العدد الرابع والثلاثون
تاريخ الإصدار: 2 – آب – 2021 م
www.ajsp.net
ISSN: 2663-5798

"بناء وتقنين مقياس أنماط الاشراف التربوي من وجهة نظر المعلّمين ومديري المدارس"

إعداد الباحثين:

عادل السرطاوي* دعاء غوشة** سحر شويكي*** عبد الناصر القدومي****

* طالب دكتوراة تخصص تعلم وتعليم، جامعة النجاح الوطنية.
** طالبة دكتوراة تخصص تعلم وتعليم، جامعة النجاح الوطنية.
*** طالبة دكتوراة تخصص تعلم وتعليم، جامعة النجاح الوطنية.
**** أستاذ دكتور في كلية العلوم التربوية، جامعة النجاح الوطنية.

العدد الرابع والثلاثون
تاريخ الإصدار: 2 – آب – 2021 م
www.ajsp.net
ISSN: 2663-5798

الملخّص:

هدفت هذه الدّراسة إلى تطوير مقياس لأنماط الإشراف التّربوي وتقنينه لاستخدامه في الكشف عن أنماط الإشراف التّربوي السائدة من وجهة نظر المعلّمين ومديري المدارس في الضّفّة الغربيّة، ولتحقيق هذا الهدف تمّ تطوير مقياس أنماط الإشراف التّربوي، وتقنينه بعد فحص خصائصه السيكومتريّة كالصّدق الظّاهري، والاتّساق الدّاخلي، وإجراء التّحليل العاملي للاستبيان وفق نظريّة جيلفورد، وعن طريق اختبار كايزر–ماير اولكن وبارتلت، حيث تبيّن وجود خمسة مجالات للمقياس جذرها الكامن أكثر من واحد صحيح، وقد فسرت هذه المجالات (66.74%) من التباين الكلي، كما تمّ إجراء التحليل العاملي التوكيدي للتحقق من صدق البناء الكامن لمقياس أنماط الإشراف التربوي، وبذلك تكوّن المقياس بصورته النهائية من47 فقرة موزّعة على 5 مجالات وهي: الإشراف التّصحيحي، والإشراف الوقائي، والإشراف البنائي، والإشراف الإبداعي، والإشراف التّطويري، وتبين وجود اتساق داخلي عالي للمجالات مع الدرجة الكلية لمقياس أنماط الإشراف التربوي حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين المجالات المختلفة بالدرجة الكلية بين 0.908 إلى 0.957، وكانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، وهذا يؤكد صدق المقياس. وتمّ التأكد من صدق تمايز فقرات المقياس، حيث وجد أنّ جميع قيم معاملات الارتباط لكل فقرة مع المجال الذي تنتمي إليه كانت دالة إحصائياً عند مستوى (0.01). تم حساب الثبات (كرونباخ ألفا)، وبلغت قيمته (0.984). وأظهرت النتائج أنّ المعلّمين وافقوا بدرجة محايدة على ممارسة المشرفين لأنماط الإشراف التصحيحي والوقائي والبنائي والتّطويري، وبدرجة كبيرة على ممارسة المشرفين لنمط الإشراف الإبداعي، وبالمقابل وافق مديرو المدارس بدرجة كبيرة على ممارسة المشرفين لأنماط الإشراف المذكورة جميعها، باستثناء الإشراف التّطويري، وكانت الفروق بين المتوسّطات الحسابيّة غير دالة إحصائياً عند (α= 0.05) على المجالات الأول، والثالث، والرابع، والخامس، والدرجة الكلية تبعاً لمتغير الوظيفة، ووجدت فروق دالة إحصائياً على مجال الإشراف الوقائي لصالح مديري المدارس، كما كانت الفروق غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في المتوسطات الحسابية على جميع المجالات لأنماط الإشراف التّربوي وعلى الدرجة الكلية لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)، وفي ضوء هذه النّتائج أوصت الدّراسة بتبنّي مقياس أنماط الإشراف التّربوي.

الكلمات المفتاحيّة: مقياس أنماط الإشراف التّربوي، الإشراف التّصحيحي، الإشراف الوقائي، الإشراف البنائي، الإشراف الإبداعي، الإشراف التّطويري.

المقدمة:

تمرّ بالإنسان السنون ويبقى في حالة تعلّم مستمر، ومهما زادت خبرته، وامتلأ وعاؤه، فسيجد يوماً من هو أكثر خبرة وعلماً، وهنا يرتقي من لا يخجل من السؤال ليسترشد وهو مدرك أنّه مازال متعلّماً، وأنّ الله دعانا للسؤال بقوله جلّ تعالى: "فَاسْأَلُوا أَهْلَ الذِّكْرِ إِن كُنتُمْ لَا تَعْلَمُونَ " (النحل :43)، في دلالة واضحة لحاجة الإنسان للتعلّم والاسترشاد في أيّ وقت، وزمان ومحفل حتّى لو كان معلّماً، فهناك من هو أعلم منه في مواطن محدّدة، وهو ما أدركه التّربويون عندما استحدثوا مهمّة المشرف التّربوي ليساند المعلّم، ويدعمه، ويرشده، حتّى بات الإشراف التّربوي يشكّل محوراً هامّاً في العمليّة التّعليميّة التّعلميّة، وقد صنّفه بعض التّربويين كأهم ركيزة في تطوير عناصر العمليّة التّربويّة والتّعليميّة بكافّة محاورها (اللوح، 2016).

تباينت اتّجاهات علماء التّربية ومفاهيمهم للإشراف التّربوي نتيجة لاختلاف نظراتهم لمهام المشرف التّربوي؛ فأجمل البعض هذه المهام بإمداد المشرف للمعلّم بما يحتاج إليه من مساعدات، بينما اعتبر آخرون الإشراف التّربوي عمليّة ديناميكيّة تشمل جميع العوامل المؤثرة في الموقف التّعليمي (وصوص والجوارنة، 2017). وتأثّر مفهوم الإشراف التّربوي بالمراحل التي مرّ بها عبر التاريخ، بدايةً

العدد الرابع والثلاثون
تاريخ الإصدار: 2 – آب – 2021 م
www.ajsp.net
ISSN: 2663-5798

من مفهومه القديم المقتصر على البحث عن الأخطاء، وكشفها، وتعديلها للمعلّم، والذي استمرّ حتى القرن الثّامن عشر، ومروراً بمرحلة التّفتيش التي ساهمت الثّورة الصّناعيّة في نشرها في المدارس نتيجة زيادة عدد المدارس وتطوّرها، حيث تلخّصت مهمّة المفتّش في التّخطيط للمعلّم، بينما اقتصرت مهمّة المعلّم على تنفيذ ما يملي عليه المفتّش، فالمعلّم، حسب ما يراه المفتّش، لا يملك الخبرة والمعرفة الكاملة بما يجب أن يقوم به من أدوار وممارسات، وهو بحاجة إلى توجيه مستمر من المفتّش الذي يعمد بدوره لتصيّد أخطاء المعلّم من أجل تحسين التّعليم والتّعلّم. ثم تطور المفهوم لمرحلة التّوجيه التي اهتمت بالنّهوض بأداء المعلّم داخل الصّف، دون النّظر إلى الجوانب الأخرى في العمليّة التّربوية، كالمنهاج، والوسائل التّعليمية، وأداء الطّالب، والتّسهيلات الماديّة، وكان المعلّم أيضاً في هذه المرحلة ينفّذ خطّة الموجّه، بينما يمارس الأخير السلطة على المعلّم. وفي القرن العشرين بدأت مرحلة اتّباع أنماط إشرافيه متنوّعة، وأصبح المفهوم الحديث للإشراف ينظر للتّعليم والتّعلم كعمليّتين تشاركيّتين بين جميع الأطراف لتحقيق الهدف الرئيس وهو تحسين التّعليم والتّعلّم؛ من خلال تطوير قدرات المعلّمين في مجالات التّخطيط والتّنفيذ والتّقييم، وتمثّلت هذه المرحلة ببعض المدارس؛ كمدرسة الإشراف الإكلينيكي، والتّشاركي، والتّصحيحي، والوقائي (إمبيض، 2014). مرّت عمليّة الإشراف التّربوي في فلسطين بنفس المراحل ، ورغم إدراك وزارة التّربية والتّعليم العالي لأهميّة الإشراف التّربوي ومحاولاتها المستمرّة لتطويره، إلا أنّ عمليّة الإشراف التّربوي بقيت عند بعض المشرفين مرتبطة بالزيارة الصّفية المفاجئة، وبصفة التّفتيش على مواطن ضعف المعلّم، وكتابتها في تقريره السنوي، وعلى الأعمال الكتابيّة التي أصبحت تشكّل عبئاً على المعلّم، مع تدنّي التّركيز على الجوانب النّفسية والاجتماعية للمعلّمين وحاجاتهم الشّخصيّة، الأمر الذي انعكس على سلوكهم وتدنّي رغبتهم في التّعليم، وأبرز وجود مشكلات مرتبطة بالإشراف التّربوي على أرض الواقع في فلسطين (إمبيّض، 2014؛ اللّوح، 2016). وفي عام 2016 دعمت الإدارة العامّة للإشراف والتّأهيل التّربوي بقوّة نقلة الإشراف إلى ما يسمّى بالإشراف القيادي التّطويري الذي ركّز على تنفيذ الإشراف التّطويري في المدارس من خلال مكوث المشرف في المدرسة لفترة كافية لتغيير علاقته بالمعلّم، ومشاركته في تحديد احتياجاته، وتطوير ممارساته التّعليمية، دون أن يتقمّص المشرف دور المفتّش، أو صاحب السلطة الذي يملي على المعلّم ما يفعل، فالعلاقة تشاركية قائمة على التعامل مع كل معلّم كفرد في السّياق الذي يعمل فيه، ووفق احتياجاته وقدراته، وتسهيل الظروف المحيطة به بالشراكة مع مدير المدرسة، وأولياء الأمور، والمجتمع المحلّي من أجل تحقيق مدارس فلسطينيّة فاعلة، واستمرّ دعم تنفيذ هذا النّمط الإشرافي حتّى نهاية عام 2018، وقد حاز مشروع الإشراف التّطويري على جائزة خليفة التّربويّة للمشروع التّعليمي المتميّز عام 2019 (الفار، 2018)، غير أنّ العدد المحدود للمشرفين، والعبء الوظيفي عليهم شكّل معيقات لاستمرار العمل بنفس نمط الإشراف التّطويري خاصّة وأنّ المشرفين أصبحوا ملتزمين بالمكوث في المدارس ودعم تطوير المعلّمين مع تنفيذ زيارات إشرافية للمعلّمين، وبذلك بقي المشرفون يعتمدون أنماطاً مختلفة من الإشراف التّربوي وفق ما يتطلّبه السياق، ووفق ظروفهم، والوقت المتاح، وانبثاقاً من اتّجاهات المشرف التّربوي، وقناعته بدور الإشراف التّربوي في إحالة الأفكار الرتيبة الى أخرى مرنة من خلال استبدال مفهوم الاشراف التقليدي القديم وهو (التوجيه او التفتيش) بالمفهوم الفني الحديث المرتكز على الدعم والمساندة والارشاد للمعلم، ومعاونته على حلّ المشكلات التي تواجهه، وتطوير قدراته، ورفع مستوى كفاياته المهنية والشخصية(جوابرة، 2020). وجاءت هذه الدّراسة لتوفّر مقياساً مقنّناً لأنماط الإشراف التّربوي السائدة في فلسطين من وجهة نظر المعلّمين ومديري المدارس في الضّفّة الغربيّة وذلك لمساعدة وزارة التّربية والتّعليم من استخدام هذا المقياس من أجل تحديد أنماط الإشراف السّائدة حاليّاً بعد كل هذه المراحل التي مرّ بها الإشراف التّربوي، لاتّخاذ الإجراءات اللّازمة لتطوير نظام الإشراف التّربوي وبالتّالي العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة.

