المجلد 16 العدد 2 يونيو 2015

المشكلات التي تواجه الإشراف التربوي من وجهة نظر كل من مديري المدارس الثانوية الحكومية ومعلميها في فلسطين محافظتي بيت لحم والخليل دراسة حالة

د. محمد عوض شعيبات
قسم الإدارة التربوية
كلية التربية – جامعة القدس
mshuibat@hotmail.com

أ. سونيا محمد شحاده
وزارة التربية والتعليم العالي
فلسطين
s.shehadeh@gmail.com

أ. خالد فضل العبد
وزارة التربية والتعليم
فلسطين
Khalid.fadel.ab@gmail.com

المشكلات التي تواجه الإشراف التربوي من وجهة نظر كل من مديري المدارس الثانوية الحكومية ومعلميها في فلسطين محافظتي بيت لحم والخليل دراسة حالة

د. محمد عوض شعيبات
قسم الإدارة التربوية
كلية التربية – جامعة القدس

أ. سونيا محمد شحاده
وزارة التربية والتعليم العالي
فلسطين

أ. خالد فضل العبد
وزارة التربية والتعليم
فلسطين

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن المشكلات التي تواجه الإشراف التربوي من وجهة نظر كل من مديري المدارس الثانوية الحكومية ومعلميها في فلسطين دراسة حالة، أجريت الدراسة على عينة عشوائية مكونة من (٧٥) مديراً، وعينة عنقودية عشوائية مكونة من (٢٢٧) معلماًمن محافظتي بيت لحم والخليل. وطبقت خلال العام ٢٠٠٩ / ٢٠١٠. باستخدام استبانه مكونة من (٤٤) فقرة موزعة على (٥) مجالات، تم التحقق من صدقها وثباتها، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود مشكلات تواجه عملية الإشراف التربوي بدرجة كبيرة، كما أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمسمى الوظيفي. بينما أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير المحافظة.

الكلمات المفتاحية: الإشراف التربوي، المشكلات، المدارس الحكومية، بيت لحم والخليل.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠١٢/١٢/١٢م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠١٤/٣/١٦م

Problems in the Process of Educational Supervision from the points of View of Public Secondary School Principals and Teachers in Bethlehem and Hebron Districts in Palestine

Dr. Mohamed A. Shoebat
College of Education
University of Jerusalem

A. Sonia M. Shehadeh
Ministry of Higher Education
Palestine

A. Khaled F. ALabed
The Ministry of Higher Education
Palestine

Abstract

This study aimed at exploring problems in the process of educational supervision from the points of view of public secondary school principals and teachers in Bethlehem and Hebron Districts.

The study was conducted during the 2009 / 2010 academic year. A 44-item questionnaire covering five fields was distributed to a 227- teacher random sample and 75- principal random cluster sample after having determined its validity and reliability. Results showed that there were significant problems in the process of educational supervision. The results also showed that there were no significant differences among responses of the study samples (principals and teachers) due to the variables: sex, scientific qualification and length of experience. However, it showed that there were significant differences among the responses of the sample of the study due to the directorate variable.

Keywords: educational supervision, problems, government schools, Bethlehem and Hebron.

المشكلات التي تواجه الإشراف التربوي من وجهة نظر كل من مديري المدارس الثانوية الحكومية ومعلميها في فلسطين محافظتي بيت لحم والخليل دراسة حالة

د. محمد عوض شعيبات
قسم الإدارة التربوية
كلية التربية – جامعة القدس

أ. سونيا محمد شحاده
وزارة التربية والتعليم العالي
فلسطين

أ. خالد فضل العبد
وزارة التربية والتعليم
فلسطين

المقدمة:

يحتاج إعداد القوى البشرية الفاعلة للعمل في مجالات الإنتاج المختلفة إلى إشراف مبني على أسس سليمة (عبيدات وأبو السميد، ٢٠٠٧). وعليه فإن عمل المعلم الذي يهدف إلى تربية الأجيال المتعاقبة وإعداد قوى المجتمع العاملة اللازمة لنهضته في مجالات الإنتاج، لأحوج ما يكون إلى التوجيه والإشراف التربوي الذي يقوم على أسس علمية ومهنية سليمة (حسين وعوض الله، ٢٠٠٦). إذ أن المشرف يعتبر مستشارا مشاركاً وداعماً للمعلم لمساعدته على تطوير أدائه (حمد، ٢٠٠٩).

إن الإشراف التربوي مفهوم حديث نسبياً، حيث طرأ عليه تغيير في أواخر القرن الماضي شأنه شأن كثير من المفاهيم التربوية، فقد ظل مفهومه متسقاً من الناحية التاريخية مع طبيعة النظرة إلى عملية التعليم والتعلم، ونما هذا المفهوم وتغير بتغير الاتجاهات التربوية نحو الإشراف التربوي فكراًوممارسة (مطاوع، ٢٠٠٣). ويقترب الإشراف التربوي كثيراًمن التوجيه، والإرشاد، والمساعدة، والعون، والتقويم، والتحسين، بل إنه يضم هذه الأمور جميعاً (حجي، ٢٠٠١).

ويرتبط الإشراف التربوي بالعملية التربوية بعامة والإدارة التربوية بخاصة؛ لأنه يُعنى بالدرجة الأولى بالعناصر البشرية المكونة للتنظيم الإداري أو المؤسسة التربوية (البستان وزملاؤه، ٢٠٠٣). وتظهر هذه العناية بالعناصر البشرية في المؤسسة التربوية من خلال الاهتمام بالنمو المهني للمعلمين، وتوجيههم وإرشادهم لمواجهة التغييرات العلمية المعاصرة في المعرفة العلمية والتكنولوجية وتوظيفها لخدمة العملية التعليمية / التعلمية وتحسينها وتحقيق أهدافها (الطعاني، ٢٠٠٥).

ومن هنا يعتبر كثير من التربويين أن الإشراف التربوي من مكونات النظام التربوي الأساسية وامتداداً للإدارة التربوية، وحلقة الوصل بين الجهاز الإداري في التربية والجهاز التعليمي في المدرسة، ينقل توجيهاتها، ويعكس سياستها التعليمية، ويتابع تحقيق أهدافها (الزايدي، ٢٠٠٢، والسرحان، ٢٠٠١). وأخذ مفهوم الإشراف يتطور ليأخذ معنى أشمل ليلبي احتياجات النظرة الشاملة لعناصر العملية التعليمية / التعلمية، حيث انتقل من موقف الاهتمام بالمعلم وتحسين أدائه وتغيير سلوكه إلى الاهتمام بالموقف التعليمي/ التعلمي كل (الصمادي،٢٠٠٠، ونشوان،١٩٩٢، وياسين والدويك وعدس والدويك، ١٩٨٤).

ويعرف هاريس (Harris, 1985) الإشراف التربوي: "بأنه مساع أو محاولات دينامية تعمل على تنمية المناهج وتحسينها وتنظيم التعليم وإمداد أعضاء هيئة التدريس بالمعونة والعناية والاهتمام بكل ما يتعلق بالتلميذ وتنمية العلاقات الإنسانية بين التلاميذ".

ويعرف حجي (٢٠٠١) الإشراف: "أنه كل ما يساعد على تحسين الموقف التعليمي من أجل التلميذ المتعلم وهو خدمة أساسها مساعدة المعلم ليتمكن من أداء عملة بطريقة أفضل".

ويعرف لفل وويلز (Lovel & Wiles, 1983) الإشراف التربوي: "إنه نظام سلوكي يتفاعل مع نظام السلوك التعليمي ليحافظ على الإدارة وتحسين التسهيلات لتحقيق فرص تعليمية للطلاب".

ويعرف الدويك (٢٠٠٥) الإشراف التربوي: "أنه عملية: علمية عملية ديمقراطية تعاونية شاملة وقيادة منظمة تتمثل في المقدرة على التأثير في المعلمين والطلبة وغيرهم من ذوي العلاقة بالعملية التعليمية / التعلمية في المدرسة لتنسيق جهودهم من أجل تحسين هذه العملية وتطويرها". ومن هنا فإن من الباحثين والمهتمين بالشأن التربوي ينظرون إلى الإشراف التربوي على أنه عملية تعاونية، وعملية تفاعل، وعملية تربوية شاملة، وعملية قيادية، وعملية وقائية وعلاجية، وعملية إنسانية، وعملية مرنة متطورة مستمرة، حتى أنه خدمة فنية تعاونية (الزايدي، ٢٠٠٢، وحمد ،٢٠٠٩، والدليل المرجعي، ٢٠١٠).

ويقودنا الوقوف على مفهوم الإشراف التربوي إلى تتبع نشأة الإشراف التربوي ومراحل تطوره سواءٌ محليا، أو عربياً،أو عالمياً.

وتطور مفهوم الإشراف التربوي وتطورت فلسفته، وأساليبه تطوراً كبيراً في السنوات الأخيرة؛ نتيجة مختلف الجهود التي سعت إلى تطوير النظام التربوي في نحو يؤدي إلى تطوير نوعية التعليم ورفع مستواه (الأسدي وإبراهيم، ٢٠٠٦). وتناول الكثير من الباحثين هذا الموضوع من جوانب عدّة ورصدوا المراحل التي مرّ بها، إذ إن مفهوم الإشراف التربوي في

كل مرحلة يمثل الفكر السائد فيها أكثر مما تمثله الممارسات الفعلية للعاملين في الإشراف التربوي في تلك المرحلة (السرحان،٢٠٠١). ويرى هؤلاء الباحثون أن الإشراف التربوي مرّ خلال تطوره بثلاث مراحل هي: مرحلة التفتيش، ثم مرحلة التوجيه، ثم مرحلة الإشراف (الجنازرة، ٢٠٠٠).

فعلى المستوى العالمي بدأ الإشراف في أول أشكاله في أمريكا عام (١٨٠٧) بعد انتشار المدارس إذ تم تعيين مديراً للتربية والتعليم يهتم بالإشراف على المعلمين والمديرين (ياسين والدويك وعدس والدويك، ١٩٨٤)، ثم في فرنسا منذ الثورة الفرنسية، ومن بعد تبعتها بريطانيا (١٨٣٤) وكانت تفخر بصرامة وكفاية هذه العملية (الدليل المرجعي في الإشراف التربوي، ٢٠١٠). في حين يعتقد كثير من التربويين أن مرحلة التفتيش ظهرت منذ - تقريباً - (١٩٢١ – ١٩٦٢)، (مساعدة،٢٠٠١)، ويلاحظ أن عملية الإشراف منذ نشأتها كانت تعي سلبية التركيز على الجانب التفتيشي في عمل المشرف (أبو هليل، ٢٠٠٦).

وتلخصت مهمة الإشراف في الربع الأول من القرن العشرين في تصنيف المعلمين ومكافأتهم وفقاً لدرجة نجاحهم فيما يقومون به من أعمال وفق مواصفات معيارية مضبوطة، وكانت تناط بالمفتش سلطات واسعة كالتفتيش الإداري المباشر على المعلمين، ولم تكن مشاعر المعلمين واهتماماتهم واتجاهاتهم موضع اهتمام (مدانات وكمال، ١٩٨٧). وقد قام هذا التفتيش على السيطرة والتسلط وتصيد الأخطاء مما أشاع اتجاهات سلبية لدى المعلمين إزاء مفتشيهم تمثلت بالخوف والرفض وعدم الثقة (البدري، ٢٠٠١).

هذا الواقع الصعب للإشراف (التفتيش) مهد بدوره لظهور مرحلة التوجيه سعياً وراء التطوير والتغيير والتجديد في الإشراف التربوي ليتناسب مع التغييرات المستقبلية.

وذهب طائفة من التربويين إلى أن مرحلة التوجيه ظهرت منذ - تقريباً - (١٩٦٢ – ١٩٧٥)؛ وذلك نتيجة التقدم في علم التربية والعلوم الاجتماعية الأخرى المساندة له، حيث برز مفهوم التوجيه كرد فعل عكسي للاتجاه التفتيشي، إذ بدأ المشرفون يتحدثون عن احترام المعلم وإشراكه في اتخاذ القرارات، حيث صاحب هذا الاتجاه اتجاه آخر دعا إلى استخدام الأسلوب العلمي بدل الاجتهادات الشخصية في تحليل الدروس والحكم عليها (السعود، ٢٠٠٣).

ومن ثم ظهرت كلمة التوجيه وأصبحت تعني متابعة العمل المدرسي بأسلوب أكثر اعتدالاً وأقل خشونة مما كان متبعاً من قبل، كما أصبحت تعني التصحيح وليس التجريح، والإرشاد بدلاً من تصيد الأخطاء (سليمان، ١٩٨٨، حسان والعجمي، ٢٠٠٧). وتعتبر هذه المرحلة هي مرحلة الانطلاق نحو الإشراف التربوي.

