# بناء اختبار تشخيصي محكي المرجع لقياس المهارات الإشرافية للمشرف التربوي

إعداد
د/ محمد بن صالح الشهري
دكتور بوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية

**الملخص**

هدفت الدراسة بناء اختبار تشخيصي محكي المرجع لقياس المهارات الإشرافية للمشرف التربوي، كما هدفت الكشف عن مدى تمكن المشرفين التربويين من المهارات الأساسية للإشراف التربوي بناء على الاختبار التشخيصي محكي المرجع لقياس المهارات الإشرافية للمشرف التربوي.

واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي.

وتكون مجتمع الدراسة الكلي من المشرفين التربويين من الجنسين (ذكور وإناث) الذين يتبعون إدارة التربية والتعليم بمنطقة تبوك والمحافظات الست التابعة لها (ضباء، الوجه، أملج، البدع، حقل وتيماء) والبالغ عددهم (٤٦٠)، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٧ مشرفين ومشرفات تربويين) يشكلون ما نسبة ٤٥% من حجم مجتمع الدراسة.

وتوصلت الدراسة إلى تصميم اختبار تشخيصي محكي المراجع لقياس المهارات الإشرافية للمشرف التربوي، كما أن مجالي توفير الخدمات الأساسية للطلبة وتوثيق العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي كانت درجة تقديرهما متوسطة وباقي المجالات كانت درجة تقديرها مرتفعة، وأكبر تقدير كان لمجال تنمية علاقات إيجابية بين العاملين وبلغت قيمة المتوسط الحسابي له (٢،٦١) بانحراف معياري (٠،٣٤)، وكان أقل تقدير لمجال توثيق العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي له (١،٦٩)، بانحراف معياري ٠،٥٠.

كما أظهرت النتائج وجود فروق في درجة ممارسة المهارات الإشرافية للمشرفين التربويين تعزى للجنس على مجال توفير الخدمات الأساسية للطلبة فقط، وكانت الفروق لصالح الذكور. ووجود فروق في درجة ممارسة المهارات الإشرافية للمشرفين التربويين تعزى للمؤهل العلمي على الكلي وعلى جميع المجالات ما عدا مجالي تقديم الخدمات المطلوبة وتوفير الخدمات الأساسية للطلبة، وكانت الفروق لصالح حملة درجة البكالوريوس. و وجود فروق في درجة ممارسة المهارات الإشرافية للمشرفين التربويين تعزى للخبرة على الكلي وعلى جميع المجالات ما عدا مجالي تقديم الخدمات المطلوبة وتنظيم العملية التعليمية وإدارته، وكانت الفروق لصالح ذوي الخبرة أكثر من ١٠ سنوات.

## المبحث الأول: الإطار العام للدراسة

### مقدمة

تُعد عمليتا القياس والتقويم من المجالات المهمة في العلوم التربوية، التي كان لها النصيب الوافر من الاهتمام والتطوير. ومن ذلك مجال القياس محكي المرجع الذي شهد تطورات ملحوظة منذ فترة زمنية ليست بالبسيطة.

إن الاختبارات بشكل عام تؤدي دورًا مهامًا في العملية التعليمية، وهي تؤدي إلى تحسين العملية التعليمية ومخرجاتها؛ وذلك من خلال القرارات التي يمكن اتخاذها في ضوء نتائج الاختبارات عبر المراحل المختلفة للعملية التعليمية. وتعتمد صحة القرارات المأخوذة على نوع ودقة المعلومات والنتائج التي يقدمها الاختبار. ومن المعلوم أن الاختبارات يمكن تصنيفها حسب البناء وتفسير الدرجات إلى أقسام منها (مجيد، ٢٠٠٧م):

أ. الاختبارات معيارية المرجع والتي يقارن أداء الفرد فيها بمعيار يعتمد على مستوى جماعة الأقران التي ينتمي إليها هذا الفرد، ولا شك أن هذا المعيار يتغير بتغير الجماعة، ولا بد من تفسيره في إطار تركيب الجماعة.

ب. الاختبارات محكية المرجع وهي التي تفسر الدرجة بمقارنة أداء الفرد بمحك متوقع، ويصاغ هذا الأداء عادة على صورة كفايات محددة أو نواتج متوقعة أو أهداف سلوكية مرتبة؛ بحيث تصف مختلف مستويات الأداء، وأقرب مثال لهذه الاختبارات التقويم في المرحلة الابتدائية.

ومن أنواع الاختبارات المحكية الاختبارات التشخيصية التي تهدف التحقق من اكتساب المتعلم كفايات أو مهارات أساسية تعبر عن نواتج تعليمية محدودة ومحددة، وتشخيص الصعوبات التي تصادفه أثناء تعلمه أو تدربه. والتعرف على مصادر الأخطاء سواء أكانت ناجمة عن سوء فهم أم عن عدم التمكن من الإجراءات أو العمليات التي تنطوي عليها هذه الكفايات أو المهارات؛ وبذلك تساعد في تصميم أساليب تعليمية علاجية مناسبة تسهم في تصحيح هذه الأخطاء ومتابعة التعلم من أجل تحقيق الكفايات أو المهارات المرجوة (علام، ٢٠٠١م).

إن الإشراف التربوي وهو الذي يعايش العملية التربوية بقضاياها ومشكلاتها، ويتحسس مطالبها في الميدان، ويتعامل مباشرة مع أطراف العملية التربوية الأساسية يلاحظ دائمًا جميع العناصر المتصلة بالعملية التربوية، ويدرك الذي يؤديه كل عنصر في مساعدة المعلم والمتعلم (أبو عابد، ٢٠٠٥م).

ويعد الإشراف التربوي حلقة من حلقات الاتصال بين الميدان والأجهزة المسئولة عنه سواء أكانت إدارية أم فنية ينقل إليها نظرته، ويمدها بالمعلومات الحقيقية عن إيجابيات العمل وسلبياته؛ بعد أن يقف على أبعاده بالملاحظة والحوار والمقابلة وإجراء البحوث والدراسات في القضايا المتعلقة بعمله، والإشراف على أساليب القياس والمشاركة في إجرائها فيعين متخذ القرار على الثقة بنجاح قراره وملاءمته (الطويل، ١٩٩٩م).

و أن قياس وتقويم إنجازات المشرفين التربويين يثري من تعلمهم وعملهم؛ وعليه فلا بد من التعرف على المهارات الإشرافية التي يتقنها المشرف التربوي وفق مقاييس علمية تعكس مستوى إتقانه تلك المهارات. ومن هذا المنطلق تبدو الحاجة إلى أداة قياس موضوعية يمكن باستخدامها التحقق من مدى تمكن هؤلاء المشرفين التربويين من مهارات الإشراف التربوي المناطة بهم في أعمالهم الإشرافية المتنوعة.

ومن هذه الأدوات بناء اختبار تشخيصي محكي المرجع لقياس مهارات المشرف التربوي أثناء عمله الإشرافي، بحيث يتم تحديد مستوى معين من المهارات التي ينبغي على المشرف التربوي أن يتقنها أو يمارسها أثناء عمله، بحيث يتم تحديد مستوى معين من المهارات التي ينبغي على المشرف التربوي أن يتقنها ويمارسها أثناء قيامه بالإشراف التربوي.

**مشكلة الدراسة وأسئلتها**

يُعد العنصر البشري موضع اهتمام إدارة التنمية البشرية ، لكونه من أهم العناصر اللازمة لتحقيق التنمية، وتعمل إدارة الموارد البشرية على ترغيب واجتذاب العنصر البشري للعمل بالمنظمة، والمحافظة عليه والعمل على تدريبه بصفة مستمرة ،وتقييم أدائه بهدف ترشيد هذا الأداء ، وزيادة الإنتاجية لتحقيق الأهداف المنشودة.

وقد أشارت دراسة كل من بوشناق (١٤١٢ هـ) و علام (١٤١٥ه) ، إلى أهمية الاختبارات التشخيصية في العملية التعليمية، وتحسين مخرجات العملية التعليمية.

ولذلك هناك حاجة ملحة إلى بناء أداة لقياس المهارات اللازمة للمشرف التربوي من أجل المساعدة في الكشف عن مستوى المهارة لدى المشرف التربوي أثناء القيام بمهامه الإشرافية، وتحديد أهم الكفايات التي وصل فيها المشرفون التربويون إلى مستوى عالٍ أو مستوى متدنٍ؛ كذلك الحاجة الملحة إلى أن يقوم المشرف التربوي بمهامه على أكمل وجه مع تعدد مسؤولياته وتنوعها في الإشراف التربوي الحديث ونقص مثل هذه الأدوات.وتنحصر مشكلة الدراسة في الإجابة على التساؤلات الآتية:

- ما دلالات الصدق والثبات للاختبار التشخيصي محكي المرجع لقياس المهارات الإشرافية للمشرف التربوي؟

- ما مدى تمكن المشرفين التربويين من المهارات الأساسية للإشراف التربوي بناء على الاختبار التشخيصي محكي المرجع لقياس المهارات الإشرافية للمشرف التربوي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة المهارات الإشرافية للمشرفين التربويين تعزى لمتغير (الجنس، المؤهل، سنوات الخبرة في الإشراف التربوي والبرامج التدريبية الحاصل عليها المشرف التربوي).

**أهداف الدراسة**

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- الكشف عن دلالات الصدق والثبات للاختبار التشخيصي محكي المرجع لقياس المهارات الإشرافية للمشرف التربوي.
- الكشف عن مدى تمكن المشرفين التربويين من المهارات الأساسية للإشراف التربوي بناء على الاختبار التشخيصي محكي المرجع لقياس المهارات الإشرافية للمشرف التربوي
- الكشف عن الفروق في درجة ممارسة مهارات الإشراف للمشرفين التربويين تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل، سنوات الخبرة في الإشراف التربوي والبرامج التدريبية الحاصل عليها المشرف التربوي).

**أهمية الدراسة**

تتضح أهمية هذه الدراسة من أهمية بناء الاختبارات التشخيصية محكية المرجع وذلك لكونها تسعى إلى تقويم المتعلمين تقويمًا تشخيصيًا يحدد جوانب القوة والتميز ومواطن الضعف؛ للتغلب عليها من أجل تحسين نواتج العملية التعليمية، وتحقيق الأهداف التعليمية والتدريبية المرجوة منها لدى المتعلمين.

ومن هنا فللدراسة أهميتان هما:

أ- الأهمية النظرية:

توفير إطار نظري يتناول الاختبارات التشخيصية محكية المرجع من حيث خطوات بناء الاختبارات محكية المرجع وأنواع صدق الاختبارات محكية المرجع وثبات الاختبارات محكية المرجع، كذلك التعرف على مستوى الحد الأدنى من الكفاية والمعروف بـ (درجة القطع) في مهارات الإشراف الواجب توافرها عند المشرف التربوي، أيضًا التعرف على مفهوم الإشراف التربوي.

ب- الأهمية التطبيقية:

- توفير مقياس تشخيصي محكي المرجع لتتبع درجة ممارسة المشرفين التربويين من مهارات الإشراف التربوي.
- التعرف على جوانب القصور لدى المشرفين التربويين في مهارات الإشراف التربوي وبالتالي محاولة تفادي تلك الجوانب.

**محددات الدراسة**

تتحدد الدراسة بما يلي:

المحددات الموضوعية: تتناول هذه الدراسة بناء اختبار تشخيصي محكي المرجع لقياس مهارات الإشراف للمشرف التربوي من خلال المقياس المعد لذلك من قبل الباحث.

المحددات المكانية: إدارة تعليم منطقة تبوك والمحافظات التابعة لها.

المحددات الزمانية: العام الدراسي ١٤٣٦/١٤٣٧هـ.

المحددات البشرية: المشرفون التربويون من الجنسين (ذكور وإناث) في منطقة تبوك ومحافظاتها.

**منهج الدراسة**

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي؛ لأنه يمد الباحث ببيانات ومعلومات تسهم بشكل كبير في وصف ما هو كائن أثناء البحث، ويتضمن تفسيرًا لهذه البيانات مما يساعد على فهم الظاهرة، كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفًا دقيقًا، ويعبر عنها تعبيرًا كيفيًا أو كميًا. (عبيدات وآخرون (٢٠٠٥م)

**مصطلحات الدراسة**

الاختبار: the test

هو مجموعة أسئلة يُجاب عليها، وكنتيجة لاستجابات الفرد على هذه المجموعة من الأسئلة تحصل على قياس (قيمه عددية) لخصائص أو صفات الفرد (دمياطي، ١٩٩٢م)

المحك:Stake

يعرفه منسى (١٩٩٨م) بأنه مجموعة من السلوكيات والقدرات التي يعتبرها مجموعه من خبراء التربية والمتخصصين ضرورية للنجاح في وحدة معينة أو برنامج معين للدراسة.

الاختبار التشخيصي محكي المرجع:diagnostic tests

يعرف علام (١٩٨٦م) الاختبار محكي المرجع بأنه الاختبار الذي يستخدم لموازنة أداء الفرد بمستوى أداء مطلق أو مستوى كفاية معين، كما يعرف أبو علام (١٩٨٧م) بأنه الاختبار الذي يحدد وضع الفرد بالنسبة الى مجال سلوكي معين.

ويعرف الباحث الاختبار التشخيصي محكي المرجع إجرائيًا على أنه الاختبار الذي سيقوم ببنائه الباحث وفقًا للخطوات العلمية المتعارف عليها لدى علماء القياس والذي يستخدم لقياس مهارات الإشراف للمشرف التربوي.

المهارات الإشرافية: Supervisory Skills

تعرف المهارات الإشرافية إجرائيًا بأنها تلك الأساليب والإجراءات الملائمة التي ينبغي أن يمتلكها المشرف التربوي كي يتمكن من خلالها ممارسة عمله الإشرافي بشكل جيد، وتُقاس من خلال الدرجة على كل فقرة وعلى كل مجال.

المشرف التربوي:Educational supervisor

عرفه بلقيس (١٩٨٩م) بأنه الشخص الذي يتولى مهمة الاشراف التربوي وتحقيق أهدافه سواء أكان هذا الشخص لمرحلة ابتدائية أو متوسطة أو ثانوية.

وعرفه بركات (١٩٨٧م) على أنه المسؤول التربوي الذي يتولى مهمة الإشراف التربوي بنظرة شمولية واسعة.

ويعرفه الباحث إجرائيًا على أنه: خبير فني وظيفته الرئيسة مساعدة المعلمين على النحو المهني وحل المشكلات التعليمية التي تواجههم، وتقديم الخدمات الفنية لتحسين أساليب التدريس وتوجيه العملية التربوية والتعليمية الوجهة الصحيحة.