مشكلة الدّراسة:

تحدّدت مشكلة الدّراسة ببناء مقياس لأنماط الإشراف التّربوي وتقنينه من خلال فحص خصائصه السيكوميتريّة، وتحديد المكوّنات العامليّة لأنماط الإشراف التّربوي التي كشف عنها مقياس أنماط الإشراف التّربوي من وجهة نظر المعلّمين ومديري المدارس.

أسئلة الدّراسة:

1. ما المكوّنات العامليّة لأنماط الإشراف التّربوي التي كشف عنها مقياس أنماط الإشراف التّربوي من وجهة نظر المعلّمين ومديري المدارس؟
2. هل يتمتّع مقياس أنماط الإشراف التّربوي بالخصائص السيكوميتريّة التي تتيح استخدامه من قبل المعلّمين ومديري المدارس؟
3. ما درجة ممارسة المشرفين التّربويين لأنماط الإشراف التّربوي من وجهة نظر كل من المعلّمين ومديري المدارس؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة (0.05) بين المتوسّطات الحسابيّة لاستجابات المشاركين في مقياس أنماط الإشراف التّربوي تعود لمتغيّر المهنة (مدير، معلّم)؟
5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة (0.05) بين المتوسّطات الحسابيّة لاستجابات المشاركين في مقياس أنماط الإشراف التّربوي تعود لمتغيّر الجنس (ذكر، أنثى)؟

أهداف الدّراسة: تسعى هذه الدّراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- بناء مقياس لأنماط الإشراف التّربوي من وجهة نظر المعلّمين ومديري المدارس.
- فحص الخصائص السيكوميتريّة لمقياس أنماط الإشراف التّربوي.
- تحديد المكوّنات العامليّة لأنماط الإشراف التّربوي التي كشف عنها مقياس أنماط الإشراف التّربوي من وجهة نظر المعلّمين ومديري المدارس.
- تحديد معاملات التّشابه بين العوامل النّاتجة لأنماط الإشراف لدى كلّ من المعلّمين ومديري المدارس المستجيبين للمقياس.
- تحديد معاملات التّشابه بين العوامل النّاتجة لأنماط الإشراف لدى كلّ من الذّكور والإناث المستجيبين للمقياس.

أهميّة الدّراسيّة:

تنبع أهمّيّة هذه الدّراسة من توفيرها لمقياس مقنّن لأنماط الإشراف التّربوي وتحديد صدقه العاملي، بحيث يمكن استخدام هذا المقياس من قبل صانعي السياسات في وزارة التّربية والتّعليم لتحديد نمط الإشراف التّربوي السّائد في دولة فلسطين، والاستفادة من النّتائج في تطوير ممارسات المشرفين التّربويين المهنيّة، ممّا ينعكس على تطوير ممارسات المعلّمين المهنيّة وبالتّالي على تحسين جودة العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة؛ حيث يؤثّر الإشراف التّربوي في جودة التّعليم والتّعلّم من خلال تقديم الدّعم اللّازم للمعلّمين لتحسين أداء الطّلاب، غير أن هذا الأثر يعتمد على نمط العمليّة الإشرافيّة وعلاقة المشرف بالمعلّم (Dea, 2016)؛ إذ تقلّل بعض أنماط الإشراف التّربوي من تقبّل المعلّم للدّعم المنشود، وبالتالي يتدنى تأثيره في أداء الطلّاب(إمبيض، 2014). من هنا يعتبر توفير مقياس لأنماط الإشراف

العدد الرابع والثلاثون
تاريخ الإصدار: 2 – آب – 2021 م
www.ajsp.net
ISSN: 2663-5798

التّربوي ضرورة، ومنارة لصانعي السياسات؛ إذ يوفّر المقياس فرصة لتوظيفه لإجراء الدّراسات التّطويريّة اللّازمة، خاصّة وأنّ هذه الدّراسة وظّفت المقياس على عينة من المعلّمين ومديري المدارس في دولة فلسطين، وحدّدت خصائص المقياس السيكوميتريّة كالصّدق الظاهري والعاملي، والثّبات، ليصبح مقنّناً، وجاهزاً للاستخدام على عينة أخرى تسهم في تعميم النّتائج والبناء عليها.

- **حدود الدّراسة:** اقتصرت هذه الدّراسة فقط على عينة مقصودة من المعلّمين، ومديري المدارس في الضّفة الغربيّة في دولة فلسطين، وتم جمع البيانات من خلال توزيع مقياس أنماط التعلّم إلكترونيّاً خلال شهر تشرين ثاني 2020.

تعريف المصطلحات:

أنماط الإشراف التربوي: عرّفت الجوابرة (2020) أنماط الإشراف التّربوي كطرق وممارسات وعمليات يستخدمها المشرف التربوي لمساعدة المعلّمين والمعلّمات، على التّطوّر المهني؛ من أجل تحقيق الغايات التعليمية المنشودة والتي تتلاءم مع التطور في المنظومة التربوية. وعرّفت أنماط الإشراف التّربوي إجرائيّاً كطرق تعكس نهج المشرف الذي يعتمده لمساندة المعلّمين المسؤول عنهم ودعمهم، وقد تمّ اعتماد أنماط الإشراف التّربوي الآتية:

- الإشراف التّصحيحي: وهو النّمط الإشرافي الذي يركّز على الكشف عن أخطاء المعلّم خلال ممارسته للعمليّة التّعليميّة من أجل تعديلها وتصحيحها.
- الإشراف الوقائي: وهو النّمط الإشرافي الذي يركّز على منع وقوع المعلّمين في الأخطاء من خلال توقّع الأخطاء التي قد يقع فيها المعلّم بالخبرة وتلافيها من خلال كشفها للمعلّم قبل وقوعه فيها.
- الإشراف البنائي: وهو الإشراف الذي يركّز على تطوير المعلّم مهنيّاً من خلال البناء على خبرته السّابقة خبرات جديدة، وتشجيع المنافسة الشّريفة بين المعلّمين.
- الإشراف الإبداعي: وهو الإشراف الذي يشجّع المعلّمين على التّجديد والابتكار والتّفكير خارج الصّندوق، ويدعم تغلّبهم على التّحدّيات والمعيقات.
- الإشراف التّطويري: وهو الإشراف الذي يركّز على تطوير ممارسات المعلّم المهنيّة وفق احتياجاته والسّياق الذي يعمل فيه، ويسعى هذا النّمط لتطوير المهارات القياديّة للمعلّم، ويكون المشرف بمثابة شريك للمعلّم يسانده وفق احتياجاته مع مراعاة الفروق الشخصية والمهنية بين المعلّمين (اللّوح، 2016؛ الفار، 2018).
- مقياس أنماط الإشراف التّربوي المقنّن: قنّن عثمان وإبراهيم (2016) مقياساً من خلال تطوير استبانة وفحص خصائصها السيكومترية من صدق ظاهري، وصدق عاملي بإجراء تحليل للعوامل، وفحص الثّبات من خلال حساب معامل كرونباخ ألفا، وسيتم اعتماد هذه الخطوات لتطوير مقياس أنماط الإشراف التّربوي المقنّن والذي عرّف إجرائيّاً باستبانة تتكوّن من فقرات مرتبطة بأنماط الإشراف التّربوي، ولها خصائص سيكومتريّة تدعم تقنينها من أجل استخدامها من قبل المعلّمين ومديري المدارس مستقبلاً لتحديد أنماط الإشراف التّربوي السائدة.

