الجامعة الإســـلاميـــة – غـــــزة
عمادة الدراســـات العليـــــــــــا
كليـــــــــــــــة التربيـــــــــة
قسم أصول التربية–الإدارة التربوية

دور المشرف التربوي في تنمية المهارات القيادية لدى معلمي المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة وسبل تفعيله

رسالة مقدمة من الباحثة

ذكريات أحمد محمد مرتجى

كمتطلب تكميلي لنيل درجة الماجستير في أصول التربية
بكلية التربية بالجامعة الإسلامية– غزة

إشراف

الأستاذ الدكتور/ فؤاد علي العاجز
أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية
كلية التربية–الجامعة الإسلامية–غزة

2009م– 1430هـ

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الإسلامية – غزة
The Islamic University - Gaza

عمادة الدراسات العليا
هاتف داخلي: 1150

الرقم Ref ج س غ/35/
التاريخ Date 2009/07/15

نتيجة الحكم على أطروحة ماجستير

بناءً على موافقة عمادة الدراسات العليا بالجامعة الإسلامية بغزة على تشكيل لجنة الحكم على أطروحة الباحثة/ **ذكريات أحمد محمد مرتجى** لنيل درجة الماجستير في **كلية *التربية*/ قسم أصول التربية – الإدارة التربوية** وموضوعها:

"دور المشرف التربوي في تنمية المهارات القيادية لدى معلمي المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة وسبل تفعيله"

وبعد المناقشة العلنية التي تمت اليوم الأحد 26 رجب 1430هـ، الموافق 2009/07/19م الساعة الواحدة ظهراً، اجتمعت لجنة الحكم على الأطروحة والمكونة من:

أ.د. فؤاد العاجز	**مشرفاً ورئيساً**	.....
د. سليمان المزين	**مناقشاً داخلياً**	.....
د. أنور نصّار	**مناقشاً خارجياً**	.....

وبعد المداولة أوصت اللجنة بمنح الباحثة درجة الماجستير في **كلية *التربية*/**قسم **أصول التربية–الإدارة التربوية**.

واللجنة إذ تمنحها هذه الدرجة فإنها توصيها بتقوى الله ولزوم طاعته وأن تسخر علمها في خدمة دينها ووطنها.

والله ولي التوفيق،،،

عميد الدراسات العليا

د. زياد إبراهيم مقداد

P.O. Box 108, Rimal, Gaza, Palestine fax: +970 (8) 286 0800 فاكس Tel: +970 (8) 286 0700 ص.ب. 108 الرمال، غزة، فلسطين هاتف
public@iugaza.edu.ps www.iugaza.edu.ps

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ فَتَعَالَى اللَّهُ الْمَلِكُ الْحَقُّ وَلَا تَعْجَلْ بِالْقُرْآنِ مِن قَبْلِ أَن يُقْضَى إِلَيْكَ وَحْيُهُ وَقُل رَّبِّ زِدْنِي عِلْماً ﴾

(طه: 114)

الإهداء

إلى أحب الناس إلى قلبي خير المرسلين سيدنا محمد النبي الصادق الأمين صلى الله عليه

وسلم وعلى آله وصحبه أجمعين ومن تبعه بإحسان إلى يوم الدين . . .

إلى روح والدتي الطاهرة . . .

إلى روح أخي الشهيد امتياز . . .

إلى والدي الذي علمني الصبر والمثابرة وحب العطاء . . .

إلى إخوتي وأخواتي وأنجالهم الأعزاء . . .

إلى من شاركني عناء الدراسة زوجي العزيز . . .

إلى قرة عيني أبنائي وبناتي الأبرار . . .

إلى هؤلاء جميعاً أهدي ثمرة جهدي المتواضع . . .

شكر وتقدير

الحمد لله الذي علم بالقلم علم الإنسان ما لم يعلم القائل في محكم كتابه ﴿ وَلَوْ أَنَّمَا فِي الْأَرْضِ مِن شَجَرَةٍ أَقْلَامٌ وَالْبَحْرُ يَمُدُّهُ مِن بَعْدِهِ سَبْعَةُ أَبْحُرٍ مَّا نَفِدَتْ كَلِمَاتُ اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ حَكِيمٌ ﴾

(لقمان :27)

حمداً لله على ما أتم عليَّ من نوره وهداه في إتمام هذه الدراسة حمداً كثيراً والصلاة والسلام على خير المرسلين المعلم الأول للبشرية سيدنا محمد النبي الصادق الأمين وعلى آله وصحبه ومن تبعه بإحسان إلى يوم الدين.

إنه ليطيب لي و يسعدني أن أتقدم ببالغ الشكر وعظيم الامتنان إلى الجامعة الإسلامية التي فتحت ذراعيها لكل المتعطشين للعلم المتلهفين للمعرفة.

كذلك وأتقدم بعظيم الامتنان والشكر والتقدير إلى أستاذي الكريم رمز العطاء الأستاذ الدكتور/ فؤاد على العاجز حفظه الله ورعاه ، الذي أشرف على هذه الرسالة وعلى هذا العمل منذ أن كانت خاطراً إلى أن أصبحت حقيقة على أرض الواقع، والذي لم يبخل علي بوافر علمه ووقته وجهده فغمرني بنصائحه السديدة وتوجيهاته الرشيدة مما كان له عظيم الأثر في إتمام هذه الدراسة.

كذلك وأتقدم بالشكر الجزيل إلى أستاذي الكريم الدكتور/ محمد عثمان الأغا الذي أفادني بغزير معرفته وكثير نصحه.

كما أتقدم بالشكر والتقدير والعرفان بالجميل إلى من نهلت العلم على أيديهم أساتذتي الأفاضل في عمادة الدراسات العليا، وعمادة الشئون الأكاديمية، وإلى جميع المحاضرين في قسم أصول التربية في منارة العلم الجامعة الإسلامية بغزة.

كما أتقدم بوافر شكري وتقديري للسادة المحكمين لما بذلوه من جهد في تحكيم الاستبانة الأولية إلى أن خرجت بصورتها النهائية.

ولا يفوتني أن أتقدم بالشكر الخالص لكل من الدكتور/ سليمان المزين- والدكتور/ أنور نصار لتفضلهما بقبول مناقشة هذه الرسالة.

كما أتقدم بالشكر العميق إلى دائرة التربية والتعليم بوكالة الغوث وأخص بالذكر الدكتور الفاضل/ محمود الحمضيات رئيس برنامج التربية والتعليم بوكالة الغوث في قطاع غزة، وجميع المديرين والمديرات وجميع المعلمين والمعلمات الذين كان لهم دور في تسهيل مهمتي.

شكري وتقديري إلى جميع العاملين في الحقل التعليمي أياً كانت وظيفتهم، وإلى كل من ساعدني في تسهيل مهمتي لإتمام هذه الدراسة.

ولا يفوتني بأن أقدم شكري وتقديري وعظيم امتناني إلى والدتي العزيزة طيب الله ثراها وأدخلها فسيح جناته.

والشكر موصول إلى والدي وإخوتي وأخواتي وزوجي وأبنائي وبناتي الأعزاء على تعاونهم المستمر أثناء فترة دراستي وتشجيعهم لي.

وأخص بالشكر العميق زوجي العزيز الذي قام بطباعة هذه الرسالة والذي تحمل بعناء وصبر ومشقة العمل فله مني عظيم الود والتقدير والعرفان بالجميل.

وأدعو الله العلي القدير العاطي الوهاب أن يكرمهم بخير الجزاء ويمنحهم من خزائنه أفضل العطاء.

الباحثة

ذكريات أحمد مرتجى

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
قرآن كريم	ج
إهداء	د
شكر وتقدير	هـ
فهرس المحتويات	ز
قائمة الجداول	ط
قائمة الأشكال	ي
قائمة الملاحق	ك
ملخص الدراسة	ل
ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية	س
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	**1**
المقدمة	2
مشكلة الدراسة	6
فروض الدراسة	7
أهداف الدراسة	7
أهمية الدراسة	8
منهج الدراسة	8
حدود الدراسة	8
مصطلحات الدراسة	9
الفصل الثاني: الإطار النظري	**12**
أولاً: الإشراف التربوي	13
التفاعل في العملية الإشرافية	13
مفهوم الإشراف التربوي لغةً واصطلاحاً	14
مراحل تطور الإشراف التربوي	16
تطور الإشراف التربوي في محافظات غزة	19
تطور مراحل الإشراف منذ (1840) حتى نهاية القرن العشرين	21
أهم التطورات التي حدثت في مفهوم الإشراف التربوي	22
أهداف الإشراف التربوي	25
أنواع الإشراف التربوي	27
نماذج المشرف في التربية	37

ثانياً : المهارات القيادية	39
القيادة التربوية	41
معايير اختيار القائد التربوي المسلم	42
واجب القادة تجاه فريق الزملاء	43
أنماط القيادة التربوية	43
الإشراف الفني قيادة تربوية	44
تربية القادة	44
الصفات التي يجب أن يتحلى بها القائد من وجهة نظر إسلامية	46
المهارات اللازمة للقيادة التربوية	47
التربية الإبداعية	50
خصائص الجاذبية الشخصية (الكاريزما) "Charisma"	50
سمات القائد الفعال	51
القائد الشامل	52
الخصائص الشخصية والمهنية للمعلم كقائد وإداري ناجح لصفه	52
منظورات حول قيادة المعلم	53
أسس عملية التطوير التربوي	54
أساسيات القيادة الناجحة	55
عناصر القيادة	56
الفصل الثالث : الدراسات السابقة	**58**
الدراسات المحلية (الفلسطينية)	59
الدراسات العربية	73
الدراسات الأجنبية	79
التعقيب على الدراسات السابقة	88
الفصل الرابع : الطريقة والإجراءات	**95**
منهج الدراسة	96
مجتمع الدراسة	96
عينة الدراسة	97
متغيرات الدراسة	97
أداة الدراسة	99
صدق الاستبانة	100
ثبات الاستبانة	104
إجراءات الدراسة	107
الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة	108

الفصل الخامس : نتائج الدراسة وتفسيرها	**109**
تفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الأول	110
تفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الثانى	125
إجابة السؤال الثالث	133
التوصيات والمقترحات	**138**
قائمة المراجع	**140**
أولاً: قائمة المراجع والدوريات العربية	141
ثانياً: قائمة المراجع والدوريات الأجنبية	149

قائمة الجداول

الجدول	الموضوع	الصفحة
1	توزيع مجتمع الدراسة حسب الجنس ومكان العمل.	96
2	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس.	97
3	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب سنوات الخدمة.	98
4	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي.	98
5	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المنطقة التعليمية.	98
6	عدد فقرات الاستبانة حسب كل محور من محاورها.	100
7	معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المجال الأول مع الدرجة الكلية للمحور.	101
8	معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المجال الثاني مع الدرجة الكلية للمجال.	102
9	معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المجال الثالث مع الدرجة الكلية للمجال.	103
10	مصفوفة معاملات ارتباط كل مجال من مجالات الاستبانة والمجالات الأخرى للاستبانة وكذلك مع الدرجة الكلية.	104
11	معاملات الارتباط بين نصفي كل محور من محاور الاستبانة قبل التعديل ومعامل الارتباط بعد التعديل.	105
12	معاملات ألفا كرونباخ لكل محور من محاور الاستبانة.	107
13	المدى المستخدم للحكم على دلالة النسب المئوية.	110
14	التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات المجال الأول.	111
15	التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات المجال الثاني .	115

16	التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات المجال الثالث.	120
17	مجموع الدرجات والمتوسطات والوزن النسبي لكل مجال من مجالات الاستبانة	123
18	المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" للاستبانة تعزى لمتغير الجنس (ذكور وإناث).	125
19	مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسط المربعات وقيمة "ف" ومستوى الدلالة تعزى لمتغير سنوات الخدمة.	127
20	مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسط المربعات وقيمة "ف" ومستوى الدلالة تعزى لمتغير المؤهل العلمي.	129
21	مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسط المربعات وقيمة "ف" ومستوى الدلالة تعزى لمتغير المنطقة التعليمية (شمال غزة ، شرق غزة ، غرب غزة ، الوسطى ، خانيونس ، رفح).	131
22	اختبار شيفيه في المجال الثاني دور المشرف التربوي في تنمية مهارة التطوير تعزى لمتغير المنطقة التعليمية	132
23	آراء ومقترحات عينة الدراسة من معلمي المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة حول سبل تفعيل دور المشرف التربوي في تنمية المهارات القيادية.	133

قائمة الأشكال

الملحق	الموضوع	الصفحة
1	نظام الإدارة التربوية	14
2	الملامح الرئيسية للهيكل التنظيمي للدولة الإسلامية في عهد الرسول صلى الله عليه وسلم.	46
3	عناصر القيادة	56

قائمة الملاحق

الملحق	الموضوع	الصفحة
1	الصورة الأولية للاستبيان	153
2	كشف بأسماء السادة المحكمين	158
3	الصورة النهائية للاستبيان	159
4	تسهيل مهمة الباحثة	163
5	كشف بأسماء المدارس التي طبقت عليها عينة الدراسة	164

الملخص

دور المشرف التربوي في تنمية المهارات القيادية لدى معلمي المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة و سبل تفعيله

هدفت الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

*** ما دور المشرف التربوي في تنمية المهارات القيادية لدى معلمي المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة؟ وما سبل تفعيله؟**

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما درجة قيام المشرف التربوي بدوره في تنمية المهارات القيادية لدى معلمي المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة من وجهة نظر هؤلاء المعلمين؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط تقدير المعلمين لدور المشرف التربوي في تنمية المهارات القيادية لدى معلمي المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة تعزى لمتغير (الجنس، سنوات الخدمة، المؤهل العلمي، المنطقة التعليمية) من وجهة نظر هؤلاء المعلمين؟
3. ما سبل تفعيل دور المشرف التربوي في تنمية المهارات القيادية لدى معلمي المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة؟

ولتحقيق أهداف الدراسة اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي ، وقامت بتصميم استبانة مكونة من (59) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات هي :

1. مجال دور المشرف التربوي في تنمية مهارة الإبداع.
2. مجال دور المشرف التربوي في تنمية مهارة التطوير.
3. مجال دور المشرف التربوي في تنمية مهارة التأثير في الآخرين.

وللتأكد من صدق وثبات الاستبانة تم عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين والخبراء ، وتم تطبيقها على عينة استطلاعية تتكون من (40) معلماً ومعلمة من مجتمع الدراسة ، وتم توزيع الاستبانة على (600) معلماً ومعلمة من المدارس الإعدادية في وكالة الغوث بمحافظات غزة وهي تمثل (18.35%) من مجتمع الدراسة ، وقد استجاب منهم (590) معلماً ومعلمة أي ما يمثل (18.05%) من مجتمع الدراسة.

واستخدمت الباحثة برنامج الرزم الإحصائية (SPSS) لتحليل استجابة أفراد العينة.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1. درجة قيام المشرف التربوي بدوره في تنمية المهارات القيادية لدى معلمي المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة كان عاليا بوزن نسبي (63.97%).
2. احتل المجال الثالث "دور المشرف التربوي في تنمية مهارة التأثير في الآخرين" الترتيب الأول بوزن نسبي قدره (68.34%).
3. احتل المجال الثاني "دور المشرف التربوي في تنمية مهارة التطوير" الترتيب الثاني بوزن نسبي قدره (62.57%).
4. احتل المجال الأول "دور المشرف التربوي في تنمية مهارة الإبداع" على الترتيب الثالث بوزن نسبي (60.11%)

وفيما يتعلق بمتغيرات الدراسة فقد أظهرت النتائج ما يلي:

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ 0. 05) في متوسط تقدير المعلمين لدور المشرف التربوي في تنمية المهارات القيادية لدى معلمي المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث في محافظات غزة تعزى لمتغير الجنس (ذكر ، أنثى) من وجهة نظر هؤلاء المعلمين لصالح الإناث في الاستبانة ككل وفي جميع المجالات عدا المجال الثالث.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ 0. 05) في متوسط تقدير المعلمين لدور المشرف التربوي في تنمية المهارات القيادية لدى معلمي المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة تعزى لمتغير سنوات الخدمة (1–5 سنوات ، 6– 10 سنوات ، أكثر من 10 سنوات) من وجهة نظر هؤلاء المعلمين.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ 0. 05) في متوسط تقدير المعلمين لدور المشرف التربوي في تنمية المهارات القيادية لدى معلمي المرحلة الإعدادية بمدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة تعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس ، بكالوريوس + دبلوم عام ، دراسات عليا) من وجهة نظر هؤلاء المعلمين.
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ 0. 05) في متوسط تقدير المعلمين لدور المشرف التربوي في تنمية المهارات القيادية لدى معلمي المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة تعزى لمتغير المنطقة التعليمية (شمال غزة ، شرق غزة ، غرب غزة ، الوسطى ، خانيونس ، رفح) من وجهة نظر هؤلاء المعلمين في الاستبانة ككل وفي المجال الأول والثالث.

5. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط تقدير المعلمين لدور المشرف التربوي في تنمية مهارة التطوير لدى معلمي المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة تعزى لمتغير المنطقة التعليمية (شمال غزة، شرق غزة، غرب غزة، الوسطى، خانيونس، رفح) من وجهة نظر هؤلاء المعلمين، ووجدت الفروق بين منطقة شرق غزة وشمال غزة لصالح شمال غزة، وبين شرق غزة وخانيونس لصالح خانيونس ، وشرق غزة ورفح لصالح رفح.

وفي ضوء نتائج الدراسة اقترحت الباحثة مجموعة من التوصيات من أهمها:

- عقد دورات تدريبية متخصصة لتنمية المهارات القيادية لدى المعلمين.
- نشر إبداعات وابتكارات المعلمين المتميزين.
- إتاحة الجو النفسي والودي أثناء الاجتماعات والمناقشات بين المعلمين والمشرفين.
- التنويع في استخدام أساليب الإشراف التربوي الحديثة "الإشراف الإكلينيكي – الإشراف التشاركي – الإشراف بالأهداف – الإشراف باستخدام المنحى التكاملي متعدد الأوساط – الإشراف التعاوني".
- توظيف الإنترنت للاتصال والتواصل بين المشرفين والمعلمين والتلاميذ.

Abstract

The role of educational supervisor to develop leadership skills among teachers at UNRWA Preparatory Schools in Gaza Provinces, and the means to activate it.

This study aimed to answer the following major question:

What is the role of educational supervisor to develop leadership skills among teachers at UNRWA preparatory schools in Gaza provinces, and the means to activate it?

The following questions are derived from the major question:

1. What is the degree of educational supervisor role to develop leadership skills among teachers at UNRWA Preparatory schools in Gaza provinces from the viewpoint of those teachers?
2. Are there significant differences at the level of statistical significance (α ≤ 05. 0) in the average teacher's appreciation of the role educational supervisor to develop leadership skills among teachers at UNRWA Preparatory schools in Gaza provinces due to variable (gender, years of service, qualifications, educational region) from the viewpoint of those teachers?
3. What are the means of activation the role of the educational supervisor to develop leadership skills among teachers at UNRWA Preparatory schools in Gaza provinces?

To achieve the objectives of the study, the researcher used the descriptive analytical method, and she designed a questionnaire of (59), paragraph distributed on three areas which are:

1. The role of educational supervisor to develop the skill of creativity.
2. The role of educational supervisor to develop the skill of development.
3. The role of educational supervisor to develop the skill to influence others.

To ensure the veracity and consistency of questionnaire, it has been presented to a group of professional arbitrators and experts.
It was applied on a reconnaissance sample consisted of (40) male and female teachers of the community study. The questionnaire was distributed to (600) male and female teachers at UNRWA Preparatory Schools in Gaza provinces, which represented (18.35%) of the community study, and (590) teachers responded which represented (18.05%) of the community study.

The researcher used the statistical packages (SPSS) to analyze the response of the sample.

The study founded the following results:

1. The degree level of the educational supervisor role to develop leadership skills among teachers at UNRWA Preparatory schools in Gaza provinces, was high with an average (63.97%).
2. The third field, "The role of the educational supervisor to develop leadership skills to" influence others skill," came in the first rate with an average (68.34%).
3. The second field "The role of the educational supervisor to develop leadership skills " In development Skill" came in the second rate with an average (62.57%).
4. The first field "The role of the educational supervisor to develop "Creativity skill " came in the third rate with an average (60.11%).

With regard to the study variables showed the following results:

1. No statistically significant differences at the level of significance (α ≤ 05. 0) in the average teacher's appreciation of the role of educational supervisor to develop leadership skills among teachers at UNRWA Preparatory schools in Gaza provinces, due to variable gender (male, female) from the viewpoint of those teachers in favor of female in the whole questionnaire and in all fields except the third field.
2. No statistically significant differences at the level of significance (α ≤ 05. 0) in the average teacher's appreciation of the role of educational

supervisor to develop leadership skills among teachers at UNRWA Preparatory schools in Gaza provinces due to variable of years of service (1 to 5 years from, 6 to 10 years, more than 10 years) from the viewpoint of those teachers.

3. No statistically significant differences at the level of significance (α ≤ 05. 0) in the average teacher's appreciation of the role of educational supervisor to develop leadership skills among teachers at UNRWA Preparatory schools in Gaza provinces due to qualification variable (B.Sc., B.Sc. + Diploma, higher studies) from the viewpoint of those teachers.
4. No statistically significant differences at the level of significance (α ≤ 05. 0) in the average teacher's appreciation of the role of educational supervisor to develop leadership skills among teachers at UNRWA Preparatory schools in Gaza provinces due to educational region variable (north Gaza, east Gaza, West Gaza, Central region, Khan Younis, Rafah) from the viewpoint of those teachers in the whole questionnaire and in the first field and the third.
5. There are significant differences at the level of statistical significance (α ≤ 05. 0) in the average teacher's appreciation of the role of educational supervisor to develop "the skill development" among teachers at UNRWA Preparatory schools in Gaza provinces due to educational region variable (north Gaza, East Gaza , West Gaza, Central region, Khan Younis, Rafah) from the viewpoint of those teachers, and founded the differences between the eastern and northern Gaza for the benefit of north Gaza and east Gaza and Khan Younis, in favor of Khan Younis and Rafah, east Gaza for the benefit of Rafah.

In the light of the results of the study the researcher proposed a set of recommendations including:

- ❖ Specialized training sessions for the development of leadership skills among teachers.
- ❖ Dissemination of creations and innovations of outstanding teachers.

- Provide psychological and friendly atmosphere during the meetings and discussions between teachers and supervisors.
- Diversification of the educational use of modern methods of supervision, "Clinical supervision - supervision of the participatory-supervision goals.
- overseeing the use of integrated multi-media approach - cooperative supervision."
- Using the internet for communication and contact between supervisors, teachers and pupils.

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

- **المـــــقدمـــــــــة**
- **مشكـــلة الدراســـة**
- **فـــروض الدراســـة**
- **أهـــداف الدراســـة**
- **أهميـــة الدراســـة**
- **منهـــج الدراســـة**
- **حـــدود الدراســـة**
- **مصطلحات الدراسة**

الفصل الأول / الإطار العام للدراسة

المقدمة

لقد زاد الاهتمام بالعملية التربوية اهتمامًا كبيرًا، نظرًا للتغيرات الاقتصادية و التكنولوجية والسياسية والاجتماعية و الثقافية التي يشهدها العالم الآن ، فالتطورات العلمية تتسابق لتحل مشكلات العالم ، وتوفر قدرات هائلة لتقديم خدمات جديدة ومتطورة، ولا ندري ما سيتمخض عنه الفكر البشري في مستقبل الأيام، وما سيقدمه للتربية من الجديد و المبتكر، وسبحان ملهم الإنسان ومعلمه ما لم يكن يعلم، وقد أثبتت الدراسات والتجارب في المجتمعات المتقدمة أن القوى البشرية المؤهلة وطريقة سلوكها في بيئة العمل هي أداة الإبداع الرئيسة وأداة التغير والتطوير والتحسين.

ولكي يقوم النظام التربوي بتحقيق الأهداف التربوية المنشودة ،كان لا بد من توظيف جميع الإمكانيات المتاحة عن طريق الإدارة التعليمية "التي يمكن تعريفها بأنها كل عمل منسق منظم يخدم التربية والتعليم ويتحقق من ورائه الأغراض التربوية والتعليمية تحقيقا يتمشى مع الأهداف الأساسية من التعليم" (مصطفى، 2005 :29).

وتطور الإشراف التربوي جنباً إلى جنب مع تطور نظريات الإدارة حيث بدأ بمرحلة التفتيش ثم التوجيه ثم الإشراف التربوي، وكان للنمط التفتيشي سلبيات كثيرة منها تعطيل روح المبادأة والابتكار، فنجده يركز على عيوب المعلم ولا يساعد على تكوين علاقات إنسانية، ولهذا ظهر نمط يعتمد على القيادة الرشيدة وهو التوجيه (الإشراف الديمقراطي)، ولكن هذا النمط كان مغالٍ في طبيعة العلاقات الإنسانية بين المشرف والمعلم، مما استدعى ظهور الإشراف التربوي وتطوره ليلبي احتياجات النظرة الشاملة لعناصر العملية التعليمية التعلمية ويهتم بالموقف التعليمي التعلمي ككل. ويحتل الإشراف التربوي مكانة مهمة في العملية التربوية لأنه يتابع و يقيم واقع وأنظمة وتعليمات التربية والتعليم ، ويقدم لها التغذية الراجعة بهذا الخصوص.

وترى الباحثة أن الإشراف التربوي بمفهومه الحديث هو عملية فعالة قادرة على تحسين عملية التعليم والتعلم في غرفة الصف ، حيث يعد الإشراف التربوي عنصرًا مهمًا من عناصر البرنامج التربوي، و بقدر ما يكون الإشراف فاعلاً، تكون الفرصة أفضل لتحسين مخرجات العملية التربوية كماً وكيفاً ، وربما مشرف يعتبر الإشراف التربوي قوة إيجابية للتحسين ، ومعلم ما قد ينظر له كتهديد لفرديته ، بينما قد يعتقد معلم آخر أنه مصدر دعم له.

ويعتبر الإشراف التربوي عملاً فنياً يقتضي أن يقوم به أناس مؤهلون تأهيلاً جيداً، وأن يكونوا على وعي بالأهداف العليا للتربية، وبالعناصر التي تؤثر في العملية التعليمية التعلمية والمشرف يجب أن يكون قائداً ديمقراطياً خبيراً، ولديه الاستعداد للتعاون من أجل وضع الخطط والسياسات التعليمية.

ويؤكد (عطاري وآخرون، 2005 : 18) أن الإشراف عبارة عن" عمل فني يهدف إلى دراسة وتطوير جميع العناصر التي تؤثر في نمو وتطور الطفل بشكل تعاوني."

ويهدف الإشراف التربوي إلى رصد الواقع التربوي وتحليله ومعرفة الظروف المحيطة به والإفادة من ذلك في التعامل مع محاور العملية التعليمية والتربوية، كما يهدف إلى تنمية الانتماء لمهنة التربية والتعليم والاعتزاز بها، وإبراز دورها في المدرسة والمجتمع.

ويسعى الإشراف التربوي إلى تحقيق الاستخدام الأمثل للإمكانات المتاحة بشرياً ومادياً حتى يمكن استثمارها بأقل جهد وأكبر عائد (عطاري وآخرون، 2005 : 377).

كما يعد الإشراف التربوي نوعاً من القيادة التربوية، كما أنه عملية ديمقراطية تهدف إلى تحسين عمليتي التعليم والتعلم .وفي هذا يؤكد (الحبيب، 1996 : 23) أن :"التوجيه والإشراف التربوي قيادة تربوية تمثل حلقة الوصل بين الإدارة التربوية العليا والإدارة الإجرائية المتمثلة في الإدارة المدرسية، ويعتبر نشاطاً تربوياً يهدف إلى تحسين عملية التعليم والتعلم."

ونظراً لأهمية المعلم ودوره القيادي في تنشئة الأجيال فإنه في أمس الحاجة لتنمية مهاراته القيادية، خاصة وأن التربية تتغير باستمرار لتواكب التطورات والتغيرات المتلاحقة في شتى العلوم. مما يلقي على كاهل المعلمين ضرورة تنمية مهاراتهم القيادية وذلك من خلال إيجاد الفرص دوماً للتعلم والتطور كقادة والعمل على رفع كفاءاتهم الثقافية والمهنية، فمهنة التعليم شأنها شأن أي مهنة أخرى دائمة التغير والتطور.

وحتى يقوم المعلم بدوره على أكمل وجه "فإنه يحتاج إلى من يوجهه ويرشده ويشرف عليه، حتى يتقن أساليب التعامل مع التلاميذ، ويزداد خبرة بمهنة التدريس وطرائقها، وحتى يستطيع أن يحقق الأهداف التي تعمل المدارس على بلوغها، لتكوين شخصية الأبناء وإعدادهم للحياة" (الأفندي، 1981 : 3).

وترى الباحثة أن الإشراف التربوي هو جميع الجهود المبذولة للعمل على تحسين أداء المعلم لأن الإشراف عمل تعليمي، يضع المعلم أمام حقائق جديدة، وهو عمل تدريبي، لأنه يدرب المعلم على مهارات جديدة، وهو تغييري، لأنه يستهدف إحداث تغيير في سلوك المعلم وسلوك طلبته، واستشاري، لأنه يقدم مقترحات.

وتعود أهمية الإشراف التربوي إلى كونه عملية تعاونية قيادية ديمقراطية منظمة، تعنى بالموقف التعليمي التعلمي بجميع عناصره من مناهج ووسائل وأساليب وبيئة ومعلم وطالب وإدارة وتهدف دراسة العوامل المؤثرة في ذلك الموقف وتقييمها للعمل على تحسينها وتنظيمها من أجل تحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية.

ولقد واكب تطبيق الإشراف مجموعة من أنواع الإشراف تم تصنيفها بحسب الغايات والوسائل في ستة أنواع هي الإشراف التصحيحي، والإشراف العلاجي، والإشراف الوقائي، والإشراف البنائي، والإشراف العلمي، والإشراف الإبداعي وفي هذا يؤكد (الخطيب وآخرون، 2000 : 258) أن الإشراف التربوي " يحقق أفضل غاياته عن طريق النوع السادس والأخير المدعو بالإشراف الإبداعي حيث يضم هذا النوع من الإشراف حسنات الأنواع السابقة من استخدام للأسلوب العلمي ، وإشاعة للروح الديمقراطية، واهتمام بالعلاقات الإنسانية ، وعمل على تفتيح مواهب المعلمين وتشجيعهم على النمو الذاتي، والاستفادة من قدراتهم إلى أقصى حد ممكن ، بحيث يعمدون إلى التجديد والابتكار ، معتمدين على التنظيم الدقيق والتخطيط القويم بهدف الوصول إلى مرحلة الإبداع في عملهم التربوي.

ويحتاج المعلمون إلى من يشرف عليهم لكي يطور أدائهم الوظيفي نحو الأفضل، ويشير (الطعاني، 2005 : 106) إلى أنموذج كارل غليكمان (Carl Glickman) للإرشاد التطوري حيث يرى غليكمان بأن المشرف التربوي يجب أن يكون ملماً في عدة مجالات تتعلق بالإشراف التطوري.

وهكذا نجد أن الإشراف التربوي ضرورة ملحة تحتمها حاجات المعلمين إلى تنمية مهاراتهم القيادية بما يتلاءم مع التطور المعرفي والأساليب الحديثة في التدريس للوصول إلى الأداء الجيد الذي يحقق الأهداف المنشودة. فالمعلم يقوم بدور رئيس في العملية التعليمية والتربوية فهو يؤثر بأقواله وأفعاله ومظهره وسائر تصرفاته في التلميذ.

ولقد حدد (الأفندي، 1981 : 13) أهداف الإشراف التربوي ومنها " مساعدة المعلمين على إدراك مشكلات النشء وحاجاتهم".

فالمعلم بحاجة مستمرة إلى الخدمات الإشرافية التي يقدمها المشرف التربوي له، إذ يتعاون المشرف التربوي مع المعلم في بحث ودراسة المشكلات التعليمية التي تتعلق بالتلاميذ، والإدارة المدرسية، والمجتمع المحلي، والإمكانات المادية والفنية لإيجاد الحلول الممكنة لها (ذكري، 1985 : 45).

وهكذا نجد أن الإشراف التربوي يمهد الطريق للمعلمين ويزيل العقبات والصعوبات التي تواجههم.

كما بين (مرسي، 2001 : 261) أن من أهداف الإشراف التربوي ما يركز على تحسين العملية التربوية من خلال القيادة المهنية لكل من مدراء المدارس ومعلميها.

وتتمثل القيادة التربوية الفعالة للمعلم بتوظيف طاقاته الشخصية في التأثير على جهود النشء. كما أن الرغبة في المساهمة الفعالة لتحقيق الأهداف التربوية الموضوعة بالإضافة لامتلاك حاجات الانتماء واعتراف الآخرين بالمعلمين هو ما يعتقده المشرف المحترف الذي يهتم بالعمل والإنتاج وباستغلال كافة الطرق للاستفادة من إمكانات تابعيه وكفاياتهم في سبيل ذلك (حمدان، 1992 : 49).

وبهذا نجد أنه بتعدد أنواع المشرف والإشراف التربوي تزداد حاجة المعلم إلى من ينمي عنده مهارات الإبداع والتطوير والتأثير في الآخرين. ولقد أوصت العديد من الدراسات التي تناولت الإشراف بتحسين وتطوير نظام الإشراف التربوي حيث أكدت دراسة (البابطين، 1994) فقدان المعرفة والخبرة لدى المشرفين التربويين على اختلاف فئاتهم بأنماط الإشراف التربوي التطوري المباشر، والتشاركي، وغير المباشر. ولقد أوضحت العديد من الدراسات أهمية دور المشرف التربوي حيث أشارت دراسة (Sandell, 1992) إلى أهمية دور المشرف التربوي في تحسين النمو المهني للمعلمين وتعزيز انتمائهم لمهنتهم كما أظهرت نتائج (Cromwell, 1991) أن استخدام المهارات الإشرافية تشكل قاعدة لإعداد المشرفين التربويين بحيث يمتلكون مهارات إشرافية تزيد من فعاليتهم في العمل.

وقد أكدت بعض الدراسات في واقعنا الفلسطيني مثل دراسة (الأغا و الديب، 2002) أن هناك قصوراً في بعض المهام الإشرافية وذلك بعدم المساهمة والتشجيع من قبل المشرف التربوي في التخطيط لأنشطة إبداعية وعلاجية وعدم إطلاع المعلمين على ما يستجد من مواد وأبحاث ومجلات وطرق التدريس. كما أكدت دراسة (نشوان ونشوان، 1998) على أهمية استخدام الأساليب الإشرافية الحديثة ودورها في تحسين عمليتي التعليم والتعلم. ولقد أوصت دراسة (صيام، 2007) بزيادة اهتمام وزارة التربية والتعليم العالي بنظام الإشراف التربوي، وتنمية قدرات المعلمين. كما أوصت دراسة (الديب، 2004) بتزويد المعلمين بالنشرات التعليمية والتربوية التي تساعدهم على تحسين أدائهم وتطويره.

وقد دفع ندرة الدراسات التي اهتمت بتنمية المهارات القيادية عند معلمي المرحلة الإعدادية الدارسة لإجراء هذه الدراسة، فضلاً عما تبين لها من خلال عملها في حقل التربية والتعليم أن معلمي المرحلة الإعدادية بحاجة ملحة لتنمية مهاراتهم القيادية وذلك من أجل تحسين أدائهم وإكسابهم الكفايات اللازمة التي تؤهلهم للقيام بمهامهم على خير وجه.

لذا فقد جاءت هذه الدراسة لتعرف دور المشرف التربوي في تنمية المهارات القيادية لدى معلمي المرحلة الإعدادية وذلك من أجل التعرف على ما هو موجود ومدى ملاءمته مع ما يجب أن يكون.

مشكلة الدراسة:

في ضوء أهمية دور المشرف التربوي في تنمية مهارة الإبداع ومهارة التطوير ومهارة التأثير في الآخرين كما أظهرت العديد من الدراسات: منها دراسة (الحلاق، 2008) التي بينت أن هناك درجة استجابة جيدة لكل مجال من المجالات الخمس لمتطلبات تطوير الإشراف التربوي، ودراسة (المقيد، 2006) التي وضحت أن المشرف التربوي ينفذ ممارساته الإشرافية المتعلقة بمبدأ التحسين المستمر والتميز في الترتيب الأول، كما بينت اهتمام المشرف التربوي بالعمل الجماعي وتأكيده على تنمية المسئولية وروح الفريق لدى المعلمين من أجل تحقيق تعلم أفضل لدى الطلبة باعتبارهم المستفيد الأول من العملية التعليمية التعلمية، وانسجاماً مع دراسة (المغاسي، 2004)، ودراسة (Clements & Drago, 1999)، ودراسة (Lieblich, 1993) التي أكدت جميعها على أهمية القوة والتحكم والإبداع والابتكار التربوي في المؤسسات التربوية، وكذلك دراسة (كمال وسيد، 1995)، ودراسة (البابطين، 1994)، ودراسة (Sandell, 1992) التي أكدت جميعها على أن هناك دور فعال للمشرف التربوي في تنمية مهارات المعلمين ،من هنا فقد جاءت هذه الدراسة للإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

*** ما دور المشرف التربوي في تنمية المهارات القيادية لدى معلمي المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة؟ وما سبل تفعيله؟**

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما درجة قيام المشرف التربوي بدوره في تنمية المهارات القيادية لدى معلمي المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة من وجهة نظر هؤلاء المعلمين؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ 05. 0) في متوسط تقدير المعلمين لدور المشرف التربوي في تنمية المهارات القيادية لدى معلمي المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، سنوات الخدمة، المؤهل العلمي، المنطقة التعليمية) من وجهة نظر هؤلاء المعلمين؟
3. ما سبل تفعيل دور المشرف التربوي في تنمية المهارات القيادية لدى معلمي المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة؟

فروض الدراسة:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط تقدير المعلمين لدور المشرف التربوي في تنمية المهارات القيادية لدى معلمي المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة تعزى لمتغير الجنس(ذكر وأنثى) من وجهة نظر هؤلاء المعلمين.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط تقدير المعلمين لدور المشرف التربوي في تنمية المهارات القيادية لدى معلمي المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة تعزى لمتغير سنوات الخدمة (1– 5 سنوات، 6– 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات) من وجهة نظر هؤلاء المعلمين.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط تقدير المعلمين لدور المشرف التربوي في تنمية المهارات القيادية لدى معلمي المرحلة الإعدادية بمدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة تعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، بكالوريوس + دبلوم عام، دراسات عليا) من وجهة نظر هؤلاء المعلمين.
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط تقدير المعلمين لدور المشرف التربوي في تنمية المهارات القيادية لدى معلمي المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة تعزى لمتغير المنطقة التعليمية (شمال غزة، شرق غزة، غرب غزة، الوسطى، خانيونس ، رفح) من وجهة نظر هؤلاء المعلمين.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة من خلال الإجابة عن الأسئلة التي تبنتها إلى:

1. تحديد درجة قيام المشرف التربوي بدوره في تنمية المهارات القيادية لدى معلمي المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة.
2. الكشف عن أثر عامل (الجنس، سنوات الخدمة، المؤهل العلمي، المنطقة التعليمية على تقديرات المعلمين لدرجة قيام المشرف التربوي بدوره في تنمية المهارات القيادية لدى معلمي المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة.
3. التوصل إلى سبل تفعيل دور المشرف التربوي في تنمية المهارات القيادية لدى معلمي المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في أنها:

1. تتناول الدور الحقيقي الذي يمارسه المشرف التربوي في تنمية المهارات القيادية لدى معلمي المرحلة الإعدادية.
2. تأمل الباحثة أن تفيد نتائج الدراسة القائمين على عملية الإشراف التربوي في تحديد جوانب القوة والضعف في دور المشرف التربوي في تنمية المهارات القيادية لدى المعلمين.
3. قد يستفيد من هذه الدراسة كل من :
   - المشرفين التربويين في تقويم أدائهم المهني.
   - المشرفين والقائمين على الدورات التدريبية أثناء الخدمة في تعديل برامجهم التدريبية.
   - القائمين على العملية التربوية لإرشادهم بحقيقة ما يجري في الميدان.
4. قد تكون هذه الدراسة مرجعاً مهماً للدارسين والباحثين في مجال الإشراف التربوي، ودافعاً لمزيد من الدراسات اللاحقة التي تتناول عملية الإشراف التربوي، وتطوير أساليبها وممارستها للارتقاء بالعملية التعليمية ورفع مستوى أداء المعلمين.

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته لهذا النوع من الدراسات ، ويعرف المنهج الوصفي التحليلي بأنه " المنهج الذي يدرس ظاهرة أو حدثاً أو قضية موجودة حالياً يمكن الحصول منها على معلومات تجيب عن أسئلة البحث دون تدخل الباحث فيها " (الأغا والأستاذ، 2000 : 83).

حدود الدراسة:

- **الحد الموضوعي:**

اقتصرت الدراسة على دراسة دور المشرف التربوي في تنمية المهارات القيادية عند معلمي المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة وسوف تتناول الدراسة ثلاثة مهارات هي مهارة الإبداع ومهارة التطوير ومهارة التأثير في الآخرين.

- **الحد المؤسسي:**

ويشمل جميع المدارس الإعدادية التابعة لوكالة الغوث بمحافظات غزة.

- **الحد المكاني** : محافظات غزة.

- **الحد البشري** : ويشمل عينة من معلمي المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة.
- **الحد الزماني** : الفصل الثاني من العام الدراسي (2008 – 2009).

مصطلحات الدراسة:

الدور:

- هو مجموعة من الأنشطة المرتبطة، أو الأطر السلوكية التي تحقق ما هو متوقع في مواقف معينة، وتترتب على الأدوار إمكانية التنبؤ بسلوك الفرد في المواقف المختلفة (مرسي، 2001 : 133).
- كما أنه مجموعة من الأنشطة السلوكية التي يتوقع أن يقوم بها الفرد الذي يشغل مكانة اجتماعية معينة في المجتمع (عبد المقصود وآخرون، 1991: 69).

وتعرف الباحثة الدور إجرائياً بالتالي:

الأنشطة التربوية والفعاليات والمهام والأعمال الفنية والإدارية التي يمارسها المشرف التربوي والتي يسعى من خلالها إلى تنمية المهارات القيادية لدى المعلمين من أجل الارتقاء بالعملية التعليمية التعلمية.

المشرف التربوي:

- هو قائد تربوي يسعى بالتعاون مع جميع من لهم علاقة بالعملية التعليمية التعلمية إلى تحسين هذه العملية وتطويرها (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، 2003 : 4).
- هو الفرد الذي له القدرة على إحداث تغييرات في العملية التعليمية في المدرسة عن طريق ممارسته للسلطة المخولة له (طرخان، 1993 : 68).

وتعرف الباحثة المشرف التربوي إجرائياً بالتالي:

هو الموظف الذي تعينه دائرة التربية والتعليم بوكالة الغوث للإشراف المبحثي على المعلمين والمعلمات في مدارسهم ومساعدتهم على تحسين أدائهم وتنمية مهاراتهم القيادية وتطوير العملية التعليمية لتحقيق أهدافها.

تعريف المهارة:

هي القدرة على أداء عمل أو تنفيذ إجراء أو تحقيق نتيجة باستخدام أساليب وطرق تتسم بالكفاءة والتميز بما يحقق نتائج أعلى وأفضل مما استخدم في الأداء من موارد وإمكانيات (السلمي، 1999 : 23).

وتعرف الباحثة المهارة إجرائياً بأنها: مستوى الإتقان الذي يمتلكه المعلم وقدرته على استخدام معارفه استخداماً فعالاً لتحقيق الأهداف بشكل تتمثل فيه السرعة في الإنجاز والدقة في الأداء والاقتصاد في الجهد والتكاليف.

المهارات القيادية:

توصل كنعان إلى أربع مهارات رئيسة للقيادة يتضمن كل منها عدداً من المهارات الفرعية وهي المهارات الذاتية ، والمهارات الفنية ، والمهارات الإنسانية ، والمهارات الإدارية (كنعان، 1982 : 311).

وتعرف الباحثة المهارات القيادية إجرائياً بالتالي :

هي قدرات المعلمين على أداء عمل أو تنفيذ إجراء أو تحقيق نتيجة باستخدام أساليب وطرق تتسم بالكفاءة والتميز بما يحقق نتائج أعلى وأفضل مما استخدم في الأداء من موارد وإمكانيات، والتي يسعى المعلم من خلالها إلى أداء مسئولياته ومهامه على أكمل وجه ولقد تم تصنيف المهارات القيادية إلى ثلاث مهارات هي مهارة الإبداع ، مهارة التطوير، مهارة التأثير في الآخرين.

تعرف الباحثة سنوات الخدمة إجرائياً بأنها:

عدد السنوات الفعلية التي أمضاها المعلم في مهنة التدريس ، ولقد تم تقسيمها إلى:

أ- 1 – 5 سنوات.

ب- 6 – 10 سنوات.

ج- أكثر من 10 سنوات.

المعلم :

هو كل من يتولى التعليم في أي مؤسسة تعليمية بإجازة تمنحه إياها وزارة التربية والتعليم أو أي مؤسسة أخرى تستطيع منح هذه الإجازة (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، 2006: 3). ويقصد به في هذه الدراسة، المعلم الذي يقوم بعملية التدريس في محافظات غزة، وتحت إشراف دائرة التربية والتعليم في وكالة الغوث، ويشمل الذكور والإناث.

المرحلة الإعدادية:

هي المرحلة العليا في التعليم الأساسي وتشمل صفوف السابع والثامن والتاسع طبقاً لما يسمى في مدارس الحكومة في فلسطين ، أما في مدارس وكالة الغوث الدولية بفلسطين فإنها تسمى المرحلة الإعدادية (المدلل، 2007 : 15).

ويقصد بها في هذه الدراسة الصفوف السابع والثامن والتاسع من التعليم الأساسي في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة ويكون متوسط عمر الطالب فيها (14عاماً).

تعرف الباحثة المؤهل العلمي للمعلم إجرائياً بأنه:

الشهادة العلمية التي حصل عليها المعلم وتم تصنيفها إلى:

- بكالوريوس.
- بكالوريوس + دبلوم عام.
- دراسات عليا.

الفصل الثاني

الإطار النظري

أولاً: الإشراف التربوي

- التفاعل في العملية الإشرافية
- مفهوم الإشراف التربوي لغةً واصطلاحاً
- مراحل تطور الإشراف التربوي
- تطور الإشراف التربوي في محافظات غزة
- تطور مراحل الإشراف منذ (1840) حتى نهاية القرن العشرين
- أهم التطورات التي حدثت في مفهوم الإشراف التربوي
- أهداف الإشراف التربوي
- أنواع الإشراف التربوي
- نماذج المشرف في التربية

ثانياً : المهارات القيادية

- القيادة التربوية
- معايير اختيار القائد التربوي المسلم
- واجب القادة تجاه فريق الزملاء
- أنماط القيادة التربوية
- الإشراف الفني قيادة تربوية
- تربية القادة
- الصفات التي يجب أن يتحلى بها القائد من وجهة نظر إسلامية
- المهارات اللازمة للقيادة التربوية
- التربية الإبداعية
- خصائص الجاذبية الشخصية (الكاريزما) "Charisma"
- سمات القائد الفعال
- القائد الشامل
- الخصائص الشخصية والمهنية للمعلم كقائد وإداري ناجح لصفه
- منظورات حول قيادة المعلم
- أسس عملية التطوير التربوي
- أساسيات القيادة الناجحة
- عناصر القيادة

الفصل الثاني / الإطار النظري

لقد أصبح الإشراف عملية مستمرة متكاملة من خلال المتابعة الدائمة لسير عملية التعليم والتعلم والسعي إلى تطويرها وتغذيتها بالأفكار والتجارب، فالإشراف التربوي يجمع بين مجالات تربوية متعددة كالقيادة، والإدارة المدرسية، وطرائق التدريس،والتدريب، والمناهج الدراسية، والعلاقات الإنسانية. ويهدف الإشراف التربوي بشكل أساسي إلى تحسين العملية التعليمية التعلمية بمختلف جوانبها.

باعتبار المعلم عاملاً رئيساً لتنفيذ وتحقيق الأهداف المنشودة، فلا بد من تنمية مهاراته القيادية حتى يستطيع أن يحقق ما يسعى إليه، وإن أجدر الناس بالقيام بهذه المهمة هو المشرف التربوي حيث تكمن مسئوليته الرئيسة في متابعة المعلمين وتوجيههم وتقديم التسهيلات التربوية وتطوير التعليم وتحسين المنهاج والتدريس، وتنمية المهارات القيادية لدى المعلم.