**المبحث الثاني: الإطار النظري للاختبارات محكية المرجع**

**أ ـ الاختبارات وأنواعها**

تعد الاختبارات من أهم أدوات القياس النفسي والتربوي وأكثرها شيوعاً في ميدان التربية وعلم النفس، وذلك لما تقدمه من معلومات واسعة ومؤشرات دالة ذات علاقة بالسمة المراد قياسها لدى الأفراد. ومن أهم أهداف الاختبارات هو صنع القرارات التربوية، وتوفير بيانات يحرص واضعوها على تقديمها للمهتمين بالقضايا التربوية، وتصنف هذه الاختبارات وفقًا لتعدد لأغراضها إلى:-

١. اختبارات الاستعداد العامة والمتعددة والخاصة (بطاريات الاختبار).
٢. اختبارات التحصيل (التشخيصية ذات الموضوع الواحد).
٣. مقاييس الاتجاهات والميول الشخصية.

وصنفها جلاسر Glaser حسب طريقة تفسير النتائج الى قسمين هما ذكر في (عودة، ٢٠٠١م):

١. اختبارات معيارية المرجع: حيث يتم تفسير أداء الفرد فيها مقارنة مع متوسط أداء مجموعته، وهذه المجموعة تسمى بالمجموعة المعيارية.
٢. اختبارات محكية المرجع: وفيها يتم تفسير أداء الفرد مقارنة مع مستوى أداء معين يتم تحديده مسبقًا من قبل واضع الاختبار، دون النظر في أداء الآخرين.

يرى بعض علماء القياس أن مفهوم المحك يعني نطاقًا شاملاً من المعارف والمهارات المحددة تحديدًا جيدًا، بحيث يمكن نتيجة لموازنة أداء الفرد في الاختبار بهذا النطاق أن نعرف ما يستطيع وما لا يستطيع أن يؤديه الفرد، حيث أن كل مفردة يشملها الاختبار تمثل معلومة أو مهارة ينبغي أن يكتسبها الفرد لكي ينجح في أداء عمل معين.

بينما يرى آخرون مثل بيتر وكارولين (Peter & Carolyn, 2000) أن المحك يشير الى مستوى الأداء أو درجة القطع فعندما يود المعلم أم يحقق تلاميذه مستوى إتقان معين فإنه ينبغي أن يجيب كل منهم اجابة صحيحة عن نسبة مئوية من مفردات الاختبار يتم تحديدها مسبقاً، ودرجة القطع هي الدرجة التي ينبغي أن يحصل عليه الفرد في النطاق الشامل لمفردات الاختبار لكي يعد متقناً لمحتوى أو مهارة معينة، وأحيانًا تشير درجة القطع إلى الحد الأدنى المقبول لكي يتمكن الفرد من أداء مهام تالية.

ويرى بوبام (Popham, 1978) أن الاختبار محكي المرجع هو الذي يستخدم في تقدير أداء الفرد في نطاق سلوكي محدد تحديدًا دقيقًا، بينما يرى براين (Brain, 2009) أن الاختبار محكي المرجع هو الذي يتناول موضوعات وكفايات محددة يتم مقارنتها في ضوء معيار محدد وهو ما نسميه بدرجة القطع. بينما ترى مجيد (٢٠٠٧م) أن تعريف الاختبارات المحكية يتعدد وفقًا لاختلاف آراء وخبرات علماء القياس التربوي، حيث يوجد في أدبيات القياس التربوي أكثر من تعريف يصف الاختبارات محكية المرجع، وتتمحور تلك التعريفات حول النقاط التالية:

١. تعريف النطاق السلوكي الذي يقيسه الاختبار تعريفًا دقيقًا ويساعد ذلك على اختيار مفردات تمثل هذا النطاق.
٢. استخدام نتائج الاختبارات محكية المرجع لا تخاذ القرارات الخاصة بتحديد مستوى كفاءة الطالب مما يساعد على تشخيص نواحي ضعفه وقوته.
٣. مقارن أداء الطالب بمستويات أداء محددة مسبقًا يتخذ في ضوئها قرارات تربوية تتعلق بمدى إتقان الطالب أو عدم إتقانه للمهارات المراد قياسها.

**استعمالات الاختبارات محكية المرجع:**

حدد الخطيب (١٩٩٣م) استعمالات الاختبارات محكية المرجع بما يلي:

١. استخدامها يساعد في اتخاذ القرارات لتقييم البرامج التعليمية فيما إذا كانت الإجراءات التعليمية ناجحة أم لا.
٢. تساعد على تشخيص الصعوبات التعليمية وتخطيط التعليم.
٣. تساعد في التوجيه والإرشاد لأعمال تتطلب مهارات خاصة.
٤. تحديد درجة تمكن الطالب من اكتساب كفايات ومهارات معينة.

والغرض من القياس المحكي المرجع هو اتخاذ قرار فيما اذا كان الفرد يمتلك المهارات والمعرفة للنجاح في المستوى اللاحق لأي سمة يتم قياسها، ويساعد كذلك في تحديد امتلاك الفرد للمهارات والمعرفة التي يتوقع أن يمتلكها في مرحلة زمنية معينة. والحقيقة أن القياس المعياري المرجع يعطي معلومات فقط بالنسبة إلى المجموعات المعيارية الأمر الذي يعتبر قصوراً فيه، وتم تطوير القياس المحكي المرجع في محاولة للتغلب على هذا القصور.

إن المعلومات التي نحصل عليها من تفسير نتائج الاختبارات محكية المرجع أو اختبارات الكفاية تساعدنا في اتخاذ قرار فيما اذا كانت هناك حاجة الى تدريب اضافي أم لا في المهارات التي قاست مستوى كفاية الطالب فيها، وفيما إذا كانت البرامج التعليمية المستخدمة حاليًا في المدرسة تعطي نتائج مرضية أن النتائج التي تعطيها ليست في المستوى المطلوب (الزيود وعليان، ١٩٩٨م).

**أنواع الاختبارات محكية المرجع:**

صنفت أغلب كتب القياس ثلاثة أنواع من الاختبارات محكية المرجع وفقاً لطبيعة نطاقها السلوكي، وقد أورد براين (Brain, 2009) ذلك على النحو التالي:

١. اختبارات مرجعية الهدف: وهي تلك الاختبارات التي تبنى على أساس مجموعة من الأهداف التعليمية المصاغة صياغة سلوكية، وتكون هناك مزاوجة بين مفردات الاختبار وهذه الاهداف، غير أن النطاق السلوكي الذي تمثله هذه الأهداف لا يكون محددًا .

٢. اختبارات مرجعية النطاق: يتميز هذا النوع بارتفاع صدق المحتوى حيث يتم تقسيم المقرر إلى مجالات محددة ثم يتم اختيار مفردات تمثل هذه المجالات تمثيلاً منظمًا عن طريق تحديد الاوزان النسبية لكل مجال، ثم يتم تحكيم المفردات المختارة بواسطة خبراء في مادة التخصص للتعرف على مدى اتفاق كل مفردة مع المجال الذي تنتمي اليه، كما يتم تحكيم المفردات بالنسبة إلى لأهميتها في تمثيل المجال الذي تنتمي اليه، وبعد ذلك يتم توزيع المفردات على مجالات الاختبار في صورته النهائية.

٣. اختبارات الإتقان: يتم في هذا النوع من الاختبارات تحديد ما إذا كان الفرد اكتسب سلوك كان يهدف البرنامج التعليمي/التدريبي الى تنميته لدى الفرد، بحيث يساعد في اتخاذ قرارات تتعلق بإتقان الفرد لهدف تعليمي او مهارة معينة او نطاق من المهارات المحددة.

**ب ـخصائص الاختبارات محكية المرجع:**

تتمتع الاختبارات محكية المرجع بعدد من الخصائص على النحو التالي (عبابنة، ٢٠٠٩م):

١. تقدم أسلوبًا لتشخيص صعوبات التعلم.
٢. تتمتع بدقة ممتازة في وصف أداء الفرد بدلالة المحك.
٣. تقدم معلومات مناسبة في تقويم فعالية التدريس.
٤. تعتبر ذات استخدامات متكاملة فهي تستخدم في تقويم التعلم الإتقاني والتقويم الختامي.

ويضيف منسي وآخرون (٢٠٠٣م) عددًا من الخصائص للاختبارات محكية المرجع وهي:-

١. إنها مبنية على عدد من الأهداف السلوكية.
٢. إنها معدة بحيث تكون على درجة عالية من الملاءمة لأن محتوياتها ترتبط بأهدافها.
٣. إنها عبارة عن عينات ممثلة للسلوك والأداء الحقيقي للأفراد.
٤. يمكن تفسير الأداء عليها في ضوء درجات فاصلة محددة سلفًا.

**الاختبارات التشخيصية:**

تعد الاختبارات التشخيصية من أنواع الاختبارات المحكية التي تهدف للتحقق من اكتساب المتعلم كفايات أو مهارات أساسية تعبر عن نواتج تعليمية محدودة ومحددة، وتشخيص الصعوبات التي تصادفه أثناء تعلمه أو تدربه، والتعرف على مصادر الأخطاء سواء أكانت ناجمة عن سوء الفهم أم عن عدم التمكن من الاجراءات أم العمليات التي تنطوي عليها هذه الكفايات أم المهارات. وبذلك تساعد المعلم في تصميم أساليب علاجية مناسبة تيسر على المتعلم تصحيح هذه الأخطاء ومتابعة التعلم من أجل تحقيق الكفايات أو المهارات المرجوة.

**خطوات بناء الاختبارات محكية المرجع:**

أشار هامبلتون وسيمون (Hambleton & Simon, 2000) إلى أن خطوات بناء الاختبارات المحكية تعاني كثيراً من المشكلات التقنية، ولا تزال بحاجة الى مزيد من الدراسات للتوصل إلى حل مرضٍ بمطوري الاختبارات محكية المرجع، وأن أهم الخطوات لبناء الاختبار محكي المرجع من وجهة نظرهم هي:

١. تحديد المحتوى المراد قياسه.
٢. إعداد مواصفات المجال السلوكي.
٣. إعداد فقرات تقيس وتمثل المحتوى.
٤. اختبار الخصائص السيكومترية لهذه المفردات.
٥. تحديد المعايير.
٦. إعداد دليل الاختبار.
٧. نشر الاختبار.

بينما ترى مجيد (٢٠٠٧م) أن خطوات بناء الاختبار المحكي هي (تحديد المحتوى المراد قياسه، تحديد الأهداف العامة التي سيقيسها الاختبار وتكوين مفردات الاختبار). أما عبابنة (٢٠٠٩م) فيلخص خطوات بناء الاختبارات محكية المرجع في أربع خطوات:

١. تحديد الأهداف التعليمية وتصنيفها.
٢. معاينة المجال السلوكي.
٣. المزاوجة بين فقرات الاختبار والأهداف التعليمية.
٤. بناء فقرات الاختبار والتحقق من صدقه وثباته.

**الخصائص السيكومترية للاختبارات التشخيصية مرجعية المحك:**

صدق الاختبارات محكية المرجع:

أنواع صدق الاختبارات محكية المرجع:الصدق الوصفي، الصدق الوظيفي، صدق انتقاء النطاق السلوكي.

أولاً: الصدق الوصفي: يعد الاختبار مرجعي المحك صادقًا إذا استطعنا باستخدامه وصف أداء الفرد بالنسبة إلى نطاق سلوكي يقيسه الاختبار، ويكون محددًا تحديدًا دقيقًا. وهذا النوع من الصدق يعد أساساً لأنواع الصدق الأخرى (علام، ٢٠٠١م)، وهو يناظر صدق المحتوى في الاختبارات معيارية المرجع. ولاحظ كاتل وبوتشر Cttell & Butcher أن الصدق يأتي بسهولة في القياس التربوي؛ لأن الفرد يمكنه أن يخبرنا عادة بأن الاختبار صادق ببساطة بواسطة الرجوع الى مجال المحتوى (عبدالسلام وآخرون، ١٩٩٦م).

ثانيًا: الصدق الوظيفي: ويقصد به أن يؤدي اللاختبار محكي المرجع الوظيفة التي صمم من أجل تحقيقها أو الغرض الذي بني من أجله. ولا يقتصر فقط على وصف النطاق السلوكي الذي يقيسه. وهذا النوع من الصدق يناظر ما يعرف بالصدق التجريبي في الاختبارات المعيارية والذي يدل على قدرة الاختبار على التنبؤ بأداء الفرد في مواقف تختلف الى حد ما عن المواقف التي يقيسها الاختبار.

ثالثًا: صدق انتقاء النطاق السلوكي (التكوين الفرضي): تتلخص فكرة هذا النوع في كيفية صياغة قواعد يمكن الاسترشاد بها في تكوين المواصفات التي تحدد النطاق السلوكي لمفردات الاختبار.

طرق تقدير ثبات الاختبار محكي المرجع:

الطرق التي تتطلب تطبيق الاختبار مرة واحدة على نفس العينة (المهاجري، ١٤٢٧ه):-

١. طريقة ليفينجستون Livingston: اعتمد ليفينجستون عند اشتقاقه لمعامل الثبات الخاص بالاختبارات مرجعية المحك على مفهوم درجة القطع والتي تفصل بين المتقنين وغير المتقنين، وبهذا فان هذا المعامل يهتم بإيجاد تباين درجات الأفراد عن مربع الفرق لمتوسط تلك الدرجات عن درجة القطع.
٢. طريقة الاتفاق لسابوكوفياك Subkoviak : وهذه الطريق تعتمد على تقدير مدى اتساق تصنيف الطلاب إلى متقنين وغير متقنين باستخدام نتائج تطبيق الاختبار مرة واحدة فقط، وتتلخص هذه الطريقة في تقدير احتمال تصنيف كل فرد تصنيفًا صحيحًا، وجمع هذه الاحتمالات وإيجاد متوسطها، وبذلك نحصل على معامل التفاف خاص بالمجموعة التي يطبق عليها الاختبار.

٣. معامل هاريس Harris: يعتمد هذا المعامل على فكرة الارتباط بين متغير متصل يمثل درجة الطالب في الاختبار ومتغير ثنائي يمثل تصنيف الطالب الى متمكن أو غير متمكن في ضوء درجة القطع. ويطلق على الثبات الناتج عن تطبيق هذا المعامل بمعامل هاريس.

الطرق التي تتطلب تطبيق صورتين متوازيتين للاختبار:-

١. معامل كابا لسوامنيثان وهامبلتون والجاينا Swaminathan, Hambleton and Kappa: اقترح سوامنيثان وهامبلتون والجاينا معاملاً آخر يعتمد على القياس الإحصائي كابا الذي ينسب الى كوهن، ويعبر عن درجة اتساق تصنيفات الطلاب في نرتي تطبيق الاختبار، أي يصنف الطالب في التطبيق الأول والثاني على أنه متقن، ويصنف الطالب على أنه غير متقن في كلا التطبيقين أيضًا بعد استبعاد عوامل الصدفة المتوقعة، وإذا اشتمل الاختبار على مفردات تقيس أهدافًا سلوكية متعددة كما في الاختبارات التشخيصية فمن الضروري تقدير ثبات كل اختبار فرعي يقيس هدفًا معينًا (علام، ٢٠٠٥م).

