بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة النجاح الوطنية
كلية الدراسات العليا

تقويم التخطيط للإشراف التربوي لدى المشرفين التربويين كما يراها مديرو ومعلمو المدارس الثانوية في محافظات شمال فلسطين

إعداد
باسم ممدوح درويش صبح

إشراف
الدكتور غسان حسين الحلو

قدمت هذه الأطروحة استكمالا لمتطلبات درجة الماجستير في الإدارة التربوية بكلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية في نابلس، فلسطين.

2005م

تقويم التخطيط للإشراف التربوي لدى المشرفين التربويين كما يراها مديرو ومعلمو المدارس الثانوية في محافظات شمال فلسطين

إعداد

باسم ممدوح درويش صبح

نوقشت هذه الأطروحة بتاريخ 2005/5/18 وأجيزت

أعضاء لجنة المناقشة	التوقيع
- د. غسان حسين الحلو (رئيسا)	
- د. يوسف ذياب عواد (ممتحناً خارجياً)	
- د.عبد عساف (عضوا)	
- د.علي سعيد بركات (عضوا)	

الإهداء

إلى روح والدي الحبيب في مثواه.... رحمه الله.

إلى نبع العطاء المتدفق الذي لا ينضب... أمي العزيزة.

إلى إخواني جاسر وياسر وباسل الأعزاء وأخواتي العزيزات.

إلى روح الشهيد القائد نايف أبو شرخ وجميع الشهداء الأبطال.

إلى جميع أصدقاء دربي وعلى رأسهم الأسير المناضل إبراهيم حبيشة

إلى جميع الزملاء... احترام وإخلاص.

أهدي هذه الدراسة المتواضعة.

الشكر والتقدير

بعد أن أنعم الله علي بإتمام هذه الدراسة المتواضعة،لا يسعني إلا أن أتقدم بجزيل الشكر وعظيم الامتنان إلى أستاذي الدكتور الفاضل غسان حسين الحلو المشرف على هذه الدراسة لما بذله من جهد لإثرائها علميا، وما قدمه من توجيهات وإرشادات قيمة. كما أتقدم بجزيل الشكر والتقدير للسادة أعضاء لجنة المناقشة د. يوسف ذياب عواد مدير جامعة القدس المفتوحة – منطقة نابلس التعليمية،و د. عبد عساف،و د. علي بركات على ما أبدوه من ملاحظات قيمة.

ولا أنسى أن أتقدم بخالص الاحترام والتقدير للأستاذ الفاضل سهيل صالحة والذي لإرشاداته القيمة عظيم الأثر.

كما أتقدم بالشكر لجهاز التربية والتعليم عامة و لمديري ومعلمي المدارس الثانوية في محافظات شمال فلسطين خاصة على مساعدتهم في سبيل تحقيق أهداف هذه الدراسة من خلال الاستجابة على أداة الدراسة بصدق وأمانة ودون تحيز.

لهم جميعا هذا الشكر المتواضع عرفانا بالجميل.

المحتويات

الموضوع	الصفحة
1. الإهداء	ت
الشكر والتقدير	ث
2. فهرس المحتويات	ج
فهرس الجداول	خ
فهرس الملاحق	ذ
3. الملخص باللغة العربية	د
الفصل الأول: مشكلة الدراسة وخلفيتها	1
مقدمة الدراسة	2
مشكلة الدراسة	7
أهداف الدراسة	8
أسئلة الدراسة	9
فرضيات الدراسة	10
أهمية الدراسة	11
حدود الدراسة	11
مصطلحات الدراسة	12
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	15
4. أولا: الإطار النظري	16
ثانيا: الدراسات السابقة	43
الفصل الثالث: منهج الدراسة وإجراءاتها	75
منهج الدراسة	76
مجتمع الدراسة	76
عينة الدراسة	76
أداة الدراسة	77
صدق الأداة	79
ثبات الأداة	80
خطوات الدراسة	80
تصميم الدراسة	81

الموضوع	الصفحة
المعالجات الإحصائية	82
الفصل الرابع: نتائج الدراسة	84
5. أولا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن أسئلة الدراسة	85
ثانيا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن فرضيات الدراسة	98
الفصل الخامس: مناقشة نتائج الدراسة وتوصياتها	113
أولا: مناقشة النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة	114
ثانيا: مناقشة النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة	120
ثالثا: التوصيات	127
المراجع	128
الملاحق	142
الملخص باللغة الإنجليزية	b

فهرس الجداول

الجدول		الصفحة
جدول 1.	**وصف أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها**	77
جدول 2.	معاملات الثبات لمجالات الدراسة الأربعة، والدرجة الكلية	80
جدول 3.	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات بعد المعلمين مرتبة تنازليا وفق المتوسط الحسابي للفقرة.	86
جدول 4.	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات بعد التلاميذ مرتبة تنازليا وفق المتوسط الحسابي للفقرة.	87
جدول 5.	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات بعد المناهج مرتبة تنازليا وفق المتوسط الحسابي للفقرة.	88
جدول 6.	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات بعد الإمكانات المادية للمدرسة والعلاقة مع المجتمع المحلي مرتبة تنازليا وفق المتوسط الحسابي للفقرة.	90
جدول 7.	ترتيب أبعاد مجال المدخلات	91
جدول 8.	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال العمليات مرتبة تنازليا وفق المتوسط الحسابي للفقرة.	92
جدول 9.	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال المخرجات مرتبة تنازليا وفق المتوسط الحسابي للفقرة.	95
جدول 10.	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال التغذية الراجعة مرتبة تنازليا وفق المتوسط الحسابي للفقرة.	96
جدول 11.	مجالات دور المشرف التربوي في التخطيط التربوي مرتبة تنازليا حسب الأهمية.	98
جدول 12.	نتائج اختبار تحليل التباين متعدد القياسات المتكرر Repeated Measured Design،والإحصائي ولكس لامبدا Wilks Lambda، لفحص دلالة الفروق بين أبعاد المدخلات.	99
جدول 13.	نتائج اختبار سيداك Sidak للمقارنات البعدية بين متوسطات أبعاد مجال المدخلات.	99
جدول 14.	نتائج اختبار تحليل التباين متعدد القياسات المتكرر Repeated Measured Design،والإحصائي ولكس لامبدا Wilks Lambda، لفحص دلالة الفروق بين مجالات الدراسة.	100
جدول 15.	نتائج اختبار سيداك Sidak للمقارنات البعدية بين متوسطات مجالات أداة الدراسة.	100

الجدول		الصفحة
جدول 16.	نتائج اختبار t لعينتين مستقلتين، لفحص دلالة الفروق في مجـــالات تقويم التخطيط التربوي لدى المشرفين التربويين وفق متغير المسمى الوظيفي.	102
جدول 17.	نتائج اختبار t لعينتين مستقلتين، لفحص دلالة الفروق في مجـــالات تقويم التخطيط التربوي لدى المشرفين التربويين وفق متغير الجنس.	103
جدول 18.	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الدراسة وفــق فئات متغير المؤهل العلمي.	104
جدول 19.	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA، لفحص دلالة الفروق في مجالات تقويم التخطيط التربوي لــدى المشــرفين التربويين وفق متغير المؤهل العلمي.	104
جدول 20.	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الدراسة وفــق متغير الخبرة.	106
جدول 21.	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA، لفحص دلالة الفروق في مجالات تقويم التخطيط التربوي لــدى المشــرفين التربويين وفق متغير الخبرة.	107
جدول 22.	نتائج استخدام اختبار شيفيه Scheffe للمقارنات البعدية فــي بعــد التلاميذ تبعا لمتغير الخبرة.	108
جدول 23.	نتائج اختبار t لعينتين مستقلتين، لفحص دلالة الفروق في مجـــالات تقويم التخطيط التربوي لدى المشــرفين التربــويين وفــق متغيــر التخصص.	109
جدول 24.	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الدراسة وفــق فئات متغير مكان الإقامة.	110
جدول 25.	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA، لفحص دلالة الفروق في مجالات تقويم التخطيط التربوي لــدى المشــرفين التربويين وفق متغير مكان الإقامة.	110
جدول 26.	نتائج استخدام اختبار شيفيه Scheffe للمقارنات البعدية فــي بعــد التلاميذ تبعا لمتغير مكان الإقامة.	111

فهرس الملاحق

الملحق		الصفحة
ملحق 1.	أسماء محكمي أداة الدراسة.	143
ملحق 2.	أداة الدراسة بصورتها النهائية.	144
ملحق 3.	كتاب عمادة الدراسات العليا إلى وزارة التربية والتعليم العالي.	150
ملحق 4.	كتاب وزارة التربية والتعليم العالي إلى مديريات التربية والتعليم في محافظات شمال الضفة الغربية.	151

تقويم التخطيط للإشراف التربوي لدى المشرفين التربويين كما يراها
مديرو ومعلمو المدارس الثانوية في محافظات شمال فلسطين

إعداد
باسم ممدوح درويش صبح
إشراف
الدكتور غسان حسين الحلو

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة درجة تقويم التخطيط للإشراف التربوي لدى المشرفين التربويين كما يراها مديرو ومعلمو المدارس الثانوية في محافظات شمال فلسطين، وسعت هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما واقع التخطيط للإشراف التربوي لدى المشرفين التربويين في محافظات شمال فلسطين من حيث: المدخلات والعمليات والمخرجات والتغذية الراجعة؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α= 0.05) بين أبعاد مجال المدخلات لتقويم التخطيط للإشراف التربوي لدى المشرفين التربويين كما يراها مديرو ومعلمو المدارس الثانوية؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α= 0.05) بين مجالات تقويم التخطيط للإشراف التربوي لدى المشرفين التربويين كما يراها مديرو ومعلمو المدارس الثانوية؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α= 0.05) في درجة تقويم التخطيط للإشراف التربوي لدى المشرفين التربويين كما يراها مديرو ومعلمو المدارس الثانوية، تعزى لمتغيرات المسمى الوظيفي، والجنس، ومكان الإقامة، والمؤهل العلمي، والخبرة، والتخصص؟

تكونت عينة الدراسة من (127) مديرا ومديرة بنسبة (20%) من مجتمع المديرين، وبلغ عدد المعلمين والمعلمات (481) بنسبة (5%) من مجتمع المعلمين والمعلمات، حيث أن عينة الدراسة بلغ (589) مديرا ومعلما (ذكورا وإناثا).

اقتصرت الدراسة على استخدام أداة قياس واحدة تمثلت باستبانة قام الباحث ببنائها لملاءمة غرض الدراسة، حيث جرى التأكد من صدقها بعرضها على مجموعة من المحكمين تكونت من (7) محكمين، وتم التأكد من ثبات الأداة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وبلغت قيمة معامل الثبات (0.96).

وللتعرف على درجة تقويم التخطيط التربوي لدى المشرفين التربويين كما يراها مديرو ومعلمو المدارس الثانوية في محافظات شمال فلسطين، تم استخراج أهمية كل فقرة من فقرات أداة الدراسة ورتبت الفقرات تنازليا وفق المتوسطات الحسابية لها.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج آلاتية:

1. كانت الدرجة الكلية لقيام المشرف التربوي بدوره وفقا لمجالات أداة الدراسة المتمثلة بالمدخلات والعمليات والمخرجات والتغذية الراجعة كانت بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي (3.32)، ونسبة مئوية (66.4)، بينما كانت بدرجة كبيرة لمجال التغذية الراجعة وكان ترتيب الأبعاد التابعة لمجال المدخلات كما يلي: المعلمين في المرتبة الأولى، والمناهج في المرتبة الثانية والتلاميذ في المرتبة الثالثة، وأخيرا الإمكانيات المادية والعلاقة مع المجتمع المحلي في المرتبة الرابعة.

2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيا على مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة تقويم التخطيط للإشراف التربوي لدى المشرفين التربويين كما يراها مديرو ومعلمو المدارس الثانوية في محافظات شمال فلسطين، تعزى لمتغيرات المسمى الوظيفي، والجنس، والإقامة، والمؤهل العلمي، والخبرة، والتخصص.

3. وجود فروق دالة إحصائيا بين أبعاد مجال مدخلات تقويم التخطيط للإشراف التربوي، حيث تفوق بعد المناهج وبعد الإمكانيات المادية وبعد المعلمين على بعد التلاميذ، فيما تفوق بعد المعلمين على بعد المناهج، وبعد الإمكانيات المادية.

4. وجود فروق دالة إحصائيا بين مجالات تقويم التخطيط للإشراف التربوي.

5. عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مجالات تقويم التخطيط للإشراف التربوي يعزى لمتغير الجنس باستثناء بعد التلاميذ الذي أظهر فروقا لصالح الذكور على الإناث.

6. عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مجالات تقويم التخطيط للإشراف التربوي يعزى لمتغير الخبرة باستثناء بعد التلاميذ.

7. عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مجالات تقويم التخطيط للإشراف التربوي يعزى لمتغير مكان الإقامة باستثناء بعد التلاميذ.

وفي ضوء نتائج الدراسة فان الباحث يوصي جهات الإشراف التربوي بما يلي:

1. زيادة إشراك المعلمين في اتخاذ القرارات المرتبطة بعملهم.

2. تحفيز المعلمين على إنتاج الوسائل التعليمية وفق إمكاناتهم الشخصية.

3. تقدير الاحتياجات من الأبنية المدرسية على أساس النمو المنتظر في أعداد التلاميذ.

4. تطوير المكتبات والمختبرات والمعدات وصيانتها، وتنفيذ الإجراءات، لتحسين صيانتها واستخدامها دوريا.

5. المشاركة في تحديد المواصفات والشروط الواجب توافرها في الأبنية المدرسية، ووضع النماذج الخاصة بذلك.

6. المشاركة في التخطيط للقاعات والساحات والملاعب والمختبرات والمرافق الصحية، بحيث تتوافق مع المعايير الصحية المحددة.

7. المساهمة في تدريب المعلمين على استخدام التقنيات الحديثة مـــن حاســـوب وفيـــديو وأجهزة عرض.

8. المساهمة في إدخال أنظمة إدارية تطويرية في مختلف مستوياتها التنظيمية.

9. تطبيق الأولوية في تنفيذ الخطط التربوية بالاستناد إلى دراسات علمية وكيفية.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وخلفيتها

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

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

مقدمة:

إن التخطيط عملية مارستها الجماعات والمجتمعات البشرية منذ القدم بأشكال وأنماط بدائية مختلفة، بحسب مقتضيات الواقع والظروف لمواجهة الكوارث والتحديات تحت مسميات التدبير، والتوقع والحيطة وغير ذلك. وكلها ممارسات لعمليات تتم في المستقبل لتجنب المخاطر ومواجهة المشكلات (البوهي، 1997).

وتسعى دول العالم قاطبة إلى التنمية تحقيقا لرقي مجتمعاتها ورفاهيتها، وتبوء مكانتها الحضارية بين الدول من ناحية، وتلبية حاجات أفرادها في الحياة الكريمة والرفاهية من ناحية أخرى.

ولقد أصبح اختيار التخطيط الأسلوب الامثل لتحقيق أية تنمية في أي مجال، حتى التصقت كلمة "التخطيط" بكلمة "التنمية"، فالتخطيط والتنمية أصبحا مصطلحين في كل مجال من مجالات الحياة، مثل الصناعة والزراعة والصحة والتربية (اليونسكو، 1992).

يعد التخطيط التربوي أهم مجالات التخطيط الوطني وقاعدة ارتكازه، حيث يقوم بتنمية القوى البشرية وصياغة القدرات والمهارات والمعارف والاتجاهات للكفاءات البشرية في جوانبها العلمية، والفنية والسلوكية، على أساس أن العنصر البشري أصبح الركيزة والأساس في بناء التقدم الاقتصادي والاجتماعي. ومن خلال علاقة التربية بالتنمية تبرز أهمية التخطيط التربوي فيما يقوم به من ترجمة تلك العلاقة وتجسيد معاني الواقع، ومن أولى أشكال تلك العلاقة إيفاء النظام التعليمي باحتياجات خطط التنمية من القوى العاملة المؤهلة والمدربة بأكبر قدرة وسرعة ممكنة، ويتم ذلك من خلال العديد من الإجراءات والعمليات لاصلاح التعليم وحل مشكلاته، والاختيار الواعي للأهداف التي ينبغي الوصول إليها.

وفي العصر الحديث ظهرت العديد من المشكلات التي واجهت مجتمعات العالم المتقدمة وغير المتقدمة والتي حتمت على الأخذ بالتخطيط التربوي (البوهي، 1997).

ويختلف مفهوم التخطيط من دولة إلى أخرى حسب نوع التخطيط في تلك الدولة فهنالك التخطيط الإجباري كما في الاتحاد السوفيتي سابقا والكتلة الشرقية، والتخطيط التوجيهي كما في فرنسا، والتخطيط الشامل لجميع الجوانب الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتربوية، والتخطيط الجزئي الذي يتناول بعض تلك الجوانب فقط (قراقزة، 1998).

إن السؤال عن غرض التخطيط ومعناه كان وما زال يلاقي إلى حد ما أجوبة متعددة في الحقب الزمنية المختلفة ومن أشخاص مختلفين. وهذا معناه انه لا يوجد اتفاق بين الباحثين والدارسين على تعريف محدد لمفهوم التخطيط, وان كان هنالك شبه إجماع غير مباشر على محتوى هذا المفهوم في مستوياته ومراحله المختلفة على الرغم من اختلاف الزوايا التي تم تناول هذا المفهوم منها والإجابة على أسئلة مثل:ما هو التخطيط؟ لماذا نخطط؟ لمن نخطط؟ كيف نخطط؟ تشكل جوهر عملية التخطيط (غنيم، 1999).

وبالنسبة للبلاد العربية يمكن اعتبار البداية للتخطيط الحقيقي في مطلع الستينات من القرن الماضي، وان أسباب اهتمام البلاد العربية بالتخطيط التربوي يعود إلى مواجهة التزايد في عدد طلاب المدارس بخاصة الأساسية منها نتيجة لتزايد أعداد السكان وتصاعد الوعي التعليمي، والنقص الحاصل في عدد المعلمين والأبنية المدرسية والموارد المالية، وفقدان التوازن بين مراحل التعليم المختلفة وفروعه الأكاديمية منها والمهنية، إضافة إلى سوء توزيع الخدمات التعليمية بين المناطق المختلفة خاصة بين الريف والمدينة، وبروز الكثير من القادة السياسيين والتربويين نتيجة لوجود الحركات السياسية الناهضة (الحبيب، 1998).

إن المخطط التربوي – خلافا لأي مخطط آخر– لا يحصر نفسه في مجال التخطيط التربوي في أدنى فعاليته من حيث الحقائق والمعلومات عن نظام التعليم في بلده، ومن ثم وضع خطة وفقا لهذه المعطيات، أو في إطار الأهداف المحددة له في الخطة الشاملة لبلده بل يجد نفسه مضطرا إلى رؤية المشكلات الاجتماعية والاقتصادية في مجتمعه. وخلافا أيضا لأي مخطط

آخر فان المخطط التربوي لا يستطيع استعارة خطة حظيت بالنجاح في دولة أخرى وتطبيقها في مجتمعه، وإنما يجب أن يضع خطته وفقا لواقع مجتمعه واحتياجاته (اليونسكو، 1992)

وعند مناقشة التخطيط التربوي باعتباره متميزا له نواحيه الفنية الخاصة بـــه، فإنـــه يطرح قضايا تربوية تتعلق بالسلم التعليمي ونظام الإدارة المدرسية والإدارة التعليمية والمنـــاهج والوسائل التعليمية وطرق التدريس المستحدثة، وإعداد المعلمين وتـــدريبهم، ونظـــام الامتحـــان وقواعد قبول الطلبة... إلى آخر المكونات الفنية التربوية للنظام التعليمي.

وان عناصر الإنتاج المختلفة لا يمكن أن تؤتي ثمارها إلا عن طريق العنصر البشري وإن هذا العنصر البشري لا يستثمر المال والآلات ومصادر الطبيعة إلا مـــن خـــلال المعرفـــة والمهارات التي يتولى نظام التعليم ومؤسساته تزويد خريجيه بها وباعتبارها مـــدخلات لعمليـــة التنمية (الحبيب، 1998).

يرتبط تطور النظام التعليمي بالتطورات المجتمعية التي تحدث في الدولـــة، ويتصـــف النظام التعليمي في غالبية الدول العربية بالمركزية، نظرا لكون وزارة التربيـــة والتعلـــيم هـــي المسؤولة عن تمويل التعليم، فهي التي تقوم بالإشراف على العملية التعليمية، ومتابعة مخرجاتها، ويعتبر جهاز الإشراف التربوي أحد الجهات المسؤولة عن تقويم العملية التعليميـــة فـــي وزارة التربية والتعليم. ولكن لم يعد مفهوم الإشراف التربوي في الوقت الحاضر مفهوما تسلطيا يهـــتم بمراقبة المعلم وتتبع أخطائه وزلاته، بل أصبح مفهوما تشاركيا تعاونيا يركز علـــى العلاقـــات الإنسانية ويهدف إلى تنمية العملية التعليمية بشتى جوانبها، وبجميـــع مـــدخلاتها، حيـــث يقـــوم المشرف التربوي بالعمل المستمر داخل الفصل الدراسي وخارجه، كما أصبح المشرف يكتســـب أهمية خاصة في النظام التعليمي بحكم مسؤولياته عن تقويم العمل التربوي وسهره علـــى تنفيـــذ السياسة التعليمية، وإنجاحها، حيث أن المشرف التربوي يهتم بتطوير التدريس ونوعيته داخـــل الفصول الدراسية، ويحاول أن يجعل الغد أفضل من اليوم (الشيخ، 2000).

وأما بالنسبة إلى الواقع الفلسطيني فإن له خصوصية مختلفة عن الواقع العربي نظـــرا إلى ظروف الاستعمار التي خضعت لها فلسطين أثناء الانتداب البريطـــاني ومـــا رافقهـــا مـــن

أوضاع سياسية وعسكرية واقتصادية واجتماعية مهدت السبيل لإقامة كيان صهيوني فوق الأرض العربية. ولم تكن سلطات الانتداب مهتمة في التعليم الفلسطيني في الوقت الذي كان جل اهتمامها منصبا على التعليم اليهودي ويظهر قصور حكومة الانتداب في مجال التعليم الفلسطيني من خلال ميزانية التعليم التي لم تتجاوز نسبة (5%) من الميزانية العامة.

أما ما بين الأعوام (1948– 1967) فلقد تأثر الوضع الفلسطيني بنتائج الحرب العربية الإسرائيلية عام(1948) التي تمخض عنها احتلال إسرائيل الأراضي الفلسطينية. أما ما تبقى من الأراضي الفلسطينية فقد ضم جزء منها (الضفة الغربية) للمملكة الأردنية الهاشمية وتولت وزارة التربية والتعليم الأردنية مسؤولية التعليم فيها,وطبقت في مدارسها المناهج الأردنية. بينما طبقت في قطاع غزة المناهج المصرية بعد أن خضعت لإدارتها. وبقي الحال كذالك إلى شهر حزيران عام (1967) حيث احتلت باقي فلسطين وعندها عانت التربية الفلسطينية من الاحتلال الإسرائيلي وتعنته ومحاولاته المستمرة للقضاء على بنية التعليم بقصد تجهيل الشعب الفلسطيني عامة. ويذكر أن التربويين في فلسطين قاموا بمقاومة الخطط الاحتلالية، والمحافظة على مسيرة التعليم بأقصى ما لديهم من امكانات وبتنسيق مع منظمة التحرير الفلسطينية عن طريق إشراف مجلس التعليم العالي الفلسطيني، وبقي الحال كذلك إلى أن تم دخول السلطة الوطنية الفلسطينية عام (1994), وبدأت في رسم خطة استراتيجية لتحقيق الأهداف التربوية، وتقوم الخطة الخمسية الفلسطينية التطويرية على ثلاثة عناصر هي: عنصر الإنسان، وعنصر المكان، وعنصر الزمان (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية, 1998).

وبما أن المدرسة هي المؤسسة النظامية التي اعتمدتها المجتمعات رسميا لرعاية أبنائها وحمايتهم، وتعليمهم وصقل شخصياتهم على التفكير وحل المشكلات، والقيام بأدوارهم المستقبلية (حمدان، 1992). ولا بد للمدرسة من جهاز متابعة ومعاونة يعمل مع المعلمين على تحقيق أهدافها، ويساعدها على اكتشاف الأخطاء وعلاجها، ومن هنا جاء دور الإشراف التربوي (العوض، 1996). كما أن المعلم يحتاج إلى من يرشده ويساعده على زيادة خبراته وصقلها وتنميتها (الافندي، 1986). ويرى الكثير من التربويين ضرورة وجود عملية الإشراف التربوي لتطوير أداء المعلمين، في ضوء التغيرات المعرفية والتقنية السريعة والهائلة، والطرق التدريسية

الحديثة التي قد لا يلم بها المعلم، مما يؤكد حاجة المعلمين للمساعدة ويحتم وجود المشرفين التربويين (حسن، 1995). والمشرف التربوي هو ذلك الشخص الذي عليه مساعدة المعلم على تحسين أساليبه التدريسية وتطويرها، وعلى إثراء المنهاج، وتحسين أساليب القياس والتقويم (عبد اللطيف، 1992).

ونظرا لأهمية الإشراف التربوي في تحسين العملية التعليمية التعلمية ودور المشرف التربوي في عملية التخطيط التربوي والمهام الجسيمة المنوطة به كان لا بد من تقويم التخطيط التربوي في فلسطين لدى المشرفين التربويين كما يراه المديرون والمعلمون، باعتبار المديرين مشرفين مقيمين والمعلمين هم هدف الأشراف التربوي.

ويرى الفونسو (Alfonso, 1981) أن الإشراف التربوي نظام فرعي من النظام التعليمي، وأيدهم في ذلك هاريس (Harris, 1985) وأضاف انه لا يمكن دراسة الإشراف التربوي بمعزل عن النظام التعليمي ككل، وأن المعلمين يحتاجون في الواقع إلى ملاحظة المشرفين التربويين لادائهم وإنجازاتهم ولتحقيقهم الأهداف المرصودة وتقييمهم لذلك. ويؤكد عبد الموجود (في حسن، 1996) أن الأشراف التربوي هو صمام الأمان في العملية التعليمية، وبقدر كفاءته تكون كفاءة العملية التربوية وفعاليتها، فهو المسؤول عن الجودة النوعية في النظام التعليمي بجميع أبعاده والتي منها أداء المعلمين، والمنهاج بجميع عناصره: الأهداف والمحتوى وطرائق التدريس ووسائل التقويم وأدواته (توق وعدس، 1984).

يمثل التخطيط الركيزة الأولى في رسالة المشرف التربوي، عن طريقة تحديد الأولويات الإشرافية الملائمة لتحقيق أهداف الإشراف التربوي بعيدا عن العشوائية والعفوية التي ينتج عنها غالبا العديد من المشكلات، فضلا عن ضياع الوقت وإهداره فيما لا طائل منه، فالتخطيط للإشراف التربوي من المقومات الرئيسة لنجاح المشرف التربوي ولا يستطيع أن يستغني عنه وذلك من منطلق أن الإشراف التربوي يجب أن يستند إلى أهداف واضحة وشاملة تنبثق من تحليل واقع المجالات الإشرافية التي يعمل في إطارها وهو مسؤول عن الارتقاء بها، كما يعتمد على جمع المعلومات والبيانات الوافية عن المعلمين وكفاياتهم والمناهج الدراسية

وكذلك البيانات الدراسية المختلفة وصياغة خطة عمل محددة تتلاءم مع نوعية الأهداف وطبيعتها، فالتخطيط للإشراف التربوي أسلوب للتفكير في المستقبل بتحديد معالم سير العمل اعتمادا على حاجات الميدان ومتطلباته وظروفه بما يكفل تحقيق أهدافه المرسومة (www.eshraf-madina.net, 2004).

ولكي ينجح المشرف التربوي في مهمته عليه التعرف على قدرات المعلمين الذين يتعامل معهم وطاقاتهم، والعمل على إبرازها وتنميتها وتوظيفها في تحسين العمليات التعليمية (حسن، 1995)، ووضع أهداف قابلة للتحقيق، وتعلم تفويض الصلاحيات وممارسة ذلك، والعمل من خلال الفريق، والمحافظة على علاقات متبادلة ومتكافئة مع الآخرين، وعدم تجاهل حاجات العاملين ومشكلاتهم (Chapman ،1992).

مشكلة الدراسة:

نظرا للواقع الصعب والتحديات الجسام التي شهدها نظام التربية والتعليم في فلسطين منذ الانتداب البريطاني ومرورا بالاحتلال الإسرائيلي عامي 1948 و1967 وحتى عام 1994، واتباع المناهج المصرية في قطاع غزة، والمناهج الأردنية في الضفة الغربية، ونتيجة لعدم الاستقرار السياسي طوال الفترة السابقة حتى بعد دخول السلطة الوطنية الفلسطينية ولغاية اليوم وفي ظل انتفاضة الأقصى المباركة, اثر كل ذلك بطبيعة الحال على المدارس الفلسطينية بشكل خاص والحياة التعليمية بشكل عام، حيث تأثرت بالاضطرابات السياسية والأمنية السائدة، مما انعكس سلبا على قدرة القائمين على جهاز التربية والتعليم من حيث التخطيط للإشراف التربوي وبخاصة المشرفون التربويون منهم، انطلاقا من أن قدرتهم وأداءهم على التخطيط ينبثق من ميدان العمل المتمثل بالمدارس المعطلة أو التي يشوبها أجواء من التوتر وعدم الاستقرار.

لهذا بات واضحا أن التخطيط للإشراف التربوي في فلسطين لم يرتق إلى الحد المطلوب بالرغم من اهتمام السلطة الوطنية الفلسطينية بالعملية التعليمية التعلمية على وجه العموم، إلا انه لا يزال هنالك قصور واضح في عملية التخطيط للإشراف التربوي بدليل انعدام التوازن بين مخرجات النظام التربوي وحاجات المجتمع الاقتصادية والاجتماعية والثقافية،

وكذلك يوجد العديد من المشكلات والسلبيات والمعيقات التي تواجه التخطيط التربوي في فلسطين بشكل عام وذلك يعود إلى رواسب الماضي وآثاره السلبية على التخطيط التربوي وكذلك بسبب ممارسات الاحتلال الصهيوني ومخططاته للنيل من إرادة الشعب الفلسطيني.

يرى الباحث وبحكم تلمسه لمعاناة معلمي ومدراء المدارس الثانوية من جهة والمشرفين التربويين من جهة أخرى تناول هذا الموضوع بالدراسة الميدانية.

ولأن التخطيط للإشراف التربوي في فلسطين بدأ يتضمن هيكلية تنظيمية رسمية منذ عام 1994 الأمر الذي جعل الباحث ينظر إلى ضرورة دراسة التخطيط للإشراف التربوي في فلسطين للتعرف إليه وتشخيصه وتقويمه من اجل اقتراح الحلول المناسبة للتغلب على السلبيات فيه وتدعيم إيجابياته.

ويمكن تحديد مشكلة الدراسة بالسؤال الآتي:

ما مدى تقويم التخطيط للإشراف التربوي عند المشرفين التربويين في فلسطين من حيث: مدخلاته وعملياته ومخرجاته وتغذيته الراجعة من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس الثانوية في محافظات شمال فلسطين؟

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى:

1. إبراز آراء المديرين والمعلمين وإسماع صوتهم بطريقة ديمقراطية حول المشرفين التربويين باعتبارهم أحد مدخلات العملية التربوية، وتحسين أدائهم أحد مخرجاتها.
2. تحديد تأثير كل من (المسمى الوظيفي، والجنس، ومكان الإقامة، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والتخصص) على مدى تقويم التخطيط للإشراف التربوي عند المشرفين التربويين في فلسطين من حيث: مدخلاته وعملياته ومخرجاته وتغذيته الراجعة من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس الثانوية في محافظات شمال فلسطين.

أسئلة الدراسة:

سعت هذه الدراسة إلى تقويم التخطيط التربوي في محافظات شمال فلسطين من خلال التعرف إلى واقعه، وتشخيصه وذلك بالإجابة عن أسئلة الدراسة التالية:

ما واقع التخطيط التربوي لدى المشرفين التربويين في محافظات شمال فلسطين من حيث: المدخلات والعمليات والمخرجات والتغذية الراجعة؟

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α=0.05) بين أبعاد مجال المدخلات لتقويم التخطيط التربوي لدى المشرفين التربويين كما يراها مديرو ومعلمو المدارس الثانوية؟

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α=0.05) بين مجالات تقويم التخطيط التربوي لدى المشرفين التربويين كما يراها مديرو ومعلمو المدارس الثانوية؟

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة تقويم التخطيط التربوي لدى المشرفين التربويين كما يراها مديرو ومعلمو المدارس الثانوية، تعزى لمتغير المسمى الوظيفي؟

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في تقويم التخطيط التربوي لدى المشرفين التربويين في محافظات شمال فلسطين تعزى لمتغير الجنس؟

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في تقويم التخطيط التربوي لدى المشرفين التربويين في محافظات شمال فلسطين تعزى لمتغير مكان الإقامة؟

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في تقويم التخطيط التربوي لدى المشرفين التربويين في محافظات شمال فلسطين تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في تقويم التخطيط التربوي لدى نظر المشرفين التربويين في محافظات شمال فلسطين تعزى لمتغير سنوات الخبرة؟

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في تقويم التخطيط التربوي لدى المشرفين التربويين في محافظات شمال فلسطين تعزى لمتغير التخصص؟

فرضيات الدراسة:

تسعى الدراسة إلى فحص الفرضيات الصفرية التالية:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α=0.05) بين أبعاد مجال المدخلات لتقويم التخطيط للإشراف التربوي لدى المشرفين التربويين كما يراها مديرو ومعلمو المدارس الثانوية.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α=0.05) بين مجالات تقويم التخطيط للإشراف التربوي لدى المشرفين التربويين كما يراها مديرو ومعلمو المدارس الثانوية.
3. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) لتقويم مجالات التخطيط للإشراف التربوي لدى المشرفين التربويين في فلسطين تعزى لمتغير المسمى الوظيفي.
4. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) لتقويم مجالات التخطيط التربوي لدى المشرفين التربويين في محافظات شمال فلسطين تعزى لمتغير الجنس.
5. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) لتقويم مجالات التخطيط للإشراف التربوي لدى المشرفين التربويين في محافظات شمال فلسطين تعزى لمتغير السكن.
6. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) لتقويم مجالات التخطيط للإشراف التربوي لدى المشرفين التربويين في محافظات شمال فلسطين تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

7. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) لتقويم مجالات التخطيط للإشراف التربوي لدى المشرفين التربويين في محافظات شمال فلسطين تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

8. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) لتقويم مجالات التخطيط للإشراف التربوي لدى المشرفين التربويين في محافظات شمال فلسطين تعزى لمتغير التخصص.

أهمية الدراسة:

1. تنبع أهمية الدراسة من تقويم الممارسة المحلية في مجال التخطيط للإشراف التربوي للوقوف على مدى ملاءمتها، وتحديد جوانب القوة والضعف فيها، بغية اتخاذ بعض التدابير اللازمة.

2. يمكن أن تتوصل الدراسة إلى نتائج يستفيد منها المخططون التربويين وتساعد في معالجة جوانب القصور وتجاوزها في التخطيط للإشراف التربوي إن بدت لهم، ودعم جوانب القوة فيها.

3. كذلك يمكن أن تكون مهمة للمشرعين والإداريين إذ ربما تمكنهم من اتخاذ القرارات في تطوير التخطيط للإشراف التربوي واتخاذ إجراءات وتنظيمات وتشريعات تخطيطية جديدة، كما تمكنهم من إعادة النظر في برامج المشرفين التربويين.

4. تساهم في تطوير مفهوم جديد ينظر إلى عملية الأشراف التربوي كجزء من القيادة الإنمائية العامة في المجتمع الفلسطيني.

حدود الدراسة:

تقتصر حدود هذه الدراسة على:

6. الحد البشري: المديرون والمعلمون المسجلون في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية.

7. الحد المكاني: وهو مديريات التربية والتعليم محافظات شمال فلسطين (نـــابلس، وطـــولكرم، وجنين، وسلفيت، وقباطية، قلقيلية).

8. الحد الزماني: وهو الفصل الثاني من العام الدراسي (2004 – 2005).

9. صدق الأداة وثباتها ومدى تمثيل عينتها لمجتمعها.

10. المتغيرات المستقلة للدراسة: (المسمى الوظيفي، والجنس، ومكان الإقامـــة، والمؤهـــل العلمي، و سنوات الخبرة والتخصص).

مصطلحات الدراسة:

– **المشرف التربوي:** هو الموظف المعين من قبل وزارة التربية والتعليم، وتقـــع علـــى عاتقـــه مهمة الإشراف التربوي بالتعاون والتنسيق مع جميع من لهم علاقة بتطوير العمليـــة التعليميـــة التعليمية، وأهمها تطوير المعلم مهنيا أثناء الخدمة (الوهر، 1989).