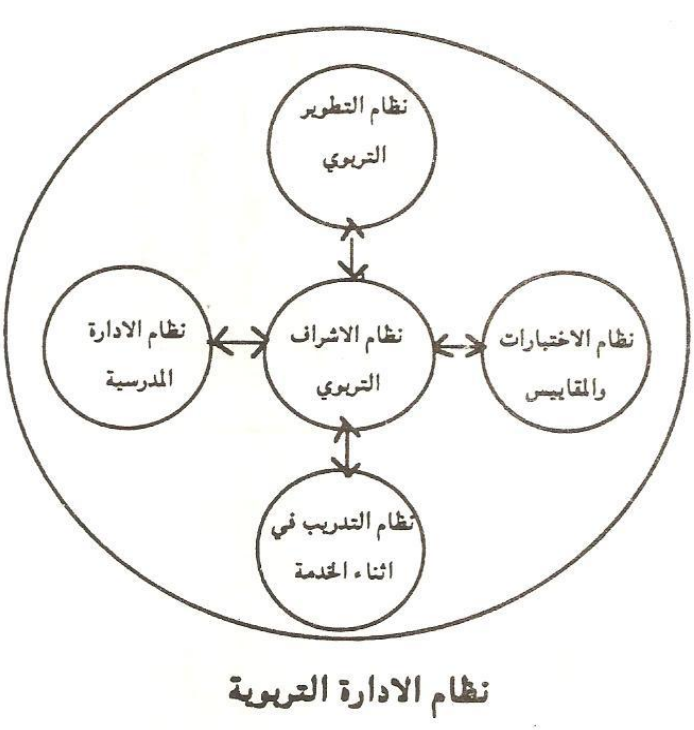
ويشمل هذا الفصل لمحة عامة عن الأدب النظري الذي تناول المحورين الرئيسين في هذه الدراسة وهما: * الإشراف التربوي * المهارات القيادية

أولاً / الإشراف التربوي:

يمكن النظر إلى الإشراف التربوي على أنه نظام فرعي من نظام كلي هو الإدارة التربوية، لأنه جزء لا يتجزأ منها، وحين ننظر إلى العلاقة بين نظام الإشراف والأنظمة الفرعية الأخرى نجد أن ثمة تفاعلات تحدث بين هذا النظام والأنظمة الأخرى.

التفاعل في العملية الإشرافية:

يتفاعل نظام الإشراف مع الأنظمة التربوية الأخرى، كنظام التطوير التربوي، ونظام الاختبار والقياس ونظام الإدارة المدرسية، ونظام شئون الموظفين ونظام التدريب أثناء الخدمة والشكل (1) يبين هذه الأنظمة الفرعية وعلاقتها بنظام الإشراف التربوي.



الشكل (1) المصدر (نشوان، 1992: 230)

وهكذا تجد الباحثة أن أهداف الإشراف التربوي تلتقي مع أهداف الأنظمة التربوية الأخرى، سعياً إلى تحسين وتطوير العملية التعليمية التعلمية، ولتحقيق هذه الأهداف لا بد من إجراءات معينة وهذه الإجراءات 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" لأن كل عملية تعليمية بما فيها من إجراءات وما يحيط بها من ظروف وبما لديها من إمكانات تحتاج لخبرة واسعة من شخص معين هو المشرف وخاصة في هذا العصر الذي نحتاج فيه لتطوير وتحسين نوعية التعليم ، حيث أن عدد التلاميذ كبير جداً ولكن إمكانات التعليم محدودة.

مفهوم الإشراف التربوي لغةً واصطلاحاً :

أولاً / الإشراف في اللغة:

من خلال الرجوع إلى أصل كلمة إشراف ، فقد ورد في لسان العرب ما يلي:

شرف : أي صار ذا شرف وعلا في دين أو دنيا.

أشرف الشيء : أي علا وارتفع وانتصب.

المشرف : المكان الذي تشرف عليه وتعلو ، ومشارف الأرض أعاليها.

أشرف على الشيء : أي اطلع عليه من فوق (ابن منظور، 1968 : 137).

يتضح من خلال هذه التعريفات أن الإشراف على الشيء يعني الاطلاع عليه، والعلو والارتفاع يأتي بمعنى ارتفاع مكانة الشخص المشرف من الناحية الوظيفية.

ثانياً / الإشراف في الاصطلاح :

الإشراف التربوي بمفهومه العام هو مجموعة الخدمات والعمليات التي تقدم بقصد مساعدة المعلمين على التدريس بهدف تزويد التلاميذ في جميع المراحل بمستوى أفضل من الخدمات التربوية وتقوم فلسفته على مجموعة من الافتراضات منها الاهتمام بمختلف عناصر العملية التعليمية من معلم ومتعلم ومنهاج وإدارة وبيئة وتسهيلات مدرسية، سعياً لتحسين أداء المعلمين وتنمية مهاراتهم القيادية بشكل يحقق الأهداف التعليمية والتربوية.

ولقد ظهرت تعريفات عديدة للإشراف التربوي بسبب تعدد الفلسفات التربوية، واتساع مجالات العمل الإشرافي، فيعرفه (الطعاني، 2005) بأنه "عملية تعاونية قيادية ديمقراطية منظمة، تعنى بالموقف التعليمي بجميع عناصره من مناهج ووسائل وأساليب وبيئة ومعلم وطالب وإدارة وتهدف دراسة العوامل المؤثرة في ذلك الموقف وتقييمها للعمل على تحسينها وتنظيمها من أجل تحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية"(الطعاني، 2005 : 19).

ويرى (المساد، 1986) بأنه "عملية تفاعل ثنائية بين المشرف والمعلم، تهدف إلى تحسين عملية التعليم والتعلم بالإضافة إلى النمو الشخصي والمهني للمعلم والمشرف على حد سواء، كذلك هو سلسلة من التفاعلات والأحداث التي تتم بين المعلم والمشرف التربوي أي عملية مدخلات ومخرجات"(المساد، 1986 : 12).

ويعرفه (نشوان، 1992) بأنه "عملية تعاونية تشخيصية تحليلية علاجية مستمرة يتم من خلالها التفاعل البناء والمثمر بين المشرف والمعلم بهدف تحسين عمليتي التعليم والتعلم" (نشوان، 1992 :189).

ويشير (عطوي، 2001) إلى إجماع التربويين على أن عملية الإشراف التربوي هي خدمة فنية متخصصة يقدمها المشرف التربوي المختص إلى المعلمين الذين يعملون معه بقصد تحسين عملية التعلم والتعليم ، وتعمل الخدمة الإشرافية على تمكين المعلم من المعرفة العلمية المطلوبة والمهارات الأدائية اللازمة ، على أن تقدم بطريقة إنسانية تكسب ثقة المعلمين وتزيد من تقبلهم وتحسن في اتجاهاتهم (عطوي، 2001 : 231).

ويعرفه (وايلز ولوفيل، 1975) بأنه السلوك الإشرافي التدريسي المفترض أن يكون (الواجب أن يكون)، كما أنه نظام سلوكي إضافي توفره المنظمة (المدرسة) بشكل رسمي

لغرض التفاعل مع النظام السلوكي التعليمي على نحو يضمن الإبقاء على الأداء وتغيير وتحسين وتوفير الفرص التعليمية للتلاميذ وتحقيقها بالفعل (فيفر ودونلاب، 1997: 23).

ويوضح (الخطيب والخطيب، 2003) أن الإشراف هو عمل قيادي والمشرف هو قائد تربوي يسعى إلى تحسين العملية التعليمية التعلمية، ويعمل على تطويرها، لذا على المشرف التربوي أن يعي الأهداف التي يسعى الإشراف التربوي إلى تحقيقها، والتي تعينه على إدراك مهمته، وتساعده على القيام بها على خير وجه (الخطيب والخطيب، 2003 : 31).

ومن خلال العرض السابق لمفهوم الإشراف التربوي ترى الباحثة أن الإشراف التربوي هو جهود مبذولة لتحسين العملية التعليمية التعلمية وتطويرها من خلال مساعدة المعلمين على تنمية المهارات القيادية لديهم ، وتحسين قدراتهم، وحل مشكلاتهم، وتذليل ما يعترضهم من عقبات، حيث يهتم المختصون بالإشراف بالموقف التعليمي التعلمي بجميع عناصره من مناهج ووسائل وأساليب وبيئة ومعلم وطالب وإدارة، بما يؤدي إلى رفع مستوى قدرات المعلمين بشكل يحقق الأهداف التعليمية والتربوية ، ويتميز الإشراف التربوي بأنه عملية قيادة ديمقراطية تعاونية منظمة ، تقوم على التخطيط والدراسة والاستقصاء والتحليل والتقييم التشاركي ، وتتسم بالطابع التجريبي والأسلوب العلمي، كما يتطلب مفهوم الإشراف التربوي أن تكون العلاقة بين سائر الأطراف علاقة زمالة ومشاركة وأن تكون الصلة بينهم أساسها العلاقات الإنسانية السليمة.

مراحل تطور الإشراف التربوي :

لقد مر الإشراف التربوي بمراحل من التطور قبل أن يصل إلى الصورة التي نجدها عليه في عصرنا الحاضر، حيث اتخذ مفهوما جديدا يختلف كل الاختلاف عن تلك المفاهيم التي سادت فيما قبل، فالإشراف التربوي بمفهومه الحديث عملية فعالة قادرة على تحسين نوعية التعليم والتعلم في غرفة الصف، والإشراف في أرقى مستوياته هو ديناميكي وديمقراطي يتمتع بقيادة حيوية ومستنيرة وعلمية ، هدفه الرئيس إدراك القيمة الكامنة في الفرد كي يتمكن من مساعدته على استثمار كل ما يملك من استعدادات.

والإشراف الجيد يعتمد على أسلوب حل المشكلات فهو عملية ديناميكية وموضوعية (أحمد، 1993: 31).

والإشراف بمفهومه العام قديم في التربية قدم الإنسان على الأرض ومع هذا، فإنه لم يظهر كعملية متخصصة مقننة تهدف إلى ملاحظة وقياس التربية وتوجيهها إلا حديثاً خلال القرنين

الأخيرين التاسع عشر والعشرين، حيث يعرف أحياناً بالتوجيه التربوي وأحياناً أخرى بالتفتيش (حمدان، 1992: 22).

وفي بداية عهد الخلافة الإسلامية سمي المشرف التربوي بالمحتسب حيث كان يراقب الكتاتيب وما يعلم فيها ويراقب نظافتها وموافقتها للصحة وطرق التعليم فيها (الديوه جي، 1982: 57).

وعند النظر إلى نشأة الإشراف نجد أنها تختلف من بلد لآخر، حيث اهتمت بلدان العالم المختلفة بصفة عامة، والبلدان العربية بصفة خاصة بالإشراف التربوي، ففي الولايات المتحدة الأمريكية بدأ الإشراف التربوي عام (1654)، حيث أقر المجلس العام لولاية ماساشوسيتس (Massachusetts) أنه على أعضاء مجالس المدن مسئولية اختيار المعلمين ذوي الأخلاق الطيبة والإبقاء فقط على أولئك المعلمين الذين يتمتعون بهذه الصفات، ومع أن مثل هذا التشريع يعبر عن مفهوم أولي للإشراف إلا أنه يعد الأساس الذي نما منه الإشراف الحديث ، وفي القرن السابع عشر انتخبت لجان خاصة من المدنيين في مختلف المدن لتفتيش المدارس بهدف ضبط مستوياتها وتقرير نوعية التعليم (الإبراهيم، 2002 : 14).

ويشير (دواني، 2003) إلى أنه في الربع الأول من القرن العشرين ظهر الإشراف التعليمي على شكل ممارسات مباشرة وتوجيهية ذات طابع شخصي تعتمد نشاطاته على أحكام شخصية، وكان المشرف يعطي المعلم تعليمات بما يجب أن يعمل ويحاسب على أي عمل ينحرف فيه عن هذه التعليمات وربما يعود السبب في ذلك إلى ضعف المعلمين في تلك الفترة وإلى عدم تدربهم على أصول التعليم ومهاراته.

وفي الربع الثاني من القرن العشرين ظهرت بوادر الديمقراطية في العمل الإشرافي خاصة في الولايات المتحدة الأمريكية وفي بعض الدول الأوروبية، حيث كان الإشراف يعني لبعض الفئات أنه نوع من المناورات الديمقراطية تمارس على المعلمين لدفعهم إلى الانصياع لما يريدهم المشرفون أن يعملوا، ويعني للبعض الآخر سياسة عدم التدخل في شئون المعلمين وأن للمعلم اليد الطولى فيما يريد أن يعمل بينما يعني للبعض الآخر أنه عملية لدفع المعلمين إلى المشاركة في نشاط تعاوني يهدف إلى تحسين التعليم (دواني، 2003 : 21).

وفي انجلترا ظل التعليم حتى مطلع القرن التاسع عشر من شأن الكنائس التي تعارض تدخل الدولة في التعليم ، حيث شهد عام (1839) تعيين أول مفتشين لصاحبة الجلالة ، وهو تطور لم ترحب به الكنيسة إلى أن تم الاتفاق على إعطاءها دوراً هاماً في تعيين المفتشين ، وترتب على ذلك أن أصبح التفتيش طائفياً ، ولكن منذ عام (1870– 1968) أزيلت الطائفية عن التفتـــيش، وحظر على رجال الدين تولي هذه الهيمنة إلى أن رفع الحظر عام (1968) .

وفي ايرلندا الشمالية يعتبر (1831) هو العام الذي شهد ميلاد النظام الوطني للتفتيش رغم أن المفتشين قد وجدوا في النظام التعليمي قبل ذلك ، وحتى نهاية القرن الماضي كان للمدارس الوطنية أو الابتدائية فقط هيئات تفتيش خاصة بها ، وعندما ظهر نظام التعليم الفني عام (1899) تكون له هيئة تفتيش خاصة ، أما التعليم الثانوي فلم يكن له تفتيش حتى عام (1902) عندما أعير بعض مفتشي صاحبة الجلالة ليقوموا بهذه المهمة ، على نحو مؤقت ، ثم استبدلوا عام (1909) بمفتشين دائمين.

وفي فرنسا كان التفتيش العام للتعليم الحكومي قد أنشئ عام (1852) بقرار من نابليون الثاني، ولكن جذوره تعود إلى فترة القنصلية عندما عين ثلاثة مفتشين من أجل التفتيش على المدارس وحالاتها وانجازاتها وجوانب ضعفها. (عطاري ، 1993 : 79-91).

وفي تركيا فإن نظام التفتيش انتقل من النظام التعليمي الفرنسي في القرن التاسع عشر، واستمر هذا التأثير حتى مطلع الخمسينات عندما بدأت الولايات المتحدة توثق علاقاتها بتركيا، حيث بدأ الإشراف التربوي في تركيا يتأثر بالإشراف في المدارس الأمريكية (Karagozoglo ,1972:69).

ولقد انتقلت النظريات والممارسات الإشرافية في العالم الغربي إلى معظم أنحاء العالم تقريباً أثناء العهود الاستعمارية في القرن التاسع عشر، وبالنسبة للبلاد العربية فقد كانت مصر أول بلد عربي يعرف نظام التفتيش الفني المعاصر وذلك عام (1836) م، ولكن أول وثيقة رسمية تحدد ماهية التفتيش ومهام المفتشين صدرت عام (1883) م، وقد نصت الوثيقة على أن المفتشين هم أعين مدير المعارف ، يرى من خلالها عمل المعلمين والمديرين والتلاميذ، وهم مساعدون خاصون للوزير يرسلهم متى شاء إلى المدارس والمكاتب لإخباره بتقارير مكتوبة عما يرون، جيداً كان أم سيئاً ، كذلك على المفتشين التفتيش على نظافة المدارس والطلاب والتجهيزات، واختبار الطلاب في الدروس والسلوك وتفحص عمل المديرين والمدرسين وغيرهم من المسئولين (مطاوع وآخرون ، 1982: 210).

ومن الجدير بالذكر أن هذه الوثيقة تشبه نصاً ومضموناً أول وثيقة فرنسية عن التفتيش صدرت في عهد القنصلية ، ويعود ذلك إلى أن المحاولات الأولى لتطوير نظام التعليم في مصر قد استلهمت النموذج الفرنسي، أثر غزو نابليون لمصر عام (1798) ، وبالمثل نجد أن أنظمة معظم الدول العربية قد تأثرت بالأنظمة الأوروبية إلى حد كبير بما في ذلك التفتيش ، أما اليوم فنجد أن الأفكار الأمريكية هي الأكثر تأثيراً في المدارس العربية .

وفي الأردن بدأ الإشراف التربوي ونشأ مع تأسيس المدارس و نشأتها منذ تأسست الإمارة عام (1921) حيث كان مدير و أعلى مسئول تربوي في الأردن يقوم بزيارة المعلمين في مدارسهم وصفوفهم ، ويوجه لهم التعليمات و الأوامر اللازمة للعمل المدرسي ، ويكتب التقارير اللازمة عن تلك الزيارات و تطور الإشراف بعد ذلك بتعيين مفتشين مركزيين في المركز مهمتهم التفتيش على المدارس ، ثم أوكلت هذه المهمة إلى مفتش اللواء (عدس وآخرون ،1984: 108) .

ويمكن القول بأن الإشراف التربوي الأردني مر بثلاثة أطوار هي:

- مرحلة التفتيش الفني (1921– 1963)
- مرحلة التوجيه التربوي (1963– 1975)
- مرحلة الإشراف التربوي (1975) (الخطيب والخطيب، 2003 : 10 – 24).

ويؤكد (عطاري ، 1993) على أن الكتابات العربية في ميدان التوجيه الفني تعتمد اعتماداً كبيراً على المراجع الأمريكية، وانسجاماً مع هذا التوجه استبدلت معظم الدول العربية تسميات التفتيش والمفتشين بالتوجيه الفني والإشراف ، والموجهين أو المشرفين الفنيين ، وعادة ما تعرض الاتجاهات الأمريكية في التوجيه الفني كنماذج للأتباع ، وعادة ما تجذب الأفكار الديمقراطية و العلاقات الإنسانية والزمالة والتعاون التي تميز تلك الاتجاهات، المربين العرب (عطاري ،1993 : 102).

تطور الإشراف التربوي في محافظات غزة:

اتفقت دراسة (محمود، 1997) ودراسة (النخالة، 2002) ودراسة (المقيد، 2006) على أن المراحل التي مر بها الإشراف التربوي في النظام التعليمي التابع لوزارة التربية والتعليم في محافظات غزة هي مرحلة (التفتيش، التوجيه، الإشراف). كما أشار (محمود، 1997) إلى أن هناك تشابهاً في مراحل تطور الإشراف التربوي في نظامي التعليم (الوكالة والحكومة) (محمود، 1997: 20). كما أكد (المقيد، 2006) على أن تطور الإشراف التربوي بوكالة الغوث قد مر بنفس المراحل (التفتيش، التوجيه، الإشراف) حيث أشار إلى أنه بعد إنشاء مركز التطوير التربوي في غزة أواسط الستينات كان عدد المشرفين لا يتجاوز أصابع اليد، وكان يطلق عليهم ممثلي معهد التربية، ثم تغير هذا المفهوم إلى مفتش تربوي ثم مراقب تربوي ثم موجه تربوي، وفي عقد التسعينات تطورا لمفهوم ليصبح مشرف تربوي حيث تبنت دائرة التربية والتعليم مفهوم الإشراف التربوي الشامل.

وارتبط تطور الإشراف التربوي بوكالة الغوث في غزة بتطوره في الأردن وذلك لارتباط مركز التطوير التربوي برئاسة التعليم في عمان (المقيد، 2006: 69).

وقد بينت (الحلاق، 2008) أن الإشراف التربوي في معظم الدول العربية قد مر بنفس المراحل (تفتيش، توجيه، إشراف) (الحلاق، 2008: 18).

من خلال ما سبق تبين للباحثة أن الإشراف التربوي في معظم الدول العربية بصفة عامة وفي محافظات غزة بصفة خاصة قد مر بثلاث مراحل تعبر عن تطور نظرة الأنظمة التربوية لأهداف الإشراف وهي:

❖مرحلة التفتيش:

كان التفتيش معتمداً على تصيد أخطاء المعلمين، وكانت وسيلته الرئيسة الزيارات الصفية المفاجئة، حيث كان يركز المفتش في زيارته للمعلم على مدى تمكنه من المادة العلمية، ومدى تحصيل التلاميذ، محرجاً المعلم بمقاطعته أثناء عرضه للدرس، بل ربما يطلب من المعلم كراسة التحضير خلال الحصة وأمام التلاميذ، وقد يطرح أسئلة على التلاميذ في موضوعات سبق شرحها وبناء على ذلك يقيَم المعلم، وقد تتعدى الزيارة الصفية الحصة إلى حصتين مما كان يسبب إرباك في الجدول المدرسي، وبعد الزيارة يجلس المفتش مع المعلم في غرفة المدير فيعرض على المعلم سلبياته دون أن يتعرض لأي إيجابيات، مما جعل المعلمين في هذه المرحلة يتخذون مواقفاً سلبية من المفتشين.

❖مرحلة التوجيه:

في هذه المرحلة تم تغيير اسم المفتش إلى موجه، وطلب من الموجهين أن يقيموا علاقات ودية مع المعلمين ، وأن يعاملوهم باحترام وينموا فيهم الثقة بالنفس ، ولكن عجز الموجهين عن فهم دورهم الجديد ،مما أدى إلى تذمر المعلمين، وعدم رغبتهم بزيارة الموجهين لهم ، حتى أن بعضهم كان يتهرب من زيارة الموجه له.

❖مرحلة الإشراف التربوي:

تعتبر هذه المرحلة بداية عهد جديد للإشراف التربوي في نظامي التعليم (حكومة ، وكالة) حيث أنه عندما تسلمت السلطة الوطنية الفلسطينية مهامها أنشأت وزارة التربية والتعليم جهازاً خاصاً للإشراف التربوي (الإدارة العامة للتدريب والإشراف التربوي) أولت عناية خاصة به، كما تبنت دائرة التربية والتعليم التابعة لوكالة الغوث مفهوم الإشراف التربوي الشامل، ومن هنا بدأ الإشراف يتجه اتجاهاً جديداً مركزاً على تكوين علاقات إنسانية، وأصبح عملية تعاونية

وشاملة تعنى بجميع العوامل المؤثرة في تحسين العملية التعليمية وتطويرها ضمن أهداف العملية التعليمية التعلمية.

ويبتعد الإشراف في هذه المرحلة عن الديكتاتورية والفوقية وتصيد الأخطاء، ليحل محلها الاحترام والثقة المتبادلة والاعتراف بقيمة الفرد بصفته إنساناً، الأمر الذي يشجع على الابتكار والإبداع وتفجير الطاقات الكامنة لدى الفرد، ولم تعد الزيارة الصفية هي الأسلوب الوحيد لتقييم المعلم، بل توسعت وتعددت مما أدى إلى تكوين مواقف إيجابية لدى الكثير من المعلمين تجاه الإشراف والمشرف التربوي.

تطور مراحل الإشراف منذ (1840) حتى نهاية القرن العشرين:

وحسب تتبع Wiles and Bondi وهما كاتبان أمريكيان – تاريخ الإشراف منذ (1840) حتى نهاية القرن العشرين نجد الآتي:

(1840 – 1900) مرحلة التفتيش.
(1900 – 1920) مرحلة الإشراف العلمي.
(1920 – 1930) مرحلة الإشراف البيروقراطي.
(1930 – 1945) مرحلة الإشراف التعاوني.
(1945 – 1955) مرحلة الإشراف الفني.
(1955 – 1965) مرحلة إشراف المناهج (التركيز على المناهج).
(1965 – 1975) مرحلة الإشراف العيادي.
(1975 – 1985) مرحلة الإشراف الإداري.
(1985 – 2000) مرحلة الإشراف كقيادة تعاونية. (عطاري وآخرون، 2005 : 50).

ويحدد (البستان وآخرون ، 2003) أهم التطورات التي حدثت في مفهوم الإشراف التربوي كما يلي:

- ❖ المفهوم التفتيشي للإشراف Inspectional Supervision
- ❖ المفهوم الديمقراطي للإشراف Democratic Supervision
- ❖ المفهوم العلمي للإشراف Scientific Supervision
- ❖ المفهوم الإبداعي للإشراف Creative Supervision
- ❖ المفهوم القيادي للإشراف Leadership Supervision

(البستان وآخرون، 2003 : 339 – 353).

ومن خلال العرض السابق لتطور الإشراف التربوي تبين للباحثة أن هناك فرق بين مفهوم المشرف التربوي الذي يتصف بالبحث والمجهود التعاوني و تنمية مهارات المعلمين القيادية، و بين المفتش الذي يركز على البحث عن الأخطاء، وكذلك أن الإشراف التربوي يرتبط كجانب من جوانب العملية التربوية بعامة، والإدارة التربوية بخاصة، بالإطار الاجتماعي الذي يوجد فيه، إذ يعكس فلسفة المجتمع، كما يعكس المفهوم السائد للتربية ووظيفتها فالطبيعة المتطورة للتربية أدت إلى تطور المفاهيم الفلسفية التي يقوم عليها الإشراف فقد بدأ تفتيشاً فنياً متسلطاً، ثم أصبح توجيهاً تربوياً حيث أخذت العلاقات الإنسانية بعين الاعتبار، ومن ثم أصبح إشرافاً ديمقراطياً.

أهم التطورات التي حدثت في مفهوم الإشراف التربوي

أ- المفهوم التفتيشي للإشراف :

واكبت هذه المرحلة النظريات الكلاسيكية القديمة في الإدارة، وظهر المفهوم التفتيشي للإشراف في ظل الإطار الاجتماعي في تلك الفترة التي تتسم بالجمود، والسيطرة الارستقراطية، كما عاصر ذلك الإدارة العلمية والبيروقراطية، التي تميزت بتمركز السلطة والأوتوقراطية (الاستبدادية) والتنافس بين الأفراد والجماعات، واتخاذ العقاب وسيلة للتوجيه والإصلاح.

ويبين (نشوان، 1992) أن التفتيش كان مركزياً يعتمد على إعطاء التوجيهات والإرشادات للمعلمين وما على المعلمين سوى التنفيذ، وكان هدف المفتش التأكد من أن المعلمين يقومون بتطبيق نفس الطرائق التي يعرف أنها صحيحة، فقد اتسم هذا النوع بالتسلط والديكتاتورية، وارتبط بالجبر والإكراه، وكان التواصل بين المفتش والمعلم شبه معدوم، فقد كان التواصل في اتجاه واحد، والتفاعل بين المفتش والمعلم سلبياً لا يؤدي إلى تغيير مواقف المعلم وقناعاته تجاه الممارسات التعليمية السيئة (نشوان ، 1992 : 223- 224).

كما يشير(الخطيب وآخرون ، 2000) إلى ما قاله الدكتور سعيد التل "بأن الإشراف التربوي الذي كان يقوم به المفتشون القدامى، هو عبارة عن عملية تفتيش على المعلمين هدفها معرفة عيوب و جوانب الضعف لدى المعلم ليس من أجل الإصلاح بل من أجل العقاب والتأنيب، وكان الأسلوب الأكثر إتباعاً هو امتحان التلاميذ في المادة التي يعلمها المعلم لبيان كفاية المعلم في تلقينه هذه المادة، و لم يكن للمعلم دور ايجابي في هذه العملية، وكان التركيز على سلوك المعلم داخل الصف و خصوصاً ما يرتبط بهذا السلوك من ناحية ضبط النظام و أساليب تلقين المادة" (الخطيب و آخرون ، 2000 : 179) .

ومن أهم خصائص عملية التفتيش مراقبة أعمال المعلم لمجازاة المحسن ومعاقبة المسيء، وكثيراً ما كانت تتم المراقبة عن طريق الزيارات المفاجئة للمعلم في الفصل، حتى يستطيع المفتش أن يرى المعلم في موقف يعتقد أنه طبيعي، فيأخذ في الاستماع إلى شرحه ويقوم بفحص أعماله وقد يختبر تلاميذه بقصد تكوين فكرة عن مدى كفاية المعلم في الشرح وتفهم التلاميذ له. وكثيراً ما كان بعض المفتشين يغالون في رقابتهم للمعلمين بحيث يجعل أساس مهمته تلمس عيوب المعلم وتعقب هفواته و البحث عن أخطائه (البستان وآخرون، 2003 : 340). وهكذا نجد أن لمثل هذا النمط التفتيشي سلبيات منها: تعطيل روح الإبداع والابتكار، وعدم المساعدة على تكوين علاقات إنسانية، كما أنه بتركيزه على عيوب المعلم، وإهماله مصادر القوة فيه، وبتركيزه على نشاط المعلم داخل الغرفة الصفية، وإهماله سائر أنواع النشاط التعليمي الخارجي، يؤدي إلى انعدام الروح الديمقراطية بين المعلم والمفتش.

ب. مفهوم التوجيه التربوي:

ظهرت مرحلة التوجيه من الثلاثينات حتى الأربعينات من القرن العشرين (الأفندي، 1981: 10). وترى الباحثة أنه مع تطور نظريات الإدارة تطور التوجيه التربوي فمثلاً نجد أن حركة العلاقات الإنسانية والمدرسة السلوكية الاجتماعية وما تنادي به نظرياتهما من التركيز على الأساليب الديمقراطية التعاونية، والابتعاد عن الاستبدادية والتسلط والفردية، أدت إلى ظهور الإشراف الديمقراطي التعاوني كعملية تفاعل إنسانية، تهدف إلى تحسين عمل المعلم وأدائه ومساعدته في تنمية نفسه، وحل مشاكله، ويؤكد هذا المفهوم على التعاون بين الموجه التربوي وبين المعلم في إطار من الاحترام والعلاقات الإنسانية السليمة.

وعلى الرغم من التطور في مفهوم عملية التوجيه التربوي إلا أنه كان من الصعب على المفتش الانتقال من مفهوم وأسلوب التفتيش إلى مفهوم وأسلوب التوجيه، ذلك لأن هدف التعليم ظل في نظرهم إكساب المعرفة للطالب، وهو مرتبط بالتفتيش أكثر من التوجيه، مما أبقى على سلبية اتجاهات المعلمين نحو التوجيه التربوي (الدويك وآخرون، 1998: 117).

ومن أبرز خصائص التوجيه أن العلاقة بين المشرف والمعلم علاقة طيبة كما يعتمد التوجيه (الإشراف الديمقراطي) على القيادة الرشيدة التي تدرس وتحسن العملية التعليمية وتدعو إلى مساهمة كل من يهمه أمر تحسين العملية التعليمية التعلمية، ويؤكد التوجيه على احترام شخصية المعلم ويتيح له فرص النمو الذاتي ويترك له حرية التفكير ويسمح له بالمشاركة في توجيه التعليم وتحديد سياسته ومناقشة أهداف وخطط التعليم.

إلا أن التوجيه كان مغالٍ في طبيعة العلاقات بين المشرف والمعلم ويعتبر المعلم إنساناً متفرداً يجب مراعاة مشاعره وأفكاره وحاجاته وقدراته مما جعل طبيعة التوجيه هي مجرد عملية إرشاد وتوجيه ونصح للمعلم مما أدى إلى عدم الاهتمام بالواجبات والمسئوليات الملقاة على عاتق المعلم (الطعاني، 2005 : 33-34).

وهكذا نجد أن هناك ضرورة ماسة إلى إشراف تربوي يلبي احتياجات النظرة الشاملة لعناصر العملية التعليمية التعلمية، ويهيئ الظروف للعمل بحيث يجد فيها المعلمون الفرصة لكي يتعارفوا كأفراد متحابين .

ج. مفهوم الإشراف التربوي:

تم استبدال مصطلح التوجيه بالإشراف التربوي منذ الخمسينات حتى وقتنا الحاضر (المساد، 1986: 21). وترى الباحثة أنه باستمرار التطور في الفكر التربوي الحديث أخذ مفهوم الإشراف التربوي في الأوساط التربوية يتطور ليأخذ معنى أشمل وأوسع وانتقل الإشراف التربوي من موقف الاهتمام بالمعلم وبتحسين أدائه وبتعديل سلوكه التعليمي، إلى الاهتمام بالموقف التعليمي التعلمي ككل، وإحداث التعديل والتغيير الإيجابي المرغوب في مختلف عناصره من معلم ومتعلم ومنهاج وبيئة وتسهيلات مدرسية وإدارة صفية ...الخ.

ويبين (أحمد، 1999) أن الغرض من الإشراف التربوي الحديث هو رفض التسلط واحترام الاختلاف في الرأي، والاعتراف بالقيمة الحقيقية للاجتهاد، وإعطاء الثقة لكل العاملين في الحقل التعليمي من معلمين وتلاميذ وأولياء أمور والمجتمع المحلي بحيث يعمل الجميع في جو من الثقة والطمأنينة (أحمد، 1999 : 14).

ومن أبرز خصائص الإشراف التربوي أنه عملية قيادية ديمقراطية تعاونية منظمة، تركز على التخطيط والدراسة والاستقصاء والتحليل والتقويم التشاركي، وتتسم بالطابع التجريبي والأسلوب العلمي.

وينادي الإشراف التربوي بالاستجابة الإنسانية البناءة لحاجات المعلمين ولمتطلبات تحفيزهم والتي تتمثل بـــالحاجات الفسيولوجية، وحاجات الأمن والسلامة، والحاجات الاجتماعية، وحاجات الذات الفردية، وتهيئة الفرص لأفراد المعلمين للتقدم المعرفي والوظيفي الذي ينسجم مع رغبات وقدرات كل منهم (حمدان، 1992 : 69-75).

وفي ضوء ما سبق تجد الباحثة أن تطور الإشراف التربوي من حيث مفهومه وفلسفته ومجالاته وأساليبه تأثر بعدة عوامل من أهمها :

- النظام الاجتماعي السائد في المجتمع0

- التطورات الحادثة في البرنامج التعليمي .
- تطور الحركة العلمية في التربية .

حيث أن هذه العوامل مجتمعة كان لها دور هام في تبلور مفهوم الإشراف بمعناه وممارساته المتعارف عليها حديثاً.

أهداف الإشراف التربوي:

بالإطلاع على الأدب التربوي نجد أن معظم الباحثين في مجال الإشراف التربوي قد أجمعوا على أن الهدف المنشود من الإشراف هو تحسين عملية التعلم والتعليم من خلال تحسين جميع العوامل المؤثرة عليها، ومعالجة الصعوبات التي تواجهها وتطوير العملية التعليمية التعلمية في ضوء الأهداف التي تضعها وزارة التربية والتعليم أو في ضوء الفلسفة التربوية السائدة.

وقد بين (عطوي ، 2001) أبرز أهداف الإشراف التربوي فيما يلي:

1- تطوير المنهاج المدرسي.
2- تنظيم الموقف التعليمي التعلمي.
3- مساعدة المعلمين على تنمية قدراتهم وكفاياتهم لبلوغ الأهداف التربوية المعلنة.
4- إحداث التغير والتطوير التربوي.
5- تحسين الظروف والبيئة المدرسية.
6- تطوير علاقة المدرسة مع البيئة المحلية (عطوي، 2001 : 232-234).

ويضيف (الخطيب والخطيب، 2003) إلى النقاط السابقة ما يلي:

1- تحسين عملية التعليم والتعلم وتطوير المنهاج.
2- مساعدة المعلمين على إدراك أهداف التربية، وإدراك ما تقوم به المدرسة لتحقيق هذه الغايات من خلال عقد الندوات، وإقامة المشاغل التربوية وإجراء البحوث وتنظيم الدورات، وتوفير التسهيلات اللازمة.
3- تعزيز العلاقات الاجتماعية بين المعلمين على أسس من الأخلاق والحب والتقدير والتعاون.
4- مساعدة المعلمين على إدراك مشكلات الطلاب، وحاجاتهم إدراكاً واضحاً.

(الخطيب والخطيب، 2003: 34)

أما (حمدان، 1992) فيحدد أهداف الإشراف في التربية التقليدية والتربية المعاصرة حيث يجد الإشراف نفسه في التربية التقليدية لقياس وتقييم التدريس لأغراض ذات صبغة إدارية في

الغالب متمثلة في تجديد خدمة المعلم أو إلغائها، أو نقله أو إعارته، أو ترفيعه أو مكافأته أو معاقبته، أو تكليفه بمهام إضافية أو جديدة، أما الإشراف في التربية المعاصرة، فيركز على رعاية وإغناء نمو التلاميذ وبالتالي تطوير المجتمع وتحقيق الطموحات الوطنية، كما يرى أن معظم بيئاتنا التربوية المحلية تشتق أهدافها بما يتلاءم والتربية التقليدية، الأمر الذي يجسد عقبة تعاني منها تربيتنا وتعيق تحصيلها للأهداف المنشودة(حمدان، 1992: 14).

كما يبين (الأفندي، 1981) أهداف الإشراف فيما يلي:

1- مساعدة المعلمين على إدراك مشكلات النشء وحاجاتهم.
2- مساعدة المعلمين على أن يروا غايات التربية الحقيقية في وضوح تام وأن يدركوا ما تقوم به المدرسة من دور متميز لتحقيق هذه الغايات.
3- يعين المشرف المعلم على التفريق بين الأهداف والوسائل ويساعده على رسم صورة واضحة للأهداف التي تعمل المدرسة على بلوغها.
4- تحسين العلاقات بين المدرسين وتقوية أواصر الانسجام والتعاون بين صفوفهم.
5- التأكد من العمل الذي يصلح له كل معلم وإسناد هذا العمل إليه وتشجيعه على مواصلة التقدم ومواصلة قدراته فيه وفي أي مجال آخر يستطيعه (الأفندي، 1981: 13-17).

ويضع (شعلان وآخرون، 1987) أهدافاً للإشراف التربوي أبرزها:

- ❖ العمل على ما يكفل تحقيق الأهداف الاجتماعية والتربوية وتوجيه المعلمين لمراعاتها.
- ❖ مساعدة المعلمين على الوقوف على أحسن الطرق التربوية والاستفادة منها في تدريس موادهم.
- ❖ الكشف عن حاجات المعلمين، واحترام شخصية المعلم وقدراته الخاصة.
- ❖ مساعدة المعلم في الحصول على ما يحتاج إليه من مواد وخامات ووسائل معينة في التدريس.
- ❖ العمل على تنسيق البرامج التعليمية لتحسين العملية التربوية.

(شعلان وآخرون، 1987: 60-61)

كما يبين(Sergiovann & Starratt, 1988) أن من أهم أهداف الإشراف تنمية وتحسين أداء المعلم داخل الفصل وتصحيح الأخطاء التي تحدث في الفصل وكذلك تنفيذ ما هو ضروري خارج الفصل (Sergiovanni & Starratt, 1988 : 285).

مما سبق نجد أن أهم أهداف الإشراف التربوي تتمثل فيما يلي:

1- تطوير المهارات القيادية للمعلم باستمرار، وتزويده بأحدث المستجدات التربوية.

2- مساعدة المعلمين على إدراك مشكلات النشء وحاجاتهم.

3- العمل على تحسين عمليتي التعليم والتعلم لصالح التلميذ، وهذا التحسين لا يكون عشوائياً بل لا بد من تخطيطه، ولا بد تقويم هذا التحسين.

4- نقل الأفكار والأساليب ونتائج التجارب والأبحاث التربوية إلى المعلمين و إثارة اهتمامهم بها وتطبيقها أو تجريبها مما يمكن أن يؤدي إلى تطوير كفاياتهم الأدائية وتنمية مهاراتهم القيادية باطلاعهم على أحدث الأساليب التربوية.

أنواع الإشراف التربوي:

لقد أشار الباحثون التربويون إلى عدة أنواع للإشراف التربوي ظهرت نتيجة التطورات التي تمت في ميدان الإشراف التربوي، جميع هذه الأنواع كانت تهدف إلى خدمة العملية التربوية وتقديم العون والمساعدة للعاملين في مجال التعليم. فقد بين (عطوي، 2001) أن هناك أربعة أنواع من الإشراف التربوي هي:

أ. الإشراف التصحيحي ب. الإشراف الوقائي ج. الإشراف البنائي د. الإشراف الإبداعي (عطوي، 2001 : 247- 248).

ولقد دمج (الطعاني، 2005) بين نوعي الإشراف البنائي والإشراف الإبداعي مضيفاً الإشراف التفتيشي، الإشراف العلمي، الإشراف الديمقراطي، الإشراف القيادي (الطعاني، 2005 :36-41).

ويصنف (الخطيب وآخرون،2000) أنواع الإشراف التربوي وفقاً لمجالي العلاقات الإنسانية والغايات والوسائل، ففي مجال العلاقات الإنسانية هناك الإشراف الديكتاتوري والإشراف الديمقراطي والإشراف الدبلوماسي والإشراف السلبي (الترسلي)، وفي مجال الغايات والوسائل هناك الإشراف التصحيحي والإشراف الإكلينيكي (العيادي) والإشراف الوقائي والإشراف البنائي والإشراف العلمي والإشراف الإبداعي (الخطيب وآخرون،2000 : 245-257).

وتوقف (طافش، 2004) عند ثلاثة تصنيفات للإشراف التربوي هي:

أ- يصنف الإشراف من حيث المدخل إلى ثلاثة أنماط هي: الإشراف التشاركي (Collaborative Supervision) والإشراف العيادي أو الإكلينيكي (Clinical Supervision) والإشراف بالأهداف.

ب- يصنف الإشراف التربوي حسب الأسلوب الذي يتبعه المشرف التربوي إلى أربعة أنماط هي: الإشراف الاستبدادي، الإشراف الدبلوماسي، الإشراف الترسلي، الإشراف الديمقراطي التعاوني.

ج- يصنف الإشراف وفقاً للنتائج المترتبة عليه إلى أربعة أنماط هي: الإشراف التصحيحي، الإشراف الوقائي، الإشراف البنائي، الإشراف الإبداعي (طافش، 2004 : 79- 87).

وسوف تعرض الباحثة بعض أنواع الإشراف وهي: الإشراف العلمي، الإشراف الوقائي، والإشراف التصحيحي، والإشراف الإبداعي، والإشراف الإكلينيكي، والإشراف التطوري، والإشراف الديمقراطي، والإشراف التعاوني، و الإشراف الحواري، والإشراف القيادي.

أولاً : الإشراف العلمي

ويتميز هذا النوع باستخدام الطريقة العلمية، وتطبيق طرق القياس على وظائف المدرسة ونتائجها، وجمع البيانات الموضوعية والكمية، وتحليلها وتقويمها بوسائل إحصائية، وبمعنى آخر يتميز هذا المفهوم بإحلال البيانات المحققة محل الآراء الخاصة بالنشاط التعليمي، والمشرف هنا يتبع الأسلوب العلمي في بحث المواقف ووضع الخطط وتقدير النتائج، لا يتعصب لفكرة معينة أو ينحاز لوجهة نظر خاصة، يحترم أفكار الجماعة ووجهة نظرهم، فيطرحها للمناقشة فإذا ثبت صحتها وتأكدت أخذ بها، وإلا استبعدت ووضع بدلاً منها فروض جديدة محل التجربة حتى تصل الجماعة إلى الحلول السليمة، ومن أهم الصعوبات التي تعترض هذا النوع من الإشراف أنه قد يكون استبداديا ً في تطبيقه مثله في ذلك مثل المفهوم التفتيشي، كما أن بعض وظائف التربية ونتائجها غير قابلة للقياس العلمي الدقيق وهي لا تزال موضع أخذ و رد، وإتباع الطريقة العلمية في هذا المجال يجابه صعوبات قد يتعذر حلها في الوقت الحاضر (الخطيب وآخرون ، 2000: 254-255).

ونجد أن النتيجة لاستخدام هذا النمط الإشرافي هي تحسين أساليب التدريس من خلال القيام بالبحث والتجريب لتحديد فاعلية صحة الطرق والوسائل المستخدمة في التدريس وفي الإشراف، وفي الوقت نفسه نلاحظ أن الاعتقاد بصدق نتائج الاستقصاءات العلمية، والإيمان بوجوب تعميم المستوى الموضوعي، أدى إلى جعل المشرف الذي يتبع الأسلوب العلمي أكثر استبداداً من المفتش، لأنه يعتقد أنه يتمتع بسلطة (الحقائق) بأجلى معانيها .

ثانياً : الإشراف الوقائي

يستفيد من هذا النمط المشرفون التربويون الذين تربوا في الميدان التربوي كمعلمين متميزين واكتسبوا خبرات طويلة متنوعة تساعدهم على توقع الصعوبات التي قد تواجه المعلمين المستجدين، فيعمل المشرف المبدع معهم على اجتنابها بتوظيف أساليب تناسب المواقف المتوقع حصول مشاكل فيها فيتمكن المعلم من التغلب عيها في حال وقوعها (طافش، 2004 : 86).

ومهمة المشرف التربوي هي أن يتنبأ بالصعوبات والعراقيل التي تواجه المعلم وأن يعمل على تلافيها والتقليل من آثارها الضارة وأن يأخذ بيد المدرس ويساعده في تقويم نفسه ومواجهة هذه الصعوبات (عطوي، 2001: 247).

مما تقدم نجد أن الذي يتبنى النمط الإشرافي الوقائي هو مشرف تربوي مبدع، حيث أنه يوجه المعلمين إلى وضع افتراضات وطرح مقترحات وإجراء مناقشات ينبثق عنها وضع تصورات لمواجهة الصعوبات التي قد يواجهونها ومن ثم تجنبها و تلافي معظم سلبياتها .

ثالثاً : الإشراف التصحيحي

يسعى هذا النوع من الإشراف إلى تصحيح أخطاء المعلم، ذلك أن الإنسان معرض للخطأ، ولذلك لا بد من إصلاح الخطأ في الوقت المناسب حتى لا ينعكس على الطلاب وسلوكهم في المستقبل، إلا أن الاتجاه العام في الإشراف التربوي نبذ تدخل المشرف التربوي في الحصة حتى لا يؤثر على شخصية المعلم، طالباً إصلاح الخطأ فيما بعد، وينبغي على المشرف ألا يتدخل في حصة المعلم وأن يتجاوز عن الأخطاء التي يقع فيها إلا إذا كان الخطأ جسيماً يستدعي الإصلاح ويصرف الطلاب عن تحقيق الأهداف التربوية، أو الخطأ الذي يؤثر تأثيراً سيئاً على شخصياتهم.

وفي هذه الحالة لا بد من أن يستأذن المشرف من المعلم، ويناقش الطلاب في المادة ليصحح الخطأ الفادح بلباقة دون إحراج المعلم، أو الإساءة إليه، على أن يحرص المشرف التربوي على تعزيز الثقة بالمعلم (الخطيب والخطيب، 2003: 182).

وترى الباحثة أن المشرف لا يحتاج إلى هذا النوع الإشرافي إلا إذا أخطأ المعلم، كما وأن عدد من المعلمين يحاولوا أن يظهروا بالمظهر اللائق أمام مشرفيهم لينالوا الرضى والتقدير، مع العلم أن هؤلاء المعلمين أنفسهم قد يخطئون داخل غرفة الصف في غياب المشرف والحل الأكيد هو المعلم القائد الذي نمَا لديه المشرف المهارات القيادية.

رابعاً: الإشراف الإبداعي

هذا هو النمط المميز الذي ننادي به، وندعو إليه، ونحث المشرفين التربويين على أن يتبنوه نهجاً واضحاً بناءً مثمراً، لكونه يفجر الطاقات ويحفز الهمم، ويحسن تقدير أهمية العلاقات الإنسانية السامية بين جماعة المعلمين، ويستغل طاقاتهم وقدراتهم ومواهبهم في تحقيق الأهداف من خلال العمل بروح الفريق الواحد، غير أن هذا النمط المميز لا يلائم قيادة المشرفين المتسلطين والترسليين، وإنما يتميز متبنيه بسمات سامية وبمواصفات خاصة من أبرزها:

* الكفاءة العلمية العالية * الثقافة المتنوعة الواسعة * الذكاء وبعد النظر
* الثقة بالنفس وبالقدرات * التواضع واللباقة وحسن التصرف * الصبر والقدرة على التحمل (طافش، 2004: 86-87).

كما أن هذا النمط الإشرافي يشتمل على عناصر الإشراف الديمقراطي و الإشراف العلمي، ويتميز بكونه يهيئ الفرص المناسبة لتنمية المهارات والقدرات الإبداعية لكل معلم و لكل طالب في النظام التربوي (البدري ، 2001 : 30).

يتضح لنا مما سبق أنه من الواجب على القيادات التربوية الواعية والمخلصة إعداد واعتماد هذا النمط ليساعدها في تحقيق أهدافها، فهو الطريق إلى الابتكار والتجديد ومساعدة المعلمين على تنمية استعداداتهم وقدراتهم ومهاراتهم القيادية إلى أقصى حد ممكن، كما يتيح الفرصة للتجريب المنظم للأفكار الجديدة .