أما مرحلة الإشراف التربوي فقد ظهرت منذ سبعينيات القرن الماضي إلى الآن (الأسدي، وإبراهيم، ٢٠٠٦)، حيث أخذ مفهوم الإشراف يتطور مع استمرار تطور الفكر التربوي الحديث ليأخذ معنى أشمل وأوسع حتى يلبي احتياجات النظرة الشاملة لعناصر العملية التعليمية / التعلمية، حيث انتقل الإشراف من موقف الاهتمام بالمعلم وبتحسين أدائه وتعديل سلوكه التعليمي إلى الاهتمام بالموقف التعليمي / التعلمي ككل (الطعاني، ٢٠٠٥).

وبسبب الضغوط السياسية والاقتصادية في السبعينات على النظام التربوي برز مفهوم الإشراف التربوي كامتداد للإدارة التربوية بدا نوع من الإدارة الديمقراطية التي تعتمد على العلاقات الإنسانية بين الإداري والمشرف من جهة والمعلم من جهة أخرى (غريب، ٢٠٠٧). وساعد على تطور الإشراف على هذا النحو الاعتراف بأن التربية قوة اجتماعية أساسية لنمو الشخصية الإنسانية، والاعتراف بأن الإشراف عملية اجتماعية، والإقرار بأن الوظيفة الأساسية للإشراف تتمثل في القيادة وخاصة العلاقات الإنسانية (الخطيب، ١٩٩٦، حجي، ٢٠٠١).

وجد الباحثون وفي سياق الحديث عن الإشراف التربوي وتطوره، ضرورة التطرق إلى واقع تطور الإشراف التربوي في فلسطين والإشارة إليه، لأنه محور هذه الدراسة وأساسها.

نشأ الإشراف في فلسطين مع بداية الانتداب البريطاني في عام (١٩١٩) حيث كان ضابط المعارف البريطاني على رأس الهيكل التنظيمي يساعده مفتشان يمتلكان صلاحيات واسعة، أحدهما عربي يفتش على المدارس العربية، والثاني يهودي يفتش على المدارس اليهودية (أبو هليل، ٢٠٠٦)، ثم ارتبطت العملية التربوية في فلسطين ارتباطا وثيقا بكل من نظامي التربية والتعليم الأردني والمصري بعد عام (١٩٤٨) حتى عام (١٩٦٧)، حيث اعتمدت قوانين التربية والتعليم الأردنية إلى حد كبير في الضفة الغربية، و قوانين التربية والتعليم المصرية في قطاع غزة. هذا الأمر استمر إلى حين قدوم السلطة الوطنية الفلسطينية في شهر آب عام (١٩٩٤) حيث وجهت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية اهتمامها على التخطيط لدمج نظامي التعليم في الضفة الغربية وقطاع غزة وتوحيدهما في نظام تعليمي موحد (عابدين، ٢٠٠١).

وتميز الإشراف التربوي في المراحل الأولى لقدوم السلطة الوطنية الفلسطينية بطابع التفتيش، رغم تغير مسمى المفتش إلى موجه تربوي، ثم إلى مشرف تربوي، إلا أن ممارساته وسلوكاته كانت تبتعد عن الإشراف، وبسبب قلة عدد المشرفين لم يكن بمقدورهم زيارة المدارس أكثر من مرة أو مرتين في السنة، إضافة إلى عدم الاهتمام بالنمو المهني للمعلمين وبالمرافق المدرسية أو بالمناهج الدراسية (البدري، ٢٠٠١). وقد مرّ الإشراف التربوي في فلسطين بعدد

من المراحل استخدمت فيها مصطلحات التفتيش في البداية، ثم التوجيه، حتى أصبح مصطلح الإشراف التربوي هو المصطلح السائد (غريب، ٢٠٠٧).

جاء في الدليل المرجعي للإشراف التربوي الصادر عن وزارة التربية والتعليم الفلسطسنية (٢٠١٠)، أنه منذ تسلم السلطة الوطنية الفلسطينية مهام التعليم في فلسطـين عام (١٩٩٤)، تولت وزارة التربية والتعليم العالي الإشراف على التعليم في الضفة الغربية وقطاع غزة، وقد فصلت إلى محطات فرعية كما يلي:

المحطة الأولى من (١٩٩٤- ١٩٩٦) ومن أبرز ملامح هذه المرحلة:

١. يهتم المعلمون بتنفيذ القوانين والتعليمات بحرفيتها وذلك على حساب جودة التعليم ونوعيته.
٢. جلّ اهتمام المعلمين ينصب على إرضاء المشرفين، حيث يظهر اهتماماً في حصة صفية واحدة، ويتصرف بفردية كبيرة في الحصص الأخرى.
٣. توزيع المعلمين وفق حاجات المدارس من التخصصات.
٤. غياب الدراسات والإحصائيات والبحوث العلمية.

المحطة الثانية (١٩٩٦- ٢٠٠٥) ومن أبرز ملامح هذه المرحلة:

١. طابع الصداقة مع المعلم بحيث يقدم المشرف التربوي التغذية الراجعة المحببة للمعلم، ويهتم بنمو المعلم و تطويره ومساعدته في حل مشكلاته التربوية.
٢. تطوير أداء مديري المدارس للقيام بدورهم كمشرفين مقيمين.
٣. العمل على إحداث تطوير في شكل التقارير بما ينسجم والتطور في العملية الإشرافية.

المحطة الثالثة (٢٠٠٦ إلى الآن ...) حيث شهدت هذه المرحلة تحولات ملموسة وانتهاج أنماط جديدة فيها على صعيد الإشراف التربوي، حيث تم إبراز دور البرامج الآتية:

المتابعة الشاملة: هي نمط من المتابعة يقوم على تشخيص كل ما يتعلق بالعملية التعليمية / التعلمية من مصادر مادية وبشرية من خلال النظرة للمدرسة باعتبارها وحدة مستقلة للوقوف على مدى تحقيقها لأهدافها التربوية

الإشراف العام: ويقصد به أن يرافق مدير المدرسة المشرف التربوي في زيارة صفية غير تخصصية عند أحد المعلمين، بعد اتفاق على موعدها، ويكتب كلٌ من المشرف والمدير ملاحظاتهما عن الحصة، ثم يتفق المشرف والمدير على الملاحظات التي ستقدم للمعلم، ثم يكتب كلٌ منهما تقريراً منفصلاً عن الزيارة الصفية. ويقصد منه أيضاً متابعة النمو المهني للهيئة التدريسية، ومتابعة المشاريع الريادية في المدرسة. (فلسطين، وزارة التربية والتعليم الفلسطسنية، الدليل المرجعي في المتابعة الشاملة، ٢٠١٠).

ونظراً لتطور فلسفة التربية والفكر التربوي فقد أثرا في الإشراف التربوي، الأمر الذي أدى إلى ظهور أنواع من الإشراف لمواكبة هذا التطور تتماشى مع المتطلبات المستقبلية لعملية التربية والتعليم، فمجال الدراسة الحالية لا يتسع لذكرها بالتفصيل، وهي الإشراف : التصحيحي، والوقائي، والبنائي، والديموقراطي، والعلمي، والإبداعي، والإكلينيكي، والتشاركي، وبالأهداف، والمنحى التكاملي متعدد الوسائط.

هذا، وظهرت أنواع أخرى من الإشراف: الإشراف التطويري الذي يهتم بالفروق الشخصية والمهنية بين المعلمين من خلال انتقاء أحد الأنماط الإشرافية: المباشر وغير المباشر والتشاركي. والإشراف التنوعي (التمايزي) ويقوم على فرضية أن اختلاف المعلمين يتطلب تنوع الإشراف عليهم، حيث يعطى المعلم أساليب إشرافية لتطوير قدراته وتنمية مهارات هل يختار ما يناسبه. وإشراف النمو المهني التعاوني: وهو رعاية عملية نمو المعلمين من خلال تعاون منظم بين الزملاء. وإشراف النمو الذاتي: وهو عملية نمو مهنية تربوية يعمل فيها المعلم منفردا لتنمية نفسه. والإشراف الإلكتروني: وهو نمط يقوم على توظيف آليات الاتصال الحديثة من حاسب والانترنت ...الخ من تقنيات حديثة لممارسة أساليب إشرافية (عبيدات وأبو السميد، ٢٠٠٧).

واعتماداً على تلك الأنواع ظهرت جملة من الأساليب الإشرافية المرافقة، ومن أكثر التصنيفات تفصيلاً للإشراف التربوي ما أورده حسين وعوض الله (٢٠٠٦)، كما يلي:

١- أساليب إشرافية نظرية فردية: القراءات الموجهة، والنشرات الإشرافية.

٢- أساليب إشرافية عملية فردية: الزيارة الصفية للمعلم، والاجتماع الفردي مع المعلم.

٣- أساليب إشرافية نظرية جماعية: الندوة التربوية، والمؤتمر التربوي، والدورة التدريبية.

٤- أساليب إشرافية عملية جماعية: التعليم المصغر، والمشاغل التربوية - الورش التربوية -، والدرس التوضيحي.

إن هذه الأنواع والأساليب الإشرافية تقودنا لأهم وظائف الإشراف ومهامه؛ إذ يضطلع الإشراف التربوي بعدد من المهام والوظائف منها: المعلم اختياره وتطويره مهنياً، والمناهج تحسينها وتطويرها، وتنظيم الموقف التعليمي، والتقويم: أي مسؤولية تقويم العملية التعليمية بمختلف عناصرها (السرحان،٢٠٠١، والزايدي، ٢٠٠٢، والصمادي، ٢٠٠٠).

وعلى الرغم مما حظي به الإشراف التربوي من الاهتمام والبحث، إلا أنه عانى من مشكلات أعاقت عمله في تحقيقه لأهدافه، وعرقلت عمل المشرفين على أداء وظيفتهم.

هذا، وقد أشار الطعاني (٢٠٠٥)، إلى أن هناك عدداً من المشكلات التي ما زال الإشراف

التربوي يعاني منها والتي تعيق أداء العملية الإشرافية منها: مشكلات لها علاقة بنطاق الإشراف وعدم استقرار المؤسسة المدرسية بداية العام الدراسي خاصة ما يتعلق بالتشكيلات المدرسية، والتنقلات بين المعلمين والتي تستمر لفترة غير قصيرة، ومشكلات تتعلق بالتقرير الإشرافي، إذ يتعين على المشرف التربوي وضع تقرير للمعلم الذي يقوم بزيارته، حيث يتأثر التقرير بعدة عوامل منها:

١- الانطباع العام عن المعلم الذي يقوم بتوضيحه مدير المدرسة للمشرف التربوي.

٢- العلاقات الشخصية بين المدير والمشرف التربوي والمعلم.

٣- اعتماد المشرف التربوي في عملية التقويم على فعاليات الموقف التعليمي الذي يحضره وإهماله للنواتج التعليمية.

٤- اعتماد مدير المدرسة على تقرير المشرف التربوي عند وضعه للتقرير النهائي للمعلم.

وسلط ياسين والدويك وعدس والدويك (١٩٨٤) الضوء على جانب آخر من المشكلات والتي تتعلق بالمناقشات والحوارات التي تسبق الزيارة الصفية للمشرف، أو التي تعقبها، ما هي إلا نموذج من نماذج التواصل المغلق المتقطع الذي لا يؤدي إلى تغيير في ممارسات المعلمين. حيث تتصف بالسلبية والسطحية؛ إذ تعني السلبية تواصلا متقطعا يكون المشرف التربوي مصدر التفاعل فيه، يتحكم به في ضوء تصوراته المفاهيمية عن التعليم والتعلم. وتعني السطحية نقد المشرف المباشر لجزيئات من سلوك المعلم التعليمي يذكر نقاط القوة ونقاط الضعف البارزة الظاهرة دون أن يمس عمق هذا السلوك بتحليله تحليلا موضوعيا تشاركياً شاملاً.

بينما تطرق حسن وعوض الله (٢٠٠٦) للحديث عن وجه آخر من المشكلات التي تواجه عملية الإشراف التربوي يتعلق بأسلوب الإشراف الأكثر استخداما من قبل المشرفين ألا وهو الزيارة الصفية المفاجئة، حيث يعتبر من أكثر الأساليب ممارسة من قبل المشرفين التربويين على الرغم من أن هذا الأسلوب هو من الأساليب غير المرغوبة لدى المعلمين وذلك للأسباب التالية:

١- خوف المعلم أن لا يحالف هذه الزيارة المفاجئة النجاح.

٢- عدم وضع المشرف خطة لتحسين التعليم .

٣- يمارس المشرف التربوي عمله في جو من الحيطة والحذر من قبل المعلم.