٢. معامل كارفر Carver: يعد معامل كارفر من الطرق الأولى المقترحة لتقدير ثبات الاختبارات محكية المرجع والتي تتعلق باتساق قرار التصنيف، وتقوم هذه الطريقة على تطبيق اختبارين متوازيين على مجموعة واحدة من الأفراد، يليه مقارنة نسبة عدد الطلاب الذين تم تصنيفهم ضمن المتقنين في كلا الاختبارين، فإذا كانت النسبتين متماثلتين أو قريبتين من بعضهما فبذلك يعتبر الاختباران ثابتين.

**مفهوم درجة القطع:**

يعرفها علام (٢٠٠١م) على أنها: تشير الى الدرجة التي تفصل بين المتمكنين وغير المتمكنين، أو بين مستويات مختلفة من التمكن على متصل درجات النطاق السلوكي المشكل للاختبار.

وتتعدد مسميات درجة القطع بتعدد آراء وخبرات علماء القياس والتقويم التربويفي مجال الاختبارات محكية المرجع، ومن تلك المسميات ماذكرها هالبن وسيمون ( Halpin & Sigmon, 1983) على النحو التالي:-

١. درجة القطع.
٢. الحد الأدنى من الكفاية.
٣. درجة المحك.
٤. درجة الاختبار.
٥. مستوى الحد الأدنى من الكفاية.

طرق تحديد درجة القطع:

تهدف الاختبارات محكية المرجع الى الحصول على درجة يمكن في ضوئها تصنيف الطلاب الى فئتين أو أكثر بناء على أدائهم في الاختبار، وقد تعددت الطرق والأساليب المستخدمة في الوصول إليها إلا أنه يمكننا تصنيفها في ثلاث مجموعات رئيسية (الدوسري، ٢٠٠١م):-

١. طرق تعتمد على التحكيم.
٢. طرق تعتمد جزئيًا على التحكيم وتسترشد ببيانات تجريبية.
٣. طرق تعتمد على البيانات التجريبية وتسترشد بالتحكيم

أولاً: الطرق التي تعتمد على التحكيم

١. طريقة أيبل Ebal: تعتمد هذه الطريقة على تعليقات المحكمين على مفردات الاختبار وذلك من خلال اعتبار أن مواصفات المفردات لها بعدين هما: بُعد الصلة وبُعد الصعوبة، ويشتمل بعد الصعوبة على ثلاثة مستويات (سهلة، متوسطة وصعبة) ويشتمل بعد الصلة على أربعة مستويات (أساسية، مهمة، مقبولة وغير مهمة)، وبذلك

يستخدم المحكم أعداداً مختلفة من تصنيفات الصعوبة والصلة، ثم يطلب من كل محكم الآتي (Jeager, 1989):

- تحديد الخلية المناسبة لكل مفردة من المفردات بناء على توافق محتواها مع تصنيفات البعدين.
- تحديد النسبة المئوية لعدد الطلاب ممن لديهم الحد الأدنى من الكفاية الذين يجب أن يجيبوا عن كل مفردة بصورة صحيحة وذلك لكل خلية من الخلايا، ثم يضرب عدد مفردات كل خلية في النسبة المئوية ثم يقسم مجموع نواتج جميع الخلايا على عدد المفردات وبالتالي نحصل على درجة القطع.

٢. طريقة أنجوف Angoff: في هذه الطريقة يطلب من كل محكم فحص كل فقرة من فقرات الاختبار، ثم يطلب منهم تصور مجموعة من الأفراد الذين حققوا الحد الأدنى للكفاية التي يقيسها الاختبار، ثم يقدر نسبة عدد الأفراد الذين يحتمل أن يجيبوا اجابة صحيحة عن كل مفردة من مفرداته، ويمثل متوسط هذه النسب الحد الأدنى لمستوى الاجتياز في الاختبار (Angoff, 1971).

٣. طريقة نيدلسكي Nedlskys: تستخدم في تحديد مستويات الأداء للاختبارات مرجعية المحك التي تشتمل على مفردات اختيار من متعدد، وهي تعتمد على أن يحدد كل محكم عدد البدائل التي يمكن أن يتجنبها الأفراد من ذوي الحد الأدنى للكفاية التي يقيسها الاختبار، فيكون الحد الأدنى لمستوى اجتياز الفرد للمفردة هو مقلوب عدد البدائل المتبقية للمفردة.

٤. طريقة جيجر Jaeger: في هذه الطريقة يتم الطلب من كل المحكمين أن يبدي رأيه بنعم أو لا حول كل مفردة فيما يتعلق بما إذا كان الفرد ينبغي عليه أن يجيب إجابة صحيحة عن المفردة حتى يعتبر متمكناً والا أعتبر غير متمكن (Jaeger,1989).

ثانيًا: طرق تعتمد جزئيًا على التحكيم وتسترشد ببيانات تجريبية (البناء، ١٤٣٢ه).

تعتمد هذه الطرق على أحكام الخبراء مع تقديم بيانات تتعلق بالأداء الفعلي للمختبرين لكي يسترشد بها الخبراء في أحكامهم وتسمى هذه الطرق بالطرق النسبية ومنها:-

١. طريقة تحكيم معززة بالمعلومات: وفيها يسترشد المحكمون ببيانات تتعلق بالأداء الفعلي للأفراد في الاختبارات محكية المرجع، وتتضمن هذه المعلومات احصاءات خاصة بالمفردات كمعاملات الصعوبة والتمييز ومتوسط درجات الاختبار بعد تطبيقه على عينة مناسبة من الأفراد، وبعض تعليقات الخبراء حول الاختبار واقتراحات المعنيين باستخدام الاختبار حول الحد الأدنى لمستوى الاجتياز في الاختبار، وتقدم جميع هذه المعلومات للمحكمين لفحصها وتبادل المقترحات حولها ومناقشتها وإعادة النظر فيها حتى يتم التوصل الى اتفاق حول الحد الأدنى الأمثل لمستوى الاجتياز المطلوب.

٢. طريقة أنجوف المعدلة: وفيها يطلب من كل محكم تقدير احتمال اجابة الأفراد من ذوي الحد الأدنى للكفاية المطلوبة عن مفردات الاختبار ككل، وبعدها يقدم لكل منهم بيانات تجريبية عن مفردات الاختبار تتضمن مستوى صعوبة كل مفردة، ثم يطلب منهم تعديل تقديراتهم الاحتمالية في ضوء ذلك، ويكون الحد الأدنى لمستوى الاجتياز هو متوسط مجموعة تقديراتهم المعدلة.

٣. طريقة توفق بين الطرق المطلقة والطرق النسبية: وفيها يطلب من المحكمين تحديد قيمتين إحداهما تتعلق بالحد الأدنى للنسبة المئوية من عدد المفردات التي ينبغي أن يجيب عنها الفرد إجابة صحيحة، لكي يعد ناجحاً والأخرى تتعلق بالنسبة المئوية من الأفراد المتوقع اجتيازهم للاختبار ومن ثم يمكن التوصل الى معادلة تربط بين النسبتين لتعديل القيم التي لا تتفق مع التوزيع الفعلي لدرجات الاختبار. إذ يمكن رسم منحنى للمتوسطات والانحرافات المعيارية للقيمتين التي حددها المحكمون، وكذلك نسبة عدد

الأفراد المتوقع اجتيازهم كدالة تناقصية لدرجات الاختبار، ثم يرسم منحنى لتحديد النقطة التي تمثل الحد الأدنى لمستوى الاجتياز بحيث توفق توفيقاً أمثل بين المستويات المطلقة (التحكيم)، والمستويات النسبية (الأداء الفعلي للأفراد في الاختبار).

ثالثاً: طرق تعتمد على البيانات التجريبية وتسترشد بالتحكيم ذكرت في (الثبيتي، ٢٠١٤م)

١. طريقة المجموعة المحكمة: تتطلب هذه الطريقة التي اقترحها بيرك Berk أن ينتقي المحكمون مجموعة من الأفراد المتمكنين ومجموعة أخرى من غير المتمكنين استناداً على المعلومات المتاحة لديهم عن مستويات الكفاية المطلوبة لديهم، ويطبق الاختبار محي المرجع عليهم، ونحصل على التوزيع التكراري لدرجات كل منهما، والدرجات التي تميز بدرجة أفضل بين المجموعتين تعد بمثابة الدرجة الفاصلة.

٢. طريقة المجموعات المتناقضة: اقترح هذه الطريقة ليفنجستون وزايكي Livingston and Zieky وفيها يطلب من المحكمين الذين يكونون على دراية كافية بأفراد المجتمع المستهدف وبالكفاية التي يقيسها الاختبار أن يقوموا بتحديد مجموعتين من الطلاب إحداهما متمكنة والأخرى غير متمكنة من الكفاية المطلوبة، ثم يطبق الاختبار على كل المجموعتين ويرسم منحنيان يمثلان عدد طلاب المجموعتين الذين حصلوا على درجات كلية مختلفة في الاختبار، ويمكن اعتبار نقطة تقاطع المنحنيين بمثابة قيمة تقديرية لمستوى الأداء المطلوب.

٣. طريقة المجموعة الحدية: وفيها ينتقي المحكمون عينة المختبرين الذين يرون أن كفايتهم التي يقيسها الاختبار تقع عند الحد الفاصل بين التمكن وعدم التمكن، ومن ثم يطبق على أفراد العينة الاختبار المطلوب ويوجد وسيط درجات هذه المجموعات ليكون بمثابة مستوى الأداء المطلوب

**ج -الإشراف التربوي:**

يُعد الإشراف التربوي من الأعمدة الرئيسة ومن العوامل الفاعلة في أي نظام تعليمي؛ لما له من دور مهم في في تطوير العملية التعليمية بما يتناسب مع احتياجات ومتطلبات المجتمع من أجل بالعملية التعليمية – بشكل عام - بكل مكوناتها.

**مفهوم الإشراف التربوي:**

تعددت تعريفات الإشراف التربوي وتنوعت، ولكن جميعها مثلت تطوراً لمفهوم الإشراف التربوي، وليس اختلافاً فيه. وهناك عدة عوامل أدت إلى هذا التطور في مفهوم الإشراف التربوي ومنها (أحمد، ١٩٩٩م):

١- تغير مفهوم التربية.
٢- تقدم البحوث التربوية والنفسية.
٣- انتشار المبادئ الديمقراطية. ٤- تأييد الفلسفة التجريبية

ويرى (دوجلاس، ١٩٦٣م) أن الإشراف التربوي هو: "المجهود المبذول من أجل استثارة وتنسيق وتوجيه النمو المستمر للمعلمين في المدرسة، لكي يستوعبوا وظائف التعليم بشكل أفضل، ويقوموا بأدائها بصورة فعالة، من أجل أن يصبحوا قادرين بشكل أكبر على استثارة وتوجيه النمو المستمر لكل تلميذ نحو المشاركة الذكية العميقة في بناء المجتمع".

أما (حجي، ٢٠٠٠م) فيعرف الإشراف التربوي بأنه: "عملية إدارية تشمل كافة مراحل التعليم وتنظيماته ومستوياته الإدارية وكافة جنبات نظمه"

فيما يعرفه مكتب التربية العربي لدول الخليج بأنه: "العملية التي يتم فيها تقويم وتطوير العملية التعليمية ومتابعة تنفيذ كل ما ينطبق بها لتحقيق الأهداف التربوية، وهو يشمل الإشراف على جميع العمليات التي تجري في المدرسة سواء أكانت تدريسية أم إدارية أم تتعلق بنوع من أنواع النشاط التربوي في المدرسة وخارجها وبالعلاقات والتفاعلات الموجودة فيما بينها" (مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٥م).

**أهداف الإشراف التربوي:**

قامت (وزارة التربية والتعليم، ١٤٢٧هـ) بوضع عدداً من الأهداف للإشراف التربوي، نذكر منها:

١- رصد الواقع التربوي، وتحليله، ومعرفة الظروف المحيطة به، ومن ثم التعامل مع محاور العملية التعليمية والتربوية.
٢- العمل على تطوير وتنمية العاملين في المجال التربوي من الناحية العملية والعلمية.
٣- تعزيز الانتماء للمهنة والاعتزاز بها.
٤- توثيق الاتصال الجيد بين العاملين في حقل التربية والتعليم من أجل نقل الخبرات والتجارب الناجحة.
٥- العمل على ترسيخ القيم والاتجاهات التربوية لدى القائمين على تنفيذ العملية التعليمية.
٦- تنفيذ الخطط التي تضعها وزارة التربية والتعليم على أرض الواقع.
٧- تحقيق الاستخدام الأمثل للإمكانات المتاحة بشرياً، وفنياً، ومادياً، ومالياً حتى يمكن استثمارها بأقل جهد وأكبر عائد.
٨- تدريب المدرسين والمدرسات على عملية التقويم الذاتي وتقويم الآخرين.

**أهمية الإشراف التربوي:**

نظرًا للحاجة إلى تطوير عمليتي التعليم والتعلم ازداد الاهتمام بالإشراف التربوي، فأصبح هناك حاجة ملحة إلى الإشراف التربوي خاصة مع الحاجة إلى تحسين وتطوير الخدمات التعليمية، وتطوير وتنمية الكفايات المهنية والعلمية لدى المعلمين بشكل مستمر، وغيرها.

ومن الأمور التي توضح أهمية الإشراف التربوي؛ أن فترة الإعداد الأكاديمي للطالب المعلم في كليات التربية لا تفكي بشكل كامل لقيامه بواجباته على الوجه الأكمل، وأن المعلم بحاجة إلى تطوير وتنمية قدراته ومهاراته وكفاياته بشكل مستمر يتوافق مع التطور الهائل الحادث في مجال التربية والتعليم. كما أن المعلم عندما يعمل في مدرسة جديدة عليه أو يقوم بتدريس مقررات جديدة فإنه في حاجة إلى توجيه وإرشاد من أجل أن يتأقلم بشكل سريع وجيد مع واقعه ومع المواقف التعليمية (الخطيب والخطيب، ١٩٩٦م).

كما أن العديد من المعلمين القدامى المؤهلين تربويًا بحاجة إلى الإشراف التربوي نتيجة لما قد يحدث من اختلاف بين ما تعلموه في كليات التربية وبين الواقع، وكذلك حاجة المعلم للتدرب على الاتجاهات المعاصرة والطرق الحديثة في التدريس، فضلاً عن وجود عدد من غير المؤهلين تربويًا يعملون في الحقل التربوي ويكونون في حاجة إلى وجود مخطط ومدرب ومرشد، وهذا يتحقق في المشرف التربوي (وزارة التربية والتعليم، ١٤١٩هـ).