خامساً: الإشراف الإكلينيكي (Clinical Supervision)

الإشراف الإكلينيكي أو العيادي أو العلاجي هو أسلوب (Process) يتبع من قبل المشرفين التربويين لمراقبة أداء المعلمين وتقويمه. وقد تم ابتكار هذا الأسلوب الإشرافي في الولايات المتحدة الأمريكية في أواخر السبعينات من القرن الماضي وتم تطويره في جامعات عدة حتى اكتسب أقصى انتشار له في التسعينات من القرن الماضي وقد أطلق على هذا النمط الإشرافي اسم الإشراف الإكلينيكي لتركيزه على النواحي الثلاث التالية:

1. جعل وضع المعلم ومشكلاته في مركز الاهتمام الرئيس للمشرف.
2. اعتماد التشخيص المبني على معلومات علمية مجردة.
3. اعتماد التفاعل المباشر والشخصي مع المعلم لمعالجة مشكلاته وتحسين أدائه.

(البستان وآخرون، 2003 : 359).

ويعرف (كوجان) الإشراف الإكلينيكي بأنه ذلك النمط من الجهود الإشرافية الموجهة بشكل مركز نحو تحسين ممارسات المعلمين التعليمية الصفية، وذلك من خلال تسجيل كل ما يجري في غرفة الصف ثم تحليله بالرجوع إلى ما هو متوافر من معلومات حول المعلمين والمتعلمين بغية تحسين تعلم التلاميذ عن طريق أداء المعلم، وممارساته التعليمية الصفية، وذلك بهدف منح المعلم الفرصة لينال تغذية راجعة تمكنه من تطوير مهارات التدريس لديه (بلقيس، 1989: 16).

ويتضح مما سبق أن هذا النمط عبارة عن عملية إشراف ميداني يقوم المشرف التربوي من خلالها بمساعدة المعلمين أو غيرهم من أفراد المجتمع المدرسي على تحديد وتوضيح مشاكلهم الوظيفية ثم ملاحظتها لديهم، وجمع المعلومات بخصوصها، وتطوير استراتيجيات علاجية تكفل تصحيحها والتغلب عليها، ومن العوامل الرئيسة التي تجعل هذا الأسلوب ضرورة تربوية تطويرية ملحة عدم كفاية التربية قبل الخدمة، وضعف الممارسات التعليمية الصفية التي يعاني منها المعلمون المبتدئون.

سادساً : الإشراف التطوري

يعتبر الإشراف التطوري نمط إشرافي حديث تطور على يد كارل غليكمان (Carl Glickman) ويرى غليكمان بأن المشرف التربوي يجب أن يكون ملماً في عدة مجالات تتعلق بالإشراف التطوري (Developmental Supervision) ويقدم غليكمان عدة اقتراحات للعملية الإشرافية، منها :

1. تشجيع المعلمين على تنمية قدراتهم والارتقاء بمستوى الطلبة.
2. تعزيز قدرات المعلم للتأثير على مخرجات التعليم الصفي عن طريق التحكم في الإدارة الصفية والعملية التعليمية.
3. تشجيع المعلم على تبادل الأفكار والخبرات مع الزملاء المعلمين، والدعم المشترك لتحقيق أهداف تربوية مشتركة.
4. تحفيز المعلمين وإشراكهم في تخطيط التنمية والمشاريع المتعلقة بالمنهج والبحث الإجرائي.
5. تعويد المعلمين على التفكير ومساعدتهم على ذلك (الطعاني، 2005: 106–107).

وهكذا نجد أن غليكمان انطلق في تطويره لهذا النمط الإشرافي من مبدأ الهدف الأساسي للإشراف، وهو تحسين وتطوير أداء المعلمين لتحسين التعليم وبالتالي تحسين تعلم التلاميذ.

ولقد حدد (حسين وعوض الله، 2006) الأسس التي يقوم عليها أسلوب الإشراف التطوري فيما يلي:

1. يختلف المعلمون في مستوى تفكيرهم التجريدي أو مستوى دافعيتهم للعمل بصفة عامة وذلك لأنهم أصلاً يختلفون فيما بينهم من حيث خلفياتهم العلمية والشخصية.
2. هناك اختلاف بين المعلمين بصفة عامة في مستوى قدرتهم العقلية، لذا لا بد من استخدام أساليب إشرافية مختلفة من قبل المشرفين التربويين.
3. السعي الدائم من قبل الموجهين لرفع مستوى التفكير والدافعية لدى المعلم من خلال زيادة قدرته على توجيه نفسه توجيهاً ذاتياً لحل المشكلات والعقبات التي تواجهه في مجال عمله (حسين وعوض الله ، 2006 : 71).

ومن خلال هذه الأسس نرى أن هذا النوع من الإشراف يعتني بالفروق الفردية لدى المعلمين، كما يهتم هذا النمط الإشرافي بالفروق الشخصية والمهنية للمعلمين بهدف تطوير قدراتهم وإمكاناتهم في التغلب على المشكلات التربوية والتعليمية التي تواجههم في مجال العمل وذلك من خلال اعتماد أحد الأنماط التي أشار إليها (Gorden, 1990) وهي:

* **النمط الإشرافي المباشر:** يستخدم هذا النمط الإشرافي مع المعلمين الذين يتصفون بمستوى تجريدي منخفض ومستوى دافعية للعمل منخفضة جداً.
* **النمط الإشرافي غير المباشر:** يستخدم هذا النمط الإشرافي مع المعلمين الذين يتصفون بمستوى تفكير تجريدي عال ومستوى دافعية للعمل عالية أيضاً.
* **النمط الإشرافي التشاركي** : يستخدم هذا النمط مع المعلمين الذين يتصفون بمستوى تفكير تجريدي منخفض ومستوى دافعية للعمل عالية أو الذين يتصفون بمستوى تجريدي عال ومستوى دافعية للعمل منخفضة (Gorden, 1990 : 293).

ولقد أشار (دواني ، 2003) إلى أن تطبيق الإشراف التطوري على واقع المدارس يتضمن ثلاث مراحل هي: اختيار المنحى الأفضل، تطبيق المنحى الإشرافي المختار، تعزيز تطور المعلم (دواني ،2003 : 340-345) .

وهكذا نجد أن هذا النمط الإشرافي له دور فعال في تنمية مهارة الإبداع ومهارة التطوير ومهارة التأثير في الآخرين، وعليه فيجب أن يكون المشرف التربوي ملماً في عدة مجالات تتعلق بالإشراف التطوري، ليتمكن من تقديم المساعدة للمعلم باعتماد النمط الملائم سواء كان مباشراً أو غير مباشر أو تشاركي، حيث أن هذا النوع من الإشراف يعتني بالفروق الفردية لدى المعلمين خصوصا بما يتعلق بالقدرات العقلية ومستوى التجريد ومستوى الدافعية للعمل .

سابعاً : الإشراف الديمقراطي

هذا هو النمط الإشرافي البناء الذي ننادي به ونشجع المشرفين على تبنيه وذلك للأسباب الآتية:

أ. المشرف التربوي الديمقراطي يشرك المعلمين معه في التخطيط للبرنامج الإشرافي وفي عمليات تقويم النتائج فيقبلون على العمل بحماس لأنهم شركاء فيه.

ب. المشرف الديمقراطي يعتبر نفسه واحداً من فريق العمل فيشارك معهم بالعمل يداً بيد، ويقدم لهم النصائح والحوافز التي تشجعهم على التجديد والابتكار .

ت. المشرف التربوي الديمقراطي لا ينفرد برأيه بل يسمح بحرية المناقشة.

ث. المشرف التربوي الديمقراطي يراعي الفروق الفردية بين المعلمين.

ج. المشرف الديمقراطي يحرص على التواصل، وعلى تنمية العلاقات الإنسانية بين جميع المشاركين في العملية التعليمية التعلمية.

ح. يستخدم المشرف التربوي الديمقراطي سلطته الوظيفية في المواقف التي تستدعي ذلك بعدل ودون تعسف (طافش، 2004: 84–85).

ويبين (البدري، 2001) أن الإشراف الديمقراطي لا يقتصر على توجيه نشاط المعلم داخل الصف بل يشمل جميع أنواع النشاط داخل المدرسة وعلى المستوى المحلي، كما يثق هذا النمط الإشرافي بإمكانات المعلمين وبقدراتهم على النمو وتوجيه أنفسهم بأنفسهم وتقويمها عن طريق البرامج التدريسية المخصصة لذلك (البدري، 2001: 28).

وترى الباحثة أن المشرف الديمقراطي يحرص على التجديد والابتكار والمناقشة وتداول الآراء والتواصل والعلاقات الإنسانية، وكل هذا ينير أمام المعلم طريق القيادة ،لاعتماد هذا النمط على القيادة الحكيمة التي تدرس و تحسن العملية التعليمية التعلمية وتدعو إلى إشراك جميع المعنيين بأمر تحسين التعليم للمساهمة في هذا الأمر.

ثامناً : الإشراف التعاوني

يرمي الإشراف التعاوني إلى تحسين وتطوير البرنامج الإشرافي، وتم اختيار اسم الإشراف التعاوني من عدد من المسميات الأخرى كإشراف الزملاء، أو إشراف الأقران، وغيرها.

وقد تم اختيار اسم التعاون على هذا النمط من الإشراف للأسباب الآتية:

1. أعضاء المؤسسة التعليمية هم عاملون متخصصون لديهم كفايات، ويمكنهم تبادل الخبرات فيما بينهم، كما يعتمدون على بعضهم البعض، مما يؤدي إلى نظام تعاوني في المنهاج والتدريس وفي صنع القرار وحل المشكلات.
2. أول مكونات الإشراف التعاوني هو نظام سلوك الطلاب، وهو الاعتبار الرئيس.

3. وضع الأشخاص ذوي الخبرة في المكان الذي يستطيعون فيه التعاون مع الأفراد الذين بحاجة إلى خبرتهم.

4. التعاون منهجياً بين المشرفين مع من توفر لديهم الخبرة.

والسبب الرئيس الذي يجعل المؤسسات التربوية تتجه نحو هذا النمط الإشرافي هو نقص عدد المشرفين وازدياد التناقص (الخطيب والخطيب، 2003 : 190).

ويبين (نشوان ، 1992) أن هذا النمط يعتمد على مشاركة جميع الأطراف المعنية بعملية الإشراف من معلمين وتلاميذ ومشرفين في التخطيط والتنفيذ والتقويم وتحقيق الأهداف (نشوان ، 1992: 247).

ومن هنا نجد أن الإشراف التعاوني يتسم بالتشاركية ويقوم على التواصل المفتوح بين المشرف والمعلم، ويساعد على بناء شخصية متوازنة لكل منهما، كما يعتمد على الانفتاح بالبيئة الخارجية والتعاون المستمر بين المشرف والمعلم وقدرة المشرف على التنسيق بين المعلمين ودعم أفكارهم ومراعاة شئونهم، وتوفير الثقة والأمان والتقدير لتقييمهم، ساعياً لتحقيق هدفه الأساسي وهو تحسين تعلم التلميذ.

تاسعاً :الإشراف الحواري

إن اللقاءات الإشرافية مع المعلمين توفر فرصاً كبيرة للتفاعل الذي يؤدي إلى تحسين نوعية التدريس، كما أن المشرفين التربويين ينجزون الكثير من أعمالهم من خلال تفاعلهم وجهاً لوجه مع المعلمين والإداريين وغيرهم، والكلام هو الوسيلة السائدة لهذا التفاعل، ويبين (دواني، 2003) أن النموذج الإشرافي القائم على الحوار قد تأثر بأعمال العالم الروسي باختين"Bakhtin" التي اخترعها كعلاج للقصور الإشرافي في المدارس ، اصطلح باختين على هذا النموذج الإشراف الحواري (Dialogic Supervision) ، وقدم عملاً قيماً في هذا المجال واستمر يكتب ويعلم منذ بدايات القرن العشرين حتى توفي عام (1975)، وللمشرف الحواري دور مهم في غرفة الصف يتضح فيما يلي:

- يركز المشرف الحواري عامة على تعزيز وتحسين نوعية الحديث مع المعلم بدلاً من التركيز على البيانات التي يجمعها في غرفة الصف.
- حرية كل طرف في مساءلة الطرف الآخر في جوٍ من الثقة المتبادلة، واستخدام الحوار للتأمل والنمو وليس للمراقبة والضبط والتقويم.

- يأتي المشرف إلى اللقاء الإشرافي دون أن يحمل بيانات محددة ودون أن يستخدم إحدى أدوات الزيارة الصفية وبعد الملاحظة الصفية يدخل في حوار مع المعلم مركزاً على تعزيز نوعية الحديث الذي يدور بينهما بدلاً من أن يركز على البيانات (دواني،2003:290-295).

ويفترض أن تقترب اللقاءات الإشرافية في حوارها قدر الإمكان من الحديث الأخلاقي ، حيث أنه حديث يحتوي رغبة شديدة في التفكير من وجهة نظر الآخرين، ويبين "بن حبيب" (Benhabib,1992) أن دعائم الأحاديث الأخلاقية هي معايير عالمية للتبادلية في الاحترام والمساواة وتتضمن خطواتها الإجرائية ما يلي:

- ❖ "الأحكام الأخلاقية" يجب أن تكون مبررة من قبل نظرية الفلسفة الأخلاقية.
- ❖ "تبرير الشيء" إذا تجادل اثنان حول حكم أخلاقي معين يستطيعان بالمبدأ أن يصلا إلى اتفاق معقول.
- ❖ "الاتفاق المعقول" يجب التوصل إليه وفق شروط متصلة بفكرة المناظرة العادلة.
- ❖ "قواعد المناظرة العادلة" يمكن تشكيلها وفق افتراضات البراغماتية العالمية الخاصة بالكلام الجدلي.
- ❖ هذه القواعد العادلة تعكس المثل الأخلاقية التي بها يجب أن يحترم أحدنا الآخر ككيانات إنسانية تحمل مبدأ المساواة والاحترام الأخلاقي .
- ❖ يجب أن يعامل أحدنا الآخر ككيانات إنسانية واقعية قادرة على التعبير عن إنسانيتها من خلال خلق ممارسات اجتماعية يتجسد فيها مبدأ التبادلية المساواتية.

مما سبق يتبين لنا أن الميل إلى النقد والتأمل والاستجابة للآخرين يجب أن يغذى ويعزز من خلال عملية الإشراف الحواري، على أمل أن يحتفظ كل طرف بميل ناقد وتأملي تجاه الطرف الآخر دون أن يتخلى كل منهما عن أخلاقيات الرعاية والقبول في أثناء الحوار ، فالاحترام العميق "للآخر" هو الذي يمثل الخلفية الصلبة لعملية الحوار والحافز الحقيقي لدينامية الفهم، كما يحق لكل من طرفي اللقاء الإشرافي أن يثير أي قضية يرى أنها مناسبة للحوار.

عاشراً : الإشراف القيادي

يعد مفهوم الإشراف القيادي من المفاهيم الجديدة المعاصرة الذي حظي في السنوات الأخيرة بقبول كبير من جانب المهتمين والخبراء والمختصين في مجال الإشراف التربوي. إن هذا النمط

الإشرافي يشجع على الاستقلال الفكري ويعني بالنشاط التعاوني في تطوير البرامج وتحديد السياسات وحل المشكلات بحيث يأخذ كل شخص دوره لتحقيق ما فيه من خدمة للمصلحة العامة فضلاً عن تشجيعه للتعاون بين المشرفين والمعلمين وبين المعلمين أنفسهم وبين المشرفين ومديري المدارس كما يشجع بذل الجهود لتطوير الإمكانات والقدرات للعاملين على مستوى المدرسة.

لقد أوضح بعض الباحثين منهم (لورنس وجوردان) خصائص الإشراف القيادي بما يلي:

1. يبحث الإشراف القيادي عن حقائق جديدة ويسير جنباً إلى جنب مع الحركات التقدمية في التربية.
2. يعمل جميع العاملين في حقل الإشراف القيادي لتحقيق أهداف مشتركة وذلك بقيام كل مشرف ببذل الجهود المطلوبة لتحقيق الأهداف المتفق عليها ويقنع زملاءه المشرفين بإعادة النظر في العمل الذي يؤدونه. ويعمل المشرفون مع المعلمين على حل المشكلات المشتركة عن طريق ابتكار المواقف التي يحس فيها المعلمون بمشكلاتهم ويطلبون المساعدة في حلها (البدري، 2001 : 31).
3. يبحث عن القدرات الفردية والمواهب الكامنة، وينمي أحسن ما في الفرد، ويشجع الابتكار والاعتماد على النفس، ويؤكد أهمية النجاح ويهيئ البيئة التي تحقق التوازن السليم، بين أفضل نمو للفرد وبين مصلحة الجماعة.
4. يستخدم الإشراف القيادي الطريقة الصحيحة والعلمية في العملية التربوية، ويشجع التفكير الناقد البناء كما يهدف إلى تقويم العملية التعليمية تقويماً موضوعياً عن طريق قياس الفرد والجماعة، ومجودات الإشراف نفسه كما يشجع القيام بالتجريب في إطار رقابة سليمة.
5. يساعد المعلمين على معرفة وسائل التدريس والأساليب الحديثة، والربط بين الناحيتين النظرية والعملية (الطعاني، 2005 : 41).

يتضح لنا من العرض السابق أن هذا النمط الإشرافي له دور أساسي في صنع القادة من المعلمين وتنمية مهاراتهم كما نرى أن جميع الأنماط الإشرافية السابقة ضرورية لتنمية المهارات القيادية لدى المعلمين من إبداع وتطوير وتأثير في الآخرين، ولا بد للمشرف التربوي من المزاوجة بين نمطين أو أكثر من أنماط الإشراف حيث أن عملية الإشراف موقفية.

نماذج المشرف في التربية:

يبدو المشرف حسب ميوله وسلوكه ومعاملته مع معلميه بعدة أشكال منها :

أ. المشرف الإنسان: من صفات هذا المشرف عموماً اتخاذه من سلطة الانتماء أساساً رئيساً لسلوكه ، وخلفيته واسعة في علم النفس والعلاقات الإنسانية.

ب. المشرف المحترف : من صفات هذا المشرف اتخاذه لسلطة المكافأة والقانون والخبرة كقواعد لسلوكه، وتأهيله المميز في مجال عمله ومهاراته المتفوقة المتخصصة.

ج. المشرف المبتكر: من صفاته المميزة اتخاذه من سلطتي الخبرة والانتماء كمصادر لسلوكه ومعرفته وخبرته الواسعة في مجال عمله، وأصالة آرائه ومنجزاته وتنوعها من موقف لآخر ومن مناسبة لأخرى، وميله الدائم للتجديد في آرائه وأعماله ومظهره الشخصي، وشغفه المتواصل بالبحث والاستقصاء والتجريب.

د. المشرف الإداري: من صفاته السلوكية اتخاذه من سلطات القانون والقسر والمكافأة قواعد عامة لسلوكه ومعاملاته مع معلميه، وتأكيده على أهمية الملفات والسجلات في تيسير وتنظيم عملهم، وإتباعه الحرفي للقوانين واللوائح دون اعتبار يذكر لتابعيه وحاجاتهم الوظيفية أو الإنسانية العادية أو الطارئة، وولائه وطاعته الفطرية (أو العمياء أحياناً) لرؤسائه (حمدان ، 1992 : 47 – 54).

وهكذا نجد أن المشرف يجب أن يكون على دراية برغبات ومتطلبات ودوافع المعلمين الذين يتعامل معهم كما أن سلوك المشرف ينبع من مصادر مختلفة مثل: (سلطة المكافأة ، والقسر والقانون ، والانتماء ، والخبرة) أما أنواع المشرف أو نماذجه فيتصف كل منها بفلسفة تربوية محددة ودور ومسئوليات وخصائص، وقد يرجع المشرف لمصدر أو أكثر من المصادر السابقة.

ويرى (عدس وآخرون ، 1984) أن الإشراف التربوي هو عملية اتصال وتفاعل وبناء على ذلك فإن أهم المبادئ التي يرتكز عليها أسلوب الإشراف هي:

- الإشراف التربوي ليس عملاً صفياً فحسب، إنه تطوير للموقف التربوي ككل.
- تغيير اتجاهات المعلمين نحو الإشراف التربوي ضرورة لتطوير أي برنامج إشرافي.
- الإشراف التربوي الناجح يؤدي إلى رفع قدرة المعلم لممارسة الإشراف الذاتي.
- تطوير الإشراف التربوي يتم من خلال تنظيمه وزيادة فعاليته، ولا يتم عن طريق تكثيفه والإكثار منه.
- الإشراف التشاركي أكثر إنتاجية وأكثر قبولاً من المعلمين، لأن المشرف يعمل مع المعلمين ولا يعمل من أجلهم.

- يهتم المشرف بحاجات المعلمين كما يهتم بحاجات العمل، مما يثير دوافع المعلمين للمشاركة الإيجابية.
- الإشراف التربوي الفعال يقدم تغذية راجعة تفيد في التخطيط والتطوير.
- الإشراف التربوي هو أحد النظم الفرعية للتعليم، ويرتبط تطوره بتطور النظام التعليمي. (عدس وآخرون ، 1984 : 127–128)

وهكذا نجد أن الإشراف التربوي هو عملية اتصال وتفاعل بين مختلف عناصر العملية التربوية من: معلم، متعلم، منهاج، كتاب مدرسي، بيئة، تسهيلات مدرسية، وتستهدف هذه العملية نمو جميع العناصر بمختلف أساليب الإشراف التربوي التي هي في حد ذاتها أساليب اتصال وتفاعل، وبهذا يفترض أن يؤدي الإشراف التربوي إلى إحداث تغير مرغوب في عملية التعلم وسلوك المتعلمين، ويعني هذا أن يحصل فرق في أداء الطلاب الذين يتفاعل معلموهم في برامج إشرافية، وأداء أولئك الطلاب الذين لم يشارك معلموهم في مثل هذه البرامج.

ويشير (أحمد ، 1987) إلى العادات الثمانية التي تنفر من المشرفين:
Eight Irritating Habits Of Supervisors

1. يقول المشرف شيء وينكره في الاجتماع التالي.
2. لا يعتني بالمشاكل ويبتعد عنها.
3. أن يقول سوف نفكر فيما بعد.
4. لا يعطي الفرصة للحديث.
5. يقلل من شأن الاقتراحات.
6. يقاطع المتحدثين أثناء الحديث.
7. يحاول ويحاور في كل ما يقال.
8. يعيد صياغة ما يقال بنفسه عند الكلام (أحمد ، 1987: 163).

مما سبق يتبين أنه على المشرفين الاستماع إلى ما يقوله المعلم بدلاً من التخطيط لإجابة ذاتية أو محاولة المقاطعة بنفاذ الصبر، وكذلك محاولة الوصول إلى الاتفاق على الأقل بشأن بعض وجهات نظر المعلمين.

ويبين (البدري ، 2001) الأسس التي تقوم عليها العلاقات الإنسانية في عملية الإشراف التربوي:

أ- الإيمان العميق بقيمة الفرد واحترام شخصيته.

ب- الإيمان بحق الفرد في النمو إلى أقصى ما تسمح به قدراته وميوله واستعداداته.

ج- الإيمان بالعمل الجماعي باعتباره أكثر فائدة ونفعاً من العمل الفردي.

د- الإيمان بمبدأ المعاملة الحسنة الطيبة العادلة.

هـ- التصرف بوضوح بضوء أهداف العمل (البدري ، 2001 : 39).

ومن هنا نجد أن ما يساعد على إقامة علاقات إنسانية إيجابية بين المشرف التربوي والمعلمين هو أن يكون أسلوبه في التعامل معهم ينم عن روح المودة والصداقة والتعاون دون تفريق أو تمييز أو محاباة لجانب على حساب الجانب الآخر، والمشرفون يجب أن يكونوا قادرين على فهم أبعاد القيادة والسلوك ويتغلبوا على مقاومة التغييرات ويكونوا قادرين على إدراك مناخ المدرسة وتهيئته للتغيير، ويحللوا ويخططوا استراتيجيات لحل مشاكل العلاقات الإنسانية في الفصول.

ويشير (عطا ، 1998) إلى أن هناك توجيهات تربوية عديدة تتعلق بالبعد الإنساني في الإسلام منها ما يلي:

1. قضاء الحقوق، وإعطائها لأصحابها، يتساوى في ذلك المؤمن والكافر، طالما أن هناك عملاً يؤدى ومنفعة قام بها إنسان ما.
2. المساواة: وهي توافر كافة الظروف، والإمكانات، والحقوق أمام المواطن لإثبات ذاته في المجالات التي تسمح له قدراته في الإنجاز فيها والإبداع.
3. الإسلام هو الحارس الحقيقي للقيم الإنسانية من يوم أن كلف بتبليغ دعوته صلى الله عليه وسلم للناس إلى يوم القيامة.
4. إن الله لم يحرم أحداً من خلقه، من تحقيق توجهاته، وتنفيذ نواياه، لأنه سبحانه يريد أن يحقق لإرادة البشر وضعها، ورغبتها في الاستمتاع بالحياة.
5. الموضوعية في الحكم والتفسير الصحيح للموقف واحترام العقل بعد إنساني ، يربأ به الإسلام عن المجاملة ، والتحيز.(عطا ، 1998: 99-114).

وهكذا نجد أن التوجيه التربوي للبعد الإنساني الذي يتفق وفطرة الإنسان ينسجم وروح الإسلام كما أن مواقف الحياة المعاصرة نبع صاف يمد الموجه التربوي بالمعلومات، والحقائق، والأفكار التي يمكن استغلالها لصالح هذا التوجيه، إذ المستهدف إنارة الطريق أمام النشء وتبصيرهم بمختلف المسالك خيرها وشرها.

ثانياً: المهارات القيادية:

من الواجب على كل قائد أن يتميز بصفات ومهارات تساعده على التأثير في سلوك تابعيه، لتحقيق الأهداف المنشودة، وقوة المعلم كقائد تعني امتلاكه القدرة على التأثير في الآخرين، وتطويره و ابتكاره الأساليب والطرق التي تيسر العملية التعليمية التعلمية، ونجد أن جزءاً كبيراً من الأبحاث يبين أن الإنجاز الأكاديمي وسلوك الطالب يتأثران بنوعية العلاقة بين

المعلم والطالب (Jones& Jones, 2001)، فالطلاب يفضلون المعلمين المعروفين بدفئهم وحميمتهم، فالطلبة الذين يشعرون بمحبة معلميهم يحققون إنجازاً أكاديمياً أعلى ويتميزون بسلوكات صفية منتجة أكثر من الطلبة الذين يشعرون باحتقار معلميهم لهم (Burden, 2003 : 161).

ويشير (أريندز، 2005) إلى أن الوظائف الإدارية والتعليمية للعملية التعليمية لا تفصل عن بعضها البعض، فكل نموذج تعليمي أو إستراتيجية يستعملها المعلم لها نظامها الإداري الخاص، ومتطلباتها المهنية الخاصة التي تؤثر على سلوكيات كلٍ من المعلم والمتعلمين على حد سواء (أريندز، 2005 : 167).

لذا فإن المهارات القيادية تمنح المعلم القدرة على العطاء و النجاح والتميز، و المعلم القائد يجب أن يتميز بصفات ومهارات تساعده على التأثير في سلوك تابعيه من تلاميذ أو معلمين.
ويوضح (أحمد، 1987) أن هناك مهارات للقيادة يحددها دارسو العلاقات الإنسانية، وفيما يلي بعض المهارات الهامة التي يجب تعلمها وممارستها :

1. مهارة السلوك الشخصي للقائد الفعال (Skill of Personal Behaviour)

أ. إحساسه تجاه مشاعر المجموعة.
ب. يطابق احتياجاته مع احتياجات الجماعة.
ج. يتعلم كيف يسمع بانتباه.
د. يمسك عن النقد أو التعليقات الساخرة من جانب الأعضاء.
هـ. يساعد كل عضو لأن يشعر بأهميته والاحتياج إليه.
و. يجب ألا يجادل (مهاترات) Argue.

2. مهارة الاتصال Skill of Communication

أ. يتأكد أن كل واحد يفهم ليس فقط ما يحتاجه، ولكن أيضاً لماذا احتاجه؟
ب. يقوم بعمل اتصال جيد لمتابعة عمل المجموعة كجزء روتيني من وظيفته.

3. مهارات المساواة: Skills in equality

القائد الفعال يجب أن يعرف :
أ. كل واحد مهم ويحتاج إدراكه للتعرف به.
ب. القيادة مشاركة وليست احتكاراً.
ج. القائد ينمو عندما تحقق الوظائف القيادية.

4. مهارة التنظيم: Skill of organization

القائد الفعال يساعد المجموعة على:

أ. تنمية أهداف بعيدة وقصيرة المدى.

ب. تفتيت المشاكل الكبيرة إلى مشاكل أصغر.

ج. المشاركة في إتاحة الفرص وممارسة المسئوليات.

د. يخطط، يعمل، يتابع، ويقيم (أحمد، 1987: 152).

القيادة التربوية:

عرف (سيد هواري، 1976) القيادة بأنها فن التأثير في الأشخاص وتوجيههم بطريقة معينة يتسنى معها كسب الاهتمام بالجماعة، كما عرفها (B. Fiffner) بأنها التنسيق بين الأفراد والجماعات وشحذ هممهم لبلوغ الغايات المنشودة (الخطيب وآخرون، 2000 : 74).

وعرفها (الأغا والأغا، 1996) بأنها عملية استثارة الجهود المشتركة التي تتم من خلال التفاعل الإيجابي بين الأفراد، بحيث يمكن متابعة هذه الجهود لبلوغ الأهداف (الأغا والأغا،1996: 189).

ويعرفها (العميان، 2002) بأنها عملية التأثير في الآخرين وتوجيه جهودهم نحو تحقيق غايات وأهداف المنظمة، ويتفق كل من (أمبروسيو D Ambrossie وكاردونا Cardona، 2002) على أن القيادة هي علاقة تبادلية للسلطة والمصلحة المشتركة بين أولئك الذين اختاروا بأن يقودوا وأولئك الذين قرروا أن يتبعوهم (عياصرة، 2006: 33).

وهكذا نجد أن القيادة هي المبادأة من قبل المعلمين بالقيام بإجراءات جديدة من أجل بلوغ الأهداف التي تم تحديدها، كما أن القيادة بمفهومها العام غير القيادة التربوية التي يكون محورها النشاط التربوي الذي يتم في إطار التنظيم التربوي. ويشير (سليمان، 2001) إلى أن القيادة هي الجمع بين القدرة على توجيه العمل في المنظمة أو المؤسسة (المدرسة)، والقدرة على التجديد والتغيير من منطلق السلطة المكفولة بغرض تحقيق أهداف أكبر (سليمان، 2001 : 24).

ومن هنا يمكننا أن نوضح بأن كل قائد هو إداري، وليس بالضرورة أن يكون كل إداري قائداً، حيث أن مفهوم القيادة لا ينطوي على أن القائد هو الشخص القادر على فرض إرادته، ولكنه يشير إلى أن القائد الحق هو الذي يقيم سلطته على الرضا، وعلى التجاوب بينه وبين تابعيه معتمداً على الاتصالات الحسنة والنافعة.

ويعرف (السيد ،1981)القيادة بصفة عامة بأنها عملية التأثير المتبادل الذي يتم بين شخص قادر على ممارسة القيادة و مجموعة من الأشخاص يرتضون قيادته في ظل المواقف والظروف

المختلفة ، عن طريق عمليات الاتصال والمشاركة وضرب الأمثال، بقصد تحقيق هدف أو عدة أهداف متفق عليها، ومستمدة من رغبات الجماعة وقائدها ومنبثقة من فلسفتها وقيمها ومبادئها الإنسانية، وذلك لإحداث تغيير في سلوك هذه الجماعة وسلوك أفرادها وتحقيق أهدافها (السيد ،1981 :18) .

كما يعرف سكيلر هدسن القيادة بمعناها العام بأنها التأثير في الأفراد وتنشيطهم للعمل معا في مجهود مشترك لتحقيق أهداف التنظيم الإداري (الدويك وآخرون، 1998: 27).

ويشير (عبيدات، 2001) إلى أهمية القيادة التربوية في الإسلام قائلاً فإن كانت القيادة التربوية ملتزمة بمنهج الإسلام قولاً وعملاً، كان الجيل الذي تقوده هذه القيادة جيلاً قوياً قادراً على تحمل المسئوليات، بدليل تلك القيادة الإسلامية التي قادت الأمة في السابق إلى العزة والكرامة (عبيدات، 2001 :51).

مما سبق نجد أنه من المفروض أن تكون قيادة المؤسسات التربوية ابتداءً من المناصب العليا فيها إلى الدنيا، قيادة إسلامية يتولى القيادة فيها رجال مخلصون مؤمنون قادرون على تحمل المسئولية، لا يخشون في الله لومة لائم. فإذا تولى قيادة المؤسسات التربوية في البلاد العربية أمثال هؤلاء الرجال فمن الطبيعي، أن يتغير حال البلاد إلى حال أفضل.

معايير اختيار القائد التربوي المسلم:

يشير (محمد وعقيل، 1989) إلى المعايير التي ينبغي أن يتصف به القائد المسلم بصفة عامة والقائد التربوي بصفة خاصة هي:

- **معايير عقائدية:** وتتمثل في: سلامة العقيدة الإسلامية الصحيحة، الخلق الحسن، الأمانة، العدل، الصدق، القوة، الاستقامة و الإحسان.
- **معايير شخصية:** التواضع، الإخلاص في العمل، التعاون، إسداء النصيحة، الثقة بالنفس، الصبر، الرحمة، حسن المظهر.
- **معايير مهنية:** الكفاءة، اتخاذ القرارات المناسبة، معرفة خصائص التلاميذ، حسن اختيار الأتباع ومراقبتهم، معرفة السلطة والمسئولية في القيادة، الإلمام الكافي بواجباته، ورجاحة العقل (محمد وعقيل ، 1989 : 85-115).

وترى الباحثة أنه من الواجب عند إعداد واختيار المعلمين القادة مراعاة هذه الأمور وجعلها نصب الأعين، حتى يتم اختيار الرجل المناسب ووضعه في المكان المناسب، وإن خير معلم وأفضل قائد عرفته البشرية رسولنا الكريم عليه أفضل الصلاة وأزكى التسليم فلو أن كل معلم قائد اهتدى بسيرة الحبيب المصطفى صلى الله عليه وسلم ونهج نهجه لصلح حال الأمة، ولقد جاء التوجيه الرباني ليرشد الإنسان سواء كان قائد أو تابع إلى أهمية التعامل الإنساني، وذلك

في قوله تعالى: (فَبِمَا رَحْمَةٍ مِّنَ اللّهِ لِنتَ لَهُمْ وَلَوْ كُنتَ فَظًّا غَلِيظَ الْقَلْبِ لاَنفَضُّواْ مِنْ حَوْلِكَ فَاعْفُ عَنْهُمْ وَاسْتَغْفِرْ لَهُمْ وَشَاوِرْهُمْ فِي الأَمْرِ فَإِذَا عَزَمْتَ فَتَوَكَّلْ عَلَى اللّهِ إِنَّ اللّهَ يُحِبُّ الْمُتَوَكِّلِينَ) (آل عمران : 195) .

واجب القادة تجاه فريق الزملاء:

1. أن يضعوا الأهداف العليا للأداء والواقعية في نفس الوقت ليس فقط لأنفسهم ولكن أيضاً للزملاء في الفريق.
2. أن يجدوا الطرق اللازمة لتطوير ممارسات وسياسات الوجود.
3. أن يوفوا، ويظل من الأفضل أن يتعدوا المعايير الحالية للتعلم والتعليم والإنجازات (هونز، 2006: 20).

ويشير (جونسون وجونسون ، 2000) إلى ما جاء على لسان (Thomas J. Watson)، مؤسس شركة IBM، أنه قال "يجب أن تضع قلبك في العمل وأن تضع العمل في قلبك" كما يبين أن استخدام التعلم التعاوني وكذلك تمكين هيئة التدريس والعاملين من خلال الفرق أمور تخص القلب "العزيمة" وليس العقل فالمعلمون الذين يستخدمون التعلم التعاوني يحبون طلابهم وزملاءهم ويحبون التعليم، والالتزام في التميز شيء شخصي يتغذى على الجهود المشتركة مع أقران ملتزمين، ويحتاج المعلمون إلى التشجيع ليتمكنوا من المثابرة على زيادة خبراتهم في التعليم التعاوني ولتقوية عزيمة المعلمين فلا بد من تقدير الإسهامات الفردية لهم وإقامة احتفالات جماعية متكررة بالإنجازات الفردية والمشتركة من أجل تنفيذ التعلم التعاوني (جونسون وجونسون، 2000: 8-9).

ومن الواجب على فريق الزملاء أن يتعاونوا حتى يتحقق الإنجاز الأفضل، وتتحقق القيادة الفعالة، والمتمثلة في دور قائد الفريق، وحيث أن قادة الفريق لا يعملون بصورة منعزلة فلا بد أن يتعرضوا لكثير من المواقف التي تحفزهم على أن يعملوا بفاعلية.

أنماط القيادة التربوية:

على الرغم من تعدد التصنيفات لأنماط القيادة فإن الذي يهمنا في مجال القيادة التربوية معياران رئيسان هما:

1. تصنيف القادة على أساس أسلوب القائد وطريقته في ممارسة عملية التأثير في تابعيه ، وعلى هذا المعيار صنفت أساليب القيادة إلى:

أ. القيادة الأوتوقراطية (Autocratic leadership)

ب. القيادة الديمقراطية (Democratic leadership)

ج. القيادة المنطلقة – أو غير الموجهة (Laissez-Fair leadership)

2. تصنيف القادة على أساس نظرتهم للقيادة وعلى هذا الأساس صنفت القيادة إلى:

أ. قيادة رسمية (Formal leadership)

ب. قيادة غير رسمية (Informal leadership) (دويك وآخرون، 1998 : 38–39).

وبالنظر إلى هذين المعيارين لتصنيف القادة نجد أن المعلم كقائد يمكن تصنيفه إلى عدة نماذج منها:

- المعلم الأوتوقراطي (المتسلط أو المتحكم).
- المعلم الأوتوقراطي (الخير أو الصالح أو اللبق).
- المعلم الديمقراطي الذي يرتكز على أسس منها العلاقة الإنسانية بينه وبين زملائه وتلاميذه.
- المعلم الفوضوي الذي يتبع سياسة الباب المفتوح حيث يترك للتلاميذ حرية التصرف.

الإشراف الفني قيادة تربوية:

بمعنى أنه عملية تستهدف توجيه النشاط الجماعي توجيهاً منتجاً بحيث يبتكر القيادة في الآخرين ويستغلها لصالح الجماعة، وتهدف القيادة إلى الإيمان بأسلوب المناقشة والرضوخ لقرار الأغلبية، ومن واجب القائد أن يملك القدرة على الإيحاء وأن يوجه المحتاجين للعون، وأن يفسح المجال لانطلاق القادرين وتنسيق قدراتهم وخلق جو من الإخاء والعلاقات الإنسانية، وتنمية شعور الأفراد بالانتماء للجماعة والإحساس بالرضا في العمل (حسين وزيدان ، 1976: 45).
وهذا يعني أن الإشراف الفني والقيادة التربوية وجهان لعملة واحدة، وبهذا يصبح المشرف الفني قائداً تربوياً وتكون عملية الإشراف هادفة إلى تحسين المواقف التعليمية عن طريق تخطيط المناهج والطرق التعليمية لمساعدة التلاميذ على التعلم بأفضل الطرق وأسهلها بما يتلاءم وحاجاتهم.

تربية القادة :

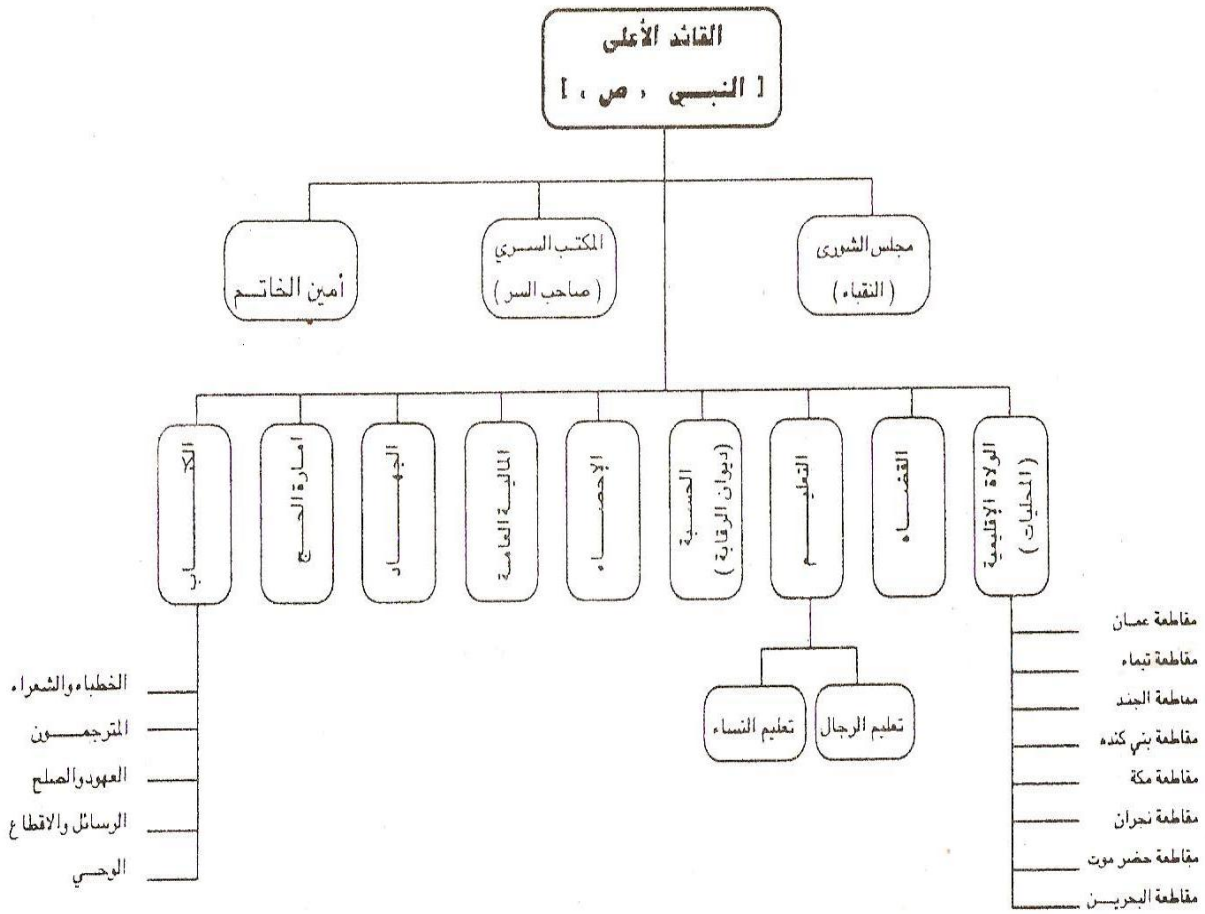
تعني القيادة الجماعية في مجال التربية والتعليم اشتراك المشتغلين بالعملية التعليمية اشتراكاً فعلياً دون احتكار للسلطة في يد فرد منهم، أو في يد عدد محدود داخل الجماعة. وهكذا فإن المجتمع المدرسي يعمل كفريق واحد، يقدر كل منهم المسئولية فيعمل على رفعة الجماعة، ويشير (حسين ، 1969) إلى أن القيادة التربوية تعمل على أساس سيطرة الجماعة على المواقف

لا على أساس سيطرة المشرف على الجماعة، فجميع النتائج التعليمية والطرق والوسائل المعينة حصيلة مجهود أفرادها ومهاراتهم. ووظيفة المشرف الفني كما يقول "ويلز" هي تنظيم الجهود وتنسيق المعلومات بحيث تصبح هذه الجماعة قوة نشطة إيجابية. وتنمية القيادة ليست عملية تدريب "لمعلم معين" ليصبح قائداً، إنما القيادة هي قدرات كامنة ينبغي إتاحة الفرصة لتنطلق عن طريق العمل، وخلال النشاط التعليمي يتعرف المشرف على القادرين على القيام بدور القائد في الجماعة، كما أن القيادة ليست باقية فيما يبقى سوى الجماعة، فينبغي على المشرف "أن يؤثر في سلوك المجتمع المدرسي ليتعودوا التفكير الجماعي بطريقة تحقق النمو وتزيد في الربط، كما ينبغي عليه أن يشجع على العمل ويتيح الفرص للقيادة الكامنة للانطلاق..." "ويلز" (حسين ، 109:1969).

وهكذا نجد أن القائد عضو في الجماعة يعمل معها ومن أجلها في توافق وانسجام، وأخذ وعطاء، تتسم قيادته بالتعاون والبعد عن الضغط والكبت والإرهاب، فهو لا يفكر إلا في صالح الجماعة، كما أن جهوده لا تضيع في محاولة اكتساب مؤيدين، ولا يبذل جهداً في مناورة ما، مما يجعل القيادة لها كفاءة في الأداء، وعوناً في تحقيق الأهداف.

ويشير (عرموش، 1991) إلى أن أمتنا الإسلامية في الوقت الحاضر تحتاج إلى قائداً نموذجياً لا يفتقد أي صفة حسنة، كما ينصح بأن يقتدي الجميع بالأسوة الحسنة والقدوة القائد سيدنا محمد عليه الصلاة والسلام وبما أنه لن يكون في الأمة ولا في سواها محمد جديد فإن القائد يستطيع أن ينجح بقدر ما يقترب في صفاته صلى الله عليه وسلم (عرموش، 1991: 215). والشكل (2) يبين الملامح الرئيسة للهيكل التنظيمي للدولة الإسلامية في عهد الرسول صلى الله عليه وسلم حيث أنه عليه الصلاة والسلام يمثل القائد الأعلى للأمة الإسلامية في كل زمان ومكان.

الملامح الرئيسية للهيكل التنظيمي للدولة الإسلامية في عهد الرسول (ص)



شكل (2) المصدر: (السلطان ، 1991: 111)

الصفات التي يجب أن يتحلى بها القائد من وجهة نظر إسلامية:

1. أولى الصفات الاقتداء برسول الله صلى الله عليه وسلم لقوله تعالى : {لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِّمَن كَانَ يَرْجُو اللَّهَ وَالْيَوْمَ الْآخِرَ وَذَكَرَ اللَّهَ كَثِيراً } (الأحزاب : 21).
2. القوة والأمانة لقوله تعالى: {قَالَتْ إِحْدَاهُمَا يَا أَبَتِ اسْتَأْجِرْهُ إِنَّ خَيْرَ مَنِ اسْتَأْجَرْتَ الْقَوِيُّ الْأَمِينُ } (القصص : 26).
3. التماسك عند الغضب لقول الرسول صلى الله عليه وسلم "ليس الشديد بالصُّرَعَة، إنما الشديد الذي يملك نفسه عند الغضب" (البخاري،2003 :1256) .
4. الحزم والمساواة في المعاملة في حدود شرع الله لقول الرسول صلى الله عليه وسلم "يأيهـــا الناس إنما ضل من قبلكم أنهم كانوا إذا سرق الشريف تركوه وإذا سرق الضعيف فيهم أقـــاموا عليه الحد وايم الله لو أن فاطمة بنت محمد سرقت لقطع محمد يدها" (البخاري،2003 : 1365).

ويتابع (بحر وآخرون ، 2007) هذه الصفات كما يلي:

5. لين الجانب والرقة في التعامل.
6. الصدق والعدل والإخلاص في العمل وتحمل المسئولية.
7. الإيمان ومراقبة الله في عملنا.
8. التقيد بمكارم الأخلاق.
9. حسن المعاملة (بحر وآخرون، 2007 : 103–104).

وترى الباحثة أن المعلم الذي يستحق أن يكون قائداً لا بد أن يتوج نفسه بهذه الصفات، ليصبح من صفوة المعلمين ومن أفضل القيادات، كما أن المدارس التي يتميز معلموها بتلك الصفات هي مدارس فاعلة مؤثرة في تلاميذها تأثيراً يحقق الأهداف التربوية المنشودة.

المهارات اللازمة للقيادة التربوية:

يتطلب نجاح القائد التربوي توفر مجموعة من المهارات الأساسية وهي جميعها لازمة للقائد الناجح بدرجات متفاوتة، ويبين (جراي ، 1988) أن النظرة الحديثة للقيادة تفيد أن العديد من المهارات القيادية يمكن تعلمها، ولكن لا يمكننا أن نضمن أن هذه المهارات ستجعل الفرد قائداً فعلاً أم لا في موقف من المواقف (جراي، 1988 : 375).