في حين أشار المساد (١٩٨٦) إلى جانب آخر من مشكلات الإشراف: مشكلات تتعلق بالتسهيلات المادية والإدارية للمشرف التربوي، ومشكلات تتعلق بالمعلم نفسه كان من أبرزها ما يتصل بضعف انتماء المعلمين لمهنة التعليم، وعدم الرضا الوظيفي لديهم، واعتبار عدد لا

بأس به من المعلمين أن هذه الوظيفة محطة مؤقتة مما يقلل من أثر عملية الإشراف عند هؤلاء المعلمين، فضلا عن رفضهم ومقاومتهم للتغيير والتجديد والتطوير، وذلك لاكتسابهم سلوكا معينا اعتادوا عليه فترة طويلة حتى أصبحوا يؤدونه برتابة يكرهون معها التغيير.

ولخص الحربي (٢٠٠٦) طائفة من المشكلات التي تعيق سير العملية الإشرافية في جانب آخر من جوانب الإشراف التربوي: أهداف الإشراف التربوي ومفهومه، وتنظيم الإشراف التربوي، واختيار المشرفين التربويين وتدريبهم، ووظائف الإشراف التربوي، وأساليب الإشراف التربوي، وأدوار المشرف التربوي، وتقويم الإشراف التربوي.

كما عرض مطاوع (٢٠٠٣) عددا من المشكلات تواجه الإشراف التربوي في معرض حديثه عن سبل رفع كفايات المشرف التربوي، حيث أكد أن الإشراف التربوي ضروري لكنه بصورته الحالية غير فعّال، وذلك لأنه يواجه عددا من المشكلات منها : اختيار المشرفين عن طريق الأقدمية دون الاعتماد على طرق أخرى، وإجبار المشرف على عمل الإحصائيات والأعمال الإدارية الأمر الذي يعرقل عملية الإشراف، وعدم تفويض السلطة الكاملة للمشرف حرية الحركة في استخدام أسلوب الثواب والعقاب لكي تتم عملية الإشراف بصورة دقيقة، وصورة المشرف زائر ثقيل على المدرسة بسبب الاتجاهات السلبية المتأصلة بأنه جاء ليتصيد الأخطاء.

وكشفت هذه الدراسة عن جملة من المشكلات تواجه عملية الإشراف التربوي من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس الثانوية كان من أهمها: قلة الحوافز المهنية والمنح الدراسية المقدمة للمشرفين وللمعلمين لتحسين مؤهلاتهم العلمية، وضعف الرغبة في مهنة التدريس لدى بعض المعلمين، وعدم قيام المشرف بتفسير نتائج التقويم التي يجريها المعلم لطلبته، واعتماد المشرف في تقويمه لأداء المعلم على ما يقدمه المعلم داخل غرفة الصف أثناء الزيارة الصفية الإشرافية، وانخفاض دافعية المعلمين لاستخدام الوسائل التعليمية / التعلمية، وعدم اهتمام المسؤولين بالرد على التعديلات التي يقدمها المشرف والمعلم على المنهاج قبل أو بعد تطبيقه، وعدم استشارة المشرف التربوي عند نقل المعلم.

تأسيساً على ما سبق، يلاحظ المتتبع للأدب التربوي المتعلق بالمشكلات التي تواجه الإشراف التربوي أنها تمس معظم جوانب الإشراف التربوي وتتعلق بغالب أطرافه: فمنها ما يتعلق بالمشرف، ومنها ما يتعلق بالمعلم، ومنها ما يتعلق بماهية الإشراف نفسه من حيث تعريفه وأساليبه ومهامه ووظائفه، ومنها ما يتعلق بالإدارة التربوية والمدرسية والتقويم.

وعلى الرغم من الجهود التي تبذل من أجل النهوض بالإشراف ليقوم بمهامه ويؤدي وظائفه، إلا أن الإشراف ظل موضع تساؤل، إذ ما زال من التربويين من يتشككون في أن للإشراف التربوي بوضعه الراهن مردوداً فاعلاً (مطاوع،٢٠٠٣، ومساعدة ،٢٠٠١، وهترية،

٢٠٠٠). والسؤال المطروح كيف يتم الخروج بالإشراف من واقعه الحالي إلى مكان العمل والإنجاز؟

فمن هنا لا يمكن النهوض بالإشراف التربوي ليؤدي دوره بفاعلية، إلا من خلال إعادة تشخيص واقع الإشراف التربوي (حسين وعوض الله، ٢٠٠٦)، وتلمس المشكلات التي يعاني منها (السرحان، ٢٠٠).

لقد حظي الإشراف التربوي وما يزال على اهتمام الكثير من الدارسين والباحثين، سواء على الصعيد المحلي، أو العربي، أو العالمي، وذلك من أجل التعرف على واقع الإشراف التربوي ومشكلاته، ودراسة تطوره وتقويم برامجه وأساليبه وأنماطه، ومن الدراسات التي أطلع عليها الباحثون:

دراسة العاجز وخليفة (١٩٩٧) التي هدفت التعرف إلى أهم معوقات العمل الإشرافي في قطاع غزة من وجهة نظر المشرفين التربويين أنفسهم. والتي أجريت على عينة تكونت من جميع المشرفين التربويين في قطاع غزة وقد بينت نتائج الدراسة أن المعوقات الاقتصادية قد جاءت في المرتبة الأولى.

وتناولت دراسة الهلسة (١٩٩٩) معوقات عملية الإشراف التربوي والتطلعات المستقبلية لتحسينها كما يراها المشرفين التربويون الحكوميون في مديريات التربية والتعليم في الضفة الغربية، قامت الباحثة بتطبيق أداة أعدتها تكونت من (٤٧) فقرة موزعه على (٥) مجالات هي المعوقات الاقتصادية، والإدارية، والتربوية المهنية، والاجتماعية، والشخصية. وأفادت نتائج الدراسة إلى أن أكثر المعوقات التي تواجه عملية الإشراف هي المعوقات الاقتصادية.

وحاولت القاسم (٢٠٠٠) في دراستها للمعوقات التي تواجه المشرف التربوي في فلسطين والمقترحات لحل تلك المعوقات من وجهه نظر المشرفين التربويين. حيث تكون مجتمع الدراسة وعينتها من جميع المشرفين والمشرفات التربويين في فلسطين ما عدا قطاع غزة – للظروف الأمنية – وقد بلغ حجم مجتمع الدراسة (٢٣٣) مشرفا، موزعين على (١٣) مديرية للتربية والتعليم، وأظهرت نتائج الدراسة وجود معوقات تواجه المشرف التربوي في فلسطين بدرجة مرتفعه ناجمة عن المديرية، ومعوقات بدرجة كبيرة ناجمة عن الهيئة التدريسية، ومعوقات متوسطة ناجمة عن شخصية المشرف التربوي نفسه.

وهدف البابطين (٢٠٠٠) في دراسته التعرف إلى أهم المشكلات التي تحد من فاعلية المشرفين التربويين في استخدام أساليب الإشراف التربوي من قبل المشرفين العاملين في التعليم في وزارة المعارف، تكونت أداة الدراسة من قائمة بأساليب الإشراف التربوي المعمول

بها في ميدان التعليم العام بالمملكة العربية السعودية ،عددها (١٢) أسلوبا هي: زيارة المدرسة، المقابلة الفردية بعد الزيارة، زيارة المعلم في الفصل، لقاءات الموجهين، الاجتماع بمعلمي مادة معينة، النشرات التوجيهية، الدورات التدريبية، الدروس النموذجية، التزاور لتبادل الخبرات، القراءات الموجهة، الاجتماع بالهيئة التعليمية، المؤتمرات التربوية. أظهرت نتائج الدراسة أن أهم المشكلات: قلة الصلاحيات الممنوحة للمشرف التربوي، وعدم اهتمام المسؤولين بمقترحات المشرفين التربويين، وضعف الثقة المتبادلة بين المشرف ومدير المدرسة والمعلم.

وأجرى مساعدة (٢٠٠١) دراسة للكشف عن معوقات الإشراف التربوي كما يراها المشرفون التربويون في محافظات شمال الأردن، طبقت على عينة عشوائية من (١٥١) مشرفا، استخدم الباحث أداة للدراسة تكونت من (٨٣) فقرة مقسمة على (٨) مجالات هي: التخطيط، والمنهاج، والتعليم، والنمو المهني، والتقويم، والإدارة التربوية، وإدارة الصفوف، والعلاقة مع الزملاء والمجتمع المحلي. أظهرت نتائج الدراسة وجود معوقات على مجالات أداة الدراسة بدرجة كبيرة، وجاءت المجالات مرتبة كما يلي: الإدارة التربوية، إدارة الصفوف، العلاقة مع الزملاء، التخطيط، التقويم، المنهاج، النمو المهني، التعليم. كما بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

وتناولت دراسة العنزي (٢٠٠٣) معرفة مدى تحقيق المشرف التربوي لأهداف الإشراف من وجهة نظر المعلمين في دولة الكويت، طبقت على عينة من (٥٢٧) معلماً، واستخدم الباحث أداة تكونت من (٤٩) فقرة مقسمة على (٥) مجالات هي: النمو المهني، والمنهاج المدرسي، وتنظيم الموقف المدرسي، وتوفير المواد التعليمية، وتقويم العملية التعليمية. دلت نتائج الدراسة أن حاجة المعلمين إلى الخدمات الإشرافية في النمو المهني والكتاب المدرسي عالية، واهتمام الإشراف ينصب على الملاحظة والتقييم الصفي.

وأجرى الحربي (٢٠٠٦) دراسة هدفت التعرف إلى معوقات الإشراف التربوي، تكونت عينة الدراسة من جميع المشرفين في منطقة الرّس التعليمية في المملكة العربية السعودية وعددهم (١١٠) مشرفا، وجميع مديري المدارس الثانوية والمتوسطة وعددهم (٩٧) مديراً، استخدم الباحث أداة للدراسة تكونت من (٨٠) فقرة وزعت على(١٠) مجالات هي: التخطيط، وشؤون الطلبة، والمعلمون، والوسائل التعليمية، والمنهاج، والاختبارات، والإدارة المدرسية، والعلاقات الإنسانية، ونظام الإشراف والتطورات التكنولوجية في المجال التربوي. أظهرت نتائج الدراسة وجود مشكلات بدرجة كبيرة على مجالات أداة الدراسة، من أبرزها عدم وجود متخصصين في عمل الوسائل التعليمية، اعتماد الإشراف غالبا على الزيارة الصفية.

وسعت العيسان والعاني (٢٠٠٧) في دراستهما إلى الكشف عن واقع الممارسات للإشراف التربوي في سلطنة عُمان من خلال الأدوار التي يقوم بها وميعقات أدائها. تكونت عينة الدراسة من (٧٠) مشرفا اختيروا بالطريقة الطبقية العشوائية، استخدمت الباحثتان أداة تكونت من (٩٠) فقرة صنفت إلى (٥) محاور هي: مبادىء الإشراف،وخصائص الإشراف، والاهتمامات الإشرافية للمشرف التربوي، والمشكلات التي تواجه المشرف التربوي، ومعيقات تطوير الإشراف التربوي. أظهرت نتائج الدراسة وجود مشكلات تعيق تطوير الإشراف وتواجه المشرف التربوي بدرجة متوسطة، من أهم تلك المشكلات ضعف الإمكانات المادية في المدارس، وكبر نطاق الإشراف، واتجاهات بعض المعلمين السلبية نحو الإشراف.

وقامت حمد (٢٠٠٩) بدراسة هدفت التعرف إلى تقديرات المشرفين التربويين ومعلمي المدارس الثانوية الحكومية الشمالية لأداء المشرفين التربويين في ضوء الإتجاهات الإشرافية الحديثة، طبقت على عينة من (٤٦٣) معلما، وجميع المشرفين في المحافظات الشمالية في الضفة الغربية، أشارت نتائج الدراسة أن تقديرات المعلمين لأداء المشرفين كانت متوسطة، بينما كانت تقديرات المشرفين لأدائهم مرتفعة، في حين أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي،ووجود فروق تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

وقام كل من مادرازو وهاونشيل (Madrazo and Hounshel, 1987) بدراسة بعنوان: "دور مشرف العلوم (نتائج بحث في الإشراف) في مدارس وكليات ولاية كارولاينا الشمالية في الولايات المتحدة الأمريكية"، وهدفت الدراسة تحليل وتعريف دور مشرف العلوم في مدارس كارولاينا الشمالية كما يفهمه كل من المشرفين التربويين والمديريين ومعلمي العلوم في المدارس الثانوية. وتكونت عينة الدراسة من (٥٦١) فردا. ومن أهم نتائج الدراسة: غياب تعريف واضح لدور المشرف التربوي مما يحد من فاعلية هذا الدور او عمل المشرف التربوي.