– **الإشراف التربـــوي:**هو العملية التي يتم فيها تقويم وتطوير للعملية التعليمية التعلمية ومتابعـــة تنفيذ كل ما يتعلق بها لتحقيق الأهداف التربوية ويشمل الإشراف التربوي جميع العمليات التـــي تجري في المدرسة سواء أكانت تدريسية أم تعليمية بأي نوع من أنواع النشـــاط التربـــوي فـــي المدرسة وفي خارجها والعلاقات والتفاعلات الموجودة فيما بينها (البدرى، 2001).

وعرفه مرعي، وصباريني (1992) بأنه تلك العملية المخططة والمنظمة والهادفة إلى مســـاعدة المديرين والمعلمين على امتلاك مهارات تنظيم تعلم الطلبة بما يـــؤدي إلـــى تحقيـــق الأهـــداف التعليمية والتربوية، وتكون على هيئة نظام يتكون من مجموعة من العناصر أو العمليات، ولكل عنصر أو عملية وظيفة وعلاقات تبادلية مع بقية العناصر والعمليات، ولها مدخلات وعمليـــات ومخرجات.

- **التخطيط:** يعرف التخطيط بشكل عام على أنه حالة من تدبر وتدبير للحالة القائمة بغية تطويرها إلى الأحسن (خميس، 1999)، ويعرفه عبد الدايم (1977) بمجموعة من التدابير المحددة التي تتخذ من أجل إنقاذ هدف معين.

- **الكفاية:** جميع المعارف والمهارات والقدرات المتعلقة بوظيفة المشرف التربوي التي يفترض أن يؤيدها لاتمام عمله في أحسن وجه (العوض، 1996).

ويرى الباحث بأن الكفاية هي قدرة الفرد على القيام بالعمل في الوقت والمكان المحددين وتحقيق أفضل النتائج الممكنة بأقل التكاليف.

- **المدرسة الثانوية:** مؤسسة تربوية يقع على عاتقها مهمة تعليم طلبة الصفين الحادي عشر والثاني عشر وتهيئتهم للدراسة العليا في المعاهد والجامعات.

- **المعيقات:** صعوبات تقف أمام التخطيط للإشراف التربوي، تمنعه من تحقيق أهداف يسعى إلى تحقيقها (السعود، 1993).

- **الزيارة الصفية:** هي زيارة المشرف التربوي للمعلم، في قاعة الصف أثناء قيامه بالنشاط المدرسي. وهي من أقدم أساليب الإشراف التربوي، ولا تزال تعد من أهمها، ما دام الهدف الرئيس فيها، هو جمع المعلومات لدراسة الموقف التعليمي التعلمي، دراسة تعاونية.

- **المؤهل العلمي:** هي الشهادة التي يحملها مدير المدرسة أو المعلم بعد الثانوية العامة وهي إما أن تكون دبلوم لمدة سنتين أو بكالوريوس أو ماجستير فأكثر (وادي، 1998).

- **الخبرة:** عدد سنوات عمل مدير أو معلم المدارس الثانوية.

- **المدارس الحكومية:** المدارس التي تشرف عليها السلطة الوطنية الفلسطينية ممثلة بوزارة التربية والتعليم.

- **مدير المدرسة الثانوية الحكومية:** هو ذلك الشخص المعين رسميا من وزارة التربية والتعليم بوظيفة مدير مدرسة ثانوية ليكون مسؤولا مباشرا عن جوانب العمل الفني والإداري في

مدرسته لتحقيق بيئة تعلم أفضل، والعمل على تهيئة كل الظروف والإمكانات لتحقيق هذا الهدف (الروسان، 1994).

- **المدخلات:** هي إحدى العناصر المكونة للنظام التربوي، والتي تتمثل في المعطيات الأساسية الداخلة في بيئة النظام، وأهدافه، ووظائفه سواء أكانت أفكارا أو موادا أو طاقة أو معلومات.

- **العمليات:** هي إحدى مكونات النظام التربوي، وتتمثل في التفاعلات أو الإجراءات، التي تحدث داخله لاستثمار مدخلاته، في تحقيق الأهداف المتمثلة في نوعية الكفايات الداخلية.

- **المخرجات:** هي إحدى مكونات النظام التربوي، وتتمثل في خصائص النتاجات النهائية، أو خصائص الخريجين، ومدى قدرتهم على اكتساب الأهداف، لتحقيق الكفايات الخارجية.

- **التقويم:**مقارنة بين الأداء والمعايير الثابتة وإصدار حكم في ضوء تلك المعايير (ساندرز، 1999)، ويُقاس التقويم في هذه الرسالة بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب في استجابته على أداة الدراسة.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولا: الإطار النظري

التخطيط للإشراف التربوي لدى المشرفين التربويين، والدور المنوط بهم

مكونات نظام الإشراف التربوي

ماهية الإشراف التربوي

الحاجة إلى الإشراف التربوي

أهداف الإشراف التربوي ووظائفه وخصائصه

مجالات عمل المشرف التربوي، وكفاياته، ومهاراته

أساليب وأنماط إشرافية معاصرة

ثانيا: الدراسات السابقة

1. **الدراسات العربية**
2. **الدراسات الأجنبية**

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل محاور الإطار النظري، والدراسات العربية والأجنبية التي بحثت في موضوع تقويم التخطيط للإشراف التربوي أو بحثت في مواضيع ذات صلة.

أولا: الإطار النظري:

التخطيط للإشراف التربوي لدى المشرفين التربويين، والدور المنوط بهم:

تأتي أهمية التخطيط للإشراف التربوي لدى المشرفين التربويين في فلسطين من ارتباطه بالسعي إلى معالجة الصعوبات التربوية من خلال خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية، وخطط التطوير التربوي، وذلك لتحقيق الأهداف التالية:

إزالة الآثار السلبية الناتجة عن الاحتلال الإسرائيلي على العملية التعليمية، وعلى تلبية الاحتياجات الملحة لمختلف القطاعات التربوية، حتى يكون السير في العملية التعليمية باتجاه الهدف الوطني الفلسطيني.

دعم أنظمة القياس والتقويم التربوي، وتزويد المعنيين بالمؤشرات التربوية الحديثة، ودعم النشاطات الهادفة إلى تحسين نوعية التعليم في فلسطين.

زيادة الإنفاق على التعليم بمراحله المختلفة.

تحسين المناهج، وطرق التدريس، وتطوير العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي باستمرار (طه، 2001).

يدرك القادة التربويون من مشرفين تربويين ومديري المدارس الأهمية المتميزة لعملية التخطيط في أثناء قيامهم بوظائفهم الإدارية والتنظيمية والقيادية الإشرافية، ومجموعة المهمات

الكبرى والفرعية التي ترتبط بهذه الوظائف. والتخطيط عملية أساسية من عمليات النظام الإشرافي و الإداري، وتتم هذه العملية مع العمليات الأخرى مثل التنظيم والتنسيق والتوجيه والاتصال والتحفيز والتنفيذ والمتابعة والتقويم وسواها.

إن نوعية وكمية نتاجات العمل الإشرافي والإداري في العملية التربوية يتوقفان إلى حد كبير على نوعية عمليات التخطيط وكفايتها، من حيث شموليتها وواقعيتها وتكاملها ومنهجيتها.

وكفاية التخطيط من الكفايات الأساسية للمشرف التربوي ومدير المدرسة، فلذلك عليهما إتقان مضامين عملية التخطيط التربوي ومهاراتها بشكل يساعدهما على إعداد خطط عمل تمكنهم من بلغ الأهداف التي ينشدونها على أفضل صورة، ووفق المعايير المحددة، لا سيما وان الإشراف التربوي في الوقت الحاضر يركز على إعداد الخطط الموجهة نحو تحقيق الأداء والإنجاز أكثر من إعداد خطط براقة في تنظيمها وشكلها ومضمونها(عبد اللطيف، 1991).

2. مكونات نظام الإشراف التربوي:

في ضوء تطور عملية الإشراف التربوي وانتقالها من التفتيش إلى التوجيه التربوي الشامل، يمكن تحديد مفهوم العملية الإشرافية وطبيعتها وعلاقتها بالتعليم والتعلم. فإذا علمنا أن هدف الإشراف التربوي اصبح اليوم، تحسين العملية التعليمية، فإن العملية الإشرافية ذاتها يجب أن تتصل بهذا الموضوع.فالعملية الإشرافية ينظر إليها، من زاوية تحليل النظم، على إنها سلسلة من التفاعلات والأحداث بين المعلم والمشرف التربوي، وهي كعملية لها مدخلاتها التربوية، وعملياتها ومخرجاتها. ويفترض أن تكون المخرجات على نحو افضل من ذي قبل، كما أن المدخلات ذاتها تؤثر تأثيرا واضحا على عملية الإشراف (الدويك وآخرون، 1998).

- مدخلات النظام الإشرافي:

تتكون مدخلات نظام الإشرافي من عناصر عدة تشترك فيما بينها في مجموعة من التفاعلات، والتي يكون التفاعل بين المشرف والمعلم أهمها.

1. **المعلمون:** من العوامل التي تتضمنها المدخلات.

وخصائص المعلمين هي: الإعداد قبل الخدمة، والإعداد أثناء الخدمة، والمعلومات والمعارف النظرية المتصلة التي يعلمها وطرائق التدريس الخاصة بها, والمهارات التعليمية الأساسية المتعلقة بمراحل التعليم، والمادة الدراسية ويعتبر ذلك كله الكفايات التعليمية. وتشكل هذه الكفايات عاملا هاما في مدخلات النظام الإشرافي.

2. .**التلاميذ:** يعتبر التلاميذ محور العملية الإشرافية ومن الجوانب الهامة التي تدخل في هذه العملية حاجات الطلاب ومستوياتهم ومتطلبات نموهم، وهذه الجوانب يجب أن تحدد على نحو يساعد العملية الإشرافية على الإيفاء بمستلزماتها في تحقيق النمو المتكامل لهم.

3. .**المناهج الدراسية:** ترتبط المناهج الدراسية ارتباطا وثيقا بحاجات التلاميذ, وحاجات المجتمع الذي يعيشون فيه. ولهذا فإن المناهج الدراسية وما تحققه لدى هؤلاء التلاميذ من معارف ومهارات واتجاهات تعتبر من مهام النظام الإشرافي، فالمشرف التربوي معني بشكل أساس بتطوير المناهج الدراسية باستمرار.

في ضوء التغيرات الاجتماعية والتقنية والاقتصادية لان المجتمع في تغير مستمر، بحيث تتلائم المناهج الدراسية مع فلسفة التعليم القائمة على تنمية انتماء الفرد لامته وقوميته وكرامته وتحقيق ذاته، وأشارت كفري (2001) أنه من الضروري أن تتواكب المناهج مع الفلسفة التربوية الفلسطينية، و أن آلية التطوير تتطلب أن يكون هناك مركزا لتطوير المناهج، وتوفير المعدات الضرورية من مختبرات، ومكتبات وأجهزة، وكل ما يلزم لتطوير مهارات وقدرات التلاميذ، إضافة إلى توفير الكتب والمراجع الضرورية التي تعمل على تحقيق الهدف الذي تسعى التربية لتحقيقه. ومن الجدير بالذكر أن الوزارة عملت بهذا الاتجاه بعد قدوم السلطة الوطنية الفلسطينية، ولكي يستطيع المشرف التربوي من تحقيق الأهداف التربوية، فلابد من أن يعمل على استغلال كل ما يتوفر لديه من إمكانات مادية وبشرية، سواء في المدرسة، أو في المجتمع المحيط به في سبيل تحقيق أهداف هذه المناهج على نحو افضل.

- الإمكانات المادية للمدرسة والعلاقة مع المجتمع المحلي:

من المهام المنوطة بالمشرف التربوي قيامه بالتخطيط للأبنية المدرسية التي تتناسب مع التعليم وتلاءم حاجات المدرسة من مختبرات وساحات...الخ، وكذلك أن يعمل على تعزيز صلة المدرسة بالمجتمع المحلي ضرورية لتحقيق الأهداف التربوية، ويبدأ التخطيط لها بتقوية العلاقات بين المدرسة والمجتمع المحلي، ويتم ذلك عن طريق إقامة مجالس أولياء الأمور، ونوادي الشباب التي يتم فيها التواصل والتعارف بين التلاميذ وبين من هم في سنهم من أبناء المجتمع من خلال النشاطات الفاعلة، وأشارت (كفري، 2001) إلى أن لهذه النوادي الحق في استعمال مرافق المدارس المختلفة ليتم التواصل بين المدرسة والمجتمع.

- عمليات النظام الإشرافي:

تتفاعل مدخلات النظام الإشرافي مع بعضها فيما يسمى بالعمليات. فالمعلم يتفاعل مع التلميذ، والتلاميذ يتفاعلون مع المنهاج الدراسي, والمعلم يتفاعل مع المنهاج الدراسي، والامكانات المادية المتوافرة, والمشرف التربوي يتفاعل مع هذه العناصر جميعها.

ولكن يعتبر التفاعل بين المشرف التربوي والمعلم أهم هذه التفاعلات لأنها تمثل الأفعال المباشرة للمشرفين التربويين باعتبار أن جل اهتمامهم يتركز على أداء المعلمين. ويبرز ذلك أهمية الزيارات الصفية وأساليب الأشراف التربوي الحديث.

فالعملية الإشرافية هي حصيلة العمليات المعقدة والمتصلة التي لا تنتهي عند حد معين (الأفندي، 1986).

- مخرجات النظام الإشرافي:

أما المخرجات التربوية التي تتمخض عنها العملية الإشرافية فتتمثل في المعلمين الذين تصبح كفاياتهم التعليمية افضل من ذي قبل، والطلاب الذين يصبح إنجازهم على نحو أعلى، واستخدام فعال للإمكانات المتوافرة.

فإذا كانت خصائص المخرجات التربوية على هذا النحو، ويمكن القول أن العملية الإشرافية قد حققت أهدافها في تحسين العملية التربوية بمعناها الواسع والشامل (الدويك وآخرون، 1998).

- التغذية الراجعة لعملية الإشراف التربوي:

إن التخطيط عملية مستمرة وينبغي أن تتصف هذه العملية بالتحسين والتجديد والتغيير، بهدف إحداث تحسينات نوعية وكمية شاملة ومتكاملة. وحتى يتم هذا فلا بد من تزويد القائمين عليها بمعلومات مرتدة عن خططهم ونتاجاتهم، ولا يأتي ذلك إلا من خلال اعتماد نظام عملي وفاعل يزودهم بالتغذية الراجعة المستمرة والبناءة، بهدف التعرف على نقاط الضعف والقصور من أجل تلاشيها وكذلك التعرف على نقاط القوة بهدف تدعيمها وتعزيزها(عبد اللطيف، 1991).

3- ماهية الإشراف التربوي:

يحتاج العاملون في كل مجال من مجالات الحياة إلى من يرشدهم، ويوجههم ويشرف عليهم حتى تتطور أعمالهم من حسن إلى أحسن، وحتى يرتفع مستوى الخدمة التي يؤدونها، وحتى يتزايد إنتاجهم وتعلو قيمته.

لقد تطور مفهوم الإشراف التربوي بسبب تغير مفهوم التربية، وتقدم البحوث النفسية والتربوية، وانتشار مبادئ الديمقراطية، والإيمان بفلسفة التجريب (متولي، 1983).

لقد زخر أدب الإشراف التربوي بالعديد من التعريفات له، وكل منها يمثل فلسفة ووجهة نظر معينة حول الإشراف، وذلك بسبب توسع المجالات التي يعمل فيها الإشراف التربوي وتعددها، وفيما يلي عرض لبعض تلك التعريفات:

<u>الإشراف التربوي:هو</u>

- هو العملية التي يتم فيها تقويم وتطوير للعملية التعليمية والتعلمية ومتابعة تنفيذ كل ما يتعلق بها لتحقيق الأهداف التربوية، وهو يشمل الإشراف الذي يجري على جميع العمليات التي تجري

في المدرسة سواء كانت تدريسية أم إدارية أم تعليمية بأي نوع من أنواع النشاط التربوي في المدرسة وفي خارجها والعلاقات والتفاعلات الموجودة فيما بينها (البدرى، 2001).

– هو عملية قيادية ديمقراطية تعاونية منظمة، تعنى بالموقف التعليمي التعلمي، بجميع عناصره من مناهج ووسائل وأساليب وبيئة، ومعلم وطالب، وتهدف إلى دراسة العوامل المؤثرة في ذلك الموقف، وتقييمها، للعمل على تحسينها وتنظيمها، من أجل تحقيق أفضل لأهداف التعلم والتعليم(الدويك وآخرين، 1998).

– مجموعة من الأنشطة المصممة لتطوير التعليم والتي تعمل كمصدر للدعم البشري، وتركز على زيادة فعالية المدرسة من خلال تشجيع النمو المهني، مما يؤدي إلى انتماء عال إلى المدرسة والجماعة، والتزام بتحقيق الأهداف، وإنجاز أعلى، وزيادة الرضا الوظيفي (Sergiovanni & Starratt, 1998).

وبناء على التعريفات السابقة فقد توصل الباحث إلى التعريف التالي للإشراف التربوي:

الإشراف التربوي هو مجموعة الجهود المخططة والمنظمة والمدروسة والموجهة نحو مدخلات العملية التعليمية والبشرية والمادية، بهدف تحسين العملية التعليمية وتطويرها ورفع مستواها، وذلك عن طريق تحسين ممارسات المعلم التدريسية وتنمية قدراته وكفاياته التعليمية مما يساعد في تحقيق مخرجات تربوية إيجابية تحقق نموا متكاملا لدى التلاميذ. وهذا التعريف هو المعتمد في هذه الدراسة.

مفهوم التقويم:

يقصد بالتقويم انه عملية تحديد القيمة، وهي عملية تغذية هامة تكشف عن مدى فعالية برنامج معين أو مدى نجاحه أو فشله، وهي عملية جماعية تعاونية يشترك فيها المسئولون عن البرنامج الكل يشتركون في عملية التقييم.

ويختلف معنى التقويم عن التقييم ويقصد بالأخير بيان قيمة الشئ وهو يستند إلى القياس أو الوصف الكمي وقد يعتمد على الوصف الكيفي أو اللفظي فقط.وبصورة عامة يمكن القول أن التقييم التربوي هو إصدار حكم على مدى تحقيق الطالب، أو الجهاز التعليمي للأهداف التربوية أما تقييم أداء العاملين فيقصد به (دراسة وتحليل أداء العاملين لعملهم، وملاحظة سلوكهم وتصرفاتهم أثناء العمل، وذلك للحكم على مدى نجاحهم، ومستوى كفاءتهم في القيام بأعمالهم الحالية أيضا، للحكم على إمكانية الو والتقدم للفرد في المستقبل، وتحمله لمسؤوليات اكبر أو ترقية لوظيفة أخرى).

ويرى الباحث أن التقويم مدخل رقابي على مختلف أوجه نشاط النظام التربوي للتحقق من فاعليته وتحقيقه للنتائج واتخاذ ما يلزم من إجراءات تصحيحيه تعيد هذا النشاط إلى مساره الصحيح.

ولقد اكتسبت عمليات التقويم المستمرة للبرامج والمشروعات التربوية أهمية خاصة، إذ أصبحت هذه العملية مكونا رئيسا من مكونات تلك البرامج أو المشروعات، وباعتبار أن التقويم والتغذية الراجعة هما اللذان يحددان مدى تحقيق البرامج أو المشروعات للأهداف المرسومة الموضوعة لها وبالتالي مدى الكفاءة والفعالية في بلوغ تلك الأهداف (بوبطانه، 1986).

أهداف التقييم العامة للمؤسسة التربوية:

إن أي مؤسسة تريد أن تقوم بعملها على أكمل وجه لابد أن تقوم بالتقييم كي تحقق أهداف التقييم العامة التالية:

1. معرفة مدى تحقيق الهدف أو الأهداف التربوية المرسومة وهذا هو الهدف الرئيس للتقييم.
2. الكشف عن فعالية الجهاز التربوي أو مختلف الدوائر والأقسام والبرامج.
3. التأكد من صحة القرارات والآراء التي اتخاذها.

4. الاطمئنان إلى أن الجهات المسؤولة أو المؤسسات تقدم الخبرات اللازمة للتلاميذ أم لا.

5. الحصول على معلومات وإحصاءات خاصة بمدى الإنجازات والأوضاع الراهنة لرفع التقارير لمن يهمهم الأمر من اجل التخطيط للمستقبل(العقدة، 1996).

أهمية دور مدير المدرسة الثانوية:

إن من أشد الأدوار خطورة وأكثرها تأثيرا في المجتمع، الدور الذي يؤديه مدير المدرسة بشكل عام ومدير المدرسة الثانوية بشكل خاص، مما يفرض الحاجة لاعداد مديري المدارس الثانوية وتأهيلهم وتبصيرهم بالتطورات الجديدة بما يعينهم على أداء مسؤولياتهم على أكمل وجه وبأفضل الأساليب لان مدير المدرسة ينظر إليه على انه ممثل للسلطة وسلوكه القيادي يمثل عنصرا حيويا في إدارة مدرسته وتنظيمها.

وتعود أهمية دور مديري المدارس الثانوية إلى أنهم يتعاملون مع عناصر مادية وبشرية فاعلة فإذا تم اختيارهم وتطويرهم ومتابعتهم بالشكل الصحيح وتقييمهم بشكل شامل وموضوعي ومستمر يمكن أن يتحقق التطور المنشود عن طريق تطوير الجهاز التربوي.

إن مدير المدرسة الفعال قادر على إحداث التطوير داخل غرفة الصف كما هو الحال في المدرسة بأكملها، حيث إن تفاعل المديرين مع المعلمين يؤثر في سلوك المعلمين وبالتالي سيؤثر على تعلم الطلاب، فمن أجل تطوير نوعية المدارس لا بد من تطوير مدير المدرسة نفسه، فدوره له انعكاسات على مجمل النشاطات المدرسية، فهو يعمل مع مجموعة من الأفراد على درجة عالية من الثقافة والمعرفة والتخصصات المختلفة، ومع نوعية من الطلاب الذين اجتازوا طورا هاما من أطوار نموهم العقلي والجسمي والعاطفي (رمزي،1997).

فالمدرسة الثانوية لها دور متميز في العملية التربوية يتمثل في توجيه سلوك الطلبة واتجاهاتهم لمرحلة التعليم العالي، أو للالتحاق بمجالات العمل، كما تقدم خبرات ثقافية وعلمية ومهنية لتلبية حاجات المجتمع، والمدير يحتل أهم مركز في المدرسة، فعلى درجة كفاءته

واعداده والتزامه الخلقي ووضوح رؤيته وتكاملها، يتوقف تقدم المجتمع وتطوره (الطويل، 1986).

الحاجة إلى الإشراف التربوي:

تزداد اليوم الحاجة إلى الإشراف التربوي بفعل عوامل اقتصادية وسياسية واجتماعية سائدة، ولما كان الإشراف التربوي عملية فنية تؤدي إلى تحسين عمليتي التعلم والتعليم عن طريق مساعدة المعلمين على النمو من خلال استخدام أساليب متنوعة، لذلك تزايد الاهتمام بعملية الإشراف نتيجة لانتشار التعليم والنمو السريع في أعداد الطلاب والمعلمين والمدارس نتيجة للتغير الذي حدث في التربية من حيث الأهداف والأساليب، فلذلك تعتبر مهمة المعلم أثناء قيامه بعملية التعليم من المهام الصعبة لأنه يتعامل مع الإنسان الذي تختلف ميوله وقدراته ورغباته، بالإضافة إلى أن المنهاج الذي يقوم بتدريسه في تغير مستمر. ولا شك بأن موقفه أكثر حساسية ممن يعمل في أي مجال آخر لأنه في النهاية تقع عليه وحده مسؤولية تربية النشء وبناء الجيل الجديد. ولهذا فهو يعمل دائما علة تنمية قدراته بالدراسة والاطلاع ليظل على صلة مستمرة بكثير من العلوم. ويدفعه ثقل مهمته إلى تلمس العون ممن هم أكثر منه خبرة في المجال ليرشده ويوجهه ويشرف عليه ليزداد خبرة في مهنة التعليم ويحقق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية وهذه هي مهمة الإشراف التربوي(البدري، 2001).

إن لكل نظام تعليمي ظروفه ومشكلاته وأهدافه، ولتحقيق أهدافه لا بد من إجراءات معينة وهذه الاجراءت تتطلب خبرة معينة لكي تنجح، وهذه الخبرة يجب أن تكون من جانب شخص وضع خطة لإنجاح هذه الإجراءات. وهذا الشخص الذي نفترض فيه أن يقوم بهذه الخطة هو " المشرف التربوي " لان كل عملية تعليمية تحتاج لخبرة واسعة وخاصة في هذا العصر الذي نحتاج فيه لتحسين نوعية التعليم، حيث أن عدد الطلاب كبير جدا ولكن إمكانات التعليم محددة (الخطيب والخطيب والفرح، 1998).

أهداف الإشراف التربوي ووظائفه وخصائصه:

يتأثر تحديد أهداف الإشراف التربوي باختلاف تعريفات التربويين للإشراف التربوي، وبتطوير الدراسات في مجال الإشراف.

إن الهدف العام للإشراف التربوي هو تحسين عمليتي التعلم والتعليم (الخطيب وآخرون، (1996)، ونشوان، (1992))، ويتفرع عن هذا الهدف العام العديد من الأهداف الفرعية، واختلف تركيز التربويين على بعضها دون الأخر، فمثلا يرى أبو فروة (1997) أن تحسين عمليتي التعلم والتعليم يكون من خلال: توضيح أهداف التربية الخاصة والعامة للمعلمين والعمل معهم على تحقيقها، ومساعدتهم على حل المشاكل التربوية التي تعترضهم، ومساعدتهم على دراسة المناهج وتحليلها ونقدها والمشاركة في تطويرها، وتشجيعهم على القيام ببحوث تربوية وتجريب طرق جديدة، ومن خلال تقدير احتياجات المعلمين والعمل على توفيرها، والاستغلال الأمثل لموارد البيئة والمجتمع المحلي في خدمة العملية التربوية، وتقييم العمل التربوي من جميع جوانبه والعمل على معالجة ما يعيق تحقيق الأهداف التربوية.

وقد أورد الخطيب وآخرون (1996) عددا من الأهداف مثل: مساعدة المعلمين على تحديد الأهداف ووضع خطة لتنفيذها، وتحسين الموقف التعليمي لصالح التلاميذ، وتدريب المعلمين على عملية التقويم، وإثارة دافعية المعلمين واهتمامهم بالعملية التعليمية التعلمية، وتشجيعهم على إجراء البحوث التجريبية في العملية التربوية وتتبعها.

أما متولي (1983) فيرى أن هدف الإشراف التربوي هو تحقيق أهداف المدرسة، وتنمية مهارات المعلمين وكفاياتهم التعليمية.

كما أورد مرسي (1987) الأهداف التالية: تحسين العملية التربوية من خلال القيادة المهنية لمديري المدارس والمعلمين، وتقويم عمل المؤسسات التربوية، وتطوير النمو المهني للمعلمين، وحسن استخدام الإمكانات البشرية والمادية المتوفرة.

إن الهدف الأسمى للإشراف التربوي هو تطوير أداء المعلمين لتحقيق الأهداف التعليمية والذي يؤدي إلى تطوير أداء المعلمين لتحقيق الأهداف التعليمية والذي يؤدي إلى تطوير أداء الطلبة وتحقيقهم الأهداف، وهذا يعني تطوير التعليم.

ويلخص منصور (1997) أهداف الإشراف التربوي بما يلي:

1. تحسين عمليتي التعلم والتعليم.
2. تحسين بيئة التعليم مما يؤدي إلى فعالية التعليم والتعلم وإحداث التغيير.
3. تطوير عمليتي التعليم والتعلم والإفادة من خبرات البيئة.
4. تطوير النمو المهني للمعلمين وحسن استغلال الإمكانات المادية والبشرية.
5. المحاسبة ووضع التقارير.
6. تحقيق الأهداف والقيم والديمقراطية وتزويد التسهيلات المادية.
7. تحسين برامج التعليم وتحسين خبرات التعلم عند التلاميذ.

أما Blomberg (في الزعبي,1994) فقد ذكر أن أهداف الإشراف التربوي تتركز على محورين: الأول هو تحسين عملية التدريس من خلال تطوير الأهداف والتنسيق والتقييم، والمحور الثاني هو زيادة النمو المهني والشخصي للمعلم من خلال تحديد دوره وتعزيزه وتقبله وإشعاره بالنجاح.

ويرى هاريس (Harris,1985) أن أهداف الإشراف التربوي هي: العمل على تقدم نمو التلاميذ وتحسينه مما ينعكس على تنمية المجتمع وتحسينه، ومساعدة القيادات المدرسية في زيادة قدرتها على التكيف والاستمرارية في البرنامج الإشرافي، وإيجاد جو اجتماعي ونفسي محبب ومقبول للعملية التعليمية. ويتم تحسين العملية التعليمية من خلال تنمية قدرات المعلمين شخصيا ووظيفيا.

ويمكن القول أن أهداف الإشراف التربوي هي تفعيل أداء المعلم داخل غرفة الصف وتحسينه وتصحيح الأخطاء.

يتضح من العرض السابق لاهداف الإشراف التربوي أنها جميعا تصب في تحسين العملية التعليمية التعليمية من جميع جوانبها، وان اختلفت الأهداف الفرعية المشتقة من هذا الهدف والتي شملت في معظم الحالات تطوير قدرات المعلمين وتنميتها وزيادة نموهم المهني من خلال التدريب.

وان تطوير أداء المعلم هدف مشترك يسعى إليه كل من المعلم والمشرف، وكذلك هو وسيلة تطوير التعليم والتعلم والتي تؤدي في المحصلة إلى خدمة الطالب (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، 1998)

فالإشراف التربوي يهدف في نهايته إلى تحسين العملية التعليمية مع اختلاف الوسائل والفلسفات.

ويحدد نشوان (1992) بأن هدف الإشراف التربوي من زاوية تحليل النظم على أنها سلسلة من التفاعلات والأحداث بين المعلم والمشرف التربوي، وهي كعملية لها مدخلاتها التربوية ومخرجاتها، ويفترض أن تكون المخرجات على نحو أفضل من ذي قبل، والمدخلات لها تأثير واضح على عملية الإشراف التربوي.

وظائف الإشراف التربوي:

من وظائف الإشراف التربوي التي ركز عليها الأدب التربوي ما يلي:

– مساعدة المعلمين فنيا في كل ما يتعلق بالعملية التربوية، ومتابعة وتقويم مختلف جوانب هذه العملية، والتدريب أثناء الخدمة، والحث على التجريب والبحث والاطلاع، وإجراء الدراسات والأبحاث (الافندي، 1986).

– التخطيط والتنظيم، والتدريب والتوجيه، والتحفيز، والتقييم والمتابعة (بستان وطه,1983)

– الإشراف على النمو المهني للمعلمين، والعمل على تطوير المنهاج، والإشراف على طرق التعليم وأساليبه، وتقويم العملية التعليمية (الخطيب وآخرون، 1996)، وأضافHarris (1985) تقديم التسهيلات, وتوفير مواد التعليم، وتطوير العلاقات بين المعلمين.

– تحسين بيئة التعليم الصفية، وتحسين المنهاج وتطويره، وتنمية المعلمين أثناء الخدمة (الوقفي، 1990).

– تزويد الميدان بالقيادة التربوية القادرة على خلق طرق فعالة للعمل مع المعلم، وعلى تحسين وتطوير فرص تعليمية فعالة (الزعبي، 1994).

– تطوير معايير خاصة للفاعلية، وتقويم المعلمين، وملاحظة التدريس وتقويمه, وتنظيم البرامج التعليمية (Wiles&Bondi, 1980).

يستدل مما ذكر إن أهم وظائف الإشراف التربوي واكثرها شيوعا والتي تعمل بمجملها على تحقيق الهدف من العملية الإشرافية هي:تطوير المنهاج بجميع مكوناته، وتدريب المعلمين أثناء الخدمة، ومساعدة المعلمين على توفير كل ما تتطلبه العملية التعليمية، والمساعدة في بناء القادة التربويين القادرين على حمل أمانة التعليم وتطويره، وتقييم العملية التعليمية التعلمية من جميع جوانبها، والبحث والتجريب وإجراء الدراسات وتشجيع المعلمين على ذلك.

خصائص الإشراف التربوي:

تميز الإشراف التربوي الحديث بعدة خصائص عملت على تحسين التعليم والتعلم منها:

– أهدافه واضحة ومعلنة، ويعتمد على الاتصال الفعال بين جميع الأطراف، ويوجد اتفاقا على توزيع المسؤوليات، ويهتم باحتياجات الأفراد ويعمل على تلبيتها، ويعتمد نظاما واضحا وجيدا في التقويم، ويشرك المعلمين في العمليات الإشرافية (احمد، 1998).

– عملية اتصال إنساني مركبة ومتعددة الأغراض، تهدف إلى تطوير ظاهرة أو اكثر من الظواهر المدرسية (حمدان، 1992).

- عملية تربوية تشاركيه تتم بتفاعل جميع أطراف العملية التربوية وعناصرها: المعلم، والمتعلم، والمنهاج، والكتاب المدرسي، والتسهيلات المدرسية، والبيئة، والمجتمع المحلي, وتعمل على نمو جميع هذه الأطراف والعناصر بأساليب إشرافية متنوعة (عدس ورفاقه, 1994).

- عملية قيادية نشطة ومحفزة تقدم خدمات تعليمية للمعلمين، وتهيئ الفرص أمامهم للنمو المهني، وتعمل على توثيق العلاقات الداخلية والخارجية في المدرسة، وتتصل بعمليات التقويم الشامل لجميع عناصر العملية التعليمية التعلمية (حجي,1998؛ طافش، 1998).

- عملية تعاونية وديمقراطية تتصف بالشمول وخدمة تربوية لتحسين العملية التعلمية وتحقيق أهداف التربية، تهتم بكل ما يؤثر في عملية التربية والتعليم، وتستخدم التجريب والطريقة العلمية، وتثق بقدرات المعلمين وطاقاتهم، وتؤمن بقيمة الفرد (متولي،1983).

- ينوع في الأساليب الإشرافية، ويشمل جميع عناصر العملية التعليمية وعملياتها بالتقويم والتحسين ويستمد المشرف التربوي سلطته من قوة أفكاره ومهاراته العلمية والفنية ومعلوماته المتجددة وخبراته النامية (مرسي، 1987).

- يبني علاقات إنسانية مع المعلمين قائمة على الصداقة والثقة المتبادلة والاحترام، ويعتبر عملية شاملة حيث تشمل المنهاج والمعلم والتلاميذ والمواقف التعليمية، ويشجع الإشراف الذاتي (1985,Harris).

- يتميز الإشراف الحديث بالإيجابية والديمقراطية والديناميكية(Neagly&Evance, 1980).

من خلال العرض السابق يمكن استنتاج أن خصائص الإشراف التربوي الحديث الجيد ومميزاته تكمن في استغلاله لطاقات الفرد والمدرسة والمجتمع وامكانتهم وترجمتها إلى خبرات تعليمية للتلاميذ، واعتماده البحث والتجريب والأسلوب العلمي في حل المشكلات، وتشجيعه الإبداع والعمل الجماعي، واحترامه شخصية الفرد، ووضوح أهدافه التي يعمل على تحقيقها.

6. مجالات عمل المشرف التربوي، وكفاياته، ومهاراته:

المشرف التربوي هو قائد تربوي يسعى مع جميع الكوادر التعليمية إلى تحسين العملية التعليمية التعلمية، وهذا يتطلب من المشرف التربوي العمل في عدة مجالات، من الأفضل تحديدها وتحديد مهام المشرف في كل منها.

لقد تطورت أدوار المشرف التربوي ومهامه مع الزمن، فقد تطور من التفتيش الذي اعتمد على الزيارة الصفية لاطلاق الأحكام على المعلم وعلى مدى تنفيذه لما يطلب منه، إلى الإرشاد والتنظيم والتحكم والخلق والإبداع وتسهيل عملية التعلم والتعليم، وأصبحت أهم مهام المشرف التربوي هي تطوير التعلم، وتطوير المنهاج، وتطوير العاملين (Oliva, 1984).

- ذكر Alajmi (1986) المهام التالية للإشراف التربوي: تطوير الأهداف والبرامج والعاملين، وتقديم الدعم النفسي والفني للمعلمين، وتقييم أداء العاملين ومخرجات التعليم.

- قسم (Harris,1980) مهام المشرف التربوي إلى:

المهام التمهيدية وتشمل:تطوير المنهاج، والمشاركة في توفير الهيئة التدريسية المناسبة.

المهام المتعلقة بالعمليات وتشمل: تنظيم التعليم، وتيسير تقديم الخدمات التعليمة والإرشادية للطلاب، وتوفير المواد التعليمية اللازمة للتعليم، ومساعدة المعلمين الجدد، وتطوير نظم العلاقات والاتصالات.

المهام التطويرية وتشمل: التدريب والتطوير أثناء الخدمة، وتقييم التعليم.

واعتبر مهمة تطوير المعلمين والتدريب أثناء الخدمة أهم هذه المهام لارتباطها بالتغيير الذي يساعد على تطوير التعليم، يليها تطوير المنهاج وتقييم التعليم.