ونجد أن هناك دقة في صياغة لفظ العبارة "إن النظرة الحديثة للقيادة تفيد أن العديد من المهارات القيادية يمكن تعلمها" فهي لا تقول بأننا قادرون على جعل أي شخص قائداً فعالاً، ولكننا قادرون على تدريس المهارات القيادية.

ويشير (دويك وآخرون، 1998) إلى أن المهارات الأساسية اللازمة للقائد الناجح هي:

1. **المهارات الذاتية** (Individualistic Skills) وتشمل بعض السمات والقدرات اللازمة في بناء شخصية الأفراد ليصبحوا قادة مثل السمات الشخصية والقدرات العقلية والمبادأة والابتكار وضبط النفس.
2. **المهارات الفنية** (Technical Skills) والمهارة الفنية هي المعرفة المتخصصة في فرع من فروع العلم والكفاءة في استخدام هذه المعرفة أفضل استخدام بشكل يحقق الهدف بفاعلية.
3. **المهارات الإنسانية** (Human Skills) والمهارة الإنسانية تعكس قدرة القائد على التعامل مع الأفراد، وهي أكثر صعوبة من المهارة الفنية التي تعكس قدرة القائد في التعامل مع الأشياء.

4. **المهارات الإدراكية** (Conceptional Skills) وتعني قدرة القائد على رؤية التنظيم الذي يقوده، وفهمه للترابط بين أجزائه ونشاطاته وأثر التغيرات التي قد تحدث في أي جزء منه على بقية أجزائه (دويك وآخرون ، 1998: 33–39).

وهذا التصنيف يتفق جزئياً مع تصنيف (العديلي، 1995) الذي يضيف المهارة الآتية:

المهارة التنظيمية: وهي أن ينظر القائد للمؤسسة على أنها نظام متكامل ويفهم أهدافها وأنظمتها وخططها، ويجيد أعمال السلطة والصلاحيات وتنظيم العمل وتوزيع الواجبات وتنظيم الجهود (العديلي ، 1995 : 326).

كما صنف (المغاسي، 2004) المهارات القيادية اللازمة لقادة المؤسسات التربوية إلى:

1. مهارة التأثير في الآخرين.
2. مهارة الإبداع والتطوير.

1. **مهارة التأثير في الآخرين:** تعد مهارات التعامل مع الآخرين أساس قوة التأثير الإيجابي التي يؤثر بها القائد في العاملين معه، لتأدية أعمالهم بفاعلية، فيعتمد التأثير الفعال على التفهم الدقيق للعلاقات مع الآخرين المبنية على الاحترام والتقدير، والتعاون والثقة المتبادلة، والقائمة على أسلوب الإقناع والشورى والحوار البناء، ومراعاة خصائص وحاجات ورغبات وميول واستعدادات الآخرين، والمعتمدة على المصداقية والموضوعية (المغاسي، 2004: 115).
2. **مهارة الإبداع:** يعبر الإبداع Creativity عن قدرة الإنسان على إعادة صياغة خبراته السابقة للوصول إلى تصورات مستقبلية حديثة والإبداع لا يحتاج إلى شخص يتسم بدرجة عالية وكبيرة من الذكاء ولكن يحتاج إلى شخص تتوافر لديه الحساسية بالمشكلات والقدرة على حلها بأساليب مبتكرة، كما ويتصف الشخص المبدع بسمات وقدرات تساعده على قيادة عمله بطرق مختلفة مثل تحمل المخاطر، الوعي بما يدور حوله، المثابرة، سعة الخيال وغيرها، حيث تعد هذه السمات فطرية ويمكن صقلها وتنميتها من خلال الأساليب والطرق المختلفة لتنمية الإبداع (نصر، 2008: 13–19).

وكان "تورانس" Torans من أبرز الذين بحثوا في موضوع الإبداع والمبدعين والوسائل التي تشجع الإبداع (علاونة ، 1992: 343).

ويرى (منسي ، 2003) أن الإبداع ليس مطلقاً وما قد يكون ناتجاً إبداعياً لدى أفراد في عمر معين وفي مجتمع معين قد لا يكون إبداعياً لدى أفراد في مرحلة عمرية مختلفة أو في مجتمع آخر (منسي، 2003 : 423).

ويوضح (السليتي، 2006) أن جوانب الإبداع تختلف من فرد إلى آخر، فكل فرد له تميز إبداعي، في مجال ما فقد يكون الإبداع لغوياً أو بصرياً أو حركياً أو سلوكياً اجتماعياً أو فنياً الأمر الذي يتطلب من معلمي اللغة وغيرهم من المعلمين أن يعتنوا بهذه الجوانب وبمؤشراتها السلوكية ليكونوا أقدر على توجيه طلابهم إلى ممارسة الأنشطة والتدريبات التي تنمي لديهم تلك الجوانب المختلفة، وكذلك القدرة على تحليل المحتويات التعليمية، وتوظيف مشتملاتها في بناء الأنشطة، والأسئلة التي تتيح للطلبة فرصة تنمية مهاراتهم التفكيرية وقدراتهم القرائية العالية (السليتي، 2006 : 41).

وبهذا يتبين أن الإبداع هو ظاهرة نسبية، فإذا كانت الأسس والمبادئ التي تحكم الظاهرة الإبداعية غير كافية فإننا قد نعجز عن تفسير هذه الظاهرة، ولا بد للمعلمين من معرفة السمات النفسية والخصائص السلوكية للمبدعين ليتمكنوا من توظيف المحتويات التعليمية لخدمة تلك السمات وتنميتها لدى الطلبة.

3. **مهارة التطوير:** التطوير هو تحليل إمكانات الواقع ودراسة الإمكانات المتاحة وصياغتها ضمن خطط وعمليات، وإدخال التعديلات المناسبة لتحسين هذا الواقع وزيادة فاعلية التعليم وصولاً لما هو أفضل (المقادمة، 2006: 10).

والتطوير هو عملية تزويد القادة بالمهارات والمعلومات التي تساعدهم على تحسين أدائهم في العمل ورفع مستوى كفاياتهم في مواجهة المشاكل (بدوي، 1984 : 24).

من التعريفين السابقين نجد أن مهارة التطوير تؤول إلى عملية التحسين، ورفع المستوى، وزيادة الفاعلية للوصول إلى الأفضل، وهذا هو الأساس في عملية التطوير، سعياً لتحقيق المزيد من الأهداف التربوية المنشودة.

ونلاحظ أن مهارة التأثير في الآخرين، ومهارة الإبداع، ومهارة التطوير، ضرورية للقائد المعلم كما هي ضرورية للقائد المدير، ولقد دمج (المغاسي ، 2004) بين مهارة الإبداع ومهارة التطوير، إلا أن الدراسة الحالية صنفت كل من مهارة الإبداع ومهارة التطوير على حدة، وبذلك تتفرع المهارات القيادية للمعلم إلى ثلاث مهارات هي: 1. مهارة الإبداع 2. مهارة التطوير 3. مهارة التأثير في الآخرين.

التربية الإبداعية :

إن مهارة الإبداع إحدى المهارات القيادية الرئيسة التي تناولتها هذه الدراسة ، لضرورتها للقادة التربويين ، ونمط التربية الإبداعية الذي نتطلع إليه يعتمد على الإبداع، كما أن التربية العربية تطمح إلى هذا النمط، ويصف (جمل، 2005) التربية العربية بأنها تربية علاجية تقوم على الحد الأدنى من معالجة المشكلات الطارئة، كما يبين نقلاً عن "فتحي جروان" مواصفات نمط التربية الإبداعية:

1. تركز على علوم الحاضر والمستقبل.
2. متشعبة ومفتوحة، قائمة على تفاعل نشط بين المعلم والمتعلم، وتتعامل مع غير المعلوم.
3. ديمقراطية .
4. تتعامل مع مهارات تفكير عليا.
5. هدفها تشكيل المستقبل والتأثير الفاعل فيه.
6. أساسها توليد المعلومات وتكييفها في ضوء الحاجة.
7. تؤدي إلى تغير القيم السلبية للمجتمع ومؤسساته نحو الأفضل.
8. تعمل على استثمار أقصى طاقات المعلمين والطلبة.
9. تنمي الإحساس بالمسئولية واحترام الذات والثقة بالبيئة المدرسية.
10. كلفتها المادية مرتفعة (وقت، نقود، ...) (جمل، 2005: 65).

وترى الباحثة أن الابتكار أو الإبداع من السمات التي تنمو عند الفرد بالتدريب والتنشئة، وإن كانت تحتاج في واقع الأمر لبعض القدرات الوراثية، ويلعب المشرف الدور الأكبر في رعاية إبداع المعلمين كما يلعب المعلم نفس الدور في رعاية إبداع التلاميذ، كما أنه يجب على المشرف أن يثق بأن معلميه وطلابهم قادرون على أن يبدعوا وأن يبتكروا حلولاً للصعوبات التي تواجههم.

خصائص الجاذبية الشخصية "الكاريزما" (Charisma)

1. يعرض أو يظهر مستوى عال من التعبير الانفعالي.
2. يتمتع بثقة ذاتية عالية.
3. يتمتع بإصرار ذاتي عالي.
4. حر من الصراعات الداخلية.
5. مقتنع بالأصولية الأخلاقية لقناعاته.

6. حضور بدني ديناميكي.
7. الاتصال المباشر بالعين وفي أغلب الأحيان اتصال مغناطيسي.
8. إحساس عال بالذات، يساعد على تجنب حالة الدفاع عن النفس.
9. ممثل عظيم .. يعيش دائماً وكأنه على خشبة المسرح.
10. يستثير ويوضح المشاعر بين التابعين.
11. يقدم حلولاً جذرية أو متطرفة لمشاكل التابعين.
12. يعبر عن مشاعر التابعين التي لا يستطيعون هم التعبير عنها (الهواري، 1996 : 51).

ويشير (البستان وآخرون، 2003) إلى النمط الكاريزمي أو الروحاني أو الملهم أو الجذاب، حيث يستمد القائد فيه سلطاته من امتلاكه لمجموعة من المواهب غير العادية والتي تحتم على أتباعه تقديم الولاء والطاعة له (البستان وآخرون، 2003: 89).

ويتبين مما تقدم أن من يمتلك خصائص الجاذبية الشخصية يمتلك مهارة التأثير في الآخرين ويكون قائداً قوياً نموذجاً للتابعين، ويحظى بالطاعة والولاء والثقة من التابعين، كما أن درجة تأثير القائد الكاريزمي على أتباعه قد تصل بهم إلى الطاعة العمياء له.

سمات القائد الفعال:

يشير العديد من علماء الإدارة وعلماء النفس الاجتماعي إلى العديد من المقومات والسمات اللازم توافرها في القيادة الفاعلة وأبرز هذه السمات:

1. الصفات والخصائص الذاتية.
2. قبول الجماعة.
3. القدرة على إشباع حاجات العاملين.
4. الاهتمام بتدريب المرؤوسين على العمل الجماعي.
5. القدرة على إحداث التغير المرغوب في المنظمة.
6. القدرة على تكوين اتجاهات إيجابية.
7. القدرة على التأثير في الآخرين.
8. الإلمام الكامل بشبكات الاتصال بين الأفراد والمجموعات.
9. القدرة على التعامل مع الآراء الناقدة.
10. القدرة على تحديد الرؤية وتشجيع المرؤوسين على مشاركته الرؤية.
11. الإيمان الشديد بمبدأ الأخلاق الفاضلة والقيم السامية واحترام الآخرين.
12. أن يكون القدوة التي يهتدي بها الآخرون. (الحريري، 2008 : 137-139).

ويشير (ديسلر، 1992) أن طاعة الأشخاص لقائد ما يعتمد على شخصية القائد ونمط قيادته، فمثلاً يكون المشرف الذكي والحاسم أكثر مناسبة ليطاع من ذلك المشرف الذي لا يكون ذكياً ولا حاسماً (ديسلر، 1992: 538).

يتبين مما سبق أن القائد الفعال هو القدوة في ممارسة المهارات القيادية، كالاتصال الواضح الفعال، والعدالة والمروءة، والأمانة، والموضوعية، والمنطقية في التعامل، كما أنه مشجع للمبادرات وداعم للأعمال والأفكار الإبداعية والتطويرية، لديه القدرة على التأثير في الآخرين، يسعى دائماً إلى الاستفادة من كل جديد.

القائد الشامل (Total Leader) :

أشارت (عماد الدين، 2004) نقلاً عن (Shwahn & Spady, 1988, p.17) إلى أنه يمكن تعريف القائد الشامل بأنه القائد الذي يجمع ويجسد كافة المهارات والكفايات الأدائية المطلوبة لتدعيم أسس التغيير الإيجابي البناء داخل مؤسسته، ويتحمل مسئولية العمليات الأساسية التي تحقق التغيير المنظم بنجاح (عماد الدين، 2004 : 99).

وبهذا يتضح أن المعلم يمكن أن يكون قائداً شاملاً داخل المدرسة، من خلال قيادته لتلاميذه داخل الصف وخارجه، بحيث يجمع ويجسد كافة المهارات الأدائية المطلوبة، لتدعيم أسس التغيير الإيجابي، كما يمكن أن يكون قائداً لزملائه أيضاً، وكذلك فإن للمشرف دوراً فعالاً في تنمية مهارات المعلم ليكون قائداً شاملاً.

الخصائص الشخصية والمهنية للمعلم كقائد إداري ناجح لصفه:

لكي يتمكن المعلم من قيادة صفه وإدارته بأسلوب ناجح فلا بد أن تتوافر فيه بعض الخصائص الشخصية والسلوكية وبعض الخصائص العلمية والمهنية ويشير (العديلي،1995) إلى الخصائص الشخصية للقائد الإداري المسلم وأهمها ما يلي:

أ- صدق العقيدة وثباتها وهذا يوفر نوعاً من الرقابة الذاتية ومراجعة النفس.

ب- التشاور مع الآخرين ويكون بمشاركة الآخرين من ذوي الخبرة والمعرفة ببواطن الأمور.

ت- الفطنة وبعد النظر حيث يمثل الذكاء وسرعة البديهة وإدراك الأمور بظاهرها واستنتاج ما وراءها من خبايا، أهم الصفات التي يحتاج إليها المعلم كقائد إداري ناجح (العديلي، 1995: 320).

ث- التحلي بالصبر لقوله تعالى "يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُواْ اسْتَعِينُواْ بِالصَّبْرِ وَالصَّلاَةِ إِنَّ اللّهَ مَعَ الصَّابِرِينَ" (البقرة ، 153).

ج- القوة والأمانة لقوله تعالى "قَالَتْ إِحْدَاهُمَا يَا أَبَتِ اسْتَأْجِرْهُ إِنَّ خَيْرَ مَنِ اسْتَأْجَرْتَ الْقَوِيُّ الْأَمِينُ" (القصص ، 26).

ويضيف (البدري، 2001) إلى ما تقدم الخصائص العلمية والمهنية الآتية :

أ- حصوله على المؤهل العلمي ذو العلاقة بالمهنة التعليمية وبالإضافة إلى مؤهل تربوي.

ب- قدرته على الإقناع والدفاع عن آرائه وأفكاره بدون تعصب.

ت- قدرته على اتخاذ القرار بحكمة وشجاعة.

ث- مهارته في التدريس بالإضافة إلى اتجاهاته الإيجابية نحو مهنته.

ج- قدرته على العمل واستعداده لتنفيذه.

ح- القدرة العالية على استخدام وتعميق العلاقات الإنسانية بينه وبين تلاميذه.

خ- القدرة والاستعداد للتنسيق والتعاون مع زملائه.

د- تشجيع تلاميذه على الإبداع والابتكار والتجديد والاعتماد على النفس (البدري ،2001:242-243).

مما تقدم نلاحظ أن المعلم الناجح هو قائد إداري، في داخل غرفة الصف وخارجها، فهو قائد لتلاميذه ولزملائه من خلال قيامه بإيجاد نوع من التفاعل الحيوي، ومن خلال علاقاته الإنسانية الطيبة مع تلاميذه وزملائه، حيث تقوم علاقاته على أساس الود والاحترام المتبادل والتعاون.

منظورات حول قيادة المعلم:

يشير (دواني، 2003) إلى منظورات حول قيادة المعلم مبيناً أن ظهور الأدب عن قيادة المعلم بدأ حديثاً ، لكن معظمه يتعلق بقيادة المعلم خارج غرفة الصف، كما يشير كوبر (Coper,1993) إلى أن المعلمين يمارسون الأعمال القيادية إما في نقابة المعلمين، أو في فريق إداري، أو في أي عمل غير تعليمي.

ومع أن مشاركة المعلمين في العمل مع مهنيين آخرين في ورش عمل ومشاريع تتعلق بالمنهاج أو بقضايا تعليمية قد تنعكس إيجابياً على التعليم الصفي، إلا أنها تبقى نشاطات قيادية خارج غرفة الصف وأن قيادة المعلم في غرفة الصف تبقى الأهم، ويظل تطويرها هدفاً إشرافياً جوهرياً، وإذا أمعنا النظر في التعليم الصفي قد نلاحظ العديد من الممارسات التعليمية القيادية. فالمعلم الذي يقوم بعمل تخطيطي لتنظيم نشاطات تعليمية، أو لخلق جو مريح للعمل يحفز التلاميذ على التعلم، أو لمساعدة التلاميذ لكي يكونوا مشتركين في إنتاج المعرفة، فهو بذلك إنما يقوم بنشاطات قيادية داخل غرفة الصف. إن فكرة قيادة المعلم لتلاميذه تقوم على الاعتقاد بأن التعليم يتطلب استقلالية في العمل، ويبين شولمان (Shulman, 1983) الحاجة إلى استقلالية المعلم وحريته في التصرف بالقول إن المتوقع من المعلم أن يشخص استعداد كل تلميذ للتعلم،

وأن يشخص كذلك صعوبات التعلم أو جوانب الضعف لكل وحدة دراسية في المنهاج كي يـــوفر بذلك الحافز المناسب للتعلم (دواني، 2003 : 159–160).

وترى الباحثة أن مدارسنا بأمس الحاجة إلى المعلم القائد ذاك الشخص الـــذي تتبلـــور فيـــه الصفات الحميدة التي زين بها "ويليام جلاسر" القائد في تصديره لما قدمه "شايل أوروف" إلـــى "براد جرين" لوصف العمل الذي أنجز في مدرسة أبوللو وقد أعطى ما يلي :

* الرئيس يوجه. أما القائد فيقود.
* الرئيس يستند إلى السلطة. أما القائد فيستند إلى التعاون.
* الرئيس يقول "أنا". أما القائد فيقول "نحن".
* الرئيس يشيع جواً من الخوف. أما القائد فيشيع جواً من الثقة.
* الرئيس يعرف الطريقة. أما القائد فيبين الطريقة.
* الرئيس يشيع جواً من التذمر. أما القائد فيشيع جواً من الحماس.
* الرئيس يحدد الشخص الملوم. أما القائد فيحدد الأخطاء.
* الرئيس يجعل العمل شاقاً. أما القائد فيجعل العمل ممتعاً (جلاسر، 2000 : 7).

أسس عملية التطوير التربوي:

يشير (راشد، 1999) إلى الأسس التي تقوم عليها عملية التطوير التربوي وأهم هذه الأسس ما يلي:

1. استناد عملية التطوير إلى فلسفة تربوية واضحة المعالم.
2. استناد عملية التطوير إلى دراسة علمية للمتعلم.
3. استناد عملية التطوير إلى دراسة عملية للمجتمع .
4. استناد عملية التطوير إلى عملية تخطيط شاملة.
5. استناد عملية التطوير إلى التعاون.
6. استناد عملية التطوير إلى الاستمرارية.
7. استناد عملية التطوير إلى مسايرة الاتجاهات التربوية المعاصرة(راشد، 1999: 195).

والدراسة الحالية صنفت مهارة التطوير كواحدة من المهارات القيادية اللازمة للقائد التربوي، حتى يحسن من الموقف التعليمي التعلمي، فهذه المهارة كما رأينا فيما سبق، تستند إلى أسس تمثل حجر الأساس في العملية التعليمية التعلمية.

أساسيات القيادة الناجحة:

تشير السيرة العطرة لأمير المؤمنين عمر بن الخطاب إلى أساسيات القيادة الناجحة حين سئل رضي الله عنه: ما شرطك في الوالي الذي تريده؟ قال عمر: "إذا كان في القوم وليس أميرهم كان كأنه أميرهم، وإذا كان أميرهم كان كأنه رجل منهم" (العديلي، 1995 : 317).

ومن خلال تعاليم العقيدة الإسلامية في النصوص القرآنية والأحاديث الشريفة ،يمكن استنباط أسس القيادة الناجحة في الإسلام وتتحدد بعناصر ومقومات أهمها :

- **العدل :** يقول سبحانه وتعالى (إِنَّ اللّهَ يَأْمُرُكُمْ أَن تُؤدُّواْ الأَمَانَاتِ إِلَى أَهْلِهَا وَإِذَا حَكَمْتُم بَيْنَ النَّاسِ أَن تَحْكُمُواْ بِالْعَدْلِ إِنَّ اللّهَ نِعِمَّا يَعِظُكُم بِهِ إِنَّ اللّهَ كَانَ سَمِيعًا بَصِيرًا) (النساء ، 58).
- **الشورى:** أكد الإسلام على أهمية الشورى لقوله سبحانه وتعالى (وَالَّذِينَ اسْتَجَابُوا لِرَبِّهِمْ وَأَقَامُوا الصَّلَاةَ وَأَمْرُهُمْ شُورَى بَيْنَهُمْ وَمِمَّا رَزَقْنَاهُمْ يُنفِقُونَ) (الشورى ، 38).
- **القدوة الحسنة** :قال تعالى (لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِّمَن كَانَ يَرْجُو اللَّهَ وَالْيَوْمَ الْآخِرَ وَذَكَرَ اللَّهَ كَثِيرًا) (الأحزاب : 21) .

كما يضيف (السلمي وآخرون، 1991) بعض أساسيات القيادة الناجحة وهي:

* القيادة الناجحة تصل إلى إحداث التأثير المطلوب من خلال فهم الناس والظروف المحيطة بهم.
* ليست هناك سمة محددة تميز القائد الناجح أهم من قدرته على إدراك وفهم طبائع البشر والتكيف مع الظروف المحيطة.
* لا بد للقائد الناجح من سلطة أو قوة يعتمدها في التأثير على الأفراد ومصادر السلطة أو القوة متعددة ، أهمها إقناع الأفراد بقدراته ورغبتهم في الاستجابة له.
* يستطيع القائد دائماً أن ينقل محل تركيزه واهتمامه من "الفرد" إلى "العمل" وبالعكس. ولكن القائد الناجح هو الذي يتمتع بالقدرة على تنويع أسلوبه القيادي واختيار الأسلوب الأنسب لكل موقف.
* من المفيد للقائد أن يركز على العمل حين تكون الظروف غير مواتية، وعلى العكس فإن التركيز على العلاقات مع الأفراد يصبح النمط القيادي الأفضل حين تكون الظروف مواتية (السلمي وآخرون ، 1991 : 305).

ويؤكد (ديسلر، 1992) ما سبق عندما تحدث عن"أنماط القيادة الموجهة للأفراد في مقابل القيادة الموجهة للعمل "

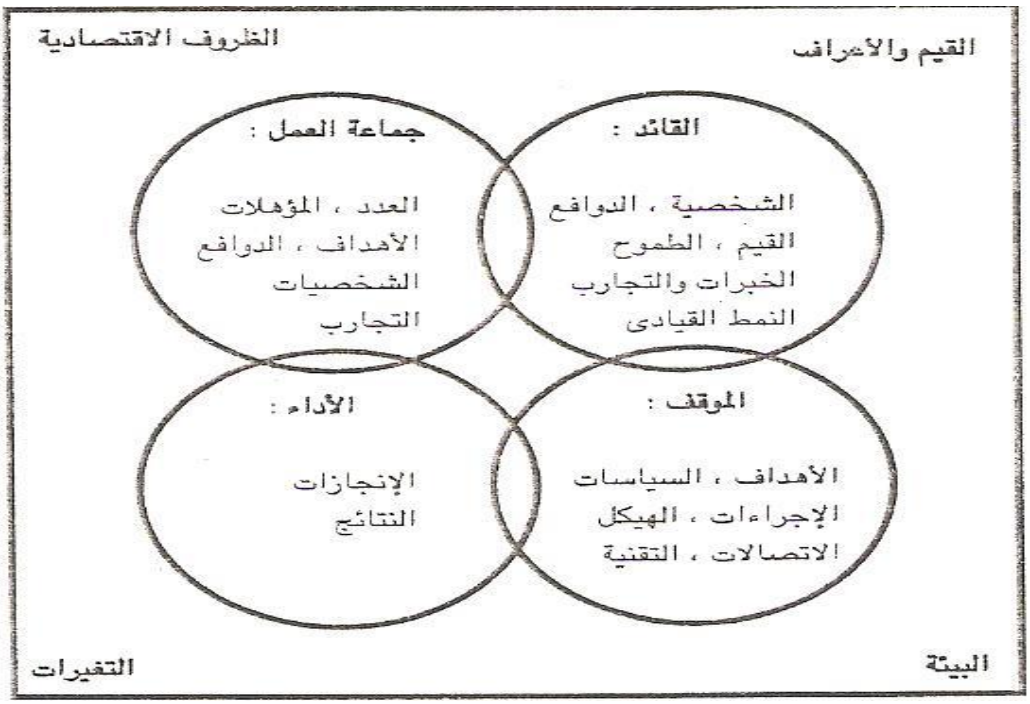
"People-Oriented Versus Task-Oriented Leadership Styles"

حيث أن هناك نمطين أساسيين للقيادة الناجحة "Two Basic Styles of Leadership"، هما "البشر" أو "العمل" وأن بعض القادة يكونون أكثر ميلاً لنمط واحد أكثر من الآخر، ويركز قادة العمل (التوجيه بالإنتاج) على التأكيد على جعل كل فرد يركز على عمله، وعلى الجانب الآخر، فإن القائد الموجه للأفراد يركز على خفض التوتر، ويميل معظم الناس إلى أن يكونوا إما موجهين للعمل أو موجهين للأفراد كقادة (ديسلر ، 1992: 541–542).

وترى الباحثة أن المعلم حين يدرك هذه الأساسيات ويتحلى بها فإن مدارسنا ستسير حتماً في اتجاه الجودة، لذلك فلا بد للمشرف التربوي أن ينمي عند المعلم المهارات المتعلقة بتلك الأساسيات، حتى تتهيأ بيئة مدرسية مطمئنة يشعر فيها الطلاب بالسلامة والأمان.

عناصر القيادة:

يجب أن تتوفر القيادة لكل جماعة من الجماعات وإلا أصبحت هذه الجماعة مجموعة من الأفراد لا يربط بين أفراده رابط. ويشير (العديلي، 1995) إلى مكونات عناصر القيادة وهي: القائد، جماعة العمل، الموقف (الظروف البيئية)، الإنجازات (أداء العمل). ويوضح الشكل (3) هذه العناصر.



الشكل (3) المصدر (العديلي، 1995: 325)

كما يوضح (عطوي، 2001) العناصر التي تعتمد عليها القيادة فيما يلي:

1. جماعة من الناس لها هدف مشترك تسعى لتحقيقه وهم (الأتباع).
2. شخص يوجه هذه الجماعة ويتعاون معها لتحقيق هذا الهدف وهو القائد. سواء كان هذا الشخص قد اختارته الجماعة من بين أعضائها، أو عينته سلطة خارجية عن الجماعة. ويجب أن يتمتع هذا القائد بمجموعة من الخصال مثل الذكاء، الاتزان العاطفي والانفعالي ، الخبرة بالعمل، ومحبة الآخرين . . . الخ.
3. ظروف وملابسات يتفاعل فيها الأفراد وتتم بوجود القائد (الموقف) . وتشمل هذه الظروف حجم الجماعة، وتجانسها من حيث الخلفية الثقافية والعمر والقيم، والتعاون، والألفة وسهولة الاتصال بين أفرادها واستقرار الجماعة واستقلالها ووعيها...الخ.
4. اتخاذ القرارات اللازمة للوصول للهدف بأقل جهد وتكاليف ممكنة. (عطوي، 2001: 69).

وترى الباحثة أن عناصر القيادة في الموقف التعليمي هم: التلاميذ والمعلمين الزملاء (الأتباع)، المعلم (القائد)، الموقف (الظروف البيئية)، الإنجازات (أداء العمل)، فعملية القيادة هنا تعبر عن العلاقة المتبادلة التي تتم بين المعلم كقائد، ومن يتم قيادتهم من تلاميذ ومعلمين زملاء، وتتم هذه العلاقة في إطار مناخٍ تعليمي معين، حيث الأساليب الحديثة المستخدمة والوسائل المعينة بإشراف مواكب للتطورات والمستجدات التربوية، مما يساهم بدرجة كبيرة في تحقيق وإنجاز هذا النوع من العلاقة بين المعلم كقائد وتابعيه.

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

- الدراسات المحلية (الفلسطينية)
- الدراسات العربية
- الدراسات الأجنبية
- التعقيب على الدراسات السابقة

أولاً / الدراسات المحلية (الفلسطينية)

1. دراسة (أبو سالم، 2008) : بعنوان "واقع التعاون بين الإدارة المدرسية ومشرفي اللغة الإنجليزية في تطوير الأداء المهني لمعلميهم وسبل تفعيله".

هدف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى بيان درجة التعاون بين الإدارة المدرسية ومشرفي اللغة الإنجليزية في تطوير الأداء المهني لمعلميهم في المدارس الثانوية في محافظة غزة من وجهة نظر معلميهم وكذلك الكشف عن أثر كل من (الجنس ، المؤهل العلمي ، سنوات الخدمة ، المنطقة التعليمية) على متوسط تقديرات معلمي اللغة الإنجليزية لدرجة التعاون بين الإدارة المدرسية ومشرفيهم في المدارس الثانوية في محافظات غزة.

منهج الدراسة: استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية في المدارس الثانوية الحكومية بمحافظات غزة والبالغ عددهم (469) معلماً ومعلمة.

عينة الدراسة: قامت الباحثة باختيار عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات الذين يدرسون مساق اللغة الإنجليزية في مدارس محافظات غزة الحكومية الثانوية وذلك باستخدام عينة عشوائية طبقية وبنسبة (55.86%) والبالغ عددهم (262) معلماً ومعلمة من المجتمع الأصلي.

أداة الدراسة: قامت الباحثة بتصميم استبانة مكونة من (80) فقرة موزعة على خمسة مجالات.

نتائج الدراسة: أظهرت الدراسة نتائج أهمها أن المجال الثاني "تعاون الإدارة المدرسية ومشرفي اللغة الإنجليزية في تطوير الأداء المهني لمعلميهم فيما يتعلق بالمادة التعليمية قد احتل المرتبة الأولى بوزن نسبي (70.49%)، يليه المجال الثالث "تعاون الإدارة المدرسية ومشرفي اللغة الإنجليزية في تطوير الأداء المهني لمعلميهم فيما يتعلق بطرائق وأساليب التدريس"، وقد احتل المرتبة الثانية بوزن نسبي (69.76%) ثم جاء المجال الخامس "تعاون الإدارة المدرسية ومشرفي اللغة الإنجليزية في تطوير الأداء المهني لمعلميهم فيما يتعلق بالتقويم" وقد احتل المرتبة الثالثة بوزن نسبي (68.97%) وجاء المجال الأول "تعاون الإدارة المدرسية ومشرفي اللغة الإنجليزية في تطوير الأداء المهني لمعلميهم فيما يتعلق بالتخطيط في العملية التدريسية"

وقد احتل المرتبة الرابعة بوزن نسبي قدره (66.30%) وأخيراً جاء المجال الرابع "تعاون الإدارة المدرسية ومشرفي اللغة الإنجليزية في تطوير الأداء المهني لمعلميهم فيما يتعلق بالوسائل التعليمية" وقد احتل المرتبة الخامسة بوزن نسبي (62.78%).

2. دراسة (الحلاق، 2008) بعنوان: " متطلبات تطوير الإشراف التربوي في المرحلة الثانوية بمحافظات غزة في ضوء الاتجاهات المعاصرة".

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف إلى واقع الإشراف التربوي في المرحلة الثانوية بمحافظات غزة في ضوء الاتجاهات المعاصرة، وذلك من وجهة نظر المشرفين التربويين ومديري المدارس الثانوية، والتعرف على متطلبات تطوير الإشراف في المرحلة الثانوية، كما هدفت إلى التعرف على أثر متغيرات الجنس، الوظيفة الحالية، المؤهل العلمي وسنوات الخدمة على درجة تطبيق الاتجاهات المعاصرة للإشراف.

منهج الدراسة: استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي .

أداة الدراسة: قامت الباحثة ببناء وتطوير أداة الدراسة وهي عبارة عن استبيان اشتمل على (78) فقرة موزعة على خمس مجالات .

مجتمع الدراسة: بلغ حجم المجتمع الأصلي للدراسة (215) مشرفاً ومديرة من الجنسين ، منهم (96) من المشرفين بواقع (84) مشرفاً (12) مشرفة، و (119) من المديرين بواقع (58) مديراً و (61) مديرة، وهو إجمالي عدد مشرفي ومديري جميع المدارس الثانوية بمحافظات غزة الخاضعة لوزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (78) مشرفاً ومشرفة و (112) مديراً ومديرة، يعملون في ست مناطق تعليمية هي شمال غزة، غرب غزة، شرق غزة، الوسطى، خان يونس، رفح.

أهم نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة أن هناك درجة استجابة جيدة لكل مجال من مجالات الدراسة الخمس ، حيث جاءت مجالات الإشراف التربوي مرتبة تنازلياً كما يلي: اختيار وتعيين المشرف التربوي، مهام الإشراف التربوي، أساليب الإشراف التربوي ، تدريب المشرفين التربويين ، أهداف الإشراف التربوي.

وبناءً على النتائج قدمت الدراسة توصيات أهمها:

تدريب المشرفين التربويين على استخدام أساليب إشرافية معاصرة وكذلك قيام وزارة التربية والتعليم بترتيب زيارات لبعض المشرفين التربويين لدول أخرى للاطلاع على تجربتها في مجال الإشراف التربوي والاستفادة منها.

3. دراسة (صيام، 2007) بعنوان: "دور أساليب الإشراف في تطوير الأداء المهني للمعلمين في المدارس الثانوية في محافظة غزة".

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على دور أساليب الإشراف التربوي في تطوير الأداء المهني للمعلمين في المدارس الثانوية في محافظة غزة، والكشف عن التقديرات المتوقعة لأساليب الإشراف التربوي في تطوير الأداء المهني للمعلمين وتحديد مدى الفروق بين التقديرات المتوقعة لأساليب الإشراف التربوي التي تساهم في تطوير الأداء المهني للمعلمين بالمدارس الثانوية بمحافظات غزة وفقاً للمتغيرات (الجنس، والمؤهل الأكاديمي، وسنوات الخدمة والتخصص).

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين العاملين في المدارس الثانوية في محافظة غزة للعام الدراسي (2005 - 2006) والبالغ عددهم (1186) معلماً ومعلمة.

عينة الدراسة: تم اختيار عينة عشوائية من (226) معلماً ومعلمة وتتكون من (125) معلماً و (101) معلمة.

أداة الدراسة: لقد استخدم الباحث استبانة اشتملت في صورتها النهائية على (52) فقرة موزعة على أبعاد الاستبانة الأربعة (التخطيط ، تنفيذ التدريس، الإدارة الصفية، التقويم).

أهم نتائج الدراسة: توجد فروق جوهرية في التقديرات المتوقعة لدور أساليب الإشراف التربوي التي تساهم في تطوير الأداء المهني للمعلمين في المدارس الثانوية في محافظة غزة تعزى لسنوات الخدمة في مجال الإدارة الصفية وذلك لصالح الفئة (أكثر من 10 سنوات).

كما أوصت الدراسة:

1. بزيادة اهتمام وزارة التربية والتعليم العالي بنظام الإشراف التربوي، وتنمية قدرات المعلمين.
2. بتطوير الأساليب الإشرافية التي يمارسها المشرف التربوي والاتجاه نحو الاتجاهات الحديث تربوياً.

4. دراسة (المدلل، 2007) بعنوان "تصور مقترح لتطوير الإشراف التربوي بالمدارس الإعدادية بمحافظات غزة في ضوء الفكر الإداري المعاصر".

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى وضع تصور مقترح لتطوير الإشراف التربوي بمدارس المرحلة الإعدادية في محافظات غزة من خلال التعرف إلى طبيعة الإشراف التربوي والعوامل المؤثرة فيه والتعرف إلى النماذج الإشرافية المعاصرة في الإشراف التربوي وكذلك تشخيص

واقع الإشراف التربوي في مدارس المرحلة الإعدادية بمحافظات غزة من خلال اللوائح والقوانين المنظمة كما سعت الدراسة إلى تحديد أوجه القصور في الإشراف التربوي بمدارس المرحلة الإعدادية في محافظات غزة وتقديم تصور مقترح حول تطوير الإشراف التربوي في محافظات غزة.

منهج الدراسة: اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الذي يعتمد على تجميع الحقائق والمعلومات ثم مقارنتها ثم تحليلها وتفسيرها للوصول إلى تعميمات مقبولة لملاءمته لطبيعة المشكلة.

أدوات الدراسة: اعتمدت الدراسة استخدام الاستبانة كأداة بحث بحيث تم من خلالها استطلاع آراء العاملين في مجال نظام الإشراف التربوي في فلسطين من مشرفين ومديرين ومعلمين بالمدارس الإعدادية بمحافظات غزة كما استخدم أسلوب المقابلة الشخصية الفردية مع مسئولين وخبراء تربويين يعملون في مجال الإشراف التربوي.

مجتمع الدراسة: بلغ حجم المجتمع الأصلي للدراسة (5308) فرداً موزعين كالتالي:

- (130) مشرفاً تربوياً يعملون في وزارة التربية والتعليم العالي، (73) مشرفاً يعملون بوكالة الغوث الدولية.
- (101) مديراً يعملون في وزارة التربية والتعليم، (63) مديراً يعملون بوكالة الغوث الدولية.
- (2383) معلماً يعملون في وزارة التربية والتعليم، (2558) معلماً يعملون بوكالة الغوث الدولية.

عينة الدراسة: اشتملت عينة الدراسة على (608) أفراد من الجنسين من المجتمعات الثلاثة، استجاب منهم على أداة الدراسة (506) موزعين على ثلاث عينات هي (96) مشرف، (79) مدير (331) معلم.

أهم نتائج الدراسة: تشير النتائج إلى أن واقعية أهداف الإشراف التربوي لمدارس المرحلة الإعدادية في محافظة غزة غير عالية ولا تلبي حاجات المجتمع الفلسطيني ، وفيما يتعلق بممارسة المشرفين لمفاهيم الإشراف التربوي ومبادئه فكانت نسبة الاستجابة عالية، وعن خصائص المشرف التربوي الفعال فقد حصل هذا البعد في مجال المدخلات على المرتبة الأولى حيث أن هذه الاستجابة العالية نجمت عن شعور المشرفين بأهمية خصائص الإشراف التربوي الفعال وأثره الإيجابي في تطوير العملية التربوية.

5. دراسة (الروبي، 2006) : بعنوان "منظومة الإشراف التربوي وانعكاساتها على فعالية المعلم في مرحلة التعليم الأساسي بمدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة".

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى ممارسات منظومة الإشراف التربوي في تحقيق فعالية المعلمين مع كشف خصائص المعلم الفعال من وجهة نظرهم .

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (321) معلماً ومعلمة يعملون في مدارس وكالة الغوث الدولية.

أداة الدراسة: استخدم الباحث الاستبانة كأداة رئيسة للدراسة.

نتائج الدراسة: توصل الباحث إلى النتائج التالية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمدى ممارسات منظومة الإشراف التربوي لتحقيق فعالية المعلمين تعزى إلى الجنس في مجال العلاقات الإنسانية وشئون التلاميذ والمادة التعليمية والنشاط المدرسي وفي المجالات الكلية للاستبانة لصالح المعلمات ، بينما لا يوجد فروق لأثر الجنس في مجال القيادة والتخطيط والأساليب الإشرافية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين لأثر ممارسات منظومة الإشراف التربوي على فعالية المعلم تعزى إلى المؤهل العلمي ، بينما لا توجد أثر لسنوات خدمة المعلم على فعاليته.

6. دراسة (المقيد، 2006) بعنوان: "واقع الممارسات الإشرافية للمشرفين التربويين بوكالة الغوث بغزة في ضوء مبادئ الجودة الشاملة وسبل تطويره".

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى بيان مستوى الممارسات الإشرافية للمشرفين التربويين بوكالة الغوث بغزة والكشف عن أثر كل من الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخدمة في متوسط تقديرات المشرفين والمديرين لمستوى الممارسات الإشرافية للمشرفين التربويين بوكالة الغوث بغزة في ضوء مبادئ الجودة الشاملة.

منهج الدراسة: اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي حيث تم دراسة واقع الممارسات الإشرافية للمشرفين التربويين بوكالة الغوث بغزة في ضوء مبادئ الجودة الشاملة من خلال تطبيق أداة الدراسة ثم تحليل البيانات وتفسير النتائج التي تم التوصل إليها.

أداة الدراسة: استخدم الباحث الاستبانة أداة رئيسة للدراسة وقام بتصميمها حيث تكونت من (60) فقرة موزعة على خمسة مجالات.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع المشرفين التربويين ومديري المدارس بوكالة الغوث بغزة ذكوراً وإناثا وعددهم (245) فرداً موزعين على النحو الآتي: (47 مشرفا ً ، 11 مشرفة ، 74مديراً ، 113 مديرة).

عينة الدراسة: اشتملت عينة الدراسة على جميع أفراد المجتمع الأصلي.

أهم نتائج الدراسة: لقد توصلت نتائج هذه الدراسة إلى أن مستوى الممارسات الإشرافية للمشرفين كان عالياً حيث احتل مبدأ التحسين المستمر والتميز المرتبة الأولى ، بينما احتل مبدأ التركيز على جودة أداء المعلمين المرتبة الخامسة في تقديرات أفراد العينة ، كما بينت اهتمام المشرف التربوي بالعمل الجماعي وتأكيده على تنمية المسئولية وروح الفريق لدى المعلمين من أجل تحقيق تعلم أفضل لدى الطلبة باعتبارهم المستفيد الأول من العملية التعليمية التعلمية.

توصيات الدراسة: بناءً على النتائج قدمت الدراسة توصيات أهمها ضرورة زيادة اهتمام المشرفين التربويين باستخدام الأساليب الإشرافية المساندة حسب حاجات المعلمين المهنية، وزيادة أعداد المشرفين التربويين وتخفيف أعبائهم الإدارية والفنية.

7. دراسة (الديب ، 2004) بعنوان: "واقع الإشراف التربوي ومتطلبات التغيير في ضوء المناهج الفلسطينية الجديدة من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين بمحافظة غزة".

هدف الدراسة: سعت هذه الدراسة إلى الإجابة عن تساؤلات تسعة صيغت في ضوء تساؤل رئيسي للبحث يهدف إلى بيان واقع الإشراف التربوي ومتطلبات التغيير في ضوء المناهج الفلسطينية الجديدة من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين بمحافظة غزة. وفي ضوء الإجابة عن تساؤلات البحث تباعًا فقد تمثلت حدود الدراسة بالمنهاج الفلسطيني الجديد في جميع التخصصات ولجميع المراحل التعليمية.

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي.

مجتمع الدراسة: جميع المعلمين والمشرفين التربويين في جميع التخصصات وفي جميع المراحل الدراسية.

عينة الدراسة: تم اختيار عينة عشوائية من المشرفين التربويين والمعلمين بجميع المراحل التعليمية بفلسطين والبالغ عددها (166) معلماً ومعلمة تم اختيارها من إحدى عشرة مدرسة، (70) مشرفاً تربوياً من تخصصات مختلفة ومن جميع المراحل التعليمية وذلك في مديريتي غزة وشمال غزة.

أداة الدراســة: لقد تمثلت الأداة باستبانه واحدة لكل من المعلمين والمشرفين التربويين بمحافظتي غزة وشمالها وتكونت من **جزأين: الجزء الأول** يتمثل في مهام الإشراف التربوي والمتكونة من (70) بندا وتمثلت بثلاثة مجالات وهي النمو المهني ، العلاقات الإنــسانية وحــل المــشكلات التربوية، مكونات المنهج ، **والجزء الثاني** يتضمن الصعوبات التي تحد من فعاليــة الإشــراف التربوي، ويتكون من (25) بنداً.

أهم نتائج الدراسة: لقد أفضت النتائج بشكل عام أن استجابة المشرفين التربويين في النمو المهني والعلاقات الإنسانية ومكونات المنهج أعلى قليلاً مقارنةً باستجابة المعلمين وكذلك وجود فروق بين المعلمين والمشرفين التربويين ، و لا توجد فروق بين المعلمين لأهمية مهام الإشراف التربوي وفقًا لكل من للمؤهل التربوي ولسنوات الخبرة في التدريس ، ولا توجد فروق بين المشرفين التربويين لأهمية مهام الإشراف التربوي وفقًا للمؤهل التربوي ، ووجود فروق وفقًا لسنوات الخبرة في الإشراف لصالح الخبرة المتوسطة.

ومن أهم توصيات الدراسة:

- الاهتمام بإعداد المشرفين التربويين وفقاً لفلسفة وآليات الإشراف قبل العمل في الميدان.
- مساعدة المعلمين من قبل المشرفين التربويين نحو تحسين الأداء بعيداً عن تصيد الأخطاء.
- تزويد المعلمين بالنشرات التعليمية والتربوية التي تساعدهم على تحسين أدائهم وتطويره.

8. دراسة (البنا ،2003) بعنوان : "الدور المهني للمشرف التربوي ومدى ممارسته له مــن وجهة نظر المعلمين في مدارس محافظة غزة."

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على الدور المهني الذي يجب أن يمارسه المشرف التربوي لتحسين العملية التعليمية التعلمية وذلك من خلال دوره تجاه عناصرها وهم: المعلمون ، والمتعلمون ، والمنهاج ، وبيئة التعلم ، والإمكانات المادية ، والبيئة المحلية ، وذلك من وجهــة نظر المعلمين الذين يشرف عليهم في مدارس محافظة غزة، والكشف عن أثر متغيرات الجنس ، والمؤهل العلمي للمعلم ، وسنوات الخبرة في مهنة التعليم والمرحلة التعليمية التي يتعامل معهــا المعلم ، على تقديرات المعلمين لمدى ممارسة المشرف التربوي لهذا الدور.

منهج الدراسة: اعتمدت هذه الدراسة على استخدام المنهج الوصفي التحليلي.

أداة الدراسة: قام الباحث ببناء استبانة، وقد تكونت الاستبانة بعد تقنينها من 88 فقرة.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات العاملين في مدارس وزارة التربية والتعليم الفلسطينية في محافظة غزة، وعددهم (2850) معلماً ومعلمة.

عينة الدراسة: تألفت عينة الدراسة من (422) معلماً ومعلمة وذلك بنسبة 15% من المجتمع الأصلي.

أهم نتائج الدراسة:

1. أظهرت النتائج أن المشرف التربوي يمارس دوره المهني بدرجة عالية من الممارسة.
2. بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمدى ممارسة المشرف التربوي لدوره المهني تعزى لمتغير الجنس، وذلك في مجال دوره تجاه المعلم ، وتجاه المنهاج ، وكان لصالح المعلمات.

من أهم التوصيات:

قيام وزارة التربية والتعليم ممثلة بالإدارة العامة للتدريب والتأهيل والإشراف التربوي بدراسة العوامل التي تحد من قيام المشرفين التربويين بدورهم على الوجه الأكمل، والعمل على التغلب على المعيقات التي تحول دون ذلك.

9. دراسة (النخالة ،2002) بعنوان: "دور المشرف التربوي في النمو المهني لمعلمي الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي بمحافظات غزة".

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تحديد الأدوار التي ينبغي أن يقوم بها المشرف التربوي في النمو المهني لمعلمي الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي ومدى ممارسة المشرف التربوي لهذه الأدوار من وجهة نظر معلمي الرياضيات ومشرفيهم ومديري المدارس في مرحلة التعليم الأساسي بمحافظات غزة.

منهج الدراسة: لقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي.

عينة الدراسة: اشتملت عينة الدراسة على (370) فرداً وزعوا على الفئات المكونة لمجتمع الدراسة على النحو التالي (229 معلم ومعلمة ، 113 مديراً ومديرة ، 28 مشرفاً ومشرفة).

أداة الدراسة: استخدمت الباحثة استبانة تتكون من (88) فقرة موزعة على خمس مجالات هي (التخطيط ، المادة العلمية، طرائق وأساليب التدريس، الوسائل التعليمية، التقويم).