**أساليب الإشراف التربوي:**

لقد تطورت أساليب الإشراف التربوي تطورً يتناسب والتطور، الذي طرأ على مفاهيمه، فعندما كان الإشراف التربوي بمفهومه التفتيشي كان الأسلوب الشائع والمستخدم الزيارة الصفية، وعندما تغير مفهوم الإشراف التربوي واتضح هدفه في تحسين عمليتي التعليم والتعلم، تطور إلى أن أصبح عملية تربوية فنية تعاونية ديمقراطية، عندها تطورت الأساليب الإشرافية من أسلوب الزيارة الصفية إلى أساليب حديثة ومتنوعة.

ولقد اتفق كثير من التربويين على تصنيف أساليب الإشراف التربوي إلى قسمين رئيسين هما (الرويلي، ١٤٣٠ه):

١- الأساليب الفردية: مثل الزيارات الصفية والمداولات الإشرافية والدروس النموذجية وتبادل الزيارات والنشرات التربوية والقراءة الموجهة.
٢- الأساليب الجماعية: مثل الاجتماعات مع المعلمين واللجان والبحوث التربوية، والورش التربوية، والدورات التربوية، والدروس النموذجية، وتبادل الزيارات بين المعلمين.

ويرتبط كل أسلوب من أساليب الإشراف التربوي هذه بطبيعة الموقف التعليمي والأهداف التعليمية المراد تحقيقها.

**وظائف المشرف التربوي ومهامه:**

قبل عرض الوظائف والمهام المختلفة للمشرف التربوي من الضروري الإشارة إلى بعض الكفايات التي يجب أن تتوفر لديه للقيام بهذه المهام. فيجب أن تتوافر في المشرف التربوي كي يقوم بعمله على أكمل وجه كفايات متنوعة؛ سواء أكانت كفايات شخصية مثل القدرة على الاتصال والتواصل مع الآخرين، و القدرة على التطوير؛ أم كفايات عامة مثل القدرة على توفير بيئة تعليمية مناسبة ومهيئة لتعلم أفضل، والقدرة على توفير المواد والوسائل التعليمية الضرورية والبناءة في الموقف التعليمي؛ أو كفايات مهنية مثل تطوير أساليب التدريس بشكل مستمر بتوافق مع شخصية المعلم والهدف المرجو والموقف التعليمي، ومثل تخطيط وتنفيذ دورات تدريبية وغيرها.

وفي الحقيقة، نجد أنه نتج عن تطور مفهوم الإشراف التربوي تعدد في مهام وأدوار المشرف التربوي، والتي يمكن أن نعددها فيما يلي (الخطيب والخطيب، ١٩٩٦م):

- تطوير المناهج بما يتناسب مع التغيرات الحادثة في المجالات التربوية.
- تنظيم الموقف التعليمي التعليمي بطريقة جيدة.
- اختيار المعلمين بشكل ملائم.
- العمل على توفير التسهيلات التعليمية والوسائل الضرورية أمام المعلم.
- تدريب وتهيئة المعلمين الجدد لبيئة العمل.
- تقويم العملية التعليمية باستمرار بهدف التطوير.

**الدراسات السابقة**

يمكن تقسيم الدراسات السابقة إلى المحورين التاليين

أ: دراسات تتعلق بالإشراف والمشرفين التربويين

١ ـ دراسة العنزي (٢٠٠٤ م) هدفت الدراسة إلى الكشف عن واقع إسهام المشرف التربوي في تحسين أداء معلمي اللغة العربية، والكشف عن واقع إسهام الأساليب الإشرافية في تحسين أداء معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في منطقة الحدود الشمالية ولتحقيق الهدف استخدمت المنهج الوصفي، واعتمد على الاستبانة كأداة لجمع المعلومات من مجتمع الدراسة وعددهم ٤ من المشرفين و٩٩ من المعلمين، وأصبح عدد العينة الكلي ١٠٣بالمملكة العربية السعودية.

وأسفرت الدراسة عن أن إسهام المشرف التربوي في تحسين أداء علمي اللغة العربية كان بدرجة متوسطة، وأن إسهام الأساليب الإشرافية في تحسين أداء معلمي اللغة العربية كان بدرجة متوسطة.

٢ـ دراسة السلمي (١٤٢٨هـ) هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة إسهام المشرف المنسق في حل مشكلات الإدارة المدرسية المتعلقة بإدارة التربية والتعليم، والمتعلقة بالمعلمين، والمتعلقة بالمباني المدرسية،ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي معتمدًا الاستبانة كأداة لجمع المعلومات.

وتكونت عينة الدراسة من ١٨٨ مشرفًا من المشرفين التربويين المنسقين ومديري المدارس بمركز إشراف الجنوب في إدارة التربية والتعليم بمحافظة جدة.

وأسفرت الدراسة عن أن المشرف التربوي المنسق يسهم أحيانًا في حل المشكلات الإدارية والفنية للإدارة المدرسية المتعلقة بإدارة التربية والتعليم، وأنه يسهم غالبًا في حل المشكلات الإدارية والفنية للإدارة المدرسية المتعلقة بالمعلمين. كما يسهم أحياناً في حل المشكلات الإدارية والفنية للإدارة المدرسية المتعلقة بالمباني المدرسية.

٣- دراسة المويزري (٢٠٠٠م) هدفت الدراسة إلى الكشف عن تحديد الأساليب التي يمارسها المشرف التربوي فعليًا في تنمية مهارات التدريس لمعلمي المواد الاجتماعية من وجهة نظر المعلمين.

و تتحقيق هدف الدراسة والإجابة على تساؤلاتها قام الباحث باستخدام المنهج الوصفي التحليلي وإعداد أداة الدراسة الاستبانة، وتم توزيعها على عينة الدراسة البالغ عددها ١٢٠ معلمًا من معلمي المواد الاجتماعية في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض. وقام الباحث بقياس ثبات الأداة، ومعامل ثبات أساليب الإشراف التربوي.

وأسفرت الدراسة عن أن هنالك مهارات يعمل المشرف التربوي على تنميتها بدرجة متوسطة ومنها: توجيه المعلم إلى صياغة الأهداف السلوكية في المجالات المختلفة، وإكساب المعلم المهارات المتصلة بتطوير تخطيط الدروس، والتأكيد على مراعاة الفروق الفردية في توجيه الأسئلة الصفية، والاهتمام باستخدام السبورة في شرح مهارات عديدة، وتأكيد أن التقويم يعكس ما تعلمه الطلاب من معلومات وما اكتسبوه من مهارات.

٤- دراسة الحارثي ( ٢٠٠٠ م) هدفت الدراسة إلى الكشف عن تحديد الأدوار التي ينبغي أن يمارسها المشرفون لتحسين أداء معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة، ولتحقيق هدف الدراسة تكونت العينة من ١٥٠ معلمًا و١٠ مشرفين بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية.

وأسفرا الدراسة عما يلي:

- اختلاف وجهات النظر بين المشرفين والمعلمين في درجة الموافقة في معظم الأدوار.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات المشرفين التربويين والمعلمين عند مستوى دلالة ٠،٠٥ لصالح المشرفين.
- أن دور المشرف التربوي في مجال تخطيط الدرس كان بدرجة ضعيفة.

٥-دراسة جوردن (Gorden, 2000): هدفت الدراسة إلى الكشف عن معرفة أثر أسلوب الإشراف التربوي في تطوير تفاعل المشرفين التربويين مع المعلمين. ولتحقيق هدف الدراسة العينة الدراسة من (١٦) مشرفًا تربويًا ممن تم تدريبهم على أسلوب الإشراف التربوي.

وأسفرت الدراسة عن أن المشرفين التربويين يرون أن استخدام أسلوب الإشراف التربوي قد ساعد على تحسين أداء المعلمين بدرجة كبيرة. كما أظهرت النتائج أن المشرفين الذين استخدموا النمط الإشرافي المباشر وغير المباشر والتشاركي قد استطاعوا تحقيق النجاح في التعامل مع المعلمين والمعلمات الذين يتصفون بدرجات منخفضة ومتوسطة وعالية من الإدراك.

٦-دراسة أورمستو وبرمبليكومبي وشو Ormsto & Brimblecombe & Shaw 1995)م): هدفت الدراسة إلى الكشف عن توضيح وإبراز دور عملية الإشراف التربوي في تطوير المعلم، كما هدفت الكشف عن العوامل المؤثرة التي تحد من هذا التغيير، ولتحقيق هدف الدراسة تكونت العينة من (٨٠٠) معلم يقومون بالتدريس في (٣٥) مدرسة ثانوية.

و أسفرت الدراسة عن أن المعلمين يعتقدون أن بعض المشرفين يتعاونون معهم، ويقدمون لهم المساعدة من أجل تحسين ما يقومون به في الصف، وبينت الدراسة أن (٣٨%) من العينة يميلون إلى تغيير وتطوير ممارساتهم التعليمية الصفية بعد زيارة المشرف التربوي، و(٤١،٢%) لا يميلون إلى إلى هذا التغيير.

٧- دراسة أوفاندو وهكستين (Ovando & Huchestein, 2003) هدفت إلى الكشف عن التصورات حول دور المشرفين التربويين في المكتب المركزي في المدارس النموذجية في تكساس بالولايات المتحدة الأمريكية،ولتحقيق هدف الدراسة تكونت العينة من (٥٩) مشرفًا

ومشرفة في من هذه المدارس، واستخدم الباحثان كلاً من المنهج الوصفي التحليلي وطريقة تحليل المحتوى بالاعتماد على استبانة تضمنت (١٢) محورًا للممارسات الإشرافية.

وأسفرت الدراسة عن عدة نتائج من أهمها: أنه هناك مستوى عال من الاتفاق بشأن الأبعاد المتعلقة بالممارسات الإشرافية الملحة، وكانت أعلى ثلاثة أبعاد هي: الاتصالات، والتخطيط، والتعبير، والبرنامج التعليمي. كما توصلت إليه أنه هناك ثلاثة أدوار للمشرف التربوي من وجهة نظر عينة الدراسة وهي: مسهل ومطور للعاملين، ومخطط للمنهج، ومزود بالمصادر.

ب: دراسات تتعلق بالاختبار التشخيصي محكي المرجع

٨ ـ دراسة علام (١٤١٥ه) هدفت الدراسة بناء توزيع نظري احتمالي لدرجات الاختبار المستخدم في الدراسة، وذلك لبعض مستويات التمكن بعد تصحيح هذه الدرجات من أثر التخمين،كما هدفت استخدام هذا التوزيع الاحتمالي لبحث إمكانية تحديد درجة القطع للاختبار على أساس البيانات الواقعية المستخدمة من عينة الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من طلاب كلية التربية بجامعة الأزهر، وبلغ عدد أفرادها ١٥٤ طالبًا.

ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي

وأسفرت الدراسة عن أن الباحث أعد اختبارًا يتألف من صورتين متكافئتين (أ، ب) يشتمل كل منهما على أربعة اختبارات فرعية تقيس المهارة في صياغة الأهداف السلوكية.

٩- دراسة بوشناق (١٤١٢ هـ) هدفت الدراسة بناء أداة علمية تشخيصية لقياس الكفايات الرياضية في العمليات الحسابية على الأعداد بالمرحلة الابتدائية،و معرفة مدى إتقان الطلاب للكفايات الرياضية في العمليات الحسابية على الأعداد.

ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي

وأسفرت الدراسة عن بناء اختبار محكي المرجع وفق تصور تخطيطي مقترح من قبل الباحث.

١٠- دراسة المفرج ( ١٩٩٨ م) هدفت الدراسة إلى الكشف عن أكثر أساليب الإشراف ممارسة لدى مشرفي اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة والثانوية بمدارس مدينة الرياض في المملكة العربية السعودية، وكذلك التعرف على آراء المعلمين في تلك الأساليب ومدى استفادتهم منها، والأساليب التي يفضلونها عن غيرها ومن ثم التعرف على الصعوبات التي تحول دون تنويع تلك الأساليب.

ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت المنهج الوصفي، وقد تكونت عينة الدراسة من ٢٠ مشرفًا تربويًا و ١٦٧ معلمًا في المرحلتين المتوسطة والثانوية بمدارس مدينة الرياض في المملكة العربية السعودية.

وأسفرت الدراسة عما يلي:

- أن مشرفي اللغة العربية يستخدمون أحد عشر أسلوباً إشرافياً ولكن على تفاوت في درجة الاستخدام حيث أكثرها استخداماً الزيارات الصفية، والاجتماعات الفردية، والقراءات الموجهة وأقلها استخداماً تبادل الزيارات، والمشغل التربوي والنشرات التربوية والبحوث والدراسات، والدروس التوضيحية، والدورات التدريبية، والندوات التربوية، والاجتماعي الجمعي.
- أن المعلمين يفضلون أن يتبع المشرفون في توجيههم الأساليب التالية مرتبة حسب تفضيلهم: الاجتماع الفردي، الدورات التدريبية، الدروس التوضيحية.
- وجود عدد من الصعوبات تحول دون تنويع المشرفين أساليبهم الإشرافية من أهمها: كثرة عدد المعلمين المسندين للمشرف التربوي. تكليف المشرف التربوي أعمالاً إدارية لا علاقة لها بطبيعة عمله. ضعف التدريب الموجه للمشرفين.

١١-دراسة ميلوناس ويجان (Mylonas & Whegan, 2004) هدفت الدراسة إلى الكشف عن بناء اختبار جامعي محكي المرجع لتطوير العملية التعليمية وتلبية رغبة الأكاديميين في تحسينها. ولتحقيق هدف الدراسة تكونت عينة الدراسة من (١٢) أكاديميًا استجابوا للباحثين،

وتكونت أداة البحث من اختبارات في التربية البدنية تتركز في اختبارات المشي/ الجري لمسافة ١٢٠٠ متر في ٣٠ دقيقة، بالإضافة إلى اختبار قوة قبض اليد.
وأسفرت الدراسة عما يلي:

- أن التقييم محكي المرجع أكثر موضوعية من الاختبار المعياري.
- هناك صعوبة في تحديد مستوى محكي لتركيب الجسم.
- كما يعتبر التوصل إلى مستويات محكية بمثابة عامل مساعد على الرفع من سقف المهارات البدنية كونها تقارن المهارات مع درجة قطع محددة ولا تعتمد على مقارنة مهارات الفرد مع مستوى المجموعة.