-وقسم Alajami (1986) مهام المشرف التربوي وأدواره إلى قسمين هما:

1. الأدوار المساعدة وتشمل: تخطيط برامج التدريب أثناء الخدمة وتنظيمها، والزيارة الصفية، وعقد اللقاءات الفردية والجماعية مع المعلمين، واثراء المنهاج وتطويره وتنظيمه، وبناء وسائل تعليمية جديدة وتطويرها.

2. الأدوار الإدارية التي تتعلق بتنظيم البرامج التعليمية وتقييمها والقيام بالواجبات الإدارية اليومية.

- ولخص الخطيب وآخرون (1987) الوظائف التالية للمشرف التربوي:

1. التخطيط لنفسه ومساعدة المعلمين فيه بعد التعرف على حاجاتهم.

2. توجيه المعلمين كيف يعلمون.

3. تحليل وتطوير المنهاج.

4. حماية مصالح الطلاب.

5. المساعدة في تعيين المعلمين وتنقلاتهم.

6. إجراء الدراسات والبحوث الموجهة لتحسين العمل.

7. تقويم عمليات التعلم والتعليم ونتاجاتهما لتطويرها.

أما وزارة التربية والتعليم الفلسطينية (1997) فقد حددت هذه المهام كما يلي:

أ. المساهمة في عملية التخطيط التربوي.

ب. تقويم عملية التربية والتعليم في المراحل التعليمية المختلفة.

ج. تطوير كفاءة الهيئات التعليمية وتدريبهم.

د. المساهمة في زرع وتعميق القيادة التربوية والإدارية.

ه. تطوير المناهج والكتب المدرسية.

و. نشر الوعي الوطني والقومي وتربية النشء تربية وطنية نابعة من جذور الأمة وتاريخها وتراثها.

ز. تنمية علاقات المدرسة بالمجتمع والبيئة المحلية.

كفايات المشرف التربوي ومهاراته:

يقع على عاتق المشرف التربوي ومدير المدرسة كثير من المسؤوليات والمهمات القيادية التربوية التعليمية والإدارية التدبيرية، ولذا فانهما بحاجة إلى كثير من الكفايات الإشرافية لكثير من أساليب الإشراف والتربوي لكي يتمكنا من أداء أدوارهما ومهماتهما بنجاح وفاعلية وأثر. أضف إلى ذلك أن المعلمين الذين يقع عليهم فعل الإشراف التربوي يتفاوتون في خبراتهم وميولهم وحاجاتهم المهنية، كما يتفاوتون في الطرائق والأساليب التي بها يتعلمون وينمون مهنيا. وهذا يعني أن الأسلوب الإشرافي الذي ينجح ويكون مجديا ومؤثرا مع بعض المعلمين، فأنه قد لا ينجح مع بعضهم الآخر بالمستوى والعمق نفسهما. كما يعني أن بعض المعلمين والعاملين التربويين يفضل أسلوبا معينا في الإشراف على أسلوب غيره (بلقيس، 1989).

إن معرفة الكفايات اللازمة لعمل المشرف التربوي تساعده في ممارسة أداءه لمهامه على أكمل وجه، وبالتالي يتمكن من مساعدة المعلمين على اكتساب الكفايات التعليمية اللازمة لهم، وحتى يتمكن المشرف من القيام بعمله وبالأدوار والمهام المكلف بها بكفاءة، لا بد وأن تتوفر لديه مجموعة من المهارات.

تعرف الكفاية: على أنها القدرة على عمل الشيء بمستوى معين من الأداء، وتتكون الكفاية من مكون معرفي يتمثل في مجموعة المفاهيم والمدركات، ومكون سلوكي يتمثل في أعمال يمكن ملاحظتها، وتتوقف درجة الكفاية على مدى اتفاق المكونين وعلى مدى توظيفهما توظيفا فاعلا (وزارة التربية والتعليم الأردنية، 1983).

ويرى (Cartwright,et.al,1999) أنه لا توجد وصفة سحرية تحقق النجاح للمشرفين التربويين، ولكن توجد طرق وأساليب وتقنيات تساعدهم على تحقيق أهدافهم وتدعمهم في زيادة فاعليتهم، ويتم ذلك من خلال تطوير كفاياتهم الشخصية والمهنية، ليتمكنوا من تطوير كفايات المعلمين الشخصية والمهنية.

وقد قسم حمدان (1992) كفايات المشرف التربوي إلى فئتين:

الأولى: كفايات شخصية وتضم: الصحة الجسمية، والذكاء العام والخاص، والخلق السوي، والقدرة اللغوية، والقدرة على التجديد والابتكار، والقدرة على القيادة واتخاذ القرارات.

الثانية: الكفايات العلمية والوظيفية وتضم: المعرفة والفهم والتطبيق في المجالات التالية: علم النفس التربوي، والحوافز الإنسانية، والإدارة التربوية، والمناهج المدرسية، والتقويم التربوي، والتدريس، والعلاقات المدرسية، والعلاقات الإنسانية، والتدريب.

فيما أورد الدرابيع (1991) الكفايات التي ذكرت في خطة الإشراف التربوي في الأردن والتي على المشرف امتلاكها وهي: كفايات التخطيط، وكفايات تتعلق بالمنهاج، وكفايات تنمية المعلمين، وكفايات إدارية، وكفايات فنية، وكفايات الاتصال، وكفايات التقويم.

وحدد مرعي وآخرون (1992) الكفايات الإشرافية التالية: كفايات التخطيط لعملية الإشراف التربوي، وكفايات محتوى الإشراف التربوي وأساليبه وأنشطته، وكفايات التقويم، والمتابعة، والتغذية الراجعة، وكفايات تحقيق ذات المشرف.

وذكر Harris (1985) أن الكفاية هي قابلية الإنجاز، ونظر إلى الكفاية الإشرافية على أنها اتحاد من المعلومات والخبرات المناسبة للحصول على مخرجات ذات علاقة بمهام المشرف التربوي، كما ذكر أن متطلبات التطوير تحتاج إلى التغيير، لذا على المشرف امتلاك مهارات قيادية وقدرة على التغيير.

أما المهارة فهي " أداء العمل بإتقان مع الاقتصاد في الوقت والجهد ومراعاة عوامل الأمن والسلامة " (أبو فروة، 1997)، ومن المهارات الضرورية للمشرف التربوي:

مهارات الحساسية، والمهارات التحليلية ومهارات الاتصال، ومهارات الخبراء، ومهارات العلاقات الإنسانية والاجتماعية (الخطيب وآخرون، 1996).

وحددت فيفر ودنلاب (1993) المهارات التالية: مهارات الاتصال، والمهارات المعرفية، ومهارات تنظيم الوقت وإدارته، ومهارات القيادة، ومهارات تدبر مشكلات الصراع والإجهاد، ومهارات بناء علاقات إنسانية، ومهارات التغيير، ومهارات التقويم، ومهارات تطوير المنهاج.

ويركز Bennett (1994) على ضرورة امتلاك المشرف التربوي لمهارات عالية في الاتصال الشفوي والكتابي لان القيادة الجيدة وبناء الثقة لدى المعلمين وتنظيم العمل تعتمد على مدى الوضوح الذي يعبر به المشرف التربوي عن أفكاره.

وقد قسم Sergiovanni & Starratt (1988) المهارات اللازمة للمشرف التربوي إلى:

1. مهارات فنية تشمل كل ما يتعلق بفعاليات التدريس من تخطيط وتقويم واستخدام الوسائل وادارة الاجتماعات وغير ذلك.

2. مهارات إنسانية وتشمل كل ما يتعلق بالاتصال والتواصل والتعامل مع الآخرين وحسن الإصغاء وتقديم التغذية الراجعة.

3. مهارات تصورية وتتعلق بالإبداع والقدرة على تصور المدرسة والنظام التعليمي كنظام إنساني يسوده التفاعل والتوافق.

كما يرى سايموند (Simmonds,1994) انه من الضروري عدم الاعتماد على البرامج التدريبية التي تجريها السلطة المسؤولة، بل يجب تدريب الفرد على التطور الذاتي، وذلك بدعمه، ومساعدته على النجاح عن طريق تقديم مواد تعليمية له، أو مساعدته في الوصول إلى مصادر المعلومات. ويركز عقيلي (1996) على ضرورة تدريب المشرفين على حل المشكلات واتخاذ القرارات عن طريق تحليل المشاكل ودراستها.

يتضح من خلال العرض السابق لمهام المشرف التربوي وأدواره ومهاراته وكفاياته اتفاق معظم الدارسين والمختصين على عدد من الأدوار والمهام الموكلة للمشرف التربوي والتي

تعد أساس عمل المشرف التربوي فالقيادة والتخطيط والتنظيم والتنسيق والتدريب والتقويم وظائف أساسية على المشرف القيام بها فضلا عن قيامه بتطوير المناهج الدراسية، والكتب المنهجية، والتعليم، والاتصالات، وتطوير العاملين، والعمل على غرس القيم والمبادئ الوطنية والقومية، إضافة إلى تطوير العلاقات الإنسانية بين الآباء والمعلمين وتحقيق التكامل بين المدرسة والبيت والعمل على تطوير العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي. ومن هذه الأدوار والمهام تم بناء فقرات الاستبانة ومجالاتها، ومن الواضح ضرورة إتقان المشرف التربوي لهذه المهام والأدوار لتحقيق أهداف الإشراف التربوي والعمل على زيادة نمو المشرف التربوي المهني باستمرار بهدف مواكبة التطورات العلمية لعملية الإشراف التربوي.

7. أساليب وأنماط إشرافية معاصرة:

نظرا للتطورات التربوية، ولتغير مفهوم التعليم والتعلم ولتغير وظيفة المدرسة تبعا لذلك، فقد ازدادت مسؤوليات المشرف التربوي في مساعدة المعلمين على التكيف مع تلك التغيرات وتنمية قدراتهم على إتقان الخدمات التربوية المتطورة وتقديمها، وهذا يعني ضرورة اتباع أساليب جديدة تتفق وتلك التغيرات (أحمد، 1998). ويرى سيرجيوفاني وستارات، (1998 Sergiovanni & Starratt)أن أفضل الأساليب هي التي تركز على دمج المعلمين في الأنشطة الإشرافية والعمل معهم في حل المشكلات التعليمية، وذلك لتحسين أدائهم الذي يتطلب دراسة لحاجاتهم الوظيفية، مع تقديم التغذية الراجعة التي تساعدهم على النمو المهني. ويرى (الخطيب وآخرون، 1996) أن اختيار الأسلوب أو النمط الإشرافي المناسب يعتمد على: الموقف التعليمي، ومستوى المعلم ومشاكله التعليمية، واحتياجات المعلمين والطلبة والمدرسة.

لقد تعددت أنواع الإشراف التربوي وأساليبه في أدب الإشراف التربوي، حيث قسم (الخطيب وآخرون، 1996) أساليب الإشراف إلى:

أساليب فردية مثل الزيارة الصفية والاجتماع مع المعلم.

أساليب جماعية مثل الندوات والدورات والنشرات الإشرافية والنقاش الجماعي.

أما (حجي، 1998؛ الزعبي، 1994)، فقد صنفا الإشراف التربوي بناء على المخرجات إلى: إشراف تصحيحي، ووقائي، وبنائي، وإبداعي وغير ذلك من الأنواع والأساليب، وقد اختار الباحث بعضها وتناول بعضها بنوع من الشرح المختصر.

الإشراف العيادي (الإكلينيكي)

يهدف إلى تحسين الممارسات التعليمية الصفية للمعلمين، ويركز على تسجيل كل ما يحدث داخل غرفة الصف من أقوال وأفعال تصدر عن المعلم أو التلاميذ في أثناء تفاعلهم في عملية التدريس، ثم تحليل ذلك السلوك في ضوء علاقة الثقة والزمالة بين المشرف والمعلم بهدف تحسين تعلم التلاميذ عن طريق تحسين الممارسات التعليمية للمعلم، ويتكون دور الإشراف العيادي(الإكلينيكي) من الخطوات التالية:

1. بناء علاقة الزمالة بين المشرف والمعلم على أساس من الثقة والاحترام مما يساعد المعلم على تقبل الإشراف العيادي وفهم دوره كمشارك فيه.

2. اجتماع التخطيط المشترك بين المشرف والمعلم للدرس أو الوحدة الدراسية التي ستكون مجال عمليات الإشراف (من أهداف، وأنشطة، ووسائل، ومواد تعليمية، وتقييم، وتغذية راجعة) مع التخطيط المشترك للمشاهدة الصفية وطرق جمع المعلومات.

3. تنفيذ الدرس والمشاهدة وجمع المعلومات مثلما اتفق عليه.

4. اجتماع التحليل وفيه يتم تحليل المعلومات (التي تم جمعها في المشاهدة الصفية) من قبل المعلم والمشرف ومناقشتها وتحديد نقاط القوة والضعف.

5. ثم إعادة التخطيط بإدخال بعض التغييرات وتعزيز نقاط القوة واقتراح البدائل الممكنة وهكذا يمكن استخدام الأسلوب نفسه في حالة تجريب طرق ووسائل تعليمية جديدة (ديراني، 1984؛ الزعبي، 1994؛ منصور، 1997؛ نشوان، 1992)، وقد أثبتت العديد من الدراسات فعالية هذا الأسلوب مثل: دراسة الدويك (1998)، ودراسة جونز (Jones,1990).

الإشراف باستخدام التعليم المصغر

هو أسلوب تدريب المعلمين قبل وأثناء الخدمة لقاء تعليمي مصغر من حيث الزمن (4–20) دقيقة، ومجموعة مصغرة من المتعلمين (3–10) تلاميذ، يتم فيه استخدام الدرس لاكثر من مرة حتى يتم فيه إكساب المهارة المطلوبة (فيفر ودنلاب، 1993).

ويركز على مهارة تعليمية واحدة. وعادة يستعمل فيه التسجيل المرئي لتوفير تغذية راجعة فورية، وبعد مشاهدة المعلم للدرس المسجل وتحليله مع المشرف التربوي يقوم بإعادة تنظيم الدرس وتعليمه من جديد لمجموعة أخرى من التلاميذ، يعقب ذلك لقاء مصغر بين المشرف والمعلم لتقويم التغييرات على أداء المعلم، ويكرر ذلك إلى أن تتقن المهارة وهكذا. ويعتمد هذا الأسلوب على تجزئة المهارات والكفايات التعليمية إلى مهارات وكفايات جزئية، وبإتقان المهارات والكفايات الجزئية تتقن المهارة أو الكفاية الكلية (بلقيس، 1989؛ الخطيب وآخرون، 1996؛ الزعبي، 1994؛ فيفر ودنلاب، 1993).

الإشراف التشاركي

يعتمد هذا النوع من الإشراف على نظرية النظم التي تتألف العملية الإشرافية فيها من عدة أنظمة مستقلة، ويؤثر ويتأثر بعضها بالبعض الآخر. أما دور المشرف في هذا النوع من الإشراف، فيمكن اعتباره دورا تعاونيا، لأنه يعتمد على التنسيق والتفاعل ما بين المشرف والمعلمين بهدف دعم آرائهم وقيمهم للنهوض قدما بعملية التدريس. كما ويهتم هذا النوع من المشرفين بالبحوث الإجرائية ويحبذ التعاون مع المعلمين في كل ما من شأنه أن يساعد في تحديد مشكلة البحث، وصياغة الفروض، واختبارها واستخلاص نتائجها، ثم التوصل إلى استنتاجات بشأنها. وعليه فأن الدور الذي يلعبه المشرف في هذا النوع من الإشراف يشبه الدور الذي يقوم به الباحث الميداني في حقول البحث العلمي (محلسنة، 1996).

ويركز الإشراف التشاركي على مشاركة جميع أطراف العملية التربوية من مشرفين ومديرين ومعلمين وطلاب في وضع أهدافه، ويؤكد على أن سلوك التلاميذ هو الهدف الأساس

للإشراف التربوي، وان سلوك المعلم التعليمي هو من أجل خدمة سلوك التلاميذ، ولذا يجب العمل على زيادة فعاليته في سلوك التلاميذ، وذلك بالتأكد من امتلاك المعلم للكفايات التعليمية اللازمة، وهذا من مسؤولية المشرف التربوي، ويركز على الاستمرار في دراسة حاجات السلوك التعليمي التعلمي والإمكانات المادية والبشرية المتاحة وكيفية الاستفادة منها (نشوان، 1992؛ وادي، 1998)، وقد أثبتت العديد من الدراسات أثر هذا النمط على سلوك المعلمين التعليمي واتجاهاتهم نحو الإشراف مثل دراسة اوفاندو Ovando، (1995)، ودراسة تسوي (Tsui,1995).

إشراف الزمالة أو الأقران

هو أسلوب يستخدمه المعلمون لزيادة خبراتهم ونموهم المهني عن طريق تبادل تلك الخبرات في جو من الثقة والاحترام المتبادلين، ومن خلال التخطيط المشترك وتنظيم الزيارات الصفية المتبادلة بين المعلمين، حيث يلاحظ أحد المعلمين زميله أثناء التدريس بهدف تقديم المساعدة له.فالمعلمون يعملون معا بصورة تعاونية لتحسين معارفهم ومهاراتهم واتجاهاتهم التعليمية بصورة مستمرة. ومن خصائصه: لا يهدف إلى إصدار أحكام تقويمية، يتم بناء على حاجة المعلم وباختياره وهو الذي يحدد أهدافه بناء على تلك الحاجات، ويتميز بسرعة نتائجه، وتتبع فيه أسس الزيارة الصفية الإشرافية من اجتماع قبلي وآخر بعدي، وعدم التدخل أثناء الحصة، ويلزمه توفير الثقة والاحترام والشعور بالأمن والحرية. ويؤدي استخدام هذا الأسلوب إلى تنمية العلاقات المهنية بين المعلمين والى استثمار طاقات المعلمين وخبراتهم، والمساعدة في حل بعض المشكلات التعليمية، وإتاحة الفرصة للتجريب والإبداع ونقل التجارب والخبرات الناجحة، ويساعد المعلم في الربط بين المباحث وتحقيق التكامل في تعلم الطلبة (بلقيس وعبد اللطيف، 1992 حمدان، 1992 فيفر ودنلاب، 1993 مدانات وكمال، 1987)، وقد أثبتت دراسة كوليمان Colleman، (1986) الأثر الإيجابي لهذا الأسلوب الإشرافي.

الإشراف بالأهداف التربوية

يتم في هذا الأسلوب تحديد الأهداف العامة للإشراف التربوي بالتعاون بين المشرف والمعلم ثم تشتق منها الأهداف السلوكية الخاصة بالمعلم، وتحدد معايير الأداء المطلوبة منه، وتحدد المتطلبات والإجراءات التنفيذية للأهداف السلوكية البشرية والمادية والزمانية، ثم يدرب المعلم على تنفيذها ومتابعتها ذاتيا أو من قبل المشرف، ويقوم المعلم بالتنفيذ مع متابعة المشرف وملاحظته لادائه وجمع المعلومات حول ذلك الأداء، ثم يحلل المشرف المعلومات المجمعة عن أداء المعلم ويناقشها معه، ويضع خطة مشتركة لتصحيح الأخطاء مع مزيد من التدريب والملاحظة، ثم الانتقال إلى أهداف أخرى وهكذا. ويعتمد الإشراف بالأهداف على مشاركة المعلمين في وضع الأهداف واستراتيجيات التنفيذ والمعايير، لان هذه المشاركة تزيد من حماس المعلمين لها مما يسهل تحقيقها (حمدان، 1992؛ نشوان، 1992؛ وادي، 1998).

الإشراف بأسلوب الكفايات الوظيفية

يشبه هذا الأسلوب الإشراف بالأهداف التعليمية ويبدأ بتحديد الكفايات الوظيفية المطلوبة والمؤثرة في تعلم التلاميذ، وذلك من خلال الاطلاع على المواد التعليمية التي يدرسها المعلم، وتحديد أهدافها وتحديد الكفايات اللازمة لتحقيق تلك الأهداف، وكذلك تحديد مهام المعلم وتحليلها، وتحديد حاجات الطلاب والمعارف والمهارات والقيم التي سيزود بها الطلاب، ثم تحليلها وتحديد السلوك التدريسي اللازم لذلك، وتقدير الحاجات التربوية للتدريس والمعلم والطالب والمجتمع، وتطوير الكفايات اللازمة لتلبيتها. وبمساعدة الخبراء والمراجع المتخصصة يمكن وضع قائمة بالكفايات والمهارات المطلوبة، ويتم ترتيبها حسب أولوياتها، ويتم تدريب المعلم عليها، ويقوم بتنفيذها ضمن جدول زمني تنفيذي، ويقوم أداؤه ويعدل ما يحتاج إلى تعديل (حمدان، 1992).

الإشراف بأسلوب النظام

يعتبر هذا الأسلوب الإشراف التربوي بمكوناته وأهدافه ووظائفه وعملياته ونتائجه نظاما تربويا إنسانيا يهدف إلى تطوير المعلم ورفع مستواه وفعاليته وتتلخص خطواته بما يلي:

تقدير الحاجات التربوية للمعلمين بوسائل مختلفة وترتيبها حسب أولوياتها، وصياغة الأهداف التي تمثلها، وتحليل مهارات التدريس والإشراف لترجمة الأهداف إلى واقع ملموس، وأجراء اختبار قبلي لتحديد درجة الحاجات الخاصة لكل معلم ونوعها، وتطوير خطة متكاملة للتدريس والإشراف تناسب المعلمين واحتياجاتهم، ثم تنفيذ الخطة، والتقييم بوسائل مختلفة منها الاختبار البعدي لقياس مدى التحسن (حمدان، 1992).

الإشراف التطويري

هو أسلوب إشرافي يختار فيه المشرف التربوي النمط الإشرافي الذي يتناسب مع مستوى المعلم وقدراته واهتماماته ومدى التزامه بالعمل. ولقد طرح (منصور، 1997) ثلاثة أنماط من العمل الإشرافي، يختلف في كل منها دور المشرف ودور المعلم، وهذه الأنماط هي:

1- **النمط المباشر**، ويشمل إعطاء التعليمات والتوجيهات، والعرض، ووضع المعايير، والتعزيز. ويتم تحديد النتاجات وطرق الحصول عليها للمعلم الذي عليه تنفيذها. ويناسب هذا النمط المعلمين ذوي القدرات المنخفضة وقليلي الالتزام نحو العمل.

2- **النمط التشاركي**، وفيه يتم الاتفاق مع المعلم على النتاجات المرغوبة بعد العرض والنقاش والتفاوض. ويناسب هذا النمط المعلمين ذوي القدرات العالية والالتزام الضعيف بالعمل، أو القدرات المنخفضة والالتزام المرتفع بالعمل.

3- **النمط غير المباشر**، وفيه يكون دور المشرف مسهلا للعمل، ومشجعا للمعلم على اتخاذ القرارات المناسبة لخطته. ويناسب هذا النمط، المعلمين ذوي القدرات العالية والالتزام القوي نحو العمل.

وقد أثبتت دراسة سينز وأبمبير(Siens & Ebmeier,1996) فعالية استخدام الإشراف التطويري.

الإشراف الإرشادي

يهتم بدراسة شخصية المعلم من النواحي العقلية والانفعالية والعوامل المؤثرة فيها، وتقديم المساعدة الإرشادية له، مما يساعده على تخفيف التوتر الناتج عن مشاكل التدريس والتعامل مع الطلبة. وهنا لا بد أن تتوفر لدى المشرف التربوي كفايات إرشادية مثل: الملاحظة والتحليل والتفسير وبناء العلاقات الإرشادية.(عبيدات، 1982؛ فيفر ودنلاب، 1993).

الإرشاد من خلال العلاقات الإنسانية

يركز على أهمية العمل على تحقيق رضا العاملين عن عملهم عن طريق إشباع حاجاتهم النفسية والشخصية، واحترام مشاعرهم وقدراتهم، والعمل على بناء علاقات إنسانية بين المشرف والمعلمين، وأهمية ذلك في الإنجاز

ويؤخذ على هذا الاتجاه مبالغته في تقدير مشاعر العاملين من أجل دفعهم إلى الإنتاج، وليس من أجل تحقيق نموهم الشخصي (عبيدات،1982؛ الزعبي، 1994).

المنحى التكاملي في الإشراف التربوي

يهدف هذا الأسلوب إلى تحقيق أهداف إشرافية محددة بمشاركة المعلمين، وبعد تطبيق المجموعة المختارة من الأساليب والأدوات تتم مناقشة النتائج مع المعلمين، ويتم التعديل والتطوير بناء على ذلك التطبيق. ومما لا شك فيه أن استخدام مجموعة من الأدوات والأساليب الإشرافية يعطي فرصا أفضل لتحقيق الهدف، ويهتم هذا الأسلوب بجميع عناصر الموقف التعليمي، ويساعد في حل المشاكل، ويوفر فرصا مناسبة لإكساب المعلمين اتجاهات إيجابية نحو الإشراف مما يزيد من فاعليتهم وتقبلهم للتطوير (نشوان، 1992؛ الأيوب، 1990؛ الزعبي، 1994) ومن الدراسات التي أثبتت فعالية الإشراف التكاملي دراسة الرابي (في محمود، 1998).

الإشراف الموقفي

إن تعدد أصناف الإشراف ومميزات كل منها وعيوبه، ونجاحه في بعض الحالات وعدم تحقيق النجاح المرجو منه في حالات أخرى، حيث لم ينجح أحدها في جميع الأحوال ومع جميع المعلمين، أدى ذلك إلى ظهور الإشراف الموقفي، والذي يستند إلى الأسس التالية: ليس بإمكان أسلوب إشرافي معين أن ينجح في كل الظروف، ولا توجد طريقة واحدة فقط تحقق الهدف المرجو بصورة جيدة، ولا يتأثر كل المعلمين بنفس الطريقة، ولا يوجد طريقة تحفيز معينة ترضي جميع المعلمين، وهذا يعني أنه على المشرف التربوي دراسة كل موقف تعليمي على حدة ومعالجته بعقل متفتح (عبيدات، 1982).

يتضح من العرض السابق لأنماط وأساليب إشرافية معاصرة، وجود العديد منها، والتي أثبتت العديد من الدراسات فائدتها في تحسين اتجاهات المعلمين نحو الإشراف التربوي، وفي تحسين أدائهم الصفي والتعليمي.

فلزاما على المشرف التربوي الكفي والمتجدد أن يمتلك مخزونا جيدا من أساليب وطرائق الإشراف التربوي وأنواعه، الأمر الذي يفتح مجالا أمامه لينوع من أساليبه الإشرافية، وعدم الاقتصار على الزيارة الصفية التي لا يمكن الاستغناء عنها، فعليه أن يختار من بين هذه الأساليب والأنماط ما يناسب المعلمين الذين يوجههم ويشرف عليهم على اختلافهم، ويلبي الفروق الفردية في التلقي والاستجابة بينهم.

ثانيا: الدراسات السابقة

المقدمة:

ما من شك في أن الدراسات المتعلقة بالإشراف التربوي بعامة والتخطـيط للإشـراف التربوي بخاصة، قد استحوذت على اهتمام الباحثين على المستويين العربي و الأجنبي مدفوعـة بالحاجة إلى تطويرها و زيادة فاعلية العاملين فيها من مشرفين تربويين و مديرين و معلمـين، ولكن القليل منها حاول الكشف عن دور المشرف التربوي في التخطيط للإشراف التربوي بشكل عام.

وتؤكد الدراسات على أن الإشراف التربوي، هو احد جوانب التخطيط التربوي الـذي يعنى بالمجال الفني و الإداري فيها، و أن المشرف التربوي يعتبر من هذه الزاوية قائداً تربويـاً يسعى جاهداً لتطوير العملية التعليمية و كذلك مدير المدرسة باعتباره قائـداً إداريـا و مشـرفاً تربوياً مقيماً في مدرسته، و يسعى جاهداً لتحسين مهارات المعلمين التعليمية و تطويرها، بهدف النهوض قدماً بالعملية التربوية بجميع عناصرها، و لما كانت هذه الدراسات عديدة ومتنوعة، فقد ارتأى الباحث أن يصنفها إلى قسمين تسهيلاً لدراستها و تحقيقاً لمزيد من الربط و التكامل فيمـا بينها، وهذه التصنيفات هي:-

أ- الدراسات العربية.

ب- الدراسات الأجنبية.

أ- الدراسات العربية:

دراسة طه (2001) بعنوان: " تقييم التخطيط التربوي في فلسطين " تحددت مشكلة الدراسة وأهدافها في التعرف على واقع التخطيط وتشخيصه في محاولة لتقويم التخطيط التربوي في فلسطين تقويما كليا وجزئيا من حيث مدخلاته وعملياته ومخرجاته وتغذيته الراجعة، وذلك بغية تحديد موقع هذا التخطيط وتطلعه إلى حل المشكلات والتحديات والصعوبات التربوية

وتجاوزها في القرن الحادي والعشرين وتحديد جودة التخطيط التربوي في فلسطين، وتتبع أهمية الدراسة من تقويم الممارسة المحلية في مجال التخطيط التربوي للوقوف على ملاءمتها، وجوانب القوة والضعف فيها، واتخاذ التدابير اللازمة، واقتصرت الدراسة على استقصاء آراء المديرين والعاملين ورؤساء الأقسام في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، حيث طور الباحث استبانه مكونة من (80) فقرة اشتملت على تقويم عناصر النظام الأساسية للتخطيط التربوي وهي: المدخلات، والعمليات، والمخرجات، والتغذية الراجعة، واشتملت الدراسة على المتغيرات المستقلة (الوظيفة، المؤهل التربوي، والخبرة في مجال التربية، وحضور الدورات التدريبية، والرغبة في العمل في مجال التخطيط التربوي، والجنس)، وبلغت عدد أفراد العينة (109)ممن هم في مركز الوزارة والمديريات، واستخدم الباحث المعالجات الإحصائية من متوسطات حسابية وانحرافات معيارية ونسب مئوية وتحليل التباين المتعدد للمتغيرات التابعة للقياسات المتكررة Repeated MANOVA وتحليل التباين الأحادي One Way ANOVA لدلالة الفروق في المجالات، واختبار شفيهScheffe Post Hoc Test للمقارنات البعديه.

وكانت نتائج الدراسة على النحو التالي:

1. درجة تقويم التخطيط التربوي في فلسطين في مجال المدخلات عالية، وبنسبة مئوية 74.9%.
2. درجة تقويم التخطيط التربوي في فلسطين في مجال العمليات عالية، وبنسبة مئوية 77.5%.
3. درجة تقويم التخطيط التربوي في فلسطين في مجال المخرجات بنسبة مئوية 72.6%.
4. درجة تقويم التخطيط التربوي في فلسطين في مجال التغذية الراجعة عالية، وبنسبة مئوية 81.1 %.
5. تفوق مجال التغذية الراجعة على مجالات المدخلات والعمليات والمخرجات.

6. تفوق المسمى الوظيفي (مدير عام) على باقي المسميات والوظائف الأخرى.

7. تفوق حملة شهادة الماجستير على الشهادات الأدنى.

8. لم توجد فروق تعزى لمتغيرات الخبرة أو حضور الدورات التدريبية أو الجنس.

- **دراسة زامل (2000)** هدفت الدراسة التعرف إلى واقع الإشراف التربوي للمرحلة الأساسية في مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظات الضفة الغربية، كما وهدفت الدراسة إلى التعرف على دور متغيرات الجنس والمؤهل العلمي وطبيعة العمل وسنوات الخبرة داخل الوظيفة، أما مجتمع الدراسة فتكون من جميع المشرفين التربويين ومديري ومديرات المدارس الأساسية لوكالة الغوث الدولية في محافظات الضفة الغربية للعام الدراسي(2000-1999)، والبالغ عددهم (19) مشرفا ومشرفة و(96) مديرا ومديرة، موزعين على ثلاث مناطق تعليمية وهي: القدس، والخليل، ونابلس.

وقام الباحث ببناء وتطوير أداة الدراسة التي اشتملت على (68) فقرة موزعة على ثلاث مجالات رئيسية هي: مدخلات نظام الإشراف التربوي، والعمليات في نظام الإشراف التربوي، ومخرجات نظام الإشراف التربوي، وقد أظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

أن هناك درجة عالية لمجال مدخلات نظام الإشراف التربوي، حيث وصلت النسبة المئوية للاستجابة إلى (71.1%). ودرجة متوسطة لمجال عمليات نظام الإشراف التربوي وبنسبة مئوية وصلت إلى (69.8%). بينما مجال المخرجات، فقد حصل على نسبة مئوية للاستجابة وصلت إلى (74%) وهذا يعبر عن درجة واقع عالية لمجال المخرجات في نظام الإشراف التربوي. أما الدرجة الكلية لواقع الإشراف التربوي من حيث مدخلات نظام الإشراف التربوي وعملياته ومخرجاته كانت عالية، حيث وصلت النسبة المئوية للاستجابة إلى (71%)، وجود اختلاف في استجابة أفراد المجتمع على استبانه واقع نظام الإشراف التربوي بين الذكور والإناث يعزى لصالح الإناث، وجود اختلاف في استجابة أفراد المجتمع على استبانه واقع نظام الإشراف التربوي بين حملة الشهادة (أقل من بكالوريوس) وحملة الشهادة (بكالوريوس فأعلى)

يعزى لصالح حملة الشهادة (أقل من بكالوريوس)، وجود اختلاف في استجابة أفـراد المجتمـع على استبانه واقع نظام الإشراف التربوي بين المشرف التربوي ومدير المدرسة يعزى لصـالح المشرف التربوي، وجود اختلاف في استجابة أفراد المجتمع على استبانه واقع نظام الإشـراف التربوي بين الأفراد ذوي الخبرة (أقل من 6 سنوات) وذوي الخبرة (من 6-10)سنوات والأفراد ذوي الخبرة (أكثر من 10 سنوات) يعزى لصالح الأفراد ذوي الخبرة (أقل من 6 سنوات).

وقد أوصى الباحث على ضرورة زيادة عدد المشرفين التربويين في المناطق التعليمية الثلاث: القدس، ونابلس، والخليل. وضرورة قيام المشرفين التربويين بالتنسيق مع المسؤولين في مركز التطوير التربوي التابع لوكالة الغوث الدولية بوضع خطط لمعالجة المشكلات التي تواجه المعلمين.وجعل التقويم في العملية الإشرافية جهدا جماعيا يشترك فيه كل من له صلة بالعملية التعليمية.

- **دراسة هويدي (2000)** حول درجة ممارسة المشرفين التربويين لكفاياتهم الإشرافية من وجهة نظر معلمي وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية، حيث هدفت الدراسة إلى تحديد درجة ممارسة المشرفين التربويين لكفاياتهم الإشرافية من وجهة نظر المعلمين وبيان أثر الجنس والخبرة والمؤهل العلمي والمنطقة التعليمية في تقدير المعلمين لدرجة ممارسة المشرفين التربويين لكفاياتهم الإشرافية، حيث تكونت عينة الدراسة من (192) معلما تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية بنسبة (15%) من مجتمع الدراسة (1268) معلما في العام الدراسي (1999-1998). ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة أعد الباحث استبانة مكونة من (70) كفاية موزعة على (9) مجالات إشرافية، تضمنت مقياسا لتقدير درجة ممارسة المشرفين لكفاياتهم وفق سلم ليكرت الخماسي. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1. انه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) في ممارسة المشرفين لكفاياتهم تعزى إلى متغير جنس المعلم أو خبرته التعليمية على مجالات الدراسة.

2. لا توجد فروق دالة على مجمل الإدارة تعزى للمؤهل العلمي، لكن توجد فروق دالة إحصائيا على مجمل الاختبارات المدرسية تعزى لخبرة المعلم لخريج بكالوريوس فأعلى.

3. لا توجد فروق دالة إحصائيا على مجمل الأداة تعزى لمتغير المنطقة التعليمية، لكن توجد فروق دالة إحصائيا على مجال العلاقات الإنسانية لصالح منطقة القدس/ أريحا

وأوصى الباحث بضرورة وضع برنامج تأهيل للمشرفين التربويين وإجراء دراسة للكشف عن سبب تدني ممارسة المشرفين التربويين لكفاياتهم الإشرافية. وإجراء دراسة للكشف عن سبب تدني ممارسة المشرفين التربويين لكفاياتهم الإشرافية.

- **قام مطر (1999)** بدراسة هدفت إلى معرفة واقع الممارسات الإشرافية الفنية لمديري مدارس الخليل التابعة لوكالة الغوث كما يراها المديرون، ومعلمو الصف. وتألف عينة الدراسة من (24) مديرا، و(110) معلما هم مجتمع الدراسة نفسه، واستخدم الباحث استبيانا تضمن (55) فقرة موزعة على سبعة مجالات. أشارت نتائج الدراسة إلى أن المديرون يمارسون مهامهم الإشرافية بدرجة متوسطة في ستة مجالات وبدرجة عالية في مجال واحد فقط من وجهة نظر المعلمون.