أهم نتائج الدراسة ما يلي:

الاستجابات لمدى ممارسة المشرف التربوي للأدوار المحددة في الدراسة قد تراوحت أعلاها (85,74%) وفي أدناها (33,99%)، وأن درجة ممارسة المشرف التربوي لدوره انحصرت ما

بين كبيرة وقليلة، حيث تبين أن (46) دوراً من (88) دوراً تمارس بدرجة كبيـــرة، (38) دوراً تمارس بدرجة متوسطة، (4) أدوار تمارس بدرجة قليلة.

وقد أوضحت الباحثة أنه يمكن إرجاع تدني ممارسة المشرف التربوي لبعض أدواره إلى أن النظام الإشرافي السائد في وزارة التربية والتعليم لا يزال يعطي جل اهتمامـــه لعمليـــة تقـــويم المعلمين وكتابة التقارير، مما يستدعي التركيز على الزيارات الصفية ممـــا يـــؤثر علـــى أداء المشرف التربوي وممارسته لمختلف جوانب الأدوار والمهام الإشرافية الأخرى خاصة وأن هذه الزيارات تستحوذ على جانب كبير من عمل المشرف التربوي.

وخلصت الدراسة بعدة توصيات أهمها تحديد الأدوار والمهـــام لمـــشرف الرياضـــيات ليـــزداد استيعابه لهذه الأدوار والمهام ، ليصل إلى مرحلة الإتقان ومن ثم الإبداع.

10. دراسة (الأغا والديب ،2002) بعنوان:" دور المشرف التربوي في فلسطين في تطوير أداء المعلم".

هدف الدراسة: تحديد المهام التي تتمثل في دور المشرف التربوي في تطوير أداء المعلم وتقـــويم مدى ممارسة المشرف التربوي لمهام الإشراف من خلال آراء كل مـــن المعلمـــين والمـــشرفين التربويين والمديرين في محافظة غز ة بفلسطين.

منهج الدراسة: قام الباحثان باستخدام المنهج الوصفي التحليلي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (45) مشرف ومشرفة ،(50) مدير ومديرة ، (98) معلم ومعلمة.

أداة الدراسة: كانت الأداة المستخدمة في هذه الدراسة عبارة عن استبانه مكونة من (91) فقرة ، اشتملت على ستة مجالات وهي : التخطيط ، المادة العلمية ، طرق وأساليب التدريس ، الزيارات الإشرافية ، العلاقات الإنسانية ، التقويم.

أهم نتائج الدراسة:

أظهرت الدراسة بأن دور المشرف التربوي دور محوري وإيجابي في النهوض بالعملية التعليمية التعلمية، وقد وجدت فروق بين أفراد عينة الدراسة في توضيح الدور المناط بالمشرفين التربويين لصالح المشرفين، و أن هناك قصورًا في بعض المهام الإشرافية وذلك بعدم المساهمة والتشجيع من قبل المشرف التربوي في التخطيط لأنشطة إبداعية وعلاجية وعدم إطلاع المعلمين على ما يستجد من مواد وأبحاث ومجلات وطرق التدريس، ولا يزود المعلمين بأدوات تقويم خاصة تراعي ذوي الاحتياجات الخاصة.

11. دراسة (المدلل ، 2002) بعنوان: " تصور مقترح لمواجهة معوقات الإشراف التربوي في محافظات غزة في ضوء الاتجاهات المعاصرة".

هدف الدراسة: هدفت هذه الدراسة للتعرف إلى أهم معوقات العمل الإشرافي في محافظات غزة من وجهة نظر المشرفين التربويين أنفسهم.

منهج الدراسة: اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي.

مجتمع الدراسة: تكون من جميع المشرفين التربويين العاملين في وزارة التربية والتعليم التابعة للسلطة الوطنية الفلسطينية ووكالة الغوث الدولية في محافظات غزة لجميع مراحل التعليم للعام الدراسي 2001– 2002م والبالغ عددهم (141) مشرفاً ومشرفة.

عينة الدراسة: تكونت من جميع أفراد مجتمع البحث.

أداة الدراسة: استخدمت الباحثة استبانة مكونة من(124) بنداً.

أهم نتائج الدراسة هي:

أن أكثر المعوقات من وجهة نظر المشرفين التربويين هي المعوق الاقتصادي (71%)، يليه المعوق الإداري (70%) يليه المعوق المهني (67%) ثم المعوق الاجتماعي (65%).

أهم توصيات الدراسة: في ضوء النتائج أوصت الباحثة بضرورة العمل الجاد بالتغلب على معوقات العمل الإشرافي مثل رفع الراتب الشهري للمشرف التربوي، وتقديم الحوافز المادية والمعنوية للمتميزين منهم أسوة بزملائهم، وتقديم التسهيلات المادية اللازمة للمشرفين التربويين، وتخفيف العبء الإشرافي للمشرفين ، وكذلك إعادة النظر في معايير اختيار المشرف التربوي والتقويم الدوري المستمر لبرنامج الإشراف التربوي.

12. دراسة (سيسالم ، 2001) بعنوان : " مهام المشرف التربوي في تطوير أداء معلمي العلوم في المرحلة الثانوية بمحافظات غزة".

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تحديد المهام التي ينبغي أن يقوم بها المشرف التربوي في تطوير أداء معلمي العلوم في المرحلة الثانوية ومدى ممارسة المشرف التربوي لهذه المهام وذلك من وجهة نظر معلمي العلوم ومشرفيهم ومديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة.

منهج الدراسة: اعتمدت الدراسة على استخدام المنهج الوصفي التحليلي.

أداة الدراسة: لقد كانت الأداة المستخدمة في هذه الدراسة عبارة عن استبانه مكونة من (88) فقرة تشتمل على ستة مجالات وهي : المادة العلمية، طرائق التدريس، الزيارات الميدانية، العلاقات الإنسانية، الأنشطة المصاحبة، التقويم.

عينة الدراسة: لقد بلغت عينة الدراسة (115) معلمًا ومعلمة، (38) مديرًا ومديرة ، (34) مشرفاً ومشرفة.

أهم نتائج الدراسة:

لقد توصلت نتائج هذه الدراسة إلى قيام المشرفين التربويين بالمهام الإشرافية الملموسة وهي التي تحتاج إلى جهد أقل من غيرها من المهام الأخرى والتي تقتصر على الأداء الصفي. في حين يميل المشرف إلى ممارسة أقل للمهام الإشرافية التي تتعلق بمجال النمو الشخصي للمعلم مثل المساهمة في حل المشكلات الاجتماعية لمعلمي العلوم . وقد وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات بين معلمي العلوم ومشرفيهم لصالح مشرفي العلوم وكذلك بين مديري المدارس ومشرفي العلوم لصالح مشرفي العلوم في كل من المهام الكلية لتطوير أداء المعلمين وممارسة المشرف لمهامه ، ومدى ممارسة المشرف لمهامه في مجال المادة العلمية و طرق التدريس والزيارات الإشرافية.

13. دراسة (مطر، 1999) بعنوان : "واقع الممارسات الإشرافية الفنية لمديري ومديرات مدارس وكالة الغوث في منطقة الخليل التعليمية كما يراها المديرون ومعلمو الصف".

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

منهج الدراسة: اعتمدت الدراسة على استخدام المنهج الوصفي التحليلي.

أداة الدراسة: استبانه واحدة طورها الباحث، موجهة للمديرين والمديرات وللمعلمين والمعلمات حيث اشتملت في وضعها النهائي على (55) ممارسة إشرافية في المجالات السبعة.

عينة الدراسة: تألفت عينة الدراسة من مجتمع الدراسة كاملاً الذي تكون من (24) مديراً ومديرة ومن (110) معلماً ومعلمة من الذين مضى على تعيينهم سنة على الأقل ويعلمون جميع

المواد الدراسية المقررة للصفوف الأساسية الأولى (من صف 1 – 4) من مرحلة التعليم الأساسي.

أهم نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى ما يلي:

وصف المديرون والمديرات واقع الممارسات الإشرافية الفنية التي يمارسونها في مدارس وكالة الغوث في منطقة الخليل التعليمية من وجهة نظرهم بأنها ممارسات بدرجة عالية في جميع المجالات.

14. دراسة(نشوان ونشوان ،1998): "نظام الإشراف التربوي بمدارس وكالة الغوث الدولية بغزة في ضوء الفكر التربوي الحديث".

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تقويم نظام الإشراف بمدارس وكالة الغوث الدولية بغزة في ضوء الفكر الإداري التربوي الحديث.

أداة الدراسة: استخدم الباحثان استبانة موجهة لكل من المشرفين ومديري المدارس والمعلمين العاملين في نظام الإشراف التربوي بوكالة الغوث الدولية بغزة، وشملت الاستبانة (77) فقرة تضمنت (4) مجالات هي: مفهوم الإشراف فلسفة وأهداف الإشراف – أساليب الإشراف– طرق التقويم. بالإضافة إلى مجال اتجاهات المعلمين نحو الإشراف التربوي وذلك في استبانة المعلمين.

منهج الدراسة: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع المشرفين التربويين والمديرين والمعلمين العاملين داخل نظام الإشراف التربوي بوكالة الغوث الدولية بغزة للعام الدراسي (1997 / 1998) وبلغ عددهم (33) مشرفا تربويا و (162) مديراً ومديرة و (5021) معلماً ومعلمة.

عينة الدراسة:اشتملت عينة الدراسة على (250) معلم ومعلمة من مجتمع أصلي عدد أفراده (2500) معلم ومعلمة أي بنسبة (10%) ، كما شملت على (33) مشرفاً تربوياً و (162) مديراً ومديرة. اختيروا بطريقة عشوائية من خمس مناطق تعليمية في قطاع غزة هي : رفح ، وخانيونس، والمنطقة الوسطى، وغزة، ومنطقة جباليا وبيت حانون.

أهم نتائج الدراسة ما يلي:

1. مجالات الدراسة دالة إحصائيا وبدرجة عالية من وجهة نظر المديرين والمعلمين ولكنها غير دالة من وجهة نظر المشرفين التربويين.

2. لا توجد فروق دالة إحصائيا بين أفراد عينة الدراسة في استجابتهم على فقرات الاستبانة وفقاً للمرحلة التعليمية طبقاً لوجهة نظر كل من المشرفين أو المديرين أو المعلمين.

3. لا توجد فروق دالة إحصائياً من وجهة نظر المشرفين في إجاباتهم على فقرات الاستبانة طبقاً لمتغير الجنس.

4. هناك اتفاقاً بين أفراد عينة الدراسة على ترتيب مجالات الدراسة، حيث بدأت المجالات بأساليب الإشراف ثم فلسفة وأهداف الإشراف ثم طرق التقويم ثم اختيار وإعداد المشرفين وأخيراً مفهوم الإشراف التربوي وهذا يعني أن اتفاق عينة الدراسة في أهمية استخدام الأساليب الإشرافية الحديثة ودورها في تحسين عمليتي التعليم والتعلم.

أهم توصيات الدراسة:

1. يجب استخدام الأساليب الحديثة في الإشراف التربوي (الإشراف الإكلينيكي – الإشراف التشاركي – الإشراف بالأهداف – الإشراف باستخدام المنحى التكاملي متعدد الأوساط – الإشراف التعاوني) لما لهذه من فائدة في تحسين العملية التعليمية التعلمية.
2. التركيز على تقديم دورات تدريبية أثناء الخدمة تحسن أداء وسلوك جميع عناصر النظام الإشرافي.

15. دراسة (محمود، 1997) بعنوان: "واقع الإشراف التربوي في قطاع غزة في مجال تنمية كفايات المعلمين".

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تحديد واقع الإشراف التربوي في قطاع غزة في مجال تنمية كفايات المعلمين وذلك من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في المدارس الحكومية ومدارس وكالة الغوث الدولية بغزة .

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي.

أداة الدراسة: لقد تم تطبيق استبانة محكمة من تصميم الباحث على المعلمين والمعلمات في المدارس الحكومية ومدارس وكالة الغوث الدولية بغزة.

عينة الدراسة: لقد شملت عينة الدراسة (688) معلمًا ومعلمة منهم (336) يعملون في مدارس وكالة الغوث، (352) يعملون في مدارس الحكومة.

أهم نتائج الدراسة:

من أهم النتائج التي أفضت إليها الدراسة وجود تباين كبير بين درجات ممارسات المشرفين التربويين الإشرافية ، وضرورة عقد اجتماعات بعد الزيارة الصفية وتشجيع المعلمين على توظيف الوسائل التعليمية وتطوير أساليب التدريس.

وقد أوصت الدراسة بضرورة زيادة اهتمام المسئولين التربويين بالإشراف التربوي وتحسين مستوى الخدمات وعدم التركيز على الزيارة الصفية باعتبارها الأسلوب الوحيد لتقييم أداء المعلم. وكذلك ضرورة توظيف البيئة المحلية في العملية التعليمية.

16. دراسة (ثابت، 1994) بعنوان: " الإشراف التربوي الفعال" .

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف إلى واقع الإشراف التربوي في دائرة التربية والتعليم التابعة لوكالة الغوث الدولية في محافظة غزة ، من وجهة نظر كل من المشرفين التربويين ومديري المدارس.

منهج الدراسة: لقد اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي .

أداة الدراسة: قام الباحث باستخدام استبانة كأداة للدراسة.

عينة الدراسة: لقد تكونت عينة الدراسة من (25) مشرفًا تربويًا ، (11) مديرًا.

نتائج الدراسة: أشارت النتائج إلى وجود مشكلات تتعلق بضعف الثقة بين المشرف التربوي والمعلم مما يؤدي إلى اتخاذ المعلمين مواقف سلبية من المشرف التربوي ، وكذلك وجود صعوبات تعيق عمل المشرف التربوي كضيق الوقت نتيجة ازدياد أعباء ا لمشرف التربوي وضعف الخبرة لدى بعض المشرفين التربويين في مجال تخطيط المواقف التعليمية.

ثانياً / الدراسات العربية:

1- دراسة (الشاعر، 2006) : بعنوان "واقع الممارسات الإشرافية التي يمارسها المشرفون التربويون في مدارس وزارة التربية والتعليم بمحافظة الإحساء من وجهة نظر المعلمين".

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع الممارسات الإشرافية التي يمارسها المشرفون التربويون في مدارس وزارة التربية والتعليم بمحافظة الإحساء.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (275) معلماً ، موزعين على النحو التالي: (141) معلماً في المرحلة الابتدائية ، (53) معلماً في المرحلة المتوسطة ، (81) معلماً في المرحلة الثانوية.

أداة الدراسة: استخدم الباحث استبانة مكونة من (36) فقرة لقياس استجابات المعلمين على فقرات الدراسة.

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي.

نتائج الدراسة: أظهرت الدراسة نتائج أهمها: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الممارسات الإشرافية التي يمارسها المشرفون التربويون في مدارس وزارة التربية والتعليم بمحافظة الإحساء ، كما أكدت على أن أعلى الممارسات الإشرافية التي يمارسها المشرفون التربويون وبدرجة متوسطة هي:

1. يزود المشرف التربوي المعلمين بالنشرات التربوية.
2. يساعد المشرف التربوي المعلمين على استخدام أساليب تدريس جديدة.
3. يشجع المشرف التربوي المعلمين على تجريب أفكار جديدة.
4. يتابع المشرف التربوي تنفيذ المناهج.

توصيات الدراسة:

1. ضرورة زيادة اهتمام المسئولين التربويين في الإشراف التربوي.
2. ضرورة تأهيل المشرفين التربويين للحصول على درجات علمية كالماجستير والدكتوراه.

تحفيز المشرفين التربويين والمعلمين وتدريبهم على إجراء بحوث ميدانية من قبل وزارة التربية والتعليم.

2. دراسة (البابطين ،2005) بعنوان : "المعوقات التي تحد من فاعلية الممارسات الإشرافية كما يراها المشرفون التربويون بمدينة الرياض".

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على المعوقات الأكثر شيوعاً التي تواجه المشرفين التربويين بمدينة الرياض وتحديد المعوقات الإدارية والفنية والشخصية والاجتماعية والمادية التي تحد من فاعلية الممارسات الإشرافية للمشرفين التربويين بمدينة الرياض.

منهج الدراسة: اتبع الباحث المنهج الوصفي الذي يصف واقع المعوقات التي تحد من فاعلية الممارسات الإشرافية في ميدان التعليم عن طريق إجابة أفراد عينة الدراسة على عبارات الاستبانة.

أداة الدراسة: استخدم الباحث الاستبانة أداة رئيسية للدراسة، وقام بتصميمها وإعداد عباراتها بناء على المعلومات البحثية التي أمكن الحصول عليها من الدراسات السابقة ومن الدراسة الاستطلاعية.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من جميع المشرفين التربويين الذين يعملون في مراكز الإشراف التربوي السبعة بمدينة الرياض، وهي: (مركز الشمال، الجنوب، الغرب، الشرق، الوسط، الروضة، السويدي).

أهم نتائج الدراسة:

تشير النتائج إلى أن هناك اتفاقاً وتأكيداً من قبل المشرفين التربويين أفراد عينة الدراسة على اختلاف مؤهلاتهم، وتدريبهم وخبراتهم وعدد أنصبتهم من المعلمين على أن المعوقات واقعية وموجودة في ميدان التعليم، وأنها تؤثر سلباً على فاعلية الممارسات الإشرافية لدى المشرفين التربويين بمدينة الرياض.

وبناء على النتائج قدمت الدراسة توصيات أهمها:

أن تقوم إدارة التربية بتنمية الكفاية المهنية لدى المعلمين عن طريق الدورات التدريبية المتخصصة لرفع مستواهم المهني لكي يصل المشرف التربوي والمعلم إلى تحقيق الأهداف المنشودة.

3. دراسة (المغاسي، 2004) : بعنوان " القيادة التربوية والمهارات القيادية اللازمة لقادة المؤسسات التربوية".

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على القيادة التربوية، والمهارات القيادية اللازمة لقادة المؤسسات التربوية، وركزت على مهارة الإبداع والتطوير، ومهارة التأثير في الآخرين، واشتمل على تحديد مفهوم القيادة التربوية وخصائصها ، وبيان أهميتها والحاجة إليها في المؤسسات التربوية.

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي ، حيث طبقت هذه الدراسة في المملكة العربية السعودية على المدارس لجميع مراحل التعليم العام والمعاهد والكليات.

أهم نتائج الدراسة:

1. تبرز أهمية القيادة التربوية في المؤسسات التربوية التي تقود العملية التربوية بشكل فعال نحو الشمول لمختلف أوجه الأنشطة التربوية والتعليمية والإدارية لتحقيق الأهداف المنشودة وتتعاظم الحاجة والأهمية من خلال المتغيرات والمستجدات العلمية وتأثيرها على العملية التربوية والتعليمية.
2. تبرز أهمية القائد التربوي في المؤسسات التربوية الذي يمتلك مهارة الإبداع والابتكار والتطوير والرؤية المستقبلية في هذا العصر ، وأهم المهام والمسئوليات في هذا المجال ما يلي:
   أ- الإبداع والتطوير في الوسائل والطرق التربوية والتعليمية.
   ب- تطوير وسائل وإجراءات القبول والتسجيل.
   ت- استحداث وسائل وطرق توثيق العلاقات بين المدرسة والبيت.
   ث- استحداث وتطوير البرامج والأنشطة الصفية واللاصفية لتكون قادرة على التأثير في تربية وتعليم الطلاب.
   ج- استحداث وسائل وطرق التدريس لتكون أكثر تشويقاً للطلاب وأعمق أثراً في نفوسهم وحياتهم.
   ح- التطوير والتجديد للأنظمة واللوائح والإجراءات.
3. تتضح أهمية وجود القائد التربوي في مؤسساتنا التربوية الذي يمتلك مهارة التأثير في الآخرين من خلال القدرة على فهم العاملين معه والتعامل معهم بالمعاملة الحسنة ، ومراعاة خصائصهم وحاجاتهم وقدراتهم وميولهم. وأهم المهارات والمهام لتفعيل عملية التأثير في الآخرين ما يلي:
   أ- كفاءة القائد التربوي العلمية والعملية.
   ب- التعرف والفهم لخصائص وحاجات وقدرات العاملين.
   ج- الاستماع الجيد.
   د- استخدام أسلوب العلاقات الإنسانية في الإدارة.
   ه- بناء الثقة المتبادلة.
   و- استخدام وسيلة الاتصال الجيد.

ز- مشاركة العاملين في صنع واتخاذ القرار.

4. دراسة (المغيدي، 1997) بعنوان:"معوقات الإشراف التربوي كما يراها المشرفون والمشرفات في محافظة الإحساء التعليمية".

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى الكشف عن معوقات الإشراف كما يراها المشرفون التربويون في محافظة الإحساء التعليمية في ضوء متغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة والتفاعل بينهم.

منهج الدراسة: اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي باستطلاع آراء المشرفين والمشرفات في معوقات الإشراف التربوي من خلال استبانة صممت لهذا الغرض.

أداة الدراسة: استخدمت الدراسة استبانة شملت خمسة مجالات اقتصادي وإداري وفني واجتماعي وشخصي.

عينة الدراسة: شملت عينة الدراسة على (47) مشرفة و (29) مشرف.

أهم نتائج الدراسة:

تتلخص نتائج الدراسة في تأكيد معظم أفراد العينة على وجود معوقات للإشراف التربوي بمحافظة الإحساء التعليمية في المجالات: الاقتصادي، والإداري، والفني، والاجتماعي بنسب تراوحت من (57%) كحد أدنى إلى (96%) كحد أعلى في جميع المجالات ما عدا المجال الشخصي. ووجود اختلاف في آراء أفراد العينة حول معوقات الإشراف في المجال الاقتصادي لصالح المشرفات، وفي ضوء نتائج هذه الدراسة تم وضع توصيات منها:

- ضرورة إنشاء مركز تدريب للمشرفين والمعلمين على حد سواء في كل منطقة تعليمية.
- ضرورة التركيز على تحقيق أهداف التعليم وأهداف المشرفين والمعلمين على حد سواء لخلق روح الانتماء لمؤسساتهم التعليمية، وأن يكون هناك جهاز تناط به هذه المهمة لسد فجوة الانتماء المهني.

5. دراسة (كمال و سيد، 1995) بعنوان: "دراسة استطلاعية لآراء الموجهين ومديري المدارس والمعلمين حول نظام التوجيه التربوي المطبق حديثًا في دولة قطر".

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف إلى آراء الموجهين التربويين ومديري المدارس ومعلمي التعليم العام حول نظام التوجيه التربوي في دولة قطر ، وذلك لتحديد جوانب القوة والضعف فيه ، ومعرفة مقترحاتهم لزيادة فاعليته.

أداة الدراسة: لقد تمثلت الأداة باستبانة تكونت من قسمين: القسم الأول خاص بنقاط القوة والضعف في نظام التوجيه التربوي، والآخر خاص بمقترحاتهما لزيادة فعالية النظام.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (131) موجهًا و موجهة، (81) مدير ومديرة مدرسة، (1137) معلمًا ومعلمة في مختلف المراحل التعليمية والمواد الدراسية.

أهم نتائج الدراسة:

لقد أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات ترجع إلى الوظيفة لصالح الموجهين الحاصلين على مؤهل أعلى من البكالوريوس، والمرحلة التعليمية لصالح الذين ينتمون إلى المجموعات الأكثر ايجابية نحو نظام التوجيه التربوي من وجهة نظر أفراد المجموعات الأخرى التي قورنت بها. وأشارت النتائج كذلك إلى عدم وجود اختلاف بين أفراد العينة في جميع المجموعات فيما يتعلق بالمقترحات لزيادة فعالية النظام. وقد أوصت الدراسة بتحسين وتطوير نظام التوجيه التربوي بدولة قطر.

6. دراسة (البابطين ، 1994) بعنوان: "قياس أثر تدريب المشرفين التربويين في استخدام الإشراف التربوي التطويري"

هدف الدراسة: كان هدف الدراسة " تحسين مستوى كفاءة المشرفين التربويين ورفع مستوى إدراكهم للدور الذي يقومون به في مجال التعليم والتعلم من خلال تدريبهم على أنماط الإشراف التربوي التطويري التالية:

- النمط الإشرافي التطويري المباشر.
- النمط الإشرافي التطويري التشاركي.
- النمط الإشرافي التطويري غير المباشر.

عينة الدراسة: أجريت الدراسة على المشرفين التربويين، الذين التحقوا بدورة تدريبية بكلية التربية، جامعة الملك سعود، في الفصل الدراسي الثاني، من العام الجامعي (1994) والبالغ عددهم تسعة وعشرين (29) مشرفاً تربوياً.

أهم نتائج الدراسة:

- اتجه المشرفون التربويون بعد حصولهم على التدريب إلى تقليل نسبة استخدامهم للنمط الإشرافي المباشر، وفي الوقت ذاته زادوا من نسبة استخدامهم للنمط الإشرافي التشاركي، والنمط الإشرافي غير المباشر.

- كان النمط الإشرافي التشاركي هو الأكثر استخداماً، وذلك بعد حصول المشرفين التربويين على التدريب، وجاء النمط الإشرافي غير المباشر في المرتبة الثانية، ثم النمط الإشرافي المباشر في المرتبة الثالثة.
- فقدان المعرفة والخبرة لدى المشرفين التربويين على اختلاف فئاتهم بأنماط الإشراف التربوي التطويري: "المباشر، والتشاركي، وغير المباشر".
- أن المشرفين التربويين أصحاب المؤهلات الأعلى، يستخدمون النمط الإشرافي المباشر مع المدرسين، بشكل أكبر مما يستخدمه المشرفون التربويون أصحاب المؤهلات الأدنى.

ثالثاً / الدراسات الأجنبية:

1- دراسة أيدي وزبيدة (Eady & Zepeda, 2007): بعنوان "أثر الإصلاح الإلزامي على التقييم والإشراف وتطوير العاملين".

"Evaluation, Supervision, And Staff Development Under Mandated Reform: The Perceptions and Practices of Rural Middle School Principals".

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر الإصلاح الإلزامي على التقييم والإشراف وتطوير العاملين.

حيث تم دراسة تصورات لثلاثة مديرين في مدارس متوسطة ريفية حينما كانوا يطبقون قانون الإصلاح التربوي لعام (2000م).

منهج الدراسة: لقد استخدمت الدراسة منهج دراسة الحالة باستخدام تحليل كل من داخل الحالة وعبر الحالة.

عينة الدراسة: ثلاثة مديرين في مدارس متوسطة ريفية.

أداة الدراسة: استخدمت المقابلات كأداة للدراسة ، حيث أجريت ثلاث مقابلات مع كل من المشاركين الثلاثة بمجموع (9) مقابلات.

نتائج الدراسة: أظهرت البيانات خمس تصورات كانت كالآتي:

- يتم تقييم كفاءة المعلم فقط بواسطة نتائج الاختبارات القياسية.
- يتم الإشراف عن طريق زيارات فصلية.
- تؤثر الريفية على تطوير العاملين.
- التمويل المحدود يحد من فعالية تقييم المعلمين.
- تطبيق القانون بصورة عكسية على جدول المدرسة المتوسطة التقليدي.

2- دراسة جلانز وآخرون (Glanz, and Others: 2007): بعنوان "تأثير الإشراف التعليمي على الإشراف وأداء الطالب".

"Impact of Instructional Supervision on Supervision and Student Achievement".

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى معرفة تأثير الإشراف التعليمي على الإشراف وعلى أداء الطالب.

وتبين هذه الدراسة ثلاثة أجزاء لحالة الإشراف التعليمي في العديد من المدارس الحكومية في مدينة نيويورك ، حيث وجد الباحثون في الأجزاء الأولى من الدراسة عن طريق الاستخدام المكثف للاستبيانات والمقابلات أن الإصلاح التربوي المركزي له نتائج مهمة على الإشراف التعليمي.

منهج الدراسة: استخدم الباحثون منهج دراسة الحالة لدراسة الثلاثة أجزاء عن حالة الإشراف التعليمي في العديد من المدارس الحكومية.

أداة الدراسة: استخدم الباحثون الاستبيانات والمقابلات استخداماً مكثفاً.

نتائج الدراسة:

أوضحت النتائج أن المديرين يتم إعطاؤهم مهمات غير تعليمية، ولم يكن لديهم الوقت للقيام بالإشراف المستمر والبناء، وكثيراً ما كان يعهد بالإشراف إلى المدربين الغير مدربين على الإشراف، وليس لديهم السلطة المؤسساتية لعمل الإصلاحات اللازمة من أجل ضمان التدريس الجيد وأوضح المعلمون أنه في العديد من الحالات كان الإشراف تقييمياً كما استنتج الباحثون أن النظام العالي المركزي في المدارس الذي أعطى المناهج الإلزامية قد أضاف مسئوليات إلى المشرفين، وتم اكتشاف العديد من أمثلة التطوير الإشرافي والتطوير المهني.

3- دراسة كولانتونيو (Colantonio, 2005): بعنوان " نحو الهدف: الإشراف التعليمي وتطوير طواقم العمل"

"On Target: Combined Instructional Supervision and Staff Development"

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تطوير نموذج يسمح للمديرين بتكامل وظيفتي الإشراف التعليمي وتطوير العاملين.

وبينت أنه إن كان هدف المدرسة هو تحسين جودة البيئة التعليمية التي تقدمها لتلاميذها، "بيئة تشجع التفكير الإبداعي وحل المشاكل، والتعليم التعاوني، والمستويات العليا من التفكير"، فإنه من الواجب على مدير المدرسة أن يبتكر نفس تلك البيئة للمعلمين الذين هم مسئولون مباشرة عن نجاح المدرسة والتلاميذ، كما أن تطوير نموذج يسمح للمديرين بتكامل وظيفتي الإشراف التعليمي وتطوير العاملين اللتين أحياناً ما تكون منفصلة سوف تساهم في إنجاز هدف المدرسة كمؤسسة تعليمية وسوف تساعد التلاميذ على التقدم المستمر في كل حصة دراسية، لتكامل تلك المسئوليات وكذلك يجب على المدير تطوير المعرفة وتأسيس الثقة، وتبني بيئة تعليمية.

نتائج الدراسة: أوضحت الدراسة أن نموذجي الإشراف التحليلي والتدريب الإدراكي ضروريان لنجاح العملية التعليمية.

4- دراسة جوردن (Gordon, 2000): بعنوان "أثر أسلوب الإشراف التطوري في تطوير تفاعل المشرفين التربويين مع المعلمين والمعلمات"

"Supervision of Instruction, a Developmental Approach "

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى معرفة أثر أسلوب الإشراف التطويري في تطوير تفاعل المشرفين التربويين مع المعلمين والمعلمات.

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج التجريبي.

عينة الدراسة: لقد تكونت عينة الدراسة من (16) مشرفاً تربوياً تم تدريبهم على أسلوب الإشراف التربوي التطوري في لقاءين، مدة كل لقاء (3) ساعات، وكلف كل مشرف بتشخيص المستوى الإدراكي لثلاثة معلمين، ومن ثم تحديد النمط الإشرافي المناسب لكل منهم.

أداة الدراسة: استخدمت الدراسة الملاحظة كأداة.

نتائج الدراسة: أظهرت الدراسة النتائج التالية:

- كانت درجة اتفاق المشرفين التربويين باستخدام الإشراف التطوري بدرجة كبيرة، وحقق المعلمون والمعلمات مستوى كبيراً من التطوير في مجال العملية التعليمية.
- استطاع المشرفون التربويون الذين استخدموا النمط الإشرافي المباشر، والذين استخدموا النمط الإشرافي التشاركي، والذين استخدموا النمط الإشرافي غير المباشر، من النجاح في التعامل مع المعلمين والمعلمات الذين يتصفون بدرجة منخفضة الإدراك، ومتوسطة الإدراك، وعالية الإدراك على التوالي.

5- دراسة (Jin, Lijun & Cox, JackieL., 2000): بعنوان "مدى تحسين دورة الإشراف العلاجي لأداء المعلم المتعاون"

"Inquiring Mind Want To Know: Does The Clinical Supervision Course Improve Cooperating Teacher's Supervisory Performance"

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على تأثير دورة الإشراف العلاجي على المعلمين المتعاونين في إشرافهم على المعلمين الطلاب، حيث التحق هؤلاء المعلمون بدورة في استراتيجيات الإشراف العلاجي، ولكن قبل ذلك تم إجراء مقابلات مع المعلمين المتعاونين للتعرف على كيفية التعامل مع المعلمين الطلاب، وكيفية تقديم التغذية الراجعة.

أداة الدراسة: لقد استخدمت الدراسة الملاحظة المباشرة وغير المباشرة أثناء فترة الدورة الإشرافية لدراسة تعامل المعلمين المتعاونين مع المعلمين الطلاب .

عينة الدراسة: لقد شارك في هذه الدورة (11) معلماً متعاوناً .

أهم النتائج:

لقد أظهرت النتائج بعد الانتهاء من الدورة وأثناء الفصل الدراسي الثاني الذي جاء بعد الدورة الإشرافية العلاجية أن (6) من بعض المعلمين المتعاونين استخدموا استراتيجيات الإشراف العلاجي مع المعلمين الطلاب والآخرين استمروا في تطبيق أساليبهم السابقة، وقد أرجع هؤلاء المعلمين سبب إخفاقهم في تطبيق هذه الاستراتيجيات إلى شعورهم بعدم الارتياح للقيام بدور المشرف التربوي بسبب اقتناعهم أن دورة إشرافية واحدة لا تكفي لإعدادهم للقيام بهذا الدور أولاً، وثانياً شعورهم بعدم القدرة في تطبيق الأساليب الإشرافية بسبب نقص المهارات الإشرافية لديهم وثالثاً شعورهم بضيق الوقت بسبب انشغالهم مع التلاميذ داخل الحجرة الصفية.

6- دراسة كليمنس ودراجو (Clements & Drago, 1999) بعنوان : "خصائص القيادة والتخطيط الاستراتيجي"

"Leadership Characteristic and Strategic Planning"

هدف الدراسة: تهدف هذه الدراسة إلى توضيح العلاقة بين التخطيط الاستراتيجي وخصائص القيادة ، مبينة أن خصائص القيادة استخدمت كمتغير تابع .

منهج الدراسة:لقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي .

عينة الدراسة: اشتملت عينة الدراسة على (91) من المدراء التنفيذيين .

أداة الدراسة:استخدم الباحثان الاستبانة كأداة للدراسة وزعت على (91) من المدراء والتنفيذيين، وقد ركز الباحثان على ثلاث خصائص محددة هي القوة والتحكم، والإبداع ، والاعتماد التبادلي مع الأشخاص، مع محاولات لبيان أثر هذه الخصائص على قوة الخطة (الدرجة التي يسترشد بها أعضاء المنظمة بخطة موجهة)، واستخدام الرسالة والرؤية، والأهداف طويلة المدى، والأهداف قصيرة المدى، والتخطيط الإجرائي مع القيام بمراجعة الأدب التربوي في المجالات المنفصلة للتخطيط الاستراتيجي والقيادة.

أهم نتائج الدراسة :

خلصت الدراسة إلى أن خصائص القيادة هي تنبؤات مهمة وقوية لتركيز التخطيط داخل المنظمات وأدوات للتوجيه ضمن عملية التخطيط المنظمي.

7. دراسة دي (Day, 1997) : بعنوان "التطوير والنمو المهني للمعلمين"

"Being a Professional in School and Universities : limits , purposes and possibilities for development"

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى بيان سبل تطوير المعلمين أثناء الخدمة ومدى توفير فرص النمو المهني للمعلم وتوضيح أن التغيير الذاتي هدف داعم للنمو والتطوير المهني.

منهج الدراسة: اتبع الباحث المنهج الوصفي معتمداً على الدراسات السابقة والأدب التربوي المتوفر لديه.

توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها:

- أن الدلائل المتوفرة تؤكد أن تطوير المعلمين يظهر على شكل إعطاء معلومات الإدراك، أن فرص التطوير والنمو المهني للمعلم محدودة.
- أن الدراسات التي أجريت لم توضح الطريقة التي ينمو بها المعلم والظروف التي تؤثر على هذا النمو.
- وأن التغيير الذاتي كهدف داعم للنمو المهني يعتبر ضروري لأنه ليس بمقدور كل معلم أن يلهم حب الاستقصاء.

8- دراسة سينز وإبماير (Siens & Ebmier, 1996) : بعنوان " أثر استخدام الإشراف التطويري على التفكير التأملي عند المعلمين في ولاية كنساس".

"Developmental Supervision and the Reflective Thinking of Teachers"

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف إلى أثر استخدام الإشراف التطويري على مهارات التفكير التأملي عند المعلمين في ولاية Kansas.

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج التجريبي، بحيث يتعامل كل طالب مشرف مع أربعة معلمين، نصفهم في المجموعة الضابطة والنصف الآخر في المجموعة التجريبية التي سيطبق عليه استخدام الإشراف التطويري، ثم تدريب الطلاب على استخدام الإشراف التطويري.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (30) طالباً في برنامج الماجستير في الجامعة، و(120) معلماً من مناطق تعليمية مختلفة.

أداة الدراسة: كانت الأداة المستخدمة عبارة عن الملاحظة أثناء البرنامج التدريبي.

أهم نتائج الدراسة: بينت النتائج تحسناً في قدرة المعلمين على التفكير التأملي في المجموعتين بفروق دالة إحصائيا لصالح المجموعة التجريبية، مما يوضح الأثر الفعال على التفكير التأملي للمعلمين.

9. دراسة ديو (Dew, 1994) " مدى إدراك المعلمين لمفهوم الدور في المحتوى المعرفي في العملية الإشرافية في الولايات المتحدة".

"Teachers perceptions of the role of content knowledge in the supervisory process , USA."

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تفحص مدى إدراك المعلمين لمفهوم الدور في المحتوى المعرفي في العملية الإشرافية في الولايات المتحدة .

أداة الدراسة: لقد اعتمد الباحث في جمع المعلومات والبيانات في هذه الدراسة على استبيان ومقابلة شخصية.

عينة الدراسة: لقد استخدم الباحث عينة مكونة من (120) معلماً في منطقة ميريلاند طالباً منهم التعبير عن آرائهم فيما يتعلق في المحتوى المعرفي عند المشرفين التربويين في المواد التي يشرفون عليها .

أهم نتائج الدراسة ما يلي:

- أن نسبة كبيرة من أفراد عينة المعلمين بغض النظر عن سنوات الخبرة أجمعوا على أن معرفة المشرف في المادة التي يقوم بالإشراف عليها شيء ضروري ولا بد منه .
- أن آراء المعلمين تجاه دور المشرف ومعرفته في المحتوى للمادة تتغير بتغير الأسلوب الإشرافي الذي يتبعه في الإشراف عليهم.
- المعلمون الذين يدرسون أكثر من مادة واحدة يحملون شهادات جامعية في أكثر من تخصص يعتقدون أن هناك ضعفاً ما في معرفة المشرفين في محتوى المادة.
- يعتقد المعلمون الذين لديهم خبرة طويلة أن المشرفين لديهم معرفة في المواد.

10- دراسة ليبلتش (Lieblich, 1993) بعنوان : "دور المدير في مساندة الابتكارات التربوية" "The Role of the principle in sustaining Innovations"

هدف الدراسة : أجريت الدراسة بهدف توضيح دور مدير المدرسة في دعم الابتكارات التربوية في المدرسة، والتأكيد على الدور المهم لمدير المدرسة في إحداث التغير المدرسي المستمر.

منهج الدراسة : استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي.

أداة الدراسة : لقد قام الباحث بعدة مقابلات لمدة تزيد عن شهرين لعاملين في إحدى المدارس الثانوية في غرب أوروبا ، وقام بمراجعة الوثائق المتعلقة بالابتكار التربوي الذي ركزت عليه عينة الدراسة لمدة خمس سنوات مضت.

أهم نتائج الدراسة :

- مدير المدرسة الثانوية يقوم بدور مهم في دعم الابتكار التربوي.
- ثقافة المدرسة كانت داعمة للابتكار التربوي ، حيث كانت الحاجة إليه عالية.

11-دراسة ساندیل (Sandell, 1992)"الإشراف التربوي كما يتصوره المعلم كجزء من التطوير المهني".

"Teacher disillusionment and supervision as a part of professional development"

هدف الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أسباب الإحباط الذي يصيب المعلمين وأثر عملية النمو المهني للمعلمين كجانب من جوانب عمل المشرف التربوي في معالجة ذلك .

عينة الدراسة: تألفت عينة الدراسة من (42) معلماً في المدارس الابتدائية ، حيث أخضعوا لـــست مراحل من عملية النمو المهني .

أهم نتائج الدراسة : أشارت نتائج الدراسة إلى أهمية دور المشرف التربوي في تحسين النمو المهني للمعلمين وتعزيز انتمائهم لمهنتهم.

12-دراسة مايرز (Mayers, 1992) : "المدرسة الفاعلة والإشراف الإبداعي: مفاهيم وممارسة"

"Effective School and the Super intendance : Perception and Practice"

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الإشراف التربوي والمدرسة الفاعلة ، حيث أجريت هذه الدراسة في جامعة **UMI** بالولايات المتحدة الأمريكية .

أداة الدراسة: لقد استخدمت الملاحظة كأداة في هذه الدراسة.

أهم نتائج الدراسة: أظهرت النتائج أهمية امتلاك المشرف التربوي لمهارات الإدارة والإشراف بالإضافة إلى القدرة على تقويم الممارسات الأساسية لمديري المدارس .كما أظهرت الدراسة بأن

امتلاك المهارات الإشرافية ليست عملية طوعيه . ولا بد أن تكون بالضرورة متوفرة لدى المشرف التربوي.

توصيات الدراسة: أوصت الدراسة أن الكثير من المعلمين بدأوا مشوارهم التدريسي بشعور كله ارتياح ، إلا أن هذا الشعور يضعف عند مصادفة المشاكل التدريسية ، وعند التفاعل مع المسائل الشخصية ومحاولة التغلب عليها.

13- دراسة كروموبل (Cromwell 1991):"مهارات الإشراف التي تمس مستقبل الإصلاح التربوي"

"Key Supervision Skills That will touch the Future of School Reform"

هدف الدراسة: التعرف إلى مهارات الإشراف التربوي التي تتوفر مستقبلا للنهوض بالعملية التعليمية التعلمية.

وقد أجريت هذه الدراسة في كلية التربية بجامعة شرق أنديانا بالولايات المتحدة الأمريكية.

أداة الدراسة: كانت الأداة المستخدمة عبارة عن الملاحظة والمقابلة مع المعلمين أثناء برنامج تدريبي للإشراف التربوي لمساعدة الجدد من المشرفين التربويين ، ولتنمية مهارات الإشراف الجيد ومن هذه المهارات التواصل وبناء تصورات ورؤى تربوية.

وقد خصص لكل واحدة من هذه المهارات (15) ساعة , حيث تم التركيز على فهم العلاقة بين تحسين عمل المدرسة والإصلاح التربوي ، وبرامج تدريب المشرفين التربويين.

أهم نتائج الدراسة: أظهرت النتائج بأن استخدام المهارات الإشرافية تشكل قاعدة لإعداد المشرفين التربويين بحيث يمتلكون مهارات إشرافية تزيد من فعاليتهم في العمل.

14- دراسة إليجارتن (Elegarten, 1991): بعنوان "أثر استخدام نمط الإشراف بالنمذجة (الأنموذج) على الممارسات التعليمية للمعلم"

" Testing New Supervisory Process For Improving Instruction"

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف إلى أثر استخدام نمط الإشراف بالنمذجة (الأنموذج) على الممارسات التعليمية للمعلم.

وذلك عن طريق المقارنة بين نمط الإشراف التقليدي المكون من الاجتماع القبلي، المشاهدة الصفية، والاجتماع البعدي، وأنموذج إشرافي جديد على فرضيات التعليم بالأنموذج، يقوم

المشرف بتدريس الدرس نفسه لشعبة أخرى ويسجل المعلم ملاحظاته والفروق بين الدرسين، ثم اجتماع بعدي يناقش فيه المعلم الملاحظات والفروق بين الدرسين.

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج التجريبي.

عينة الدراسة: طبقت الدراسة على (24) مشرفاً في مجموعتين إحداهما تجريبية طبق عليها الأنموذج الإشرافي الجديد والأخرى ضابطة طبق عليها أنموذج إشرافي تقليدي.

أداة الدراسة: استخدمت الدراسة الملاحظة كأداة.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة بين أداء المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية ، ويعزى ذلك إلى استخدام نمط الإشراف بالنمذجة (الأنموذج).

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال عرض وتحليل الدراسات السابقة وعناصرها الرئيسة ، يمكن رصد العديد من جوانب التشابه ، وجوانب الاختلاف بينها وبين هذه الدراسة ، والتي كان لها أثر في بناء هذه الدراسة.

أ- نظرة تحليلية على الدراسات السابقة المحلية (الفلسطينية) :

1. من حيث أغراض الدراسة وأهدافها :

تناولت الدراسات المحلية مجموعة من الأغراض والأهداف ، التي تشابهت من حيث المضمون مع هذه الدراسة حيث تناول بعضها أدوار ومهام المشرف التربوي ، مثل دراسة (**الأغا والديب ، 2002**)، ودراسة (**البنا ، 2003**)، ودراسة (**سيسالم، 2001**)، ودراسة (**النخالة ، 2002**)، ودراسة (**صيام ، 2007**)، ومنها ما تناول واقع الإشراف التربوي مثل دراسة (**الديب، 2004**) ، ودراسة (**ثابت، 1994**)، ودراسة (**محمود، 1997**) ، ودراسة (**مطر، 1991**)، ودراسة (**نشوان ونشوان، 1998**)، ودراسة (**المقيد، 2006**)، ومنها ما تناول معوقات الإشراف التربوي مثل دراسة (**المدلل، 2002**)، ومنها ما تناول تطوير الإشراف مثل دراسة (**المدلل، 2007**) و دراسة (**الحلاق، 2008**) ومنها ما تناول منظومة الإشراف التربوي مثل دراسة (**الروبي، 2006**) ومنها ما تناول درجة التعاون بين الإدارة المدرسية والمشرفين في تطوير الأداء المهني للمعلمين مثل دراسة (**أبو سالم، 2008**).

2. من حيث المنهج المستخدم في الدراسة:

فقد اشتركت هذه الدراسة مع جميع الدراسات السابقة المحلية ، في استخدامها المنهج الوصفي التحليلي ، كمنهج يتناسب مع طبيعة هذه الدراسة.

3. من حيث أداة الدراسة :

اشتركت هذه الدراسة مع جميع الدراسات السابقة المحلية في استخدامها للاستبانة كأداة رئيسة أو كإحدى أدوات الدراسة .

4. من حيث مجتمع وعينة الدراسة :

اشتركت هذه الدراسة في اختيار معلمي المدارس في محافظات غزة كمجتمع وعينة حيث أن مجتمع وعينة بعض الدراسات أو جزء منها يتشابه مع مجتمع وعينة الدراسة مثل دراسة (**الروبي، 2006**) ودراسة (**أبو سالم، 2008**) ، ودراسة (**الأغا والديب، 2002**)، ودراسة (**الديب، 2004**) ، ودراسة (**محمود، 1997**) ، ودراسة (**البنا، 2003**) ، ودراسة

(مطر، 1999)، ودراسة **(سيسالم، 2001)**، ودراسة **(نشوان ونشوان، 1998)** ، ودراسة **(النخالة، 2002)**، ودراسة **(صيام، 2007)**، ودراسة (**المدلل، 2007)** كما اختلفت مع الدراسة التي تمثل مجتمعها وعينتها بالمديرين أو المشرفين أو كليهما مثل دراسة **(المقيد، 2006)** ودراسة **(الحلاق، 2008)** ودراسة **(المدلل، 2002)**.

ب- نظرة تحليلية على الدراسات السابقة العربية:

1. من حيث أغراض الدراسة وأهدافها :

تناولت الدراسات العربية مجموعة من الأغراض والأهداف حيث تناول بعضها الإشراف التطويري والممارسات الإشرافية ونظام التوجيه التربوي ومعوقات الإشراف التربوي وهو ما يتشابه من حيث المضمون مع هذه الدراسة مثل دراسة **(البابطين، 2005)**، ودراسة **(كمال وسيد، 1995)** ، ودراسة **(المغيدي، 1997)**، ودراسة **(البابطين، 1994)**، في حين أنها اشتركت جزئياً مع بعض الدراسات العربية في تناولها موضوع المهارات مثل دراسة **(المغاسي، 2004)** .

2. من حيث المنهج المستخدم في الدراسة :

اشتركت هذه الدراسة مع الدراسات العربية السابقة ، في استخدامها المنهج الوصفي التحليلي، كمنهج مناسب لمثل هذا النوع من الدراسات.

3. من حيث أداة الدراسة :

فقد اتفقت هذه الدراسة مع الدراسات العربية السابقة في استخدام الاستبيان كأداة رئيسة في الدراسة.