١٢ - دراسة كيث وجيرت (Keith & Giert, 2000) هدفت الدراسة إلى الكشف عن بناء أشكال متوازية لاختبار محكي المرجع، والتحري من كفاءة وتأثير إجراء الاختبار المتسلسل إلكترونيًا. ولتحقيق هدف الدراسة فقد تم بناء (٥) اختبارات محكية تحصيلية لمقرر الرياضيات في الصف التاسع في الولايات المتحدة الأمريكية، في العام الدراسي (١٩٩٥- ١٩٩٦)، وكل اختبار يتكون من (٥٠) فقرة.
وأسفرت الدارسة عما يلي:

- إن استخدام الاختبارات المحكية يحسن من عملية القياس والتقويم.
- إن تخفيض طول الاختبار يزيد من دقة الاختبار ويخفض التكلفة والوقت في بناء الاختبارات.
- إمكانية استخدام الاختبارات المحكية المتوازنة في تطوير ما يعرف ببنوك الأسئلة.

**التعليق على الدراسات السابقة**

تتفق هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في استخدامها المنهج الوصفي وفي المعالجات الإحصائية المستخدمة
وقد استفاد الباحث منها الباحث في عرض الإطار النظري والتوصل إلى مشكلة الدراسة الحالية وبناء الإطار الميداني للدراسة الحالية.
وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها تتناول بناء اختبار تشخيصي محكي المرجع لقياس المهارات الإشرافية للمشرف التربوي بالمملكة العربية السعودية.

**المبحث الثالث: الدراسة الميدانية**

أولاً: أهداف الدراسة الميدانية

هدفت الدراسة الميدانية بناء اختبار تشخيصي محكي المرجع لقياس المهارات الإشرافية للمشرف التربوي و مدى تمكن المشرفين التربويين من المهارات الأساسية للإشراف التربوي.

**ثانيًا: إجراءات الدراسة الميدانية**

**١) منهج الدراسة:**

قام الباحث باستخدام المنهج الوصفي المسحي؛ لأنه يمد الباحث ببيانات ومعلومات تسهم بشكل كبير في وصف ما هو كائن أثناء البحث، ويتضمن تفسيراً لهذه البيانات مما يساعد على فهم الظاهرة، وقد أشار عبيدات وآخرون (٢٠٠٥م) الى أن المنهج الوصفي يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفًا دقيقًا، ويعبر عنها تعبيرًا كيفيًا أو كميًا.

وذكر العساف (١٤٣٣هـ) أن هذا المنهج لا يقتصر على جمع البيانات وتبويبها وانما يمضي الى ما هو أبعد من ذلك لأنه يتضمن قدرًا من التفسير لهذه البيانات.

**٢) مجتمع الدراسة وعينته:**

تكون مجتمع الدراسة الكلي من المشرفين التربويين من الجنسين (ذكور وإناث) والذين يتبعون الى إدارة التربية والتعليم بمنطقة تبوك والمحافظات الستة التابعة لها (ضباء، الوجه، أملج، البدع، حقل وتيماء) والبالغ عددهم (٤٦٠) وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٧ مشرفين

ومشرفات تربويات) يشكلون ما نسبة ٤٥% من حجم مجتمع الدراسة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١)

توزيع عينة الدراسة حسب مستويات متغيرات الدراسة

| المتغير | المستوى | العدد | المجموع |
|---|---|---|---|
| الجنس | ذكر | ٩٧ | ٢٠٧ |
| | أنثى | ١١٠ | |
| المؤهل | دكتوراه | ٠ | ٢٠٧ |
| | ماجستير | ٣٢ | |
| | بكالوريوس | ١٧٥ | |
| الخبرة في مجال الإشراف التربوي | من سنة – ١٠ سنوات | ٤٧ | ٢٠٧ |
| | أكثر من ١٠ سنوات | ١٦٠ | |
| عدد البرامج التدريبية الحاصل عليها المشرف التربوي. | أقل من ٣ برامج | ٣٠ | ٢٠٧ |
| | ٣ برامج فأكثر | ١٧٧ | |

**٣) متغيرات الدراسة:**

جدول (٢)

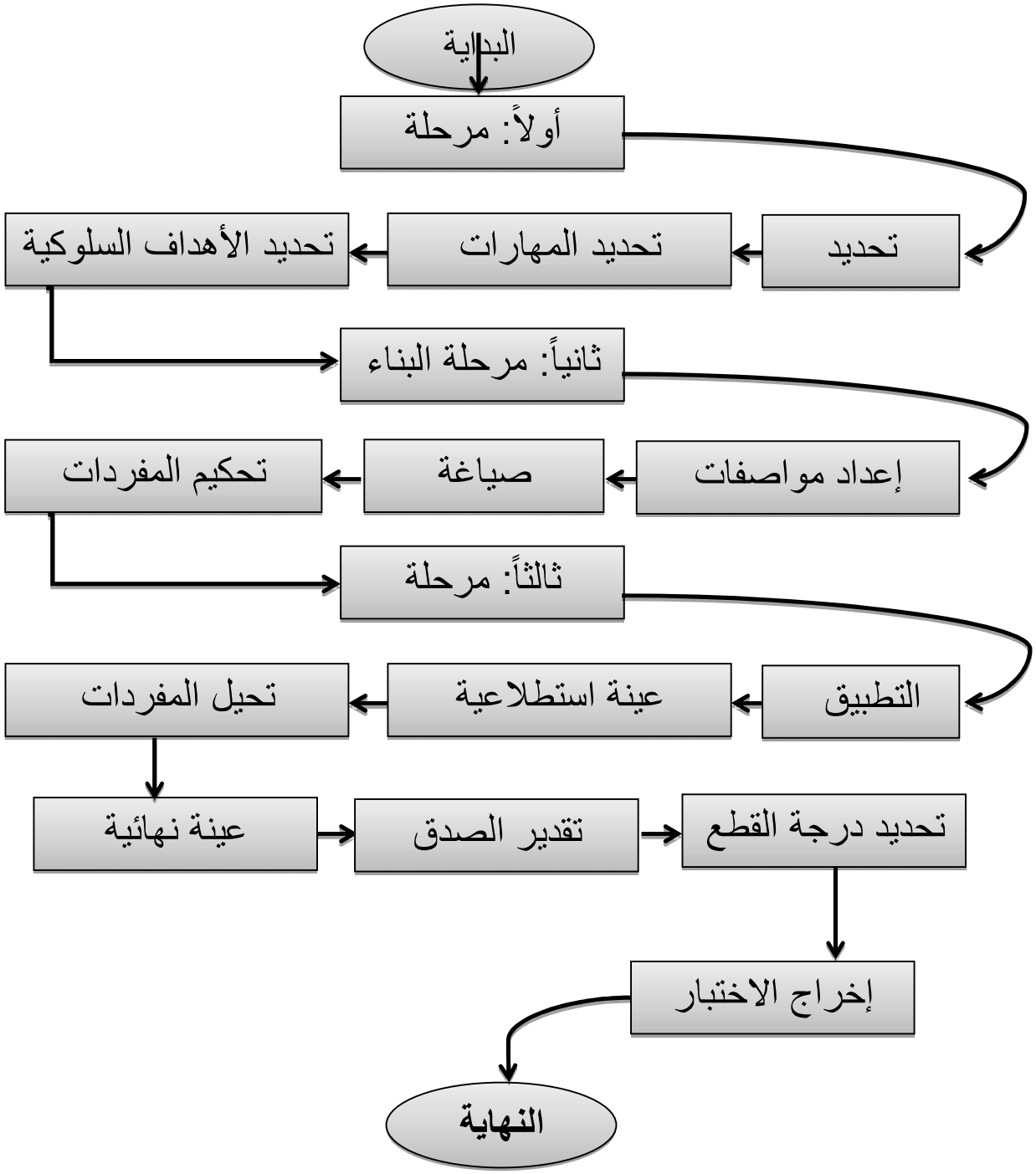
توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها المستقلة

| المتغير المستقل | فئات المتغير |
|---|---|
| الجنس | ذكر |
| | أنثى |
| المؤهل | ماجستير |
| | بكالوريوس |
| الخبرة في مجال الإشراف التربوي | من سنة – ١٠ سنوات |
| | أكثر من ١٠ سنوات |
| البرامج التدريبية الحاصل عليها المشرف التربوي. | أقل من ٣ برامج |
| | ٣ برامج فأكثر |

**٤) أداة الدراسة:**

قام الباحث بتصميم المقياس وبنائه انطلاقًا من موضوع الدراسة وأهدافها وتساؤلاتها وطبيعة البيانات والمعلومات المطلوب الحصول عليها حتى ظهر بصورته النهائية. وقد مر هذا المقياس بإجراءات وخطوات دقيقة تتماثل مع الإجراءات والخطوات العلمية عند بناء المقاييس والنموذج رقم (١) يوضح ذلك:-

نموذج (١)
خطوات بناء الاختبار التشخيصي



**الأساليب الإحصائية:**

١. التكرارات والنسب المئوية لوصف مجتمع الدراسة بالنسبة للبيانات الأولية، ومعرفة نسبة المشرفين التربويين المتمكنين والمشرفات التربويات المتمكنات ودرجة القطع.
٢. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات مجتمع الدراسة على المهارات الأساسية وللمقياس الكلي.
٣. معامل ارتباط بيرسون للتعرف على أداء الأفراد على كل فقرة والأداء على المجال الذي تنتمي له الفقرة.
٤. معامل الفا كرونباخ للتأكد من ثبات المقياس.
٥. اختبار (ت) T-test للتعرف على وجود فروق ذات دلالة احصائية في درجة ممارسة المهارات الإشرافية للمشرفين التربويين تعزى لمتغيرات الدراسة.

**ثالثًا: نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها**

تم تصنيف النتائج حسب أسئلة الدراسة كما يلي:

- **مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما دلالات الصدق والثبات للاختبار التشخيصي محكي المرجع لقياس المهارات الإشرافية للمشرف التربوي؟**

**بالنسبة إلى الصدق:** تم التحقق من صدق المحكمين، وتم عرض المقياس على (١٢) محكمًا من أساتذة القياس والتقويم في الجامعات السعودية والأردنية، لإبداء رأيهم في فقراته من حيث سلامة اللغة، ووضوحها وملاءمتها لقياس ما صممت له، واقتراح أية تعديلات على الفقرات، وفي ضوء آراء المحكمين تم تعديل بعض الفقرات، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين أداء الأفراد على كل فقرة والأداء على المجال الذي تنتمي له الفقرة، والجدول (٥) يبين نتائج ذلك.

**جدول (٥)**

الرموز الخاصة بكل مجال (عملية اشرافية)

| الرمز | المجال (عمليات الاشراف التربوي) | الرمز | المجال (عمليات الاشراف التربوي) |
|---|---|---|---|
| A | تطوير المناهج الدراسية | F | توثيق العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي |
| **B** | تقديم الخدمات المطلوبة | g | تنمية علاقات إيجابية بين العاملين |
| C | تنظيم العملية التعليمية وإدارتها | h | تقويم العملية التعليمية |
| D | توفير الخدمات الأساسية للطلبة | | |
| E | تنمية المعلمين مهنياً | | |

جدول (٦)

معامل ارتباط بيرسون بين أداء الأفراد على كل فقرة والأداء على المجال الذي تنتمي له الفقرة

| رقم الفقرة | معامل الارتباط | رقم الفقرة | معامل الارتباط | رقم الفقرة | معامل الارتباط | رقم الفقرة | معامل الارتباط | رقم الفقرة | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| a1 | ٠,٦٨١** | b3 | ٠,٣٢٨** | d4 | ٠,٧٥٩** | e16 | ٠,٨٤٧** | g9 | ٠,٥٩٥** |
| a2 | 0,474** | b4 | 0,447** | d5 | 0,568** | e17 | 0,662** | g10 | 0,433** |
| a3 | 0,416** | b5 | 0,766** | d6 | 0,846** | e18 | 0,773** | g11 | 0,298** |
| a4 | 0,697** | b6 | 0,679** | d7 | 0,632** | e19 | 0,825** | g12 | 0,659** |
| a5 | 0,575** | b7 | 0,487** | d8 | 0,751** | f1 | 0,591** | g13 | 0,628** |
| a6 | 0,475** | b8 | 0,703** | e1 | 0,541** | f2 | 0,843** | g14 | 0,911** |
| a7 | 0,425** | b9 | 0,831** | e2 | 0,266** | f3 | 0,649** | h1 | 0,596** |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| a8 | 0,403** | c1 | 0,457** | e3 | 0,612** | f4 | 0,776** | h2 | 0,537** |
| a9 | 0,440** | c2 | 0,759** | e4 | 0,698** | f5 | 0,344** | h3 | 0,802** |
| a10 | 0,562** | c3 | 0,524** | e5 | 0,801** | f6 | 0,288** | h4 | 0,608** |
| a11 | 0,567** | c4 | 0,219** | e6 | 0,756** | f7 | 0,748** | h5 | 0,732** |
| a12 | 0,654** | c5 | 0,872** | e7 | 0,672** | f8 | 0,526** | h6 | 0,589** |
| a13 | 0,762** | c6 | 0,734** | e8 | 0,445** | g1 | 0,616** | h7 | ٠,131 |
| a14 | 0,671** | c7 | 0,598** | e9 | 0,653** | g2 | 0,902** | h8 | ٠,731** |
| a15 | 0,725** | c8 | 0,820** | e10 | 0,434** | g3 | 0,899** | h9 | 0,721** |
| a16 | 0,742** | c9 | 0,243** | e11 | 0,843** | g4 | 0,661** | h10 | 0,788** |
| a17 | 0,753** | c10 | 0,229** | e12 | 0,578** | g5 | 0,911** | h11 | 0,309** |
| a18 | 0,572** | d1 | 0,716** | e13 | 0,458** | g6 | 0,478** | | |
| b1 | 0,267** | d2 | 0,391** | e14 | 0,768** | g7 | 0,694** | | |
| b2 | 0,860** | d3 | 0,732** | e15 | 0,574** | g8 | 0,746** | | |

- يتبين من الجدول أن جميع معاملات الارتباط كانت دالة عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq$ ٠،٠١ ) ، وهذا يدل على أن ما تقيسه الفقرة مرتبط بما يقيسه المجال، وهذا مؤشر على صدق البناء للمقياس.
- **بالنسبة إلى الثبات:** تم تطبيق المقياس على (٢٥) فردًا من مجتمع الدراسة ومن خارج العينة، وتم تطبيق المقياس مرة ثانية وبفارق زمن مده (٣) اسابيع، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين أداء الأفراد على مرتي التطبيق ليدل على معامل ثبات الإعادة، وتم كذلك حساب معامل الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، والجدول (٧) يبين نتائج ذلك.

جدول (٧)
قيم معاملات الثبات

| المجال (العمليات الإشرافية) | ثبات الاعادة | كرونباخ الفا |
|---|---|---|
| تطوير المناهج الدراسية | ,851 | 0,93 |
| تقديم الخدمات المطلوبة للعملية التعليمية | ,781 | ,821 |
| تنظيم العملية التعليمية وإدارتها | ,812 | ,837 |
| توفير الخدمات الأساسية للطلبة | ,801 | ,846 |
| تنمية المعلمين مهنيًا أثناء الخدمة | ,818 | ,861 |
| توثيق العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي | ,744 | ,843 |
| تنمية العلاقات الإنسانية بين العاملين | ,783 | ,863 |
| تقويم العملية التعليمية | ,821 | ,899 |
| الكلي | ,832 | ,923 |

يتبين من الجدول (٧) أن قيم معاملات الثبات مرتفعة .