- **دراسة وادي (1998)**، هدفت إلى تطوير قائمة تربوية يمكن الرجوع إليها عند اختيار المشرف التربوي، وقد تكون مجتمع الدراسة من مجموع المشرفين التربويين في الضفة الغربية وقطاع غزة والبالغ عددهم (202) مشرف ومشرفة، وشملت العينة (85) مشرف ومشرفة بنسبة مئوية (40%). وقد قام الباحث ببناء استبانه معتمدا على الأدب التربوي والدراسات السابقة، وشملت (22) معيارا بحيث مثلت (207) فقرات.

وأشارت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

1. إن من أهم المعايير الواجب توفرها عند اختيار المشرف التربوي السمات الشخصية له وقدرته على تحقيق ذاته بكفاءة وفعالية، والإعداد المهني المناسب، وقدرته على حل المشكلات وصنع القرارات.

2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في المعايير الواجب مراعاتها لاختيار المشرف التربوي في فلسطين تعزى لمتغير الجنس عدا معيار واحد وهو

معيار الإعداد المهني للمشرف التربوي، حيث كان الفرق لصالح الإناث، وكذلك عدم وجود فروق تعزى لمتغير المرحلة.

3. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في المعايير الواجب مراعاتها لاختيار المشرف التربوي في فلسطين تعزى لمتغير الخبرة لصالح الخبرة الطويلة، كذلك وجود فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وذلك في ثلاث معايير وهي: معيار الخبرة، وسمات الشخصية، والإعداد المهني.وأوصى الباحث بضرورة استخدام وزارة التربية والتعليم في السلطة الوطنية الفلسطينية للمعايير التي توصلت لها الدراسة عند اختيار المشرفين التربويين، واشراك المشرفين التربويين وعناصر العملية التعليمية في إعداد برامج الإشراف وفي إعداد المناهج والمقررات الدراسية وتوفير المشرف التخصصي في مادته.

- **دراسة برقعان (1996)** وهي بعنوان "تقويم برنامج التوجيه التربوي من وجهه نظر المعلمين في الجمهورية اليمنية"، حيث هدفت إلى تقويم البرنامج من وجهه نظر معلمي المرحلة الثانوية بأمانة العاصمة صنعاء، عن طريق تحد يد درجه ممارسه الموجهين التربويين لمعايير برنامج التوجيه، تكون مجتمع الدراسة من (708) معلما، بينما عينة الدراسة من (198) معلما تم اختيارهم بالطريقة (الطبقية العشوائية). وقد استخدم الباحث استبانة قام بتطويرها اشتملت على (80) فقرة موزعة على أربعة مجالات هي: التخطيط، وتحديد محتوى مجالات عمل التوجيه، وأساليب التوجيه، وتقويم التوجيه. وأشارت نتائج الدراسة إلى:

أ. درجة الممارسة دون المستوى المقبول على مجمل الأداة ككل، ومجالاتها الأربعة.

ب. كانت درجة الممارسة للمجالات مرتبة تنازليا: مجال التقويم أولا، فمجال التخطيط، فمجال تحديد محتوى المجالات، وأخيرا مجال أساليب التوجيه.

ج. عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لجنس المعلم ولا لخبرته.

- **دراسة العوض (1996)** بعنوان "الكفايات اللازمة للمشرف التربوي ومدى ممارستها من وجهة نظر المعلمين ". وقد حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما الكفايات اللازمة للمشرف التربوي؟
2. ما درجة ممارسة المشرف التربوي للكفايات من وجهة نظر المعلمين؟
3. هل تختلف أراء المعلمين في تحديدهم لدرجة الممارسة باختلاف متغيرات: الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي؟

وتكونت عينة الدراسة من (364) معلما، واستخدم الباحث استبانة مكونة من (97) فقرة موزعة على ثمانية مجالات، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

يمارس المشرفون بدرجة كبيرة (53) كفاية ويمارسون (26) كفاية بدرجة متوسطة.

1. لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (α= 0.05) في تحديد درجة الممارسة تعزى إلى الجنس أو الخبرة أو المؤهل لدى المعلمين.
2. ممارسة المشرفين لمجالات الدراسة مرتبة تنازليا كالآتي: مجال العلاقات الإنسانية، ومجال إدارة الصفوف، ومجال النمو الذاتي، ومجال القيادة.

وقد أوصى الباحث بما يلي:

تبني المؤسسة التربوية مفهوم الكفايات الإشرافية عند تصميم برامج تدريب المشرفين، وإجراء دراسات تربوية أخرى حول تحديد الكفايات الإشرافية ودرجة ممارستها.

- **دراسة محاسنه (1996)**، وهي بعنوان "الأنماط الإشرافية التي يستخدمها مديرو المدارس الثانوية في شمال عمان" فقد أجريت على عينة مكونة من(335) معلما ومعلمة ممن يدرسون في المرحلة الثانوية في شمال عمان، بهدف التعرف على النمط الإشرافي السائد

لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية وعلاقاتها بالمتغيرات المستقلة التالية:الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة في مجال التدريس.

وأظهرت نتائج الدراسة أن النمط الإشرافي السائد لدى المديرين في هذه المدارس هو النمط الديمقراطي و الذي جاء في المرتبة الأولى، في حين جاء النمط الديكتاتوري في المرتبة الأخيرة. أما ترتيب المجالات فجاءت كالتالي: النمط الديمقراطي، يليه النمط الدبلوماسي، يليه النمط التعاوني، يليه النمط السلبي، و أخيرا النمط الديكتاتوري.لم تظهر الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية حول الأنماط الإشرافية التي تعزى للمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، في حين بينت نتائج الدراسة عن وجود فرق دال احصائياً تبعاً لمتغير الجنس و لصالح الذكور في المجالين الدبلوماسي و السلبي.

دراسة الداوود (1995) بعنوان كفايات "المشرف التربوي كما يراها الإداريون والمعلمون والمشرفون أنفسهم"، وهدفت الدراسة إلى التعرف على كفايات المشرف التربوي في وزارة التربية والتعليم الأردنية، وحاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

ما أهمية قائمة الكفايات الإشرافية من وجهة نظر المعلمين والمسؤولين والإداريين والمشرفين؟

هل تختلف أهمية الكفايات الإشرافية من وجهة نظر المعلمين والمسؤولين والإداريين والمشرفين؟

هل تختلف أهمية الكفايات الإشرافية تبعا لاختلاف الخبرة والمؤهل والتفاعل بين هذه المتغيرات؟

وتكونت عينة الدراسة من (522) معلما ومسؤولا إداريا ومشرفا تربويا مثلت ما نسبة 5% من مجتمع الدراسة. واستخدم الباحث استبانة اشتملت على (50) فقرة موزعة على ستة مجالات هي:(الإلمام بطبيعة العمل، والعلاقات الإنسانية، وتقويم المعلمين، والخصائص الشخصية والقيادية للمشرف التربوي، وأخيرا مجال الأساليب الإشرافية.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1. تراوحت أهمية قائمة الكفايات الإشرافية بين (3.79–4.68) وهي درجة كبيرة جدا.

2. كانت الأهمية بالدرجة الأولى لمجالات:الإلمام بطبيعة العمل والعلاقات الإنسانية وتقويم المعلمين. وبالدرجة الثانية لمجالي: الخصائص الشخصية والقيادية. أما أقل المجالات أهمية فكان مجال الأساليب الإشرافية.

3. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) بين استجابات المعلمين والإداريين والمشرفين لصالح المشرفين.

4. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) بين بكالوريوس وأعلى من بكالوريوس لصالح أعلى من بكالوريوس. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة.

وقد أوصى الباحث بما يلي:

اعتماد قائمة الكفايات الإشرافية الموجودة في الدراسة وحسب أهميتها عند تقويم أداء المشرف.

عقد الندوات والمؤتمرات التي تتناول دور المشرف وأساليبه وتقويمه.

ضرورة تعزيز مجال العلاقات الإنسانية في الميدان.

ضرورة عمل دراسات جديدة حول تقييم المهارات الإشرافية للمشرف.

- **دراسة حسن (1995)** هدفت إلى التعرف على دور المشرف التربوي في تحسين النمو المهني للمعلمين من وجهة نظر المعلمين.وكذلك ممارسة المشرف التربوي لدوره تبعا لمتغيرات الجنس والخبرة والمؤهل للمعلم. وقد استخدم الباحث استبانه قام بتطويرها، بناء على اطلاعه وخبرته وخبرة المحكمين اشتملت على (50) فقرة موزعة على سبعة مجالات هي(مجال الانتماء للمهنة، ومجال التخطيط للتدريس، مجال الأساليب وطرائق التدريس،

ومجال الكتاب المدرسي والمناهج، ومجال التقويم والاختبارات، ومجال التقنيات الإشرافية، ومجال الوسائل التعليمية)، وقد أظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

إن مستوى ممارسة المشرف التربوي لدوره في تحسين النمو المهني للمعلمين على مجالات الاستبانة السبعة، يقل عن المتوقع منه (60%). حيث تراوحت النسب المئوية لاستجابات المعلمين بين (58%-52%).

جاء ترتيب ممارسة المشرفين لمجالات الدراسة كالآتي:

مجال الانتماء للمهنة، وحصل على نسبة مئوية مقدارها (57.4%)

مجال التخطيط للتدريس، وحصل على نسبة مئوية مقدارها (57.2%)

مجال الأساليب وطرائق التدريس، وحصل على نسبة مئوية مقدارها (57.0%)

مجال الكتاب المدرسي والمناهج، وحصل على نسبة مئوية مقدارها (55.8%)

مجال التقويم والاختبارات، وحصل على نسبة مئوية مقدارها (55.2%)

مجال التقنيات الإشرافية، وحصل على نسبة مئوية مقدارها (53.4%)

مجال الوسائل التعليمية، وحصل على نسبة مئوية مقدارها (51.4%).

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) لجنس المعلم أو خبرته أو مؤهله. وعزا الباحث ذلك إلى أن المشرفون يمارسون نفس الممارسات مع جميع المعلمين والمعلمات، وقد أوصى الباحث بما يلي:

قيام المشرفين التربويين بتوزيع أساليبهم الإشرافية في إشرافهم على المعلمين.

تزويد المدارس بالأجهزة العلمية الحديثة وتدريب المعلمين عليها.

قيام المشرفين بتزويد المعلمين بما يستجد من معلومات حول موضوعات تخصصهم.

زيادة عدد المشرفين التربويين المخصصين لكل منطقة تعليمية.

دراسة العنوز (1995) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع الإشراف في الأردن من وجهة نظر المعلمين في أربعة مجالات هي: درجة تحقيق الأهداف، مدى ممارسة المهام الإشرافية ودرجة أهميتها، والأساليب الإشرافية، حيث بينت نتائج الدراسة أن أهم أهداف الإشراف التربوي هو مساعدة المعلم على اتباع الطرائق المناسبة والفاعلة في التدريس. وكانت أهم مهام المشرف التربوي هي الاطلاع على الموقف التعليمي التعلمي لمساعدة المعلم على تحسين أدائه. وان أهم الزيارات الناجحة هي الزيارة المخطط لها، في حين يكثر المشرفون التربويون من الزيارات المفاجئة.

- **دراسة ثابت (1994)** هدفت إلى معرفة مدى فعالية الإشراف التربوي في دائرة التربية والتعليم التابعة لوكالة الغوث في قطاع غزة، من وجهة نظر المشرفين التربويين ومديري المدارس، حيث تكونت عينة الدراسة من (31) مشرفا تربويا و (11) مدير مدرسة، طلب منهم تعبئة استبانه خاصة. تمكن الباحث من الحصول على استجابات (25) مشرفا تربويا من عينة الدراسة وجميع عينة مديري المدارس.

وكانت من نتائج هذه الدراسة ما يشير إلى الاتجاهات السلبية التي يحملها المعلمون نحو الإشراف التربوي كما تظهر فيما يلي:

1. ضعف بعض المشرفين التربويين في امتلاك مهارات التواصل مع المعلمين.
2. ضعف الخبرة عند بعض المشرفين في مجال تخطيط وتحليل المواقف التعليمية.
3. عدم الاقتناع بتوجيهات المشرف التربوي والشعور بعدم جدواها.
4. شعور المعلمين بأن المشرف التربوي يستخدم أسلوب التفتيش.
5. اتخاذ المعلمين لمواقف سلبية من التوجيه وخاصة المعلمين كبار السن.
6. شعور بعض المعلمين بالإحباط اعتقادا بأن كفاءاتهم لا تحظى بالتقدير.

7. عدم كفاية تقرير الزيارة الصفية وضعف تحديد حاجات المعلمين في مجال التقويم.

8. ضعف الثقة بين المشرف التربوي والمعلم.

9. ضيق الوقت خلال اليوم الدراسي بحيث يجد المشرف التربوي صعوبة في الاجتماع قبل الدرس وبعده.

10. عدم اقتناع بعض المشرفين بكفايات المعلم المهنية وقدرته الفنية.

11. الاقتصار على التفتيش والتركيز على الجوانب السلبية دون الإيجابية.

12. نظرة المعلم غير الودية للمشرف التربوي والشعور بالخوف الوظيفي.

13. اتخاذ المعلمين مواقف سلبية من المشرف التربوي في حالة الخلاف في الرأي.

- **دراسة القرشي (1994)** هدفت إلى التعرف على واقع الإشراف التربوي في المملكة السعودية من حيث أهداف الإشراف التربوي، وعملياته، وأساليبه، ووضع مقترحات لتطويره، واستخدم في ذلك استبانه مكونة من (77) فقرة وزعت على عينة الدراسة التي بلغت (649) معلما. وتوصلت الدراسة إلى أن الزيارة الصفية تتم دون تنسيق مسبق، وقد أوصى بالعديد من التوصيات منها:

1. ضرورة الاهتمام بالجوانب الإنسانية في عملية الإشراف التربوي.

2. استخدام استراتيجيات علمية في الإشراف تعتمد على بطاقات ملاحظة الأداء داخل غرفة الصف لزيادة الرضا النفسي لدى المعلمين.

3. اعتبار عملية الإشراف عملية تربوية تهدف إلى تطوير أداء المعلم وفق نظرة إنسانية.

- **دراسة عبد الرحمن (1994)** وكانت بعنوان "دور المشرف التربوي في العملية التربوية من وجهة نظر المشرفين، والمعلمين، والمديرين في المدارس الأساسية التابعة لوكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية" ولتحقيق ذلك استخدم الباحث استبانه تناولت عشرة

مجالات إشرافية لعمل المشرف التربوي وهي: المنهاج، طرائق التعليم، والتقويم، و الشؤون الإدارية، والنمو المهني للمعلمين، والاتصالات مع المعلمين، والعلاقات داخل المدرسة، والبيئة المدرسية، وعلاقة المدرسة بالبيئة المحلية، وشؤون الطلبة. وتكونت عينة الدراسة 48 فردا موزعين على الفئات التالية: فئة المشرفين التربويين وبلغ عددهم ثمانية أفراد، وفئة المديرين والمديرات وبلغ عددهم عشرة مديرين ومديرات، وفئة المعلمين والمعلمات وبلغ عددهم ثلاثين معلم ومعلمة. وأما بالنسبة إلى المعالجات الإحصائية المستخدمة في الدراسة فهي: المتوسطات الحسابية، وتحليل التباين الأحادي One Way ANOVA، واختبار "شيفيه" Scheffe Post Hoc للمقارنات البعدية، وقد كانت نتائج الدراسة:

- لا يوجد فروق دالة إحصائيا بين كل من المشرفين التربويين، ومديري المدارس، والمعلمين العاملين في مدارس وكالة الغوث الأساسية في منطقة الخليل التعليمية، في الضفة الغربية، في درجة موافقتهم على المجالات الإشرافية العشرة الواردة في هذه الدراسة.

- يوجد فروق دالة إحصائيا بين المشرفين التربويين ومدراء المدارس والمعلمين في تقديرهم لدرجة أهمية المجالات السبعة (الشؤون الإدارية، والنمو المهني للمعلمين، والاتصالات مع المعلمين، والعلاقات داخل المدرسة، والبيئة المدرسية، وعلاقة المدرسة بالبيئة المحلية، وشؤون الطلبة)، واجماع بين المشرفين والمديرين والمعلمين على أهمية المجالات الثلاثة الأولى، الواردة في هذه الدراسة.

وقد دلت نتائج الدراسة أيضا أن مديري المدارس ما زالوا يلعبون دورهم التقليدي في الإشراف وهو التفتيش وانهم لم يكونوا على وعي كامل بالعملية الإشرافية نتيجة لوجود هوة عميقة تفصل ما بين ما يعرفونه عن الإشراف وبين ما يجب أن يعرفوه، كما وان المديرين كانوا متغيبون من توسيع مجالات الإشراف.

ومن أهم التوصيات التي خرج بها الباحث فيما يتعلق بنتائج الدراسة: ضرورة قيام دائرة التربية والتعليم بوكالة الغوث على زيادة الوعي بموضوع الإشراف التربوي ومجالاته

لدى كل المتصلين في العملية التربوية، وأن تكون العلاقة الإنسانية على سلم الأولويات التي يجب أن تربط المدير بالعاملين على الصعيدين الإداري والإشرافي.

- **دراسة الشريدة (1993)** هدفت إلى معرفة دور المشرف التربوي من وجهة نظر أفراد العينة في تحسين العمليات التعليمية في المدارس الأساسية، وبيان أثر كل من الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي في تحديد ذلك الدور. وتكونت عينة الدراسة من معلمي ومعلمات مدارس لواء الكورة الأساسية الحكومية وشملت (269) معلما ومعلمة. ولتحقيق ذلك قام الباحث بتطوير وبناء استبانه، وقد أظهرت النتائج ما يلي:

جاء رأي المعلمين في دور المشرف التربوي في تحسين العملية التعليمية بنسبة مئوية (53.92%).

جاءت مجالات دور المشرف التربوي مرتبة بنسبتها المئوية حسب رأي المعلمين في ممارسة هذا المجال كما يلي: المتابعة والتقييم (58.4%) والكفايات المهنية (54%) والتخطيط (53.4%) والأنشطة والوسائل والمنهاج (53.4%) والعلاقات الاجتماعية والإنسانية والتواصل (50%).

يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين رأي المعلمين في دور المشرف التربوي تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، والى الخبرة لصالح أصحاب الخبرة الطويلة منها، والى المؤهل العلمي لصالح حملة مؤهل دبلوم.

دراسة حداد (1992) هدفت إلى تقويم التخطيط التربوي في الأردن كنظام له مدخلات وعمليات ومخرجات وتغذية راجعة، وطور الباحث استبانه اشتملت فقراتها إضافة إلى البيانات الشخصية على عناصر النظام الأساسية، حيث كان عدد فقراتها إحدى وثمانين فقرة وزعت الاستبانه على أفراد الدراسة والبالغ عددهم (195) فردا موزعين في مركز الوزارة والميدان، أعيد للباحث منها (144) استبانه باستجابات كاملة أظهرت نتائج الدراسة أن التخطيط التربوي في الأردن يعطي الاهتمام الأكبر للبيانات التربوية على باقي البيانات

اقتصادية كانت أم اجتماعية أم سكانية أم جغرافية. وان التخطيط يعاني من ضعف التنسيق بين القائمين عليه والقائمين على أجهزة التخطيط في القطاعات الاقتصادية والاجتماعية الأخرى، كما انه يعاني من نقص في الكوادر البشرية اللازمة ذات المهارة والخبرة والتدريب الأمر الذي يستدعي مزيدا من العناية ببرامج التدريب، وإيجاد الكوادر البشرية اللازمة القادرة على النهوض بمهام التخطيط التربوي. كما أوصى الباحث بضرورة توفير نظام جيد للمعلومات، وزيادة الاهتمام ببعد الكيف في التخطيط التربوي، وإحداث توازن مع بعد الكم فيه، كذلك أوصى بإدخال النماذج والاعتماد على أساليب واضحة وصادقة لتقويم التخطيط التربوي، وتفسير وفهم ظاهرة التخطيط التربوي بشكل خاص بعد أن ثبت نجاحها في العلوم الأخرى.

دراسة دعباس (1992) حول فاعلية المشرف التربوي في تحسين الممارسات الإدارية لمديري المدارس الحكومية في الأردن، تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الحكومية ومديرياتها التابعة لمديريات التربية والتعليم لعمان الكبرى الأولى وعمان الكبرى الثانية، وضواحي عمان للعام الدراسي 1991– 1992وشملت عينة الدراسة على 569 مدير ومديرة. حيث بلغ عدد مديري المدارس الثانوية 142 مديرا، والمدارس الأساسية 427مديرا، وتألفت عينة الدراسة من 106 مديرا ثانويا أي بنسبة 75% من مجتمع الدراسة و134 مديرا أساسيا أي بنسبة 31% من مجتمع الدراسة. وأعد الباحث استبانة تبين المهام الإدارية التي يفترض ممارستها من قبل المشرف التربوي. وتأكد الباحث من صدقها بعرضها على محكمين ممارسين وخبراء. كما تأكد من ثباتها بحساب معامل الثبات حسب معادلة بيرسون، حيث بلغ معامل الارتباط 0.91، وتم تحليل البيانات التي جمعت لأغراض الدراسة في مركز الحاسوب بالجامعة الأردنية، وقد استخدم الباحث المتوسطات الحسابية وتحليل التباين الأحادي واختبار شيفيه للإجابة عن أسئلة الدراسة، وبعد تحليل البيانات توصل الباحث إلى النتائج التالية:

1. أن درجة ممارسات المهمات الإدارية من قبل المشرفين التربويين، كما يتصورها مديرو المدارس، كانت متوسطة في معظمها، وان أهم المجالات الإشرافية كما يراها مديرو

المدارس والمشرفون التربويون، هي مجال المتابعة والتقويم، ويليه مجال التوجيه، ثم مجال القيادة، ويأتي في ذيل الاهتمامات مجال التنسيق والاتصال والتعاون، ومجال التنظيم، ومجال التخطيط.

2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الممارسات الإشرافية للمشرفين التربويين لمهامهم الإدارية كما يتصورها المديرون في مجال التنظيم، ومجال القيادة، ومجال التوجيه، ومجال التنسيق والتعاون، ومجال المتابعة والتقويم تعزى لجنس المديرين في حين توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مجال التنظيم تعزى لجنس المديرين ولصالح المديرات.

3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الممارسات الإشرافية للمشرفين التربويين لمهامهم الإدارية كما يتصورها المديرون في مجال التنظيم، ومجال القيادة، ومجال التوجيه، ومجال التنسيق والتعاون، ومجال المتابعة والتقويم، تعزى للمؤهل العلمي للمديرين لصالح المديرين من حملة دبلوم كلية المجتمع فما دون، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مجال التخطيط تعزى للمؤهل العلمي للمديرين؟

4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الممارسات الإشرافية للمشرفين التربويين لمهامهم الإدارية كما يتصورها المديرون تعزى للخبرة الإدارية للمديرين.

5. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الممارسات الإشرافية للمشرفين التربويين لمهامهم الإدارية كما يتصورها المديرون في مجال التنظيم ومجال التوجيه، ومجال الإدارة التربوية.

دراسة الدرابيع (1991) هدفت إلى التعرف على واقع الإشراف التربوي من وجهة نظر مشرفي ومعلمي الصفوف الثلاثة الأولى، وقد تناولت هذه الدراسة محاور أساليب الإشراف التربوي وعلاقتها بنمو المعلم المهني والشخصي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع المشرفين التربويين العاملين في مديريات التربية والتعليم الأردنية للعام الدراسي-1991 1990، إذ بلغ عددهم (72) مشرفا تربويا، ومن جميع معلمي ومعلمات الصفوف الثلاثة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي وفي نفس العام الدراسي، إذ بلغ عددهم ((7751 معلما

ومعلمة. وقد شملت العينة على جميع المشرفين التربويين والبالغ عددهم (72) مشرفا تربويا، و(400) معلما ومعلمة. وقد طور الباحث استبانه احتوت على (57) فقرة، تمثل الخدمات الإشرافية حتى يمكن أن يقدمها المشرف التربوي للمعلمين مصنفة في مجالين رئيسيين هما: مجال النمو المهني للمعلم، ومجال النمو الشخصي للمعلم.

- **دراسة الايوب (1990)** حول تصور المشرفين لأهمية مهامهم الإشرافية، وأظهر أن أهمها يتعلق بما يلي:المناهج، وإدارة الصفوف، والتعليم والتعلم، وأقلها أهمية يتعلق بالإدارة المدرسية، والاختبارات، والعلاقة مع الزملاء، والمجتمع، والتخطيط، وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها (425) معلماً ومعلمة، و(30) مشرفاً ومشرفة، واستخدم الباحث التكرارات واختبار ت لعينتين مستقلتين، واختبار تحليل التباين الأحادي.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1. إن أهم المجالات الإشرافية التي يهتم بها المشرف التربوي هو مجال التخطيط للتدريس، يليه مجال تحسين أداء المعلم داخل الصف، وأدائها في مساعدة المعلم في مجالات عامة.

2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المشرفين في تقييم لخدمات الإشراف التربوي ومتوسط درجات المعلمين، وعلى كل مجال من مجالات الإشراف التربوي ولصالح المشرفين.

3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين في تقييمهم لخدمات الإشراف التربوي تعزى لمتغير الجنس والى الخبرة التعليمية والى الخبرة والجنس معا.

- **دراسة العطاري(1991)** حول التصورات عن دور المشرف التربوي و ممارسته لهذا الدور، من وجهة نظر المشرفين و المعلمين في مدارس وزارة التربية و التعليم في قطر. وأظهرت نتائج الدراسة الترتيب التالي لتحقيق المشرفين لدورهم الإشرافي:مجال توجيه المعلمين للأساليب التعليمية أولا، وتوضيح أهداف التربية ثانياً، ثم النمو المهني للمعلمين ثالثاً، وتطوير العلاقات الإنسانية رابعاً، المنهاج خامساً، واخيراً تشجيع الابتكار.

- **دراسة النجادات (1991)** وهدفت إلى معرفة دور المشرف التربوي في تحسين الفعاليات التعليمية في مدارس معان الثانوية، من وجهة نظر المعلمين، وتكونت عينة الدراسة من(356) معلما ومعلمة. وقد استخدم الباحث استبانة مكونة من (50) فقرة تغطي سبعة مجالات لدور المشرف التربوي، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1. كان رأي المعلمين في دور المشرف التربوي لتحسين الفعاليات التعليمية، وبنسبة مئوية (50.8%).

2. جاءت مجالات دور المشرف التربوي مرتبة بنسبتها المئوية حسب رأي المعلمين في ممارسة هذا المجال كما يلي: التخطيط (54%)، والاختبارات (52.8%)، والنمو المسلكي (50.6)، والكتاب المدرسي والمناهج (50.6)، والوسائل التعليمية (50.4)، والتواصل مع الآخرين (49%)، والنمو الأكاديمي (48.4). كما أظهرت الدراسة وجود فرق بين رأي المعلمين في دور المشرف التربوي تعزى للجنس، وهي لصالح الإناث.

- **دراسة المريش وشعلان(1990)** وهدفت إلى تقويم واقع التوجيه التربوي و آفاق تطوره من وجهة نظر المعلمين و المشرفين في اليمن.وتكونت عينة الدراسة من (25)معلماً و(20)مشرفاً وأظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين يرون في التوجيه عملية مراقبة فقط، وتقتصر على الانتقاد وان المشرف لا يقوم بأنشطه كافية لتحقيق أهداف الإشراف. في حين يرى المشرفون وجوب تعديل نظام الإشراف، وان مهام الإشراف تركز على مهام المعلم فقط.

- **دراسة قريش (1987)** بهدف التعرف على الكفايات الواجب توفرها في المدرسة الثانوية في الضفة الغربية، مستخدما استبانه مكونه من خمس و خمسين فقرة ضمت كفايات إدارية و إشرافه بين ما هو متوفر وما هو مأمول، وقد توصل الباحث إلى النتائج التالية:

2. إن إنتاج المديرين المؤهلين المتمتعين بالكفايات التربوية هو أفضل من إنتاج غير المؤهلين.

3. إن الكفايات الإدارية و الإشرافية المطلوب توفرها في مدير المدرسة لا يتم اكتسابها بالخدمة فقط، بل بالإعداد و التدريب قبل و أثناء الخدمة و على أسس تربوية حديثة. و قد أوصى الباحث بأن يتم إلحاق المديرين بدورات تدريب معدة خصيصاً لذلك، من اجل تحسين كفاياتهم الإدارية و الإشرافية.

- **دراسة السعودي (1985)** هدفت إلى تقويم برنامج الإشراف التربوي في دائرة التربية والتعليم لمحافظة عمان من خلال تقويم أهدافه وخططه وممارساته ومخرجاته، وتكون مجتمع الدراسة من مشرفي دائرة التربية والتعليم في محافظة عمان / العاصمة (جبل الحسين، جبل عمان، المحطة، الأشرفية) للعام الدراسي 1985/84، والبالغ عددهم (81) مشرفا ومشرفة و (7743) معلما ومعلمة، وقد شملت العينة جميع مشرفي مجتمع الدراسة وعددهم (81) مشرفا ومشرفة و (320) معلما ومعلمة، وقد صمم الباحث الاستبانة معتمدا على نموذج التقويم التطويري الذي أعدته لجنة البحوث التربوية التابعة للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

- إن الأهداف غير واضحة أو محددة، ولا تنسجم مع حاجات المعلمين وأهداف التربية ولا تشمل مجالات الإشراف المختلفة.

- أما الخطط الإشرافية فوصفت بأنها شكلية ولا يوجد ارتباط بين الخطة المكتوبة وما ينفذه المشرفون التربويون في الميدان.

- وبينت النتائج أن هناك تحولا بطيئا في الممارسات الإشرافية الانتقادية السلبية إلى الممارسات التعاونية وضعف في استعمال السلطة الرسمية للتأثير على المعلم.

- ظهر الميل إلى الاتصال الإيجابي المفتوح بين المشرف والمعلم، والاهتمام بالعلاقات الإنسانية.

- كان تركيز الأهداف منصبا على مجالات التخطيط وأساليب التدريس أما مجالات تطوير المناهج والاختبارات والبحث والتجريب والإدارة فكانت مهملة.

- **دراسة الزاغة (1985)** تناولت وصف واقع الإشراف التربوي في الضفة الغربية في ظل الاحتلال الإسرائيلي، كما يراه كل من المشرف التربوي، ومعلم المرحلة الثانوية، من حيث مفهوم عملية الإشراف التربوي، ودور المشرف التربوي فيها، وأساليبها ومعاييرها. وكان الهدف الرئيسي لهذه الدراسة، هو تصوير واقع الإشراف التربوي لمديريات التربية والتعليم، وكل من له اهتمام في العملية التربوية بهدف تطوير الإشراف التربوي ورفع مستواه في المستقبل، واستخدم الباحث استبانه وزعها على عينتين من المشرفين والمعلمين، وتكون مجتمع الدراسة من (60) مشرفا ومشرفة و (2146) معلما ومعلمة، وشملت العينة (36) مشرفا ومشرفة، و (200) معلما ومعلمة، وقد حللت النتائج باستخدام المتوسطات والنسب المئوية بالنسبة لبعض الفقرات، وأوزان الإجابات على مقياس مستمر، تكون من أربعة نقاط، وآخر تكون من خمسة نقاط، وذلك بالنسبة لفقرات الاستبيان الأخرى، ثم قورنت إجابات عينة المشرفين بإجابات عينة المعلمين على جميع فقرات الاستبيان.

وقد استخدم الباحث في دراسته استبيانا يقيس فقراته عملية الإشراف التربوي، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مفهوم الإشراف التربوي في الضفة الغربية، ما زال قريبا من المفهوم التفتيشي القديم، الذي يهدف إلى تصيد أخطاء المعلم، كما أن دور المشرف التربوي ينحصر بشكل أساسي، في القيام بالزيارات الصفية، لمشاهدة أداء المعلم وتسجيل انتقاداته، بينما الأسلوب المستخدم في هذه العملية يقتصر على استعمال الزيارات الصفية المفاجئة، بشكل أعلى درجة من الوسائل الإشرافية الأخرى كالندوات والنشرات. إضافة إلى هذا أن المعيار المستخدم في تقييم نجاح العملية الإشرافية، هو مدى نجاح المعلم في تعليمه فقط، دون الاستناد إلى محكات ومقاييس أخرى ثابتة، كالنشاطات المنهجية المتعددة.وقد أوصى الباحث بما يلي:

1. التأكيد على ضرورة تبني المفهوم الحديث للإشراف التربوي في الضفة الغربية واشراك المعلمين في التخطيط والتحليل والتطبيق.

2. أن يكون دور المشرف التربوي فعالا، وذلك بتأهيله من خلال إرساله في بعثات دراسية للخارج أو عقد دورات تجديدية له ومتابعة نموه المهني.

3. استخدام أساليب إشرافية حديثة ومتنوعة منها الدروس التطبيقية والمشاغل التربوية وتبـــادل الزيارات الصفية بين المعلمين.

4. استخدام معايير إشرافية علمية وموضوعية، تأخذ في الاعتيار كافة الأنشطة المختلفة لكـــل من المعلم والطالب.

ب. الدراسات الأجنبية:

- **دراسة علي (Ali, 2000)**، هدفت هذه الدراسة إلى إيجاد نموذج إشرافي يساعد في تطوير المعلم في باكستان، ويغير من نوعية التعليم المقدمة للطلبة، وقارنت الدراسة بين نمـــوذجين من الإشراف حتى يتم تطوير المعلم، وأوضحت الدراسة أن نظام الإشراف في باكستان كما يراه المعلمون:

- نظام تفتيشي، ورقابي أكثر من كونه ميسرا للتعليم.

- اعتماد المشرفين أساليب تدريس واحدة، ولا يجوز للمعلم تغييرها أو تجريب أساليب أخرى.

- رصد أخطاء المعلم أثناء عرضهم للدروس.

- عدم قدرة المشرف على تزويد المعلم بالخبرة في ظل دوره التقليدي.

وأما المشرفون فقد رأوا أن:

- كثرة الأعمال الكتابية المطلوبة منهم، تعيق وتحد من ممارسات أكثر واتصالات مع المعلم.

- عدم القدرة على اتخاذ قرار إداري تجاه المعلم.

- كثرة عدد المدارس التي يشرف عليها المشرف.

وأعطت الدراسة نموذجا للإشراف من تطوير المعلم مقسما إلى ثلاث: إشـــراف خـــارجي، إشراف داخلي، إشراف معلم على معلم.

- **دراسة سميث (Smith, 1997)** أشارت إلى انه منذ عام 1975م ولغاية الآن لـم يصـبح الأهل شركاء متساويين مع التربويين في برامج التخطيط التربوي لابنائهم الذين يعانون من إعاقات، ويشير الأدب انه إذا ما أراد الأهل أن ينخرطوا في برنـامج التخطـيط التربـوي بفاعليه فلابد لهم أن يكونوا ملمين بالقانون وبأدوارهم في هذه البرامج وقد هدفت الدراسـة إلى بحث إذا ما كانت البرامج التدريبية للأهل مجال التربية الخاصة ستعود إلـى مشـاركة مباشرة, وقدرة على صنع القرار وبالتالي تؤدي إلى اكتفاء اكثر مـن قبـل الأهـل لـتعلم أبناءهم، وقد أخذت عينة هذه الدراسة من ثلاثة أنظمة مدرسية مختلفة والتي تقـدم بـرامج تدريبيه لأهالي الأطفال الذين يعانون من إعاقات صحية، أن الاداه التي تم استخدامها كانت استبانه صممها الباحث وتم استخدامها قبل وبعد البرامج التدريبية، وقد أظهرت النتـائج أن معرفة الأهل ومستوى راحتهم ومشاركتهم قد ازداد كنتيجة لبرامج التدريب كمـا تبـين إن المدة الزمنية للبرامج ليس لها تأثير ذو أهمية.

- **دراسة جونسون (Johnson, 1996):** سعت هذه الدراسة إلى معرفة واقع عملية التقيـيم من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية الحكومية والمشرفين الإداريين في ولاية اريزونـا الأمريكية (Arizona)

وقد قابل الباحث ثمانية عشر شخصا، مديرين ومشرفين في تسع مقاطعـات ثـم قـام بتحليل سياسات المقاطعات، وقد عكست نتائج الدراسة تصورات المديرين والمشرفين الإداريين المختلفة فيما يتعلق بأغراض التقييم والثبات والوضوح والفائدة من معايير التقييم. وقد تم مقارنة هذه التصورات على خلفية ما تمليه سياسات المقاطعات المكتوبة والإجراءات. وقد كشفت هـذه الدراسة عن التعقيدات في عملية تقييم السلوك القيادي لدى مـدير المدرسـة الثانويـة وأدائـه لوظيفته.

وقد أظهرت الدراسة أن المراقبين العاميين ينظرون إلى التقييم الإداري علـى انـه أداة مهمة من أجل النمو المهني للمدير، أما المديرون فانهم ينظرون إلى التقييم الإداري على أنه أداة

للمحاسبة، وقد أجمع المشاركون على أن المعايير المستخدمة في التقييم هي أكثر انتقائيـــة مـــن كونها شاملة.