4. من حيث مجتمع وعينة الدراسة:

فقد اشتركت هذه الدراسة مع بعض الدراسات العربية في عينة الدراسة (المعلمين)، حيث أن بعض الدراسات كانت عينتهم ومجتمعهم أو جزء منها يشابه عينة ومجتمع الدراسة الحالية، مثل دراسة **(كمال وسيد، 1995)**، كما اختلفت مع بعض الدراسات التي تمثل مجتمعها وعينتها بالمديرين أو المشرفين أو كليهما مثل دراسة **(البابطين، 2005)**، ودراسة **(المغيدي، 1997)**، ودراسة **(البابطين، 1994)**، ودراسة **(المغاسي، 2004)**.

ج – نظرة تحليلية على الدراسات الأجنبية:

1– من حيث موضوع الدراسة وأهدافها:

اشتركت هذه الدراسة مع العديد من الدراسات الأجنبية في تناولها الإشراف الإبداعي والعملية الإشرافية والتطوير المهني والأداء الإشرافي والأنماط الإشرافية وهو ما يتشابه من حيث المضمون مع هذه الدراسة مثل دراسة **(Day, 1997)**، ودراسة **(Dew, 1994)**، ودراسة **(Sandell , 1992)**، ودراسة **(Cromwell, 1991)**، ودراسة **(Myers, 1992)**، ودراسة**(Jin, Lijun &Cox, JackieL, 2000)** ودراسة **(Elegarten, 1991)** ودراسة **(Siens & Ebmier, 1996)** ودراسة **(Gordon, 2000)** ودراسة **(Colantonio, 2005)** ودراسة **(Eady & Zepeda, 2007)** ودراسة **(Glanz, Jeffery and Others: 2007)** في حين أنها اشتركت جزئياً مع بعض الدراسات الأجنبية في تناولها خصائص القيادة، والابتكارات التربوية، مثل دراسة **(Clements & Drago, 1999)**، ودراسة **(Leiblich, 1993)**.

2–من حيث المنهج المستخدم في الدراسة:

اتفقت هذه الدراسة مع معظم الدراسات الأجنبية السابقة في استخدامها المنهج الوصفي التحليلي كمنهج مناسب لمثل هذا النوع من الدراسات كما اختلفت مع بعض الدراسات الأجنبية التي استخدمت المنهج التجريبي مثل دراسة **(Elegarten, 1991)** ودراسة **(Gordon, 2000)** وكذلك التي استخدمت منهج دراسة الحالة مثل دراسة **(Eady & Zepeda, 2007)** ودراسة **(Glanz, and Others: 2007)**.

3–من حيث أداة الدراسة :

اتفقت هذه الدراسة مع العديد من الدراسات الأجنبية السابقة في اختيار الاستبانة كأداة للدراسة مثل دراسة **(Dew, 1994)**، التي استخدمت الاستبيان كجزء من الأدوات، ودراسة **(Clements & Drago , 1999)**، حيث كانت الاستبانة هي أداة الدراسة الرئيسة.

واختلفت مع البعض الآخر من الدراسات الأجنبية السابقة فمنها الذي اعتمد الملاحظة والمقابلة مثل دراسة **(Cromwell, 1991)**، ومنها الذي اعتمد أسلوب الملاحظة مثل دراسة **(Myers, 1992)** ودراسة **(Jin, Lijun & Cox, JackieL. 2000)**، ودراسة **(Siens & Ebmeier 1996)** ودراسة**(Gordon, 2000)** ومنها من استخدم المقابلة كجزء من الأدوات مثل دراسة **(Dew, 1994)**، ومنها من استخدم أسلوب المقابلة مثل دراسة **(Leiblich, 1993)** ودراسة **(Eady & Zepeda, 2007)**.

4-من حيث مجتمع وعينة الدراسة:

اتفقت هذه الدراسة مع بعض الدراسات الأجنبية في مجال مجتمع وعينة الدراسة حيث كان مجتمع وعينة الدراسة في تلك الدراسات يتناول المعلمين مثل دراسة **(Dew , 1994)** ، ودراسة **(Sandell, 1992)**، ودراسة **(Jin, Lijun & Cox, JackieL. 2000)** **ودراسة (Siens & Ebmeier 1996)**.

واختلفت مع بعض الدراسات الأجنبية، التي كان فيها عينة ، ومجتمع الدراسة ، من مديري المدارس أو المشرفين مثل دراسة **(Eady & Zepeda, 2007)** ودراسة **(Clements & Drago, 1999)** ودراسة **(Gordon, 2000)** .

د- من حيث النتائج المتعلقة بدور المشرف التربوي في تنمية المهارات القيادية لدى معلمي المرحلة الإعدادية، والتي توصلت إليه بعض الدراسات السابقة والمشابهة يتضح ما يلي:

- أجمعت الدراسات السابقة، التي تناولت موضوع دور المشرف التربوي، على ضرورة الاهتمام بإعداد المشرفين وفقاً لفلسفة، وآليات الإشراف الحديثة، لتحسين عمليتي التعليم والتعلم مثل دراسة **(كمال و سيد ، 1995)** ، ودراسة **(البابطين ، 1994)** ، ودراسة **(Sandell ، 1992)** التي أكدت جميعها على أن هناك دور فعال للمشرف التربوي في تنمية مهارات المعلمين.
- أجمعت الدراسات السابقة المحلية والعربية والأجنبية على أهمية القيادة ومهاراتها (الإبداع والتطوير والتأثير في الآخرين) في المؤسسات التربوية لما لها من تأثير فعال في الموقف التعليمي بجميع عناصره من مناهج ووسائل وأساليب وبيئة ومعلم وإدارة، مثل دراسة **(المغاسي ، 2004)**، ودراسة **(Clements & Drago 1999)**، ودراسة **(Lieblich , 1993)** التي أكدت جميعها على أهمية القوة، والتحكم، والإبداع، والتطوير، والابتكار التربوي في المؤسسات التربوية.

هـ- أوجه التشابه بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

1. من حيث موضوع الدراسة وأهدافها:

يتشابه جزئياً موضوع وأهداف الدراسة في دور المشرف التربوي في تنمية المهارات القيادية لدى معلمي المرحلة الإعدادية مع بعض الدراسات المحلية مثل دراسة **(الأغا والديب ، 2002)**، ودراسة **(المقيد، 2006)**، ودراسة **(الحلاق، 2008)** ،ودراسة**(الروبي، 2006)**، ومع الدراسات العربية مثل دراسة دراسة **(البابطين، 2005)**، ودراسة **(كمال وسيد، 1995)** ،

ومـــع الدراســـات الأجنبيـــة مثـــل دراســـة ودراســـة **(Gordon, 2000)** ودراســـة **(Clements & Drago, 1999)**، ودراســـة **(Colantonio, 2005)** ، والتـــي أوضـــحت ضرورة الإشراف التربوي ،والمهارات القيادية لنجاح العملية التعليمية التعلمية.

2. من حيث مجتمع الدراسة وعينة الدراسة:

يتألف مجتمع وعينة الدراسة من معلمي ومعلمات المدارس الإعدادية في وكالة الغوث بمحافظات غزة، وهي بذلك تتفق مع بعض الدراسات، مثل دراسة **(الروبي، 2006)**، ودراسة **(نشوان ونشوان، 1998)**، ودراسة **(محمود، 1997)**، حيث أن مجتمع وعينة الدراسات أو جزء منها يتشابه مع مجتمع وعينة هذه الدراسة.

3. من حيث المنهج المستخدم في الدراسة:

استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، كمنهج يتناسب مع طبيعتها، وهي بذلك تتفق مع جميع الدراسات المحلية، والعربية، وبعض الدراسات الأجنبية مثل دراسة **(Clements & Drago, 1999)**.

4. من حيث أداة الدراسة:

استخدمت الدراسة الاستبانة كأداة رئيسة وتتفق بذلك مع جميع الدراسات المحلية، والعربية، والعديد من الدراسات الأجنبية مثل دراسة **(Dew, 1994)**، التي استخدمت الاستبيان كجزء من الأدوات، ودراسة **(Clements & Drago, 1999)**، التي كانت أداة الدراسة الرئيسة فيها هي الاستبانة.

5. من حيث متغيرات الدراسة:

اعتمدت الدارسة أربعة متغيرات وهي (الجنس، وسنوات الخدمة، والمؤهل العلمي، والمنطقة التعليمية) وهي بذلك تتشابه مع العديد من الدراسات السابقة، مثل دراسة **(الديب، 2004)**، ودراسة **(صيام، 2007)**، ودراسة **(مطر، 1999)**، ودراسة **(نشوان ونشوان، 1998)**، ودراسة **(البابطين، 2005)**، ودراسة **(كمال وسيد، 1995)**، ودراسة **(المغيدي، 1997)**، ودراسة **(البابطين، 1994)**، ودراسة **(Dew, 1994)**، والتي اختارت هذه المتغيرات أو بعضاً منها.

و- أوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

1. من حيث موضوع الدراسة وأهدافها:

تناول موضوع هذه الدراسة دور المشرف التربوي في تنمية المهارات القيادية لدى معلمي المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة، وكان أهم نقاط الاختلاف مع الدراسات التي تناولت موضوع الممارسات الإشرافية لمديري ومديرات مدارس وكالة الغوث

مثل دراسة (**مطر، 1999**)، ودراسة (**Eady & Zepeda, 2007**)، أو موضوعات تتعلق بالمدارس الثانوية الحكومية مثل دراسة (**أبو سالم، 2008**)، أو موضوعات تتعلق بتطوير طواقم العمل مثل دراسة (**Colantonio, 2005**).

2. من حيث مجتمع وعينة الدراسة:

اختلفت هذه الدراسة مع بعض الدراسات المحلية التي تمثل مجتمعها وعينتها بالمديرين أو المشرفين أو كليهما مثل دراسة (**الحلاق، 2008**)، ودراسة (**المدلل، 2002**)، ومع بعض الدراسات العربية مثل دراسة (**البابطين، 2005**)، ودراسة (**المغاسي، 2004**)، ومع الدراسات الأجنبية مثل دراسة ((**Eady & Zepeda, 2007**)، ودراسة (**Clements & Drago, 1999**).

3. من حيث المنهج المستخدم في الدراسة:

اختلفت هذه الدراسة مع بعض الدراسات الأجنبية التي استخدمت المنهج التجريدي مثل دراسة (**Elegarten, 1991**)، وكذلك مع الدراسات التي استخدمت منهج دراسة الحالة مثل دراسة (**Glanz, and Others: 2007**).

4. من حيث أداة الدراسة:

اختلفت هذه الدراسة مع بعض الدراسات الأجنبية التي اعتمدت الملاحظة أو المقابلة أو كليهما مثل دراسة (**Myers, 1992**)، التي اعتمدت أسلوب الملاحظة، ودراسة (**Cromwell, 1991**)، التي اعتمدت أسلوب الملاحظة والمقابلة، ودراسة (**Eady & Zepeda, 2007**) التي اعتمدت أسلوب المقابلة.

5. من حيث متغيرات الدراسة:

اختلفت هذه الدراسة مع بعض الدراسات مثل دراسة (**نشوان ونشوان، 1998**) الذي كان من ضمن متغيرات دراسته متغير المرحلة التعليمية، ودراسة (**صيام، 2007**) الذي كان من ضمن متغيرات دراسته متغير التخصص، ودراسة (**كمال وسيد، 1995**) الذي كان من ضمن متغيرات دراسته متغير المرحلة، ودراسة (**الحلاق، 2008**) التي كان من ضمن متغيرات دراستها متغير الوظيفة الحالية.

ز- أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في عدة أمور من أهمها :

1. اختيار منهج الدراسة، وهو المنهج الوصفي التحليلي .
2. اختيار أداة الدراسة الملائمة ، وهي الاستبانة.
3. تحديد المتغيرات المناسبة للدراسة.
4. التعرف إلى نوع المعالجات الإحصائية المناسبة للدراسة.
5. الإجراءات المناسبة للدراسة.

ح- أوجه التميز للدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

1. تتميز الدراسة الحالية عما سبقها من دراسات بتناولها لموضوع دور المشرف التربوي في تنمية المهارات القيادية لدى معلمي المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة.
2. وفي حدود علم الدارسة تعتبر هذه الدراسة من أوائل الدراسات التي تناولت موضوع المهارات القيادية وتنميتها لدى معلمي المرحلة الإعدادية في مجال الإشراف.

الفصل الرابع
الطريقة والإجراءات

- منهج الدراسة.
- مجتمع الدراسة.
- عينة الدراسة.
- متغيرات الدراسة.
- أداة الدراسة.
- صدق الاستبانة
- ثبات الاستبانة.
- إجراءات الدراسة.
- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

تناول هذا الفصل وصفاً مفصلاً للإجراءات التي اتبعتها الباحثة في تنفيذ الدراسة، ومن ذلك تعريف منهج الدراسة، ووصف مجتمع الدراسة، وتحديد عينة الدراسة، وإعداد أداة الدراسة (الإستبانة)، والتأكد من صدقها وثباتها، وبيان إجراءات الدراسة، والأساليب الإحصائية التي استخدمت في معالجة النتائج، وفيما يلي وصف لهذه الإجراءات.

أولا: منهج الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة باستخدام المنهج الوصفي التحليلي الذي تحاول من خلاله وصف الظاهرة موضوع الدراسة **(دور المشرف التربوي في تنمية المهارات القيادية لدى معلمي المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة وسبل تفعيله)** وتحليل بياناتها وبيان العلاقة بين مكوناتها والآراء التي تطرح حولها والعمليات التي تتضمنها والآثار التي تحدثها، وهو "المنهج الذي يدرس ظاهرة أو حدثاً أو قضية موجودة حالياً يمكن الحصول منها على معلومات تجيب عن أسئلة البحث دون تدخل الباحث فيها". (الأغا والأستاذ، 2000 : 83)

ثانيا: مجتمع الدراسة:

يتألف مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المدارس الإعدادية في وكالة الغوث بمحافظات غزة في العام الدراسي (2008-2009)، البالغ عددهم (3269) والجدول (1) يوضح توزيع مجتمع الدراسة حسب الجنس ومكان العمل :-

جدول رقم (1)

والجدول التالي يبين توزيع مجتمع الدراسة حسب الجنس ومكان العمل

المديرية	معلم		المجموع
	ذكر	أنثى	
شمال غزة	390	202	592
شرق غزة	231	176	407
غرب غزة	219	126	345
الوسطى	408	269	677
خان يونس	363	266	629
رفح	367	252	619
الإجمالي	1978	1291	3269

ثالثا: عينة الدراسة

أ- العينة الاستطلاعية:

اشتملت عينة الدراسة الاستطلاعية على (40) معلم ومعلمة من المدارس الإعدادية في وكالة الغوث بمحافظات غزة للعام الدراسي 2009/2008 من خارج عينة الدراسة الأصلية تم اختيارهم بطريقة عشوائية.

ب- عينة الدراسة الأصلية:

اشتملت عينة الدراسة على (600) معلم ومعلمة في المدارس الإعدادية في وكالة الغوث بمحافظات غزة للعام الدراسي 2009/2008، وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية الطبقية، وهي تمثل (18.35%) من مجتمع الدراسة بعد استثناء العينة الاستطلاعية من أفرد المجتمع الأصلي، إلا أن الباحثة استردت (590) استبانة صالحة للتحليل الإحصائي أي ما يمثل(18.05%) من مجتمع الدراسة.

متغيرات الدراسة:

الجداول (2 ، 3 ، 4 ، 5) توضح توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً للمتغيرات المستقلة (الجنس، سنوات الخدمة، المؤهل العلمي، المنطقة التعليمية).

جدول رقم (2)

يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكر	319	54.07%
أنثى	271	45.93%
المجموع	590	100%

جدول رقم (3)

يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب سنوات الخدمة

سنوات الخدمة	العدد	النسبة المئوية
أقل من 5 سنوات	191	32.37%
من 6 – 10 سنوات	190	32.20%
أكثر من 10 سنوات	209	35.42%
المجموع	590	100%

جدول رقم (4)

يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	النسبة المئوية
بكالوريوس	399	67.63%
بكالوريوس + دبلوم	148	25.08%
دراسات عليا	43	7.29%
المجموع	590	100%

جدول رقم (5)

يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المنطقة التعليمية

المنطقة التعليمية	العدد	النسبة المئوية
شرق غزة	96	16.27%
غرب غزة	102	17.29%
شمال غزة	101	17.12%
الوسطى	105	17.80%
خانيونس	87	14.75%
رفح	99	16.78%
المجموع	590	100%

أداة الدراسة:

* بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بمشكلة الدراسة واستطلاع رأي عينة من المتخصصين في التربية عن طريق المقابلات الشخصية ذات الطابع غير الرسمي قامت الباحثة ببناء الاستبانة وفق الخطوات الآتية:
  - تحديد المجالات الرئيسة التي شملتها الاستبانة.
  - صياغة الفقرات التي تقع تحت كل محور.
  - إعداد الاستبانة في صورتها الأولية والتي شملت (65) فقرة والملحق رقم (1) يوضح الاستبانة في صورتها الأولية.
  - عرض الاستبانة علي المشرف من أجل اختبار مدي ملاءمتها لجمع البيانات.
  - تعديل الاستبانة بشكل أولي حسب ما يراه المشرف.
  - عرض الاستبانة على (11) من المحكمين التربويين بعضهم أعضاء هيئة تدريس في الجامعة الإسلامية، وجامعة الأقصى، وجامعة الأزهر، ووزارة التربية والتعليم والملحق رقم (2) يبين أعضاء لجنة التحكيم.

* وبعد إجراء التعديلات التي أوصى بها المحكمون تم حذف (6) فقرات من فقرات الاستبانة، كذلك تم تعديل وصياغة بعض الفقرات وقد بلغ عدد فقرات الإستبانة بعد صياغتها النهائية (59) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات، حيث أعطى لكل فقرة وزن مدرج وفق سلم متدرج خماسي على مقياس (ليكرت) (بدرجة كبيرة جداً، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، بدرجة قليلة جداً) أعطيت الأوزان التالية (5 ، 4 ، 3 ، 2 ، 1) لمعرفة درجة **دور المشرف التربوي في تنمية المهارات القيادية لدى معلمي المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة وسبل تفعيله** بذلك تنحصر درجات أفراد عينة الدراسة ما بين (59، 295) درجة والملحق رقم (3) يبين الإستبانة في صورتها النهائية.

* إجراء دراسة إختبارية ميدانية أولية للإستبانة وتعديلها حسب ما يناسب.

* توزيع الإستبانة علي جميع أفراد العينة لجمع البيانات اللازمة للدراسة، وقد تم تقسيم الإستبانة إلي قسمين كالتالي:

القسم الأول: يحتوي علي الخصائص العامة لمجتمع وعينة الدراسة.

القسم الثاني: يتكون من (59) فقرة موزعة علي ثلاثة مجالات تتناول **دور المشرف التربوي في تنمية المهارات القيادية لدى معلمي المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة وسبل تفعيله** كالتالي:

المجال الأول: دور المشرف التربوي في تنمية مهارة الإبداع، ويتكون من (18) فقرة.
المجال الثاني: دور المشرف التربوي في تنمية مهارة التطوير، ويتكون من (19) فقرة.
المجال الثالث: دور المشرف التربوي في تنمية مهارة التأثير في الآخرين، ويتكون من(22) فقرة.

1- صدق الإستبانة: قامت الباحثة بتقنين فقرات الإستبانة وذلك للتأكد من صدقها كالتالي:

أولاً: صدق المحكمين:

تم عرض الإستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من أساتذة جامعيين من المتخصصين في علم التربية ممن يعملون في الجامعات الفلسطينية في محافظات غزة، حيث قاموا بإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول مناسبة فقرات الإستبانة، ومدى انتماء الفقرات إلى كل محور من المحاور الأربع للاستبانة، وكذلك وضوح صياغاتها اللغوية، وفي ضوء تلك الآراء تم استبعاد بعض الفقرات وتعديل بعضها الآخر ليصبح عدد فقرات الإستبانة (59) فقرة موزعة كما في الجدول رقم (6):

جدول (6)

يبين عدد فقرات الإستبانة حسب كل محور من محاورها

المجال	عدد الفقرات
المجال الأول: دور المشرف التربوي في تنمية مهارة الإبداع	18
المجال الثاني: دور المشرف التربوي في تنمية مهارة التطوير	19
المجال الثالث: دور المشرف التربوي في تنمية مهارة التأثير في الآخرين	22
المجموع	59

ثانياً: صدق الاتساق الداخلي:

جرى التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة بتطبيق الإستبانة على عينة استطلاعية مكونة من (40) معلم ومعلمة من خارج عينة الدراسة، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة من فقرات الاستبانة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS).

1- معاملات الاتساق الداخلي لفقرات المجال الأول: (دور المشرف التربوي في تنمية مهـــارة الإبداع) والدرجة الكلية لفقراته كما هو مبين بالجدول رقم (7):

الجدول (7)

معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المجال الأول" دور المشرف التربوي في تنمية مهارة الإبداع " **مع الدرجة الكلية للمحور**

م	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	يزودني بنماذج لخطط تدريسية متميزة.	0.752	دالة عند 0.01
2	يساعدني على استخدام أساليب حديثة تعتمد على نشاط الطالب.	0.805	دالة عند 0.01
3	يرشدني إلى أساليب جديدة في التعامل مع الطلبة الموهوبين.	0.569	دالة عند 0.01
4	ينظم معي إعداد مسابقات متنوعة للطلبة المتفوقين.	0.582	دالة عند 0.01
5	يشجعني على طرح أسئلة باعثة على الطلاقة والمرونة.	0.733	دالة عند 0.01
6	يساعدني على إيجاد حلول مبتكرة لمشكلات الطلبة.	0.553	دالة عند 0.01
7	يخطط معي لتنمية التفكير المرن للطلبة.	0.824	دالة عند 0.01
8	يوجهني نحو تعزيز الأنشطة مفتوحة النهاية (التباعدية) للطلبة.	0.713	دالة عند 0.01
9	يعاونني على ابتكار طرائق تدريس جديدة.	0.627	دالة عند 0.01
10	يشجعني على استخدام أسلوب المناقشة والحوار.	0.725	دالة عند 0.01
11	يشجعني على توظيف البرامج الإذاعية ذات العلاقة بالإبداع.	0.498	دالة عند 0.01
12	يوضح لي آليات تنفيذ الدروس الإبداعية.	0.765	دالة عند 0.01
13	يحفز المعلم المبدع معنوياً ومادياً.	0.659	دالة عند 0.01
14	يشجعني على الالتحاق بالدورات التدريبية.	0.726	دالة عند 0.01
15	يطلعني على انجازات المعلمين المبدعين.	0.738	دالة عند 0.01
16	يساعدني على تقييم المنهاج من خلال أفكار جديدة.	0.853	دالة عند 0.01
17	يعزز عندي النشاطات المصاحبة للمنها ج التي تنمي الإبداع.	0.777	دالة عند 0.01
18	يساعدني على اكتشاف العناصر القيادية من الطلبة.	0.642	دالة عند 0.01

ر الجدولية عند درجة حرية (38) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.393

ر الجدولية عند درجة حرية (38) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.304

يبين الجدول السابق معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات **المجال الأول** والدرجة الكلية لفقراته، دالة عند مستوى دلالـــة (0.01)، ومعـــاملات الارتبـــاط محـــصورة بـــين المـــدى (0.553-0.853) ، وكذلك قيمة ر المحسوبة اكبر من قيمة ر الجدولية عند مـــستوى دلالـــة 0.05 ودرجة حرية 38 والتي تساوي 0.304 ، وبذلك تعتبر فقرات المجال الأول صادقة وتقيس ما وضعت لقياسه.

2-الاتساق الداخلي لأداة الدراسة لفقرات المجال الثاني: (دور المشرف التربوي في تنمية مهارة التطوير) والدرجة الكلية لفقراته كما هو مبين بالجدول رقم (8):

الجدول (8)

معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المجال الثاني" دور المشرف التربوي في تنمية مهارة التطوير " مع الدرجة الكلية للمجال

م	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	يحثني على ربط المنهاج بواقع الحياة.	0.528	دالة عند 0.01
2	يستمع لما أبديه من اقتراحات جديدة في مجال التدريس.	0.479	دالة عند 0.01
3	يشركني في إثراء المنهاج.	0.731	دالة عند 0.01
4	يحثني على تحديث المعلومات لتواكب التطورات.	0.812	دالة عند 0.01
5	يشجعني على عمل أبحاث إجرائية.	0.517	دالة عند 0.01
6	ينظم دورات تدريبية لتحسين أداء المعلم.	0.749	دالة عند 0.01
7	يشركني في تحليل المنهج.	0.721	دالة عند 0.01
8	يساعدني على الاستخدام الفعال للوسائل التعليمية.	0.601	دالة عند 0.01
9	يطلعني على أهم الاتجاهات المعاصرة في طرائق التدريس.	0.744	دالة عند 0.01
10	يساعدني على تشكيل لجان البحث العلمي في المدرسة.	0.588	دالة عند 0.01
11	يتعاون معي لتطوير دروس نموذجية.	0.610	دالة عند 0.01
12	ينظم لقاءات تربوية بين المعلمين والخبراء المختصين.	0.572	دالة عند 0.01
13	يبلغني بالمستجدات التي تطرأ على المنهاج.	0.743	دالة عند 0.01
14	يشجعني على تبادل الخبرات التربوية من خلال الزيارات.	0.601	دالة عند 0.01
15	يجعل عملية التقويم للمعلم عملية تعاونية تحليلية تشخيصية.	0.528	دالة عند 0.01
16	يرشدني إلى مواقع إلكترونية تهتم بتطوير التدريس.	0.430	دالة عند 0.01
17	يساعدني على تقبل روح النقد من الطلبة.	0.548	دالة عند 0.01
18	يساعدني على اتخاذ القرار الصحيح في الوقت المناسب.	0.609	دالة عند 0.01
19	يشجعني على الالتحاق ببرامج الدراسات العليا.	0.422	دالة عند 0.01

ر الجدولية عند درجة حرية (38) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.393

ر الجدولية عند درجة حرية (38) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.304

يبين الجدول السابق معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات **المجال الثاني** والدرجة الكلية لفقراته، دالة عند مستوى دلالة (0.01)، ومعاملات الارتباط محصورة بين المدى (0.422-0.812) ، وكذلك قيمة ر المحسوبة اكبر من قيمة ر الجدولية عند مستوى دلالة

0.05 ودرجة حرية 38 والتي تساوي 0.304 ، وبذلك تعتبر فقرات المجال الثاني صادقة وتقيس ما وضعت لقياسه.

3-الاتساق الداخلي لأداة الدراسة لفقرات المجال الثالث: (دور المشرف التربوي في تنمية مهارة التأثير في الآخرين) والدرجة الكلية لفقراته كما هو مبين بالجدول رقم (9):

الجدول (9)

معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المجال الثالث" دور المشرف التربوي في تنمية مهارة التأثير في الآخرين " مع الدرجة الكلية للمجال

م	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	ينمي في نفسي قيمة تقوى الله في التعامل مع الطلبة.	0.667	دالة عند 0.01
2	يرشدني إلى سبل غرس القيم في نفوس الطلبة.	0.708	دالة عند 0.01
3	يوجهني إلى كيفية معاملة الطلبة كضيوف.	0.649	دالة عند 0.01
4	يساعدني في تنمية مهارات التعامل مع الطلبة.	0.679	دالة عند 0.01
5	يركز على أهمية التشويق في عملية التدريس.	0.704	دالة عند 0.01
6	يرشدني إلى ربط محتوى المنهاج بحاجات الطلبة وميولهم.	0.676	دالة عند 0.01
7	يشجعني على تفعيل التعليم التعاوني .	0.622	دالة عند 0.01
8	يرشدني إلى اعتماد منهج العدل والمساواة والديمقراطية بين الطلبة.	0.523	دالة عند 0.01
9	يوجهني إلى اعتماد نمط الشورى في قيادة الصف.	0.566	دالة عند 0.01
10	يرشدني إلى توفير أسباب الراحة النفسية للطلبة.	0.728	دالة عند 0.01
11	يحثني على تعويد الطلبة على الانضباط الداخلي.	0.751	دالة عند 0.01
12	يشجعني على استخدام التعزيز للطلبة بشكل متوازن.	0.784	دالة عند 0.01
13	يحثني على مراعاة الأناقة في مظهري.	0.461	دالة عند 0.01
14	يذكرني بوجوب التواضع في التعامل مع الطلبة.	0.544	دالة عند 0.01
15	يرشدني إلى تقبل وجهة نظر الآخر.	0.670	دالة عند 0.01
16	يرشدني إلى ضرورة مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.	0.671	دالة عند 0.01
17	ينمي لدي مهارة الاتصال والتواصل مع الطلبة.	0.683	دالة عند 0.01
18	يعمل على تحسين العلاقات الإنسانية بيني وبين الطلبة.	0.728	دالة عند 0.01
19	يعمل على تدعيم العلاقات الإنسانية بيني وبين الإدارة المدرسية.	0.799	دالة عند 0.01
20	يحثني على العمل التطوعي داخل المدرسة.	0.767	دالة عند 0.01
21	يحرص على العدالة في نظام الحوافز.	0.677	دالة عند 0.01
22	يوجهني إلى التفاني في العمل وإنكار الذات.	0.632	دالة عند 0.01

ر الجدولية عند درجة حرية (38) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.393

ر الجدولية عند درجة حرية (38) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.304

يبين الجدول السابق معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات **المجال الثالث** والدرجة الكلية لفقراته، دالة عند مستوى دلالة (0.01)، ومعاملات الارتباط محصورة بين المدى

(0.535–0.862)، وكذلك قيمة ر المحسوبة اكبر من قيمة ر الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية 38 والتي تساوي 0.304، وبذلك تعتبر فقرات المجال الثالث صادقة وتقيس ما وضعت لقياسه.

وللتحقق من صدق الاتساق الداخلي للمجالات قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل مجال من مجالات الاستبانة والمحاور الأخرى وكذلك كل مجال بالدرجة الكلية للاستبانة والجدول (10) يوضح ذلك.

الجدول (10)

مصفوفة معاملات ارتباط كل مجال من مجالات الاستبانة والمجالات الأخرى للاستبانة وكذلك مع الدرجة الكلية

المجالات	المجموع	**المجال الأول:** دور المشرف التربوي في تنمية مهارة الإبداع	**المجال الثاني:** دور المشرف التربوي في تنمية مهارة التطوير	**المجال الثالث:** دور المشرف التربوي في تنمية مهارة التأثير في الآخرين
المجال الأول: دور المشرف التربوي في تنمية مهارة الإبداع	0.877	1		
المجال الثاني : دور المشرف التربوي في تنمية مهارة التطوير	0.914	0.824	1	
المجال الثالث: دور المشرف التربوي في تنمية مهارة التأثير في الآخرين	0.832	0.510	0.613	1

ر الجدولية عند درجة حرية (38) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.393

ر الجدولية عند درجة حرية (38) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.304

يتضح من الجدول السابق أن جميع المجالات ترتبط ببعضها البعض وبالدرجة الكلية للاستبانة ارتباطاً ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) وهذا يؤكد للباحثة أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات والاتساق الداخلي.

2-ثبات الاستبانة Reliability:

يقصد بثبات الأداة "الحصول على نفس النتائج عند تكرار القياس باستخدام نفس الأداة وفي نفس الظروف" (الأغا، 2002: 120).

أجرت الباحثة خطوات التأكد من ثبات الإستبانة وذلك بعد تطبيقها على أفراد العينة الاستطلاعية بطريقتين وهما التجزئة النصفية ومعامل ألفا كرونباخ.

طريقة التجزئة النصفية: Split-Half method

تم استخدام درجات العينة الاستطلاعية لحساب ثبات الاستبانة بطريقة التجزئة النصفية حيث احتسبت درجة النصف الأول لكل محور من المحاور الاستبانة وكذلك درجة النصف الثاني من الدرجات وذلك بحساب معامل الارتباط بين النصفين ثم جرى تعديل طول المجال باستخدام معادلة سبيرمان براون (Spearman-Brown) والجدول (11) يوضح ذلك:

الجدول (11)

يوضح معاملات الارتباط بين نصفي كل محور من محاور الاستبانة قبل التعديل ومعامل الارتباط بعد التعديل

المجال	عدد الفقرات	معامل الارتباط قبل التعديل	معامل الارتباط بعد التعديل
المجال الأول: دور المشرف التربوي في تنمية مهارة الإبداع	18	0.733	0.846
المجال الثاني:دور المشرف التربوي في تنمية مهارة التطوير	19*	0.787	0.881
المجال الثالث: دور المشرف التربوي في تنمية مهارة التأثير في الآخرين	22	0.763	0.866
المجموع	59*	0.761	0.765

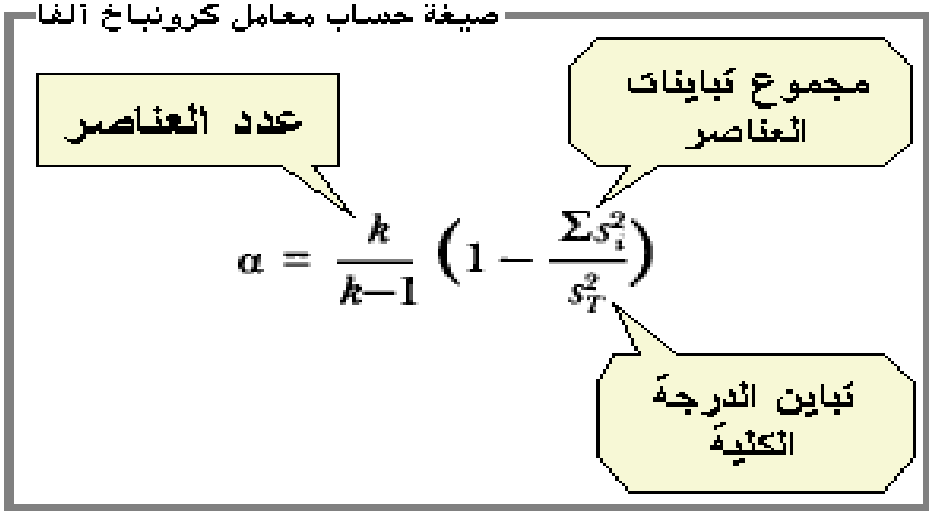
*** تم استخدام معادلة جتمان لأن النصفين غير متساويين.**

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات كلها أعلى من (0.765) وهي معاملات ثبات عالية وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة جيدة من الثبات تطمئن الباحثة إلى تطبيقها على عينة الدراسة.

ب – طريقة "ألفا كرونباخ" Cronbach's alpha :

لإيجاد معامل ثبات الاستبانة،استخدمت الباحثة طريقة أخرى من طرق حساب الثبات وهي طريقة ألفا كرونباخ.

- تعتمد هذه الطريقة على الاتساق في أداء الفرد من فقرة إلى أخرى، وتستند إلى الانحراف المعياري للاستبانة، والانحرافات المعيارية للفقرات المفردة، وفي صورتها العامة يطلق عليها "معامل ألفا" Coefficient Alfa (ملحم، 2000: 282).
- قيمة ألفا كرونباخ تمثل الحد الأدنى لثبات الاستبانة بمعنى أن ألفا كرونباخ مقياس متحفظ للثبات، ويعبر عنها بالمعادلة الآتية:



(السعيدي، من الموقع:
http://www.arabicstat.com/index.php?option=com_content&task=... - 46k)

باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، حصلت الباحثة على قيمة معامل ألفا لكل محور من محاور الاستبانة، وكذلك للاستبانة ككل والجدول (12) يوضح ذلك:

الجدول (12)

يوضح معاملات ألفا كرونباخ لكل محور من محاور الاستبانة

المجال	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
المجال الأول: دور المشرف التربوي في تنمية مهارة الإبداع	18	0.936
المجال الثاني: دور المشرف التربوي في تنمية مهارة التطوير	19	0.901
المجال الثالث: دور المشرف التربوي في تنمية مهارة التأثير في الآخرين	22	0.939
المجموع	59	0.964

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات أعلى من (964 .0) وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات تطمئن الباحثة إلى تطبيقها على عينة الدراسة.

إجراءات الدراسة:

لقد قامت الباحثة بنفسها بتوزيع الاستبيان على عينة معلمي ومعلمات المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث في محافظات غزة التي تم اختيارها لتطبيق الدراسة الميدانية، حيث اشتملت عينة الدراسة الاستطلاعية على (40) معلماً ومعلمة من المدارس الإعدادية في وكالة الغوث بمحافظات غزة للعام الدراسي (2009/2008) من خارج عينة الدراسة الأصلية تم اختيارهم بطريقة عشوائية، حيث تم من خلالها التحقق من صدق و ثبات الاستبيان.

كما بلغ عدد العينة الأصلية (600) معلماً ومعلمة استجاب منهم (590) معلماً ومعلمة بمعدل استجابة (98.3%).

وبعد جمع البيانات لجأت الباحثة لاستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS لتفريغ البيانات وتحليلها للتوصل لنتائج الدراسة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

لقد قامت الباحثة بتفريغ وتحليل الإستبانة من خلال برنامج (SPSS) الإحصائي وتم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

1. معامل ارتباط بيرسون "Person " لقياس صدق الفقرات .
2. لإيجاد معامل ثبات الاستبانة تم استخدام معامل ارتباط سبيرمان بروان للتجزئة النصفية المتساوية، ومعادلة جتمان للتجزئة النصفية غير المتساوية، ومعامل ارتباط ألفا كرونباخ.
3. التكرارات والمتوسط الحسابي والنسب المئوية لتحليل نتائج الاستبانة.
4. اختبار T.Test للفروق بين متوسطات عينتين مستقلتين.
5. تحليل التباين الأحاديone way anova للفروق بين متوسطات ثلاث عينات فأكثر.
6. اختبار شيفيه البعدي scheffe للمقارنات المتعددة.

الفصل الخامس

نتائج الدراسة وتفسيرها

تهدف هذه الدراسة إلى دراسة دور المشرف التربوي في تنمية المهارات القيادية لدى معلمي المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة من وجهة نظر هؤلاء المعلمين، وكذلك التوصل إلى سبل تفعيله لهذا الدور، مما يسهم في تحسين العملية التربوية ، ولتحقيق هذا الهدف تم تطبيق الاستبانة على عينة الدراسة المتمثلة في (18.05%) من مجتمع الدراسة من المعلمين العاملين بوكالة الغوث بغزة في الفصل الثاني من العام الدراسي (2009/2008م).

وسوف تقوم الباحثة في هذا الفصل بعرض تفصيلي للنتائج التي تم التوصل إليها من خلال تطبيق أداة الدراسة، بالإضافة إلى تفسير ومناقشة ما تم التوصل إليه من نتائج من خلال الإجابة على تساؤلات الدراسة والتحقق من فروضها.

وقد تم جمع البيانات وتفريغ النتائج ومعالجتها إحصائياً للإجابة عن أسئلة الدراسة والتعرف على طبيعة العلاقة بين وجهات نظر أفراد العينة وبعض المتغيرات. والمدى المستخدم للحكم على دلالة النسب المئوية يوضحه الجدول رقم (13):

الجدول (13)

النسبة	درجة القيام بالدور
صفر – 20%	قليلة جداً
20.1% – 40%	قليلة
40.1% – 60%	متوسطة
60.1% – 80%	كبيرة
80.1% – 100%	كبيرة جداً

تفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ينص السؤال الأول من أسئلة الدراسة على : "ما دور المشرف التربوي في تنمية المهارات القيادية لدى معلمي المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة؟"

وللإجابة عن هذا التساؤل قامت الباحثة باستخدام التكرارات والمتوسطات الحسابية والنسب المئوية، والجداول التالية توضح ذلك:

المجال الأول : دور المشرف التربوي في تنمية مهارة الإبداع:

الجدول (14)

التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات المجال الأول : دور المشرف التربوي في تنمية مهارة الإبداع وكذلك ترتيبها في المجال (ن = 590)

رقم الفقرة	الفقرة	قليلة جداً	قليلة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً	مجموع الاستجابات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
1	يزودني بنماذج لخطط تدريسية متميزة.	52	108	235	166	29	1782	3.020	1.007	60.41	8
2	يساعدني على استخدام أساليب حديثة تعتمد على نشاط الطالب.	23	100	231	196	40	1900	3.220	0.939	64.41	4
3	يرشدني إلى أساليب جديدة في التعامل مع الطلبة الموهوبين.	41	133	230	146	40	1781	3.019	1.012	60.37	9
4	ينظم معي إعداد مسابقات متنوعة للطلبة المتفوقين.	91	162	216	100	21	1568	2.658	1.043	53.15	18
5	يشجعني على طرح أسئلة باعثة على الطلاقة والمرونة.	34	99	203	192	62	1919	3.253	1.040	65.05	3
6	يساعدني على إيجاد حلول مبتكرة لمشكلات الطلبة.	65	147	231	121	26	1666	2.824	1.021	56.47	15
7	يخطط معي لتنمية التفكير المرن للطلبة.	55	150	245	118	22	1672	2.834	0.975	56.68	14
8	يوجهني نحو تعزيز الأنشطة مفتوحة النهاية (التباعدية) للطلبة.	54	157	213	136	30	1701	2.883	1.027	57.66	13
9	يعاونني على ابتكار طرائق تدريس جديدة.	41	110	213	189	37	1841	3.120	1.011	62.41	5

رقم الفقرة	الفقرة	قليلة جداً	قليلة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً	مجموع الاستجابات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
10	يشجعني على استخدام أسلوب المناقشة والحوار.	26	73	171	234	86	2051	3.476	1.027	69.53	1
11	يشجعني على توظيف البرامج الإذاعية ذات العلاقة بالإبداع.	90	157	192	113	38	1622	2.749	1.125	54.98	17
12	يوضح لي آليات تنفيذ الدروس الإبداعية.	67	144	211	120	48	1708	2.895	1.104	57.90	12
13	يحفز المعلم المبدع معنوياً ومادياً.	67	120	181	169	53	1791	3.036	1.142	60.71	6
14	يشجعني على الالتحاق بالدورات التدريبية.	33	79	181	218	79	2001	3.392	1.054	67.83	2
15	يطلعني على انجازات المعلمين المبدعين.	69	113	217	134	57	1767	2.995	1.129	59.90	10
16	يساعدني على تقييم المنهاج من خلال أفكار جديدة.	60	118	240	137	35	1739	2.947	1.037	58.95	11
17	يعزز عندي النشاطات المصاحبة للمنهاج التي تنمي الإبداع.	46	118	241	145	40	1785	3.025	1.015	60.51	7
18	يساعدني على اكتشاف العناصر القيادية من الطلبة	80	158	214	102	36	1626	2.756	1.081	55.12	16

يتضح من الجدول (14):

1- أن أعلى فقرتين في هذا المجال كانت:

أ- الفقرة (10) والتي نصت على "يشجعني على استخدام أسلوب المناقشة والحوار" احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (69.53%) فتكون درجة قيام المشرف التربوي بدوره فيها كبيرة وتعزو الباحثة ذلك إلى قناعة المشرفين التربويين بأهمية أسلوب المناقشة والحوار وتأكيدهم عليه أثناء قيامهم بدورهم الإشرافي على المعلمين، وكذلك اهتمام المعلمين بهذا

الأسلوب، لقناعتهم بأهميته للارتقاء بكافة العوامل المتضمنة في الموقف التعليمي التعلمي، إضافة إلى كونه أسلوب يتقنه المعلم، ويظهر جهده بشكل ملموس.

ب- الفقرة (14) والتي نصت على "يشجعني على الالتحاق بالدورات التدريبية" احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره (67.83%) فتكون درجة قيام المشرف التربوي بدوره فيها كبيرة وتعزو الباحثة ذلك إلى أن الدورات التدريبية لها دور بالغ الأهمية في تنمية المهارات عند المعلمين وفي تطوير أدائهم حيث أن المعلم بحاجة دائمة إلى الاستشارة والمساعدة في مجال تخصصه والإلمام بالمستجدات التربوية مما يستدعي مروره بدورات تدريبية واتفقت الدراسة بهذه النتيجة مع دراسة (البابطين، 2005) التي أكدت ضرورة الكفاية المهنية لدى المعلمين عن طريق الدورات التدريبية المتخصصة وكذلك اتفقت مع دراسة (المغيدي، 1997) التي أكدت بضرورة إنشاء مركز تدريب للمشرفين والمعلمين على حد سواء في كل منطقة تعليمية.

2- أظهرت النتائج نسبة مئوية عالية لدرجة قيام المشرف التربوي بدوره في الفقرات : (5 ، 2 ، 9 ، 13 ، 17 ، 1 ، 3) حيث كانت هذه النسب المئوية تتراوح بين (65.05% - 60.37%) ، بترتيب من المرتبة الثالثة إلى المرتبة التاسعة.

تدل هذه النتائج أن المشرف التربوي يقوم بدوره في هذه الفقرات بدرجة كبيرة ، وتتفق هذه النتائج جزئياً مع دراسة (البنا، 2003) التي بينت أن المشرف التربوي يقوم بدوره بدرجة عالية ويهتم بالمعلمين المتميزين ويقدر جهودهم ،كما تتفق جزئيا مع دراسة (الحلاق، 2008) التي أظهرت أن هناك درجة استجابة جيدة لمجال مهام المشرف التربوي وكذلك تتفق جزئياً مع دراسة (المقيد، 2006) التي بينت أن المشرف التربوي يقدر جهود المعلمين ذوي الأداء المتميز بدرجة عالية جداً.

3- أظهرت النتائج نسبة مئوية متوسطة لدرجة قيام المشرف التربوي بدوره في الفقرات : (15 – 16 – 12 – 8 – 7 – 6 – 18) حيث كانت هذه النسب المئوية تتراوح بين (55.12%-59.90%) بترتيب من المرتبة العاشرة إلى المرتبة السادسة عشر.

تدل هذه النتائج على أن المشرف التربوي يقوم بدوره في هذه الفقرات بدرجة متوسطة وتعزو الباحثة ذلك إلى قناعة المعلمين بقدرتهم على انجاز هذه المهارات في ظل وجود دور للمشرف لا يتجاوز الدرجة المتوسطة ونجد أن هذه النتائج قد اتفقت جزئياً مع دراسة (الأغا والديب ، 2002) التي بينت بأن هناك قصوراً في بعض المهام الإشرافية وذلك بعدم المساهمة والتشجيع من قبل المشرف التربوي في التخطيط لأنشطة إبداعية وعلاجية وعدم اطلاع المعلمين على ما يستجد من مواد وأبحاث ومجلات وطرق التدريس كما تنسجم هذه

النتيجة مع دراسة (الشاعر ، 2006) والتي أكدت أن أعلى الممارسات الإشرافية التي يمارسها المشرفون التربويون وبدرجة متوسطة كان من ضمنها فقرة "يشجع المشرف التربوي المعلمين على تجريب أفكار جديدة".

4- أن أدنى فقرتين في هذا المجال كانت:

أ- الفقرة (11) والتي نصت على" يشجعني على توظيف البرامج الإذاعية ذات العلاقة بالإبداع " احتلت المرتبة السابعة عشر بوزن نسبي قدره (54.98%) فتكون بذلك درجة قيام المشرف التربوي بدوره فيها متوسطة ويمكن إرجاع تدني درجة قيام المشرف بهذا الدور إلى أن توظيف البرامج الإذاعية ذات العلاقة بالإبداع تحتاج إلى جهد ومتابعة أكثر من غيرها، إضافة إلى ضيق وقت المشرف لكثرة المهام الإشرافية والإدارية الملقاة على عاتقه.

ب- الفقرة (4) والتي نصت على" ينظم معي إعداد مسابقات متنوعة للطلبة المتفوقين " احتلت المرتبة الثامنة عشر بوزن نسبي قدره (53.15%) فتكون بذلك درجة قيام المشرف التربوي فيها متوسطة وتعزو الباحثة ذلك إلى أن المشرف التربوي يترك للمعلم عملية إعداد المسابقات للطلبة المتفوقين حيث أنها تحتاج إلى مهارات خاصة وجهد ومتابعة أكثر من غيرها.

5- لم تظهر النتائج نسبة مئوية للاستجابات قليلة أو قليلة جداً لدور المشرف التربوي في فقرات المجال الأول. وتعزو الباحثة ذلك إلى اهتمام المشرف التربوي بالإبداع والابتكار والتميز ويتضح ذلك من خلال مساعدة المعلم على ابتكار طرائق تدريس جديدة واستخدام أساليب حديثة تعتمد على نشاط الطالب وتحفيز المعلم المبدع مادياً ومعنوياً إضافة إلى تعزيز النشاطات المصاحبة للمنهاج التي تنمي الإبداع، مما ينعكس إيجابياً على العملية التعليمية التعلمية وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (Lieblich , 1993) التي كانت داعمة للابتكار التربوي حيث كانت الحاجة إليه عالية.