العدد الرابع والثلاثون
تاريخ الإصدار: 2 – آب – 2021 م
www.ajsp.net
ISSN: 2663-5798

الإطار النّظري والدّراسات السابقة:

تطرّقت بعض الدّراسات للإشراف التربوي من حيث تاريخه، وتطوره، واساليبه وأنماطه (أبو شملة، 2009؛ والقاسم، 2013؛ وجوابرة، 2020؛ والأبيض، 2020) وقد أجمعت هذه الدّراسات على دور الإشراف في تحسين العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، وعلاقة ذلك بالنّمط الإشرافي، ونظراً لأنّ هذه الدّراسة تهدف إلى بناء مقياس لأنماط الإشراف التّربوي من وجهة نظر المعلّمين ومديري المدارس، وفحص الخصائص السيكومتريّة للمقياس، وتحديد المكوّنات العامليّة لأنماط الإشراف التّربوي التي كشف عنها المقياس؛ فسيتم التّركيز في تحليل الدّراسات السابقة على محورين أساسيّين وهما: الدّراسات التي ركّزت على دور الإشراف التّربوي وأنماطه، والدّراسات التي ركّزت على بناء مقياس لأنماط الإشراف التّربوي وتقنينه، وفيما يأتي وصف للمحورين:

الدّراسات التي ركّزت على دور الإشراف التّربوي وأنماطه:

وصفت دراسة أبو شملة (2009) الإشراف التربوي كعملية تواصل إنسانية تهدف بالأساس الى تخطيط وجمع العناصر التعليمية وتنفيذها وتقييمها لتحسين ممارسات المعلّمين، واستثمار القدرات المادية والبشرية للوصول الى الأهداف التعليمية المأمولة، وركّزت الدّراسة على فعالية الأساليب الاشرافية في تحسين تخطيط المعلمين وتنفيذ الدروس وتقويمها وكذلك كفاية الإدارة الصفية، مع التّأكيد على أهمية التعاون والثقة بين المشرف والمعلم لتحقيق أفضل المستويات في تربية الأجيال القدمة، الأمر الذي يتطلّب تعدّد الأساليب الاشرافية حسب الحاجة بدءاً من الزيارات الصفية والدروس الإيضاحية إلى تعليم الاقران والمشاغل التربوية، وترتبط كفاءة المشرف وابداعه بقدرته على تحديد الأسلوب الإشرافي الأنسب للموقف التربوي.

وربطت دراسة يندول ورفاقه (Yendol Jacobs & Burns ,2019) العلاقة التشاركية الشوريّة الإنسانية التعاونيّة المنظمة بين المعلمين والمشرفين، بالتطور المهني ضمن إطار أخلاقي مستقر وعادل، يؤدي بالضرورة الى تمكين المعلمين والطلبة نتيجة شعورهم بالأمن والثقة بدلاً من هواجس الدونية والتبعية والملاحقة، وهذا ما يوجب رفد المشرفين التربويين بالمعايير والخبرات المحدثة، لمساندة المعلّمين للوصول إلى أعلى مستويات التّطوّر المهني، ووصف الباحثون المشرف التّربوي المرتقب بالمشرف الذي يتمتع بصفات علمية وفنية على حد سواء؛ كالعدالة وحل المشكلات، وتقدير المواقف والقدرة على المتابعة المستمرة في ظلّ المتغيّرات، وهو ما أكّدت عليه دراسة القاسم (2013) التي حثّت المشرف التربوي على تطوير دوره ومفاهيمه واساليبه وانماطه ليواكب الاتجاهات الحديثة خاصة في عصر الاتمتة الذي هيمن على جميع جوانب الحياة العملية والاقتصادية والاجتماعية، وأرخى سدله على العملية التربوية؛ فباتت الدروس المحوسبة والتقانة البصرية والسمعية داعمة للعملية التربوية، وغدا من الضّروري توفير اشراف مناسب بكفاءة تمكّن المشرف من المواكبة ودعم المعلّمين ضمن أطر فعالة، ووفق أنماط بعيدة عن التعنّت السّقيم.

أكّدت دراسة جوردون وروس (Gordon & Ross, 2019) على أهمّية دور المشرف التّربوي، وربطت هذا الدّور بالأنماط الإشرافيّة التي يوظّفها المشرف في عمليّة الإشراف، حيث وضعت الدّراسة اطاراً عاما للمشرفين وصنّفتهم ضمن نمطين متناقضين من الاشراف التربوي؛ يتضمّن الاول المشرف التربوي التراسلي والدبلوماسي الطموح الذي يقود عملية تحويل التعليم الى تعليم اصيل، وداعم، وتشاركي يعمل بإخلاص على رفد المؤسسات التعليمية ماديا ومعنويا. فيما يتسبب النمط الآخر من المشرفين ذوي الصفات السلطوية الاستبدادية الى عزوف المعلمين والطلبة عن التعليم والتعلم وتدنّي اتّجاهاتهم للعمليّة الإشرافيّة والتّعليميّة التّعلّميّة بشكل عام.

فسّرت دراسة الأبيض والرويلي (2016) العلاقة بين الإشراف التّربوي ودافعيّة المعلّمين من خلال الكشف عن الارتباط بين أنماط الاشراف التربوي والدافعية الذاتية للمعلمين؛ واستخدمت في ذلك استبانة أنماط الاشراف التربوي ومقياس الدافعية، فأظهرت النتائج العلاقة الإيجابية بين نمط الاشراف التطويري وجميع جوانب الدافعية (المثابرة، الاستمتاع بالعمل، والثقة بالنفس) والدرجة الكلية للدافعية. فيما كانت العلاقة بين نمطي الاشراف بالأهداف والاشراف التّطويري إيجابية مع بعدي (الاستمتاع بالعمل والثقة بالنفس) والدرجة الكلية للدافعية الذاتية دون بعد المثابرة. مما يعني ان الاشراف التطويري كان أكثر اسهاما في تحسين الممارسات التدريسية من غيره. وأكد الباحثان على أهمية تدريب المشرفين على الأنماط الاشرافية الحديثة ومراقبة تأثيرها في الميدان واهمية الحوار بين المشرفين والمعلمين وترسيخ دور المشرف كمعين ومساهم فاعل في حل المشكلات واستشراف المستقبل وليس متصيدا للأخطاء، وصولا لبث روح الثقة والاستمتاع بالعمل والمثابرة لدى المعلمين.

الدّراسات التي ركّزت على بناء مقياس مقنّن لقياس أنماط الإشراف التّربوي:

اهتمّت بعض الدّراسات بقياس أنماط الإشراف التّربوي المتّبعة في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، وحاولت تحقيق أهدافها من خلال تطوير مقاييس مختلفة والتّحقّق من صدقها وثباتها؛ فقام الكلباني (2016) بتطوير استبانة مكونة من (61) فقرة موزعة على ثماني مجالات بهدف قياس مدى ممارسة المشرفين التربويين لبعض أنماط الاشراف التربوي، وهي الاشراف بالأهداف والاشراف التنوعي والاشراف التطويري والاشراف الإبداعي والاشراف الوقائي والاشراف الالكتروني والاشراف التشاركي وتم التأكد من صدق الاستبانة من خلال عرضها على المحكمين وقياس معدل الارتباط. الذي اثبت درجة عالية من الاتساق الداخلي. كما تم التأكد من ثبات الاستبانة باستخدام معامل كرونباخ الفا وكانت جميع المعاملات فوق (0.80) وتم حساب الاستجابات حسب مقياس ليكرت الثلاثي؛ فوجدت الدراسة ان تقديرات العينة الى ممارسة المشرفين لأنماط الإشراف التّربوي جاءت مرتفعة بشكل عام. ووصفت دراسة عبد الرحمن (2018) المقياس الذي تمّ تطويره لدراسة واقع ممارسة أنماط الاشراف الحديثة لدى المشرفين التربويين وأهميتها في ضوء الاتجاهات الاشرافية المعاصرة معتمدة على الادب التّربوي، حيث تكوّن المقياس من (50) فقرة تقيس مجالات الاشراف التصحيحي والوقائي، والبنائي، والابداعي وقد اعتمدت درجة المحك على مقياس ليكرت الخماسي للحكم على كل من هذه المجالات، وتم التحقق من صدق الأداة الظّاهري من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين وتم التعديل والحذف والاضافة بناء على آرائهم فأصبحت (44) فقرة. كما تم فحص الثبات من خلال معادلة كرونباخ للاتساق الداخلي وتطبيق الدراسة على عينة أولية من خارج عينة الدراسة فكان معامل الثبات مقبولا بقيمة (0.89) ومن ثم تمت المعالجة الإحصائية واستخراج المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري فجاءت المتوسطات لممارسات الأنماط الاشرافية مرتفعة، وكان اعلاها النمط التصحيحي بينما جاء النمط البنائي بالمرتبة الأخيرة. وبنفس النّهج طوّرت جوابرة(2020) استبانة لقياس أنماط الإشراف التّربوي السائدة، وحدّدت خصائصها السيكوميتريّة من خلال فحص الصّدق الظّاهري بعرضها على المحكّمين ذوي الخبرة، وصدق الاتّساق الدّاخلي من خلال استخراج قيم معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation coefficient) للعلاقة بين مجالات المقياس والدرجة الكلية، وفحص الثّبات بحساب معامل الثّبات كرونباخ ألفا للاستبانة التي تضمّنت خمسة مجالات اندرجت تحتها 51 فقرة لقياس أنماط الاشراف الحديثة التي يوظّفها مشرفو التّربية الرّياضيّة من وجهة نظر المعلّمين، وهي: نمط الاشراف التصحيحي، والاشراف الوقائي، والاشراف البنائي، والاشراف الإبداعي، والاشراف التطويري، حيث وجدت أنّ مشرفي التّربية الرّياضيّة يفعّلون أنماط الإشراف الحديثة بدرجة كبيرة حسب وجهة نظر المعلّمين، وبرّرت ذلك بأنّ عمليّة الاشراف التربوي اصبحت نشاطاً مدروساً ومخططاً بشكل دقيق يقوم به المشرف التربوي لتحقيق التغيرات المطلوبة في سلوك المعلّمين وممارساتهم التدريسية. اشتركت الدّراسات السابقة، بمحاولاتها للكشف عن أنماط الإشراف التّربوي وعلاقته