وأجرى باجاك (Pajak, 1990) مع فريق من جامعة جورجيا في أمريكا دراسة بعنوان: "أبعاد الإشراف" حيث هدفت الدراسة تحديد أهمية المهام الإشرافية وتعرف الأساليب المفضلة لدى الأفراد للوصول إلى تقويم إشرافي مميز، تكونت عينة الدراسة من (١٦٢٠) مختصا في مجال الإشراف، وزعت عليهم استبانة تكونت من (٣٠٠) فقرة موزعة على (١٢) مجالاً إشرافياً. أشارت نتائج الدراسة إلى أن ترتيب المجالات من حيث الأهمية جاء تنازليا كما يلي: النمو المهني، التواصل، البرامج التعليمية، التخطيط، الدافعية والتنظيم، الملاحظة والمؤتمرات، المناهج، حل المشكلات، اتخاذ القرارات، خدمة المعلمين، النمو الشخصي، العلاقات مع المجتمع، الأبحاث وتقييم البرامج. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة

إحصائيا تبعا لمتغير الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

وحاول هينس (Haynes, 1997) بدراسة بعنوان: "العوامل المؤثرة في الإشراف والكفاءات الإدارية للمشاركين في مراكز التقييم طويلة الأمد"، في ولاية اهايو بالولايات المتحدة الأمريكية. هدفت هذه الدراسة تعرف الكفايات الإشرافية والإدارية للمشاركين في مراكز التقويم طويل الأمد والذين أكملوا برامج الإرشاد التقويمي، وتقويم المهارات الإدارية، وهدفت الدراسة إلى تأكيد استجابتهم للتغذية الراجعه والمعرفة التي تلقوها، وأظهرت نتائج الدراسة حصول كفايات الاتصال الشفوي والتخطيط والتنظيم واتخاذ القرار والحكم والمبادرة والموضوعية والاستيعاب الشفهي، والتخطيط، والتنظيم، واتخاذ القرارات، والحكم، والمبادرة، والموضوعية، والاستيعاب، والحساسية، والتعاون، والاتصال الكتابي، والحس التنظيمي، على درجة وصلت إلى جيد جداً.

وتناول داي وبراون (Day & Brawn, 2000) في دراستهما حول دور المشرف التربوي في ولاية وست ميدلاند بأمريكا، هدفت الدراسة إلى تصنيف أدوار المشرف التربوي حسب أهميتها، أجريت الدراسة على (١٤٧) معلما، اشتملت أداة الدراسة على (١٢) مواصفة تمثل الوجه الأمثل للمشرف التربوي، حيث جاءت معظم استجابات المشاركين تشير إلى المواصفات الأمثل مرتبة كما يلي: يوفر تقييماً منظماً للمهارات، يوفر نقداً بناءً، يوفر دعما شخصيا، يكون بيئة عمل ميسرة للعمل، يوفر أدوات ومتطلبات التدريب، يعمل كصديق ناقد في إعطاء التعليمات والتغذية الراجعة.

وقام دو جرو (De Grauwe, 2001) بدراسة طبقت في أربع دول إفريقية هي: (زيمبابوي وبستوانا وناميبيا وتنزانيا)، وهي عبارة عن دراسة حالة، هدفت الدراسة تحسين العملية الإشرافية والوقوف على المشكلات التي تواجه المشرفين، استخدم الباحث أسلوبي الملاحظة والمقابلة مع المشرفين والمعلمين، بينت نتائج الدراسة المتعلقة بالمشكلات أن المشرفين يواجهون عبئا كبيرا يتعلق بقلة الإمكانيات المادية، وكبر نطاق الإشراف.

وأجرت مارثا أوفاندو (Martha ovando, 2003) دراسة عن دور المكتب الرئيس للإشراف في مدارس مقاطعة تكساس الأمريكية. هدفت تحديد فهم وإدراك المكتب لعملية الإشراف، ولمعرفة عمله وإنجازه في مدارس المقاطعة، ومساهمته في تعزيز نجاح الطلاب الأكاديمي، من خلال استمارة اشتملت على (١٢) بعداً للتدريبات الرقابية، طبقت على عينة من (٥٩) مشرفا تابعين للمكتب الرئيس. أشارت نتائج الدراسة إلى أن أكثر الأبعاد ممارسة مرتبة تنازليا كانت كما يلي: الاتصال، التخطيط، البرامج التعليمية، الدافعية، الخدمات المقدمة

للمعلمين، المناهج الدراسية، عوامل التطوير، برامج التقييم، التطوير الذاتي، كما بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي، والمسمى الوظيفي، والمنطقة التعليمية.

وحاول ميرانسيا (Mehrunnisa, 2007) التصدي لمشكلات متأصلة تواجه نظام الإشراف التربوي في الباكستان من خلال دراسته : "الإشراف لتطوير المعلمين: نموذج بديل للإشراف التربوي في الباكستان" حيث هدفت الدراسة إلى خلق مستويات متعددة للهيكل الإشرافي بديلا عن أسلوب "إشراف الواحد"، ورصد أخطاء المعلمين ودوره الإشرافي التقليدي، حيث لا يساهم هذا الإشراف في التطوير المهني للمعلمين أو حتى المشرفين التربويين. بينت نتائج الدراسة أن نظام الإشراف نظام تفتيشي رقابي وورقي روتيني أكثر منه إشراف عملي حسب المعلمين. قام الباحث بوضع نموذج بديل يُعنى بالتطوير المهني للمعلمين والمشرفين التربويين وربطه مع الأداء المدرسي، وقسمت المسؤوليات الإشرافية بين المشرفين الخارجيين والمدراء وكبار المعلمين. لعل النموذج يخلق مصادر متاحة ومناسبة وإضافية للإشراف التربوي، لأنه يضع الأساس للمسؤولية المتبادلة بين المعلم والمشرف، ويربط نشاطات التطور المهنية مباشرة مع التحسينات المدرسية، ويوفر أشكالا من المصادر المتعددة لفرص التعلم الذاتي، ويقترح سلما وظيفيا للمعلمين وشروطا صارمة لاختيارهم.

وسعى كل من شيرمن دورن من جامعة فلوريدا الجنوبية، وغستافو فيشمن من كلية ميري لوفورتن من جامعة أريزونا (Sharman & Fishman, 2009) في دراستهما : تقييم المدرسين كهدف لتحسين تعلم الطلاب، ومراجعة لأنظمة العمل والتعليمات في (٥٠) ولاية أمريكية وتعرف كيفية تأثير تقييم المعلمين في تحسين أدائهم، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن معظم الولايات تبنت استراتيجية ال (ANG)، لم يظهر أي أثر بشكل واضح للتعليمات في تقييم المدرسين لتحسين تعليم الطلاب.

يظهر هذا الاستعراض للدراسات السابقة مدى اهتمام الباحثين بمجال الإشراف التربوي من حيث أهدافه وأساليبه وأنماطه ومهامه ووظائفه وواقعه، ودوره في تحسين العملية التعليمية / التعلمية، ترى هذه الدراسات خاصة ما تعلق منها بمشكلات الإشراف أن كثيرا من مشكلات ومعوقات الإشراف تندرج تحت: مشكلات اقتصادية، وإدارية، ونمو مهني، ومنهاج، ووسائل، وعلاقات اجتماعية وشخصية. ومن أبرز هذه المعوقات : كثرة عدد المعلمين والمدارس التي يزورها المشرف التربوي، اكتظاظ الفصول الدراسية، الاتجاهات السلبية نحو الإشراف التربوي لدى بعض المعلمين. وضعف الثقة المتبادلة بين المشرف التربوي ومدير المدرسة والمعلم.

مشكلة الدراسة:

إن نجاح العملية الإشرافية يعتمد على معرفة المشكلات التي تواجهها والتغلب عليها (السرحان، ٢٠٠٠). حيث تختلف هذه المشكلات من وقت لآخر كون عملية الإشراف عملية دينامية تتغير بتغير الظروف المكانية والزمانية، فدراسة تلك المشكلات تعد خطوة أساسية لإجراء أية عمليات للتغيير والتطوير(مساعدة، ٢٠٠١). ولأن هذه المشكلات يمكن أن تقف حائلاً بين الإشراف وبين تحقيقه لأهدافه (العاجز وخليفة، ١٩٩٧). فمن هنا جاءت هذه الدراسة لمحاولة تعرف المشكلات التي تواجه عملية الإشراف التربوي من وجهة نظر كل من مديري المدارس الثانوية الحكومية ومعلميها في فلسطين محافظتي بيت لحم والخليل دراسة حالة.

أسئلة الدراسة:

وقد تحددت الدراسة بسؤالين، هما:

١- ما تقديرات مديري المدارس الثانوية الحكومية ومعلميها في فلسطين للمشكلات التي تواجه الإشراف التربوي في محافظتي بيت لحم والخليل؟

٢- هل تختلف تقديرات مديري المدارس الثانوية الحكومية ومعلميها في فلسطين للمشكلات التي تواجه الإشراف التربوي في محافظتي بيت لحم والخليل، باختلاف الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمسمى الوظيفي، والمحافظة؟

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى:

١- الكشف عن المشكلات التي تواجه عملية الإشراف التربوي من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية الحكومية ومعلميها في فلسطين وتقديراتهم لها - محافظتي بيت لحم والخليل دراسة حالة.

٢- تعرف الفروق في وجهات نظر المديرين والمعلمين حول المشكلات التي تواجه عملية الإشراف التربوي والتي تعزى لمتغيرات الدراسة وهي: الجنس، وسنوات الخبرة، والمسمى الوظيفي، والمؤهل العلمي والمحافظة.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية هذه الدراسة من أهمية الإشراف التربوي، الذي يمثل حلقة الوصل بين المعلم

في الميدان وبين الجهات المسؤولة عنه في مديرية التربية والتعليم، ومن ذلك الدور الفعّال الذي يستطيع الإشراف التربوي والمشرف القيام به من مساعدة للمعلمين والعمل على تحسين العملية التعليمية / التعلمية. كما تنبثق أهمية هذه الدراسة من محاولتها استقصاء وتشخيص أهم المشكلات التي تواجه عملية الإشراف التربوي وتؤثر على فعالية دوره، والخروج بتوصيات ومقترحات تسهم في الوصول إلى حل لتلك المشكلات.

ويطمح الباحثون أن يفيد من هذه الدراسة كلٌّ من قسم الإشراف التربوي في وزارة التربية والتعليم ومديريات التربية والتعليم في المحافظات الفلسطينية، والمشرفون التربويون والمعلمون، كما يأملون أن تضاف إلى الأدب التربوي المتخصص في الإشراف التربوي.

فرضيات الدراسة:

انبثقت عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة الفرضيات الصفرية الآتية:

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات مديري المدارس الثانوية الحكومية ومعلميها في فلسطين تعزى لمتغير الجنس.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات مديري المدارس الثانوية الحكومية ومعلميها في فلسطين تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات مديري المدارس الثانوية الحكومية ومعلميها في فلسطين تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات مديري المدارس الثانوية الحكومية ومعلميها في فلسطين تعزى لمتغير المسمى الوظيفي.

٥- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات مديري المدارس الثانوية الحكومية ومعلميها في فلسطين تعزى لمتغير المحافظة.

مصطلحات الدراسة:

الإشراف التربوي: عملية فنية (تربوية) منظمة تعاونية ديمقراطية طرفاها المشرف التربوي

والمعلم.، تهدف إلى اكتشاف وتفهم أهداف التعليم ومساعدة المعلمين على تقبل هذه الأهداف والعمل على تحقيقها (الخطيب، ١٩٩٦).

الإشراف التربوي إجرائيا: عملية يقصد منها تحسين العملية التعليمية وتطويرها، من خلال تحسين أداء وسلوك المعلمين التعليمي وتطويره، من أجل تحسين الموقف التعليمي في جميع جوانبه.

المشكلات: كل ما يعرقل جهود المشرف التربوي من خلال ما يقوم به من أعمال تخطيطية أو تنفيذية أو تقويمية تحول بينه وبين تطبيق البرنامج الإشرافي بالصورة التي تحقق الأهداف المتوخاه منه (السعود، ٢٠٠٣).

المشكلات إجرائياً: هي أية صعوبة أو معيق يواجه المشرف التربوي وتحول دون تحقيق أهداف البرنامج الذي يسعى المشرف التربوي إلى تنفيذه تقع ضمن محاور أداة الدراسة.

المدارس الحكومية الثانوية: هي المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم، وتشرف عليها الوزارة بشكل مباشر وتموّلها، وتضم في تشكيلاتها الصف الأول الثانوي والصف الثاني الثانوي (أبو هليل، ٢٠٠٦).