6- لم تظهر النتائج نسبة مئوية كبيرة جداً للاستجابات لدرجة دور المشرف التربوي في فقرات المجال الأول. في حين أن هناك دراسات أظهرت نسبة مئوية كبيرة جداً لدرجة هذا الدور لبعض الفقرات مثل دراسة (المقيد، 2006) وتعزو الباحثة ذلك إلى أن وجهة نظر المعلمين لدرجة قيام المشرف بدوره في تنمية المهارات لديهم تختلف عن وجهة نظر المشرفين والمديرين فوجهة نظر المعلم أن هذه الدرجة تتراوح ما بين درجة متوسطة ودرجة كبيرة فهم لا يحتاجون إلى هذا الدور بدرجة كبيرة جدا بينما وجهة نظر المديرين والمشرفين أن المعلمين بحاجة ماسة جداً لمن يشرف عليهم وينمي مهاراتهم.

المجال الثاني : دور المشرف التربوي في تنمية مهارة التطوير:

الجدول (15)

التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات المجال الثاني : دور المشرف التربوي في تنمية مهارة التطوير وكذلك ترتيبها في المجال (ن = 590)

رقم الفقرة	الفقرة	قليلة جداً	قليلة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً	مجموع الاستجابات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
1	يحثني على ربط المنهاج بواقع الحياة.	16	41	142	256	135	2223	3.768	0.969	75.36	1
2	يستمع لما أبديه من اقتراحات جديدة في مجال التدريس.	27	76	198	204	85	2014	3.414	1.032	68.27	5
3	يشركني في إثراء المنهاج.	47	100	197	188	58	1880	3.186	1.080	63.73	9
4	يحثني على تحديث المعلومات لتواكب التطورات.	33	95	214	189	59	1916	3.247	1.023	64.95	7
5	يشجعني على عمل أبحاث إجرائية.	89	176	200	101	24	1565	2.653	1.057	53.05	17
6	ينظم دورات تدريبية لتحسين أداء المعلم.	31	72	186	216	85	2022	3.427	1.046	68.54	4
7	يشركني في تحليل المنهج.	56	110	198	163	63	1837	3.114	1.122	62.27	11
8	يساعدني على الاستخدام الفعال للوسائل التعليمية.	30	74	181	204	101	2042	3.461	1.072	69.22	3
9	يطلعني على أهم الاتجاهات المعاصرة في طرائق التدريس.	45	108	229	160	48	1828	3.098	1.038	61.97	13
10	يساعدني على تشكيل لجان البحث العلمي في المدرسة.	103	152	220	94	21	1548	2.624	1.057	52.47	18
11	يتعاون معي لتطوير دروس نموذجية.	62	131	192	156	49	1769	2.998	1.114	59.97	15
12	ينظم لقاءات تربوية بين المعلمين والخبراء المختصين.	65	125	192	151	57	1780	3.017	1.139	60.34	14

رقم الفقرة	الفقرة	قليلة جداً	قليلة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً	مجموع الاستجابات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
13	يبلغني بالمستجدات التي تطرأ على المنهاج.	41	77	174	200	98	2007	3.402	1.119	68.03	6
14	يشجعني على تبادل الخبرات التربوية من خلال الزيارات.	24	74	171	231	90	2059	3.490	1.026	69.80	2
15	يجعل عملية التقويم للمعلم عملية تعاونية تحليلية تشخيصية.	37	100	198	198	57	1908	3.234	1.044	64.68	8
16	يرشدني إلى مواقع إلكترونية تهتم بتطوير التدريس.	98	151	208	101	32	1588	2.692	1.102	53.83	16
17	يساعدني على تقبل روح النقد من الطلبة.	43	106	214	174	53	1858	3.149	1.051	62.98	10
18	يساعدني على اتخاذ القرار الصحيح في الوقت المناسب.	46	98	239	158	49	1836	3.112	1.033	62.24	12
19	يشجعني على الالتحاق ببرامج الدراسات العليا.	163	171	162	72	22	1389	2.354	1.119	47.08	19

يتضح من الجدول السابق:

1- أن أعلى فقرتين في هذا المجال كانت:

أ- الفقرة (1) والتي نصت على" يحثني على ربط المنهاج بواقع الحياة " احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (75.36%) فتكون درجة قيام المشرف التربوي بدوره فيها كبيرة، وتعزو الباحثة ذلك إلى حرص المشرف التربوي على عملية التجسير (التطبيق) وربط المنهاج بواقع حياة التلميذ، لما في ذلك من أثر مهم على تيسير عملية التعليم والتعلم، وكذلك قناعة المعلمين بأهمية ربط المنهاج بواقع الحياة، لما يجدون من آثار إيجابية تنعكس على أداء المعلم لدوره بدرجة فاعلة وقوية، ولإيمانهم بضرورة هذه العملية للتحسين والتطوير في كافة عناصر الموقف التعليمي، وتتفق الدراسة في هذه النتيجة مع دراسة (محمود ،1997) التي أكدت

بضرورة توظيف البيئة المحلية في العملية التعليمية وكذلك تتفق مع دراسة (النخالة ، 2002) التي بينت أن المشرفين التربويين يهتمون في تطوير أداء المعلمين كما يهتمون بربط منهاج الرياضيات بواقع الحياة.

ب- الفقرة (14) والتي نصت على" يشجعني على تبادل الخبرات التربوية من خلال الزيارات " احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره (69.80%) فتكون درجة قيام المشرف التربوي بدوره فيه كبيرة وتعزو الباحثة ذلك إلى اهتمام المشرفين التربويين بتطوير أداء المعلم وقناعتهم بأنه مهما بلغت خبرته فهو بحاجة إلى تنمية هذه الخبرات وتفعيل ما لديه من قدرات من خلال تبادل الزيارات وتتفق الدراسة بهذا مع دراسة (صيام ، 2007) التي أكدت ضرورة تطوير الأساليب الإشرافية التي يمارسها المشرف التربوي والاتجاه نحو الاتجاهات الحديثة تربوياً.

2- أظهرت النتائج نسبة مئوية كبيرة لدرجة قيام المشرف التربوي بدوره في معظم فقرات هذا المجال وهي فقرة (8 ، 6 ، 2 ، 13 ، 4 ، 15 ، 3 ، 17 ، 7 ، 18 ، 9 ، 12) حيث كانت هذه النسب المئوية تتراوح بين (69.22%- 60.34%) بترتيب من المرتبة الثالثة إلى المرتبة الرابعة عشر.

تدل هذه النتائج على أن المشرف التربوي يقوم بدوره في هذه الفقرات بدرجة كبيرة حيث أن هذه الفقرات تمثل معظم فقرات مجال دور المشرف التربوي في تنمية مهارة التطوير، وتعزو الباحثة هذه النتائج العالية في هذا المجال إلى أهمية الإشراف التربوي في تحسين وتطوير كافة الأسباب والوسائل والأساليب والعوامل المتضمنة في الموقف التعليمي للمعلمين مما يؤدي إلى تنمية مهاراتهم والارتقاء بهذه المهارات بما يحقق الأهداف المنشودة وقد اتفقت نتائج الدراسة جزئياً مع دراسة (النخالة ، 2002) التي بينت أن هناك نتائج عالية لدور المشرف في تحسين وتطوير كافة العوامل المتضمنة في الموقف التعليمي كما اتفقت جزئياً مع دراسة (الأغا والديب، 2002) التي أظهرت بأن دور المشرف دور محوري وإيجابي في النهوض بالعملية التعليمية التعلمية كما اتفقت جزئياً مع دراسة (مطر، 1996) التي وصفت واقع الممارسات الإشرافية الفنية في مدارس وكالة الغوث في منطقة الخليل التعليمية بأنها ممارسات بدرجة عالية في جميع المجالات كما واتفقت جزئياً مع دراسة (سيسالم، 2001) التي بينت قيام المشرفين التربويين بالمهام الإشرافية الملموسة واهتمامهم بتطوير أداء المعلمين بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات بين معلمي العلوم ومشرفيهم لصالح مشرفي العلوم وكذلك بين مديري المدارس ومشرفي العلوم لصالح مشرفي العلوم، وكذلك اتفقت جزئياً مع دراسة (نشوان ونشوان، 1998) التي بينت أن مجالات الدراسة دالة وبدرجة عالية من وجهة نظر المديرين والمعلمين.

3- أظهرت النتائج نسبة مئوية متوسطة لدرجة قيام المشرف التربوي بدوره في الفقرات (11 – 16 – 5) حيث كانت هذه النسب المئوية تتراوح بين (59.97% - 53.05%) بترتيب من المرتبة الخامسة عشر حتى المرتبة السابعة عشر.

تدل هذه النتائج على أن المشرف التربوي يقوم بدوره في هذه الفقرات بدرجة متوسطة وتعزو الباحثة ذلك إلى أن المعلمين الذين يتميزون بالقدرة على انجاز المهارات المتضمنة في تلك الفقرات استجابوا بدرجة جيدة عند الإجابة عنها، في حين أن بعض المعلمين لديهم قناعة بعدم فاعلية هذه المهارات، كما أن المشرفين التربويين يقومون بالتشاور مع المعلمين لانجاز تلك المهارات فمن كان لديه الرغبة في إنجاز مثل تلك المهارات يستمر معه المشرف ويشجعه ويساعده ويقدم له ما يلزم من تسهيلات، ونجد أن هذه النتائج قد اتفقت جزئياً مع دراسة (الحلاق، 2008) التي بينت أن تشجيع المعلمين على إجراء بحوث إجرائية قد تجاوزت حد الكفاية (60%) كما بينت أن هناك استجابة جيدة لدور المشرف في مجالات دراستها ،كما اختلفت جزئيا مع دراسة (الأغا والديب، 2002) التي بينت أن هناك قصوراً في بعض المهام الإشرافية، وذلك بعدم المساهمة والتشجيع من قبل المشرف التربوي في التخطيط لأنشطة إبداعية وعلاجية، وعدم إطلاع المعلمين على ما يستجد من مواد وأبحاث ومجلات وطرق تدريس، ودراسة (المقيد،2006)التي بينت أن هناك قصورا في فيما يتعلق بحث المعلمين على القيام بالبحوث الإجرائية، وإن دل هذا الاختلاف على شيء فقد يدل على تحسن في الدور الإشرافي وإن كان بدرجة متوسطة.

4- أن أدنى فقرتين في هذا المجال كانت:

أ- الفقرة (10) والتي نصت على "يساعدني على تشكيل لجان البحث العلمي في المدرسة" احتلت المرتبة الثامنة عشر بوزن نسبي قدره (52.47%)، وهذا يعني أن درجة قيام المشرف التربوي فيها متوسطة، ويعزى ذلك إلى أن وجهة نظر المعلمين في تشكيل لجان البحث العلمي في المدرسة تتم بالشورى، والاتفاق بين المعلمين، وإن كان هناك دور للمشرف فهو بدرجة متوسطة، كما أن المشرفين يميلون إلى ممارسة هذه الفقرة بهذه الدرجة المتوسطة، قد يعود إلى أن تلك المهارة تحتاج إلى متابعة مستمرة وجهد ووقت ومهارات خاصة، وباعتقاد المشرفين أنها مسئولية المعلم .

ب- الفقرة (19) والتي نصت على" يشجعني على الالتحاق ببرامج الدراسات العليا " احتلت المرتبة التاسعة عشر، والأخيرة، بوزن نسبي قدره (47.08%) وهذا يعني أن درجة قيام

المشرف التربوي فيها متوسطة، وتبين أن هناك قصور من المشرفين التربويين لتشجيع المعلمين على الالتحاق بالدراسات العليا، وتعزو الباحثة ذلك إلى قناعة المشرفين التربويين بأن من يريد أن يلتحق ببرامج الدراسات العليا لا بد وأن يكون لديه الدافع الذاتي، كما وأن لكل معلم ظروف وقدرات وملكات خاصة به هو الأقدر على تقييمها، كما أن المشرف قد يفضل أن يكون المؤهل العلمي الذي يحصل عليه أعلى من المؤهل العلمي لمعلميه، كما يمكن أن يعزى ذلك أيضاً إلى أن المعلمين يرون أن الالتحاق بالدراسات العليا يكلفهم ما ليس بوسعهم من وقت وجهد وتكاليف.

5- لم تظهر النتائج نسبة مئوية للاستجابات قليلة أو قليلة جداً لدور المشرف التربوي في فقرات المجال الثاني. وتعزو الباحثة ذلك إلى قيام المشرفين التربويين بدورهم في مجال التطوير حيث أنهم يعتبرون أنه من صميم عملهم فتحسين وتطوير العملية التعليمية يعتمد بشكل رئيس على تنمية مهارة التطوير لدى المعلمين وتتفق نتائج هذا المجال مع نتائج الدراسات التي بينت أن المشرف التربوي يمارس دوره بدرجة عالية مثل دراسة (المقيد، 2006) التي بينت أن مبدأ التحسين المستمر والتميز قد احتل المرتبة الأولى، و دراسة (المغيدي، 1997) التي توصلت إلى أن اتجاهات أفراد العينة كانت إيجابية نحو قيام المشرف التربوي بالدور المنوط به وكذلك دراسة (Myers, 1992) التي بينت أهمية امتلاك المشرف التربوي لمهارات الإشراف.

6- لم تظهر النتائج نسبة مئوية كبيرة جداً للاستجابات لدرجة قيام المشرف التربوي بدوره في فقرات المجال. وتعزو الباحثة ذلك إلى أن وجهة نظر المعلمين في درجة قيام المشرف التربوي بدوره في تنمية مهارة التطوير سقفها الأعلى بدرجة كبيرة واتفقت بذلك مع دراسة (الحلاق ، 2008) التي بينت وجهة نظر المشرفين والمديرين هي أن هناك درجة استجابة جيدة لكل مجال من مجالات الدراسة حيث تراوحت الأوزان النسبية بين (70.3% - 78.6%).

المجال الثالث : دور المشرف التربوي في تنمية مهارة التأثير في الآخرين:

الجدول (16)

التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات المجال الثالث : دور المشرف التربوي في تنمية مهارة التأثير في الآخرين وكذلك ترتيبها في المجال (ن = 590)

رقم الفقرة	الفقرة	قليلة جداً	قليلة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً	مجموع الاستجابات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
1	ينمي في نفسي قيمة تقوى الله في التعامل مع الطلبة.	23	57	154	211	145	2168	3.675	1.068	73.49	3
2	يرشدني إلى سبل غرس القيم في نفوس الطلبة.	17	71	138	247	117	2146	3.637	1.021	72.75	6
3	يوجهني إلى كيفية معاملة الطلبة كضيوف.	58	109	216	169	38	1790	3.034	1.060	60.68	20
4	يساعدني في تنمية مهارات التعامل مع الطلبة.	27	85	200	219	59	1968	3.336	0.994	66.71	15
5	يركز على أهمية التشويق في عملية التدريس.	15	67	135	257	116	2162	3.664	0.999	73.29	5
6	يرشدني إلى ربط محتوى المنهاج بحاجات الطلبة وميولهم.	13	58	159	243	117	2163	3.666	0.974	73.32	4
7	يشجعني على تفعيل التعليم التعاوني .	9	62	160	230	129	2178	3.692	0.977	73.83	2
8	يرشدني إلى اعتماد منهج العدل والمساواة والديمقراطية بين الطلبة.	22	62	165	242	99	2104	3.566	1.008	71.32	8
9	يوجهني إلى اعتماد نمط الشورى في قيادة الصف.	36	79	205	202	68	1957	3.317	1.041	66.34	17
10	يرشدني إلى توفير أسباب الراحة النفسية للطلبة.	23	75	186	224	82	2037	3.453	1.008	69.05	11
11	يحثني على تعويد الطلبة على الانضباط الداخلي.	20	73	161	238	98	2091	3.544	1.016	70.88	9
12	يشجعني على استخدام التعزيز للطلبة بشكل متوازن.	24	58	163	233	112	2121	3.595	1.031	71.90	7
13	يحثني على مراعاة الأناقة في مظهري.	105	101	153	160	71	1761	2.985	1.280	59.69	22

رقم الفقرة	الفقرة	قليلة جداً	قليلة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً	مجموع الاستجابات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
14	يذكرني بوجوب التواضع في التعامل مع الطلبة.	64	112	166	182	65	1839	3.122	1.167	62.44	19
15	يرشدني إلى تقبل وجهة نظر الآخر.	40	70	177	221	81	2000	3.396	1.078	67.91	12
16	يرشدني إلى ضرورة مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.	16	51	134	236	153	2229	3.778	1.014	75.56	1
17	ينمي لدي مهارة الاتصال والتواصل مع الطلبة.	25	67	171	231	96	2076	3.519	1.029	70.37	10
18	يعمل على تحسين العلاقات الإنسانية بيني وبين الطلبة.	33	86	177	216	78	1990	3.373	1.062	67.46	13
19	يعمل على تدعيم العلاقات الإنسانية بيني وبين الإدارة المدرسية.	34	89	188	198	81	1973	3.344	1.072	66.88	14
20	يحثني على العمل التطوعي داخل المدرسة.	54	102	194	182	58	1858	3.149	1.105	62.98	18
21	يحرص على العدالة في نظام الحوافز.	63	114	205	167	41	1779	3.015	1.088	60.31	21
22	يوجهني إلى التفاني في العمل وإنكار الذات.	45	70	189	221	65	1961	3.324	1.066	66.47	16

يتضح من الجدول السابق:

1- أن أعلى فقرتين في هذا المجال كانت:

أ- الفقرة (16) والتي نصت على" يرشدني إلى ضرورة مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة " احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (75.56%) فتكون درجة قيام المشرف التربوي فيها كبيرة وتعزو الباحثة ذلك إلى قناعة كل من المعلمين والمشرفين بضرورة مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة لما في ذلك من تأثير قوي وفعال على تحسين وتطوير العملية التعليمية التعلمية وهذا يتفق مع المبادئ النفسية والتربوية التي تدعو إلى أهمية مراعاة الفروق الفردية وقد اتفقت نتيجة هذه الفقرة جزئياً مع دراسة (النخالة ، 2002).

ب- الفقرة (7) والتي نصت على "يشجعني على تفعيل التعليم التعاوني" احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره (73.83%) فتكون درجة قيام المشرف التربوي فيها كبيرة وتعزو الباحثة ذلك

إلى أن أسلوب التعليم التعاوني له دور إيجابي قوي في التأثير على مستوى التلاميذ وقد أشارت إلى ذلك معظم كتب التربية وعلم النفس وقد اتفقت نتيجة هذه الفقرة مع دراسة (المقيد ، 2006) التي بينت اهتمام المشرف بالعمل الجماعي بدرجة عالية ،كما بينت أنه يشجع المعلمين ممارسة أسلوب توجيه الأقران بوزن نسبي (75.5%).

2- أظهرت النتائج نسبة مئوية كبيرة لدرجة قيام المشرف التربوي بدوره في معظم فقرات هذا المجال وهي فقرة (1 ، 6 ، 5 ، 2 ، 12 ، 8 ، 11 ، 17 ، 10 ، 15 ، 18 ، 19 ، 4 , 22 ، 9 ، 20 ، 14 ، 3) حيث كانت هذه النسب المئوية تتراوح بين (73.49% -60.68%) بترتيب من المرتبة الثالثة حتى المرتبة العشرين.

تدل هذه النتائج على أن المشرف التربوي يقوم بدوره في هذه الفقرات بدرجة كبيرة حيث أن هذه الفقرات تمثل تقريباً كل فقرات مجال دور المشرف التربوي في تنمية مهارة التأثير في الآخرين وتعزو الباحثة ذلك إلى أن العمود الفقري لعمل المعلم هو تأثيره في تلاميذه، ولهذا كانت استجابة المعلمين على فقرات هذا المجال كبيرة كما أن المشرفين التربويين يولون اهتماماً كبيراً بفقرات هذا المجال لما لها من آثار إيجابية على سير العملية التعليمية التعلمية فنجد المشرف التربوي يؤكد على هذه الفقرات أثناء قيامه بدوره الإشرافي على المعلمين وهذا يتفق مع الأسس النفسية والتربوية التي تؤكد على أهمية التأثير في الآخرين، وقد اتفقت الدراسة بهذه النتائج مع دراسة (الديب، 2004) التي أفضت نتائجها بشكل عام أن مجال العلاقات الإنسانية يعتبر من أساسيات المهام التي يقوم بها المشرف التربوي في جميع المراحل التعليمية ،كما انسجمت هذه النتائج مع دراسة (المقيد، 2006) التي أكدت على أن المشرف التربوي يوظف طاقاته الشخصية في التأثير على جهود الآخرين بدرجة عالية وبوزن نسبي (77.5%) ، كما يقوم بتحديد استراتيجيات العمل التي تؤثر في الآخرين بدرجة عالية وبوزن نسبي(73.4%).

3- أن أدنى فقرتين في هذا المجال كانت:

أ- الفقرة (21) والتي نصت على "يحرص على العدالة في نظام الحوافز" احتلت المرتبة الحادية والعشرون بوزن نسبي قدره (60.31%) ، فتكون بذلك درجة قيام المشرف التربوي بدوره فيها كبيرة وتعزو الباحثة ذلك إلى أن وجهة نظر المعلمين في الحوافز التي يتلقونها من المشرفين لا تتجاوز هذه النسبة التي تعتبر أدنى نسبة في الدرجات العالية وهذا يعني أن هناك فئة عالية من المعلمين يتلقون حوافز بناءً على ما يقدمون من إنجازات وأعمال تجعل المشرفين التربويين حريصين على تحفيزهم وتكريمهم وتمييزهم عن الآخرين وقد يكون هذا التحفيز معنوياً أو مادياً.

ب- الفقرة (13) والتي نصت على" يحثني على مراعاة الأناقة في مظهري." احتلت المرتبة الثانية والعشرون بوزن نسبي قدره (59.69%) ، فتكون درجة قيام المشرف التربوي بدوره فيها متوسطة كما ونجد أن هذه الفقرة هي الفقرة الوحيدة في هذا المجال التي حصلت على تلك الدرجة المتوسطة وتعزو الباحثة ذلك إلى أن وجهة نظر المعلمين بأن لديهم القدرة على الاهتمام بمظهرهم وأن دور المشرف في ذلك قد يكون مجرد إبداء الإعجاب بتلك الأناقة وذاك المظهر.

ولإجمال النتائج قامت الباحثة بحساب مجموع الدرجات والمتوسطات والوزن النسبي لكل مجال من مجالات الاستبانة والجدول (17) يوضح ذلك:

جدول (17)

المجال	عدد الفقرات	مجموع الاستجابات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
المجال الأول: دور المشرف التربوي في تنمية مهارة الإبداع	18	31920	54.102	13.216	60.11	3
المجال الثاني: دور المشرف التربوي في تنمية مهارة التطوير	19	35069	59.439	14.218	62.57	2
المجال الثالث: دور المشرف التربوي في تنمية مهارة التأثير في الآخرين	22	44351	75.171	17.121	68.34	1
الدرجة الكلية	59	111340	188.712	40.567	63.97	

يتضح من الجدول السابق أن المجال الثالث دور المشرف التربوي في تنمية مهارة التأثير في الآخرين حصل على أعلى وزن نسبي قدره (68.34%)، تلي ذلك المجال الثاني دور المشرف التربوي في تنمية مهارة التطوير بوزن نسبي قدره (62.57%)، وحصل المجال الأول: دور المشرف التربوي في تنمية مهارة الإبداع على أدني وزن نسبي قدره (60.11%) أما دور المشرف التربوي في تنمية المهارات القيادية لدى معلمي المرحلة الإعدادية بشكل عام حصل بوزن نسبي (63.97%).

وتعزو الباحثة ذلك إلى أن المشرفين التربويين يولون جل اهتمامهم في دورهم الإشرافي للمجال الثالث دور المشرف التربوي في تنمية مهارة التأثير في الآخرين، حيث حصلت على المرتبة الأولى وبوزن نسبي قدره (68.34%) أي بدرجة كبيرة ، كما أن المعلمين لهم وجهة

نظر إيجابية بالنسبة لذلك فهم يركزون على هذا الجانب أثناء تأديتهم لمهامهم الوظيفية ولـــديهم القناعة بأن مشرفيهم يحثونهم على العمل في هذا الاتجاه كما أن حصول فقرات هذا المجال على تلك الدرجات العالية يدل على تمسك المشرفين والمعلمين بدينهم وإيمـــانهم وبـــالقيم والمبـــادئ السامية .

كما حصل المجال الثاني دور المشرف التربوي في تنمية مهارة التطوير على المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره (62.57%) أي درجة كبيرة حيث أن المعلمين لديهم قناعة بضرورة تطوير أدائهم وتحسينه لما في ذلك من تلبية لحاجات التلاميذ وهذا يعني أن التطوير والتحسين والتغيير له دور إيجابي وفعال في العملية التعليمية التعلمية كما أن التطور المعرفي المستمر يفرض على المعلمين والمشرفين أن يواكبوا التغيرات والمستجدات في النظام التربـــوي فـــي المجتمعـــات الحديثة.

و لقد حصل المجال الأول دور المشرف التربوي في تنمية مهارة الإبداع على أدنـــي وزن نسبي قدره (60.11%) واحتل المرتبة الثالثة، وكانت درجته كبيرة وهذا يعني أن هنـــاك دور عالٍ للمشرف في هذا المجال، وإن تفوقت عليه المجالات الأخرى ، وتعزو الباحثة تـــدني هـــذا المجال عن المجالات الأخرى إلى أن المعلمين يرون أن المهارات الفرعية لهذا المجال تحتـــاج إلى وقت وجهد ومهارات خاصة، فالإبداع والابتكار وحب الاستقصاء يهبه الله ويكرم به بعض الناس ، وتتفق هذه النتائج مع دراسة (Day , 1997) الذي أكد أنه ليس بمقدور كـــل معلـــم أن يلهم حب الاستقصاء .

لقد تبين مما سبق وفي جميع المجالات أن درجة قيام المشرف التربوي بدوره فـــي تنميـــة المهارات القيادية عند المعلمين كانت كبيرة وهذا يعني أن للمشرف دور إيجابي وفعال من وجهة نظر المعلمين وفي هذا دلالة واضحة وأكيدة على أن للمشرف التربوي دوراً بارزاً فـــي تنميـــة المهارات القيادية عند المعلمين ، كما انسجمت هذه النتائج مع دراسة (المقيد ، 2006) ، التـــي بينت أن مجال القيادة التربوية الفعالة قد حصلت على نسبة مئوية (73%) وكانت درجة عالية ، وانـــــسجمت هـــــذه النتـــــائج مـــــع دراســـــة (المغاســـــي ، 2004) ، ودراســـــة (Clements & Drago , 1999) ، ودراسة (Lieblich , 1993) التي أكدت جميعها علـــى أهمية القوة والتحكم والإبداع والتطوير والابتكار التربوي في المؤسسات التربوية، كما اتفقـــت النتائج جزئياً مع دراسة (كمال و سيد ، 1995) ، ودراســـة (البـــابطين ، 1994) ، ودراســـة (Sandell ، 1992) التي أكدت جميعها على أن هناك دور فعال للمشرف التربوي في تنميـــة مهارات المعلمين.

تفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

لقد تمت الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة والذي ينص على:

"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ 0 .05) في متوسط تقدير المعلمين لدور المشرف التربوي في تنمية المهارات القيادية لدى معلمي المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة تعزى لمتغير (الجنس، سنوات الخدمة، المؤهل العلمي، المنطقة التعليمية) من وجهة نظر هؤلاء المعلمين؟" وذلك من خلال التحقق من صحة فروض الدراسة كما يلي:

أولاً: نتائج التحقق من صحة الفرض الأول من فروض الدراسة:

ينص الفرض الأول على أنه : **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ 0 .05) في متوسط تقدير المعلمين لدور المشرف التربوي في تنمية المهارات القيادية لدى معلمي المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث في محافظات غزة تعزى لمتغير الجنس (ذكر ، أنثى) من وجهة نظر هؤلاء المعلمين.**

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار "T. test" والجدول (18) يوضح ذلك:

جدول (18)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" للاستبانة تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث)

المجالات	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
المجال الأول: دور المشرف التربوي في تنمية مهارة الإبداع	ذكر	319	52.555	13.245	3.107	0.002	دالة عند 0.01
	أنثى	271	55.923	12.972			
المجال الثاني : دور المشرف التربوي في تنمية مهارة التطوير	ذكر	319	57.922	14.691	2.829	0.005	دالة عند 0.01
	أنثى	271	61.225	13.449			
المجال الثالث: دور المشرف التربوي في تنمية مهارة التأثير في الآخرين	ذكر	319	74.426	17.677	1.147	0.252	غير دالة إحصائياً
	أنثى	271	76.048	16.432			
الدرجة الكلية	ذكر	319	184.903	41.538	2.485	0.013	دالة عند 0.05
	أنثى	271	193.196	38.995			

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (588) وعند مستوى دلالة (0.05) = 1.96

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (588) وعند مستوى دلالة (0.01) = 2.58

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة اقل من قيمة "ت" الجدولية في المجال الثالث، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث).

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة أكبر من قيمة "ت" الجدولية في جميع المجالات والدرجة الكلية للاستبانة، عدا المجال الثالث وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث) ولقد كانت الفروق لصالح الإناث.

إذن توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ 0. 05) في متوسط تقدير المعلمين لدور المشرف التربوي في تنمية المهارات القيادية لدى معلمي المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث في محافظات غزة تعزى لمتغير الجنس (ذكر ، أنثى) من وجهة نظر هؤلاء المعلمين لصالح الإناث في الاستبانة ككل وفي جميع المجالات عدا المجال الثالث.

وتعزو الباحثة وجود فروق في المجال الأول والثاني أن المعلمات وبحكم طبيعتهن التي فطرهن الله سبحانه وتعالى عليها يتقبلن النصيحة بإيجابية أكثر من الذكور، إضافة إلى أن مجتمعنا بعاداته وتقاليده توج المرأة بصفات تجعلها أكثر استيعاباً لمن يوجهها، وأكثر استعداداً للتحدي سعياً وراء إثبات النفس وتحقيق الذات ففي مجال "دور المشرف التربوي في تنمية مهارة التطوير" نجد أن الإناث مبادرات للتغيير والتحسين ومجاراة كل ما هو جديد، وفي مجال "دور المشرف التربوي في تنمية مهارة الإبداع" نجد أن الطبيعة الأنثوية أقدر على إضفاء لمسات ابتكاريه أينما تواجدت كما وأن التلميذات لهن القدرة على إنجاز أعمال متميزة لكونهن يقرن في بيوتهن وكذلك معلماتهن، مما يجعل التلميذة والمعلمة تفكر في وقت فراغها بإبداعات وإنجازات تلفت بها الأنظار وتنال إعجاب وتقدير الآخرين، وقد اتفقت هذه النتائج مع دراسة (البنا ، 2003) التي بينت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمدى ممارسة المشرف التربوي لدوره المهني تعزى لمتغير الجنس، وذلك في مجال دوره تجاه المعلم وكان لصالح المعلمات.

أما بالنسبة للمجال الثالث "دور المشرف التربوي في تنمية مهارة التأثير في الآخرين" فتعزو الباحثة عدم وجود فروق لتشابه دور المشرف التربوي في تنمية هذه المهارة عند الذكور والإناث وهذا يدل على عدالة المشرفين في التعامل مع المعلمين والمعلمات في هذا المجال.

التحقق من صحة الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ 0. 05) في متوسط تقدير المعلمين لدور المشرف التربوي في تنمية المهارات**

القيادية لدى معلمي المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث في محافظات غزة تعزى لمتغير سنوات الخدمة (1- 5 سنوات ، 6- 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات) من وجهة نظر هؤلاء المعلمين.

وللتحقق من صحة هذا من الفرض قامت الباحثة باستخدام أسلوب تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA والجدول (19) يوضح ذلك:

جدول (19)
مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسط المربعات وقيمة "ف" ومستوى الدلالة تعزى لمتغير سنوات الخدمة (1- 5 سنوات، 6- 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات)

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
المجال الأول: دور المشرف التربوي في تنمية مهارة الإبداع	بين المجموعات	625.007	2	312.503	1.794	0.167	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	102254.892	587	174.199			
	المجموع	102879.898	589				
المجال الثاني: دور المشرف التربوي في تنمية مهارة التطوير	بين المجموعات	145.034	2	72.517	0.358	0.699	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	118926.269	587	202.600			
	المجموع	119071.303	589				
المجال الثالث: دور المشرف التربوي في تنمية مهارة التأثير في الآخرين	بين المجموعات	132.554	2	66.277	0.226	0.798	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	172519.156	587	293.900			
	المجموع	172651.710	589				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	2002.749	2	1001.374	0.608	0.545	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	967316.268	587	1647.898			
	المجموع	969319.017	589				

ف الجدولية عند درجة حرية (2.589) وعند مستوى دلالة (0.01) = 4.66
ف الجدولية عند درجة حرية (2.589) وعند مستوى دلالة (0.05) = 3.02

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ف" المحسوبة أقل من قيمة "ف" الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) في جميع المجالات والدرجة الكلية للاستبانة، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخدمة.

إذن لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ 05. 0) في متوسط تقدير المعلمين لدور المشرف التربوي في تنمية المهارات القيادية لدى معلمي المرحلة الإعدادية

في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة تعزى لمتغير سنوات الخدمة (1- 5 سنوات ، 6- 10 سنوات ، أكثر من 10 سنوات) من وجهة نظر هؤلاء المعلمين.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أن المشرفين لا يفرقون في المعاملة بين معلميهم سواء كان هذا المعلم يتمتع بسنوات خدمة قليلة أو كثيرة، وإنما يميزون من هو خبير ومن يفتقد الخبرة، فقد يكون معلم له خمس سنوات خدمة وكل سنة خدمة فيها من الخبرات الكثير وقد يكون معلم له (20) سنة خدمة ولكن خبرته توقفت عند أول سنة عمل.

واتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (الديب ، 2004) التي أدلت بعدم وجود فروق وفقاً لسنوات الخدمة بين أفراد عينة المعلمين لأهمية مهام الإشراف التربوي وفقاً لسنوات الخدمة في التدريس حيث أن مستويات الخدمة الثلاث قد أجمعت على أهمية مهام الإشراف التربوي لجميع المعلمين.

التحقق من صحة الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ 0.05) في متوسط تقدير المعلمين لدور المشرف التربوي في تنمية المهارات القيادية لدى معلمي المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث في محافظات غزة تعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس ، بكالوريوس + دبلوم عام ، دراسات عليا) من وجهة نظر هؤلاء المعلمين.**

وللتحقق من صحة هذا من الفرض قامت الباحثة باستخدام أسلوب تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA والجدول (20) يوضح ذلك.

جدول (20)

مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسط المربعات وقيمة "ف" ومستوى الدلالة تعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس ، بكالوريوس + دبلوم عام ، دراسات عليا).

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
المجال الأول: دور المشرف التربوي في تنمية مهارة الإبداع	بين المجموعات	163.730	2	81.865	0.468	0.627	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	102716.169	587	174.985			
	المجموع	102879.898	589				
المجال الثاني: دور المشرف التربوي في تنمية مهارة التطوير	بين المجموعات	177.199	2	88.600	0.437	0.646	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	118894.104	587	202.545			
	المجموع	119071.303	589				
المجال الثالث: دور المشرف التربوي في تنمية مهارة التأثير في الآخرين	بين المجموعات	1218.167	2	609.084	2.086	0.125	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	171433.543	587	292.050			
	المجموع	172651.710	589				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	3117.845	2	1558.922	0.947	0.388	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	966201.172	587	1645.999			
	المجموع	969319.017	589				

ف الجدولية عند درجة حرية (2.589) وعند مستوى دلالة (0.01) = 4.66

ف الجدولية عند درجة حرية (2.589) وعند مستوى دلالة (0.05) = 3.02

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ف" المحسوبة أقل من قيمة "ف" الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) في جميع المجالات والدرجة الكلية للاستبانة، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ 05. 0) في متوسط تقدير المعلمين لدور المشرف التربوي في تنمية المهارات القيادية لدى معلمي المرحلة الإعدادية بمدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة تعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس ، بكالوريوس + دبلوم عام ، دراسات عليا) من وجهة نظر هؤلاء المعلمين.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أن المشرف التربوي له نفس الدور في تنمية المهارات القيادية لدى المعلمين الحاصلين على الدرجات العلمية المختلفة ، وهذا دليل على أن المشرف التربوي يؤدي دوره بفاعلية من وجهة نظر هؤلاء المعلمين ، كما أنه يتعامل مع كل معلم بما يلائمه، ويراعي حاجاته ،وقد يعود ذلك إلى استخدام المشرف لأساليب اشرافية متنوعة تتلاءم ومؤهلات المعلمين

المختلفة، واختلفت الدراسة الحالية مع دراسة (الروبي ، 2006)التي بينت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين لأثر ممارسات منظومة الإشراف التربوي على فعالية المعلم تعزى إلى المؤهل العلمي، و هذا الإختلاف يدل على التحسن واتجاه المشرفين نحو الأفضل.

التحقق من صحة الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ 0.05) في متوسط تقدير المعلمين لدور المشرف التربوي في تنمية المهارات القيادية لدى معلمي المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث في محافظات غزة تعزى لمتغير المنطقة التعليمية (شمال غزة ، شرق غزة ، غرب غزة ، الوسطى ، خانيونس ، رفح) من وجهة نظر هؤلاء المعلمين.**

وللتحقق من صحة هذا من الفرض قامت الباحثة باستخدام أسلوب تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA والجدول (21) يوضح ذلك.

جدول (21)

مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسط المربعات وقيمة "ف" ومستوى الدلالة تعزى لمتغير المنطقة التعليمية (شمال غزة، شرق غزة، غرب غزة، الوسطى، خان يونس، رفح).

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
المجال الأول: دور المشرف التربوي في تنمية مهارة الإبداع	بين المجموعات	1920.652	5	384.130	2.222	0.051	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	100959.246	584	172.875			
	المجموع	102879.898	589				
المجال الثاني: دور المشرف التربوي في تنمية مهارة التطوير	بين المجموعات	2326.933	5	465.387	2.328	0.041	دالة عند 0.05
	داخل المجموعات	116744.371	584	199.905			
	المجموع	119071.303	589				
المجال الثالث: دور المشرف التربوي في تنمية مهارة التأثير في الآخرين	بين المجموعات	1279.731	5	255.946	0.872	0.499	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	171371.979	584	293.445			
	المجموع	172651.710	589				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	14926.014	5	2985.203	1.827	0.106	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	954393.003	584	1634.235			
	المجموع	969319.017	589				

ف الجدولية عند درجة حرية (5.589) وعند مستوى دلالة (0.01) = 3.06

ف الجدولية عند درجة حرية (5.589) وعند مستوى دلالة (0.05) = 2.23

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ف" المحسوبة أقل من قيمة "ف" الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) في المجال الأول والثالث والدرجة الكلية للاستبانة، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المنطقة التعليمية.

وأن قيمة "ف" المحسوبة أكبر من قيمة "ف" الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) في المجال الثاني ، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المنطقة التعليمية ولمعرفة اتجاه الفروق قامت الباحثة باستخدام اختبار شيفيه البعدي والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (22)

يوضح اختبار شيفيه في المجال الثاني دور المشرف التربوي في تنمية مهارة التطوير" تعزى لمتغير المنطقة التعليمية

المديرية	شرق غزة م=55.969	غرب غزة م=58.206	شمال غزة م= 61.842	الوسطى م=58.905	خانيونس م=60.747	رفح م=61.040
شرق غزة م=55.969	-	-	-	-	-	-
غرب غزة م=58.206	2.237	-	-	-	-	-
شمال غزة م= 61.842	*5.873	3.636	-	-	-	-
الوسطى م=58.905	2.936	0.699	2.937	-	-	-
خانيونس م=60.747	*4.778	2.541	1.094	1.842	-	-
رفح م=61.040	*5.072	2.835	0.801	2.136	0.293	-

* دالة عند 0.05

يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين منطقة شرق غزة وشمال غزة لصالح شمال غزة، وبين شرق غزة وخان يونس لصالح خان يونس، وشرق غزة ورفح لصالح رفح، ولم يتضح فروق في المناطق التعليمية الأخرى. أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط تقدير المعلمين لدور المشرف التربوي في تنمية المهارات القيادية لدى معلمي المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة تعزى لمتغير المنطقة التعليمية (شمال غزة ، شرق غزة ، غرب غزة ، الوسطى ، خانيونس ، رفح) من وجهة نظر هؤلاء المعلمين في الاستبانة ككل وفي المجال الأول والثالث.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أن مجال "دور المشرف التربوي في تنمية مهارة الإبداع" و"دور المشرف التربوي في تنمية التأثير في الآخرين" لا يتأثر بمتغير المنطقة التعليمية وذلك لأن مهارة الإبداع ومهارة التأثير في الآخرين لمعلمي غزة لا فرق فيها وهذا دليل تكافؤ المشرفين في جميع المناطق في تنمية تلك المهارات.

كما بينت النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط تقدير المعلمين لدور المشرف التربوي في تنمية مهارة التطوير لدى معلمي المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة تعزى لمتغير المنطقة التعليمية (شمال غزة ، شرق غزة ، غرب غزة ، الوسطى ، خانيونس ، رفح) من وجهة نظر هؤلاء المعلمين، ووجدت الفروق بين منطقة شرق غزة وشمال غزة لصالح شمال غزة، وبين شرق غزة وخانيونس لصالح خانيونس، وشرق غزة ورفح لصالح رفح.

وتعزو الباحثة ذلك إلى طبيعة بيئة شرق غزة، حيث أن معلمي هذه المنطقة يقومون بتنمية مهارة التطوير بأنفسهم في ظل وجود المشرف التربوي وتشجيعه لهم، وربما يرجع ذلك إلى عادات وتقاليد وعرف أهالي منطقة شرق غزة، حيث أنهم يحرصون على تطوير وتحسين أنفسهم وتأدية واجباتهم على أكمل وجه.

وتتفق هذه الدراسة جزئياً مع دراسة (أبو سالم ، 2008) التي بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في واقع التعاون بين الإدارة المدرسية ومشرفي اللغة الإنجليزية في تطوير الأداء المهني لمعلميهم في مجال (التخطيط للعملية التدريسية ، المادة التعليمية) لصالح الشمال.

إجابة السؤال الثالث:

وينص السؤال الثالث من أسئلة الدراسة على: "ما سبل تفعيل دور المشرف التربوي في تنمية المهارات القيادية لدى معلمي المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة؟"

وللإجابة عن هذا السؤال من أسئلة الدراسة فقد قامت الباحثة بطرح السؤال المفتوح التالي في نهاية الاستبانة:
"ما المقترحات والتوصيات التي يمكن من شأنها أن تفعل دور المشرف التربوي في تنمية المهارات القيادية لدى المعلمين؟" ومن ثم قامت الباحثة بتجميع إجابات عينة الدراسة فكانت كما في الجدول (23).

جدول (23)

آراء ومقترحات عينة الدراسة من معلمي المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة حول سبل تفعيل دور المشرف التربوي في تنمية المهارات القيادية

مسلسل	البند	التكرار	الترتيب
1	عقد ورشات عمل لتطوير مهارات المعلمين.	42	5
2	المشاركة الفاعلة بين المشرفين والمعلمين.	20	17
3	منح المعلم الفرصة لكي يكون قائداً في الدورات وورش العمل.	25	12
4	عقد دورات للمشرفين التربويين لفن الإرشاد والتوجيه التربوي.	20	17
5	استخدام أساليب الإشراف الحديثة " الإشراف الإكلينيكي، الإشراف التطوري، الإشراف التشاركي، الإشراف القيادي، الإشراف الإبداعي، الإشراف الوقائي".	59	2

6	الابتعاد عن أسلوب التفتيش الهادف لتصيد الأخطاء.	40	8
7	قيام المشرف التربوي بتنفيذ دروس نموذجية يكون فيها القائد.	30	11
8	العدل في توزيع الحوافز.	20	17
9	عقد ندوات تربوية لمناقشة حاجات المعلمين.	42	5
10	عقد مؤتمرات تربوية يتبادل فيها المشرفون والمديرون والخبراء التربويون والمعلمون قضايا تهم العملية التعليمية.	25	12
11	مشاركة المعلمين في إعداد و إثراء المناهج.	15	25
12	تقبل آراء المعلمين.	13	30
13	تواضع المشرفين وتحليهم بالصبر.	33	10
14	مراعاة العلاقات الإنسانية.	60	1
15	تشجيع الإبداع والابتكار والتطوير.	24	14
16	المتابعة والتقويم المستمر في الأنشطة المنهجية واللامنهجية.	21	15
17	الحرص على الاتصال والتواصل الفعال بين المعلم والمشرف.	42	5
18	إرشاد المعلم إلى أساليب التعامل مع الطلاب بطيئي التحصيل.	17	22
19	الاتصال والتواصل بين المعلم والمشرف عبر الإنترنت.	17	22
20	تشجيع الإدارة على تقديم الحوافز للمعلم والطالب.	15	25
21	عقد اجتماعات توجيهية إرشادية مع المعلمين.	20	17
22	تبادل الخبرات التربوية بين المعلمين من خلال الزيارات.	15	25
23	الموضوعية عند تقييم المعلمين.	15	25
24	حث المعلمين على العدل والمساواة بين الطلبة.	18	21
25	تشجيع المعلمين على اعتماد نمط الشورى.	15	25
26	اطلاع المعلمين على كل جديد في المجال التربوي.	35	9
27	تكثيف اللقاءات بين المشرفين ومعلميهم للتعرف على المشكلات التي تعترض المعلمين وإرشادهم إلى كيفية حلها.	55	3
28	تكثيف الدورات التنشيطية للمعلمين التي تبين كيفيـــة تـــوظيفهم لمهاراتهم القيادية.	45	4
29	استخدام أسلوب المناقشة والحوار بين المشرف والمعلم.	17	22
30	تقديم الحوافز المادية والمعنوية.	21	15

من الملاحظ أن أعلى تكرار في مقترحات عينة الدراسة كان لبند "مراعاة العلاقات الإنسانية" أن أقل تكرار كان لبند " تقبل آراء المعلمين " كما أخذت بعض البنود تكرارات عالية " بند استخدام أساليب الإشراف الحديثة : الإشراف الإكلينيكي ، الإشراف التطوري ، الإشراف التشاركي ، الإشراف القيادي ، الإشراف الإبداعي ، الإشراف الوقائي"، وبند "تكثيف اللقاءات بين المشرفين ومعلميهم للتعرف على المشكلات التي تعترض المعلمين وإرشادهم إلى كيفية حلها" وبند " تكثيف الدورات التنشيطية للمعلمين التي تبين كيفية توظيفهم لمهاراتهم القيادية" وهذا يدل على الأفكار البناءة والطاقات الكامنة والهمم العالية الموجودة لدى المعلمين.

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية لدور المشرف التربوي في تنمية المهارات القيادية لدى معلمي المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة ، حيث تبين أن هذا الدور يمارسه المشرفون التربويون بدرجة عالية ، و بتجميع إجابات عينة الدراسة عن السؤال المفتوح ، ومن خلال الإطلاع على الأدب التربوي ،وبالاستفادة من إجابة مجموعة من الخبراء ،بالإضافة إلى خبرة الباحثة من خلال عملها في حقل التعليم ، تسلسلت إجابة السؤال كالآتي :

أولاً : في مجال دور المشرف التربوي في تنمية مهارة الإبداع :

- اطلاع المعلمين على كل جديد في المجال التربوي.
- تشجيع الإبداع والابتكار والتطوير.
- استخدام أسلوب المناقشة والحوار بين المشرف والمعلم.
- تزويد المعلمين بنماذج لخطط تدريسية متميزة.
- تشجيع العناصر القيادية من المعلمين مادياً ومعنوياً.
- عرض السيرة الذاتية للمعلمين المبدعين.
- إعداد مجلات تربوية خاصة بكل منطقة تعليمية.
- تزويد المعلمين بنشرات تنمي فيهم الروح القيادية.
- توظيف الإنترنت في تدريس المباحث المختلفة.

ثانياً : في مجال دور المشرف التربوي في تنمية مهارة التطوير :

- استخدام أساليب الإشراف الحديثة " الإشراف الإكلينيكي ، الإشراف التطوري ، الإشراف التشاركي ، الإشراف القيادي ، الإشراف الإبداعي ، الإشراف الوقائي".