بالعناصر المختلفة للعمليّة التّعليميّة، من خلال تطوير مقاييس مرتبطة بالأهداف بناء على خبرة الباحثين وعلى تحليل الأدب التّربوي، ومحاولة تقنينها بفحص الصّدق الظّاهري أو صدق المحكّمين، إضافة إلى صدق الاتّساق الدّاخلي من خلال استخراج قيم معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation coefficient) للعلاقة بين مجالات المقياس والدرجة الكلية، لدى عينات استطلاعية، كما تمّ فحص الثّبات في كلّ مرّة بحساب قيمة معامل كرونباخ الفا على العينة الاستطلاعية التي تناولتها الدّراسة (الأبيض، والرّويلي، 2016؛ جوابرة، 2020؛ عبد الرّحمن، 2018؛ الكلباني، 2016)، وتتشابه الدّراسة الحاليّة مع الدّراسات السابقة في هدفها للكشف عن أنماط الإشراف التّربوي السائدة ولكنّها تتميّز بتركيزها على تطوير مقياس مقنّن يمكّن كلّ من المعلّم والمدير من تحديد نمط الإشراف التّربوي السائد في الضّفة الغربيّة، كما تتميّز بإجراء التّحليل العاملي للاستبيان وفق نظريّة جيلفورد، إضافة إلى الصّدق الظاهري والاتّساق الدّاخلي، حيث تمّ اعتماد النّهج الذي اتّبعته الدّراسات التي قنّنت مقاييس مختلفة وأجرت تحليلاً عامليّاً عن طريق اختبار كايزر–ماير اولكن وبارتلت كدراسة (إبراهيم، وصوفي، 2016) التي ركّزت على بناء وتقنين مقياس المشكلات الاجتماعيّة لدى طلبة جامعة السّلطان قابوس، والكشف عن البنية العامليّة للمقياس، والتّعرّف على خصائصه السيكوميتريّة، وتحديد المعاملات المتشابهة لدى الذّكور والإناث. تمّ بناء المقياس والذي تكوّن في صورته الأوليّة من 83 فقرة وفق مقياس ليكرت الخماسي موزّعة على سبع محاور، وتمّ فحص صدقه الظّاهري من خلال عرضه على 5 محكّمين، والاتّساق الدّاخلي من خلال حساب معامل الارتباط بين محاور المقياس والمقياس ككل، والصّدق العاملي من خلال فحص مدى ملاءمة البيانات للتّحليل العاملي عن طريق اختبار كايزر–ماير اولكن وبارتلت، وإجراء التّحليل العاملي بطريقة المكوّنات الأساسيّة وتدوير العوامل تدويراً متعامداً بطريقة تعظيم التّباين التي تنسب إلى كايزر لافتراض استقلاليّة العوامل. وتمّ فحص الثّبات من خلال حساب معامل كرونباخ ألفا لكل بعد من أبعاد الاستبانة، وللاستبانة جميعها. توصّلت الدّراسة إلى صدق الاتّساق الدّاخلي بين الأبعاد والدّرجة الكليّة للمقياس من خلال معامل الارتباط، وكانت جميع القيم دالّة إحصائيّاً، كما تمّ فحص الثّبات من خلال حساب معامل كرونباخ ألفا والذي تراوحت قيمه بين الأبعاد الأربعة بين 0.54–0.9، وبلغت قيمته للمقياس ككل 0.93، كما أظهرت النّتائج تطابق البنية العامليّة للمقياس بين الذّكور والإناث ممّا يمكّن الطّلبة بشكل عام من استخدامه وإجراء المقارنات بينهم. ودراسة الحمداني، الجوادي والمعماري (2010) التي فحصت الصدق العاملي لاختبار القبول الى كلية التربية الرياضية، وتم استخدام الصدق العاملي للاختبارات المهارية المقترحة في اختبار الطلاب بحيث وصلت فقرات التشبع المقبول الى –+36 ولكن بعد تطبيق التحليل العاملي تم قبول خمسة عوامل من أصل 14 في لعبة كرة السلة بينما قبلت خمسة عوامل من أصل 13 للعبة كرة القدم. فيما قبلت أربعة عوامل من أصل 9 للعبة كرة الطائرة من خلال استخدام تحليل الجداول الخاصة بمصفوفة العوامل بعد التدوير للاختبارات المهارية للألعاب، ودراسة الطائي (2019) التي أجرت التحليل العاملي حسب نظرية جيلفورد لمقياس التفكير الإبداعي، كما حسبت معاملات الارتباط بين مكونات المقياس والدّرجة الكلية لدى طلبة المدارس المتميزين واقرانهم الاعتياديين. وقد تحقق الثبات بنسبة تزيد عن (0.70) وهو ما اعتبرته الدّراسة معامل ثبات جيد يدل على اتساق أداء الفرد والتجانس بين فقرات الاختبار، ودراسة الحربي (2019) التي استخدمت التحليل العاملي للحكم على مقياس اليقظة العقلية بطريقة المكونات الأساسية مع تدوير المحاور بطريقة الفاريماكس واختبار بارتلت للتأكد من عدم مساواة مصفوفة الارتباط لمصفوفة الوحدة لتحليل بيانات المتغيرات وقد وجدت ان البيانات كانت متشبعة احصائيا بصورة جوهرية. ستوظّف الدّراسة الحاليّة الإجراءات التي اتّبعتها دراسات (إبراهيم، وصوفي، 2016؛ الحمداني، الجوادي والمعماري، 2010؛ الحربي، 2019؛ الطّائي، 2019) في بناء مقياس وتقنينه للكشف عن أنماط الإشراف التّربوي السائدة من وجهة نظر المعلّمين ومديري المدارس في الضّفة الغربيّة؛ لتوفّر بدورها أداة مقنّنة تمكّن وزارة التّربية والتّعليم من توظيفها على عينة أكبر لتحقيق نفس الهدف.

المنهجيّة والإجراءات:

تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي لهذه الدراسة الكمّيّة؛ حيث تم جمع المعلومات عن طريق مقياس الدّراسة بعد تطويره وتقنينه، وفيما يأتي وصف لإجراءات الدّراسة:

- دراسة الأدب النّظري المتعلّق بأنماط الإشراف التّربوي.
- تطوير مقياس الدّراسة في ضوء الدّراسات السابقة وخبرة الباحثين في التّربية بشكل عام وفي الإشراف التّربوي بشكل خاص.
- عرض المقياس على محكّمين خبراء في التّربية والإشراف، وتعديله وفق الملاحظات.
- توزيع الاستبيان على عينة من المعلّمين ومديري المدارس، وجمع البيانات إلكترونيّاً.
- تفريغ البيانات، وتحليلها تحليلاً كمياً عن طريق برنامج SPSS الإحصائي، وذلك من خلال إجراء مجموعة من الاختبارات التي تجيب على أسئلة الدراسة.
- تفسير النتائج ومناقشتها في ضوء نتائج الاختبارات وارتباطها بنتائج الدّراسات السابقة، وإظهار نقاط الاتفاق والاختلاف بينها مع التّبرير.

مجتمع الدّراسة: شمل مجتمع الدراسة جميع المعلمين في المدارس الحكومية الفلسطينية في الضّفّة الغربيّة خلال العام الدراسي 2021/2020 وعددهم 37,573، كما شمل جميع مديري مدارس الضّفّة الغربيّة لنفس العام الدّراسي وعددهم 2227 وقد أخذت هذه الأعداد من الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني (2020).

عينة الدّراسة: تم تطبيق الدراسة على عينة من المعلمين ومديري المدارس في المدارس الحكومية الفلسطيني خلال العام الدراسي 2021/2020 والذين وافقوا على المشاركة في الدّراسة، وقاموا بتعبئة الاستبيان الكترونيّاً، وبلغ عددهم (125) معلماً ومديراً، ويوضح الجدول (1) خصائصهم الديموغرافية.

جدول 1 الخصائص الديموغرافية لعينة الدراسة

المتغير	الفئة	العدد	النسبة %
الجنس	ذكر	50	40
	أنثى	76	60
	المجموع	125	100
الخبرة في التعليم	أقل من 5 سنوات	14	10.5
	5–10 سنوات	17	13.6
	أكثر من 10 سنوات	95	76
	المجموع	125	100
المستوى التعليمي	بكالوريوس فأقل	87	69.6
	ماجستير	30	24
	دكتوراة	10	8

العدد الرابع والثلاثون
تاريخ الإصدار: 2 – آب – 2021 م
www.ajsp.net
ISSN: 2663-5798

	المجموع	125	100
الوظيفة	معلم	97	77.6
	مدير مدرسة	29	23.2
	المجموع	125	100
المجموع		125	100

أداة الدّراسة: تمّ تطوير أداة الدّراسة، وهي مقياس أنماط الاشراف التربوي من وجهة نظر المعلّمين ومديري المدارس، تكونت من 5 مجالات، و(55) فقرة، بعد الرجوع للأدب التربوي والدراسات السابقة ذات العلاقة قبل إجراء صدق المحكمين، والصدق العاملي الاستكشافي، وفحص الثّبات للأداة من أجل تقنينها.

وصف المقياس: وهو مقياس على شكل استبانة من إعداد الباحثين، تم تطويره بالرجوع للأدبيات والدراسات السابقة حول موضوع أنماط الاشراف التربوي، فتكوّن في الأصل من (55) فقرة وفق مقياس ليكرت الخماسي حيث تتراوح الاستجابات من درجة كبيرة جداً – درجة قليلة جداً كما يلي: (بدرجة كبيرة جدا 5 درجات)، (بدرجة كبيرة 4 درجات)، (بدرجة متوسطة 3 درجات)، (بدرجة قليلة 2 درجة)، (بدرجة قليلة جدا 1 درجة). وتكون المقياس بصورته الأوّليّة من خمس مجالات رئيسية كما يظهر في الجدول (2). ولتفسير نتائج الاستبانة تمَّ استخدام المعادلة الآتية: طول الفئة = (أكبر قيمة– أقل قيمة) ÷ عدد بدائل المقياس، وبالتطبيق على القانون أعلاه نجد أنّ طول الفئة = (5–1) ÷ 5= 0.80، وبذا يكون تفسير المتوسّط الحسابيّ الموزون كالآتي: (4.20– 5.00): درجة موافقة كبيرة جداً، (3.39– 4.19): درجة موافقة كبيرة، (2.58– 3.38): متوسطة، (1.77– 2.57): درجة موافقة قليلة، (أقل من 1.77): درجة موافقة قليلة جداً.