كما يبين الجدولان (٦) و (٧) أن الاختبار الذي تم بناؤه يتمتع بتوافر خصائص الاختبار الجيد، حيث يتمتع بدلالات صدق جيدة ودلالات ثبات جيدة حسب معامل كرونباخ ألفا للثبات حيث تراوحت القيم بين (٠،٨٢١-٠،٩٣)، وحسب معامل ثبات الإعادة حيث تراوحت القيم بين (٠،٧٤-٠،٨٥). كما أنه يتمتع بخصائص مفردات جيدة.

- **مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما مدى تمكن المشرفين التربويين من المهارات الأساسية للإشراف التربوي بناء على هذا الاختبار التشخيصي محكي المرجع؟**

للإجابة عن السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة المشرفين التربويين لكل مجال من مجالات عمليات الاشراف التربوي ولكل فقرة من مهارات الاشراف التربوي، والجداول (٤،٥،٦،٧،٨،٩،١٠،١١،١٢) تبين نتائج ذلك؛ على النحو الآتي:-

**جدول(٨)**

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة المشرفين التربويين لمجالات الاشراف التربوي

| م | المجـــــال (عمليات الإشراف التربوي) | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | التقدير |
|---|---|---|---|---|
| ١ | تنمية علاقات إيجابية بين العاملين | 2,61 | 0,34 | مرتفع |
| ٢ | تطوير المناهج الدراسية | 2,52 | 0,31 | مرتفع |
| ٣ | تقديم الخدمات المطلوبة | 2,42 | 0,36 | مرتفع |
| ٤ | تنظيم العملية التعليمية وإدارتها | 2,30 | 0,39 | مرتفع |
| ٥ | تقويم العملية التعليمية | 2,28 | 0,44 | مرتفع |
| ٦ | تنمية المعلمين مهنيًا | 2,07 | 0,48 | مرتفع |
| ٧ | توفير الخدمات الأساسية للطلبة | 1,85 | 0,53 | متوسط |
| ٨ | توثيـــق العلاقـــة بـــين المدرســـة والمجتمع المحلي | 1,69 | 0,50 | متوسط |
| الكلي | | 2,26 | 0,31 | مرتفع |

يتبين من الجدول (٨) أن مجالي توفير الخدمات الأساسية للطلبة وتوثيق العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي كانت درجة تقديرهما متوسطة وباقي المجالات كانت درجة تقديرها مرتفعة، وأكبر تقدير كان لمجال تنمية علاقات إيجابية بين العاملين وبلغت قيمة المتوسط الحسابي له (2,61) بانحراف معياري (0,34)، وكان أقل تقدير لمجال توثيق العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي له (1,69)، بانحراف معياري (0,50)، وكان التقدير الكلي لدرجة ممارسة المشرفين التربويين لتطوير المناهج الدراسية مرتفع، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي لها (2,26) بانحراف معياري (0,31).

**أولاً: مجال تطوير المناهج الدراسية**

**جدول(٩)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال تطوير المناهج الدراسية**

| رقـــم الفقرة | نص الفقرة(مهارات الإشراف التربوي) | المتوسط الحسابي | الانحـــــراف المعياري | التقدير |
|---|---|---|---|---|
| a1 | القدرة على تحديد أهداف التعليم بمستوياتها المختلفة | 2,85 | 0,37 | مرتفع |
| a6 | القدرة على إظهار عمق وإلمام بالمادة العلمية. | 2,84 | 0,37 | مرتفع |
| a12 | القدرة على عرض طرائق تدريس متنوعة ومناسبة للمادة العلمية ولمستوى تفكير الطلاب. | 2,81 | 0,40 | مرتفع |
| a9 | القدرة على معرفة طرق التدريس الخاصة ومدى مناسبتها للمادة العلمية. | 2,81 | 0,42 | مرتفع |
| a18 | القدرة على الإسهام في تطوير المناهج في كل مراحلها. | 2,72 | 0,44 | مرتفع |
| a4 | القدرة على صياغة أهداف سلوكية جيدة. | 2,72 | 0,44 | مرتفع |
| a5 | القدرة على تصميم خطة درس نموذجية. | 2,61 | 0,59 | مرتفع |
| a15 | القدرة على تحليل المناهج التعليمية في ضوء أهدافها ومعايير المحتوى الجيد. | 2,57 | 0,49 | مرتفع |
| a3 | القدرة على صياغة أهداف تعليمية بمستويات مختلفة. | 2,52 | 0,50 | مرتفع |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| a16 | القدرة على تحليل الأساليب وطرائق التدريس المضمنة في المنهج في ضوء معايير واستراتيجيات التعليم والتعلم. | 2,50 | 0,56 | مرتفع |
| a8 | القدرة على معرفة مدى مناسبة المادة العلمية لمستوى تفكير التلاميذ وقدراتهم العقلية. | 2,46 | 0,53 | مرتفع |
| a13 | القدرة على تشجيع المعلمين على كتابة التقارير والملاحظات عن المناهج الدراسية | 2,44 | 0,63 | مرتفع |
| a17 | تحليل الأساليب والطرائق والأدوات الخاصة المضمنة في المنهج في ضوء معايير تنوع أساليب التقويم وأدواته. | 2,43 | 0,61 | مرتفع |
| a10 | القدرة على إدراك مراحل تطوير المناهج الدراسية. | 2,41 | 0,68 | مرتفع |
| a7 | القدرة على إدراك البناء المنطقي والنفسي بين وحدات وموضوعات المادة الدراسية في التعليم العام. | 2,38 | 0,74 | مرتفع |
| a11 | القدرة على إظهار فهم واستيعاب لبعض التجارب العالمية في تطوير المناهج الدراسية. | 2,31 | 0,53 | مرتفع |
| a2 | القدرة على تصميم وحدات تعليمية. | 2,25 | 0,75 | مرتفع |
| a14 | القدرة على مشاركة المعلمين في النشاط المدرسي وفقا لميولهم وقدراتهم | 2,07 | 0,60 | مرتفع |

يتبين من جدول(٩) أن جميع الفقرات كان درجة تقديرها مرتفع، وكان أكبر تقدير للفقرة (القدرة على تحديد أهداف التعليم بمستوياتها المختلفة)، وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لها (2,85) بانحراف معياري (0,37)، وكان أقل تقدير للفقرة (القدرة على مشاركة المعلمين في النشاط المدرسي وفقا لميولهم وقدراتهم) وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لها (2,07) بانحراف معياري (0,60).

**ثانيًا: مجال تقديم الخدمات المطلوبة**

**جدول(١٠)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال تقديم الخدمات المطلوبة**

| رقم الفقرة | نص الفقرة (مهارات الإشراف التربوي) | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | التقدير |
|---|---|---|---|---|
| b1 | تحديد احتياجات البرامج التعليمية القائمة. | 2,98 | 0,14 | مرتفع |
| b3 | وضع قائمة متكاملة من التجهيزات التعليمية الأساسية للعملية التعليمية. | 2,57 | 0,49 | مرتفع |
| b9 | الاستجابة للمعلمين بما يتناسب وحاجاتهم الخاصة وطبيعة أنماط شخصياتهم. | 2,55 | 0,58 | مرتفع |
| b6 | اختيار المواد المعينة على التعليم والتعلم. | 2,42 | 0,52 | مرتفع |
| b5 | استخدام المواد المعينة على التعليم والتعلم. | 2,38 | 0,81 | مرتفع |
| b8 | تحديد درجة الانتفاع من مصادر التعلم . | 2,29 | 0,84 | مرتفع |
| b4 | إنتاج المواد المعينة على التعليم والتعلم . | 2,29 | 0,45 | مرتفع |
| b7 | تقويم المواد المعينة على التعليم والتعلم. | 2,26 | 0,62 | مرتفع |
| b2 | التحليل الدقيق للتعارضات بين الواقع وما ينبغي أن تكون عليه الأنشطة التعليمية . | 2,20 | 0,79 | مرتفع |

يتبين من الجدول(١٠) أن جميع الفقرات كان درجة تقديرها مرتفع، وكان أكبر تقدير للفقرة (تحديد احتياجات البرامج التعليمية القائمة)، وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لها (2,98) بانحراف معياري (0,14)، وكان أقل تقدير للفقرة (التحليل الدقيق للتعارضات بين الواقع وما ينبغي أن تكون عليه الأنشطة التعليمية ) وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لها (2,20) بانحراف معياري (0,79).

**ثالثاً: مجال تنظيم العملية التعليمية وإدارتها**

**جدول(١١)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال تنظيم العملية التعليمية وإدارتها**

| رقم الفقرة | نص الفقرة(مهارات الاشراف التربوي) | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | التقدير |
|---|---|---|---|---|
| c10 | تنمية شعور المعلمين بأهمية الالتزام بمواعيد العمل الرسمي . | 2,74 | 0,43 | مرتفع |
| c2 | فهم البرامج التعليمية القائمة واستيعابها . | 2,73 | 0,45 | مرتفع |
| c4 | تحديد الوقت المطلوب لإنجاز المهام التعليمية التربوية المختلفة . | 2,58 | 0,56 | مرتفع |
| c9 | توعية المعلمين بنظام المدرسة واللوائح المنظمة للعمل . | 2,56 | 0,52 | مرتفع |
| c8 | تنظيم الاتصال بين المدرسة واللوائح المنظمة للعمل . | 2,27 | 0,83 | مرتفع |
| c3 | فحص البرامج والتنظيمات التربوية الجديدة والحكم على مدى صلاحيتها . | 2,25 | 0,58 | مرتفع |
| c5 | تحديد مصادر تحسين مستوى كفاءة العملية التعليمية . | 2,22 | 0,66 | مرتفع |
| c7 | اتخاذ القرارات في المواقف التعليمية المتباينة . | 2,10 | 0,77 | مرتفع |
| c6 | تفويض الصلاحيات ومنح المسؤوليات وفق خطة واضحة المعالم. | 2,01 | 0,79 | مرتفع |
| c1 | إجراء تعديل في الأنظمة التعليمية القائمة. | 1,75 | 0,62 | متوسط |

يتبين من الجدول(١١) أن الفقرة (إجراء تعديل في الأنظمة التعليمية القائمة) كان تقديرها متوسط وباقي الفقرات كان دجة تقديرها مرتفع، وكان أكبر تقدير للفقرة (تنمية شعور المعلمين بأهمية الالتزام بمواعيد العمل الرسمي)، وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لها (2,74) بانحراف معياري (0,43)، وكان أقل تقدير للفقرة (إجراء تعديل في الأنظمة التعليمية القائمة) وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لها (1,75) بانحراف معياري (0,62).

**رابعاً: مجال توفير الخدمات الأساسية للطلبة**

**جدول(١٢)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال توفير الخدمات الأساسية للطلبة**

| رقم الفقرة | نص الفقرة(مهارات الإشراف التربوي) | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | التقدير |
|---|---|---|---|---|
| d2 | فهم دور التعليم في مقابلة احتياجات الطلبة . | 2,43 | 0,63 | مرتفع |
| d1 | تحليل احتياجات الطلبة . | 2,34 | 0,78 | مرتفع |
| d7 | استثمار الإمكانات المادية داخل المدرسة وخارجها لصالح الطلبة. | 2,01 | 0,64 | مرتفع |
| d3 | جدولة الخدمات الخاصة التي يحتاجها الطلبة . | 1,84 | 0,72 | متوسط |
| d5 | التعرف على الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة . | 1,82 | 0,76 | متوسط |
| d6 | التعرف على السمات والخصائص السلوكية المميزة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة . | 1,55 | 0,78 | متوسط |
| d8 | إقناع أفراد المجتمع المقتدرين على دعم البرامج التربوية للطلبة. | 1,53 | 0,87 | متوسط |
| d4 | ضمان استمرار الخدمات التعليمية المتميزة من خلال الاستعانة بخبراء مختصين لمساعدة المعلمين في تلبية احتياجات الطلبة. | 1,34 | 0,99 | متوسط |

يتبين من الجدول (١٢) أن الفقرات (٧،٢،١) كان دجة تقديرها مرتفع، وباقي الفقرات كان دجة تقديرها متوسط، وكان أكبر تقدير للفقرة (فهم دور التعليم في مقابلة احتياجات الطلبة )، وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لها (2,43) بانحراف معياري (0,78)، وكان أقل تقدير للفقرة (ضمان استمرار الخدمات التعليمية المتميزة من خلال الاستعانة بخبراء مختصين لمساعدة المعلمين في تلبية احتياجات الطلبة) وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لها (1,34) بانحراف معياري (0,99).

**خامساً: مجال تنمية المعلمين مهنيًا**

**جدول(١٣)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال تنمية المعلمين مهنيًا**

| رقم الفقرة | نص الفقرة(مهارات الاشراف التربوي) | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | التقدير |
|---|---|---|---|---|
| e10 | تنفيذ البرامج التدريبية وإدارتها . | 2,58 | 0,82 | مرتفع |
| e14 | تنمية التفكير لدي المعلمين . | 2,56 | 0,64 | مرتفع |
| e5 | استخدام أسلوب التغذية الراجعة لتحسين عمليتي التعليم والتعلم. | 2,52 | 0,79 | مرتفع |
| e18 | التخطيط للمداولات الإشرافية الفردية مع المعلم . | 2,47 | 0,85 | مرتفع |
| e1 | وضع خطة شاملة لتحديد احتياجات العملية التعليمية من القوى البشرية . | 2,33 | 0,48 | مرتفع |
| e6 | وضع خطة لتحسين سلوك المعلم . | 2,32 | 0,70 | مرتفع |
| e16 | منح المعلمين المتميزين درجة مناسبة من الحرية لممارسة أسلوب الإشراف التربوي الذاتي . | 2,22 | 0,94 | مرتفع |
| e19 | تنفيذ المداولات الإشرافية الفردية مع المعلم من خلال استخدام مهارات اتصال مقننة. | 2,18 | 0,79 | مرتفع |
| e7 | وضع خطة واضحة لتنمية المعلم كفرد وتطوير قدراته وإمكاناته . | 2,13 | 0,63 | مرتفع |
| e8 | وضع تصور محدد لتحسين ممارسة المعلم للعملية التعليمية التعلمية . | 2,09 | 0,52 | مرتفع |
| e17 | تنمية التفكير المستقل لدى المعلمين من خلال بناء قدراتهم على تحليل أعمالهم بأنفسهم وابتكار طرق تدريس جديدة. | 2,06 | 0,93 | مرتفع |
| e9 | تصميم برنامج تدريبي متكامل العناصر لتطوير قدرات المعلمين وإمكاناتهم العلمية والمهنية . | 2,05 | 0,80 | مرتفع |
| e4 | استخدام حلقات الإشراف العيادي بفاعلية. | 2,03 | 1,16 | مرتفع |
| e11 | متابعة خريجي البرامج التدريبية وأثر تلك البرامج في أداء الخريجين. | 1,99 | 0,85 | متوسط |
| e2 | وصف الوظائف التعليمية الشاغرة ومستوى الامكانات البشرية المطلوبة لشغل تلك الوظائف. | 1,87 | 0,50 | متوسط |
| e15 | تشكيل فرق متجانسة من المعلمين لممارسة أسلوب الإشراف التربوي التعاوني . | 1,85 | 0,98 | متوسط |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| e12 | تصميم حقيبة تدريبية يستخدمها المعلم في التدريب الذاتي. | 1,77 | 0,74 | متوسط |
| e13 | تصنيف المعلمين حسب قدراتهم العقلية. | 1,52 | 0,91 | متوسط |
| e3 | اختيار كوادر بشرية تربوية جديدة مؤهلة وفق معايير علمية دقيقة . | 1,37 | 0,99 | متوسط |

يتبين من الجدول (١٣) أن الفقرات (٢،٣،١١،١٢،١٣،١٥) كان دجة تقديرها متوسط، وباقي الفقرات كان دجة تقديرها مرتفع، وكان أكبر تقدير للفقرة (تنفيذ البرامج التدريبية وإدارتها)، وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لها (2,58) بانحراف معياري (0,82)، وكان أقل تقدير للفقرة (اختيار كوادر بشرية تربوية جديدة مؤهلة وفق معايير علمية دقيقة ) وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لها (1,37) بانحراف معياري (0,99).