المدارس الحكومية الثانوية إجرائياً: هي المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية وتموّلها، وتشرف عليها الوزارة بشكل مباشر وتضم في تشكيلاتها الصفين الحادي عشر والثاني عشر ضمن فروع تعليمية متعددة (علمي وعلوم إنسانية وتجاري).

حدود الدراسة:

راعت الدراسة الحدود الآتية:

١- الحد الزماني: الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٩ / ٢٠١٠.

٢- الحد المكاني: تقتصر الدراسة على محافظتي بيت لحم والخليل.

٣- الحد البشري: اقتصرت الدراسة على مديري ومديرات ومعلمي ومعلمات المدارس الحكومية الثانوية في محافظتي بيت لحم والخليل.

٤- الحد المفاهيمي: تتعلق نتائج هذه الدراسة بما جاء فيها من مصطلحات.

٥- الحد الإجرائي:

أ- مجتمع الدراسة: جميع مديري ومعلمي المدارس الثانوية الحكومية في محافظتي بيت لحم والخليل، وقد قام الباحثون باختيار عينة مناسبة إحصائياً لحجم مجتمع الدراسة.

ب- أداة الدراسة: قام الباحثون ببناء الأداة والتأكد من صدقها وثباتها.

ج- استخدم الباحثون الاختبارات الإحصائية المناسبة للإجابات عن فرضيات الدراسة.

منهجية الدراسة :

منهج الدراسة :

استخدم الباحثون المنهج الوصفي بشكل عام، مع آلية دراسة الحالة كأحد آلياته، في وصف وتفسير وتحليل واقع الإشراف التربوي في محافظتي بيت لحم والخليل، وتحديد مشكلاته من وجهة نظر كل من مديري المدارس الثانوية الحكومية ومعلميها في محافظتي بيت لحم والخليل.

مجتمع الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة من:

١- جميع مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في محافظتي بيت لحم والخليل، للعام الدراسي (٢٠٠٩- ٢٠١٠)، وقد بلغ عددهم (١٥٠) مديراً ومديرة.

٢- جميع معلمي ومعلمات المدارس الثانوية الحكومية في محافظتي بيت لحم والخليل، للعام الدراسي (٢٠٠٩- ٢٠١٠)، وقد بلغ عددهم (١٨٠٠) معلماً ومعلمة.

عينة الدراسة :

تكونت عينة مديري و مديرات المدارس الثانوية الحكومبة من (٧٥) مديراً ومديرة، تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية، تكونت عينة معلمي ومعلمات المدارس الثانوية الحكومية من (٢٢٧) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العنقودية العشوائية. ويوضح الجدول رقم (١) توزيع أفراد عينة الدراسة في محافظتي بيت لحم والخليل حسب متغيرات الدراسة المستقلة.

الجدول رقم (١)
توزيع خصائص أفراد عينة الدراسة الذين تم تحليل استجاباتهم.

المتغير	الفئة	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	١٦٠	٥٢,٩٨
	أنثى	١٤٢	٤٧,٠٢
	المجموع	٣٠٢	١٠٠,٠٠
المؤهل العلمي	دبلوم	٢٦	٨,٦١
	بكالوريوس	٢٥١	٨٣,١١
	ماجستير فأعلى	٢٥	٨,٢٨
	المجموع	٣٠٢	١٠٠,٠٠

تابع الجدول رقم (١)

المتغير	الفئة	العدد	النسبة المئوية
سنوات الخبرة	١ – ٥ سنوات	٦٤	٢١,١٩
	٦ – ١٠ سنوات	٥٩	١٩,٥٤
	١٠ سنوات فأكثر	١٧٩	٥٩,٢٧
	المجموع	٣٠٢	١٠٠,٠٠
المسمى الوظيفي	مدير	٧٥	٢٤,٨٣
	معلم	٢٢٧	٧٥,١٧
	المجموع	٣٠٢	١٠٠,٠٠
المحافظة	بيت لحم	١٢٣	٤٠,٧٣
	الخليل	١٧٩	٥٩,٢٧
	المجموع	٣٠٢	١٠٠,٠٠

ن= ٣٠٢

أداة الدراسة:

١- وصف الأداة: بعد الاطلاع على الأدب التربوي المتعلق بالإشراف التربوي والدراسات السابقة خاصة ما يتصل بالمعوقات والمشكلات التي تواجه الإشراف التربوي، والاستئناس بدراسة العاجز وخليفة(١٩٩٧)، هترية (١٩٩٩)، والهلسة (١٩٩٩)، ومساعدة (٢٠٠١)، والسرحان (٢٠٠١)، والحربي (٢٠٠٦)، ونتائج استطلاع للرأي قام به الباحثون حول أهم المشكلات التي تواجه عملية الإشراف التربوي في المرحلة الثانوية في عدد من المدارس.

تم بناء استبانة مكونة في صورتها الأولية من (٦٢) فقرة قسمت إلى (٥) مجالات رئيسة، هي: الإدارة (التربوية والمدرسية)، والمنهاج، والوسائل التعليمية / التعلمية، والنمو المهني، والتقويم. بحيث يستجيب المبحوثون عنها وفق تدرج خماسي : موافق جداً، موافق، محايد، معارض، معارض جداً، وأعطيت الاستجابات اللفظية قيماً رقمية متدرجة وهي (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على التوالي والترتيب.

٢- صدق الأداة: تم التحقق من صدق الأداة الظاهري بطريقتين، الأولى، تم عرضها على (١٢) محكماً من ذوي الخبرة والاختصاص، لمراجعتها وإبداء الرأي في مناسبتها لقياس ما أعدت لأجله، من حيث شموليتها وملاءمة بنودها وسلامة صياغتها لغويا وبحثيا. وبعد العرض والتحكيم ودراسة ملاحظات المحكمين حولها، تكونت الأداة في صورتها النهائية من (٤٤) فقرة موزعة على المجالات التي سبق ذكرها.

والطريقة الثانية، تم حساب الاتساق الداخلي لفقرات أداة الدراسة وارتباطها مع مجالاتها ومع الأداة بشكل عام، حيث تراوحت قيم معاملات ارتباط بيرسون ما بين (٠,٤٠ – ٠,٦٣)

وكانت جميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq$ ٠,٠٥) مما طمأن الباحثين إلى صدق الأداة.

٣- ثبات الأداة: تم حساب ثبات الأداة بطريقتين: الأولى تم حساب معامل التجزئة النصفية للعينة الاستطلاعية وقد بلغت قيمة الثبات (٠,٩٦٧) وهي درجة عالية. والثانية تم حساب معامل الثبات (كرونباخ ألفا) للأداة بشكل عام والمحاور بشكل خاص، حيث بلغت قيمة الدرجة الكلية (٠,٨٩٦). بينما بلغ (٠,٧٩٦) للمجال الأول، و(٠,٨٥٩) للمجال الثاني، و(٠,٨٤٩) للمجال الثالث، و(٠,٥٩٥) للمجال الرابع، و(٠,٨٦٩) للمجال الخامس.

إجراءات تطبيق الدراسة:

تم تطبيق الدراسة بعد التحقق من صدق وثبات أداة الدراسة، تم حصر مجتمع الدراسة واختيار عينتها، ثم الحصول على موافقة الجهات ذات الاختصاص لتوزيع أداة الدراسة على المديرين والمعلمين في المدارس الثانوية الحكومية. فقد تم توزيع (٣٠٢) استبانة استردت جميعها بنسبة (١٠٠٪). وبعد مراجعة الاستبانات والتأكد من صلاحيتها للتحليل، تم تحليلها، ومن ثم تجهيز الجداول اللازمة لعرض النتائج.

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على متغير تابع واحد هو: استجابات عينة الدراسة على أداة الدراسة المتعلقة بالمشكلات التي تواجه عملية الإشراف التربوي، وعلى خمسة متغيرات مستقلة، وهي: الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمسمى الوظيفي، والمحافظة.

المعالجة الإحصائية:

تمت معالجة البيانات باستخدام الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، للإجابة عن السؤال الأول استخدم الباحثون المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية، وتم استخدام اختبار (Independent T- test) للعينات المستقلة لفحص الفرضية الأولى والرابعة والخامسة، واستخدام تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) لفحص الفرضيتين الثانية والثالثة، كما تم حساب معاملي (ارتباط بيرسون) و(كرونباخ ألفا) لحساب الاتساق الداخلي لبنود الأداة وثباتها.

هذا، وقد تم اعتماد المفتاح الآتي لتحديد درجة تقدير مشكلات الإشراف التربوي بناءً على المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المديرين والمعلمين، حيث تكون درجة

التقدير كبيرة جداً إذا تجاوزت نسبة التقدير للبند أو المجال (٨٠٪)، وتكون كبيرة إذا بلغت النسبة ما بين (٧٠ – ٧٩٪) ،وتكون الدرجة متوسطة إذا بلغت النسبة أي قيمة محصورة ما بين (٦٠ – ٦٩٪)، وتكون الدرجة قليلة إذا نقصت عن (٦٠٪).

عرض النتائج ومناقشتها:

أولاً: نتائج السؤال الأول

نص السؤال الأول على: "ما تقديرات مديري المدارس الحكومية الثانوية ومعلميها في فلسطين للمشكلات التي تواجه عملية الإشراف التربوي في محافظتي بيت لحم والخليل؟"

تمت الإجابة عن السؤال من خلال استخراج المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لكل فقرة من فقرات أداة الدراسة، وللدرجة الكلية لفقرات أداة الدراسة والمتوسطات الحسابية لمجالات أداة الدراسة، كما في الجدول رقم (٢).

الجدول رقم (٢)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول المشكلات التي تواجه عملية الإشراف التربوي وفق مجالات الدراسة مرتبة تنازلياً

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة المشكلة
النمو المهني	٤,٠٨	٠,٥٥	٨١,٦٤	كبيرة جداً
التقويم	٣,٨٦	٠,٨٦	٧٧,٢٠	كبيرة
الوسائل التعليمية / التعلمية	٣,٨٣	٠,٦٧	٧٦,٥٣	كبيرة
المنهاج	٣,٨٠	٠,٧١	٧٥,٩٠	كبيرة
الإدارة التربوية	٣,٥٥	٠,٦٤	٧١,٠١	كبيرة
الدرجة الكلية	٣,٨١	٠,٥٣	٧٦,٢٤	كبيرة

يلاحظ من الجدول رقم (٢) أن مجالات أداة الدراسة والدرجة الكلية حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية بناءً على استجابات عينة الدراسة مرتبة تنازلياً، كما يلي:

حصل مجال النمو المهني على المرتبة الأولى، حيث بلغت نسبته المئوية (٨١,٦٤٪) وهي بدرجة كبيرة جداً،ومن أبرز المشكلات في هذا المجال الفقرتان: قلة الحوافز المهنية والمنح الدراسية المقدمة للمشرفين والمعلمين لتحسين مؤهلاتهم العلمية، بنسبة مئوية (٨٥,٦٣)، وضعف الرغبة في مهنة التدريس لدى بعض المعلمين، بنسبة مئوية (٨٣,٣٨)، وهما بدرجة كبيرة جداً.

وجاء مجال التقويم في المرتبة الثانية وقد حصل على نسبة مئوية (٧٧,٢٠٪) وهي بدرجة كبيرة.

ومن أبرز المشكلات في هذا المجال الفقرتان: اقتصار تقويم أداء المعلم على الزيارة الصفية المفاجئة من قبل المشرف، بنسبة مئوية (٨٢,٧٣)، وعدم قيام المشرف بتفسير نتائج التقويم التي يجريها المعلم لطلبته، بنسبة مئوية (٨٤,٥٠) وهما بدرجة كبيرة جدا.

وحصل مجال الوسائل التعليمية / التعلمية على المرتبة الثالثة وقد بلغت نسبته المئوية (٧٦,٥٣ ٪) وهي بدرجة كبيرة، ومن أبرز المشكلات في هذا المجال الفقرتان: عدم وجود مختص أو مشرف وسائل تعليمية في المدارس أو المديرية، بنسبة مئوية (٨٣,٩١)، وانخفاض دافعية المعلمين لاستعمال الوسائل التعليمية وبنسبة مئوية (٨٠,٧٣)، وهما بدرجة كبيرة جدا. وحل مجال المنهاج في المرتبة الرابعة وبلغت نسبته المئوية (٧٥,٩٠٪) وهي بدرجة كبيرة، ومن أبرز المشكلات في هذا المجال الفقرة: عدم اهتمام المسؤولين بالرد على التعديلات التي يقدمها المشرف والمعلم على المنهاج قبل أو بعد تطبيقه، بنسبة مئوية (٨٠,٧٣) وهي بدرجة كبيرة جدا.