جدول 2 مجالات وفقرات مقياس أنماط الاشراف التربوي قبل إيجاد الصدق

الرقم	المجال	عدد العبارات	أرقام العبارات
1	الإشراف التصحيحي	10	1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10
2	الإشراف الوقائي	12	11، 12، 13، 14، 15، 16، 17، 18، 19، 20، 21، 22
3	الإشراف البنائي	11	23، 24، 25، 26، 27، 28، 29، 30، 31، 32، 33
4	الإشراف الإبداعي	11	34، 35، 36، 37، 38، 39، 40، 41، 42، 43، 44
5	الإشراف التطويري	11	45، 46، 47، 48، 49، 50، 51، 52، 53، 54، 55
المجموع		55	

وتكون المقياس بعد فحص الصدق الظاهري والصدق العاملي الاستكشافي من خمسة مجالات رئيسية، و53 فقرة، حيث تم حذف فقرتين هما (1، 8) بعد إجراء التحليل العاملي الاستكشافي لعدم استيفاء شروط التحليل العاملي بهما لوجودهما خارج نطاق مجالات

المقياس الخمسة، وعدم كفاية عدد الفقرات في المجالات الجديدة (فكان هناك أقل من 3 فقرات للمجالين السادس والسابع)، لذلك تم استبعادهما من المقياس، وأصبح عدد فقرات المقياس 53 فقرة موزعة على خمسة مجالات على النحو الآتي:

المجال الأول: الإشراف التّصحيحي: وهو النّمط الإشرافي الذي يركّز على الكشف عن أخطاء المعلّم خلال ممارسته للعمليّة التّعليميّة من أجل تعديلها وتصحيحها. وتكون المجال الأول قبل صدق المحكمين والصدق العاملي من 10 فقرات، وبعدها أصبح (15) فقرة وهي (16، 23، 26، 27، 29، 30، 40، 41، 44، 45، 49، 50، 51، 52، 54).

المجال الثاني: الإشراف الوقائي: وهو النّمط الإشرافي الذي يركّز على منع وقوع المعلّمين في الأخطاء من خلال توقّع الأخطاء التي قد يقع فيها المعلّم بالخبرة وتلافيها من خلال كشفها للمعلّم قبل وقوعه فيها. وتكون المجال الثاني قبل صدق المحكمين والصدق العاملي من 12 فقرة، وبعدها أصبح (8) فقرات وهي (2، 6، 11، 18، 19، 20، 22، 24).

المجال الثالث: الإشراف البنائي: وهو الإشراف الذي يركّز على تطوير المعلّم مهنيّاً من خلال البناء على خبرته السّابقة خبرات جديدة، وتشجيع المنافسة الشّريفة بين المعلّمين. وتكون المجال الثالث قبل صدق المحكمين والصدق العاملي من 11 فقرة، وبقي (11) فقرة مع اختلافها عن الاستبانة قبل إيجاد الصدق بنوعيه وهي (3، 4، 5، 17، 28، 31، 33، 34، 43، 47، 48).

المجال الرابع: الإشراف الإبداعي: وهو الإشراف الذي يشجّع المعلّمين على التّجديد والابتكار والتّفكير خارج الصّندوق، ويدعم تغلّبهم على التّحدّيات والمعيقات. وتكون المجال الرابع قبل صدق المحكمين والصدق العاملي من 11 فقرة، وبقي (11) فقرة مع اختلافها عن الاستبانة قبل إيجاد الصدق بنوعيه وهي (10، 25، 32، 35، 36، 37، 38، 39، 42، 46، 55).

المجال الخامس: الإشراف التطويري: وهو الإشراف الذي يركّز على تطوير ممارسات المعلّم المهنيّة وفق احتياجاته والسّياق الذي يعمل فيه، ويسعى هذا النّمط لتطوير المهارات القياديّة للمعلّم، ويكون المشرف بمثابة شريك للمعلّم يسانده وفق احتياجاته مع مراعاة الفروق الشخصية والمهنية بين المعلّمين. وتكون المجال الخامس قبل صدق المحكمين والصدق العاملي من 11 فقرة، وأصبح (8) فقرات بعد إيجاد الصدق بنوعيه وهي (7، 9، 12، 13، 14، 15، 21، 53).

الخصائص السيكومترية للمقياس: تمّ التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس بعده طرق؛ فمن حيث الصدق الظاهري (صدق المحكمين)، تم عرض المقياس على 4 محكمين من الجامعات الفلسطينية ووزارة التربية والتعليم، ممّن يحملون مؤهّل تربوي عالي في التّربية (ماجستير ودكتوراة) ولديهم خبرة تربويّة كبيرة في الموضوع. وقد تم الأخذ بالملاحظات والاقتراحات التي أجمع عليها 80 % من المحكمين من خلال تعديل أو حذف أو إضافة الفقرات اللازمة.

الصدق العاملي: أجري التحليل العاملي الاستكشافي للمقياس، وسارت الإجراءات الخاصة بحسابه كما يلي:

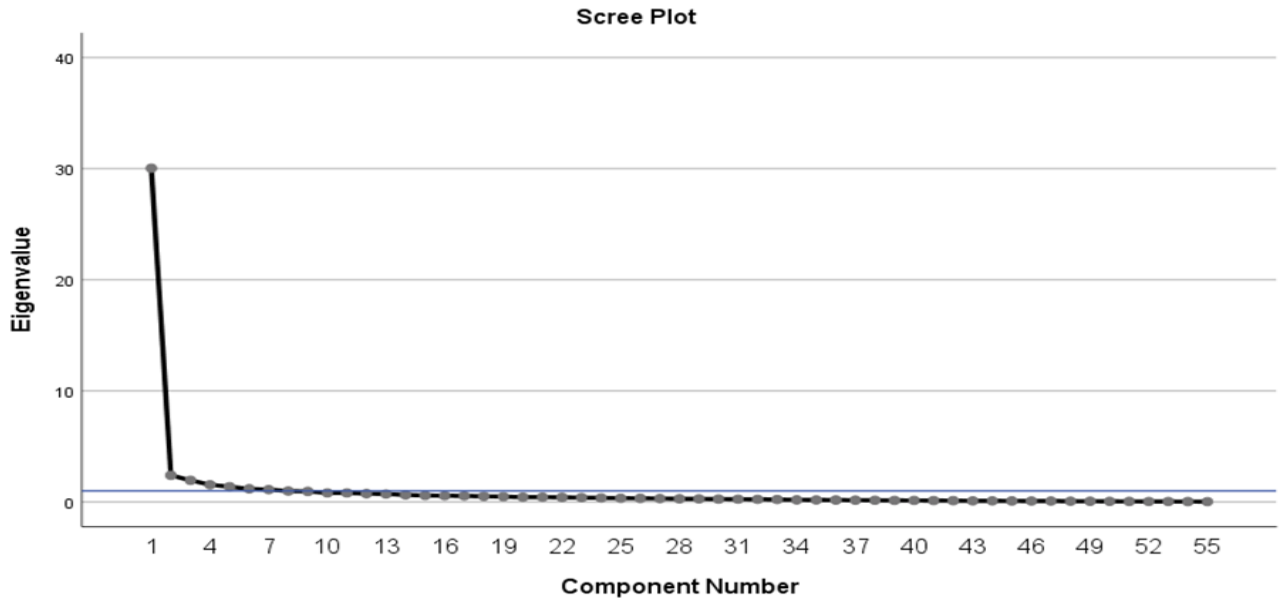
– فحص مدى ملاءمة البيانات للتحليل العاملي عن طريق اختبار كايزر ماير أولكن وبارتلت KMO & Bartllet's test، حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي (6241.923)، وكانت هذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.000)، وبدرجة حرية (1485)، ودلالة قيمة مربع كاي تعني أن البيانات صالحة للتحليل العاملي.

العدد الرابع والثلاثون
تاريخ الإصدار: 2 – آب – 2021 م
www.ajsp.net
ISSN: 2663-5798

– بناء على ذلك تم إيجاد معامل التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية Principal Component Analysis، وتم تدوير العوامل تدويراً متعامداً Orthogonal Rotation بطريقة تعظم التباين التي تنسب إلى كايزر، Varimax with Kaiser Normalization، وذلك لافتراض استقلالية المجالات.

– تم اعتماد المحكّات التالية من أجل تحديد عدد العوامل: محك كايزر والذي يعتبر من أكثر المحكات شيوعاً، ويعتمد على أن قيمة الجذر الكامن تكون مساوية للواحد صحيح أو أكثر. كما تم مراعاة أن يكون تشبع العبارة على العامل لا يقل عن 0.30 كما اقترح ذلك جيلفورد. ولا يتم اعتماد المجال إلا إذا تشبع عليه ثلاث فقرات أو أكثر ولذلك تم حذف مجالين من المجالات الظاهرة في التحليل العاملي في هذه الدراسة وهما المجالان السادس والسابع لتشبع أقل من 3 فقرات على كل منهما. وتم اعتماد محك كاتل Cattell، والذي يعتمد على الطريقة البيانية (Scree Plot)، ويبين الشكل (1) الرسم البياني الخاص بتوقع عدد المجالات.