- **وأما هينس (Haynes, 1996)** فقام بدراسة هدفت إلى معرفـــة العوامـــل المـــؤثرة فـــي الكفايات الإشرافية والإدارية للمشاركين في مراكز التقويم طويل الأمد والذين أكملوا برامج الإرشاد التقويمي، وتقويم المهارات الإدارية، وهدفت الدراسة إلى تأكيد استجاباتهم للتغذيـــة الراجعة والمعرفة التي تلقوها اخذين بالاعتبار(15) كفاية إشرافية إدارية وكانت المتغيرات المستقلة للدراسة هي: العمر والجنس ونمط التوسع و الوضع الإشـــرافي الإداري ومكـــان البرنامج عند المشاركة فيه، حيث أظهرت نتائج الدراسة حصول الكفايـــات التاليـــة علـــى درجات نموذجية وصلت جيد جدا وهي: الاتصال الشفوي والتخطيط والتنظيم واتخاذ القرار والحكم والمبادرة والموضوعية والاستيعاب والحساسية والتعاون والاتصال الكتابي والحس التنظيمي، بينما حصلت كفاية التحكم الإداري على متوسط. والأسلوب المكتســـب والأكثـــر تداولا في التطوير المهني ويمارسه المشاركون هو التعلم الذاتي الموجه (الأشرطة السمعية وأشرطة الفيديو والقراءة).

وأظهر المشاركون تغيرات في السلوك لتطوير الكفايات الإشرافية /الإداريـــة الخمـــس عشرة تفاوتت بين ثانوية جدا ورئيسية.

وأظهر تحليل كل كفاية أن المتغيرات المستقلة جميعا كانت واضحة في التنبؤ بالأداء في القيادة، وتطوير المتعاونين، والمرونة السلوكية.

- **دراسة أورمستون وآخرون(Ormston et, al, 1995)** حول الإشراف التربوي والتغيير، وفيما إذا كانت عملية الإشراف تساعد في تطوير المعلم، أم تكون عائقـــا ومانعـــا لادائـــه الصفي. ولهذا جاءت هذه الدراسة بتحري عن إدراك المعلمين واســـتجاباتهم وردود فعلهـــم نحو الإشراف، وكذلك التعرف على العوامل المؤثرة التي تحد من هذا التغيير. وفـــي هـــذه الدراسة قام أكثر من (800) معلما يعملون في (35) مدرسة ثانوية ومتوسطة بتعبئة استبانه

خاصة فور الانتهاء صفيا، حيث قدموا معلومات حول خبراتهم وإدراكهم واستجاباتهم نحو الزيارة الصفية. ومن نتائج هذه الدراسة ما يلي:

1. يرى المعلمون بعض المشرفين التربويين بأنهم متعاونون ويساعدون المعلمين في تحسين ممارساتهم الصفية.

2. يرى المعلمون عددا قليلا من المشرفين التربويين بأنهم انتقاديون.

3. إن معظم المعلمين لا يتلقون تغذية راجعة عن الزيارات الصفية التي يقوم بها المشرفون التربويون. وان حصل أن قدمت لهم التغذية الراجعة فإنها عند كثير من المعلمين ضعيفة ولا يستفاد منها.

4. وجد أن (38%) من عينة الدراسة يميلون إلى تغيير سلوكهم التعليمي الصفي بعد الزيارة الصفية التي يقوم بها المشرف التربوي للمعلم في صفه. حيث بلغت هذه النسبة عند المعلمين (41.2%)وعند المعلمات (34.9%) وبالمقابل وجد أن (1.4%) من عينة الدراسة لا يميلون إلى تغيير سلوكهم التعليمي بعد الزيارة الصفية التي يقوم بها المشرف التربوي.

وقد أشارت النتائج إلى وجود اختلافات جوهرية بين توقعات المشرفين التربويين أنفسهم لدورهم، وبين المعلمين ومسؤولين ومدراء هذه المدارس فبينما يتوقع المعلمون قيام المشرف التربوي بعقد دروس توضيحية للمعلمين لاطلاعهم على طرق التدريس الحديثة، أظهر المشرفون التربويون رغبة أقل تجاه هذه المهمة، وأظهروا ميلا واضحا لمساعدة المعلمين في تحضير الخطة اليومية، ومناقشة الدروس والخطط الفعلية معهم.

- **دراسة بيري (Berry, 1993)** بعنوان "مقارنة بين الأساليب الإشرافية التي يمارسها مديرو ومديرات المدارس من وجهة نظر المعلمين و المديرين"، وتكونت عينة الدراسة من (572) معلما ومديرا، واستخدم الباحث التكرارات والمتوسطات الحسابية واختبار t لعينتين مستقلتين، واختبار تحليل التباين الأحادي، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن تركيز المعلمين الذكور على تقيم الطلبة كان أكثر من تركيز المعلمات، و أن المديرات كن أكثر تركيزاً

على جو الزمالة من المديرين فيما يتعلق بالعلاقات الإنسانية، وان المديرات أكثر قدرة على الاحتفاظ بالعلاقات الشخصية البناءة مع المعلمات و الطالبات، مقارنة بالمديرين. كما و بينت نتائج الدراسة أن المعلمات أكثر تقبلاً لاقتراحات مديراتهن لأنهن (أي المديرات) يستخدمن الضمير "نحن" بدلاً من "أنا" للوصول إلى المعلومات و استصدار الضمير أنا بدلا من نحن، ومن منطلق يدل على الفوقية.

- **دراسة ألقارتين (Elgarten, 1991)** هدفت إلى المقارنة بين عمليات الإشراف التقليدية المتضمنة للزيارات الصفية ومؤتمر ما بعد الزيارة، وعمليات إشرافية تجريبية تقوم على إدخال عنصر تجريبي يتمثل في قيام المشرف بتدريس الحصة نفسها التي شاهدها المعلم، في حين يقوم المعلم بمشاهدة المشرف وتدوين الملاحظات، وقد استندت هذه الدراسة إلى نظرية باندورا (التعليم بالملاحظة) وتكونت عينة الدراسة من (48) معلما ومعلمة لمادة الرياضيات في نيويورك.وقد أشارت النتائج إلى أن المعلمين في النموذج التجريبي (النمذجة) أظهروا تغيرا أكثر عندما شاهدوا الدرس النموذجي من المشرف التربوي، مما يشير إلى فعالية النمذجة في تغيير سلوك المعلمين الصفي وتحسين أدائهم.

- **دراسة سميث (Smith, 1991)** هدفت إلى معرفة اتجاهات المعلمين نحو الزيارات الصفية كأسلوب لتقويمهم، حيث تم اختيار خمسة متغيرات مستقلة هي: المؤهل العلمي للمعلم، وسنوات الخبرة في التعليم، وعدد الزيارات الصفية، وطول مدة الزيارات الصفية، والمرحلة التي يدرس فيها المعلم، حيث تم فحص هذه التغيرات المستقلة على ثمانية مجالات للمتغيرات التابعة وهذه المجالات هي:

1. المساعدة في تقويم المعلم.
2. قيمة الاجتماع القبلي.
3. وضوح طريقة التقويم.
4. دقة المعلومات المسجلة.

5. طول فترة الزيارة الصفية.

6. أهمية وفعالية الاجتماع البعدي.

شملت الاستبانة التي طورها الباحث على (22) فقرة، طلب من المعلمين الإجابة عنها حسب سلم ليكرت الخماسي. وكانت النتائج كما يلي:

1. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين على مجال المساعدة في تقويم المعلم تعزى لعدد سنوات الخبرة.

2. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين يعزى لعدد الزيارات الصفية على كل من مجال طول فترة الزيارة الصفية، ومجال صدق عملية التقويم عن طريق الزيارات الصفية. وذلك لصالح المعلمين الذين تتم زيارتهم بعدد أكبر.

3. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين على أهمية وفعالية الاجتماع البعدي تعزى للمرحلة التي يدرس فيها المعلم.

4. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين على صدق عملية التقويم عن طريق الزيارات الصفية تعزى لطول فترة الزيارة الصفية، وذلك لصالح المعلمين الذين تطول مدة زيارتهم.

- **دراسة باجاك(Pajak, 1990)** قام بإجراء دراسة رائدة في مجال تحديد أهمية المهام الإشرافية على عينة مكونة من (1620) مختصاً في مجال الإشراف التربوي.أعد الباحث استبانة مكونة من (300) فقرة موزعة على (12) مجالاً إشرافيا، وكانت متغيرات الدراسة: (الجنس، والمؤهل العلمي، والمستوى التعليمي، وسنوات خبرة المعلم)،.وأشارت نتائج الدراسة إلى أن ترتيب المجالات من حيث الأهمية جاء تنازلياً، كالأتي:

التواصل (89%)، النمو المهني (88%)، البرامج التعليمية (86%)، التخطيط والتغيير (83%)، الدافعية والتنظيم (80%)، الملاحظة والمؤتمرات (77%)، المناهج (73%)، حل

المشكلات واتخاذ القرارات(73%)، خدمة المعلمين(73%)، النمو الشخصي(71%)، العلاقة مع المجتمع (64%)، البحث وتقييم البرامج (57%). وقد رأى الباحث أن جميع هـذه المجـالات كانت هامة من وجهة نظر المستجيبين، وكذلك أشارت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

1. عدم وجود فروق دالة إحصائيا تبعا لمتغير الجنس.
2. تفوق أصحاب مؤهل الماجستير على مؤهل البكالوريوس.
3. عدم وجود فروق دالة إحصائيا تبعا لمتغير الخبرة.

- **دراسة السيلوي (Al-Silwi, 1990)** هدفت إلى تقييم عملية التخطيط التربوي التي اتبعت في خطة اليمن الخمسية الثانية (1982–1986) وركزت بشكل خاص على تحديـد كيفيـة صياغة الأهداف والجهود المبذولة لإنجازها ومدى تحققها، وتبين للباحث ما يلي:

1. إن الأهداف والغايات في الخطة غير ملائمة.
2. من العوامل المؤثرة في التخطيط الدعم الحكومي.
3. من العوامل التي ساعدت على نجاح الخطة رغبة العامة في التعليم.
4. من العوامل المعيقة لتطبيق الخطة المعاناة المادية والهزة الأرضية التي حدثت أثناء الخطة.
5. من التأثيرات الإيجابية للخطة انتشار التعليم في كل أرجاء البلد والعناية والاهتمام بالمعلمين اليمنيين وتغيير المنهاج من مصري إلى يمني، أما الأثر السلبي فعلا فيتمثل في أن الخطـة حققت توسعا كميا على حساب التحسين النوعي في التعليم، وبشكل عام أجمل المشـاركون في إجاباتهم أن الخطة لم تحقق أهدافها المرغوبة.

- **دراسة بويد (Boyd, 1986)**:حول تقويم المعلمين من قبـل المشـرفين داخـل صـفوفهم وتوصل إلى أن نظام تقويم المعلمين يجب أن يعطيهم تغذية راجعـة مفيـدة فيمـا يتعلـق بحاجات غرفة الصف وإتاحة الفرصة لهم بتعلم تقنيات تعليمية جديدة، وكـذلك الاسترشـاد

بالمسؤولين والمعلمين الآخرين لمعرفة كيفية إجراء التغيرات داخل غرف الصفوف.هذا ويرى أن التقويم يجب أن يستند إلى الأسس التالية:

1. أن يرتبط بالمهارات التعليمية الهامة.
2. أن يكون موضوعيا قدر الإمكان.
3. أن تكون الاتصالات واضحة قبل البدء بعملية التقويم.
4. أن تتم عملية المراجعة بعد انتهاء عملية التقويم.
5. أن يرتبط التقويم بالتطور المهني للمعلمين.

هذا ويجب أن يرتبط نتائج تقويم المعلمين بتزويدهم بتغذية راجعة هادفة وبناءة. وفي الغالب فان لدى المعلمين اهتمامات حقيقية نحو عملية التقويم وهذه الاهتمامات تشمل ما يلي:

- ليس لدى المعلمين أية مدخلات في عملية التقويم.
- لا يخصص المقيمون (المشرفون) الوقت الكافي لعملية التقويم.
- إن المقيمين ليسوا على درجة كافية من التدريب.
- لا تستخدم نتائج التقويم لتطوير المعلمين مهنيا.

- **دراسة راول (Rawl, 1989):** وهدفت إلى تحديد وظائف المشرف التربوي في شمال كارولينا من أجل ذلك قام بتطوير استبانه لقياس الرأي وقد تكونت هذه الاستبانة من (79) مهمة إشرافية، وقد صنف الوظائف في عشر فئات هي: المناهج، والتدريس، والمرافق، والتطوير المهني، والأفراد، والأنشطة التنسيقية، والأبحاث، والقيادة، والعلاقات العامة، والإدارة.

وقد أجرى الباحث دراسته على عينة مكونة من (392)، وقد أوضحت النتائج أن مجالات المناهج والأبحاث والقيادة والتدريس والتطوير والعلاقات العامة والتطوير المهني حازت على درجة مرتفعة جدا، أما المجالات التالية: الأفراد، والمرافق، والإدارة، والأنشطة التنسيقية، فقد حصلت على درجات متدنية جدا.

- **دراسة فيكرز(Vickers, 1988)**:هدفت الدراسة إلى بحث العلاقة بين الإدراك الذاتي لمديري المدارس الحكومية في ولاية الميسيسيبي وتوقعات المعلمين من السلوك الإشرافي للمشرفين التربويين، وأجريت الدراسة على عينة قوامها (450)، وقد أظهرت النتائج أن المعلمين يتوقعون من المشرفين أن يكونوا أقل تعاونا وأكثر توجيها وإرشادا، كما وأظهرت أن المديرين يتوقعون من المشرفين أن يكونوا أقل تعاونا وأكثر توجيها وإرشادا، كما وأظهرت النتائج أن هناك اختلافا في توقعات المديرين والمعلمين من المشرفين في مجالات تطوير المناهج والخدمات الطلابية وتطوير البيئة التدريسية وتصميم المواد التعليمية والأساليب الإشرافية للتقويم.

- **دراسة الحلو (Hello, 1987)** قام بدراسة في مدينه نابلس بالضفة الغربية هدفت إلى بحث العلاقة بين الممارسات الإشرافية الفعلية والممارسات المفضلة لدى معلمي المدارس الثانوية، حيث تكونت عينه الدراسة من(83) معلما في (14) مدرسة. وقد استخدم الباحث استبانة مكونة من (44) فقره، وأظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين فئة(23-35)سنة أظهروا أعلى فروق بين الممارسات الفعلية والمفضلة، وفئة (36-41) سنة كانوا الأكثر سلبية تجاه الممارسات الفعلية. وفئة (35) سنة فما فوق أظهروا أدنى الفروق بين الممارسات الفعلية والمفضلة، وأما بالنسبة للفروق التي تعزى للجنس فأظهرت المعلمات فروقا بين الممارسات الفعلية والمفضلة أكثر من المعلمين، وأما الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة فكانت: المتوسطات الحسابية، واختبار t للأزواج، وتحليل التباين الأحادي، One Way ANOVA، واختبار Tukey للمقارنات البعدية للمتغيرات المستقلة.

- **دراسة مادرازو و هاونشيل (Madrazo & Hounshell, 1987):** فقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على توقعات كل من المعلمين والمشرفين التربويين والمسؤولين عن هذه المدارس تجاه دور المشرف التربوي، وتكونت عينة الدراسة من (23) مدرسة وكلية، من أصل (143) مدرسة وكلية في شمال كارولينا في الولايات المتحدة، وشملت العينة (100) مسؤول اختيروا عشوائيا من تلك المدارس، إضافة إلى (208) معلمين من المرحلة الابتدائية، و (208) معلمين في المرحلة الثانوية، و (25) معلم كلية، بالإضافة إلى عينة عشوائية من المشرفين التربويين في هذه المدارس والكليات، وعدد من المراقبين من هذه المؤسسات، فبينما يتوقع المعلمون قيام المشرف التربوي بعقد دروس توضيحية للمعلمين، لاطلاعهم على طرق التدريس الحديثة، أظهر المشرفون التربويون رغبة أقل تجاه هذه المهمة، أظهروا ميلا واضحا لمساعدة المعلمين في تحضير الخطة اليومية، ومناقشة الدروس والخطط الفصلية معهم ومن نتائج هذه الدراسة ما يلي:

اختلاف توقعات المشرفين أنفسهم لادوارهم عن توقعات المديرين والمعلمين.

انحصرت ممارسات المشرف التربوي في الاتصال والتفاعل مع البيئة.

أهم أدوار المشرف التربوي كانت مرتبة كما يلي: إصدار التعليمات، والإشراف على وضع المناهج وتطويره، وتطوير الهيئة التدريسية، وتوفير الأدوات، والوسائل التعليمية، والإدارة، والتقييم، والمساهمة في اتخاذ القرارات المتعلقة بتعيين المعلمين ونقلهم، وتحديد العبء الملقى على عاتق المعلمين.

- **دراسة وتكن (Witkin, 1977):** وأجريت على عينات عشوائية ثلاث، تألفت من 295 معلما ومعلمة، و155 مديرا ومديرة في المدارس الثانوية، و 176مشرفا ومشرفة تربويين في ولاية فلوريدا الأمريكية، في هذه الدراسة افترض وتكن وجود فرق في وجهات نظر الفئات المذكورة نحو دور المشرف التربوي، وهذا ما كشفت عنه الدراسة، فقد تبين له أن المشرف من وجهة نظر المعلمين، يجب أن يكون مقوما ومستشارا بالدرجة الأولى، وأن تكون مشاهدته للدروس هي مهمته الأخيرة، بينما أشارت الدراسة إلى نقيض ذلك تماما،

بحيث جاءت عملية مشاهدة الدروس في المرتبة الأولى، كما تبين أن مهمة المشرف التربوي الرئيسية من وجهة نظر مدراء المدارس المذكورة، تتركز حول تطوير المنهاج المدرسي، والبرامج المدرسية، فيما يجب أن تأتي عملية مراقبة العمل المدرسي وتقييمه في المرتبة الأخيرة، غير أن الدراسة كشفت عن اتجاهات مخالفة تماما لدى المشرفين التربويين، إذ جاء تطوير المنهاج في نهاية المهام الإشرافية من وجهة نظرهم، بينما جاء الإشراف على برامج تأهيل المعلمين أثناء الخدمة وتقويم العمل المدرسي في مقدمتها.

- **دراسة جمعية تنسي (Tennessee)** للإشراف التربوي وتطوير المنهاج، على عينة عشوائية من مدرسين ومدراء وجمهور المشرفين التربويين في ولاية تنسي في الولايات المتحدة الأمريكية **(Lovell and Bhelps, 1977)** فقد هدفت من خلالها إلى تحديد مفاهيم المعلمين والمدراء والمشرفين التربويين فيما يتعلق بأهمية الخدمات الإشرافية ومجالاتها، ورغبتهم في زيادة هذه الخدمات، كما هدفت إلى تحديد عدد الزيارات الصفية ومدتها والمؤتمرات والورش التربوية في مدارس الولاية، وكان من أهم نتائج هذه الدراسة:

1. رغبة المعلمين في تلقي المزيد من الدعم خلال الزيارات الصفية.
2. إحساس المعلمين بثقة أثناء زيارة المشرفين لهم.
3. زيادة نسبة المشاركة في اتخاذ القرارات التي تتعلق بتدريسهم.
4. اختلاف المشرفين والمعلمين على قيام المشرف بمساعدة المعلم على التطوير المهني.
5. الحاجة إلى مشرفين تربويين أكثر قدرة على الانفتاح والتعاون.

تعقيب على الدراسات السابقة

يلاحظ من قراءة الدراسات السابقة، أنها جاءت في موضوعات مختلفة، اقترب بعضها من موضوع الدراسة جزئيا، وبعضها الآخر بحث في موضوع يرتبط بموضوع الدراسة، ومن الملاحظات على الدراسات السابقة:-

1. قسم من هذه الدراسات تناولت موضوع التخطيط التربوي، مثل دراسة طـــه(2001) التـــي هدفت إلى التعرف على واقع التخطيط التربوي في فلســطين، ودراســة حــداد (1992)، ودراسة السيلوي (AL-Silwi, 1995) والتي هدفت إلى تقييم عملية التخطيط التربوي في اليمن، ودراسة سميث (Smith, 1997)

2. قسم من هذه الدراسات تناولت واقع الإشراف التربــوي وتقييمــه، مثــل دراســة زامــل (2000)، ودراسة برقعان (1996)، ودراسة العنوز (1995)، ودراسة القرشـــي (1994)، ودراسة ثابت (1994)، ودراسة الدرابيع (1991)، ودراسة المريش والشــعلان (1990)، ودراسة السعودي (1985)، ودراسة الزاغة (1985)، ودراسة أورمســتون (Ormston, 1995)

3. قسم من هذه الدراسات تناولت مهام الإشراف والمشرف التربوي، والكفايات الإشرافية، مثل دراسة هويدي (2000)، ودراسة مطر (1999)، ودراســة العــوض (1996)، ودراســة محاسنة (1996)، ودراسة الداوود (1995)، ودراسة حسن (1995)، ودراسة عبد الرحمن (1994)، ودراسة الشريدة (1993)، ودراسة دعباس (1992)، ودراسة الايوب (1990)، ودراسة العطاري (1991)، ودراسة النجادات (1991)، ودراسة الحلو (1987)، ودراســة باجاك (Pajak, 1990)، ودراسة راول (Rawl, 1989).

ولقد استفاد الباحث من نتائج الدراسات السابقة في بناء استبانة هذه الدراسة وتناولها لبعض المتغيرات، وكذلك في تقسيم مجالات الدراسة.

إن ما يميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة:

1. أنها تعتبر التخطيط جزءا من عمل المشرف التربوي.
2. تناولت هذه الدراسة متغيرات لم تدرسها الدراسات السابقة مثل: متغير التخصص (علمــي، أدبي)، ومتغير الإقامة (مدينة، قرية، مخيم).
3. درست قطاعا واسعا هو محافظات شمال الضفة الغربية.
4. تناولت ولأول مرة مجتمعين مهمين هما (مجتمع المديرين، ومجتمع المعلمين).

الفصل الثالث

طريقة الدراسة وإجراءاتها

- منهج الدراسة
- مجتمع الدراسة
- أداة الدراسة
  - وصف الأداة
  - صدق الأداة
  - ثبات الأداة
- إجراءات الدراسة
- تصميم الدراسة
- المعالجات الإحصائية

الفصل الثالث

طريقة الدراسة وإجراءاتها

يتضمن هذا الفصل وصفا للطريقة والإجراءات التي اتبعها الباحث في تحديد مجتمع الدراسة وعينتها، واستخدام أداة الدراسة وخطوات التحقق من صدق وثبات هذه الأداة. إضافة إلى وصف تصميم الدراسة والمعالجات الإحصائية المتبعة في استخراج النتائج.

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي نظرا لملاءمته أغراض الدراسة، ويهدف المنهج الوصفي إلى جمع البيانات المتعلقة بالإشراف التربوي، و اختبار صحة الفرضيات التي تصف واقع التخطيط للإشراف التربوي موضوع الدراسة أو للإجابة عن الأسئلة المتصلة بذلك.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع المديرين والمديرات، والمعلمين والمعلمات في المدارس الحكومية الثانوية في جميع محافظات شمال فلسطين، وقد بلغ عدد المديرين والمديرات (630)، وعدد المعلمين والمعلمات (9607)، وتم الحصول على هذه الأعداد من الإدارة العامة للتخطيط التربوي في وزارة التربية والتعليم العالي(وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، 2004).

عينة الدراسة:

تم استخدام العينة العشوائية الطبقية في اختيار عينة الدراسة حسب متغيرات المسمى الوظيفي، والجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، ومجال التخصص، ومكان الإقامة، حيث بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (589) مديرا ومعلما ثانويا ذكورا وإناثا، وبلغ عدد المديرين (127)، وهم يشكلون ما نسبته 20% من مجتمع المديرين،و بلغ عدد المعلمين(481) من مجتمع معلمي المرحلة الثانوية، وهم يشكلون ما نسبته 5% من مجتمع المعلمين، وتم استثناء (19)

استبانة لعدم استيفاء شروط الإجابة عليها، لتستقر العينة علـــى (589) مـــديرا ومعلمـــا ثانويـــا (ذكورا وإناثا).

جدول 1. وصف أفراد عينة الدراسة بحسب متغيراتها

المتغير	الفئة	العدد	النسبة المئوية
المسمى الوظيفي	**مدير**	130	22.1
	معلم	459	77.9
الجنس	**ذكر**	297	50.4
	أنثى	292	49.6
المؤهل العلمي	دبلوم	106	18.0
	بكالوريوس	429	72.8
	ماجستير	54	9.2
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	108	18.3
	من 5-10 سنوات	277	47.0
	أكثر من 10سنوات	204	34.6
مجال التخصص	علمي	235	39.9
	أدبي	354	60.1
مكان الإقامة	مدينة	235	39.9
	قرية	307	52.1
	مخيم	47	8.0
المجموع		589	100

أداة الدراسة:

استخدم الباحث استبانة قام ببنائها كأداة لجمع المعلومات في هذه الدراسة، وذلك وفقـــا للخطوات التالية:

مراجعة الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة.

الإفادة من بنود الاستبانات الواردة في بعض الدراسات المحلية والعربية كما في دراسة طه (2001)، ودراسة حداد (1992)، ودراسة عليوة(1995).

قام الباحث بعرض فقرات أداة الدراسة بعد إعدادها بصورتها الأولية على (60) مديراً ومعلماً؛ من أجل معرفة الفقرات القوية، وتثبيتها، ومعرفة الفقرات الضعيفة وإزالتها.

الأخذ بآراء المحكمين الذين قاموا بتحكيم هذه الاستبانة (ملحق (1)).

وقد اشتملت الاستبانة في صورتها النهائية على جزئين:

الجزء الأول يحتوي على معلومات شخصية تتعلق بالمستجيب، أما الجزء الثاني فيتكون من فقرات الاستبانة التي تتضمن مكونات النظام التربوي ودور المشرف التربوي فيه، من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية (ملحق (2)).

واشتملت أداة الدراسة (الاستبانة) على (80) فقرة تم توزيعها على أربعة مجالات رئيسة هي:

المجال الأول: دور المشرف التربوي في التخطيط للمدخلات وفق الأبعاد الأربعة التالية:

1. المعلمين وتشمل على الفقرات من 1-9.
2. التلاميذ وتشمل على الفقرات من 10-16.
3. المناهج وتشمل على الفقرات من 17-27.
4. الإمكانات المادية للمدرسة والعلاقة مع المجتمع المحلي وتشمل على الفقرات من 28-34.

المجال الثاني: دور المشرف التربوي في التخطيط للعمليات، وتشمل على الفقرات من 35-56.

المجال الثالث: النتائج الناجمة عن دور المشرف التربوي في التخطيط للمخرجات، وتشمل على الفقرات من 57-65.

المجال الرابع: دور المشرف التربوي في التخطيط للتغذية الراجعة، وتشمل على الفقرات من 66-80.

وقد اعتمد الباحث النسب المئوية التالية لتحديد درجة دور المشرف التربوي في مكونات النظام التربوي:

أقل من 50%: درجة ضعيفة جدا.

50%- 59.9%: درجة ضعيفة.

60%- 69.9%: درجة متوسطة.

70%- 79.9%: درجة كبيرة.

80% فأعلى: درجة كبيرة جدا (عقل، 2000).

صدق الأداة:

قام الباحث بعرض الاستبانة على (7) محكمين من ذوي الاختصاص في كلية التربية في جامعة النجاح الوطنية (ملحق (1))، وقد طلب من المحكمين إبداء الرأي في كل فقرة من فقرات الاستبانة، وذلك من حيث: صياغتها وبنائها لغويا، ومدى مناسبتها وانسجامها مع المجال الذي صممت لقياسه، والذي تنتمي إليه كل فقرة، وقد أعطى المحكمون ملاحظاتهم وتوصياتهم، وعدلت الاستبانة بناء على هذه الملاحظات، ولقد تم الأخذ برأي الأغلبية (75%) في عملية تحكيم فقرات الأداة، بحيث أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية (ملحق(2)).

ثبات الأداة:

تم التأكد من ثبات الأداة باستخدام معامل كرونباخ ألفا، حيث تم حساب معامل الثبات للاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة ككل، ولكل مجال، حيث بلغ معامل الثبات الكلي (0.96)، والجدول رقم (2) يبين معامل الثبات لكل مجال من مجالات الدراسة والدرجة الكلية.

جدول 2. معاملات الثبات لمجالات الدراسة، والدرجة الكلية لها.

المجال		عدد الفقرات	معامل الثبات
المجال الأول المدخلات	المعلمين	9	0.82
	التلاميذ	7	0.81
	المناهج	11	0.83
	الإمكانات	7	0.85
	المدخلات جميعها	34	0.92
الثاني	العمليات	22	0.91
الثالث	المخرجات	9	0.87
الرابع	التغذية الراجعة	15	0.86
الدرجة الكلية		80	0.96

يتضح من الجدول (2) أن معاملات الثبات لمجالات الدراسة تراوحت بين (0.92-0.81)، وفيما يتعلق بالثبات الكلي للاستبانة فقد وصل إلى (0.96)، وهو معامل ثبات عالٍ ومناسب ويفي بأغراض الدراسة.

خطوات الدراسة:

تمثلت إجراءات الدراسة بالخطوات التالية:

- وجهت عمادة الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية كتابا إلى وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية من أجل تسهيل تطبيق الدراسة في المدارس الحكومية في محافظات شمال فلسطين والملحق (ملحق(3)) يوضح ذلك.

– وجهت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية كتابا إلى مديريات التربية والتعليم في محافظات شمال فلسطين تتضمن الموافقة على إجراء الدراسة في مدارسها وتقديم ما يلزم من تسهيلات للباحث (ملحق(4)).

– وجهت مديريات التربية والتعليم التابعة لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية في محافظات شمال فلسطين كتبا إلى المدارس من أجل تسهيل مهمة الباحث في تطبيق دراسته.

– قام الباحث بتوزيع الاستبانات على عينة الدراسة واسترجاعها، وذلك من خلال زيارته للمدارس ولمديريات التربية والتعليم، واستعان الباحث ببعض المختصين في بعض المحافظات، وكان ذلك في الفترة ما بين 2005/2/2، و 2005/2/28

وقد تم توزيع (608) استبانة، تم استرجاع (589) منها، وجميعها صالحة للتحليل وهي التي شكلت عينة الدراسة.

– بعد أن جمعت الاستبانات من المدارس، تم إدخال البيانات إلى جهاز الحاسوب لمعالجتها إحصائيا، وبعد ذلك تم إجراء المعالجة الإحصائية لها واستخراج البيانات وتحليلها، ومقارنتها بالدراسات السابقة واقتراح التوصيات المناسبة لها.

تصميم الدراسة:

تضمنت الدراسة المتغيرات التالية:

المتغيرات المستقلة وشملت:

متغير المسمى الوظيفي: وله مستويان (مدير مدرسة، معلم).

متغير الجنس: وله مستويان (ذكر، أنثى).

متغير المؤهل العلمي:وله ثلاثة مستويات (دبلوم، بكالوريوس، ماجستير).

متغير سنوات الخبرة: وله ثلاثة مستويات (أقل من 5 سنوات، 5-10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).

متغير مجال التخصص: وله مستويان (علمي، أدبي).

متغير مكان الإقامة: وله ثلاثة مستويات (مدينة، قرية، مخيم).

المتغيرات التابعة: وهي درجات أدوار المشرف التربوي في التخطيط للمجالات التالية:

المجال الأول: دور المشرف التربوي في التخطيط للمدخلات التي تشمل على (المعلمين، التلاميذ، المناهج، الإمكانات المادية للمدرسة والعلاقة مع المجتمع المحلي).

المجال الثاني: دور المشرف التربوي في التخطيط للعمليات.

المجال الثالث: النتائج الناجمة عن دور المشرف التربوي في التخطيط للمخرجات.

المجال الرابع: دور المشرف التربوي في التخطيط للتغذية الراجعة.

المعالجات الإحصائية:

استخدم الباحث المعالجات الإحصائية الآتية:

1. التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية، لتقويم التخطيط التربوي ودور المشرف التربوي في مكونات ذلك النظام من وجهة نظر المدراء والمعلمين من كلا الجنسين.
2. اختبار t لعينتين مستقلتين، لفحص دلالة الفروق تبعا لمتغير المسمى الوظيفي والجنس و مجال التخصص.
3. اختبار تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA، لفحص دلالة الفروق تبعا لمتغيرات المؤهل العلمي، والخبرة، والإقامة.

4. اختبار تحليل التباين متعدد القياسات المتكرر Design Repeated Measured، والإحصائي Wilk's Lambda، للمقارنة بين المتغيرات التابعة في الدراسة.

5. اختبار سيداك للمقارنات البعدية Sidak Post Hoc Test بين أبعاد المدخلات، ومجالات الدراسة.

6. اختبار شيفيه للمقارنات البعدية Scheffe Post Hoc Test في بعد التلاميذ.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

أولا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن أسئلة الدراسة

ثانيا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن فرضيات الدراسة

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

تناولت هذه الدراسة تقويم التخطيط للإشراف التربوي لدى المشرفين التربويين في جميع محافظات شمال فلسطين من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس الثانوية. كما استقصت الدراسة مدى اختلاف درجة التقويم باختلاف المسمى الوظيفي، والجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، ومجال التخصص، ومكان إقامة مديري ومعلمي المدارس الثانوية.

ولتحقيق ذلك، تم استخدام استبانه تتضمن أربعة مجالات، وتم تطبيقها على جميع أفراد عينة الدراسة وتمت معالجة البيانات الإحصائية التي تم الحصول عليها باستخدام SPSS (Statistical Package for Social Sciences).

وللإجابة عن أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها الصفرية، تم الحصول على النتائج التالية:

أولا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن أسئلة الدراسة:

أ. النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول:

ونص السؤال الأول على:

ما درجة تقويم التخطيط للإشراف التربوي لدى المشرفين التربويين في محافظات شمال فلسطين في مجال المدخلات كما يراها مديرو ومعلمو المدارس الثانوية؟

ويتفرع عن هذا السؤال، أربعة أسئلة ثانوية هي:

1. ما درجة تقويم التخطيط للإشراف التربوي لدى المشرفين التربويين في محافظات شمال فلسطين لبعد المعلمين كما يراها مديرو معلمو المدارس الثانوية؟

وللإجابة عن هذا السؤال، حسبت المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لاستجابات المديرين والمعلمين على فقرات الاستبانة في بعد المعلمين، مرتبة تنازليا حسب درجة أهمية الفقرة ومتوسطها الحسابي، ويبين جدول رقم (3) نتائج الإجابة على السؤال.

جدول 3. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات بعد المعلمين مرتبة تنازليا وفق المتوسط الحسابي للفقرة

م	الفقرة	رقمها في بعد المعلمين	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة القيام بالدور
1	يستمع للمعلمين جيدا أثناء الحوار واللقاء بهم.	9	4.00	0.95	80.0	كبيرة جدا
2	يساهم في إشعار المعلمين بالراحة أثناء الزيارة الصفية لهم	6	3.75	1.06	75.0	كبيرة
3	يقوم بإتاحة الفرص للمعلمين لتوضيح أفكارهم وآرائهم.	5	3.71	1.01	74.2	كبيرة
4	يقوم بتطوير المعلمين مهنيا أثناء الخدمة.	2	3.63	0.97	72.6	كبيرة
5	يقوم بتطوير العلاقة بين المعلمين ومدرائهم	1	3.58	0.98	71.6	كبيرة
6	يقوم بتثمين قدرات وإنجازات المعلمين المميزة وتعميمها	7	3.53	1.01	70.6	كبيرة
7	يقوم بتحفيز المعلمين لاداء واجباتهم بهمة وبالإقناع.	3	3.52	1.03	70.4	كبيرة
8	يقوم باشراك المعلمين في اتخاذ القرارات المرتبطة بعملهم.	4	3.44	1.12	68.8	متوسطة
9	يحفز المعلمين على إنتاج الوسائل التعليمية وفق إمكانياتهم الشخصية.	8	3.41	1.08	68.2	متوسطة
	الدرجة الكلية لبعد المعلمين		3.62	0.66	72.4	كبيرة

يتضح من الجدول رقم (3) أن تقويم التخطيط للإشراف التربوي لدى المشرفين التربويين لبعد المعلمين جاء بدرجة كبيرة، وبمتوسط حسابي (3.62)، ونسبة مئوية بلغت (72.4)، وان بعد المعلمين جاء بين النسب المئوية (68.2) و(80.0).

2. ما درجة تقويم التخطيط للإشراف التربوي لدى المشرفين التربويين في محافظات شمال فلسطين لبعد التلاميذ كما يراها مديرو معلمو المدارس الثانوية؟

وللإجابة عن هذا السؤال، حسبت المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لاستجابات المديرين والمعلمين على فقرات الاستبانة في بعد التلاميذ، مرتبة تنازليا حسب درجة أهمية الفقرة ومتوسطها الحسابي، ويبين جدول رقم (4) نتائج الإجابة على السؤال.