وحظي مجال الإدارة (التربوية والمدرسية) بالمرتبة الأخيرة بنسبة مئوية بلغت (٧١,٠١٪) وهي بدرجة كبيرة، ومن أبرز المشكلات في هذا المجال الفقرة : عدم استشارة المشرف في الغالب عند نقل المعلم. بنسبة مئوية (٨٣,١٨٪)وهي بدرجة كبيرة جدا.

علماً أن النسبة المئوية للدرجة الكلية لمجالات الدراسة (٧٦,٢٤) وهي بدرجة كبيرة، وهذه القيمة تشير إلى وجود مشكلات تواجه الإشراف التربوي بدرجة كبيرة.

ويعتقد الباحثون أن تفسير هذه النتيجة قد يعزى إلى افتقار أسلوب الإشراف المستخدم إلى الأساليب الإشرافية الحديثة، والتي تُعنى بالبعد الإنساني والعلاقات الإنسانية إلى حد كبير (الدويك، ٢٠٠٥)، ولعدم وجود برامج تدريب فعّالة للمشرفين، وإن وجدت فإنها تقتصر على الأطر النظرية دون الجوانب العملية (السرحان، ٢٠٠١)، وكذلك لغياب الحوافز المهنية والمنح الدراسية المقدمة للمشرفين والمعلمين لتحسين مؤهلاتهم بما ينعكس إيجابيا على العملية التعليمية / التعلمية وتحسينها.

ومن جهة أخرى حاجة مختلف أطراف العملية الإشرافية إلى التخطيط والتنسيق والجو الديمقراطي من أجل تحسين العملية التعليمية / التعلمية (عطوي، ٢٠٠١). وقد يعزى السبب أيضاً إلى عدم اهتمام الجهاز الإداري بكل ما يقدمه المشرف من خطط وتقارير وبرامج تفتقر إلى الدعم المادي اللازم لتنفيذها، إضافةً إلى عدم إشراك المشرف في اتخاذ القرارات سواءً الإدارية منها أو التربوية (الفنية).

كما يمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى الموقف السلبي للمعلم من عملية الإشراف، وعدم تقبله لتوجيهات المشرف وملاحظاته، ولاعتقاده أن هدف المشرف تصيد الأخطاء وليس هدفه تطوير العملية التعليمية / التعلمية، ولقناعة المعلم بعدم موضوعية تقييم المشرف (مطاوع، ٢٠٠٣).

ويلاحظ من النتيجة السابقة أن النمو المهني حصل على أعلى متوسط حسابي، وهذا ينسجم مع ما أشار إليه البستان وعبد الجواد وبولس (٢٠٠٣)، والطعاني (٢٠٠٥)، أن مهمة الإشراف بالدرجة الأولى هي العناية بالعناصر البشرية ويتمثل ذلك من خلال الاهتمام بالنمو المهني للمعلمين. كما تعكس رغبة حقيقية في التطور المهني لدى المعلمين.

واتفقت نتائج هذه الدراسة من حيث مجال النمو المهني مع نتائج دراسة السرحان (٢٠٠١). واتفقت من حيث مجال التقويم مع نتائج دراسة عيسان والعاني (٢٠٠٧) التي أشارت إلى أبرز الأدوار التي يقوم بها المشرف التربوي ومنها دور التقويم الذي حصل على نسبة مئوية (٨٧,١٪) في حين اختلفت مع دراسة مساعدة (٢٠٠١)، ودراسة هترية (١٩٩٩).

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الحربي (٢٠٠٦) من حيث مجال الوسائل التعليمية/التعلمية التي أشارت إلى أن أبرز المعوقات هي قلة توفر الوسائل التعليمية / التعلمية اللازمة لعملية التعليم، وانخفاض دافعية المعلمين لاستعمال معينات التدريس، واتفقت نتائج هذه الدراسة في مجال المناهج مع نتائج دراسة مساعدة (٢٠٠١) واختلفت مع نتائج دراسة النعمان (١٩٩٠)، كما اتفقت مع نتائج دراسة السرحان (٢٠٠١) في مجال الإدارة، واختلفت مع نتائج دراسة هترية (١٩٩٩).

ثانياً: نتائج السؤال الثاني

نص السؤال الثاني على: "هل تختلف تقديرات مديري المدارس الثانوية الحكومية ومعلميها للمشكلات التي تواجه عملية الإشراف التربوي باختلاف الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والمسمى الوظيفي، والمحافظة؟"

نتيجة فحص الفرضية الأولى، ونصها: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات مديري المدارس الثانوية الحكومية ومعلميها في فلسطين تعزى لمتغير الجنس". وتم فحص الفرضية من خلال اختبار (ت للعينات المستقلة) كما يبينه الجدول رقم (٣).

الجدول رقم (٣)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار "ت "(t-test) للفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة المشكلات التي تواجه عملية الإشراف التربوي من وجهة نظر كل من مديري المدارس الثانوية ومعلميها في فلسطين وفقاً لمتغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الإدارة التربوية والمدرسية	ذكر	١٦٠	٣,٥٩	٠,٦١	١,١٧	٣٠٠	٠,٢٤
	أنثى	١٤٢	٣,٥٠	٠,٦٨			
المنهاج	ذكر	١٦٠	٣,٨٤	٠,٦٩	١,٢٠	٣٠٠	٠,٢٢
	أنثى	١٤٢	٣,٧٤	٠,٧٢			
الوسائل التعليمية / التعليمية	ذكر	١٦٠	٣,٨٧	٠,٧١	١,٢٥	٣٠٠	٠,٢١
	أنثى	١٤٢	٣,٧٨	٠,٦١			
التقويم	ذكر	١٦٠	٣,٩٥	٠,٨٨	١,٩٥	٣٠٠	٠,٠٥٢
	أنثى	١٤٢	٣,٧٦	٠,٨٣			
النمو المهني	ذكر	١٦٠	٤,٠٦	٠,٥٧	٠,٨٨	٣٠٠	٠,٣٧
	أنثى	١٤٢	٤,١١	٠,٥٤			
الدرجة الكلية	ذكر	١٦٠	٣,٨٥	٠,٥٢	١,٤٦	٣٠٠	٠,١٤٤
	أنثى	١٤٢	٣,٧٧	٠,٥٣			

يستدل من الجدول رقم (٣)، أن قيمة (ت) المحسوبة تساوي (١,٤٦) عند درجة حرية (٣٠٠) عند مستوى الدلالة (٠,١٤٤). وبما أن مستوى الدلالة للدرجة الكلية لدرجة المشكلات التي تواجه الإشراف التربوي من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية الحكومية ومعلميها أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \geq$ ٠,٠٥)، وعليه تقبل الفرضية الصفرية الأولى.

ويلاحظ من خلال ما أشارت إليه نتائج الدراسة أن جميع المديرين والمعلمين الذين شملتهم الدراسة، يدركون المشكلات التي تواجه الإشراف التربوي بصرف النظر عن الجنس بدرجة كبيرة من التوافق، وقد يفسر سبب ذلك إلى أن المديرين والمعلمين يعيشون في بيئة تعليمية ومدرسية واحدة، ويواجهون نفس الظروف ويعانون المشكلات نفسها، إضافة إلى أن الأنظمة والقوانين التي تعود لآلية مركزية واحدة مصدرها وزارة التربية والتعليم يطبقها مسؤلو الإدارة التربوية والمشرفون على المديرين والمعلمين على حد سواء دون تمييز لجنس المعلم أو المدير، من هنا قد تتوافق تقديرات الذكور والإناث.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسات: القاسم (٢٠٠٠)، و مساعدة (٢٠٠١)، والسرحان (٢٠٠١)، والعنزي (٢٠٠٣)، والعيسان (٢٠٠٧)، وحمد (٢٠٠٩). ودراسة

(Pajak, 1990)، ودراسة (Ovando, 2003)، حيث أشارت نتائج تلك الدراسات إلى غياب أثر متغير الجنس في الإحساس بالمشكلات والمعوقات التي تواجه الإشراف التربوي. واختلفت مع نتائج دراسة الهلسة (١٩٩٩)، والصمادي (٢٠٠٠) لصالح الإناث مقابل الذكور.

نتيجة الفرضية الثانية ونصها: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات مديري المدارس الثانوية الحكومية ومعلميها في فلسطين تعزى لمتغير المؤهل العلمي. ولفحص الفرضية الثانية والتحقق من صحتها على مجالات أداة الدراسة الخمسة، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة المشكلات التي تواجه عملية الإشراف التربوي من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية الحكومية ومعلميها تعزى لمتغير المؤهل العلمي كما في الجدول رقم (٤).

الجدول رقم (٤)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة المشكلات التي تواجه الإشراف التربوي وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الإدارة التربوية	دبلوم	٢٦	٣,٥٧	٠,٦٨
	بكالوريوس	٢٥١	٣,٥٦	٠,٦٥
	ماجستير فأعلى	٢٥	٣,٤٠	٠,٥١
المنهاج	دبلوم	٢٦	٣,٩٨	٠,٧٣
	بكالوريوس	٢٥١	٣,٧٩	٠,٧١
	ماجستير فأعلى	٢٥	٣,٦٢	٠,٦٣
الوسائل التعليمية / التعلمية	دبلوم	٢٦	٣,٩٠	٠,٥٥
	بكالوريوس	٢٥١	٣,٨٢	٠,٦٩
	ماجستير فأعلى	٢٥	٣,٨٣	٠,٥٢
التقويم	دبلوم	٢٦	٣,٨٢	٠,٦٥
	بكالوريوس	٢٥١	٣,٨٨	٠,٨٧
	ماجستير فأعلى	٢٥	٣,٧٣	٠,٩٣
النمو المهني	دبلوم	٢٦	٤,٠٤	٠,٥٩
	بكالوريوس	٢٥١	٤,٠٩	٠,٥٦
	ماجستير فأعلى	٢٥	٤,٠٢	٠,٥٣
الدرجة الكلية	دبلوم	٢٦	٣,٨٥	٠,٤٩
	بكالوريوس	٢٥١	٣,٨٢	٠,٥٤
	ماجستير فأعلى		٣,٧١	٠,٤٢

يتبين من خلال قيم المتوسطات الحسابية في الجدول رقم (٤) أعلاه وجود فروق بين هذه

المتوسطات. وللتحقق فيما إذا كانت الفروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، كما هو مبين في الجدول رقم (٥).

الجدول رقم (٥)
نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجة المشكلات التي تواجه عملية الإشراف التربوي من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية الحكومية ومعلميها في فلسطين وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الإدارة التربوية والمدرسية	بين المجموعات	٠,٥٨	٢,٠٠	٠,٢٩	٠,٧١	٠,٤٩
	داخل المجموعات	١٢٣,٨٩	٢٩٩,٠٠	٠,٤١		
	المجموع	١٢٤,٤٧	٣٠١,٠٠			
المنهاج	بين المجموعات	١,٦٢	٢,٠٠	٠,٨١	١,٦٢	٠,٢٠
	داخل المجموعات	١٤٨,٩١	٢٩٩,٠٠	٠,٥٠		
	المجموع	١٥٠,٥٣	٣٠١,٠٠			
الوسائل التعليمية / التعليمية	بين المجموعات	٠,١٧	٢,٠٠	٠,٠٩	٠,١٩	٠,٨٢
	داخل المجموعات	١٣٣,٩٥	٢٩٩,٠٠	٠,٤٥		
	المجموع	١٣٤,١٢	٣٠١,٠٠			
التقويم	بين المجموعات	٠,٥٥	٢,٠٠	٠,٢٨	٠,٣٧	٠,٦٩
	داخل المجموعات	٢٢٢,٢١	٢٩٩,٠٠	٠,٧٤		
	المجموع	٢٢٢,٧٧	٣٠١,٠٠			
النمو المهني	بين المجموعات	٠,١٦	٢,٠٠	٠,٠٨	٠,٢٦	٠,٧٧
	داخل المجموعات	٩٢,٤٠	٢٩٩,٠٠	٠,٣١		
	المجموع	٩٢,٥٧	٣٠١,٠٠			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٠,٣٢	٢,٠٠	٠,١٦	٠,٥٨	٠,٥٦
	داخل المجموعات	٨٣,٢٠	٢٩٩,٠٠	٠,٢٨		
	المجموع	٨٣,٥٣	٣٠١,٠٠			

ويستدل من الجدول رقم (٥) أن قيمة (ف) المحسوبة للدرجة الكلية تساوي (٠,٥٨) عند درجة حرية (٣٠١,٠٠) عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)، وبما أن مستوى الدلالة للدرجة الكلية للمشكلات التي تواجه الإشراف التربوي من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية الحكومية ومعلميها أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)، وعليه تقبل الفرضية الصفرية الثانية.