شكل (1) عدد المجالات المتوقعة من التحليل العاملي لمقياس أنماط الإشراف التربوي



يظهر من الشكل (1) وجود خمس مجالات جذرها الكامن أكثر من واحد صحيح، وقد فسرت هذه المجالات (66.74%) من التباين الكلي. حيث تم حذف فقرتين من المقياس لعدم تشبعهما وهما (1، 8) وأصبح المقياس بصورته النهائية مكون من 53 فقرة وخمسة مجالات، وكان تفسير المجالات على النحو الآتي: 54.62%، 58.98%، 62.53%، 65.35%، 67.86% للمجال الأول والثاني والثالث والرابع والخامس على التوالي، وتشبعت في المجال الأول 15 فقرة تراوح تشبعها بين 0.770 و0.429 وتشبعت في المجال الثاني 8 فقرات، تراوحت تشبعاتها ما بين 0.658 و0.332، أما المجال الثالث فقد تشبعت فيه 11 فقرة، تراوح تشبعها ما بين 0.678 و0.306، أما المجال الرابع فقد تشبعت فيه 11 فقرة، تراوح تشبعها ما بين 0.545 و0.336، أما المجال الخامس فقد تشبعت فيه 8 فقرات، تراوح تشبعها ما بين 0.625 و0.329، وتمثل هذه العوامل المجالات التالية: الإشراف التصحيحي، والإشراف الوقائي، والإشراف البنائي، والإشراف الإبداعي، والإشراف التطويري.

العدد الرابع والثلاثون
تاريخ الإصدار: 2 – آب – 2021 م
www.ajsp.net
ISSN: 2663-5798

الاتّساق الدّاخلي: تم حساب الاتساق الداخلي من خلال معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لكل مجال مع الدرجة الكلية للمقياس، وجدول 3 يبين ذلك.

جدول 3 قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مجال والدرجة الكلية لمقياس أنماط الإشراف التربوي

المجال	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس
معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	0.957**	0.908**	0.951**	0.940**	0.915**

يتضح من بيانات جدول (3) أن قيم معاملات الارتباط بين المجالات المختلفة بالدرجة الكلية تراوحت بين 0.908 إلى 0.957، وكانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01، مما يشير إلى وجود اتساق داخلي للمجالات مع الدرجة الكلية لمقياس أنماط الإشراف التربوي.

ثبات المقياس: للتأكد من ثبات مقياس أنماط الإشراف التربوي، تم حساب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)، وبلغت قيمة معامل الثبات للمقياس ككل (0.984)، بينما بلغت معاملات الثبات للمجالات الخمسة على التوالي 0.965، 0.884، 0.932، 0.953، 0.900 على التوالي، وتعتبر هذه القيم مرتفعة، ويمكن بذلك التأكد من صلاحية استخدام مقياس أنماط الإشراف التربوي في البيئة الفلسطينية.

نتائج الدّراسة: تم عرض نتائج الدراسة وتفسيرها في ضوء أسئلة الدراسة كما يلي:

نتائج السؤال الأول: ما المكوّنات العامليّة لأنماط الإشراف التّربوي التي كشف عنها مقياس أنماط الإشراف التّربوي من وجهة نظر المعلّمين ومديري المدارس؟

أولاً: التحليل العاملي الاستكشافي: للإجابة على هذا السؤال قام الباحثون بإجراء التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس أنماط الإشراف التربوي للتأكد من المجالات التي يتضمنها المقياس، وقد بينت نتائج التحليل العاملي وجود خمس مجالات، وقد فسرت هذه المجالات (66.74%) من التباين الكلي. وتظهر الجداول من (4–8) خلاصة نتيجة التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس أنماط الإشراف التربوي.

جدول (4) تشبعات الفقرات على المجال الأول (الإشراف التصحيحي)

الرقم	رقم الفقرة في المقياس	الفقرات	التشبعات
1	16	يساعد المشرف التربوي المعلمين على مواجهة الصّعوبات بشكل ذاتي.	0.475
2	23	يتم تأهيل المعلمين الجدد من خلال برنامج إشراف تربوي يناسب مهنة التعليم.	0.400
3	26	يوفّر المشرف التّربوي للمعلّمين فرصاً تدريبيّة.	0.570
4	27	يزوّد المشرف التربوي المعلّمين بمصادر تربويّة تدعم تطوّره المهني.	0.581

5	29	يوفّر المشرف التّربوي للمعلّمين فرصاً لمواكبة الاتّجاهات التّربويّة المعاصرة.	0.679
6	30	يشجّع المشرف معلّمي التّخصّص على تبادل الخبرات فيما بينهم.	0.683
7	40	يساعد المشرف التربوي المعلّم على إطلاق طاقاته للوصول إلى حلول إبداعيّة في التّعليم.	0.750
8	41	يدعم المشرف المعلمين للعمل بمرونة في أدائهم.	0.590
9	44	يساعد المشرف التربوي المعلمين على تطوير المهارات الإبداعية لدى الطلبة بمنهجية تربوية سليمة.	0.709
10	45	يتعامل المشرف التربوي مع كلّ معلّم كفرد له مقدراته وخصوصيّته.	0.429
11	49	يدعم المشرف التربوي المعلّمين لوضع خطّة لتطوّرهم المهني.	0.708
12	50	يشارك المشرف التربوي المعلمين في تنفيذ مشاريع ومبادرات تعليميّة لتطوير العمليّة التّعليميّة.	0.628
13	51	يركّز المشرف التربوي على تأسيس فرق بين معلمين خبراء مع معلمين أقل خبرة لتبادل الخبرات.	0.728
14	52	يعزّز المشرف التربوي تعلّم المعلّمين من خلال تأمّلهم بممارساتهم المهنيّة.	0.770
15	54	يساعد المشرف المعلمين على اكتساب مهارات القرن الحادي والعشرين لتوظيفها في التعليم.	0.755
الجذر الكامن		27.252	
التباين المفسر		14.989	

يظهر من الجدول (4) أن المجال الأول قد تضمن (15) فقرة من قياس أنماط الإشراف التربوي، بجذر كامن مقداره 27.252، وتباين مفسر 14.989 من التباين الارتباطي الكلي، كما تراوحت تشبعات الفقرات على هذا المجال ما بين 0.770–0.400، وكانت فقرات هذا المجال تدور حول الإشراف التصحيحي من المقياس. وكانت أكثر فقرة تشبعا على المجال الأول الفقرة (52) (يعزّز المشرف التربوي تعلّم المعلّمين من خلال تأمّلهم بممارساتهم المهنيّة)، وأقلها تشبعاً الفقرة (23) (يتم تأهيل المعلمين الجدد من خلال برنامج إشراف تربوي يناسب مهنة التعليم). أما المجال الثاني فتظهر فقراته والتّشبّعات في الجدول (5).

العدد الرابع والثلاثون
تاريخ الإصدار: 2 – آب – 2021 م
www.ajsp.net
ISSN: 2663-5798

جدول (5) تشبعات الفقرات على المجال الثاني (الإشراف الوقائي)

الرقم	رقم الفقرة في المقياس	الفقرات	التشبعات
1	2	يهتم المشرف التّربوي بتصحيح الأخطاء التي قد يقع فيها المعلمين خلال ممارستهم للتّعليم.	0.525
2	6	يساعد المشرف التّربوي المعلمين على اكتشاف الأخطاء التي وقعوا فيها خلال ممارستهم للتّعليم بنفسه بدلاً من ذكرها لهم.	0.360
3	11	يتوقّع المشرف التّربوي التّحدّيات التي ستواجه المعلمين خلال تعليمهم لمحتوى محدّد.	0.495
4	18	يعزّز المشرف التربوي اتّجاهات المعلمين الإيجابية نحو الإشراف التّربوي.	0.463
5	19	يضع المشرف التربوي خطّة وقائيّة تحدّ من الصّعوبات التي تواجه المعلّمين خلال التّعليم.	0.332
6	20	يقدّم المشرف التربوي للمعلّمين تغذية راجعة تساعدهم على عدم تكرار الأخطاء التي وقعوا فيها خلال التّعليم.	0.504
7	22	يتم تأهيل المعلمين الجدد من خلال برنامج إشراف تربوي يناسب مهنة التعليم.	0.733
8	24	يساعد المشرف التربوي المعلمين على تحديد احتياجاتهم المهنيّة.	0.658
الجذر الكامن		13.569	
التباين المفسر		7.463	

يظهر من الجدول (5) أن المجال الثاني قد تضمن (8) فقرات من قياس أنماط الإشراف التربوي، بجذر كامن مقداره 13.569، وتباين مفسر 7.463 من التباين الارتباطي الكلي، كما تراوحت تشبعات الفقرات على هذا المجال ما بين 0.733–0.332، وكانت فقرات هذا المجال تدور حول الإشراف الوقائي من المقياس. وكانت أكثر فقرة تشبعا على المجال الثاني الفقرة (22) (يتم تأهيل المعلمين الجدد من خلال برنامج إشراف تربوي يناسب مهنة التعليم)، وأقلها تشبعاً الفقرة (19) (يضع المشرف التربوي خطّة وقائيّة تحدّ من الصّعوبات التي تواجه المعلّمين خلال التّعليم). أما المجال الثالث يبينه الجدول (6).