جدول 4. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات بعد التلاميذ مرتبة تنازليا وفق المتوسط الحسابي للفقرة

م	الفقرة	رقمها في بعد التلاميذ	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة القيام بالدور
1	يقدم الحلول المناسبة لمشكلات التلاميذ الدراسية والاجتماعية.	10	3.48	1.11	69.6	متوسطة
2	يقوم بالتخطيط لتوثيق الصلة مع أولياء أمور التلاميذ لتقديم المعلومات والنصح والإرشاد عن أبنائهم.	16	3.20	1.19	64.0	متوسطة
3	يؤكد على توظيف المعرفة التي يتلقاها التلاميذ توظيفا عمليا في حياتهم.	15	3.20	1.04	64.0	متوسطة
4	يساهم في إكساب التلاميذ قيم وعادات وتقاليد المجتمع الفلسطيني.	14	3.15	1.03	63.0	متوسطة
5	يقوم بالتخطيط لتنمية القدرات الإبداعية للتلاميذ وفق مواهبهم وميولهم.	11	2.96	1.07	59.2	ضعيفة
6	يساعد التلاميذ في الاستفادة من نتائج الاختبارات في تحسين أداءهم.	13	2.89	1.01	57.8	ضعيفة
7	يعمل على تصميم برامج تعليمية خاصة بالتلاميذ المتفوقين.	12	2.70	0.99	54.0	ضعيفة
	الدرجة الكلية لبعد التلاميذ		3.08	0.72	61.6	متوسطة

يتضح من الجدول رقم (4) أن تقويم التخطيط للإشراف التربوي لدى المشرفين التربويين لبعد التلاميذ جاء بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي (3.08)، ونسبة مئوية بلغت (61.6)، وان بعد التلاميذ جاء بين النسب المئوية (54.0) و (69.6).

ج. ما درجة تقويم التخطيط للإشراف التربوي لدى المشرفين التربويين لبعد المناهج كما يراها مديرو ومعلمو المدارس الثانوية في محافظات شمال فلسطين؟

وللإجابة عن هذا السؤال، حسبت المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لاستجابات المديرين والمعلمين على فقرات الاستبانة في بعد المناهج، مرتبة تنازليا حسب درجة أهمية الفقرة ومتوسطها الحسابي، ويبين جدول رقم (5) نتائج الإجابة على السؤال.

جدول 5. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات بعد المناهج مرتبة تنازليا وفق المتوسط الحسابي للفقرة

م	الفقرة	رقمها في بعد المناهج	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة القيام بالدور
1	يعمل على توجيه المعلمين بالعناية بالكتاب المدرسي وعدم الاكتفاء بالتلخيص.	23	3.80	0.92	76.0	كبيرة
2	يساعد المعلم في تحليل محتوى الكتاب المقرر.	26	3.78	0.98	75.6	كبيرة
3	يساعد المعلم في مواجهة الصعوبات في تطبيق المناهج الدراسية.	27	3.77	0.95	75.4	كبيرة
4	يتأكد من وصول الكتب المدرسية وفق الطبعات المصرح بها.	21	3.61	1.06	72.2	كبيرة
5	يزود المعلم بمعلومات عما يتم من تعديل في المناهج.	25	3.55	1.07	71.0	كبيرة
6	يعمل على توفير الكتب والمراجع الضرورية لتحقيق الأهداف التربوية المرجوة.	20	3.47	1.06	69.4	متوسطة

م	الفقرة	رقمها في بعد المناهج	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة القيام بالدور
7	يؤكد على استغلال الإمكانيات المادية والبشرية في المجتمع لتحقيق أهداف المنهاج على نحو أفضل.	17	3.32	1.06	66.4	متوسطة
8	يساعد للتخطيط لاعداد قوائم بالمراجع العلمية والتربوية للمواد الدراسية.	22	3.27	1.10	65.4	متوسطة
9	يقوم بالتخطيط لاثراء المنهاج من أجل تحقيق النمو الشامل للتلاميذ.	19	3.22	1.10	64.4	متوسطة
10	يقوم بالتخطيط للمناهج لضمان المزج بينها وبين التراث والتعليم.	24	3.13	1.08	62.6	متوسطة
11	يقوم بالتخطيط لتحقيق التشاركية في وضع المناهج الدراسية.	18	3.10	1.06	62.0	متوسطة
	الدرجة الكلية لبعد المناهج		3.46	0.64	69.2	متوسطة

يتضح من الجدول رقم (5) أن تقويم التخطيط التربوي لدى المشرفين التربويين لبعد المناهج جاء بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي (3.46)، ونسبة مئوية بلغت (69.2)، وان بعد المناهج جاء بين النسب المئوية (62.0) و (76.0).

د. ما درجة تقويم التخطيط للإشراف التربوي لدى المشرفين التربويين في محافظات شمال فلسطين لبعد الإمكانات المادية للمدرسة والعلاقة مع المجتمع المحلي كما يراها مديرو ومعلمو المدارس الثانوية؟

وللإجابة عن هذا السؤال، حسبت المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لاستجابات المديرين والمعلمين على فقرات الاستبانة في بعد الإمكانات المادية للمدرسة والعلاقة مع المجتمع المحلي، مرتبة تنازليا حسب درجة أهمية الفقرة ومتوسطها الحسابي، ويبين الجدول رقم (6) نتائج الإجابة على السؤال.

جدول 6. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات بعد الإمكانات المادية للمدرسة والعلاقة مع المجتمع المحلي مرتبة تنازليا وفق المتوسط الحسابي للفقرة

م	الفقرة	رقمها في بعد الإمكانات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة القيام بالدور
1	يقوم بالاطلاع على قائمة الوسائل التعليمية التي تصدرها وزارة التربية والتعليم.	31	3.51	1.00	70.2	كبيرة
2	يقوم بالتخطيط والإشراف على تزويد المدارس بالوسائل التعليمية اللازمة والحديثة.	32	3.05	1.03	61.0	متوسطة
3	يقوم بالتخطيط لتقدير الاحتياجات من الأبنية المدرسية على أساس النمو المنتظر في أعداد التلاميذ.	28	2.79	1.04	55.8	ضعيفة
4	يقوم بالتخطيط لتطوير المكتبات والمختبرات والمعدات وصيانتها وتنفيذ الإجراءات لتحسين استخدامها وصيانتها دوريا.	34	2.68	1.00	53.6	ضعيفة
5	يقوم بالتخطيط لتحديد المواصفات والشروط الواجب توافرها في الأبنية المدرسية ووضع النماذج الخاصة بذلك.	29	2.63	1.00	52.6	ضعيفة
6	يقوم بالتخطيط للقاعات والساحات والملاعب والمختبرات والمرافق الصحية بحيث تتوافق مع المعايير الصحية المحددة.	33	2.61	1.00	52.2	ضعيفة
7	يقوم بتقدير تكاليف الأبنية المزمع إنشاؤها خلال سني الخطة.	30	2.58	0.99	51.6	ضعيفة
الدرجة الكلية لبعد الإمكانات والعلاقة مع المجتمع			2.84	0.73	56.8	ضعيفة

يتضح من الجدول رقم (6) أن تقويم التخطيط للإشراف التربوي لدى المشرفين التربويين لبعد الإمكانات المادية للمدرسة والعلاقة مع المجتمع المحلي جاء بدرجة ضعيفة، وبمتوسط حسابي (2.84)، ونسبة مئوية بلغت (56.8)، وان بعد الإمكانات المادية للمدرسة والعلاقة مع المجتمع المحلي جاء بين النسب المئوية (51.6) و (70.2).

جدول 7. ترتيب أبعاد مجال المدخلات

م	البعد	ترتيبه في مجال المدخلات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة القيام بالبعد
1	المعلمين	الأول	3.62	0.66	72.4	كبيرة
2	المناهج	الثالث	3.46	0.64	69.2	متوسطة
3	التلاميذ	الثاني	3.08	0.72	61.6	متوسطة
4	الإمكانات	الرابع	2.84	0.73	56.8	ضعيفة

يتضح من الجدول رقم (7) أن بعد المعلمين في مجال المدخلات حصل على الترتيب الأول (م=3.62)، يليه بعد المناهج وكان ترتيبه الثاني (69.2)، ثم بعد التلاميذ وكان ترتيبه الثالث (61.6)، وأخيرا بعد الإمكانات والذي حصل على الترتيب الرابع (56.8).

ب. النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني:

ونص السؤال الثاني على:

ما درجة تقويم التخطيط للإشراف التربوي لدى المشرفين التربويين في مجال العمليات كما يراها مديرو ومعلمو المدارس الثانوية في محافظات شمال فلسطين؟

وللإجابة عن هذا السؤال، حسبت المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لاستجابات المديرين والمعلمين على فقرات الاستبانة في مجال العمليات، مرتبة تنازليا حسب درجة أهمية الفقرة ومتوسطها الحسابي، ويبين جدول رقم (8) نتائج الإجابة على السؤال.

جدول 8. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال العمليات مرتبة تنازليا وفق المتوسط الحسابي للفقرة

م	الفقرة	رقمها في مجال العمليات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة القيام بالدور
1	يقوم بالإشراف على البرامج المتنوعة للأنشطة المدرسية والاطلاع على دفاتر العلامات ودفاتر التحضير.	37	3.79	1.04	75.8	كبيرة
2	يوظف أسلوب الزيارة الصفية بشكل يساعد في نمو المعلم مهنيا.	51	3.70	1.08	74.0	كبيرة
3	يتابع السجلات والبطاقات المدرسية للطلبة.	38	3.52	1.13	70.4	كبيرة
4	يعمل على تحقيق الانضباط والالتزام بالعمل من قبل المعلمين والإداريين.	49	3.48	1.01	69.6	متوسطة
5	يطبق مفهوم الاتصال وأنماطه وعناصره وقنواته على المعلمين والإداريين.	50	3.47	1.04	69.4	متوسطة
6	يساهم في تحفيز العاملين على تحقيق درجة عالية من الرضا الوظيفي.	48	3.47	1.07	69.4	متوسطة
7	يمارس النمط الإشرافي المناسب لوضع المعلمين حسب تخصصاتهم.	54	3.46	1.00	69.2	متوسطة
8	يساعد في تطوير الإدارة المدرسية على تحمل مسؤوليات تطويرها الذاتي.	47	3.43	1.06	68.6	متوسطة
9	يساعد في تطوير الفعاليات التعليمية التجديدية للصفوف الثانوية.	46	3.36	1.03	67.2	متوسطة
10	يقوم بتطوير فعاليات إدارة التدريب والتأهيل لكوادر المدارس الثانوية.	45	3.35	1.05	67.0	متوسطة

م	الفقرة	رقمها في مجال العمليات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة القيام بالدور
11	يتابع الهيئة التدريسية والعاملين في المدرسة للتأكد من توافر المعلومات الأساسية اللازمة لها.	39	3.34	1.09	66.8	متوسطة
12	يشجع المعلمين على إجراء البحوث الميدانية وخاصة المناسب منها في حل مشكلات التلاميذ التعليمية.	56	3.26	1.07	65.2	متوسطة
13	يحدد المهارات التي يمكن تطويرها للمعلمين عن طريق التدريب.	41	3.24	1.10	64.8	متوسطة
14	يقوم بمتابعة دوام المعلمين وتوزيع العمل بينهم.	36	3.18	1.15	63.6	متوسطة
15	يقوم بإجراء أبحاث علمية لتجريب طرق إشرافية جديدة.	55	3.17	1.07	63.4	متوسطة
16	يقوم بمتابعة تشكيل مجالس الآباء في المدرسة وتوجيهها.	40	3.16	1.21	63.2	متوسطة
17	يميل إلى ممارسة نمط الإشراف الاكلينيكي لمن يحتاج إليه من التربويين.	53	3.10	1.07	62.0	متوسطة
18	يسهم بتطوير الكفاءة المؤسسية لوزارة التربية والتعليم كما وكيفا.	42	3.05	1.04	61.0	متوسطة
19	يقوم بالاتصال بأولياء أمور التلاميذ والعمل على ديمومة التواصل معهم	35	3.04	1.29	60.8	متوسطة
20	يدرب المعلمين على استخدام التقنيات الحديثة (حاسوب، فيديو، جهاز عرض... الخ).	52	2.99	1.11	59.8	ضعيفة

م	الفقرة	رقمها في مجال العمليات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة القيام بالدور
21	يسهم في إدخال أنظمة إدارية تطويرية في مختلف مستوياتهم التنظيمية.	43	2.87	0.98	57.4	ضعيفة
22	يسهم بتطوير نظام الاتصال الإداري.	44	2.84	1.05	56.8	ضعيفة
الدرجة الكلية لمجال العمليات			3.29	0.63	65.8	متوسطة

يتضح من الجدول رقم (8) أن تقويم التخطيط للإشراف التربوي لدى المشرفين التربويين لمجال العمليات جاء بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي (3.29)، ونسبة مئوية بلغت (65.8)، وان مجال العمليات جاء بين النسب المئوية (56.8) و(75.8).

ج. ما درجة تقويم التخطيط للإشراف التربوي لدى المشرفين التربويين في مجال المخرجات كما يراها مديرو ومعلمو المدارس الثانوية في محافظات شمال فلسطين؟

وللإجابة عن هذا السؤال، حسبت المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لاستجابات المديرين والمعلمين على فقرات الاستبانة في مجال المخرجات، مرتبة تنازليا حسب درجة أهمية الفقرة ومتوسطها الحسابي، ويبين الجدول رقم (9) نتائج الإجابة على السؤال.

جدول 9. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات لمجال المخرجات مرتبة تنازليا وفق المتوسط الحسابي للفقرة

م	الفقرة	رقمها في مجال المخرجات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة القيام بالدور
1	إيجاد تلاميذ إنجازاتهم التعليمية أفضل من ذي قبل.	57	3.46	1.00	69.2	متوسطة
2	تعميق الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التعليم.	64	3.42	1.01	68.4	متوسطة
3	تحقيق تحسين نوعية التعلم والتعليم.	63	3.38	1.06	67.6	متوسطة
4	توجيه التدريس لتنمية التفكير الناقد لدى التلاميذ.	65	3.27	1.04	65.4	متوسطة
5	تحقيق النمو المتكامل للتلاميذ في جميع المجالات.	58	3.20	1.00	64.0	متوسطة
6	الارتفاع بمستوى الفرد ثقافيا واجتماعيا وصحيا من أجل رفع الكفاية الإنتاجية.	62	3.02	1.03	60.4	متوسطة
7	تبني سياسة تربوية ملائمة وجديدة.	59	2.98	1.08	59.6	ضعيفة
8	تطبيق الأولوية في تنفيذ الخطة التربوية بالاستناد إلى دراسة علمية كمية وكيفية.	61	2.90	1.03	58.0	ضعيفة
9	الربط بين الخطة التربوية وخطط التنمية الاقتصادية.	60	2.74	1.02	54.8	ضعيفة
الدرجة الكلية لمجال المخرجات			3.15	0.72	63.0	متوسطة

يتضح من الجدول رقم (9) أن تقويم التخطيط للإشراف التربوي لدى المشرفين التربويين لبعد لمجال المخرجات جاء بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي (3.15)، ونسبة مئوية بلغت (63.0)، وان بعد المعلمين جاء بين النسب المئوية (54.8) و(69.2).

د.ما درجة تقويم التخطيط للإشراف التربوي لدى المشرفين التربويين في مجال التغذية الراجعة كما يراها مديرو ومعلمو المدارس الثانوية في محافظات شمال فلسطين؟

وللإجابة عن هذا السؤال، حسبت المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لاستجابات المديرين والمعلمين على فقرات الاستبانة في مجال التغذية الراجعة، مرتبة تنازليا حسب درجة أهمية الفقرة ومتوسطها الحسابي، ويبين الجدول رقم (10) نتائج الإجابة على السؤال.

جدول 10. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال التغذية الراجعة مرتبة تنازليا وفق المتوسط الحسابي للفقرة

م	الفقرة	رقمها في مجال التغذية الراجعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة القيام بالدور
1	تزويد المعلم بتغذية راجعة حول تفاعله اللفظي الصفي.	79	3.86	0.94	77.2	كبيرة
2	مناقشة المعلمين في الكتب المدرسية واستمرار تقويمها.	67	3.82	0.83	76.4	كبيرة
3	تزويد المعلم بتغذية راجعة تطويرية للمستقبل بناء على ملاحظاته في الزيارة الصفية.	78	3.81	0.95	76.2	كبيرة
4	تقويم قدرة المعلم على حث التلاميذ على التفكير العلمي.	66	3.77	0.89	75.4	كبيرة
5	العمل على معالجة جوانب الضعف في العملية التربوية	71	3.66	0.92	73.2	كبيرة
6	التأكيد على إشراك المعلمين في عملية تقييم تقدم التلاميذ أكاديميا	74	3.65	1.04	73.0	كبيرة
7	التقويم بموضوعية للخطط التي يضعها المعلم.	76	3.57	0.99	71.4	كبيرة

م	الفقرة	رقمها في مجال التغذية الراجعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة القيام بالدور
8	تقبل النقد برحابة صدر الموجه من قبل المعلم والمدير.	80	3.55	1.13	71.0	كبيرة
9	تقويم علاقة المدرسة مع المجتمع المحلي وتطويرها.	75	3.45	1.11	69.0	متوسطة
10	التأكيد على أسس القياس والتقويم الذاتي.	73	3.39	1.10	67.8	متوسطة
11	تقويم البرامج التدريبية التي يخضع لها المعلم قبل وأثناء الخدمة.	68	3.37	0.98	67.4	متوسطة
12	تقويم الاختبارات ونوع أسئلتها ومستوياتها ومراعاتها لمستوى التلاميذ.	72	3.31	1.13	66.2	متوسطة
13	تقويم الأنشطة المدرسية التي يقوم بها التلاميذ.	77	3.26	1.06	65.2	متوسطة
14	التأكد من تحقيق التوازن بين الخطط التربوية والخطة الشاملة للتنمية في السلطة الوطنية الفلسطينية.	69	3.07	1.05	61.4	متوسطة
15	التحقق من اتزان ومرونة قواعد التحكم بالعملية التربوية (قوانين، أنظمة، تعليمات تربوية).	70	3.02	0.97	60.4	متوسطة
	الدرجة الكلية لمجال التغذية الراجعة		3.50	0.59	70.0	كبيرة

يتضح من الجدول رقم (10) أن تقويم التخطيط للإشراف التربـــوي لـــدى المشـــرفين التربويين لمجال التغذية الراجعة جاء بدرجة كبيرة، وبمتوسط حسابي (3.50)، ونســـبة مئويـــة بلغت (70.0)، وان بعد المعلمين جاء بين النسب المئوية (60.4) و(77.2).

وقد جاءت المجالات الأربعة مرتبة تنازليا من حيث الأهمية، كما يوضح الجدول رقـــم (11).

جدول 11. مجالات دور المشرف التربوي في التخطيط التربوي مرتبة تنازليا حسب الأهمية

م	المجال	ترتيبه في أداة الدراسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة القيام بالمجال
1	التغذية الراجعة	الرابع	3.50	0.59	70.0	كبيرة
2	المدخلات	الأول	3.29	0.54	65.8	متوسطة
3	العمليات	الثاني	3.29	0.63	65.8	متوسطة
4	المخرجات	الثالث	3.15	0.72	63.0	متوسطة
الدرجة الكلية			3.32	0.53	66.4	متوسطة

يتضح من الجدول رقم (11) أن تقويم التخطيط للإشراف التربـــوي لـــدى المشـــرفين التربويين كانت بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي (3.32)، ونسبة مئوية (66.4)، وان درجـــة قيام المشرف التربوي بدوره وفقا لمجالات أداة الدراسة تراوحت بين النســـب المئويـــة (63.0) و(70.0)

ثانيا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن فرضيات الدراسة:

1. النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

ونصت على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α=0.05) بـــين أبعاد مجال المدخلات لتقويم التخطيط للإشراف التربوي لدى المشرفين التربويين كمـــا يراهـــا مديرو معلمو المدارس الثانوية في محافظات شمال فلسطين.

ولفحص الفرضية الأولى، استخدم اختبار تحليل التباين متعدد القياسات المتكرر Repeated Measured Design والإحصائي ولكس لامبدا Lambda Wilk's، ويبين الجدول رقم (12) نتائج فحص الفرضية الأولى.

جدول 12. نتائج اختبار تحليل التباين متعدد القياسات المتكرر Repeated Measured Design والإحصائي ولكس لامبدا Lambda Wilk's، لفحص دلالة الفروق بين أبعاد المدخلات.

قيمة ولكس لامبدا	قيمة F	درجة حرية البسط	درجة حرية المقام	مستوى الدلالة
0.415	275.295	3	586	*0.0001

- دال إحصائيا على مستوى (α=0.05)

تشير نتائج الجدول رقم (12) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α=0.05) بين أبعاد مجال مدخلات تقويم التخطيط للإشراف التربوي لدى المشرفين التربويين كما يراها مديرو معلمو المدارس الثانوية في محافظات شمال فلسطين، ولمعرفة لصالح أي الأبعاد تعود هذه الفروق، استخدم اختبار سيداك Sidak للمقارنات البعدية بين متوسطات أبعاد مجال المدخلات، ويبين الجدول رقم (13) نتائج اختبار سيداك Sidak

جدول 13. نتائج اختبار سيداك Sidak للمقارنات البعدية بين متوسطات أبعاد مجال المدخلات

البعد	المعلمين	التلاميذ	المناهج	الإمكانيات المادية
المعلمين		* 0.534	* 0.162	*0.783
التلاميذ			* 0.372-	*0.250
المناهج				*0.621
الإمكانيات المادية				

- دال إحصائيا على مستوى (α=0.05)

تشير نتائج جدول رقم (13) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين:

- بعد المعلمين والتلاميذ، لصالح بعد المعلمين.
- بعد المعلمين والمناهج، لصالح بعد المعلمين.
- بعد المعلمين والإمكانيات المادية، لصالح بعد المعلمين.

- بعد التلاميذ وبعد المناهج، لصالح بعد المناهج.
- بعد التلاميذ وبعد الامكانيات المادية، لصالح بعد التلاميذ.
- بعد المناهج وبعد الامكانيات المادية، لصالح بعد المناهج.

2. النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

ونصت على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α=0.05) بين مجالات تقويم التخطيط للإشراف التربوي لدى المشرفين التربويين كما يراها مديرو ومعلمو المدارس الثانوية في محافظات شمال فلسطين.

ولفحص الفرضية الثانية، استخدم اختبار تحليل التباين متعدد القياسات المتكرر Repeated Measured Design، والإحصائي ولكس لامبدا Lambda Wilk's، ويبين الجدول رقم (14) نتائج الفرضية الثانية.

جدول 14. نتائج اختبار تحليل التباين متعدد القياسات المتكرر Repeated Measured Design والإحصائي ولكس لامبدا Lambda Wilk's، لفحص دلالة الفروق بين مجالات الدراسة

قيمة ولكس لامبدا	قيمة F	درجة حرية البسط	درجة حرية المقام	مستوى الدلالة
0.656	102.235	3	586	*0.0001

* دال إحصائيا على مستوى (α=0.05)

تشير نتائج الجدول رقم (14) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α=0.05) بين مجالات تقويم التخطيط للإشراف التربوي لدى المشرفين التربويين كما يراها مديرو معلمو المدارس الثانوية في محافظات شمال فلسطين، ولمعرفة لصالح أي المجالات تعود هذه الفروق، أستخدم اختبار سيداك Sidak للمقارنات البعدية بين متوسطات المجالات، وبين الجدول رقم (15) نتائج اختبار سيداك Sidak

جدول 15. نتائج اختبار سيداك Sidak للمقارنات البعدية بين متوسطات مجالات أداة الدراسة

المجال	المدخلات	العمليات	المخرجات	تغذية راجعة
المدخلات		0.0097	*0.142	*0.210-
العمليات			*0.132	*0.219-
المخرجات				*0.352-
تغذية راجعة				

- دال إحصائيا على مستوى (α=0.05)

تشير نتائج الجدول رقم (15) إلى:

1. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين مجالي المدخلات والمخرجات، ولصالح مجال المدخلات.

2. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين مجالي العمليات والمخرجات، ولصالح مجال العمليات.

3. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين مجالي التغذية الراجعة والمدخلات ولصالح مجال التغذية الراجعة.

4. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين مجالي التغذية الراجعة والعمليات، ولصالح مجال التغذية الراجعة.

5. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين مجالي التغذية الراجعة والمخرجات، ولصالح مجال التغذية الراجعة.

3. النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

ونصت على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة تقويم التخطيط للإشراف التربوي لدى المشرفين التربويين كما يراها مديرو ومعلمو المدارس الثانوية في محافظات شمال فلسطين، تعزى لمتغير المسمى الوظيفي.

ولفحص هذه الفرضية، استخدم اختبار t لعينتين مستقلتين، ويوضح الجدول رقم (16) نتائج فحص الفرضية الثالثة.

جدول 16. نتائج اختبار t لعينتين مستقلتين، لفحص دلالة الفروق في مجالات تقويم التخطيط التربـــوي لدى المشرفين التربويين وفق متغير المسمى الوظيفي

المسمى الوظيفي / المجال		مدير(ن=130)		معلم(ن=459)		قيمة t	مستوى الدلالة
		متوسط حسابي	انحراف معياري	متوسط حسابي	انحراف معياري		
المدخلات	المعلمين	3.69	0.65	3.60	0.66	1.414	0.158
	التلاميذ	3.18	0.67	3.06	0.74	1.627	0.104
	المناهج	3.46	0.66	3.46	0.64	-0.055	0.956
	الإمكانات	2.77	0.74	2.86	0.74	-1.221	0.223
	المدخلات	3.32	0.55	3.29	0.55	0.537	0.592
العمليات		3.28	0.75	3.29	0.60	-0.091	0.928
المخرجات		3.14	0.66	3.16	0.74	-0.240	0.811
التغذية الراجعة		3.54	0.57	3.49	0.59	0.834	0.405
الدرجة الكلية		3.33	0.54	3.31	0.52	0.341	0.733

- دال إحصائيا على مستوى (α=0.05)

تشير نتائج الجدول رقم (16) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصـــائية علـــى مســـتوى الدلالة (α=0.05) في مجالات تقويم التخطيط للإشراف التربوي لدى المشرفين التربويين كمـــا يراها مديرو ومعلمو المدارس الثانوية في محافظات شمال فلسطين، تعـــزى لمتغيـــر المســـمى الوظيفي.

4. النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة:

ونصت على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α=0.05) فـــي درجة تقويم التخطيط للإشراف التربوي لدى المشرفين التربويين كما يراهـــا مـــديرو ومعلمـــو المدارس الثانوية في محافظات شمال فلسطين، تعزى لمتغير الجنس.

ولفحص هذه الفرضية، استخدم اختبار t لعينتين مستقلتين،ويوضح الجدول رقـــم (17) نتائج فحص الفرضية الرابعة.

جدول 17. نتائج اختبار t لعينتين مستقلتين، لفحص دلالة الفروق في مجالات تقويم التخطيط التربـــوي لدى المشرفين التربويين وفق متغير الجنس

الجنس / المجال		ذكر(ن=297)		أنثى(ن=292)		قيمة t	مستوى الدلالة
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
المدخلات	المعلمين	3.58	0.70	3.65	0.61	-1.269	0.205
	التلاميذ	3.17	0.72	3.00	0.71	2.936	*0.003
	المناهج	3.47	0.63	3.44	0.64	0.517	0.605
	الإمكانات	2.86	0.76	2.81	0.70	0.769	0.442
	المدخلات	3.31	0.56	3.28	0.52	0.805	0.421
العمليات		3.32	0.62	3.25	0.64	1.267	0.206
المخرجات		3.20	0.73	3.11	0.71	1.556	0.120
التغذية الراجعة		3.51	0.59	3.50	0.59	0.031	0.975
الدرجة الكلية		3.34	0.54	3.29	0.52	1.014	0.311

- دال إحصائيا على مستوى (α=0.05)، و درجات الحرية (587)

تشير نتائج الجدول رقم (17) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصـــائية علـــى مســـتوى الدلالة (α=0.05) في مجالات تقويم التخطيط للإشراف التربوي لدى المشرفين التربويين كما يراها مديرو ومعلمو المدارس الثانوية في محافظات شمال فلسطين، تعزى لمتغير الجنس، باســـتثناء بعـــد التلاميذ الذي أظهر فروقاً لصالح الذكور على الإناث.

5. النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة:

ونصت على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مســـتوى الدلالـــة (α=0.05) فـــي درجة تقويم التخطيط للإشراف التربوي لدى المشرفين التربويين كما يراها مديرو ومعلمو المدارس الثانوية في محافظات شمال فلسطين، تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

ولفحص هذه الفرضية، استخدم اختبار تحليل التبـــاين الأحـــادي One Way ANOVA، ويبين الجدول رقم (18) الوصف الإحصائي لمجالات الدراسة وفق متغير المؤهل العلمي، فيما يبين الجدول (19) نتائج تحليل التباين الأحادي للمتغير ذاته.

جدول 18. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الدراسة وفق فئات متغير المؤهل العلمي.

المؤهل العلمي / المجال		دبلوم (ن=106)		بكالوريوس (ن=429)		ماجستير(ن=54)	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المدخلات	المعلمين	3.60	0.63	3.63	0.65	3.59	0.72
	التلاميذ	3.17	0.71	3.07	0.72	3.05	0.79
	المناهج	3.50	0.59	3.46	0.64	3.37	0.69
	الإمكانات	2.84	0.69	2.84	0.74	2.75	0.75
المدخلات		3.32	0.50	3.30	0.54	3.24	0.61
العمليات		3.35	0.54	3.28	0.63	3.22	0.82
المخرجات		3.11	0.75	3.17	0.69	3.10	0.86
تغذية راجعة		3.48	0.57	3.52	0.58	3.45	0.70
الدرجة الكلية		3.34	0.48	3.32	0.52	3.26	0.65

جدول 19. نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA، لفحص دلالة الفروق في مجالات تقويم التخطيط التربوي لدى المشرفين التربويين وفق متغير المؤهل العلمي.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة
المعلمين	بين المجموعات	0.125	2	0.0625	0.143	0.867
	خلال المجموعات	256.590	586	0.438		
	المجموع	256.715	588			
التلاميذ	بين المجموعات	0.925	2	0.463	0.874	0.419
	خلال المجموعات	310.781	586	0.530		
	المجموع	311.706	588			
المناهج	بين المجموعات	0.564	2	0.282	0.684	0.505
	خلال المجموعات	241.714	586	0.412		
	المجموع	242.278	588			

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة
الإمكانات	بين المجموعات	0.415	2	0.208	0.380	0.685
	خلال المجموعات	320.803	586	0.547		
	المجموع	321.218	588			
المدخلات	بين المجموعات	0.266	2	0.133	0.445	0.641
	خلال المجموعات	175.278	586	0.299		
	المجموع	175.544	588			
العمليات	بين المجموعات	0.687	2	0.344	0.841	0.432
	خلال المجموعات	239.427	586	0.409		
	المجموع	240.114	588			
المخرجات	بين المجموعات	0.500	2	0.250	0.475	0.622
	خلال المجموعات	308.236	586	0.526		
	المجموع	308.736	588			
التغذية الراجعة	بين المجموعات	0.281	2	0.140	0.400	0.671
	خلال المجموعات	205.823	586	0.351		
	المجموع	206.104	588			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.221	2	0.110	0.389	0.678
	خلال المجموعات	166.285	586	0.284		
	المجموع	166.506	588			

تشير نتائج جدول رقم (19) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α=0.05) في مجالات تقويم التخطيط للإشراف التربوي لدى المشرفين التربويين كما يراها مديرو ومعلمو المدارس الثانوية في محافظات شمال فلسطين، تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

6. النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة:

ونصت على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة(α=0.05) في درجة تقويم التخطيط للإشراف التربوي لدى المشرفين التربويين كما يراها مديرو ومعلمو المدارس الثانوية في محافظات شمال فلسطين تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

ولفحص هذه الفرضية، استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA، ويبين الجدول رقم (20) الوصف الإحصائي لمجالات الدراسة وفق فئات متغير سنوات الخبرة، فيما يبين الجدول رقم (21) نتائج فحص الفرضية السادسة.

جدول 20. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الدراسة وفق فئات متغير الخبرة

المؤهل العلمي	أقل من 5 سنوات (ن=108)		من5-10 سنوات (ن=277)		أكثر من 10 سنوات (ن=204)	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المعلمين	3.67	0.67	3.65	0.63	3.55	0.68
التلاميذ	3.22	0.74	3.17	0.72	2.90	0.69
المناهج	3.53	0.63	3.42	0.64	3.46	0.64
الإمكانات	2.92	0.74	2.77	0.77	2.88	0.67
المدخلات	3.38	0.53	3.29	0.55	3.25	0.54
العمليات	3.35	0.60	3.30	0.64	3.23	0.64
المخرجات	3.25	0.78	3.12	0.70	3.15	0.71
تغذية راجعة	3.55	0.60	3.50	0.65	3.48	0.62
الدرجة الكلية	3.39	0.53	3.32	0.52	3.28	0.53

جـــدول 21. نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA، لفحص دلالة الفـــروق فـــي مجالات تقويم التخطيط للإشراف التربوي لدى المشرفين التربويين وفق متغير سنوات الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة
المعلمين	بين المجموعات	1.359	2	0.680	1.560	0.211
	خلال المجموعات	255.356	586	0.436		
	المجموع	256.716	588			
التلاميذ	بين المجموعات	10.416	2	5.208	10.130	*0.0001
	خلال المجموعات	301.289	586	0.514		
	المجموع	311.706	588			
المناهج	بين المجموعات	0.881	2	0.440	1.069	0.344
	خلال المجموعات	241.396	586	0.412		
	المجموع	242.277	588			
الإمكانات	بين المجموعات	2.445	2	1.223	2.247	0.107
	خلال المجموعات	318.773	586	0.544		
	المجموع	321.218	588			
المدخلات	بين المجموعات	1.067	2	0.534	1.792	0.167
	خلال المجموعات	174.477	586	0.298		
	المجموع	175.544	588			
العمليات	بين المجموعات	1.293	2	0.646	1.586	0.206
	خلال المجموعات	238.821	586	0.408		
	المجموع	240.114	588			
المخرجات	بين المجموعات	1.389	2	0.695	1.324	0.267
	خلال المجموعات	307.346	586	0.524		
	المجموع	308.736	588			
التغذية الراجعة	بين المجموعات	0.278	2	0.139	0.396	0.673
	خلال المجموعات	205.826	586	0.351		
	المجموع	206.104	588			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.866	2	0.433	1.531	0.217
	خلال المجموعات	165.641	586	0.283		
	المجموع	166.506	588			

- **دال إحصائيا على مستوى (α=0.05)**

تشير نتائج جدول رقم (21) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α=0.05) في مجالات تقويم التخطيط للإشراف التربوي لدى المشرفين التربويين كما يراها مديرو ومعلمو المدارس الثانوية في محافظات شمال فلسطين، تعزى لمتغير الخبرة، باستثناء بعد التلاميذ، ولمعرفة لصالح من تعود الفروق في بعد التلاميذ، استخدم اختبار شيفيه Scheffe للمقارنة البعدية، والجدول (22) يبين نتائج المقارنة البعدية.

جدول 22. نتائج استخدام اختبار شيفيه Scheffe للمقارنة البعدية في بُعد التلاميذ تبعاً لمتغير الخبرة

11. الخبرة	أقل من 5 سنوات	من5-10سنوات	أكثر من 10سنوات
أقل من 5 سنوات		0.053	*0.31
من5-10سنوات			*0.26
أكثر من 10سنوات			

- **دال إحصائيا على مستوى (α=0.05)**

يتضح من نتائج الجدول (22) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويين الخبرة أقل من (5) سنوات وأكثر من (10) سنوات ولصالح مستوى الخبرة أقل من (5) سنوات. كما وأظهرت نتائج اختبار شيفية وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α=0.05) بين مستوى الخبرة من (5-10) سنوات وأكثر من (10) سنوات ولصالح أصحاب الخبرة من (5-10) سنوات، ويلاحظ أن القدرة على التقويم تقل بزيادة سنوات الخبرة.

7. النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة:

ونصت على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة تقويم التخطيط للإشراف التربوي لدى المشرفين التربويين كما يراها مديرو ومعلمو المدارس الثانوية في محافظات شمال فلسطين، تعزى لمتغير التخصص.

ولفحص هذه الفرضية، استخدم اختبار t لعينتين مستقلتين، ويوضح الجدول رقم (23) نتائج فحص الفرضية السابعة.