**سادساً: مجال توثيق العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي**

**جدول (١٤)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال توثيق العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي**

| رقم الفقرة | نص الفقرة(مهارات الاشراف التربوي) | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | التقدير |
|---|---|---|---|---|
| f5 | تنمية إحساس المعلم بالمشكلات الاجتماعية والثقافية التي تواجه المجتمع . | 2,44 | 0,77 | مرتفع |
| f3 | فهم أراء أفراد المجتمع المحلي واتجاهاتهم نحو التربية والتعليم . | 2,03 | 0,76 | مرتفع |
| f1 | تعريف المجتمع المحلي بوظائف المدرسة وأهدافها في خدمة المجتمع وتطوره . | 2,01 | 0,77 | مرتفع |
| f2 | إقناع أفرد المجتمع المحلي في المشاركة الفاعلة في تنفيذ برامج المدرسة وأنشطتها وتحقيق أهدافها . | 1,79 | 0,81 | متوسط |
| f4 | إعداد خطة متكاملة لتحسين مستوى العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي . | 1,43 | 0,80 | متوسط |
| f7 | إقناع أفراد المجتمع المحلي في المساهمة بتوفير بعض الاحتياجات المهمة للعملية التعليمية | 1,35 | 0,92 | متوسط |
| f6 | المشاركة الفاعلة في اجتماع مجالس الآباء والمعلمين. | 1,30 | 1,00 | متوسط |
| f8 | التغلب على بعض العقبات التي تعيق استفادة المجتمع المحلي من المبنى المدرسي. | 1,27 | 1,10 | متوسط |

يتبين من الجدول (١٤) أن الفقرات (١،٣،٥) كانت دجة تقديرها مرتفع، وباقي الفقرات كان دجة تقديرها متوسط، وكان أكبر تقدير للفقرة (تنمية إحساس المعلم بالمشكلات الاجتماعية والثقافية التي تواجه المجتمع)، وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لها (2,44) بانحراف معياري (0,77)، وكان أقل تقدير للفقرة (التغلب على بعض العقبات التي تعيق استفادة المجتمع المحلي من المبنى المدرسي) وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لها (1,27) بانحراف معياري (1,10).

**سابعاً: مجال تنمية علاقات إيجابية بين العاملين**

**جدول(١٥)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال تنمية علاقات إيجابية بين العاملين**

| رقم الفقرة | نص الفقرة(مهارات الاشراف التربوي) | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | التقدير |
|---|---|---|---|---|
| g8 | الإصغاء الجيد أثناء التفاعل اللفظي مع الآخرين . | 2,88 | 0,31 | مرتفع |
| g13 | توصيل الأفكار والاتجاهات للمعلمين بوضوح . | 2,81 | 0,38 | مرتفع |
| g2 | حل المشكلات التي تواجه المعلمين . | 2,75 | 0,43 | مرتفع |
| g5 | إظهار المرونة وتقبل الأفكار الجديدة . | 2,75 | 0,52 | مرتفع |
| g3 | التواصل اللفظي مع الآخرين بفاعلية . | 2,75 | 0,44 | مرتفع |
| g11 | بناء علاقات طيبة مع جميع المعلمين . | 2,69 | 0,46 | مرتفع |
| g14 | مراعاة الفروق الفردية بين المعلمين . | 2,63 | 0,57 | مرتفع |
| g7 | التواصل الكتابي مع الآخرين بفاعلية . | 2,59 | 0,65 | مرتفع |
| g4 | التعامل مع المواقف السلبية بفاعلية . | 2,55 | 0,50 | مرتفع |
| g12 | فهم طبيعة السلوك الإنساني ودوافع ورغبات المعلمين | 2,54 | 0,53 | مرتفع |
| g1 | العمل التعاوني الفعال مع المعلمين في تحقيق أهداف العملية التعليمية. | 2,54 | 0,63 | مرتفع |
| g9 | تمييز مدلولات السلوك غير اللفظي للآخرين في المواقف التعليمية المختلفة . | 2,45 | 0,63 | مرتفع |
| g10 | تهئية أجواء تعليمية حرة لتسهيل عمل المعلمين وتقبلهم للتقويم البنّاء. | 2,39 | 0,50 | مرتفع |
| g6 | توثيق العلاقة بين المخططين والمنفذين للعملية التعلمية | 2,20 | 0,59 | مرتفع |

يتبين من جدول(١٥) أن جميع الفقرات كان دجة تقديرها مرتفع، وكان أكبر تقدير للفقرة (الإصغاء الجيد أثناء التفاعل اللفظي مع الآخرين)، وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لها (2,88) بانحراف معياري (0,31)، وكان أقل تقدير للفقرة (توثيق العلاقة بين المخططين والمنفذين للعملية التعلمية ) وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لها (2,20) بانحراف معياري (0,59).

**ثامناً: مجال تقويم العملية التعليمية**

**جدول (١٦)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال تقويم العملية التعليمية**

| رقم الفقرة | نص الفقرة(مهارات الإشراف التربوي) | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | التقدير |
|---|---|---|---|---|
| h1 | استخدام أدوات وأساليب التقويم المختلفة. | 2,79 | 0,44 | مرتفع |
| h4 | الإلمام باللوائح والقوانين المتعلقة بأخلاقيات التقويم. | 2,69 | 0,55 | مرتفع |
| h3 | كتابة التقارير لنقل نتائج عملية التقويم للمعنيين بها . | 2,53 | 0,65 | مرتفع |
| h2 | تطوير أدوات القياس والتقويم المختلفة . | 2,46 | 0,58 | مرتفع |
| h9 | *جمع معلومات وبيانات متنوعة عن المعلمين من خلال استخدام طرق ملاحظة موضوعية .* | 2,42 | 0,83 | مرتفع |
| h8 | تحديد مستوى التطور والتحسن في التحصيل لدى الطلبة . | 2,21 | 0,50 | مرتفع |
| h7 | تحليل وتفسير البيانات من خلال استخدام الأساليب الإحصائية . | 2,13 | 1,02 | مرتفع |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| h10 | تمييز سلوك المعلم أو المدير المتحيز لطالب أو فئة ما من الطلاب . | 2,13 | 0,77 | مرتفع |
| h6 | إجراء المقابلات الشخصية المقننة . | 2,09 | 0,88 | مرتفع |
| h5 | بناء استبانات ذات قيمة علمية بغرض جمع البيانات والمعلومات عن العملية التعليمية. | 2,02 | 1,13 | مرتفع |
| h11 | تقويم الخدمات التي يقدمها نظام التعليم للطلبة. | 1,82 | 0,81 | متوسط |

يتبين من جدول(١٦) أن الفقرة (تقويم الخدمات التي يقدمها نظام التعليم للطلبة) كان تقديرها متوسط وباقي الفقرات كان دجة تقديرها متوسط، وكان أكبر تقدير للفقرة (استخدام أدوات وأساليب التقويم المختلفة)، وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لها (2,79) بانحراف معياري (0,44)، وكان أقل تقدير للفقرة (تقويم الخدمات التي يقدمها نظام التعليم للطلبة) وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لها (1,82) بانحراف معياري (0,81).

- **مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة المهارات الإشرافية للمشرفين التربويين تعزى لمتغير (الجنس، المؤهل، سنوات الخبرة في الإشراف التربوي والبرامج التدريبية الحاصل عليها المشرف التربوي)؟**

للإجابة على السؤال تم استخدام اختبار (ت) ولكل متغير، والجداول (١٣،١٤،١٥،١٦) تبين نتائج ذلك، وعلى النحو الآتي:

- **بالنسبة لمتغير الجنس:**

جدول (١٧)

نتائج اختبار (ت) لأثر الجنس على درجة ممارسة المهارات الإشرافية للمشرفين التربويين

| المجال | المستوى | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | درجات الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| تطوير المناهج الدراسية | ذكر | 2,49 | 0,28 | -1,212 | 179 | ٠,227 |
| | أنثى | 2,55 | 0,35 | | | |
| تقديم الخدمات المطلوبة | ذكر | 2,44 | 0,34 | ٠,985 | 179 | ٠,326 |
| | أنثى | 2,39 | 0,39 | | | |
| تنظيم العملية التعليمية وإدارتها | ذكر | 2,31 | 0,41 | 0,472 | 179 | ٠,638 |
| | أنثى | 2,29 | 0,38 | | | |
| توفير الخدمات الأساسية للطلبة | ذكر | 1,93 | 0,51 | 2,318 | 179 | **.022** |
| | أنثى | 1,75 | 0,54 | | | |
| تنمية المعلمين مهنياً | ذكر | 2,04 | 0,43 | -,929 | 179 | ٠,354 |
| | أنثى | 2,11 | 0,54 | | | |
| توثيق العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي | ذكر | 1,67 | 0,44 | -,603 | 179 | 0,547 |
| | أنثى | 1,71 | 0,57 | | | |
| تنمية علاقات إيجابية بين العاملين | ذكر | 2,57 | 0,32 | -1,482 | 179 | ٠,140 |
| | أنثى | 2,65 | 0,36 | | | |
| تقويم العملية التعليمية | ذكر | 2,32 | 0,36 | 1,118 | 179 | ٠,265 |
| | أنثى | 2,24 | 0,52 | | | |
| الكلي | ذكر | 2,26 | 0,25 | -,151 | 179 | ,880 |
| | أنثى | 2,27 | 0,38 | | | |

يتبين من الجدول (١٧) وجود فروق في درجة ممارسة المهارات الإشرافية للمشرفين التربويين تعزى للجنس على مجال توفير الخدمات الأساسية للطلبة فقط، وكانت الفروق لصالح الذكور.

- **بالنسبة لمتغير المؤهل العلمي:**

جدول (١٨)

نتائج اختبار (ت) لأثر المؤهل العلمي على درجة ممارسة المهارات الإشرافية للمشرفين التربويين

| المجال | المستوى | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | درجات الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| تطوير المناهج الدراسية | بكالوريوس | 2,55 | 0,32 | 3,127 | 179 | **,002** |
| | ماجستير | 2,36 | 0,21 | | | |
| تقديم الخدمات المطلوبة | بكالوريوس | 2,42 | 0,37 | -,032 | 179 | ,975 |
| | ماجستير | 2,42 | 0,35 | | | |
| تنظيم العملية التعليمية وإدارتها | بكالوريوس | 2,34 | 0,36 | 2,882 | 179 | **,004** |
| | ماجستير | 2,12 | 0,49 | | | |
| توفير الخدمات الأساسية للطلبة | بكالوريوس | 1,86 | 0,55 | ,756 | 179 | ,451 |
| | ماجستير | 1,78 | 0,42 | | | |
| تنمية المعلمين مهنياً | بكالوريوس | 2,15 | 0,44 | 5,088 | 179 | **,000** |
| | ماجستير | 1,70 | 0,52 | | | |
| توثيق العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي | بكالوريوس | 1,75 | 0,50 | 3,888 | 179 | **,000** |
| | ماجستير | 1,38 | 0,41 | | | |
| تنمية علاقات إيجابية بين العاملين | بكالوريوس | 2,68 | 0,29 | 6,755 | 179 | **,000** |
| | ماجستير | 2,27 | 0,37 | | | |
| تقويم العملية التعليمية | بكالوريوس | 2,32 | 0,41 | 2,583 | 179 | **,011** |
| | ماجستير | 2,10 | 0,56 | | | |
| الكلي | بكالوريوس | 2,31 | 0,29 | 4,555 | 179 | ,000 |
| | ماجستير | 2,04 | 0,31 | | | |

يتبين من الجدول (١٨) وجود فروق في درجة ممارسة المهارات الإشرافية للمشرفين التربويين تعزى للمؤهل العلمي على الكلي وعلى جميع المجالات ما عدى مجالي تقديم الخدمات المطلوبة وتوفير الخدمات الأساسية للطلبة، وكانت الفروق لصالح حملة درجة البكالوريوس.

- **بالنسبة لمتغير الخبرة:**

جدول (١٩)

نتائج اختبار (ت) لأثر الخبرة على درجة ممارسة المهارات الإشرافية للمشرفين التربويين

| المجال | المستوى | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | درجات الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| تطوير المناهج الدراسية | ١ – ١٠ | 2,23 | 0,25 | -8,683 | 179 | **,000** |
| | أكثر من ١٠ | 2,62 | 0,27 | | | |
| تقديم الخدمات المطلوبة | ١ – ١٠ | 2,48 | 0,37 | 1,318 | 179 | ,189 |
| | أكثر من ١٠ | 2,40 | 0,36 | | | |
| تنظيم العملية التعليمية وإدارتها | ١ – ١٠ | 2,27 | 0,46 | -,620 | 179 | ,536 |
| | أكثر من ١٠ | 2,31 | 0,37 | | | |
| توفير الخدمات | ١ – ١٠ | 1,67 | 0,38 | -2,738 | 179 | **,007** |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الأساسية للطلبة | أكثر من ١٠ | 1,91 | 0,57 | | | |
| تنمية المعلمين مهنياً | ١ – ١٠ | 1,55 | 0,47 | -11,086 | 179 | **,000** |
| | أكثر من ١٠ | 2,26 | 0,33 | | | |
| توثيق العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي | ١ – ١٠ | 1,32 | 0,39 | -6,245 | 179 | **,000** |
| | أكثر من ١٠ | 1,82 | 0,48 | | | |
| تنمية علاقات إيجابية بين العاملين | ١ – ١٠ | 2,30 | 0,38 | -8,314 | 179 | **,000** |
| | أكثر من ١٠ | 2,72 | 0,25 | | | |
| تقويم العملية التعليمية | ١ – ١٠ | 2,02 | 0,54 | -4,930 | 179 | **,000** |
| | أكثر من ١٠ | 2,37 | 0,36 | | | |
| الكلي | ١ – ١٠ | 1,99 | 0,27 | -7,957 | 179 | **,000** |
| | أكثر من ١٠ | 2,36 | 0,27 | | | |

يتبين من الجدول (١٩) وجود فروق في درجة ممارسة المهارات الإشرافية للمشرفين التربويين تعزى للخبرة على الكلي وعلى جميع المجالات ما عدى مجالي تقديم الخدمات المطلوبة وتنظيم العملية التعليمية وإدارته، وكانت الفروق لصالح ذوي الخبرة أكثر من سنوات١٠.