العدد الرابع والثلاثون
تاريخ الإصدار: 2 – آب – 2021 م
www.ajsp.net
ISSN: 2663-5798

جدول (6) تشبعات الفقرات على المجال الثالث (الإشراف البنائي)

الرقم	رقم الفقرة في المقياس	الفقرات	التشبعات
1	3	يستخدم المشرف التّربوي استراتيجيّات متنوّعة لتصحيح أخطاء المعلّمين خلال ممارستهم للتّعليم.	0.449
2	4	يساعد المشرف التّربوي المعلمين على تصحيح أخطائهم خلال ممارسة التّعليم دون اللّجوء إلى الإجراءات الرسمية.	0.600
3	5	يتجاوز المشرف التّربوي عن الخطأ الذي يقع فيه المعلمون خلال ممارسة التّعليم إذا كان بسيطاً.	0.678
4	17	يراعي المشرف التربوي الفروق الفردية بين المعلّمين.	0.525
5	28	يشجّع المشرف التّربوي المعلمين على العمل التعاوني لتحسين التّعليم والتّعلّم.	0.306
6	31	يدرس المشرف التّربوي الإمكانات لمساعدة المعلمين على التطور المهني المستمر.	0.337
7	33	يساعد المشرف التربوي المعلمين على متابعة كل ما يستجد من أمور التربية.	0.313
8	34	يوفّر المشرف التّربوي للمعلّمين بيئة تدعم الإبداع في التّعليم.	0.363
9	43	يتعاون المشرف مع المعلمين للتحرّر من التّقيّد بالحرفيّات في الأداء.	0.363
10	47	يركّز المشرف التربوي على تطوير المعلمين مهنيّاً من خلال استراتيجيّات تتواءم مع قدراته.	0.333
11	48	يشجّع المشرف التربوي المعلّمين على تقييم ذاتهم من أجل تحديد احتياجاتهم المهنيّة.	0.347
الجذر الكامن		9.340	
التباين المفسر		5.137	

يظهر من الجدول (6) أن المجال الثالث قد تضمن (11) فقرة من قياس أنماط الإشراف التربوي، بجذر كامن مقداره 9.340، وتباين مفسر 5.137 من التباين الارتباطي الكلي، كما تراوحت تشبعات الفقرات على هذا المجال ما بين 0.678–0.306، وكانت فقرات هذا المجال تدور حول الإشراف البنائي من المقياس. وكانت أكثر فقرة تشبعا على المجال الثالث الفقرة (5) (يتجاوز المشرف التّربوي عن الخطأ الذي يقع فيه المعلمون خلال ممارسة التّعليم إذا كان بسيطاً)، وأقلها تشبعاً الفقرة (28) (يشجّع المشرف التّربوي المعلمين على العمل التعاوني لتحسين التّعليم والتّعلّم).

العدد الرابع والثلاثون
تاريخ الإصدار: 2 – آب – 2021 م
www.ajsp.net
ISSN: 2663-5798

أما المجال الرابع يبينه الجدول (7).

جدول (7) تشبعات الفقرات على المجال الرابع (الإشراف الإبداعي)

الرقم	رقم الفقرة في المقياس	الفقرات	التشبعات
1	10	يبني المشرف التّربوي علاقة ثقة مع المعلمين ليتقبّلوا منه النّقد البنّاء.	0.524
2	25	يحفّز المشرف التربوي المعلمين على مواكبة المستجدّات.	0.377
3	32	يساعد المشرف التربوي المعلمين على توظيف التقنيات التربوية والوسائل التعليمية.	0.336
4	35	يشجّع المشرف التربوي المعلمين على التّفكير بمرونة.	0.545
5	36	يدعم المشرف التربوي أي مبادرة تعليميّة يقوم بها المعلّمون.	0.522
6	37	يوفّر المشرف بيئة تساعد المعلمين على نشر مبادراتهم الإبداعيّة.	0.389
7	38	يساعد المشرف التربوي المعلمين على تطوير أي مبادرة تعليميّة في المدرسة.	0.360
8	39	يساعد المشرف التربوي المعلمين على تنمية مهارات الإبداع لديهم مثل (الاستماع الفعّال، الدّعم الإيجابي، العمل في فريق...)	0.345
9	42	يتعامل المشرف التربوي مع المعلمين كأصدقاء ناقدين يتبادل الخبرات معهم.	0.528
10	46	يستخدم المشرف التربوي أساليب إشرافيه تراعي الفروق الفرديّة بين المعلّمين.	0.488
11	55	يمتلك المشرف التربوي المهارات اللازمة لدعم المعلمين من أجل التطور المهني.	0.459
الجذر الكامن		9.323	
التباين المفسر		5.128	

يظهر من الجدول (7) أن المجال الرابع قد تضمن (11) فقرة من قياس أنماط الإشراف التربوي، بجذر كامن مقداره 9.323، وتباين مفسر 5.128 من التباين الارتباطي الكلي، كما تراوحت تشبعات الفقرات على هذا المجال ما بين 0.545–0.336، وكانت فقرات هذا المجال تدور حول الإشراف البنائي من المقياس. وكانت أكثر فقرة تشبعا على المجال الثالث الفقرة (35) (يشجّع المشرف التربوي المعلمين على التّفكير بمرونة)، وأقلها تشبعاً الفقرة (32) (يساعد المشرف التربوي المعلمين على توظيف التقنيات التربوية والوسائل التعليمية). وأخيراً المجال الخامس يبينه الجدول (8).

العدد الرابع والثلاثون
تاريخ الإصدار: 2 – آب – 2021 م
www.ajsp.net
ISSN: 2663-5798

جدول (8) تشبعات الفقرات على المجال الخامس (الإشراف التطويري)

الرقم	رقم الفقرة في المقياس	الفقرات	التشبعات
1	7	يوضّح المشرف التّربوي للمعلّمين أنّ الخطأ في الممارسة المهنيّة يوفّر فرصة تعلّميّة جيّدة.	0.378
2	9	يتابع المشرف التّربوي المعلمين للتّحقّق من تصحيح الخطأ الذي وقعوا فيه خلال ممارستهم للتّعليم.	0.559
3	12	يخبر المشرف التّربوي المعلمين بالأخطاء التي يمكن أن يقعوا فيها قبل ممارستهم للعمليّة التّعليميّة.	0.625
4	13	يزوّد المشرف التّربوي المعلمين بأساليب متنوّعة لتفادي حدوث أخطاء خلال ممارستهم للعمليّة التّعليميّة.	0.514
5	14	يستبق المشرف التّربوي الحلول لمواجهة الصّعوبات التي يقع فيها المعلمين خلال عمليّة التّعليم.	0.566
6	15	يزوّد المشرف التربوي المعلمين باستراتيجيّات تساعدهم على تنبؤ الصّعوبات خلال ممارسة التّعليم.	0.577
7	21	يدرب المشرف التربوي المعلمين على استراتيجيات تدريسية حديثة.	0.329
8	53	يساعد المشرف التربوي المعلمين على اكتساب مهارات البحث الإجرائي لحل مشكلاتهم المهنية.	0.334
الجذر الكامن		7.265	
التباين المفسر		3.996	

يظهر من الجدول (8) أن المجال الخامس قد تضمن (8) فقرات من قياس أنماط الإشراف التربوي، بجذر كامن مقداره 7.265، وتباين مفسر 3.996 من التباين الارتباطي الكلي، كما تراوحت تشبعات الفقرات على هذا المجال ما بين 0.625–0.329، وكانت فقرات هذا المجال تدور حول الإشراف البنائي من المقياس. وكانت أكثر فقرة تشبعا على المجال الثالث الفقرة (12) (يخبر المشرف التّربوي المعلمين بالأخطاء التي يمكن أن يقعوا فيها قبل ممارستهم للعمليّة التّعليميّة)، وأقلها تشبعاً الفقرة (21) (يدرب المشرف التربوي المعلمين على استراتيجيات تدريسية حديثة).

ثانياً: التحليل العاملي التوكيدي: قام الباحثون بإجراء التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis، للتحقق من صدق البناء الكامن لمقياس أنماط الإشراف التربوي، باستخدام Linear Stepwise Regression، للتأكد من حسن المطابقة بين البيانات الناتجة عن تطبيق مقياس أنماط الإشراف التربوي، وبينت نتائج هذا التحليل حذف فقرة (27) من المجال الأول (الإشراف التصحيحي)، وفقرة (22) من المجال الثاني (الإشراف الوقائي)، وفقرة (33) من المجال الثالث (الإشراف البنائي)، والفقرتين (39،

55) من المجال الرابع (الإشراف الإبداعي)، والفقرة (21) من المجال الخامس (الإشراف التطويري). وبالتالي أصبح عدد فقرات مقياس أنماط الإشراف التربوي (47) فقرة موزعة على خمسة مجالات كالآتي:

- المجال الأول (الإشراف التصحيحي)، تكون من (14) فقرة.
- المجال الثاني (الإشراف الوقائي)، تكون من (7) فقرات.
- المجال الثالث (الإشراف البنائي)، تكون من (10) فقرات.
- المجال الرابع (الإشراف الإبداعي)، تكون من (9) فقرات.
- المجال الخامس (الإشراف التطويري)، تكون من (7) فقرات.

نتائج السؤال الثاني: هل يتمتّع مقياس أنماط الإشراف التّربوي بالخصائص السيكومتريّة التي تتيح استخدامه من قبل المعلّمين ومديري المدارس؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخراج معاملات الصدق والثبات لمقياس أنماط الإشراف التربوي للمجالات الخمسة الناتجة عن التحليل العاملي، كما يأتي:

أولاً: صدق تمايز عبارات المقياس: تم التأكد من صدق تمايز عبارات المقياس من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمجالات الخمسة المستخرجة من التحليل العاملي، ويوضّح الجدول (9) نتائج معاملات الارتباط بين الفقرات والمجالات.