جدول 23. نتائج اختبار t لعينتين مستقلتين، لفحص دلالة الفروق في مجالات تقويم التخطيط التربوي لدى المشرفين التربويين وفق متغير التخصص

المجال		علمي(ن = 235)		أدبي(ن = 354)		قيمة t	مستوى الدلالة
		متوسط حسابي	انحراف معياري	متوسط حسابي	انحراف معياري		
المدخلات	المعلمين	3.61	0.63	3.62	0.67	-0.278	0.781
	التلاميذ	3.04	0.70	3.11	0.74	-1.166	0.244
	المناهج	3.42	0.62	3.48	0.65	-1.144	0.253
	الإمكانات	2.78	0.69	2.87	0.76	-1.483	0.139
	المدخلات	3.26	0.51	3.32	0.56	-1.257	0.209
العمليات		3.23	0.62	3.32	0.64	-1.583	0.114
المخرجات		3.09	0.69	3.20	0.74	-1.809	0.071
التغذية الراجعة		3.46	0.55	3.53	0.61	-1.354	0.176
الدرجة الكلية		3.27	0.49	3.34	0.55	-1.631	0.103

- **دال إحصائيا على مستوى (α=0.05)**

تشير نتائج الجدول رقم (23) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α=0.05) في مجالات تقويم التخطيط للإشراف التربوي لدى المشرفين التربويين كما يراها مديرو ومعلمو المدارس الثانوية في محافظات شمال فلسطين، تعزى لمتغير التخصص.

8. النتائج المتعلقة بالفرضية الثامنة:

ونصت على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة تقويم التخطيط للإشراف التربوي لدى المشرفين التربويين كما يراها مديرو ومعلمو المدارس الثانوية في محافظات شمال فلسطين، تعزى لمتغير مكان الإقامة.

ولفحص هذه الفرضية، استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA، ويبين الجدول رقم (24) الوصف الإحصائي لمجالات الدراسة وفق متغير مكان الإقامة، فيما يبين جدول رقم (24) نتائج فحص الفرضية الثامنة.

جدول 24. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الدراسة وفق فئات متغير مكان الإقامة

مكان الإقامة		مدينة(ن = 235)		قرية(ن = 307)		مخيم(ن = 47)	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المدخلات	المعلمين	3.56	0.69	3.64	0.63	3.76	0.63
	التلاميذ	2.96	0.77	3.16	0.67	3.20	0.74
	المناهج	3.42	0.65	3.49	0.63	3.41	0.62
	الإمكانات	2.78	0.73	2.89	0.74	2.74	0.70
المدخلات		3.23	0.56	3.34	0.53	3.32	0.54
العمليات		3.22	0.60	3.34	0.64	3.26	0.73
المخرجات		3.12	0.70	3.18	0.73	3.13	0.74
تغذية راجعة		3.48	0.59	3.53	0.59	3.48	0.56
الدرجة الكلية		3.26	0.51	3.36	0.54	3.31	0.54

- **دال إحصائيا على مستوى (α=0.05)**

جدول 25. نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA، لفحص دلالة الفروق في مجالات تقويم التخطيط التربوي لدى المشرفين التربويين وفق متغير مكان الإقامة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة
المعلمين	بين المجموعات	1.720	2	0.860	1.976	0.139
	خلال المجموعات	254.996	586	0.435		
	المجموع	256.716	588			
التلاميذ	بين المجموعات	5.762	2	2.881	5.518	*0.004
	خلال المجموعات	305.943	586	0.522		
	المجموع	311.706	588			
المناهج	بين المجموعات	0.858	2	0.429	1.042	0.353
	خلال المجموعات	241.419	586	0.412		
	المجموع	242.277	588			
الإمكانات	بين المجموعات	1.959	2	0.980	1.798	0.167
	خلال المجموعات	319.259	586	0.545		
	المجموع	321.218	588			

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة
المدخلات	بين المجموعات	1.538	2	0.769	2.589	0.076
	خلال المجموعات	174.007	586	0.297		
	المجموع	175.544	588			
العمليات	بين المجموعات	1.793	2	0.897	2.205	0.111
	خلال المجموعات	238.321	586	0.407		
	المجموع	240.114	588			
المخرجات	بين المجموعات	0.446	2	0.223	0.424	0.655
	خلال المجموعات	308.289	586	0.526		
	المجموع	308.736	588			
التغذية الراجعة	بين المجموعات	0.373	2	0.187	0.531	0.588
	خلال المجموعات	205.731	586	0.351		
	المجموع	206.104	588			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	1.141	2	0.570	2.021	0.133
	خلال المجموعات	165.366	586	0.282		
	المجموع	166.506	588			

- **دال إحصائيا على مستوى (α=0.05)**

تشير نتائج جدول رقم (25) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α=0.05) في مجالات تقويم التخطيط للإشراف التربوي لدى المشرفين التربويين كما يراها مديرو ومعلمو المدارس الثانوية في محافظات شمال فلسطين، تعزى لمتغير مكان الإقامة، باستثناء بعد التلاميذ، ولمعرفة لصالح من تعود الفروق في بعد التلاميذ، استخدم اختبار شيفيه Scheffe للمقارنة البعدية، والجدول (26) يبين نتائج المقارنة البعدية.

جدول 26. نتائج استخدام اختبار شيفيه Scheffe للمقارنة البعدية في بُعد التلاميذ تبعاً لمتغير مكان الإقامة

مكان الإقامة	مدينة	قرية	مخيم
مدينة		*0.19-	*0.23-
قرية			*0.038-
مخيم			

- **دال إحصائيا على مستوى (α=0.05)**

يتضح من الجدول (26) أن الفروق تعود لصالح:

1. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في بعد التلاميذ بين القرية والمدينة، ولصالح القرية.

2. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في بعد التلاميذ بين القرية والمخيم، ولصالح المخيم.

3. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في بعد التلاميذ بين المخيم والمدينة، ولصالح المخيم.

الفصل الخامس

مناقشة نتائج الدراسة

الفصل الخامس

مناقشة نتائج الدراسة

تناولت هذه الدراسة تقويم التخطيط للإشراف التربوي لدى المشرفين التربويين كما يراها مديرو ومعلمو المدارس الثانوية في محافظات شمال فلسطين. كما هدفت الدراسة إلى التعرف على دور متغيرات المسمى الوظيفي، والجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، ومجال التخصص، ومكان الإقامة.

وبعد الحصول على نتائج الدراسة من إجابات لأسئلة الدراسة وفحص لفرضياتها الصفرية، وفيما يلي مناقشة لنتائج الدراسة.

أولا: مناقشة النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة:

1. النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول:

ما درجة تقويم التخطيط للإشراف التربوي لدى المشرفين التربويين في مجال المدخلات كما يراها مديرو ومعلمو المدارس الثانوية في محافظات شمال فلسطين؟

ويتفرع عن هذا السؤال، أربعة أسئلة ثانوية هي:

1. ما درجة تقويم التخطيط للإشراف التربوي لدى المشرفين التربويين لبعد المعلمين كما يراها مديرو معلمو المدارس الثانوية في محافظات شمال فلسطين؟

يتضح من الجدول رقم (3) أن تقويم التخطيط للإشراف التربوي لدى المشرفين التربويين لبعد المعلمين جاء بدرجة كبيرة، وبمتوسط حسابي (3.62)، ونسبة مئوية بلغت (72.4)، ويرى الباحث أن هذه الدرجة الكبيرة تعود إلى أن رؤية المديرين والمعلمين لعمل المعلم هو الأهم من وجهة نظر المشرفين التربويين، وان غالبية الأنشطة التي يمارسها المشرف هي لاثراء المعلم، وان جل اهتمامه وعمله الميداني يتعلق بالمعلم وممارساته وتدريسه، حيث رأى أغلب المعلمين والمديرين أن المشرف التربوي يستمع جيدا لهم أثناء الحوار والنقاش،

بالإضافة إلى إسهامه بإشعار المعلمين بالراحة أثناء الزيارة الصفية، كما انه يثمن عمل المعلمين وإنجازاتهم ويحفزهم للقيام بمهامهم، ويسعى إلى تطوير نموهم المهني، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراستي العنوز (1995)، والأيوب (1990) في أن أهم المجالات الإشرافية التي يهتم بها المشرف التربوي هو تحسين أداء المعلم، والتخطيط للتدريس، ومساعدته في العديد من المجالات العامة. وتتفق أيضا مع دراسة العطاري (1991) في أن النمو المهني للمعلمين كان في المرتبة الثانية في تحقيق المشرفين لادوارهم الإشرافية، وتتفق مع دراسة باجاك (Pajak,1990) في حصول مهمة خدمة المعلمين والنمو المهني للمعلمين على نسبة عالية في تحديد أهم المهام الإشرافية، وتختلف هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة حسن (1995) من حيث أن ممارسة المشرف التربوي لدوره في تحسين النمو المهني للمعلم منخفض، ويقل عن نسبة (60%)، وتختلف أيضا مع دراسة ثابت (1994) في أن مهارات المشرف التربوي في التواصل مع المعلمين ضعيفة، وذلك يعود إلى الدورات التأهيلية التي استطاع المشرفون التربويون الحصول عليها بحكم إقحام وزارة التربية والتعليم العالي لذلك وتخصيص أموالا وبرامج خاصة بذلك بما يختلف عن نهايات سيطرة الاحتلال الإسرائيلي على العملية التعليمية التعلمية بمختلف أبعادها لا سيما الإشرافية منها.

2. ما درجة تقويم التخطيط للإشراف التربوي لدى المشرفين التربويين لبعد التلاميذ كما يراها مديرو معلمو المدارس الثانوية في محافظات شمال فلسطين؟

يتضح من الجدول رقم (4) أن تقويم التخطيط للإشراف التربوي لدى المشرفين التربويين لبعد التلاميذ جاء بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي (3.08)، ونسبة مئوية بلغت (61.6)، ويعزو الباحث هذه النسبة المتوسطة في بعد التلاميذ على أنه لا يوجد حلقة اتصال مباشر ما بين المشرف التربوي والتلاميذ، وان اللقاء الذي يجمع بين المشرفين والتلاميذ هي الزيارة الصفية التي يقوم بها المشرف التربوي لمعلمهم، ونادرا ما يقوم بسؤالهم أو الكشف عن مدى فهمهم واستيعابهم للبيئة التربوية التي يعيشون فيها، أو عن كيفية تلقيهم المعرفة، ورأي أغلبية المعلمين والمديرين أن المشرف التربوي لا يقوم بالتخطيط لتنمية قدرات ومهارات التلاميذ، كما أنه لا يساعدهم في الاستفادة من نتائج الاختبارات التي يتقدمون إليها، ولا يعمل

على تصميم برامج تعليمية خاصة بالتلاميذ، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة باجاك (Pajak,1990) في حصول البرامج التعليمية على نسبة عالية.

3. ما درجة تقويم التخطيط للإشراف التربوي لدى المشرفين التربويين لبعد المناهج كما يراها مديرو معلمو المدارس الثانوية في محافظات شمال فلسطين؟

يتضح من الجدول رقم (5) أن تقويم التخطيط للإشراف التربوي لدى المشرفين التربويين لبعد المناهج جاء بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي (3.46)، ونسبة مئوية بلغت (69.2)، ويعزو الباحث حصول بعد المناهج على هذه الدرجة المتوسطة، إلى أن مشاركة المشرفين التربويين في إعداد المناهج وتطويرها، ليست بالدرجة العالية، إذ أن المجال الواسع لعمل المشرف التربوي في المناهج هو تدريب المعلمين عليها أو تقييمها، دون الولوج في تخطيطها، واتفقت هذه الدراسة مع دراسة باجاك (Pajak,1990) في حصول بعد المناهج والكتب المدرسية على درجة متوسطة في عمل المشرف التربوي، واختلفت هذه الدراسة مع دراسة كل من: دراسة حسن (1995)، ودراسة الشريدة (1993)، ودراسة النجادات (1991) ودراسة راول (Rawl, 1989) في حصول بعد المناهج على نسبة متدنية في عمل المشرف التربوي، كما اختلفت هذه الدراسة مع دراسة وتكن (Witkin, 1977) في حصول بعد المناهج على درجة مرتفعة جدا.

4. ما درجة تقويم التخطيط للإشراف التربوي لدى المشرفين التربويين لبعد الإمكانيات المادية للمدرسة والعلاقة مع المجتمع المحلي، كما يراها مديرو ومعلمو المدارس الثانوية في محافظات شمال فلسطين؟

يتضح من الجدول رقم (6) أن تقويم التخطيط للإشراف التربوي لدى المشرفين التربويين لبعد الإمكانات المادية للمدرسة والعلاقة مع المجتمع المحلي جاء بدرجة ضعيفة، وبمتوسط حسابي (2.84)، ونسبة مئوية بلغت (56.8)، ويعزو الباحث حصول بعد الإمكانات المادية للمدرسة والعلاقة مع المجتمع المحلي على درجة ضعيفة، إلى قيام المشرف التربوي بدور فني بحت في عمله، كما أن هيكلية أقسام مديريات التربية والتعليم تجعل من الإمكانيات

المادية والعلاقات مع المجتمع ليست من المهام الرسمية للمشرف التربوي. فالتزويد بالوسائل التعليمية هي من اختصاص قسم التقنيات التربوية، والأبنية المدرسية لها قسمها المختص بها، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الشريدة (1993) في ضعف العلاقات الاجتماعية والإنسانية، ومهارات التواصل لدى المشرف التربوي، كما اتفقت هذه الدراسة مع نتائج دراسة دعباس (1992) في أن مجال التنسيق والاتصال والتعاون يأتي في ذيل اهتمامات المشرف التربوي.

واختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة العطاري (1991) في حصول بعد الإمكانات المادية والعلاقة مع المجتمع على المرتبة الأخيرة في هذه الدراسة، بينما حصلت في دراسة العطاري على المرتبة الثالثة ضمن اهتمامات وسلم أولويات المشرف التربوي، كما اختلفت أيضا مع نتائج دراسة باجاك (Pajak, 1990) في حصول العلاقة مع المجتمع المحلي على نسبة متوسطة في دراسة باجاك، بينما أتت في هذه الدراسة ضعيفة.

ويظهر من خلال الجدول رقم (7) أن درجة تقويم التخطيط للإشراف التربوي لدى المشرفين التربويين في محافظات شمال فلسطين، في مجال المدخلات كما يراها مديرو ومعلمو المدارس الثانوية جاء بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي (3.29)، ونسبة مئوية بلغت (65.8)، ويفسر الباحث حصول مجال المدخلات على النسبة المتوسطة بتضمن مجال المدخلات لابعاد: التلاميذ والمناهج والإمكانات المادية والعلاقة مع المجتمع، وهذه الأبعاد الثلاثة حصل فيها المشرف التربوي على نسبة متوسطة أو ضعيفة، وبالتالي على نسبة متوسطة في مجال المدخلات.

وتختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسة طه (2001)، ودراسة زامل (2000) في حصول مجال المدخلات على نسبة عالية في كلتا الدراستين،وتختلف أيضا مع دراسة باجاك (Pajak, 1990) في حصول أبعاد المدخلات على نسبة عالية.

2. النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني:

ونص السؤال الثاني على:

ما درجة تقويم التخطيط للإشراف التربوي لدى المشرفين التربويين في مجال العمليات كما يراها مديرو ومعلمو المدارس الثانوية في محافظات شمال فلسطين؟

يتضح من الجدول رقم (8) أن تقويم التخطيط للإشراف التربوي لدى المشرفين التربويين لمجال العمليات جاء بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي (3.29)، ونسبة مئوية بلغت (65.8)، ويعزو الباحث حصول مجال العمليات على درجة متوسطة، بأن هناك قسم من الأنشطة والإجراءات ليست من مهام المشرف التربوي، وانما هي من مهام قسم آخر في مديرية التربية والتعليم، فمثلا: تدريب المعلمين على استخدام التكنولوجيا من حاسوب، وفيديو...الخ ليست من مهام المشرف، كما أن إدخال أنظمة تربوية فنية وإدارية ليست من مهام المشرف التربوي أيضا، وبالتالي فان مساهمته ضعيفة وتكاد تكون معدومة.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة زامل (2000) في حصول مجال عمليات الإشراف التربوي على نسبة متوسطة، بينما اختلفت هذه الدراسة مع نتائج دراسة طه (2001) في حصول مجال العمليات على نسبة عالية.

3. النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث:

ونص السؤال الثالث على:

ما درجة تقويم التخطيط للإشراف التربوي لدى المشرفين التربويين في مجال المخرجات كما يراها مديرو ومعلمو المدارس الثانوية في محافظات شمال فلسطين؟

يتضح من جدول رقم (9) أن تقويم التخطيط للإشراف التربوي لدى المشرفين التربويين لمجال المخرجات جاء بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي (3.15)، ونسبة مئوية بلغت (63.0)، وان بعد المعلمين جاء بين نسب مئوية (54.8) و (69.2)، ويعزو الباحث حصول هذا المجال

على نسبة متوسطة إلى قلة تبني المشرف التربوي إلى سياسة تربوية ملائمة وجديدة، وذلك من وجهة نظر المديرين والمعلمين، وكذلك إلى قلة الربط بين الخطة التربوية، وخطط التنمية الاقتصادية، وتختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة طه (2001)، وزامل (2000) في حصول بعد المخرجات على درجة عالية.

4. النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع:

ونص السؤال الرابع على:

ما درجة تقويم التخطيط للإشراف التربوي لدى المشرفين التربويين في مجال التغذية الراجعة كما يراها مديرو ومعلمو المدارس الثانوية في محافظات شمال فلسطين؟

يتضح من الجدول رقم (10) أن تقويم التخطيط للإشراف التربوي لدى المشرفين التربويين لمجال التغذية الراجعة جاء بدرجة كبيرة، وبمتوسط حسابي (3.50)، ونسبة مئوية بلغت (70.0)، وان بعد المعلمين جاء بين نسب مئوية (60.4) و(77.2)، ويعزو الباحث حصول هذا المجال على نسبة كبيرة إلى كثرة حدوث مواقف التغذية الراجعة بين المعلم والمشرف التربوي أو بين مدير المدرسة والمشرف التربوي، فبعد انتهاء الزيارة الصفية، يتحاور المعلم والمشرف بوجود مدير المدرسة عن سيرها، والخطوات الإيجابية والسلبية في هذه الحصة، وكيفية تعزيز الإيجابيات، وتلاشي السلبيات، كما أن المشرف يقوم بكتابة تقرير في نهاية هذه الزيارة، ويزود المعلم أيضا بتقرير عن الأنشطة اللاصفية التي يقوم بها مثل: دفتر التحضير، والخطط التي يضعها المعلم، واللجان التي يشارك بها واللوحات أو الوسائل التي يشرف عليها.

وتختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة طه (2001) في حصول مجال التغذية الراجعة على درجة عالية جدا، وتختلف أيضا مع نتائج دراستي بويد (Boyd, 1989)، وأورمستون وآخرون (Ormston, 1995) في حصول مجال التغذية الراجعة على نسبة منخفضة، حيث رأى أورمستون، أن معظم المعلمين لا يتلقون تغذية راجعة عن الزيارة الصفية،

وان حصلت فهي ضعيفة، ولا يستفاد منها، وتختلف أيضا مع دراسة باجـــاك (Pajak, 1990) في حصول الأبحاث وبرامج التقييم على درجة منخفضة.

ثانيا: مناقشة النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة:

1. مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

ونصت على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α=0.05) بين أبعاد مجال المدخلات لتقويم التخطيط للإشراف التربوي لدى المشرفين التربويين كما يراهـــا مديرو ومعلمو المدارس الثانوية في محافظات شمال فلسطين.

أشارت نتائج الجدول رقم (12) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية علـــى مســـتوى الدلالة (α=0.05) بين أبعاد مجال مدخلات تقويم التخطيط للإشراف التربوي لـــدى المشـــرفين التربويين كما يراها مديرو ومعلمو المدارس الثانوية في محافظات شمال فلســـطين، ولمعرفـــة لصالح أي الأبعاد تعود هذه الفروق، استخدم اختبار سيداك Sidak للمقارنـــات البعديـــة بـــين متوسطات أبعاد مجال المدخلات، كما أشارت نتائج جدول رقم (13) إلى:

تفوق بعد المعلمين على التلاميذ، والمناهج، والإمكانيات المادية.

تفوق بعد المناهج على التلاميذ.

تفوق بعد التلاميذ على الإمكانيات المادية.

تفوق بعد المناهج على الإمكانيات المادية.

ويعزو الباحث تفوق بعد المعلمين على أبعاد التلاميذ، والمناهج والإمكانات المادية والعلاقة مع المجتمع المحلي، إلى استئثار عمل المعلمين بنصيب الأسد من عمل المشرف التربوي، ونظرا للتقسيمات الموجودة في مديريات التربية والتعليم الفلسطينية، فإنها أعطت المشرف التربوي صلاحيات ومهام تتعلق بصلب عمل المعلمين، واكتفت بملاحظاته وإرشاداته في الأبعاد

الأخرى، وأصبح بالتالي عمل المعلم هو المهمة الأكثر أهمية بالنسبة للمشرف التربوي، ويدرجها على رأس سلم أولوياته.

2. النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

ونصت على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α=0.05) بين مجالات تقويم التخطيط للإشراف التربوي لدى المشرفين التربويين كما يراها مديرو ومعلمو المدارس الثانوية في محافظات شمال فلسطين.

أشارت نتائج الجدول رقم (15) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α=0.05) بين مجالات تقويم التخطيط للإشراف التربوي لدى المشرفين التربويين كما يراها مديرو ومعلمو المدارس الثانوية في محافظات شمال فلسطين، ولمعرفة لصالح أي المجالات تعود هذه الفروق، أستخدم اختبار سيداك Sidak للمقارنات البعدية بين متوسطات المجالات.

كما أشارت نتائج جدول رقم (15) إلى:

1. تفوق مجال المدخلات على المخرجات.
2. تفوق مجال العمليات على المخرجات.
3. تفوق مجال التغذية الراجعة على مجالات: المدخلات والعمليات و المخرجات.

ويعزو الباحث تفوق مجال التغذية الراجعة على باقي المجالات الأخرى، وذلك لان المجال الأكثر تطبيقا من قبل المشرف التربوي، ويعتبرها المشرف التربوي صفوة عمله، وخلاصة إرشاداته للمعلم، ويجد في ذلك دوره الفاعل في الإشراف التربوي، فحواره مع المعلم والمدير، وزياراته الصفية له، وتقاريره الإشرافية التي يعطيها للمعلم، هي الركيزة الأساس في عمله كمشرف وهذا العمل هو ما يميزه عن الأقسام والوظائف الأخرى في مديرية التربية

والتعليم الفلسطينية. واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة طه (2001) في تفوق مجال التغذية الراجعة على مجالات المدخلات، والعمليات، والمخرجات.

3. النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

ونصت على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة تقويم التخطيط للإشراف التربوي لدى المشرفين التربويين كما يراها مديرو ومعلمو المدارس الثانوية في محافظات شمال فلسطين تعزى لمتغير المسمى الوظيفي.

تشير نتائج الجدول رقم (16) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α=0.05) في مجالات تقويم التخطيط للإشراف التربوي لدى المشرفين التربويين كما يراها مديرو ومعلمو المدارس الثانوية في محافظات شمال فلسطين، تعزى لمتغير المسمى الوظيفي باستثناء بعد التلاميذ الذي أظهر فروقاً لصالح المديرين على المعلمين.

ويعزو الباحث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (0.05)، تبعا لمتغير المسمى الوظيفي بين مدير المدرسة والمعلم، إلى تشابه الظروف المحيطة بكليهما، والى عمل مدير المدرسة كمعلم في السنوات التي سبقت عمله كمدير مدرسة، وبذلك فهو ينظر إلى المشرف التربوي من زاوية المعلم، كما أن مدير المدرسة يثمن عمل معلميه، ويوافق على آرائهم الجيدة أمام المشرف التربوي، وهناك تحيز من جانب المدير لصالح المعلم الذي يعتبر نجاحه في العمل نجاحاً له؛ باعتباره مشرفاً مقيماً، كما أن كليهما يعملان في مدرسة واحدة، وبالتالي يحملان نفس الأفكار والرؤية، واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة عبد الرحمن (1994) في عدم وجود فروق دالة إحصائيا تبعا لمتغير المسمى الوظيفي (المشرف التربوي، مدير المدرسة، والمعلمين). واختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة طه (2001) في وجود فروق دالة إحصائيا تبعا للمسمى الوظيفي، واختلفت أيضا مع نتائج دراسة زامل (2000) في وجود فروق دالة إحصائيا بين المشرف التربوي ومدير المدرسة، وتختلف أيضا مع نتائج دراسة داوود (1995) في تفوق المشرفين على المعلمين والإداريين، وكذلك تختلف مع نتائج

دراسة الايوب (1990) لصالح المشرفين على المعلمين، وقد يعود ذلك لاختلاف العينات وأدوات الدراسة، وظروف المشرفين التربويين.

4. النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة:

ونصت على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة تقويم التخطيط للإشراف التربوي لدى المشرفين التربويين كما يراها مديرو ومعلمو المدارس الثانوية في محافظات شمال فلسطين تعزى لمتغير الجنس.

أشارت نتائج الجدول رقم (17) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α=0.05) في مجالات تقويم التخطيط للإشراف التربوي لدى المشرفين التربويين كما يراها مديرو ومعلمو المدارس الثانوية في محافظات شمال فلسطين، تعزى لمتغير الجنس، باستثناء بعد التلاميذ الذي أظهر فروقاً لصالح الذكور على الإناث.

ويعزو الباحث عدم وجود فروق دالة إحصائيا تبعا لمتغير الجنس إلى اتباع نظام الإشراف التربوي لآلية مركزية واحدة تأتي من وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، ويقوم المشرفين والمشرفات بتطبيقها على المعلمين أثناء الزيارات الصفية أو غيرها، وبالتالي فان مساحة الاجتهاد للمشرف أو المشرفة تبقى ضيقة، ولا مجال للمناورة أو ترك انطباعات خاصة كبيرة وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة طه (2001)، ودراسة هويدي (2000)، ودراسة وادي (1998)، ودراسة العوض (1996) ودراسة محاسنة (1996) ودراسة برقعان (1996)، ودراسة حسن (1995)، ودراسة الايوب (1990) ودراسة باجاك (Pajak, 1990).

واختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كل من: زامل (2000) في تفوق الإناث على الذكور، دراسة الشريدة (1993) في تفوق الإناث على الذكور، دراسة دعباس (1992) في تفوق المديرات على المديرين، دراسة النجادات (1991) في تفوق المعلمات على المعلمين، ودراسة الحلو (Hello, 1987) في تفوق المعلمات على المعلمين، في تفوق المديرات على المديرين.

ويفسر الباحث وجود فروق لصالح الذكور على الإناث في بعد التلاميذ، إلى طبيعة الظروف الراهنة التي أعطت الفرصة للذكر التحرك بشكل أكبر وأكثر أثراً لما يتعلق بتقويم التخطيط للإشراف التربوي، وبخاصة أن إغلاق الطرق أثرت بشكل كبير على تنقل المشرفين والمعلمين.

5. النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة:

ونصت على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة تقويم التخطيط للإشراف التربوي لدى المشرفين التربويين كما يراها مديرو ومعلمو المدارس الثانوية في محافظات شمال فلسطين، تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

وتشير نتائج الجدول رقم (18) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير المؤهل العلمي، ويفسر الباحث عدم وجود فروق تبعا لمتغير المؤهل العلمي، في أن الإشراف التربوي لا يتغير أسلوبا مع المؤهل العلمي للمعلم، فالأسلوب الذي يتبعه المشرف التربوي مع المعلم الذي يحمل الدبلوم هو نفس الأسلوب الذي يتعامل به مع المعلم الذي يحمل البكالوريوس أو الماجستير، ويعود ذلك إلى مركزية أسلوب الإشراف التربوي، وربما يعود ذلك إلى تقارب قدرات المعلمين من حيث الدورات التأهيلية والتدريبية رغم أنهم من تخصصات مختلفة ومتباينة، كما ساهم تغيير المناهج مؤخراً بإلغاء تلك الفروق.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسات: هويدي (2000)، والعوض (1996)، ومحاسنة (1996)، وحسن (1995)، ودعباس (1992)، في عدم وجود اختلاف بين الأفراد تبعا لمؤهلاتهم العلمية. وتختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسات: زامل (2000)، في وجود اختلاف لصالح فئة أقل من بكالوريوس على فئة بكالوريوس فأعلى، وتختلف أيضا مع دراسة وادي (1998)، ودراسة باجاك (Pajak, 1990) في حصول مؤهل الماجستير على درجة أعلى من مؤهل البكالوريوس.

6. النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة:

ونصت على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة(α=0.05) في درجة تقويم التخطيط للإشراف التربوي لدى المشرفين التربويين كما يراها مديرو ومعلمو المدارس الثانوية في محافظات شمال فلسطين، تعزى لمتغير الخبرة.

يتضح من نتائج الجدول (22) أن الفروق تعود لصالح فئتي الخبرة أقل من 5 سنوات، ومن 5–10 سنوات على فئة الخبرة أكثر من 10 سنوات.

ويفسر الباحث وجود فروق إحصائية تبعا لمتغير الخبرة في أن المعلمين لا تتغير نظراتهم للإشراف التربوي مع مرور السنوات، وذلك لالتزام المشرفين التربويين بأسلوب ونمط واحد مع كافة المعلمين بصرف النظر عن الخبرة التي يحملها المعلم، وبالتالي لا يظهر للخبرة أثر في تقييم عمل المشرف التربوي، أما لتفوق فئة الخبرة أقل من 5 سنوات، وفئة من 5-10 سنوات على فئة الخبرة أكثر من 10 سنوات في بعد التلاميذ، وذلك لعدم إلمام الفئتين بالخبرة الكافية في تعامل المشرفين مع التلاميذ.

وتتفق نتائج هذه الفرضية مع نتائج دراسات: طه (2001)، هويدي (2000)، العوض(1996)، محاسنة (1996)، برقعان (1996)، الداوود (1995)، حسن (1995)، دعباس (1992)، الايوب (1990)، و باجاك (Pajak, 1990)في عدم وجود أثر للخبرة في تقييم الإشراف التربوي، وتختلف نتائج هذه الفرضية مع نتائج دراسات: زامل (2000)، ووادي (1998)، والشريدة (1993)، ودراسة سميث (Smith, 1991) في وجود أثر للخبرة في تقييم الإشراف التربوي.

ويفسر الباحث تدني درجة تقويم التخطيط للإشراف التربوي بزيادة سنوات خبرة المديرين والمعلمين، إلى أن اهتمام المديرين والمعلمين بمثل هذه الأمور تكون في بداية مشوارهم التعليمي، الذي لا يلبث أن يصبح روتينياً بتقدم سنوات الخبرة، ويعود ذلك أيضاً لعدم وجود برامج مخططة ومنظمة مع التقدم في المهنة.

7. لنتائج المتعلقة بالفرضية السابعة:

ونصت على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة تقويم التخطيط للإشراف التربوي لدى المشرفين التربويين كما يراها مديرو ومعلمو المدارس الثانوية في محافظات شمال فلسطين، تعزى لمتغير التخصص.

أشارت نتائج الجدول رقم (23) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α=0.05) في مجالات تقويم التخطيط للإشراف التربوي لدى المشرفين التربويين في محافظات شمال الضفة الغربية كما يراها مديرو ومعلمو المدارس الثانوية تعزى لمتغير التخصص، ويفسر الباحث عدم وجود فروق دالة إحصائيا تبعا لمتغير التخصص في أن المشرفين التربويين يتبعون نفس الأسلوب، ونفس المواصفات سواء كان تخصص المعلم علميا أم أدبيا، وذلك لان تخصص المشرف التربوي يلائم تخصص المعلم، وبالتالي لن يكون هنالك اختلافا طالما أن الاتصال والحوار بين كل مشرف ومعلم يبقى بنفس الأسلوب.

8. النتائج المتعلقة بالفرضية الثامنة:

ونصت على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة تقويم التخطيط للإشراف التربوي لدى المشرفين التربويين كما يراها مديرو ومعلمو المدارس الثانوية في محافظات شمال فلسطين، تعزى لمتغير مكان الإقامة.

يتضح من الجدول (26) أن الفروق تعود لصالح:

- القرية على المدينة والمخيم.
- المخيم على المدينة.

ويفسر الباحث عدم وجود فروق دالة إحصائيا تبعا لمتغير مكان الإقامة في أن مكان الإقامة ليس له دور أو تأثير في عملية الإشراف التربوي، وذلك لان عملية الإشراف التربوي ليست عملية جغرافية، فالمكان لا يؤدي بالمشرف إلى تغيير أسلوبه مع المعلم أو المدير، وأما

بالنسبة لوجود فروق في بعد التلاميذ إلى تفوق القرية على المدينة والمخيم ويعزى ذلك إلـــى أن المشرف التربوي يجد في القرية الجو الهادئ، والصف المكتظ، والذي يمكنه من إجراء حـــوار مع التلاميذ، والتعرف على مشكلاتهم، كما يفسر الباحث تفوق المخيم على المدينـــة إلـــى قلـــة المدارس الثانوية في المخيمات، حيث أن وكالة الغوث تغطي المدارس الأساسية فقط، لذلك فإن المشرف التربوي لا يختلط بطلبة المخيمات لعدم وجود مدارس ثانوية فيها.

ثالثا: التوصيات:

بناء على نتائج الدراسة فان الباحث يوصي جهات الإشراف التربوي بما يلي:

زيادة إشراك المعلمين في اتخاذ القرارات المرتبطة بعملهم.

تحفيز المعلمين على إنتاج الوسائل التعليمية وفق إمكاناتهم الشخصية.

تقدير الاحتياجات من الأبنية المدرسية على أساس النمو المنتظر في أعداد التلاميذ.

تطوير المكتبات والمختبرات والمعدات وصـــيانتها، وتنفيـــذ الإجـــراءات، لتحســـين صـــيانتها واستخدامها دوريا.

المشاركة في تحديد المواصفات والشروط الواجب توافرها في الأبنية المدرسية، ووضع النماذج الخاصة بذلك.

المشاركة في التخطيط للقاعات والساحات والملاعب والمختبرات والمرافق الصـــحية، بحيـــث تتوافق مع المعايير الصحية المحددة.

المساهمة في تدريب المعلمين على استخدام التقنيات الحديثة مـــن حاســـوب وفيـــديو وأجهـــزة العرض.

المساهمة في إدخال أنظمة إدارية تطويرية في مختلف مستوياتها التنظيمية.

تطبيق مبدأ الأولوية في تنفيذ الخطط التربوية بالاستناد إلى دراسات علمية وكيفية.

المراجع

المراجع

أولا: المراجع العربية

أبو فروة، إبراهيم محمد: **الإدارة المدرسية**، الجامعة المفتوحة: طرابلس. (1997).

أبو لبدة، سبع: **مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي**. جمعية المطابع التعاونية، عمان: الأردن. (1985).

أحمد، أحمد إبراهيم: **تحديث الإدارة التعليمية**. مكتب المعارف الحديثة، الإسكندرية: مصر. (1998).

الأفندي، محمد حامد: **الإشراف التربوي**، عالم الكتب، القاهرة: مصر. (1986).

الأيوب، سالم: **درجة أهمية المهام الإشرافية كما يتصورها المشرفون التربويون في الأردن ودرجة ممارستهم لها**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان: الأردن. (1990).

الباقي، صلاح الدين عبد؛ وحنفي، عبد الغفار: **إدارة الأفراد والعلاقات الإنسانية**. المكتب العربي الحديث، الإسكندرية: مصر. (1988).

البدرى، طارق عبد الحميد: **تطبيقات ومفاهيم في الإشراف التربوي**. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان: الأردن. (2001).

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

بستان، أحمد عبد الباقي؛ وطه، حسن جميل: **مدخل إلى الإدارة التربوية**. دار القلم: الكويت. (1983).

بلقيس، أحمد: **اتجاهات معاصرة في العملية الإشرافية**. منشورات معهد التربية/ الاونروا، عمان: الأردن. (1989).

بلقيس، أحمد وعبد اللطيف خيري: أساليب إشرافية مساندة ودور القائد التربوي في توظيفها. **تعيين رقم (31)**، معهد التربية /اليونسكو، عمان: الأردن. (1991).

بوبطانة، عبد الله: دور التقويم في تطوير العملية التربوية، **مجلة التربية الجديدة**، ع39، (1986).

البوهي، فاروق: **التخطيط التربوي عملياته – مداخله**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر. (1997).

توق، محي الدين؛ وعدس، عبد الرحمن: **أساسيات علم النفس التربوي**، نيويورك: دار جون وايلي وأولاده. (1984).

ثابت، صباح: **الإشراف التربوي الفعال**. ورقة عمل مقدمة في المؤتمر السنوي لنواب مدراء التربية والتعليم ورؤساء مراكز التطوير التربوي في وكالة الغوث الدولية (16–19) أيار، عمان: الأردن. (1994).

الحبيب، مصدق جميل: **التعليم والتنمية الاقتصادية**، بغداد، العراق. (1998).

حجي، أحمد إسماعيل: **الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية**. دار الفكر العربي، القاهرة: مصر. (1998).

حداد، أميل: **تقويم التخطيط التربوي في الأردن**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن. (1992).

حسن، ماهر محمد صالح: **دور المشرف التربوي في تحسين النمو المهني للمعلمين في مدارس وكالة الغوث في الأردن**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة اليرموك، الأردن. (1995).

حسن، محمد صديق محمد: التوجيه التربوي "الواقع والتدريب المأمول"، **مجلة التربية** 25 (117)، (1996). ص48–64.