وهذا التوافق في استجابات المديرين والمعلمين يمكن أن نفسره ونرد السبب فيه إلى أن المديرين هم معلمون أصلاً فقد عرفوا واقع الإشراف و خبروا ممارسات المشرفين من قبل، فهم يعرفون الأساليب والممارسات الإشرافية التي يتبعها المشرفون فعادة ما تقتصر على الزيارة الصفية المفاجئة (حسين وعوض الله، ٢٠٠٦). إذ أن تلك الأساليب الإشرافية المتبعة في أغلب الأحيان لا تتغير وفقاً للمؤهل العلمي للمعلم، على اعتبار أن المعلمين وحدة متجانسة تطبق عليها طرق الإشراف نفسها (الدليل المرجعي في المتابعة الشاملة، ٢٠١٠).

وأيضاً قد تكون لاقتناع المديرين والمعلمين الذين شملتهم الدراسة بأهمية الإشراف التربوي، وحاجة جميع أطراف العملية التعليمية / التعلمية بعناصرها المختلفة إلى الإشراف لأنه عنصر مهم من عناصر النظام التربوي وحلقة وصل (الحربي، ٢٠٠٦، وعطوي، ٢٠٠٨)، وعلى اعتبار أنه مفتاح التقدم والنجاح (حسين وعوض الله، ٢٠٠٦)، وأنه ضرورة لازمة (الصمادي، ٢٠٠٠)، تبقى قائمة سواءٌ كان المؤهل العلمي عالياً أم متدنياً.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراستي: هترية (١٩٩٩)، والقاسم (٢٠٠٠)، ومساعدة (٢٠٠١)، والسرحان (٢٠٠١)، وحمد (٢٠٠٩)، ودراسة (Ovando, 2003). بينما اختلفت مع نتائج دراسات: السعود (١٩٩٤)، والهلسة (١٩٩٩)، والصمادي (٢٠٠٠)، حيث أشارت نتائج تلك الدراسات إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ولصالح المؤهل العلمي الأعلى.

نتيجة فحص الفرضية الصفرية الثالثة ونصها: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات مديري المدارس الثانوية الحكومية ومعلميها في فلسطين تعزى لمتغير سنوات الخبرة. ولفحص الفرضية الثالثة والتحقق من صحتها على مجالات أداة الدراسة الخمسة، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة المشكلات التي تواجه عملية الإشراف التربوي من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية الحكومية ومعلميها تعزى لمتغير سنوات الخبرة كما في الجدول رقم (٦).

الجدول رقم (٦)
حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة للدرجة المشكلات التي تواجه عملية الإشراف التربوي من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية الحكومية ومعلميها تعزى لمتغير سنوات الخبرة

المجال	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الإدارة (التربوية والمدرسية)	١ – ٥ سنوات	٦٤	٣,٦٣	٠,٥٨
	٦ – ١٠ سنوات	٥٩	٣,٦١	٠,٦٠
	أكثرمن ١٠ سنوات	١٧٩	٣,٥٠	٠,٦٨
المنهاج	١ – ٥ سنوات	٢٦	٣,٨٧	٠,٧٣
	٦ – ١٠ سنوات	٢٥١	٣,٩٠	٠,٧٠
	أكثرمن ١٠ سنوات	٢٥	٣,٧٣	٠,٧٠
الوسائل التعليمية / التعلمية	١ – ٥ سنوات	٢٦	٣,٩٤	٠,٦٧
	٦ – ١٠ سنوات	٢٥١	٣,٩٠	٠,٦٥
	أكثرمن ١٠ سنوات	٢٥	٣,٧٦	٠,٦٧
التقويم	١ – ٥ سنوات	٢٦	٣,٩٩	٠,٩٦
	٦ – ١٠ سنوات	٢٥١	٣,٨٨	٠,٦٩
	أكثرمن ١٠ سنوات	٢٥	٣,٨٠	٠٨٧
النمو المهني	١ – ٥ سنوات	٢٦	٤,٠١	٠,٥٧
	٦ – ١٠ سنوات	٢٥١	٤,١٧	٠,٥٢
	أكثرمن ١٠ سنوات	٢٥	٤,٠٨	٠,٥٦
الدرجة الكلية	١ – ٥ سنوات	٢٦	٣,٨٨	٠,٥٥
	٦ – ١٠ سنوات	٢٥١	٣,٨٨	٠,٤٨
	أكثرمن ١٠ سنوات	٢٥	٣,٧٦	٠,٥٣

يتبين من خلال قيم المتوسطات الحسابية في الجدول رقم (٦) أعلاه وجود فروق بين هذه المتوسطات، وللتحقق فيما إذا كانت الفروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq$ ٠,٠٥)، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، كما هو مبين في الجدول رقم (٧).

الجدول رقم (٧)
نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجة المشكلات التي تواجه عملية الإشراف التربوي من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية الحكومية ومعلميها في فلسطين وفقاً لمتغير سنوات الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الإدارة التربوية والمدرسية	بين المجموعات	٠,٩٨	٢,٠٠	٠,٢٩	١,١٨	٠,٣١
	داخل المجموعات	١٢٣,٥٠	٢٩٩,٠٠	٠,٤١		
	المجموع	١٢٤,٤٧	٣٠١,٠٠			
المنهاج	بين المجموعات	١,٦٦	٢,٠٠	٠,٨١	١,٦٧	٠,١٩
	داخل المجموعات	١٤٨,٨٦	٢٩٩,٠٠	٠,٥٠		
	المجموع	١٥٠,٥٣	٣٠١,٠٠			
الوسائل التعليمية / التعليمية	بين المجموعات	١,٨٤	٢,٠٠	٠,٠٩	٢,٠٨	٠,١٣
	داخل المجموعات	١٣٢,٢٨	٢٩٩,٠٠	٠,٤٥		
	المجموع	١٣٤,١٢	٣٠١,٠٠			
التقويم	بين المجموعات	١,٧٤	٢,٠٠	٠,٢٨	١,١٨	٠,٣١
	داخل المجموعات	٢٢١,٠٢	٢٩٩,٠٠	٠,٧٤		
	المجموع	٢٢٢,٧٧	٣٠١,٠٠			
النمو المهني	بين المجموعات	٠,٧٨	٢,٠٠	٠,٠٨	١,٢٧	٠,٢٨
	داخل المجموعات	٩١,٧٩	٢٩٩,٠٠	٠,٣١		
	المجموع	٩٢,٥٧	٣٠١,٠٠			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٠,٩٨	٢,٠٠	٠,١٦	١,١٧	٠,١٧
	داخل المجموعات	٨٢,٥٥	٢٩٩,٠٠	٠,٢٨		
	المجموع	٨٣,٥٣	٣٠١,٠٠			

ويستدل من الجدول رقم (٧) أن قيمة (ف) المحسوبة للدرجة الكلية تساوي (١,٧٧) عند درجة حرية (٣٠١,٠٠) عند مستوى الدلالة (٠,١٧)، وبما أن مستوى الدلالة للدرجة الكلية للمشكلات التي تواجه الإشراف التربوي من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية الحكومية ومعلميها أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \geq$ ٠,٠٥)، وعليه تقبل الفرضية الصفرية الثالثة.

وتشير هذه النتيجة إلى أن درجة إحساس مديري المدارس والمعلمين بالمشكلات التي تواجه عملية الإشراف التربوي لا تختلف باختلاف مستويات خبراتهم العملية، وقد يعزى تفسير هذه النتيجة إلى أن المعلمين من خلال واقع خبراتهم العملية لمسوا ضعف ارتباط أهداف الإشراف

التربوي بواقع المدارس، وهذا يتفق مع الواقع، فالمشرف لا يعمل على نقل الخبرات والتجارب التربوية الناجحة بين المدارس، وكذلك اقتصار برامج ودورات التدريب على الأطر النظرية، يضاف إليها قلة تشجيع المشرف للمعلم على التنويع في أساليب التعليم والتقويم وفقاً لتنوع الأهداف التعليمية، هذا فضلاً عن التزام المشرفين بأسلوب إشرافي واحد مع كافة المعلمين بغض النظر عن سنوات الخبرة التي قضاها المعلم في التدريس وهي الزيارة الصفية المفاجئة. وهذا ما أشار إليه (Glickman, 2001) إن من أكبر التحديات التي تواجه المشرف التربوي هي اختيار النمط الإشرافي الذي يراعي حاجات المعلم ويسهم في نموه المهني.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسات: باجاك (PAJAK, 1990)، والعاجز وخليفة (١٩٩٧)، وهترية (١٩٩٩)، ومساعدة (٢٠٠١)، والسرحان (٢٠٠١)، والعنزي (٢٠٠٣)، بينما اختلفت مع دراستي: الهلسة (١٩٩٩)، والصمادي (٢٠٠٢)، اللتين أشارت نتائجهما إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة، لصالح ذوي الخبرة العالية.

نتيجة فحص الفرضية الصفرية الرابعة ونصها: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات مديري المدارس الثانوية الحكومية ومعلميها في فلسطين تعزى لمتغير المسمى الوظيفي.

ولفحص الفرضية الرابعة والتحقق من صحتها على مجالات أداة الدراسة الخمسة، تم استخدام اختبار (T-test) المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة المشكلات التي تواجه عملية الإشراف التربوي من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية الحكومية ومعلميها تعزى لمتغير سنوات الخبرة كما في الجدول رقم (٨).

الجدول رقم (٨)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار "ت" (t-test) للفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة المشكلات التي تواجه عملية الإشراف التربوي من وجهة نظر كل من مديري المدارس الثانوية ومعلميها في فلسطين وفقاً لمتغير المسمى الوظيفي

المجال	المسمى الوظيفي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الإدارة (التربوية والمدرسية)	مدير	٧٥	٣,٤٩	٠,٦٨	٠,٣٧	٣٠٠	٠,٣٨
	معلم	٢٢٧	٣,٥٧	٠,٦٣			
المنهاج	مدير	٧٥	٣,٧٧	٠,٧٦	٠,٨٦	٣٠٠	٠,٧٠
	معلم	٢٢٧	٣,٨٠	٠,٦٩			
الوسائل التعليمية / التعليمية	مدير	٧٥	٣,٧٦	٠,٦٣	١,٠٤	٣٠٠	٠,٢٩
	معلم	٢٢٧	٣,٨٥	٠,٦٨			

تابع الجدول رقم (٨)

المجال	المسمى الوظيفي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة
التقويم	مدير	٧٥	٣,٧٧	٠,٩٦	١,٠٨	٣٠٠	٠,٢٨
	معلم	٢٢٧	٣,٨٩	٠,٨٢			
النمو المهني	مدير	٧٥	٤,٠٩	٠,٦٠	٠,١١	٣٠٠	٠,٩٠
	معلم	٢٢٧	٤,٠٨	٠,٥٤			
الدرجة الكلية	مدير	٧٥	٣,٧٦	٠,٦٠	٠,٩٥	٣٠٠	٠,٣٤
	معلم	٢٢٧	٣,٨٣	٠,٥٠			

ويستدل من الجدول رقم (٨)، أن قيمة (ت) المحسوبة تساوي (٠,٩٥) عند درجة حرية (٣٠٠) عند مستوى الدلالة (٠,٣٤)، وبما أن مستوى الدلالة لدرجة المشكلات التي تواجه الإشراف التربوي من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية الحكومية ومعلميها أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \geq$ ٠,٠٥)، وعليه تقبل الفرضية الصفرية الرابعة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة أن ظروف العمل الواحدة، والبيئة التعليمية والروتين والشكليات، ومتطلبات الأعمال الملقاة على عاتقهم والتي تفوق قدرتهم - في بعض الأحيان - متشابهة، وعليه لربما قد تتوافق إدراكاتهم للمشكلات التي تواجه عملية الإشراف التربوي بصرف النظر عن المسمى الوظيفي.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسات: أوفالندو (Ovando, 2003)، والسرحان (٢٠٠١)، والقاسم (٢٠٠٠)، وهترية (١٩٩٩)، بينما اختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسات: الهلسة (١٩٩٩)، والصمادي (٢٠٠٠)، وحمد (٢٠٠٩). التي أشارت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المسمى الوظيفي، وسببه يعود إلى تباين وجهات نظر الفئات التربوية المختلفة، إذ لكل فئة تصور خاص يتسق مع موقفها من عملية الإشراف التربوي.

نتيجة فحص الفرضية الصفرية الخامسة ونصها: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq$ ٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات مديري المدارس الثانوية الحكومية ومعلميها في فلسطين تعزى لمتغير المحافظة. ولفحص الفرضية الرابعة والتحقق من صحتها على مجالات أداة الدراسة الخمسة، تم استخدام اختبار (T-test) المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة المشكلات التي تواجه عملية الإشراف التربوي من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية الحكومية ومعلميها تعزى لمتغير سنوات الخبرة كما في الجدول رقم (٩).