- **بالنسبة إلى متغير عدد البرامج التدريبية الحاصل عليها المشرف التربوي:**

جدول (٢٠)

نتائج اختبار (ت) لأثر عدد البرامج التدريبية الحاصل عليها المشرف التربوي على درجة ممارسة المهارات الإشرافية للمشرفين التربويين

| المجال | المستوى | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | درجات الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| تطوير المناهج الدراسية | أقل من ٣ | 2,16 | 0,26 | -7,762 | 179 | **,000** |
| | ٣ فأكثر | 2,59 | 0,27 | | | |
| تقديم الخدمات المطلوبة | أقل من ٣ | 2,59 | 0,26 | 2,848 | 179 | **,005** |
| | ٣ فأكثر | 2,38 | 0,37 | | | |
| تنظيم العملية التعليمية وإدارتها | أقل من ٣ | 2,46 | 0,27 | 2,407 | 179 | **,017** |
| | ٣ فأكثر | 2,27 | 0,41 | | | |
| توفير الخدمات الأساسية للطلبة | أقل من ٣ | 1,90 | 0,27 | ,556 | 179 | ,579 |
| | ٣ فأكثر | 1,84 | 0,57 | | | |
| تنمية المعلمين مهنياً | أقل من ٣ | 1,50 | 0,27 | -8,186 | 179 | **,000** |
| | ٣ فأكثر | 2,19 | 0,44 | | | |
| توثيق العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي | أقل من ٣ | 1,49 | 0,28 | -2,345 | 179 | **,020** |
| | ٣ فأكثر | 1,73 | 0,53 | | | |
| تنمية علاقات إيجابية بين العاملين | أقل من ٣ | 2,36 | 0,27 | -4,565 | 179 | **,000** |
| | ٣ فأكثر | 2,66 | 0,33 | | | |
| تقويم العملية التعليمية | أقل من ٣ | 2,14 | 0,37 | -1,920 | 179 | ,056 |
| | ٣ فأكثر | 2,31 | 0,45 | | | |
| الكلي | أقل من ٣ | 2,05 | 0,13 | -4,145 | 179 | **,000** |
| | ٣ فأكثر | 2,30 | 0,32 | | | |

يتبين من الجدول (٢٠) وجود فروق في درجة ممارسة المهارات الإشرافية للمشرفين التربويين تعزى لعدد البرامج التدريبية الحاصل عليها المشرف التربوي مدرباً على الكلي وعلى جميع المجالات ما عدى مجالي توفير الخدمات الأساسية للطلبة وتقويم العملية التعليمية، وكانت الفروق لصالح ذوي عدد الدورات ٣ فأكثر.

**المبحث الرابع:التوصيات والمقترحات الإجرائية**

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج أمكن التوصل إلى بعض التوصيات الآتية:

١. استخدام الاختبار التشخيصي مرجعي المحك كأداة للكشف عن مواطن الضعف لدى المشرفين التربويين في ممارسة مهامهم الاشرافية.
٢. تشجيع المشرفين التربويين في نقل الخبرة فيما بينهم من خلال عقد اجتماعات دورية وورش عمل.
٣. التأكيد على أهمية التطوير المهني للمشرفين التربويين من خلال الالتحاق بالبرامج التدريبية في مجال عملهم وتخصصاتهم.
٤. اعداد اختبارات جيدة لقبول المرشحين للإشراف التربوي من المعلمين بحيث يحقق المرشح المستوى الأدنى من الدرجة المعدة لشغل هذه الوظيفة.
٥. إلحاق المشرفين التربويين الجدد بدورات تأهيلية متخصصة ولتكن فصلية قبل ممارستهم لمهامهم الإشرافية.
٦. تشجيع المشرفين التربويين على تنمية مهاراتهم الذاتية من خلال سعة الاطلاع والبحث والاستعانة بوسائل التقنية الحديثة في ذلك، ويفضل انشاء مكتبة أو قسم خاص بإدارة التعليم يضم العديد من الكتب والوسائل التي يحتاجها المشرف التربوي.
٧. تشجيع المشرفين التربويين على اكمال دراساتهم العليا فله الأثر الكبير في تطوير قدراتهم ومفاهيمهم.
٨. تعريف المشرفين التربويين بالكفايات التربوية الأساسية لتحقيق الأداء الأمثل في مهامهم الإشرافية.

## المراجع

**أولًا:المراجع العربية**


أبو عابد، محمود محمد (٢٠٠٥م). **المرجع في الاشراف التربوي**. عمان: دار المتنبي للنشر والتوزيع.

أبو علام، رجاء محمود (١٩٨٧م). **قياس وتقويم التحصيل الدراسي**. الكويت: دار القلم.

أحمد، إبراهيم (١٩٩٩م). **الإشراف المدرسي والعيادي**. دار الفكر العربي: القاهرة.

الإدارة العامة للتقويم والجودة (١٤٣٤ه). **وثيقة كفاية المشرفين التربويين**. وزارة التعليم، المملكة العربية السعودية.

بركات، لطفي (١٩٨٧م). دراسة تقويمية لواقع الاشراف التربوي في مدارس المرحلة الثانوية في مدينتي أبها وخميس مشيط. **مجلة كلية التربية بالمنصورة**، ٨(٣)، ٦٧-٩٢.

بلقيس، أحمد (١٩٨٩م). **تقنيات حديثة في الاشراف التربوي**. عمان: دار مجدلاوي.

البناء، مأمون (١٤٣٢ه). بناء اختبار محكي المرجع لقياس الكفايات الاحصائية لدى طلبة الدراسات العليا بكليات التربية في الجامعات اليمنية. **رسالة ماجستير غير منشورة**. جامعة الملك سعود، الرياض.

الثبيتي، سالم (٢٠١٤م). بناء اختبار تشخيصي مرجعي المحك لقياس مهارات المعلمين في بناء الاختبارات التحصيلية لمقرر الحاسب الآلي. **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة ام القرى، كلية التربية: المملكة العربية السعودية.

الحارثي ( ٢٠٠٠ م). دور المشرف التربوي في تحسين أداء معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة بمحافظة الطائف من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية ومشرفيها. **رسالة ماجستير غير منشورة**. كلية التربية، جامعة أم القرى.
حجي، أحمد (٢٠٠٠م). **إدارة بيئة التعليم والتعلم**. النظرية والممارسة في الفصل والمدرسة، دار الفكر العربي: القاهرة.
الخطيب، رداح؛ الخطيب، أحمد (١٩٩٦م). **الإدارة والإشراف التربوي**. مطابع الفرزدق التجارية: الرياض.
الخطيب، فريد مصطفى (١٩٩٣م). **القياس والتقويم التربوي في المدارس**. الأردن، عمان: دار الهلال.
**دليل المشرف التربوي بوزارة التربية والتعليم بالمملكة الاردنية الهاشمية**، ١٩٨٣م.
دمياطي، فوزية ابراهيم (١٩٩٢م). أثر استخدام أسلوب التقويم المستمر على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ العلوم الاجتماعية. **المجلة العربية للتربية**، ١٢(١)، ٦٧-٨١.
دوجلاس (١٩٦٣م). **الإشراف الفني في التعليم**. ترجمة وهيب سمعان وآخرون، مكتبة النهضة: القاهرة.
الدوسري، ابراهيم مبارك (٢٠٠١م). **اطار مرجعي للتقويم التربوي**. ط٣، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
الرويلي، سعود(١٤٣٠ه). تمهين الإشراف التربوي (تصور مقترح). **رسالة دكتوراه**. جامعة أم القرى، كلية التربية.
الزهراني، سامي صالح (١٤٣٠ه). بناء اختبار محكي المرجع لقياس الكفايات المهارات المهنية لدى عينة من معلمي المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض. **رسالة ماجستير غير منشورة**. جامعة الملك سعود، الرياض.
الزيود، نادر؛ عليان، هشام (١٩٩٨م). **مبادئ القياس والتقويم في التربية**. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.
السلمي ( ١٤٢٨ هـ). درجة إسهام المشرفين التربويين المقيمين المنسقين في حل مشكلات الإدارة المدرسية. **رسالة ماجستير غير منشورة**. كلية التربية، جامعة أم القرى.
الطويل، هاني عبد الرحمن (١٩٩٩م). **الادارة التربوية والسلوك المنظمي**. عمان: دار الفكر العربي.
عبابنة، عماد غصاب (٢٠٠٩م). **الاختبارات محكية المرجع فلسفتها وأسس تطويرها**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
عبدالسلام، نادية؛ الشرقاوي، أنور؛ الشيخ، سليمان؛ كاظم، أمينة (١٩٩٦م). **اتجاهات معاصرة في القياس والتقويم النفسي والتربوي**. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
عبيدات، ذوقان؛ عدس، عبد الرحمن وعبد الخالق، كايد (٢٠٠٥م). **البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه**. الرياض: دار أسامة للنشر والتوزيع.
العساف، صالح حمد(١٤٣٣ه). **المدخل الى البحث في العلوم السلوكية**. الرياض: مكتبة العبيكان.
علام، صلاح الدين (١٤١٥ه). استخدام النموذج الحديث في تقدير درجة القطع للاختبار محكي المرجع "دراسة إحصائية وتجريبية". **المجلة العربية للعلوم الانسانية**، ٥(١٨)، ١٢١-١٤٣.
علام، صلاح الدين (١٩٨٦م). **تطورات معاصرة في القياس النفسي والتربوي**. جامعة الكويت، الكويت.
علام، صلاح الدين (٢٠٠٥م). **الأساليب الاحصائية الاستدلالية في تحليل بيانات البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية البارامترية واللابارامترية**. القاهرة: دار الفكر العربي.
علام، صلاح الدين محمود (٢٠٠١م). **الاختبارات التشخيصية مرجعية المحك في المجالات التربوية والنفسية**. القاهرة: دار الفكر العربي.
عودة، احمد (٢٠٠١م). **القياس والتقويم في العلمية التدريسية**. الأردن: دار الأمل للنشر والتوزيع.
مجيد، سوسن شاكر (٢٠٠٧م). **أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية**. عمان: دار ديبونو للنشر.
المفرج، عبد الرحمن (١٩٩٨ م). أساليب الإشراف التربوي التي يتبعها مشرفو اللغة العربية مع معلميها في المرحلتين المتوسطة والثانوية. **رسالة ماجستير غير منشورة**. الرياض، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

مكتب التربية العربي لدول الخليج (١٩٨٥م). **الإشراف التربوي لدول الخليج العربي واقعه وتطويره**. مطبعة مكتب التربية لدول الخليج العربي: الرياض.
منسي، محمود؛ صالح، أحمد؛ قاسم، ناجي (٢٠٠٣م). **التقويم التربوي ومبادئ الإحصاء**. الإسكندرية: شركة الجمهورية الحديثة لتحويل وطباعة الورق.
المهاجري، ميرفت (١٤٢٧ه). بناء اختبار محكي المرجع لقياس الكفايات الرياضية في حل المعادلات والمتباينات من الدرجة الأولى (بمتغير واحد أو متغيرين) لطالبات المرحلة المتوسطة بمدارس مكة المكرمة الحكومية. **رسالة ماجستير غير منشورة**. قسم علم النفس، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
وزارة التربية والتعليم (١٤١٩هـ). **دليل المشرف التربوي**، المملكة العربية السعودية، الرياض.
وزارة التربية والتعليم (١٤٢٧هـ). **دليل مفاهيم الإشراف التربوي**، الإدارة العامة للإشراف التربوي، الرياض.

**ثانيًا: المراجع الأجنبية:**

Angoff ,W.H.(1971). **Scales,Norms and Equivalent Scores**.In Brian. D. (2009). Criterion Referenced Test Is and A Mastery Test**.** www.mountainmeasurement.com

Buckendahl, C. W.; Smith, R. W.; Impara, J. C. and Plake, B. S. (2000): A Comparison of the Angoff and Bookmark Standard Setting Methods. **Journal of Educational Measurement**. 39 (3), 252-263.

Good, C.V (1973). **Dictionary of Education**. Third edition, New Yourk.

Gorden, S. (2000): **Supervision of Instruction A Developmental Approach**. Third Edition, Allyn and Bacon, Boston.

Halpin , g. & Sigmon , g. (1983).Minimum Competency Standard Set by Three Divergent Groups of Raters Using Three Judgmental procedures: Implications for Validity. **Educational & Psychological Measurement**. 13, 291-276.

Hambleton. P & Simon ,A. (٢000). Steps for constructing Criterion Referenced Test. **Laboratory of psychometric and Evaluative Research**. www.eric.com.

Jaeger , R.M(1989).certification of student competence . IN linn. R.L.(Eds.)**educational measurement** .new York :macmillan .

Keith, A, & Giert. J. (2000): Automated Test Assembly Procedures for Criterion Referenced Testing Using Optimization Heuristics, **Paper Presented at the Annual Meeting of the AERA**. New Orleans Louisiana, USA.

Mylonas, A. & Whegan, C. (2004): **The Journey to a Criterion Referenced as University, Teaching and Learning Support Services, Queensland University of technology.**

Ovando, Marthan, and Huckestein, Ma Luisa S (2003), Perceptions of the Role of Central Office Supervisors in Exemplary Texas School Districts, **Paper Presented at the American Educational Research Association Annual Conference**, Chicago, Illinois.

Peter, S.& Carolyn, A. (2000).**Cut Scores: Results May Vary, the National Board on Educational Testing and Public Policy**. v2,N.2,p2-32

Popham, W.J. (1978). Criterion Referenced Measurement. www.eric.com. R.L.Thorndik(Ed.).**Educational Measurement** .Washington ,D.C:American council on education.