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

الخطيب، رداح؛ والخطيب، أحمد؛ والفرح، وجيه: **الإدارة والإشراف التربوي اتجاهات حديثة.** مطابع الفرزدق التجارية، الرياض: السعودية. (1996).

الخطيب، رداح، وآخرون: **الإدارة والإشراف التربوي**، اتجاهات حديثة، ط 2، مكاتب الفرزدق التجارية، الرياض: السعودية. (1987).

الخطيب، رداح؛ والخطيب، أحمد؛ والفرح، وجيه: **الإدارة والإشراف التربوي (اتجاهات حديثة)**. دار الندوى للنشر والتوزيع، عمان: الأردن. (1998).

خميس، موسى**مدخل إلى التخطيط**، الشروق للنشر، عمان، الأردن. (1999).

الداوود، فاعور: **كفايات المشرف التربوي كما يراها الإداريون والمعلمون والمشرفون أنفسهم**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة اليرموك: الأردن. (1995).

الدرابيع، شحدة: **واقع الإشراف التربوي كما يراه المشرفون التربويون العامون والعاملون في الصفوف الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في المدارس الحكومية في الأردن.** (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان: الأردن. (1991).

دعباس، عمر: **فاعلية المشرف التربوي في تحسين الممارسات الإدارية لمديري المدارس الحكومية في الأردن**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان: الأردن. (1992).

الدويك، تيسير؛ وآخرون: **أسس الإدارة التربوية والمدرسية والإشراف التربوي**. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان: الأردن. (1998).

الدويك، محمد فهمي: **تأثير استخدام أسلوب الإشراف الإكلينيكي في السلوك التعليمي الصفي للمعلمين.** (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان: الأردن. (1980).

ديراني، محمد: عيد الإشراف العيادي، **مجلة دراسات تربوية**، ا(1)، (1984). ص49–73.

رمزي، عبد القادر: **في الإدارة المدرسية والإشراف التربوي**، ط2، المكتبة الوطنية، عمان: الأردن. (1997).

الروسان، محمد صالح فالح: **تطوير معايير لاختيار مديري المدارس الثانوية في الأردن،** (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان: الأردن. (1994).

الزاغة، عمر محمد حيدر: **واقع الإشراف التربوي في الضفة الغربية كما يراه كل من المشرف ومعلم المرحلة الثانوية،** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة النجاح الوطنية، نابلس: فلسطين. (1985).

زامل، مجدي علي: **تقويم نظام الإشراف التربوي للمرحلة الأساسية في مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظات الضفة الغربية من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين،** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة النجاح الوطنية، نابلس: فلسطين. (2000).

الزعبي، فتحي إبراهيم: **تصورات المعلمين للنمط الإشرافي الفعال في مدارس محافظة اربد.** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة اليرموك، اربد: الأردن. (1994).

زهران، حامد عبد السلام: **التوجيه والإرشاد النفسي.**ط6، عالم الكتب، القاهرة: مصر. (1998).

السعود، راتب: معوقات العمل الإشرافي في الأردن كما يراها المشرفون التربويين، **مجلة دراسات الجامعة الأردنية،** مج(21)، ع(4)، (1993). ص (445- 462).

السعودي، مزعل: **تقويم برنامج الإشراف التربوي في الأردن،** (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان: الأردن. (1985).

سمعان، وهيب؛ ومرسي، محمد منير: **الإدارة المدرسية الحديثة،** عالم الكتب، القاهرة: مصر. (1979).

الشريدة، هارون عبد العزيز: **دور المشرف التربوي في تحسين العمليات التعليمية في المدارس الأساسية من وجهة نظر المعلمين.** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة اليرموك، اربد: الأردن. (1993).

الشيخ، نوال عبد الله: تدريب المشرفين التربويين في دولة قطر، واقعه ومشكلاته، **مجلة التربية،** مج29، ع(33)، قطر، (2000). ص36-55.

طافش، محمود: **قضايا في الإشراف التربوي**. دار البشير، عمان: الأردن. (1998).

طه، بهاء الدين أحمد: **تقييم التخطيط التربوي في فلسطين**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة القدس: فلسطين. (2001).

الطويل، هاني عبد الرحمن صالح: **في الإدارة التربوية والسلوك التنظيمي**. ط2، الجامعة الأردنية، عمان: الأردن. (1986).

عبد الدايم، عبد الله: **التخطيط التربوي**، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان. (1977).

عبد الرحمن، نائل محمد احمد: **دور المشرف التربوي من وجهه نظر المشرفين والمعلمين والمدراء في المدارس الأساسية، التابعة لوكالة الغوث الدولية في منطقه الخليل التعليمية في الضفة الغربية**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعه النجاح الوطنية، نابلس: فلسطين. (1994).

عبد اللطيف، خيري: **القائد التربوي والتخطيط الموجه نحو الأداء**، وكالة الغوث الدولية. معهد التربية/ الاونروا، عمان: الأردن. (1991).

عبد اللطيف، خيري: **الإشراف التربوي وتحسين التحصيل الأكاديمي للتلاميذ**، دار المطبوعات الجديدة، القاهرة: مصر. (1992).

عبيدات، ذوقان: اتجاهات معاصرة في الإشراف التربوي. **تعيين رقم 16**، معهد التربية/ اليونسكو، عمان: الأردن. (1982).

عدس، محمد عبد الرحيم ورفاقه: **الإدارة والإشراف التربوي**، المؤلفون، عمان: الأردن. (1994).

العطاري، عارف: **التصورات عن دور المشرف التربوي و ممارسته لهذا الدور،من وجهة نظر المشرفين و المعلمين في مدارس وزارة التربية و التعليم في قطر**، الدوحة: قطر. (1991).

عقل، فواز: استخدام الوسائل التعليمية والصعوبات التي تحول دون استخدامها لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المدارس الثانوية في محافظة جنين. **مجلة النجاح للأبحاث.** ع17. مج8. (2000). ص43-57.

عقيلي، عمر وصفي: **إدارة القوى العاملة.** دار زهران للنشر والتوزيع، عمان: الأردن. (1996).

العنوز، شحادة حمدان: **واقع الإشراف التربوي من وجهة نظر المعلمين في محافظة اربد،** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة اليرموك، اربد: الأردن. (1995).

العوض، سلطي محمد: **الكفايات اللازمة للمشرف التربوي ومدى ممارستها من وجهة نظر المعلمين،** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة اليرموك، اربد، الأردن. (1996).

غنيم، عثمان محمد: **التخطيط أسس ومبادئ عامة،.** صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن. (1999).

العقدة، أحمد عبد المجيد: تقويم الأداء "دراسة تحليلية لنظام تقويم الأداء في الجهاز الحكومي لسلطنة عمان"، **مجلة الإداري،** ع67، (1996). ص113–141.

فيفر، إيزابيل ; ودنلاب، جين: **الإشراف التربوي على المعلمين.** (ترجمة محمد عيد ديراني). منشورات الجامعة الأردنية، عمان: الأردن. (1993).

قراقزة، محمود عبد القادر علي: **نحو إدارة تربوية واعية،** دار الفكر العربي، بيروت، لبنان. (1998).

القرشي، سالم خلف الله: التوجيه التربوي في المملكة العربية السعودية في ضوء بعض النماذج الحديثة، **رسالة الخليج العربي،** ع49، مكتب التربية العربي لدول الخليج. (1994).

قريش، احمد: **الكفايات الواجب توافرها في المشرف التربوي في الضفة الغربية للقيام بدوره من وجهة نظر المديرين والمعلمين.** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعه النجاح الوطنية، نابلس: فلسطين. (1987).

اليونسكو: **التخطيط التربوي- المواد التدريبية في الإدارة والمرافق**، مكتب التربيـــة العربـــي لدول الخليج. (1992).

كفري، مية شلبي: **العدالة في التربية.** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة بير زيت: فلسطين. (2001).

متولي، مصطفى: **الإشراف الفني في التعليم "دراسة مقارنة"**. دار المطبوعات الجديدة، الإسكندرية: مصر. (1983).

مرعي، توفيق: الاتجاه التكاملي في الإشراف التربوي، **مجلة المعلم/الطالب**، معهد التربية، الانروا، اليونسكو، ع1، عمان: الأردن. (1986).ص ص 151- 171.

المحاسنه، محمد: **الأنماط الإشرافية التي تستخدمها مديرو المدارس الثانويـــة الأردنيـــة فـــي محافظه اربد.** (رسالة ماجستير غير منشـــورة)، جامعـــه اليرمـــوك، اربـــد: الأردن. (1996).

محمود، محمود صالح قاسم: **واقع الإشراف التربوي في قطاع غزة في مجال تنمية كفايات المعلمين.** (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة: فلسطين. (1998).

مدانات، أوجيني؛ وبزرة، كمال: **الإشراف التربوي التعليمي.** دار مجدلاوي للنشر، عمان: الأردن. (1987).

مرسي، محمد منير: **الإدارة التعليمية: أصولها وتطبيقاتها**، ط2. عالم الكتب، القاهرة: مصر. (1987).

مرعي، توفيق؛ وصباريني، محمد؛ وصوالحة، محمد: آراء المشرفين التربويين في الأردن في مدى تمكنهم من الكفايات الادائية الأساسية ومدى استخدامهم لها. **مجلة دراسات تربوية**، مج7، ع45، (1992). ص132-159.

المريش، عبد الفتاح؛ وشعلان، علي: **الإشراف التربوي واقع وأفاق في الجمهورية اليمنية.** بحث لنيل دبلوم الإشراف التربوي التعليم الثانوي، المركز الوطني لتكوين مفتشي التعليم، الرباط: المغرب. (1990).

مطر، إبراهيم: **واقع الممارسات الإشرافية لمدير المدرسة،** (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة القدس: فلسطين. (1999).

منصور، نبيل: **أهمية المهام الإشرافية كما يتصورها المشرفون التربويون في الضفة الغربية ودرجة ممارستهم لها.** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة بيرزيت، رام الله: فلسطين. (1997).

النجادات، عواد عبد اللطيف: **دور المشرف التربوي في تحسين الفعاليات التعليمية كما يراه المعلمون في مدارس محافظة معان الثانوية الحكومية.** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة اليرموك، اربد: الأردن. (1991).

نشوان، يعقوب: **الإدارة والإشراف التربوي،** ط2. دار الفرقان للطباعة والنشر، عمان: الأردن. (1992).

هويدي، فايق سليمان: **حسن 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. (2000).

وادي، عبد الحكيم أحمد: **المعايير المقترحة لاختيار المشرف التربوي في فلسطين.** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة النجاح الوطنية، نابلس: فلسطين. (1998).

الوهر، محمود وآخرون: **الإشراف التربوي في الأردن،** الواقع والنظرة المستقبلية، ورقة عمل مقدمة للحلقة التدريبية العربية الإقليمية في الإشراف التربوي الفعال في وزارة التربية والتعليم، عمان: الأردن. (1989).

وزارة التربية والتعليم: **الخطة الخمسية،** وزارة التربية والتعليم، رام الله، فلسطين. (1998).

وزارة التربية والتعليم الأردنية: **دليل الإشراف التربوي**، قسم المناهج والإشراف، عمان: الأردن. (1983).

وزارة التربية والتعليم الفلسطينية: **الإشراف التربوي**. رام الله: الإدارة العامة للتدريب والتأهيل والإشراف التربوي. (1997).

وزارة التربية والتعليم الفلسطينية: **التعليمات الخاصة بعمل المشرف التربوي والياته**. كتاب رقم: وت/ 20/ 40/ 5702، (1998). ص139-178.

الوقفي، راضي: الإشراف التربوي في مرحلة التعليم الأساسي. **مجلة التربية الجديدة**. مج 14 ع50، (1990). ص33-49.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

Alajmi، M., **the role of supervisors of instruction in the ahmadi educational area in kuwait.** Ohio University**.** (1986)**.**

Alfonso, R., G, **Instructional supervision.** Boston: Allyn & Bacon. (1981)**.**

Ali, Mehrunnisa Supervision for teacher development: an alternative model in Pakistan. **International Journal of Educational Development.** Vol 20, Issue 3, (2000). p 177-188.

Al-Silwi, Hamud Abdu**.** Education planing process in yemen. the second five-yeear plan 1982–1986**, Dissertatation Abstracts International,** No.5, Vol.51. (1990).

Bennett, R., **Personal effectiveness.** london: Kogan Bage ltd. (1994)**.**

Berry,A., Acomparison of the way that woman and men principls supervisors teacher**s، ERIC**. (1993)

Boyd، R., T., "Improving teacher evaluations, office of educational research and improvement، washington، (March 1989**)" .ERIC**، document reproduction service. (1989**).**

Cartwright، R., collins، M., Green،G., & candy، A., **Anchorage of yourself: a competence approach to personal development.** Great Britain: Black Well Bublishers, ltd. (1999)

Chapman، E., N., **The First time supervisor.** London: Kogan Bage**.** (1992**).**

Colleman, J., B., Berceived quantities & qualities of supervisory assistance provided to beginning teachers in florida & georgia. ed. d. dissertation, University of Georg**ia. Dissertation Abstracts International,** 47(6), (1986**).** 1999-a.

Elgarten, G., H., Testing a new supervisory process for in proving instruction، **Journal of curriculum and supervision**، 6(2), (1991**).** 118-129.

Fradsham، H; Astudy of new found land principles of district supervisors, **unpublished doctoral dissertation, doctoral dissertation abstract international. (1978)**.

Hilo, Ghassan, H. **Teacher's Perceptions Of Instructional Supervisory in The Existing Secondary Schools In The Nablus Educational District, The West Bank.** unpublished doctoral dissertation, Ohio University, Athens, Ohio. (1987**).**

Harris, B., M., **Supervisory Behavior In Education.** New Jersey: Brentice – Hall، Inc. (1985**).**

Haynes, Bill, Factors affection supervisory and management competencies of participants in extension assessmentcenter، **Dissertation Abstract International, A58** (1996).

Johnson، J., Astatewide analysis of secondary principal evaluation systems in arizona (High School). **Dissertation Abstracts International**, (1996).A 57/03.

Jones, D., W., The application of clinical supervision as a process for noncertified english language teachers in bolivia. doctoral dissertation, university of Alabama**. Dissertation Abstracts International**، 52(2) (1990). 367-a.

Lovell, John., Bhelps, Margaret S., "supervision in tennessee as berceived by teacher, principals، and supervisors", **Educational Leadership,** Volume 34، Number 3, (1977)، pp.226-228**.**

Madrazo, G., and Hounshel, B., The role expectancy of the science supervision**, Science Education,** 71(1), (1987). 115-123**.**

Neagley، R., L., & Evans، N., D., **Hand book for effective supervision in instruction.** New Jersey: Brentice – Hall, Inc. (1980).

Oliva,B.,F., (1984)**. Supervision for today's schools**. New york: Longman Inc.

Ormston, M., and Brimble; N.; and Show, M. Inspection and change: Help Or hindrance for the classroom teacher**, British Journal of In-Service Education,** 21(3), (1995). 311-318

Ovando, M., N., **Enhancing teaching and learning through collaborative supervision، people and education: the human side**

of school, 3(2), 144-155. phd.university of mariland College Park. (1995)**.**

Pajak، E. Dimensions of supervision، **Educational Leadership**، 48(1) P(1990)**.** P.78-81.

Rawl, B.,T., "Aconsensus based determination of relevant tasks for district-wide supervisors of instruction". (ph.d. dissertation, university of south Carolina). **Dissertation Abstracts International,** vol.50-2A, (1989). p: 322.

Saunders, Mikaellennard. **Culthural sensitivity in educational: assessing the learning needs of rural miority adults.** Edd: degree the Univeasity of New Mexico. (1999)**.**

Sergiovanni, T., J., & Starratt, R., J., **Supervision:human perspective**. New York: Mc Graw-Hill. (1988).

Siens, C., M., & Ebmeier, H., Developmental supervision and the reflective thinking of teachers**. Journal of Curriculum and Supervision,** 11(4), (1996). 299-319-a.

Simmonds, T., **Organizational training and development needs.** London: bergamon open learning. (1994)**.**

Smith، Marie. The study of the effect of training on the participation of parents in educational planing of their Children With Disaplilities. **(1991)**.

Smith, J.,A., **"**Teacher's attitudes to ward class room observations 95 a means of their evaluations" edd. university of georgia, **Dissertation Abstracts International,** vol. 52-03A, (1997)**.** p:771.

Tsui, A., Exploring collaborative supervision in in-service teacher education**. Journal of Curriculum and Supervision,** 10(4), (1995). 346-371.

Vickers, B., H., " Acomparison of elementary principals and elementary teacher's perception of their principals supervisory behaviors" **Dissertation Abstract International,** vol.50-01A, (1988). p:49.

Wiles, J., & Bondi، J., **Supervision: a guide to practice.** Ohio: Merrile Bublishing**,** (1980)**.**

Witkin, B., R., "Aproject, program, and staff development" **need assessment,** volume 17، Number 11, pp. (1977), 316-319.

www.eshraf-madina.net, 2005

الملاحق

ملحق 1. أسماء محكمي أداة الدراسة (الاستبانة) .

ملحق 2. أداة الدراسة بصورتها النهائية .

ملحق 3. كتاب عمادة الدراسات العليا إلى وزارة التربية والتعليم العالي .

ملحق 4. كتاب وزارة التربية والتعليم العالي إلى مديريات التربية والتعليم في محافظات شمال فلسطين .

ملحق رقم 1. أسماء محكمي أداة الدراسة (الاستبانة)

- **د . غسان حسين الحلو**
- **د . حسني فهمي المصري**
- **د . علي حبايب**
- **د . عبد الناصر القدومي**
- **د . عبد العفو عساف**
- **د. صبحي نمر عيسى**
- **أ . سهيل حسين صالحة**

ملحق 2. أداة الدراسة بصورتها النهائية

جامعة النجاح الوطنية

كلية الدراسات العليا

الأخ /ة مدير المدرسة ... الأخ /ة المعلم ...

تحية طيبة وبعد:

يقوم الباحث بإجراء دراسة لنيل درجة الماجستير في تخصص (الإدارة التربوية)

بعنوان

" **تقويم التخطيط التربوي لدى المشرفين التربويين في فلسطين كما يراها مديرو ومعلمو المدارس الثانوية** "

نأمل من حضرتكم الإجابة بدقة وموضوعية على فقرات الاستبانة، حيث تم تقسيم الدراسة إلى أربع مجالات رئيسية تمثل مكونات النظام التربوي وهي: المدخلات، العمليات، المخرجات، التغذية الراجعة، ولإجاباتكم أهمية كبيرة، في إنجاح هذا البحث، لان نتائج الدراسة تعتمد على رأيكم السديد على اعتبار أنكم من أكثر الناس احتكاكا بالمشرف التربوي والأكثر خبرة في المجال التربوي برمته.

ولم تستخدم هذه الدراسة إلا لأغراض البحث العلمي.

1- المسمى الوظيفي : مدير مدرسة ☐ معلم ☐

2- الجنس : ذكر☐ أنثى☐

3- المؤهل العلمي : دبلوم ☐ بكالوريوس☐ ماجستير فأكثر ☐

4- سنوات الخبرة : أقل من 5 سنوات ☐ 5-10 سنوات ☐ أكثر من 10 ☐

5- مجال التخصص : علمي ☐ أدبي ☐

6- مكان الإقامة : مدينة ☐ قرية ☐ مخيم ☐

و لكم جزيل الشكر والتقدير

الباحث

باسم ممدوح درويش صبح

الرقم	الفقرات	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعارض	أعارض بشدة
المدخلات						
دور المشرف التربوي لكل من ما يلي:						
أ- المعلمين :						
1.	يقوم بتطوير العلاقة بين المعلمين و مدرائهم .					
2.	يقوم بتطوير المعلمين مهنياً أثناء الخدمة .					
3.	يقوم بتحفيز المعلمين لأداء واجبا تهم بهمه وبالإقناع .					
4.	يقوم بإشراك المعلمين في اتخاذ القرارات المرتبطة بعملهم.					
5.	يقوم بإتاحة الفرص للمعلمين لتوضيح أفكارهم وآرائهم .					
6.	يساهم في إشعار المعلمين بالراحة أثناء الزيارة الصفية لهم.					
7.	يقوم بتثمين قدرات وإنجازات المعلمين المميزة وتعميمها.					
8.	يحفز المعلمين على إنتاج الوسائل التعليمية وفق إمكانياتهم الشخصية					
9.	يستمع للمعلمين جيدا أثناء الحوار واللقاء بهم .					
ب- التلاميذ :						
10.	يقدم الحلول المناسبة لمشكلات التلاميذ الدراسية والاجتماعية .					
11.	يقوم بالتخطيط لتنميه القدرات الإبداعية للتلاميذ وفق مواهبهم وميولهم					
12.	يعمل على تصميم برنامج تعليمية خاصة بالتلاميذ المتفوقين .					
13.	يساعد التلاميذ في الاستفادة من نتائج الاختبارات في تحسين أداءهم .					
14.	يساهم في إكساب التلاميذ قيم وعادات وتقاليد المجتمع الفلسطيني.					
15.	يؤكد على توظيف المعرفة التي يتلقاها التلاميذ توظيفا عمليا في حياتهم .					
16.	يقوم بالتخطيط لتوثيق الصلة مع أولياء أمور التلاميذ لتقديم المعلومات و النصح و الإرشاد عن أبنائهم.					
ج- المناهج :						
17.	يؤكد على استغلال الإمكانيات المادية والبشرية في المجتمع لتحقيق أهداف المنهاج على نحو أفضل.					

الرقم	الفقرات	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعارض	أعارض بشدة
.18	يقوم بالتخطيط لتحقيق التشاركية في وضع المناهج الدراسية .					
.19	يقوم بالتخطيط لإثراء المنهاج من اجل تحقيق النمو الشامل للتلاميذ .					
.20	يعمل على توفير الكتب والمراجع الضرورية لتحقيق الأهداف التربوية المرجوة .					
.21	يتأكد من وصول الكتب المدرسية وفق الطبعات المصرح بها .					
.22	يساعد للتخطيط لإعداد قوائم بالمراجع العلمية والتربوية للمواد الدراسية					
.23	يعمل على توجيه المعلمين بالعناية بالكتاب المدرسي وعدم الاكتفاء بالتلخيص .					
.24	يقوم بالتخطيط للمناهج لضمان المزج بينها وبين التراث والتعليم .					
.25	يزود المعلم بمعلومات عما يتم من تعديل في المناهج .					
.26	يساعد المعلم في تحليل محتوى الكتاب المقرر .					
.27	يساعد المعلم في مواجهة الصعوبات في تطبيق المناهج الدراسية .					
	د- الإمكانات المادية للمدرسة والعلاقة مع المجتمع المحلي					
.28	يقوم بالتخطيط لتقدير الاحتياجات من الأبنية المدرسية على أساس النمو المنتظر في أعداد التلاميذ .					
.29	يقوم بالتخطيط لتحديد المواصفات والشروط الواجب توافرها في الابنيه المدرسية ووضع النماذج الخاصة بذلك.					
.30	يقوم بتقدير تكاليف الابنيه المزمع إنشاؤها خلال سني الخطة .					
.31	يقوم بالإطلاع على قائمه الوسائل التعليمية التي تصدرها وزارة التربية والتعليم.					
.32	يقوم بالتخطيط والإشراف على تزويد المدارس بالوسائل التعليمية اللازمة والحديثة .					
.33	يقوم بالتخطيط للقاعات والساحات والملاعب والمختبرات والمرافق الصحية بحيث تتوافق مع المعايير الصحية المحددة.					

الرقم	الفقرات	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعارض	أعارض بشدة
.34	يقوم بالتخطيط لتطوير المكتبات والمختبـرات والمعـدات وصيانتها وتنفيذ الإجراءات لتحسين استخدامها وصـيانتها دوريا .					
.35	يقوم بالاتصال بأولياء أمور التلاميذ و العمل على ديمومة التواصل معهم .					
.36	يقوم بمتابعة دوام المعلمين و توزيع العمل بينهم .					
.37	يقوم بالأشراف على البرامج المتنوعة للأنشطة المدرسية والإطلاع على دفاتر العلامات ودفاتر التحضير .					
.38	يتابع السجلات و البطاقات المدرسية للطلبة .					
.39	يتابع الهيئة التدريسيه والعاملين في المدرسة للتأكد من توافر المعلومات الأساسية اللازمة لها .					
.40	يقوم بمتابعة تشكيل مجالس الأباء في المدرسة وتوجيهها .					
.41	يحدد المهارات التي يمكن تطويرها للمعلمين عن طريق التدريب .					
.42	يسهم بتطوير الكفاءة المؤسسية لوزارة التربية والتعليم كما وكيفا .					
.43	يسهم في إدخال انظمه اداريه تطورية في مختلف مستوياتها التنظيمية .					
.44	يسهم بتطوير نظام الاتصال الاداري .					
.45	يقوم بتطوير فعاليات إدارة التدريب والتأهيل لكوادر المدارس الثانوية .					
.46	يساعد في تطوير الفعاليات التعليمية التجديديه للصفوف الثانوية .					
.47	يساعد في تطوير الإدارة المدرسية على تحمل مسؤوليات تطويرها الذاتي .					
.48	يساهم في تحفيز العاملين على تحقيق درجه عالية من الرضا الوظيفي .					
.49	يعمل على تحقيق الانضباط والالتزام بالعمل من قبل المعلمين والإداريين					
.50	يطبق مفهوم الاتصال وأنماطه وعناصره وقنواته على المعلمين والإداريين .					

الرقم	الفقرات	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعارض	أعارض بشدة
.51	يوظف أسلوب الزيارة الصفية بشكل يساعد في نمو المعلم مهنيا.					
.52	يدرب المعلمين على استخدام التقنيات الحديثة (حاسوب ، فيديو ، جهاز عرض الخ ...) .					
.53	يميل إلى ممارسه نمط الأشراف الإكلينيكي (العلاجي) لمن يحتاج إليه من التربويين .					
.54	يمارس النمط الإشرافي المناسب لوضع المعلمين حسب تخصصاتهم .					
.55	يقوم بإجراء أبحاث علمية لتجريب طرق إشرافية جديدة .					
.56	يشجع المعلمين على إجراء البحوث الميدانية وخاصة المناسب منها في حل مشكلات التلاميذ التعليمية .					
	المخـــرجـــات					
	النتائج الناجمة عن دور المشرف التربوي في التخطيط للمخرجا					
.57	إيجاد تلاميذ إنجازاتهم التعليمية أفضل من ذي قبل.					
.58	تحقيق النمو المتكامل للتلاميذ في جميع المجالات.					
.59	تبني سياسة تربوية ملائمة و جديدة .					
.60	الربط بين الخطة التربوية و خطط التنمية الاقتصادية					
.61	تطبيق الاولويه في تنفيذ الخطة التربوية بالاستناد إلى دراسة علمية كمية وكيفية .					
.62	الارتفاع بمستوى الفرد ثقافياً و اجتماعياً وصحياً من اجل رفع الكفاية الإنتاجية .					
.63	تحقيق تحسين نوعية التعلم و التعليم .					
.64	تعميق الاتجاهات الايجابيه نحو مهنة التعليم .					
.65	توجيه التدريس لتنمية التفكير الناقد لدى التلاميذ .					
	التغـــذية الراجعـــة					
	دور المشرف التربوي في التخطيط للتغذية الراجعة:-					
.66	تقويم قدرة المعلم على حث التلاميـــذ على التفكير العلمي.					
.67	مناقشة المعلمين في الكتب المدرسية و استمرار تقويمها.					
.68	تقويم البرامج التدريبية التي يخضع لها المعلـــم قبـــل و أثناء الخدمة .					

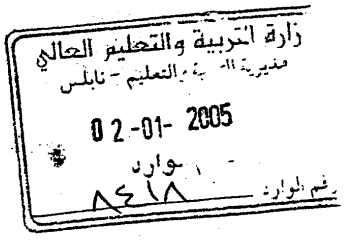
الرقم	الفقرات	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعارض	أعارض بشدة
.69	التأكد من تحقيق التوازن بين الخطط التربوية و الخطة الشاملة للتنمية في السلطة الوطنية الفلسطينية.					
.70	التحقق من اتزان و مرونة قواعد التحكم بالعملية التربوية (قوانين، انظمه، تعليمات تربوية).					
.71	العمل على معالجة جوانب الضعف في العملية التربوية .					
.72	تقويم الاختبارات و نوع أسئلتها و مستوياتها و مراعاتها لمستوى التلاميذ.					
.73	التأكيد على أسس القياس و التقويم الذاتي.					
.74	التأكيد على إشراك المعلمين في عملية تقييم تقدم التلاميذ أكاديميا.					
.75	تقويم علاقة المدرسة مع المجتمع المحلي و تطويرها.					
.76	التقويم بموضعية للخطط التي يضعها المعلم.					
.77	تقويم الأنشطة المدرسية التي يقوم بها التلاميذ.					
.78	تزويد المعلم بتغذية راجعه تطويرية للمستقبل بناءا على ملاحظاته في الزيارة الصفية.					
.79	تزويد المعلم بتغذية راجعه حول تفاعله اللفظي الصفي.					
.80	تقبل النقد برحابة صدر الموجه من قبل المعلم والمدير .					

شاكرين لكم حسن تعاونكم

ملحق 3. كتاب عمادة الدراسات العليا إلى وزارة التربية والتعليم العالي

An-Najah
National University
Deanship of Graduate Studies

جامعة
النجاح الوطنية
كلية الدراسات العليا



التاريخ : ٢٠٠٥/١/٢

معالي وزير التربية والتعليم المحترم
رام الله

الموضوع : تسهيل مهمة الطالب / ياسم ممدوح درويش صبح (رقم تسجيل ١٠٢٥١٤٥٧)

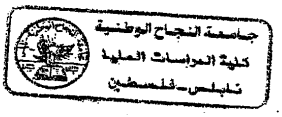
الطالب المذكور اعلاه هو احد طلبة الماجستير في جامعة النجاح الوطنية ، تخصص الادارة التربوية في كلية الدراسات العليا، وهو بصدد اعداد الاطروحة الخاصة به، ويحتاج الى توزيع استبانة على السادة مديري ومعلمي المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال فلسطين ، وذلك لاستكمال اعداد الاطروحة التي عنوانها :

(تقويم التخطيط التربوي لدى المشرفين التربويين في فلسطين كما يراها مديرو ومعلمو المدارس الثانوية)

يرجى من حضرتكم تسهيل مهمته لجمع البيانات واتمام مشروع البحث.

شاكرين لكم حسن تعاونكم.

مع وافر الاحترام ،،،



عميد كلية الدراسات العليا
أ.د. خليل عودة

فلسطين، نابلس، ص.ب.: 7، 707، هاتف: 3-2342901، 2340200 (09)(970)، فاكسميل: 2387982(09)(970)
Palestine, Nablus, P.O. Box: 7, 707, Tel. (970)(09)2340200, 2342901-3, Facsimile: (970)(09)2387982
Home Page: http://www.najah.edu, E-Mail: fgs@najah.edu

ملحق 4. كتاب وزارة التربية والتعليم العالي إلى مديريات التربية والتعليم في محافظات شـــمال الضـــفة الغربية

السلطة الوطنيـــة الفلسطينيـــة
وزارة الـتـربيـة والتـعليـم العالي
مـديـريـة التـربيـة والتـعليـم - نـابـلـس

Palestinian National Authority
Ministry of Education and Higher Education
Directorate of Education - Nablus

الرقم: م.ن/ ٢٠٤/ ٢٧٨٩
التاريخ: 15/ 1 /2004م
الموافق: 4 /12 /1425هـ

السيد/ة مدير/ة مدرسة _____ المحترم/ة

تحية طيبة وبعد،

الموضوع: الدراسة الميدانية للباحث (ياسم ممدوح درويش صبح)

الإشارة كتاب معالي وزير التربية والتعليم العالي رقم:و.ت/304/46/4 بتاريخ: 2005/1/11

أرجو تسهيل مهمة الباحث الفلسطيني المذكور أعلاه في الدخول إلى مدرستكم لتطبيق استبانته بعنوان **(تقويم التخطيط التربوي لدى المشرفين التربويين في فلسطين)**.

أرجو العلم وإجراء اللازم،

مع الاحترام،،،

السلطة الوطنية الفلسطينية وزارة التربية والتعليم العالي مديرية التربية والتعليم نابلس

مدير التربية والتعليم

محمـــد القبـــج

- **نسخة/ السيد النائب الفني المحترم.**
- **نسخة / الملف.**

ي.ش/ د.م

ملف: التعليم العام الجديد\التعليم العام\الدراسة الميدانية_doc2005 -

هاتف (2382820)Tel (+972- 9- 2380034) فاكس Fax (+972-9-2389495) نابلس ص.ب(11)Nablus P.O.Box
email:edunab@zaytona.com,edunab@hotmail.com

An-Najah National University
Faculty of Graduate Studies

Evaluation of the Educational Supervision Planning for the Educational Supervisors in Palestine as Seen by Secondary Schools Principals and Teachers

Prepared by
Basem Mamdouh Darwish Suboh

Supervised by
Dr. Ghassan Hussein Al-Hello

Submitted in Partial Fulfillment of Requirements for the Degree of Master in Educational Administration, Faculty of Graduate Studies, at An-Najah National University, Nablus, Palestine.
2005

Evaluation of the Educational Supervision Planning for the Educational Supervisors in Palestine as Seen by Secondary Schools Principals and Teachers

Prepared by
Basem Mamdouh Darwish Suboh
Supervised by
Dr. Ghassan Hussein Al-Hello

Abstract

This study aimed at knowing the degree of educational supervision planning for the educational supervisors in Palestine as seen by secondary schools principals and teachers. This study aimed at answering the following questions:

1. what is the reality of the educational supervision planning for the educational supervisors in the governorates in the north of the West Bank concerning : inputs, procedures, outputs and feedback?

2. Are there differences of statistical significance at ($0.05 = \alpha$) among the dimensions of the field of entries to evaluate the educational supervision planning for the educational supervisors as seen by secondary schools principals and teachers?

3. Are the differences of statistical significance at ($0.05 = \alpha$) among the fields of evaluating educational planing for educational supervisors as seen by secondary schools principals and teachers?

4. Are, there differences of statistical significance at ($0.05 = \alpha$) in the degree of evaluating educational supervision planning for educational supervisors as seen by secondary schools principals and teachers which refer to the occupation, gender, residence, educational qualification, experience and major?

The study sample has consisted of (127) males and females principals and they represented (20%) of the total of principals. The male and female teachers were (481) and they represented (5%) of the total of teachers. The sample size was (589) male and female principals and teachers.

The study has used one measuring tool which was a questionnaire prepared by the researcher to be suitable for the purpose of the study. This questionnaire was jugged by a jury that consisted of (6) members to make sure of its truthfulness. The certainty of the tool was checked by using the formula of (Crunbach Alpha) and the value of reliability coffiecient was (0.96).

To realize the degree of evaluating educational supervision planning for educational supervisors in Palestine as seen by secondary schools principals and teachers, the importance of every item of the study items was revealed and then the items were arranged in the descending order according to their arithmetic mean.

The study has revealed the following results:-

1. The degree of role performance of the educational supervisor according to the fields of the study tool was medium with arithmetic mean of (3.32) and a percentage of (66.4).

2. There are no differences of statistical significance at ($0.05 = \alpha$) in the degree of evaluating educational supervision planning for educational supervisors in the governorates in the north of the West Bank as seen by secondary schools principals and teachers; these

differences refer to the variables of occupation, gender, residence, educational qualification, experience and major.

3. There are differences of statistical significance at ($0.05 = \alpha$) between the dimensions of inputs of evaluating educational supervision planning for educational supervisors for curriculum, utilities, teachers dimensions over students dimension and teachers dimension over curriculum and utilities dimensions.

4. There are differences of statistical significance at ($0.05 = \alpha$) between the domains of evaluating educational supervision planning for educational supervisors.

5. There are no differences of statistical significance at ($0.05 = \alpha$) in the degree of evaluating educational supervision planning for educational supervisors related to gender variable except students dimension and these differences for males over females.

6. There are no differences of statistical significance at ($0.05 = \alpha$) in the degree of evaluating educational supervision planning for educational supervisors related to experience variable except students dimension.

7. There are no differences of statistical significance at ($0.05 = \alpha$) in the degree of evaluating educational supervision planning for educational supervisors related to place variable except students dimension.

In the light of the study's results, the researcher recommends the educational supervisors to do the followings:-

1. Increasing teachers' participation in making decisions that concern their work.

2. Provoking teachers to produce educational aids according to their personal possibilities.

3. Estimating the needs of schools buildings on the basis of the longed for growth in the numbers of students.

4. Developing libraries, labs and instruments in addition to their maintenance. Also performing procedures to improve their maintenance and their periodical use.

5. Participating in defining specifications and conditions that must be available in schools buildings in addition to having special patterns for this.

6. Participating in planning to have halls, playgrounds, courtyards, labs and health services which correspond with the limited health standards.

7. Contributing in training teachers to use modern techniques as computer, video and showing machines.

8. Contributing in using administrative developing systems in their different organizational levels.

9. Applying the priority in performing educational plans using scientific and manner studies.