- تكثيف اللقاءات بين المشرفين ومعلميهم للتعرف على المشكلات التي تعترض المعلمين وإرشادهم إلى كيفية حلها.
- تكثيف الدورات التنشيطية للمعلمين التي تبين كيفية توظيفهم لمهاراتهم القيادية.
- عقد ورشات عمل لتطوير مهارات المعلمين.
- عقد ندوات تربوية لمناقشة حاجات المعلمين.
- قيام المشرف التربوي بتنفيذ دروس نموذجية يكون فيها القائد.
- عقد مؤتمرات تربوية يتبادل فيها المشرفون والمديرون والخبراء التربويون والمعلمون قضايا تهم العملية التعليمية.
- منح المعلم الفرصة لكي يكون قائداً في الدورات وورش العمل.
- عقد اجتماعات توجيهية إرشادية مع المعلمين.
- عقد دورات للمشرفين التربويين لفن الإرشاد والتوجيه التربوي.
- الاتصال والتواصل بين المعلم والمشرف عبر الإنترنت.
- مشاركة المعلمين في إعداد و إثراء المناهج.
- تبادل الخبرات التربوية بين المعلمين من خلال الزيارات.
- المتابعة والتقويم المستمر في الأنشطة المنهجية واللامنهجية.
- الاهتمام بالمعلمين الجدد.
- تعيين معلم أول لكل مبحث.
- مشاركة جميع المعلمين في الأنشطة المختلفة.
- توفير الوسائل التعليمية لخدمة المنهاج.
- إعطاء المشرف صلاحية الإضافة والحذف في مستوى المنهاج.
- تقديم التسهيلات للمعلمين الملتحقين بالدراسات العليا.
- مراعاة المؤهل العلمي والتربوي العالي عند اختيار المشرف التربوي.
- تكليف المعلم بأنشطة تلاءم قدراته.
- توجيه المعلمين إلى المواقع الإلكترونية المفيدة.
- تقديم التغذية الراجعة للمعلم.
- إعطاء صلاحيات للمشرف التربوي في جدولة حصص المعلمين.
- تفويض الصلاحيات للمعلمين حسب قدراتهم.
- زيادة عدد المشرفين.
- تدريب المعلمين على استخدام جهاز الحاسوب بطريقة فاعلة.
- تفعيل لجان المباحث المختلفة.

- التجديد في نماذج المراجعة النهائية.
- تخفيف العمل الإداري عن المعلمين.

ثالثاً : في مجال دور المشرف التربوي في تنمية مهارة التأثير في الآخرين :

- مراعاة العلاقات الإنسانية.
- الحرص على الاتصال والتواصل الفعال بين المعلم والمشرف.
- تواضع المشرفين وتحليهم بالصبر.
- تقديم الحوافز المادية والمعنوية.
- العدل في توزيع الحوافز.
- المشاركة الفاعلة بين المشرفين والمعلمين.
- حث المعلمين على العدل والمساواة بين الطلبة.
- إرشاد المعلم إلى أساليب التعامل مع الطلاب بطيئي التحصيل.
- الموضوعية عند تقييم المعلمين.
- تشجيع الإدارة على تقديم الحوافز للمعلم والطالب.
- تشجيع المعلمين على اعتماد نمط الشورى.
- تقبل آراء المعلمين.
- تنمية مهارة التأثير في الآخرين عند المعلمين.
- إرشاد المعلم إلى طرق التعامل مع الطلاب المتفوقين.
- اختيار المدرسة الملائمة لظروف المعلم.
- التزام المشرف بالقيم الدينية والمبادئ السامية.
- حث المعلمين على مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.
- الصدق والواقعية في التعامل مع المعلمين.
- تعزيز الدور الإشرافي للمدير والمدير المساعد.
- حرص المشرف على أن يكون نقده بناءً.
- تشجيع العمل الجماعي.
- الثناء على ما يقوم به المعلم وتشجيعه.

التوصيات والمقترحات:

وفي ضوء نتائج الدراسة أوصت الباحثة بما يلي:

- تكثيف الزيارات الإشرافية للمعلمين.
- عقد دورات تدريبية متخصصة لتنمية المهارات القيادية لدى المعلمين.
- التنويع في استخدام أساليب الإشراف التربوي الحديثة "الإشراف الإكلينيكي – الإشراف التشاركي – الإشراف بالأهداف – الإشراف باستخدام المنحى التكاملي متعدد الأوساط – الإشراف التعاوني".
- زيادة عدد المشرفين التربويين وتقليل عدد المعلمين التابعين للمشرف الواحد.
- مراعاة المؤهل العلمي والتربوي العالي عند اختيار المشرف التربوي بحيث يكون حاصلاً على الدرجة الجامعية الثانية (الماجستير) وذا خبرة في التعليم أو الإدارة المدرسية لا تقل عن خمس سنوات.
- عقد لقاءات دورية بين المعلمين والمشرفين لتبادل الآراء.
- إتاحة الجو النفسي والودي أثناء الاجتماعات والمناقشات بين المعلمين والمشرفين.
- تحفيز العناصر القيادية من المعلمين مادياً ومعنوياً.
- تعيين معلم أول لكل مبحث بحيث تتوافر فيه مهارات القيادة.
- توظيف الإنترنت للاتصال والتواصل بين المشرفين والمعلمين والتلاميذ.
- نشر إبداعات وابتكارات المعلمين المتميزين.
- إعداد دليل للمشرف التربوي، يتضمن نموذجاً للإشراف التربوي بعناصره المختلفة والأسس التي يعتمد عليها، ومهام دور المشرف التربوي في تنمية مهارات المعلمين القيادية، والخطوات الإجرائية لتنفيذ كل مهمة من هذه المهام، ومعايير الأداء المقبول لكل منها .
- توفير برنامج للإشراف الإلكتروني في محافظات غزة في نظامي التعليم حكومة – وكالة.
- اختيار الصفوة من المعلمين الذين يمتلكون المهارات القيادية للمشاركة في برنامج للإشراف الإلكتروني.

مقترحات الدراسة:

- إجراء دراسة مماثلة لبحث دور المشرف التربوي في تنمية المهارات القيادية لدى معلمي المرحلة الثانوية .

- إجراء دراسة مماثلة تهتم بالتعرف إلى أثر بعض المتغيرات مثل: المرحلة التعليمية، و التخصص ،الوظيفة الحالية، لعلها تتكامل مع هذه الدراسة.
- دراسة المعوقات التي تقلل من فعالية دور المشرف التربوي في تنمية المهارات القيادية لدى المعلمين.
- إجراء دراسة عن متطلبات الإشراف الإلكتروني بمحافظات غزة من وجهة نظر المشرفين التربويين.
- إجراء دراسة عن اتجاه المعلمين نحو الإشراف الإلكتروني.

قائمة المراجع

أولاً : قائمة المراجع والدوريات العربية

ثانياً : قائمة المراجع والدوريات الأجنبية

المراجع

أولاً : قائمة المراجع والدوريات العربية:

- القرآن الكريم

1. إبراهيم ، مفيدة محمد (1997) : **القيادة التربوية في الإسلام** ، عمان ، الأردن : دار مجدلاوي للنشر والتوزيع.
2. الإبراهيم ، عدنان (2002) : **الإشراف التربوي أنماط وأساليب** ، إربد : مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية والنشر والتوزيع.
3. ابن منظور ، أبو الفضل (1968) : **لسان العرب** . تحقيق عبد الله الكبير ، دار المعارف ، مصر.
4. أبو سالم ، فدوى كامل (2008) : واقع التعاون بين الإدارة المدرسية ومشرفي اللغة الإنجليزية في تطوير الأداء المهني لمعلميهم وسبل تفعيله ، **رسالة ماجستير غير منشورة** ، الجامعة الإسلامية ، غزة ، فلسطين.
5. أحمد ، إبراهيم أحمد (1993) : **الإشراف المدرسي من وجهة نظر العاملين في الحقل التعليمي** . القاهرة : دار الفكر العربي.
6. أحمد ، أحمد (1999) : **الإشراف المدرسي العيادي** ، دار الفكر العربي ، ط1 ، القاهرة .
7. أحمد ، أحمد إبراهيم (1987) : **تحديث الإدارة التعليمية والنظارة والإشراف الفني** ، جامعة بنها ، كلية التربية ، مصر ، دار المطبوعات الجديدة.
8. أريندز،ريتشارد(2005): **الوظائف القيادية للتعليم** ،ترجمة فايد رباح ،راجعه حمزة دودين،غزة ،فلسطين: دار الكتاب الجامعي .
9. الأغا ، رياض والأغا ، نهضة (1996) : **الإدارة التربوية أصولها ونظرياتها وتطبيقاتها الحديثة** ، ط 1 ، غزة ، فلسطين.
10. الأغا ، إحسان (2002) : **البحث التربوي ، مناهجه وأدواته.** ط4 ، الجامعة الإسلامية، غزة.
11. الأغا ، إحسان خليل والأستاذ ، محمود حسن (2000) : **مقدمة في تصميم البحث التربوي** ، ط 2 ، غزة : مطبعة الرنتيسي للطباعة والنشر.
12. الأغا ، إحسان و الديب ، ماجد (2002) :دور المشرف التربوي في فلسطين في تطوير أداء المعلم ، **بحث مقدم للمؤتمر العلمي الرابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس،** مناهج التعلم في ضوء مفهوم الأداء ،جامعة عين شمس، القاهرة.

13. الأفندي ، محمد (1981) : **الإشراف التربوي** ، ط 2 ، القاهرة: عالم الكتب.
14. البابطين ، عبد العزيز بن عبد الوهاب (1994) :" قياس أثر تدريب المشرفين التربويين في استخدام الإشراف التربوي التطويري" ، **المجلة التربوية** ، ع (31) ، مج (8) ، ص ص 27 – 81 .
15. البابطين، عبد الرحمن بن عبد الوهاب (2005) : المعوقات التي تحد من فاعلية الممارسات الإشرافية كما يراها المشرفون التربويون بمدينة الرياض، **مجلة كلية التربية** ، الزقازيق، ع (50) ، ص ص 223 – 258 .
16. البدري ، طارق عبد الحميد (2001) : **الأساليب القيادية و الإدارية في المؤسسات التعليمية** ،ط1، عمان : دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
17. البدري ، طارق عبد الحميد (2001) : **تطبيقات ومفاهيم في الإشراف التربوي** ، ط1 ، عمان : دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
18. بدوي ، أحمد (1984) : **معجم مصطلحات العلوم الإدارية** ، القاهرة ، دار الكتاب المصري.
19. البستان ، أحمد عبد الباقي وآخرون (2003) : **الإدارة والإشراف التربوي النظرية – البحث – الممارسة** . ط 1 ، الكويت : مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
20. بلقيس ، أحمد (1989) : **تقنيات حديثة في الإشراف التربوي والقيادة التربوية**، عمان : معهد التربية التابع للأنروا / اليونسكو.
21. بحر ، يوسف وآخرون ، (2007) : **الإدارة في الإسلام** ، ط1 ، الجامعة الإسلامية ، غزة.
22. البخاري ، محمد بن اسماعيل (2003) : **صحيح البخاري** ، باب كراهية الشفاعة في الحد إذا رفع إلى السلطان ، الحديث 6788 ، ص1365.
23. البخاري ، محمد بن اسماعيل (2003) : **صحيح البخاري** ، باب الحذر من الغضب ، الحديث 6114 ، ص1256.
24. البنا، محمد محمد (2003) : الدور المهني للمشرف التربوي ومدى ممارسته له من وجهة نظر المعلمين في مدارس محافظة غزة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الإسلامية – غزة.
25. ثابت، صباح (1994) : " الإشراف التربوي الفعال " ، **ورقة عمل مقدمة في المؤتمر السنوي لنواب مديري التربية والتعليم ورؤساء مراكز التطوير التربوي في وكالة الغوث الدولية.**

26. جراي ، جيري ل (1988) : **الإشراف مدخل علم السلوك التطبيقي لإدارة الناس** ، ترجمة وليد عبد اللطيف هوانة ، مراجعة حسين العلوي ، السعودية : إدارة البحوث ، قسم المناهج والإشراف التربوي ، معهد الإدارة العامة.

27. جلاسر ، ويليام (2000) : **إدارة المدرسة الحديثة مدرسة الجودة (فن إدارة التلاميذ بدون إكراه)** ، ترجمة فايزة حكيم ، ط1 القاهرة ، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية ش . م . م.

28. جمل ، محمد جهاد (2005): **تنمية مهارات التفكير الإبداعي من خلال المناهج الدراسية** ، العين ، دار الكتاب الجامعي.

29. جونسون، ديفيد وجونسون روجر (2000): **قيادة المدرسة التعاونية** ، ترجمة مدارس الظهران الأهلية ، ط1 ، المملكة العربية السعودية ، دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

30. الحبيب ، محمد (1996) : **التوجيه والإشراف التربوي في دول الخليج العربي.** الرياض ، مكتبة التربية العربي لدول الخليج.

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

32. حسين، سلامة وعوض الله ، عوض الله (2006) : **اتجاهات حديثة في الإشراف التربوي** ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، عمان.

33. حسين ، سيد حسين (1969) : **دراسات في الإشراف الفني** ، في التربية والتعليم ، كلية المعلمين– جامعة عين شمس ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

34. حسين ، منصور وزيدان ، محمد مصطفى (1976): **سيكولوجية الإدارة المدرسية والإشراف الفني التربوي** ، الفجالة ، مكتبة غريب.

35. الحلاق ، دينا يوسف (2008) : "متطلبات تطوير الإشراف التربوي في المرحلة الثانوية بمحافظات غزة في ضوء الاتجاهات المعاصرة" ، **رسالة ماجستير غير منشورة** ، جامعة الأزهر ، غزة ، فلسطين.

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

37. الخطيب ، إبراهيم والخطيب ، أمل (2003) : **الإشراف التربوي فلسفته ... أساليبه وتطبيقاته** . ط 1 ، عمان ، دار قنديل للنشر والتوزيع.

38. الخطيب ، رداح وآخرون (2000) : **الإدارة والإشراف التربوي (اتجاهات حديثة)** ، ط 3 ، إربد – الأردن ، دار الأمل.

39. دواني ، كمال سليم (2003) : **الإشراف التربوي مفاهيم ... وآفاق** . ط 1 ، الجامعة الأردنية ، عمان : الجامعة الأردنية.

40. الدويك، تيسير وياسين، حسين (1998) : **أسس الإدارة التربوية والمدرسية والإشراف التربوي** ، ط 2، عمان– الأردن، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

41. الديب ، ماجد حمد (2004) : واقع الإشراف التربوي ومتطلبات التغيير في ضوء المناهج الفلسطينية الجديدة من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين بمحافظة غزة. **بحث مقدم إلى المؤتمر التربوي الأول "التربية في فلسطين وتغيرات العصر"** ، كلية التربية، الجامعة الإسلامية ، غزة.

42. ديسلر، جاري (1992): **أساسيات الإدارة المبادئ والتطبيقات الحديثة**، تعريب د. عبد القادر محمد ، مراجعة د. درويش مرعي ، الرياض ، المملكة العربية السعودية ، دار المريخ للنشر.

43. الديوه جي ، سعيد (1982) : **التربية و التعليم في الإسلام** ،طبع بمساعدة اللجنة الوطنية للاحتفال بمطلع القرن الخامس عشر الهجري ، العراق .

44. ذكرى ، محمد عريبي (1985) : " **الإشراف الفني التربوي في الجماهيرية العربية الليبية الشعبية الإشتراكية**."، طرابلس : الدار العربية للكتاب .

45. راشد ، علي (1999) : **مفاهيم ومبادئ تربوية** ، المعلم الناجح ومهاراته الأساسية ، القاهرة ، دار الفكر العربي.

46. الروبي ، عماد (2006) : "منظومة الإشراف التربوي وانعكاساتها على فعالية المعلم في مرحلة التعليم الأساسي بمدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة" ، **رسالة ماجستير غير منشورة** ، جامعة الأزهر ، غزة ، فلسطين.

47. الزهري ، رياض (1985) : **أسس الإدارة المدرسية والإشراف التربوي** ، رام الله ، دار القلم .

48. السعيدي، علي(بدون): **الإحصائيون العرب.**

http://www.arabicstat.com/index.php?option=com_content&task=... - 46k

(28/1/2009).

49. السلطان ، فهد صالح (1991) : **النموذج الإسلامي في الإدارة منظور شمولي للإدارة العامة** ، وزارة الإعلام.

50. السلمي ، علي (1999) : **المهارات الإدارية والقيادية للمدير المتفوق** ، القاهرة : دار غريب للطباعة والنشر.

51. السلمي ، علي وآخرون (1991) : **أساسيات الإدارة (1)** ، جامعة القاهرة ، التعليم المفتوح.
52. السليتي ، فراس (2006) : **التفكير الناقد والإبداعي** ، إربد ، الأردن ، عالم الكتب الحديث.
53. سليمان ، عرفات عبد العزيز (2001) : **إستراتيجية الإدارة في التعليم (ملامح من الواقع المعاصر)** ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية.
54. السيد ، مصطفى صبحي (1981) : **القيادة الإدارية في العصر الحديث دراسة نظرية وتطبيقية مقارنة** ، الإسكندرية ، جامعة الإسكندرية.
55. سيسالم ، روضة فائق (2001) : "مهام المشرف التربوي في تطوير أداء معلمي العلوم في المرحلة الثانوية بمحافظة غزة" ، **رسالة ماجستير غير منشورة** ، جامعة الأقصى ، غزة ، فلسطين .
56. الشاعر ، جمال محمود (2006) " واقع الممارسات الإشرافية التي يمارسها المشرفون التربويون في مدارس وزارة التربية والتعليم بمحافظة الإحساء من وجهة نظر المعلمين" ، ع 116 ، **دراسات في المناهج وطرق التدريس** ، كلية المعلمين ، الإحساء ،ص ص (55-83).
57. شعلان ، محمد سليمان وآخرون (1987) : **الإدارة المدرسية والإشراف الفني** ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية.
58. صيام ، محمد بدر (2007) : "دور أساليب الإشراف التربوي في تطوير الأداء المهني للمعلمين في المدارس الثانوية في محافظة غزة" ، **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الإسلامية –غزة.
59. طافش ، محمود (2004) : **الإبداع في الإشراف التربوي والإدارة المدرسية** ، ط 1 ، عمان – الأردن ، دار الفرقان.
60. طرخان ، عبد المنعم أحمد (1993) : أثر برنامج تدريب الملايين أثناء الخدمة بمدارس وكالة الغوث الدولية على تطوير البنى المفاهيمية والإشرافية لديهم ، **رسالة ماجستير غير منشورة** ، عمان .
61. الطعاني ، حسن أحمد (2005) : **الإشراف التربوي (مفاهيمه ، أهدافه ، أسسه ، أساليبه)** . عمان : دار الشروق للنشر والتوزيع.
62. عبد المقصود ، عزمي وآخرون (1991) : **المعلم ومهنة التعليم** ، القاهرة : مطبعة أبناء وهبة حسان.

63. عبيدات ، زهاء الدين (2001) : **القيادة والإدارة التربوية في الإسلام** ، عمان ، الأردن : دار البيارق.
64. عدس ، محمد عبد الرحيم وآخرون (1984) : **الإدارة والإشراف التربوي** ، عمـــان ، دار الفكر.
65. العديلي ، ناصر محمد (1995) : **السلوك الإنساني والتنظيمي منظور كلـــي مقـــارن** ، المملكة العربية السعودية: معهد الإدارة العامة.
66. عرموش ، أحمد راتب (1991) : **قيادة الرسول الـــسياسية والعـــسكرية** ، ط2 ، دار النفائس.
67. عطا ، إبراهيم (1998) : **الإشراف العلمي والتوجيه التربـــوي** ، القـــاهرة ، مكتبـــة النهضة المصرية.
68. عطاري ، عارف (1993) : **التوجيه التربوي اتجاهات معاصرة** ، ط1 ، عمـــان ، دار البشير للنشر.
69. عطاري ، عارف توفيق وآخرون (2005) : **الإشـــراف التربـــوي نماذجـــه النظريـــة وتطبيقاته العملية** ، ط 1 ، الكويت : مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
70. عطوي ، جودت عزت (2001) : **الإدارة التعليمية والإشـــراف التربـــوي أصـــولها وتطبيقاتها** ، ط1 ، عمان : الدار العلمية الدولية و مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع.
71. علاونة ، شفيق وآخرون (1992) : **طرائـــق التـــدريس والتـــدريب العامـــة** ، ط 1 ، منشورات جامعة القدس المفتوحة ، عمان .
72. عماد الدين ، منى مؤتمن (2004) : **آفاق تطوير الإدارة والقيادة التربوية في الـــبلاد العربية** ، "بالإفادة من التجارب والنماذج العالمية المتميزة" ، مركز الكتاب الأكاديمي
73. عياصرة ، علي أحمد (2006) : **القيادة والدافعية في الإدارة التربوية** ، ط 1 ، عمان : دار ومكتبة الحامد .
74. فيفر ، إيزابيل ودونلاب ، جين (1997) : **الإشراف التربوي علـــى المعلمـــين دليـــل لتحسين التدريس**. ط2 . ترجمة محمد ديراني. عمان : روائع مجدلاوي.
75. كمال ، أمينة عباس وأحمد ، شكري سيد (1995) :"دراسة استطلاعية لآراء الموجهين ومديري المدارس والمعلمين حول نظام التوجيه التربوي المطبق حديثًا في دولة قطر" **مجلة مركز البحوث التربوية** ، جامعة قطر ، قطر.
76. كنعان ، نواف (1982) : **القيادة الإدارية في المملكة العربية السعودية** ، الريـــاض ، مكتبة دار العلوم .

77. محمد ، طاهر حامد وعقيل ، حمزة عبدالله (1989) : **مدى توافق السمات القيادية مع المعايير الإسلامية في اختيار القائد التربوي** ، ط 1 ، المملكة العربية السعودية : مكتبة جدة.

78. محمود ، محمود صالح قاسم (1997) : "واقع الإشراف التربوي في قطاع غزة في مجال تنمية كفايات المعلمين، **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

79. المدلل ، نعيمة (2002) : "تصور مقترح لمواجهة معوقات الإشراف التربوي في محافظات غزة في ضوء الاتجاهات المعاصرة" ، **رسالة ماجستير غير منشورة** ، الجامعة الإسلامية ، غزة.

80. المدلل ، نعيمة (2007) : "تصور مقترح لتطوير الإشراف التربوي بالمدارس الإعدادية بمحافظات غزة في ضوء الفكر الإداري المعاصر" ، **رسالة دكتوراه غير منشورة** ، جامعة الدول العربية ، القاهرة .

81. مرسي ، محمد منير (2001) : **الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها** ، القاهرة : عالم الكتب.

82. المساد ، محمود (1986) : **الإدارة والإشراف التربوي، واقع وطموح** ، إربد: دار الأمل.

83. مصطفى ، يوسف عبد المعطي (2005) : **الإدارة التربوية مداخل جديدة ... لعالم جديد** . ط 1 ، القاهرة : دار الفكر العربي.

84. مطاوع ، إبراهيم وآخرون (1982): **الأسس الإدارية للتربية** ، جدة ، دار الشروق.

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

86. المغاسي ، سعيد بن فالح (2004) : القيادة التربوية والمهارات القيادية اللازمة لقادة المؤسسات التربوية ، ج 1 ، ع 54 ، **مجلة كلية التربية** ، جامعة المنصورة ، ص ص (99 – 128).

87. المغيدي ، الحسن محمد (1997) : معوقات الإشراف التربوي كما يراها المشرفون والمشرفات في محافظة الإحساء التعليمية ، ع 12 ، **مجلة مركز البحوث التربوية**، جامعة قطر ، ص ص 67 – 104 .

88. المقادمة ، يسرى (2006): تطوير التخطيط للتعليم العالي في فلسطين بين تحديات الواقع الفلسطيني ومتطلباته التنموية في ضوء الاتجاهات المعاصرة، **رسالة ماجستير غير**

منشورة ، معهد البحوث والدراسات التربوية ، جامعة الدول العربية ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، جامعة عين شمس.

89. المقيد ، عاهد مطر (2006) : واقع الممارسات الإشرافية للمشرفين التربويين بوكالة الغوث بغزة في ضوء مبادئ الجودة الشاملة وسبل تطويره ، **رسالة ماجستير غير منشورة** ، الجامعة الإسلامية ، غزة ، فلسطين.

90. ملحم ، سامي (2000) : **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، ط1 ، عمان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

91. منسي ، محمود عبد الحليم (2003): **الإبداع والموهبة في التعليم العام** ، مصر ، دار المعرفة الجامعية.

92. النخالة ، سمية سالم (2002) :" دور المشرف التربوي في النمو المهني لمعلمي الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي بمحافظات غزة" ، جامعة الأزهر – غزة ، **رسالة ماجستير غير منشورة.**

93. نشوان ، يعقوب (1992) : **الإدارة والإشراف التربوي بين النظرية والتطبيق**، ط 3 ، عمان، دار الفرقان للطباعة والنشر والتوزيع.

94. نشوان ، يعقوب ونشوان ، جميل عمر (1998) : نظام الإشراف التربوي بمدارس وكالة الغوث الدولية في ضوء الفكر الإداري الحديث ، **مجلة البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية** ، مجلة محكمة نصف سنوية ، مج 1 ، ع 2 ، ص ص (2 – 40).

95. نصر ، عزة جلال (2008) : **الإبداع الإداري والتطوير الذاتي للمدرسة الثانوية العامة "رؤية إستراتيجية"** ، الإسكندرية : المكتب الجامعي الحديث.

96. الهواري ، سيد (1996) : **القائد التحويلي** ، ما بعد القائد الفعال ؟! رؤية عن قائد جديد بأفكار ومهارات جديدة من أجل إنجاز غير عادي في عالم متغير متنافس ، مصر ، جامعة عين شمس.

97. هونز ، جيف (2006) : **المهارات الإدارية في المدارس مرجع للقيادات الإدارية** ، ط1 ، ترجمة نهير نصرالله ، مراجعة لغوية فواز الراميني ، غزة ، فلسطين : دار الكتاب الجامعي.

98. وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية (2003): **دليل الإشراف التربوي** ، الإدارة العامة للإشراف والتأهيل التربوي ، رام الله.

99. وزارة التربية والتعليم العالي (2006) : **إحصائيات عن التعليم العام في محافظات غزة** ، الإدارة العامة للتخطيط – غزة .

ثانيا : قائمة المراجع والدوريات الأجنبية:

1. Benhabib, S. (1992): **Situating the Self**, New York, Routhledge.

2. Burden, Paul R (2003) : **Classroom Management Creating a Successful Learning Community,** Second Edition, Kansas State University.

3. Clements, Christine & Dargo, William A (1999):"Leadership Characteristics and Strategic Planning." **Journal of Management Research News**, Barmarick Publications, Vol.22,Issue 1,P. (11-18).

4. Colantonio, Jone N. (2005). On Target: Combined Instructional Supervision and Staff Development. **Principal Leadership,** May, v(5), n(9), p. (30-34).

5. Cromwell, Ronald, R. (1991): **"Key Supervision Skills That will touch the Future of School Reform"**, Indiana University – East, ED. 34638.

6. Day , Christopher (1997): " Being a professional in schools and universities: limits, purposes and possibilities for development." **British Educational Journal**, Vol 23, No. p. (195-205).

7. Dew, D.r. (1994):" Teachers perceptions of the role of content knowledge in the supervisory process." **(PH. D. Dissertation).** Dissertation, Abstracts, International , (54), (8), 2815 – A.

8. Eady, C., Zepeda, S. J.(2007). Evaluation, Supervision, And Staff Development Under Mandated Reform: The Perceptions and Practices of Rural Middle School Principals. **Rural Educator,** v(28), n (2), p. (1-7).

9. Elgarten, G.H.(1991). Testing New Supervisory Process For Improving Instruction. **Journal of Curriculum And Supervision,** v(6), N(2), p. (118-129).

10. Glanz, J., Shuman, V., Sullivan, S.(2007). Impact of Instructional Supervision on Supervision and Student Achievement. Online Submission, **Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (AERA)**, Chicago, IL, Apr 13.

11. Gordon, S. (2000). **Supervision of Instruction, A Developmental Approach**. 4th ED, Allyne and Bacon: Boston.

12. Gorden, S.P. (1990) : Developmental Supervision and exploratory study of promising model, **Journal of Curriculum and Supervision**, V. (5), N. (4), p. (293-307).

13. Jin, Lijun & Cox, JackieL. (2000) "Inquiring Mind Want To Know: Does The Clinical Supervision Course Improve Cooperating Teacher's Supervisory Performance**" Paper Present at the Annual Meeting of the Association of Teacher** (80th , Orlando, PL, February (13 - 16, 2000). P. (17).

14. Jones, V.f., & Jones, L.S. (2001). **Comprehensive class-room management: Creating Communities of support and solving problems** (6th ed.).Boston: Allyn & Bacon.

15. Karagozoglu, (1972). The Role of Ministry Supervision In the Turkish Education System, **Doctoral Dissertation**, Michigan State University.

16. Liebblich , Paul (1993) : " The Role of the principle in Sustaining Innovations", **Dissertation Abstracts International**, Vol . 55, No.5, p.(15), USA.

17. Myers, Mark, D.(1992**):"Effective School and the Super intendance: Perception and Practice"**, UMI,EJ447977, November.

18. Sandell, Murray , (1992) : "Teacher disillusionment and supervision as a part of professional development", **Alberta Journal of Educational Research** . (38) , (2) ,p. (133-140).

19. Sergiovanni, T.J. and Starratt, R.J. (1988). **Supervision: Human Perspectives**. New York: Mc Graw-Hill com.

20. Siens, C.M. & Ebmeier, H. (1996). Developmental Supervision And The Reflective Thinking Of Teachers**. Journal Of Curriculum And Supervision**, 11 (4), p. (299-319)-A.

الملاحـــق

- **ملحق (1) : الصورة الأولية للاستبيان**
- **ملحق (2) : كشف بأسماء السادة المحكمين**
- **ملحق (3) : الصورة النهائية للاستبيان**
- **ملحق (4) : تسهيل مهمة الباحثة**
- **ملحق (5) : كشف بأسماء المدارس التي طبقت عليها عينة الدراسة**

بسم الله الرحمن الرحيم

ملحق رقم (1)

الصورة الأولية للاستبيان

الجامعة الإسلامية – غزة

عمادة الدراسات العلـــيا

كليـــة التربيـــــــة

الدكتور / ة .....المحترم / ة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ..... وبعد

تقوم الباحثة بدراسة بعنوان" **دور المشرف التربوي في تنمية المهارات القيادية لدى معلمي المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة و سبل تفعيله**" وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية ، تخصص الإدارة التربوية ، وقد أعدت الباحثة لذلك الاستبانة المرفقة والمكونة من (65) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات هي : (مجال دور المشرف التربوي في تنمية مهارة الإبداع ، مجال دور المشرف التربوي في تنمية مهارة التطوير ، مجال دور المشرف التربوي في تنمية مهارة التأثير في الآخرين).

فأرجو التكرم بإبداء رأيكم في فقرات الاستبانة وفي مدى ملاءمتها للمجالات المذكورة وذلك بوضع الإشارة (√) للفقرة المناسبة وإجراء التعديلات على العبارة غير المناسبة ، أو اقتراح الصيغة التي ترونها مناسبة.

شاكرة لكم حسن تعاونكم ،،،

وتقبلوا فائق الاحترام والتقدير ،،

الباحثة

ذكريات أحمد مرتجى

م	مجالات وبنود الاستبانة	الانتماء		المناسبة	
	(المجال الأول) دور المشرف التربوي في تنمية مهارة الإبداع	منتمية	غير منتمية	مناسبة	غير مناسبة
1	يزود المعلم بنماذج لخطط تدريسية متميزة.				
2	يساعد المعلم على استخدام أساليب حديثة تعتمد على نشاط الطالب.				
3	يرشد المعلم إلى أساليب جديدة في التعامل مع الطلبة الموهوبين.				
4	ينظم مع المعلم إعداد مسابقات متنوعة للطلبة المتفوقين.				
5	يشجع المعلم على طرح أسئلة باعثة على الطلاقة والمرونة والأصالة والحساسية للمشكلات وإدراك التفاصيل.				
6	يساعد المعلم على إيجاد حلول مبتكرة لمشكلات التلاميذ.				
7	يخطط مع المعلم لتنمية التفكير المرن للطلبة.				
8	يوجه المعلم نحو تعزيز الأنشطة مفتوحة النهاية (التباعدية) للطلبة.				
9	يعاون المعلم على ابتكار طرائق تدريس جديدة لتنمية ميول الطلبة التعليمية.				
10	يشجع المعلم على استخدام أسلوب المناقشة والحوار لتحسين أدائه التدريسي.				
11	يشجع المعلم على توظيف البرامج الإذاعية ذات العلاقة بالإبداع.				
12	يوضح للمعلم آليات وتكتيكات تنفيذ الدروس الإبداعية.				
13	يحفز المعلم المبدع معنوياً ومادياً.				
14	يشجع المعلم على الالتحاق بالدورات التدريبية لتحسين أدائه القيادي.				
15	يطلع المعلم على انجازات المعلمين المبدعين.				
16	يساعد المعلم على تقييم المنهاج من خلال أفكار أصيلة وجديدة.				
17	يعزز نشاطات المعلم المصاحبة للمنهاج التي تنمي الإبداع.				
18	يساعد المعلم على اكتشاف العناصر القيادية من التلاميذ.				
19	يحترم مشاعر المعلم ويقدرها.				
20	يطلب من المعلم تشجيع الطلاب على تقديم نشاطات تتسم بالتميز والأصالة.				

(المجال الثاني) **دور المشرف التربوي في تنمية مهارة التطوير**					
1	يحث المعلم على ربط المنهاج بواقع الحياة.				
2	يستمع لما يبديه المعلم من اقتراحات جديدة في مجال التدريس.				
3	يشرك المعلم في إثراء المنهاج.				
4	يحث المعلم على تحديث المعلومات لتواكب التطورات.				
5	يشجع المعلم على عمل أبحاث إجرائية.				
6	ينظم دورات تدريبية لتحسين أداء المعلم.				
7	يشرك المعلم في تحليل المنهج.				
8	يساعد المعلم على الاستخدام الفعال للوسائل التعليمية.				
9	يطلع المعلم على أهم الاتجاهات المعاصرة في طرائق التدريس.				
10	يساعد المعلم على تشكيل لجان البحث العلمي في المدرسة.				
11	يتعاون مع المعلم لتطوير دروس نموذجية.				
12	ينظم لقاءات تربوية بين المعلمين والخبراء المختصين.				
13	يبلغ المعلم بالمستجدات التي تطرأ على المنهاج.				
14	يشجع المعلم على تبادل الخبرات التربوية من خلال الزيارات المتبادلة بين المعلمين.				
15	يجعل عملية التقويم للمعلم عملية تعاونية تحليلية تشخيصية.				
16	يرشد المعلم إلى مواقع إلكترونية تهتم بتطوير التدريس.				
17	يساعد المعلم على تقبل روح النقد من التلاميذ.				
18	يساعد المعلم على اتخاذ القرار الصحيح في الوقت المناسب.				
19	يشجع المعلم على الالتحاق ببرامج الدراسات العليا.				
20	يمتلك القدرة على غرس بذور التغيير في المعلم.				
21	يميل إلى تفويض بعض المهام إلى المعلم.				

(المجال الثالث) **دور المشرف التربوي في تنمية مهارة التأثير في الآخرين**					
1	يغرس في نفس المعلم تقوى الله في التعامل مع الطلبة.				
2	يرشد المعلم إلى سبل غرس القيم في نفوس الطلبة.				
3	يوجه المعلم إلى كيفية معاملة الطلبة كضيوف.				
4	يساعد المعلم في تنمية مهارات التعامل مع الطلبة.				
5	يركز على أهمية التشويق في عملية التدريس.				
6	يرشد المعلم إلى ربط محتوى المنهاج بحاجات الطلبة وميولهم.				
7	يشجع المعلم على تفعيل التعليم التعاوني .				
8	يرشد المعلم إلى اعتماد منهج العدل والمساواة والديمقراطية بين الطلبة.				
9	يوجه المعلم إلى اعتماد النمط الشورى في قيادة الصف.				
10	يرشد المعلم إلى توفير أسباب الراحة النفسية للطلبة.				
11	يحث المعلم على تعويد الطلبة على الانضباط الداخلي.				
12	يشجع المعلم على استخدام التعزيز للطلبة بشكل متوازن.				
13	يحث المعلم على مراعاة الأناقة في مظهره.				
14	يذكر المعلم بوجوب التواضع في التعامل مع الطلبة.				
15	يرشد المعلم إلى تقبل وجهة نظر الأخر.				
16	يرشد المعلم إلى ضرورة مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.				
17	ينمي لدى المعلم مهارة الاتصال والتواصل مع الطلبة.				
18	يعمل على تحسين العلاقات الإنسانية بين المعلم والطلبة.				
19	يعمل على تدعيم العلاقات الإنسانية بين المعلم وزملائه والإدارة المدرسية وتقوية أواصر المحبة				
20	يحث المعلم على العمل التطوعي داخل المدرسة.				
21	يحرص على العدالة في نظام الحوافز.				
22	يوجه المعلم إلى التفاني في العمل وإنكار الذات.				
23	يثني على أداء المعلم أمام الطلبة.				
24	يعمل على تبادل المعلمين الزيارات الناجحة في المدارس.				

ما هي المقترحات والتوصيات التي يمكن من شأنها أن تفعل دور المشرف التربوي في تنمية المهارات القيادية لدى المعلمين؟

ملحق رقم (2)

كشف بأسماء السادة المحكمين

الرقم	الاســـــــــم	مكان العمـــــــــــل
1	د . محمد عثمان الأغا	كلية التربية – الجامعة الإسلامية – غزة.
2	د . سليمان المزين	كلية التربية – الجامعة الإسلامية – غزة
3	د . عليان الحولي	كلية التربية – الجامعة الإسلامية – غزة
4	د . محمود الأستاذ	جامعة الأقصى - **غزة**
5	د . ماجد الديب	جامعة الأقصى - **غزة**
6	د . درداح الشاعر	جامعة الأقصى - **غزة**
7	د . رائد الحجار	جامعة الأقصى - **غزة**
8	د . جميل نشوان	جامعة الأزهر - **غزة**
9	د . عطا درويش	جامعة الأزهر - **غزة**
10	د . فايز شلدان	الجامعة الإسلامية - **غزة**
11	د . خليل حماد	وزارة التربية والتعليم العالي - **غزة**

ملحق رقم (3)

الصورة النهائية للاستبيان

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الإســــــــلامية

عمادة الدراســات العليــا

كلية التربية / قسم أصول التربية

الإدارة التربويـــــــــــة

استبانة موجهة إلى معلمي المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة

أخي المعلم ، أختي المعلمة ،، السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تحية طيبة وبعد ،،،

تقوم الباحثة بإجراء دراسة ميدانية بعنوان" **دور المشرف التربوي في تنمية المهارات القيادية لدى معلمي المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة وسبل تفعيله".**

وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في أصول التربية ، تخصص الإدارة التربوية من الجامعة الإسلامية .

وقد أعدت الباحثة تلك الاستبانة المرفقة والمكونة من (59 فقرة) موزعة على المجالات الآتية:

(مجال دور المشرف التربوي في تنمية مهارة الإبداع – مجال دور المشرف التربوي في تنمية مهارة التطوير – مجال دور المشرف التربوي في تنمية مهارة التأثير في الآخرين).

لذا نرجو التكرم بالإجابة عن فقرات هذه الإستبانة بكل جدية وصدق وموضوعية ، وذلك بوضع علامة **(X)** في المكان المناسب و الإجابة عن السؤال المفتوح في نهاية الإستبانة ، علماً بأن إجابتكم ستعامل بسرية تامة ، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط . و بارك الله فيكم ،،،

وتقبلوا فائق الاحترام والتقدير ، ، ،

أولاً : بيانات أولية للمعلم:

ضع إشارة (x) أمام الإجابة المناسبة لكل بند :

1. **الجنس**: ذكر ( ) ، أنثى ( )
2. **سنوات الخدمة**: 1 – 5 سنوات ( ) ، من 6 – 10 سنوات ( ) ، أكثر من 10 سنوات ( )
3. **المؤهل العلمي**: بكالوريوس ( ) ، بكالوريوس + دبلوم عام ( ) ، دراسات عليا ( )

المديرية التي تتبع لها المدرسة:

شرق غزة ( ) ، غرب غزة ( ) ، شمال غزة ( ) ، الوسطى ( ) ، خانيونس ( ) ، رفح ( )

الباحثة

ذكريات أحمد مرتجى

الرقم	العبارات	درجة التقدير				
	(المجال الأول) دور المشرف التربوي في تنمية مهارة الإبداع	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
1	يزودني بنماذج لخطط تدريسية متميزة.					
2	يساعدني على استخدام أساليب حديثة تعتمد على نشاط الطالب.					
3	يرشدني إلى أساليب جديدة في التعامل مع الطلبة الموهوبين.					
4	ينظم معي إعداد مسابقات متنوعة للطلبة المتفوقين.					
5	يشجعني على طرح أسئلة باعثة على الطلاقة والمرونة.					
6	يساعدني على إيجاد حلول مبتكرة لمشكلات الطلبة.					
7	يخطط معي لتنمية التفكير المرن للطلبة.					
8	يوجهني نحو تعزيز الأنشطة مفتوحة النهاية (التباعدية) للطلبة.					
9	يعاونني على ابتكار طرائق تدريس جديدة.					
10	يشجعني على استخدام أسلوب المناقشة والحوار.					
11	يشجعني على توظيف البرامج الإذاعية ذات العلاقة بالإبداع.					
12	يوضح لي آليات تنفيذ الدروس الإبداعية.					
13	يحفز المعلم المبدع معنوياً ومادياً.					
14	يشجعني على الالتحاق بالدورات التدريبية.					
15	يطلعني على انجازات المعلمين المبدعين.					
16	يساعدني على تقييم المنهاج من خلال أفكار جديدة.					
17	يعزز عندي النشاطات المصاحبة للمنها ج التي تنمي الإبداع.					
18	يساعدني على اكتشاف العناصر القيادية من الطلبة.					

الرقم	العبارات	درجة التقدير				
	(المجال الثاني) دور المشرف التربوي في تنمية مهارة التطوير	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
1	يحثني على ربط المنهاج بواقع الحياة.					
2	يستمع لما أبديه من اقتراحات جديدة في مجال التدريس.					
3	يشركني في إثراء المنهاج.					
4	يحثني على تحديث المعلومات لتواكب التطورات.					
5	يشجعني على عمل أبحاث إجرائية.					
6	ينظم دورات تدريبية لتحسين أداء المعلم.					
7	يشركني في تحليل المنهج.					
8	يساعدني على الاستخدام الفعال للوسائل التعليمية.					
9	يطلعني على أهم الاتجاهات المعاصرة في طرائق التدريس.					
10	يساعدني على تشكيل لجان البحث العلمي في المدرسة.					
11	يتعاون معي لتطوير دروس نموذجية.					
12	ينظم لقاءات تربوية بين المعلمين والخبراء المختصين.					
13	يبلغني بالمستجدات التي تطرأ على المنهاج.					
14	يشجعني على تبادل الخبرات التربوية من خلال الزيارات.					
15	يجعل عملية التقويم للمعلم عملية تعاونية تحليلية تشخيصية.					
16	يرشدني إلى مواقع إلكترونية تهتم بتطوير التدريس.					
17	يساعدني على تقبل روح النقد من الطلبة.					
18	يساعدني على اتخاذ القرار الصحيح في الوقت المناسب.					
19	يشجعني على الالتحاق ببرامج الدراسات العليا.					

الرقم	العبارات	درجة التقدير				
	(المجال الثالث) دور المشرف التربوي في تنمية مهارة التأثير في الآخرين	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
1	ينمي في نفسي قيمة تقوى الله في التعامل مع الطلبة.					
2	يرشدني إلى سبل غرس القيم في نفوس الطلبة.					
3	يوجهني إلى كيفية معاملة الطلبة كضيوف.					
4	يساعدني في تنمية مهارات التعامل مع الطلبة.					
5	يركز على أهمية التشويق في عملية التدريس.					
6	يرشدني إلى ربط محتوى المنهاج بحاجات الطلبة وميولهم.					
7	يشجعني على تفعيل التعليم التعاوني .					
8	يرشدني إلى اعتماد منهج العدل والمساواة والديمقراطية بين الطلبة.					
9	يوجهني إلى اعتماد نمط الشورى في قيادة الصف.					
10	يرشدني إلى توفير أسباب الراحة النفسية للطلبة.					
11	يحثني على تعويد الطلبة على الانضباط الداخلي.					
12	يشجعني على استخدام التعزيز للطلبة بشكل متوازن.					
13	يحثني على مراعاة الأناقة في مظهري.					
14	يذكرني بوجوب التواضع في التعامل مع الطلبة.					
15	يرشدني إلى تقبل وجهة نظر الآخر.					
16	يرشدني إلى ضرورة مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.					
17	ينمي لدي مهارة الاتصال والتواصل مع الطلبة.					
18	يعمل على تحسين العلاقات الإنسانية بيني وبين الطلبة.					
19	يعمل على تدعيم العلاقات الإنسانية بيني وبين الإدارة المدرسية.					
20	يحثني على العمل التطوعي داخل المدرسة.					
21	يحرص على العدالة في نظام الحوافز.					
22	يوجهني إلى التفاني في العمل وإنكار الذات.					

ما هي المقترحات والتوصيات التي يمكن من شأنها أن تفعل دور المشرف التربوي في تنمية المهارات القيادية لدى المعلمين؟

ملحق رقم (4)

تسهيل مهمة الباحثة

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الإسلامية – غزة
The Islamic University - Gaza

عمادة الدراسات العليا
هاتف داخلي: 1150

الرقم ..... ج س غ/35/
Ref. .....
التاريخ 2009/05/17
Date .....

الأخ الدكتور/ رئيس برنامج التربية والتعليم بوكالة الغوث حفظه الله،

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

الموضوع/ تسهيل مهمة طالبة ماجستير

تهديكم عمادة الدراسات العليا أعطر تحياتها، وترجو من سيادتكم التكرم بتسهيل مهمة الطالبة/ **ذكريات أحمد محمد مرتجى**، برقم جامعي 2007/0016 المسجلة في برنامج الماجستير بكلية التربية تخصص **أصول التربية-الإدارة التربوية**، وذلك بهدف تطبيق الاستبانة الخاصة بدراستها والحصول على المعلومات التي تساعدها في إعدادها والمعنونة بـــ:

دور المشرف التربوي في تنمية المهارات القيادية لدى معلمي المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة وسبل تفعيله

والله ولي التوفيق،،،

عميد الدراسات العليا

د. زياد إبراهيم مقداد

السادة مديرية المدارس المحترمين
نرجو تسهيل مهمة الباحثة
مع المحافظة على وقت الطلبات
وشكرا

صورة إلى:-
- الملف.

To FPO
Please help her if it's possible
Thank you
3.6.09 FEP

P.O. Box 108, Rimal, Gaza, Palestine fax: +970 (8) 286 0800 فاكس tel: +970 (8) 286 0700 تلفون ص.ب. 108 الرمال. غزة. فلسطين
public@iugaza.edu.ps www.iugaza.edu.ps

ملحق رقم (5)

كشف بأسماء المدارس التي طبقت عليها عينة الدراسة

S.No	Name of school	Area
1	Omariya Prep. Boys "B"	Rafah
2	Rafah Prep. Boys "E"	Rafah
3	Rafah Prep. Girls "A"	Rafah
4	Shouka Prep. Girls	Rafah
5	Abu Tue'ma Prep. Co-ed	Kh/Younis
6	Kh/Younis Prep. Boys "C"	Kh/Younis
7	B/Suhaila Prep. Girls	Kh/Younis
8	Kh/Younis Prep. Boys "A"	Kh/Younis
9	D/Balah Prep. Boys "A"	D/Balah
10	Maghazi Prep. Girls	Maghazi
11	Bureij Prep. Boys "A"	Bureij
12	Nuseirat Prep. Girls "A"	Nuseirat
13	Zaitoun Prep. Boys "B"	East Gaza
14	Shajaiya Prep. Boys "A"	East Gaza
15	Gaza Prep. Girls "A"	East Gaza
16	Rimal Prep. Girls	East Gaza
17	Gaza Prep. Girls "B"	East Gaza
18	New Gaza Prep. Boys "C"	West Gaza
19	Rimal Prep. Boys "A"	West Gaza
20	Beach Prep. Girls "A"	West Gaza
21	Mamouniya Prep. Girls	West Gaza
22	Ibn Rushed Prep. Boys	North Area
23	B/Hanoun Prep. Boys "C"	North Area
24	B/Hanoun Prep. Girls	North Area
25	Jabalia Prep. Girls "B"	North Area