الجدول رقم (٩)
نتائج اختبار "ت" (t-test) للفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجة المشكلات التي تواجه الإشراف التربوي من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية ومعلميها في فلسطين وفقاً لمتغير المحافظة

المجال	المحافظة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الإدارة: التربوية والمدرسية	بيت لحم	١٢٣	٣,٦٤	٠٦٢	١,٩٤٠	٣٠٠	٠,٠٥٣
	الخليل	١٧٩	٣,٤٩	٠,٦٥			
المنهاج	بيت لحم	١٢٣	٣,٩١	٠,٦٥	٢,٢٦	٣٠٠	٠,٠٢٣
	الخليل	١٧٩	٣,٧٢	٠,٧٤			
الوسائل التعليمية / التعليمية	بيت لحم	١٢٣	٣,٩٥	٠,٦٧	٢,٧٦	٣٠٠	٠,٠٠٦
	الخليل	١٧٩	٣,٧٤	٠,٦٥			
التقويم	بيت لحم	١٢٣	٤,٠١	٠,٨٦	٢,٦٠	٣٠٠	٠,٠١
	الخليل	١٧٩	٣,٧٥	٠,٨٥			
النمو المهني	بيت لحم	١٢٣	٤,١٦	٠,٥٠	٢,٠٨	٣٠٠	٠,٠٣٨
	الخليل	١٧٩	٤,٠٣	٠,٥٨			
الدرجة الكلية	بيت لحم	١٢٣	٣,٩٢	٠,٤٦	٣,١١	٣٠٠	٠,٠٠٢
	الخليل	١٧٩	٣,٧٤	٠,٥٦			

ويستدل من الجدول رقم (٩)، أن قيمة (ت) المحسوبة تساوي (٣,١١) عند درجة حرية (٣٠٠) عند مستوى الدلالة (٠,٠٠٢)، وبما أن مستوى الدلالة لدرجة المشكلات التي تواجه الإشراف التربوي من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية الحكومية ومعلميها أصغر من مستوى الدلالة ($\alpha \geq$ ٠,٠٥)، وبالتالي تم رفض الفرضية الصفرية الخامسة. وكانت الفروق على الدرجة الكلية لصالح محافظة بيت لحم، حيث كان المتوسط الحسابي (٣,٩٢)، في حين كان المتوسط الحسابي لمحافظة الخليل (٣,٧٤).

ويمكن تفسير هذه النتيجة بسبب الاختلاف في الأساليب الإدارية لصانعي القرار في الأمور الإدارية والإشرافية سواءٌ في مديريات التربية والتعليم أو المدارس، وكذلك إلى الفلسفات التي ينطلقون منها في إداراتهم لمسؤولياتهم، و إضافةً إلى المؤهلات والدرجات العلمية التي يحملونها، وإلى المرونة في تطبيق الأنظمة و القوانين نصاً وروحاً وتفسيراتهم لها؛ الأمر الذي أدى إلى وجود التزام، أو رقابة، أو مسؤولية أكثر على الإشراف قي محافظة الخليل، مما ساعد على وجود ممارسات مهنية من المشرفين بدرجة أكبر.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسات: باجاك (PAJAK, 1990)، والسعود (١٩٩٤)، وحمد (٢٠٠٩)، و(Sherman & Fishman, 2009). بينما اختلفت مع دراستي: العنزي (٢٠٠٣)، والهلسة (١٩٩٩).

التوصيات:

في ضوء نتائج هذه الدراسة يوصي الباحثون بما يأتي:

١- وضع وزارة التربية والتعليم برامج تدريب فاعلة للمشرفين والمديرين والمعلمين، تركز على الجوانب العملية أكثر من الأطر النظرية .

٢- تقديم حوافز مهنية ومنح دراسية للمشرفين والمديرين والمعلمين.

٣- تقويم أداء المعلم على أساس قدراته ومهاراته شاملاً كافة نشاطات المعلم داخل الصف وفي السياق المدرسي عامة، وليس على ما يقدمه أثناء الزيارة الصفية المفاجئة.

٤- العمل على توفير المواد والوسائل اللازمة والمناسبة لعملية التعليم، وتشجيع المعلم على ابتكار وتطوير الوسائل التعليمية / التعلمية وربط ذلك بحوافز تشجيعية.

٥- إشراك المشرفين والمديرين والمعلمين في عملية تخطيط المنهاج، وبنائه، وتقويمه، وتطويره، عن طريق تشكيل لجان المناهج لتحديد آليات وتصورات تطبيق المنهاج، ولدراسة المعيقات التي قد تنجم عن تطبيقه.

٦- تخفيف الأعباء الكتابية والفنية والإدارية عن كاهل كل من: المشرف، والمدير، والمعلم.

٧- تفعيل دور مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم.

٨- إجراء دراسات مشابهة لاستقصاء المشكلات التي تواجه عملية الإشراف التربوي في المرحلة الأساسية.

المراجع:

أبوهليل، فوزي (٢٠٠٦). واقع الممارسات الإشرافية للمديرين من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، القدس، فلسطين.

الإدارة العامة للإشراف والتأهيل التربوي (٢٠١٠). الدليل المرجعي في الإشراف التربوي. وزارة التربية والتعليم العالي، فلسطين.

الإدارة العامة للإشراف والتأهيل التربوي (٢٠١٠). الدليل المرجعي في المتابعة الشاملة. وزارة التربية والتعليم العالي، فلسطين.

الأسدي، سعيد جاسم وإبراهيم، مروان عبد الحميد. (٢٠٠٦). الإشراف التربوي. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

الأفندي، محمد حامد (١٩٧٦). الإشراف التربوي. ط٢. القاهرة: عالم الكتب.

البدري، طارق (٢٠٠١). تطبيقات ومفاهيم في الإشراف التربوي. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

البستان، أحمد وعبد الجواد وبولس، وصفي (٢٠٠٣). الإدارة والإشراف التربوي: النظرية - البحث - الممارسة. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

الجنازرة، صبري (٢٠٠٠). علاقة السلوك الإشرافي للمشرفين التربويين باتجاهات المعلمين نحو الإشراف التربوي في مدارس محافظة الخليل. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، القدس، فلسطين.

حجي، أحمد (٢٠٠١). إدارة بيئة التعليم والتعلم: النظرية والممارسة داخل الفصل المدرسة. ط٢. القاهرة: دار الفكر.

الحربي، فهد (٢٠٠٦). معوقات الإشراف التربوي كما يراها المشرفون التربويون ومديرو المدارس السعودية المتوسطة والثانوية بمنطقة الرّس التعليمية في المملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

حسين، سلامة وعوض الله، عوض الله (٢٠٠٦). اتجاهات حديثة في الإشراف التربوي. عمان: دار الفكر.

حمد، نهى (٢٠٠٩). تقديرات المشرفين التربويين ومعلمي المدارس الثانوية الحكومية في المحافظات الشمالية لأداء المشرفين التربويين في ضوء الاتجاهات الإشرافية الحديثة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح، نابلس، فلسطين.

الخطيب، أحمد والخطيب ، رداح والفرح ، وجيه (١٩٩٦). الإدارة والإشراف التربوي. اتجاهات حديثة. ط٣. الرياض: مطابع الفرزدق التجارية.

الزايدي، مها (٢٠٠٢). تقويم الأداء الوظيفي للمشرفة التربوية. ط٢. القاهرة: دار الفكر.

السرحان، خالد (٢٠٠١). معوقات الإشراف التربوي في مديرية لواء البادية الشمالية في الأردن وطرائق مواجهتها كما يدركها المشرفون التربويون ومديرو المدارس. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.

السعود، راتب (١٩٩٤). معوقات العمل الإشرافي في الأردن كما يراها المشرفون التربويون. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

السعود، أمين (٢٠٠٣). درجة ممارسة المشرفين التربويين لأساليب الإشراف التربوي من وجهة نظر المشرفين التربويين والمديرين والمعلمين في المدارس الحكومية في محافظة مادبا- الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الفاشر، الخرطوم، السودان.

سليمان، عرفات (١٩٨٨). الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري الإسلامي المعاصر. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الصمادي، حسين (٢٠٠٠). دراسة واقع الإشراف التكاملي من وجهة نظر المعلمين والقادة التربويين في محافظة عجلون. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

عابدين، محمد (٢٠٠١). الإدارة المدرسية الحديثة. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

العاجز، فؤاد وخليفة، علي (١٩٩٧). معوقات العمل الإشرافي في محافظات قطاع غزة كما يراها المشرفون التربويون. بتاريخ ١٦ يونيو٢٠١٠ استرجع من الموقع http://Arabic.Arabia.msn/www.GOOGLE.PS/SEARCH?HI

عبيدات، ذوقان وأبو السميد، سهيلة (٢٠٠٧). استراتيجيات حديثة في الإشراف التربوي. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

حسان، حسن والعجمي، محمد (٢٠٠٧). الإدارة التربوية. عمان: دار المسيرة.

عيسان، صالحة والعاني، وجيهة (٢٠٠٧). دور المشرف التربوي ومعيقات أدائه من وجهة نظر المشرفين أنفسهم في ضوء المتغيرات في سلطنة عمان. مجلة رسالة الخليج العربي. ١٠٦، ٢٧ – ٧٥. بتاريخ ٢٠ يونيو ٢٠١٠، http:// wwwabegs.org / sites /research / Doclib2 /2-106.doc.

غريب، انتصار (٢٠٠٧). دور الإشراف التربوي العام في دعم العملية التعليمية من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية والمشرفين التربويين في الضفة الغربية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، القدس، فلسطين.

الطعاني، حسن (٢٠٠٥). الإشراف التربوي مفاهيمه. أهدافه. أسسه. أساليبه. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

القاسم، رقية (٢٠٠٠). المعوقات التي تواجه المشرف التربوي في فلسطين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح. نابلس، فلسطين.

مدانات، أوجيني وكمال، زهيرة (١٩٨٧). الإشراف التربوي لتعليم أفضل. عمان: دار المجدلاوي.

المساد، محمود (١٩٨٦). الإشراف التربوي واقع وطموح. إربد. الأردن: دار الأمل.

مساعدة، وصفي (٢٠٠١). معوقات الإشراف التربوي كما يراها المشرفون التربويون بمديريات التربية والتعليم في محافظات الشمال. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

مطاوع، إبراهيم (٢٠٠٣). الإدارة التعليمية في الوطن العربي أوراق عربية وعالمية. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

نشوان، يعقوب (١٩٩٢). الإدارة والإشراف التربوي. ط ٣. عمان: دار الفرقان.

هترية، عيد (١٩٩٩). معوقات الإشراف التربوي في المرحلة الأساسية الدنيا كما يراها مشرفو ومعلمو التربية الابتدائية في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الهلسة، وصايف (١٩٩٩). معوقات عملية الإشراف التربوي والتطلعات المستقبلية لتحسينها كما يراها المشرفون التربويون الحكوميون في مديريات الضفة الغربية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، القدس، فلسطين.

ياسين، حسين والدويك، تيسير وعدس، محمد عبد الرحمن والدويك، محمد فهمي (١٩٨٤). أسس الإدارة التربوية والمدرسية والإشراف التربوي. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

De Grauwe, A. (2001). School supervision in four African countries. *International istitute for education planning, UNISCO,* 7- 9, ŕue Eugene- Delaroix, 75116 Paris, isnb 92-803-1207-3, 6 – 145

Dorn, S, & Fishman, G. (2009). Teachers evaluation as a policy target for improved student learning: a fifty - state review of statute and regulatory action since. *Education Policy Analysis Archives*. *vol 17(n5),* march, 10, 2009.ISSN1068-2341

Glickman, C. (2000). *Supervision and instructional leadership, a development approach*. (5th Ed.), Boston: Copyright by Allyn & Bacon.

Harris, B. (1985). *Supervisory behavior education*. New jersey:Prentice Hall Inc.

Haynes, B. (1997). *Factors affection supervisory and management of participants in extension assessment centers* .Unpublished doctoral dissertation, University of Ohio state , Ohio.

Lovell, J. & Wiles, K. (1983). *Supervision for Better Schools,* 5th Ed. Englewood cliffs, New Jersey: Prentice - Hall.

Mehrunnisa, A. (2007). Supervision for teachers development. An alternative model in pakistan. *International Journal of Education Development, 20*(3), 177-188.

Ovando, M., Buckstein, M. & Lusia, S. (2003). *Perception of the role of the center office supervisor in exemplary texas school districts*. (EREIC #; ED 478257)

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

Pajak, E. (1990). Dimensions of supervision. *Educational Leadership, 8*(1), 48-78.