جدول (9) نتائج معاملات الارتباط بين الفقرات والمجالات الخمسة من مقياس أنماط الإشراف التربوي (ن=125)

رقم العبارة	المجالات				
	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس
16	**0.475	**0.402	**0.382	**0.351	
23	**0.400	**0.591		**0.319	
26	**0.570	**0.606			
27	**0.581	**0.514			
29	**0.679	**0.388			
30	**0.683	**0.314			
40	**0.750				
41	**0.590	**0.421			
44	**0.709				

	**0.621			**0.429	45
				**0.708	49
				**0.628	50
				**0.728	51
				**0.770	52
				**0.755	54
**0.412			**0.525		2
		**0.676	**0.360		6
**0.327	**0.360	**0.339	**0.495		11
	**0.442	**0.320	**0.463		18
**0.491	**0.331		**0.332		19
	**0.460		**0.504	**0.329	20
			**0.733	**0.319	22
			**0.658	**0.424	24
**0.373		**0.449	**0.551		3
		**0.600		**0.360	4
		**0.678			5
	**0.492	**0.525		**0.325	17
		**0.306	**0.405	**0.686	28
		**0.337	**0.508	**0.509	31
		**0.313	**0.462	**0.631	33
		**0.359		**0.677	34
	**0.328	**0.363		**0.642	43
	**0.430	**0.333	**0.301	**0.591	47
		**0.347		**0.685	48
	**0.524	**0.407	**0.400	**0.310	10
	**0.377		**0.613	**0.486	25
	**0.336	**0.357	**0.459	**0.520	32
	**0.545		**0.354	**0.498	35
	**0.522		**0.379	**0.534	36
	**0.389			**0.696	37
	**0.360			**0.659	38

العدد الرابع والثلاثون
تاريخ الإصدار: 2 – آب – 2021 م
www.ajsp.net
ISSN: 2663-5798

39	**0.692			**0.345	
42	**0.352			**0.528	
46	**0.445	**0.417		**0.488	
55	**0.614			**0.459	
7		**0.326	**0.602		**0.378
9		**0.308			**0.556
12	**0.323		**0.311		**0.625
13	**0.346	**0.371	**0.359		**0.514
14	**0.405		**0.410		**0.566
15	**0.567				**0.577
21		**0.495	**0.339	**0.360	**0.327
53	**0.772				**0.334

يلاحظ من الجدول (9) أن قيم معاملات الارتباط لكل فقرة مع المجال الذي تنتمي إليه كانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، مما يشير على ارتباط الفقرات بالمجالات التي تنتمي إليها، وهذا يؤكد صدق المقياس.

ثانياً: صدق الاتساق الداخلي: تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي بين المجالات والدرجة الكلية للمقياس من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل مجال مع الدرجة الكلية للمقياس، ويبين الجدول (10) قيم معاملات الارتباط بين المجالات الخمسة والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (10) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مجال والدرجة الكلية لمقياس أنماط الإشراف التربوي (ن=125)

المجال	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس
معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	**0.957	**0.908	**0.951	**0.940	**0.915

يتضح من بيانات جدول (10) أن قيم معاملات الارتباط بين المجالات المختلفة بالدرجة الكلية تراوحت بين 0.908 إلى 0.957، وكانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01، مما يشير إلى وجود اتساق داخلي للمجالات مع الدرجة الكلية لمقياس أنماط الإشراف التربوي.

ثالثاً: صدق ثّبات المقياس: للتأكد من ثبات مقياس أنماط الإشراف التربوي، تم حساب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)، ويبين الجدول (11) قيم كرونباخ ألفا لكل مجال وللدرجة الكلية للاستبانة.

العدد الرابع والثلاثون
تاريخ الإصدار: 2 – آب – 2021 م
www.ajsp.net
ISSN: 2663-5798

جدول (11) عدد عبارات كل مجال وقيم معاملات الاتساق الداخلي للثبات حسب معادلة كرونباخ ألفا

البعد	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	المقياس ككل
عدد الفقرات	15	8	11	11	8	53
قيم معاملات الثبات	0.965	0.884	0.932	0.953	0.900	0.984

بلغت قيمة معامل الثبات للمقياس ككل (0.984)، بينما بلغت معاملات الثبات للمجالات الخمسة على التوالي 0.965، 0.884، 0.932، 0.953، 0.900 على التوالي، وتراوحت بين 0.965–0.900، وتعتبر هذه القيم مرتفعة، ويمكن بذلك التأكد من صلاحية استخدام مقياس أنماط الإشراف التربوي لنفس الغرض مع عينات أخرى.

نتائج السؤالين الثالث: ما درجة ممارسة المشرفين التّربويين لأنماط الإشراف التّربوي من وجهة نظر كل من المعلّمين ومديري المدارس؟ للإجابة عن سؤال الدّراسة الثالث: تمّ حساب المتوسّطات الحسابيّة لاستجابات كل من المعلّمين، ومديري المدارس على كل فقرة من مجالات الإشراف الخمسة كما يوضحه الجدول (12).

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة (0.05) بين المتوسّطات الحسابيّة لاستجابات المشاركين في مقياس أنماط الإشراف التّربوي تعود لمتغيّر المهنة (مدير، معلّم)؟

وللإجابة عن السؤال الرابع تم فحص الفروق بين المتوسّطات الحسابيّة لاستجابات كل من المعلّمين ومديري المدارس من خلال اختبار (ت) (T–test) لمجموعتين مستقلتين لدلالة الفروق على الدرجة الكلية للأداة تبعاً لمتغير المهنة. كما يوضحه الجدول (12).

جدول (12). نتائج اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين لدلالة الفروق على مجالات مقياس أنماط الإشراف التربوي والدرجة الكلية تبعاً لمتغير الوظيفة

المجالات والدرجة الكلية	معلم		مدير مدرسة		(ت)	الدلالة*
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
الإشراف التصحيحي	**3.24**	0.78	3.40	0.82	0.896	0.372
الإشراف الوقائي	**3.15**	0.75	3.53	0.73	2.36	*0.020
الإشراف البنائي	**3.15**	0.77	3.45	0.76	1.83	0.070
الإشراف الإبداعي	**3.39**	0.80	3.48	0.83	0.497	0.620
الإشراف التطويري	**2.88**	0.79	3.17	0.90	1.64	0.103
الدرجة الكلية	**3.16**	0.72	3.41	0.77	1.54	0.126

العدد الرابع والثلاثون
تاريخ الإصدار: 2 – آب – 2021 م
www.ajsp.net
ISSN: 2663-5798

*دال إحصائياً عند مستوى (α=0.05).

يتضح من الجدول (12) السابق أنّ المعلّمين وافقوا بدرجة متوسطة على ممارسة المشرفين لأنماط الإشراف التصحيحي والوقائي والبنائي والتّطويري، وبدرجة كبيرة على ممارسة المشرفين لنمط الإشراف الإبداعي، وبالمقابل وافق مديرو المدارس بدرجة كبيرة على ممارسة المشرفين لأنماط الإشراف المذكورة جميعها باستثناء الإشراف التّطويري حيث دلّ المتوسّط الحسابي لاستجابات مديري المدارس على درجة موافقة متوسطة. كما يظهر من الجدول (12) أنّ الفروق بين المتوسّطات الحسابيّة لم تكن دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= 0.05) على المجالات الأول، والثالث، والرابع، والخامس، والدرجة الكلية تبعا لمتغير الوظيفة (معلم، مدير). بينما وجدت فروق دالة إحصائيا على المجال الثاني، ولصالح مديري المدارس، بمعنى أن مديري المدارس قد وافقوا بدرجة أكبر من المعلّمين على ممارسة المشرفين التّربويين لنمط الإشراف الوقائي.

نتائج السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة (0.05) بين المتوسّطات الحسابيّة لاستجابات المشاركين في مقياس أنماط الإشراف التّربوي تعود لمتغيّر الجنس (ذكر، أنثى)؟

للإجابة على السؤال الخامس استخدم الباحثون اختبار (ت) (T–test) لمجموعتين مستقلتين لدلالة الفروق على الدرجة الكلية للأداة تبعاً لمتغير الجنس. كما يوضحه الجدول (13).

الجدول (13) نتائج اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين لدلالة الفروق على مجالات مقياس أنماط الإشراف التربوي والدرجة الكلية تبعاً لمتغير الجنس

المجالات والدرجة الكلية	ذكر		أنثى		(ت)	الدلالة*
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
الإشراف التصحيحي	**3.18**	0.90	3.35	0.71	1.13	0.259
الإشراف الوقائي	**3.12**	0.77	3.32	0.74	1.32	0.188
الإشراف البنائي	**3.13**	0.79	3.28	0.76	1.00	0.318
الإشراف الإبداعي	**3.33**	0.88	3.46	0.76	0.860	0.392
الإشراف التطويري	**2.94**	0.85	2.95	0.81	0.122	0.903
الدرجة الكلية	**3.14**	0.79	3.27	0.70	0.945	0.347

* دال إحصائياً عند مستوى (α=0.05).

يتضح من الجدول (13) عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في المتوسطات الحسابية للاستجابات على جميع المجالات لأنماط الإشراف (الأول، والثاني، والثالث، والرابع، والخامس) وعلى الدرجة الكلية تبعا لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)، حيث دلّت جميع المتوسّطات الحسابيّة على درجة موافقة متوسطة لممارسة المشرفين لأنماط الإشراف التّربوي.

مناقشة النّتائج والتّوصيات:

سعت هذه الدّراسة إلى تطوير مقياس لأنماط الإشراف التّربوي وتقنينه من أجل استخدامه في الكشف عن أنماط الإشراف التّربوي من وجهة نظر المعلّمين ومديري المدارس في الضّفّة الغربيّة، وذلك من خلال الإجابة عن أربعة أسئلة تعلّقت بالمكوّنات العامليّة، والخصائص السيكومتريّة للمقياس، وبدرجة ممارسة المشرفين التّربويين لأنماط الإشراف التّربوي من وجهة نظر المعلّمين ومديري المدارس، وبفحص الفروق ذات الدلالة الإحصائيّة بين استجابات المشاركين للمقياس والتي تعزى للجنس أو المهنة.

تمّ اتّباع النّهج الذي اعتمدته دراسات (إبراهيم، وصوفي، 2016؛ الحمداني, الجوادي والمعماري ، 2010؛ الحربي، 2019؛ الطّائي، 2019) لتقنين المقياس بعد تطويره وفق الأدب التّربوي وخبرة الباحثين، حيث تمّ فحص الصّدق الظّاهري من قبل أربعة محكّمين وتعديل الاستبانة وفق ملاحظاتهم، وفحص الاتّساق الدّاخلي، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين المجالات المختلفة بالدرجة الكلية بين 0.908 إلى 0.957، وكانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01، مما يشير إلى وجود اتساق داخلي للمجالات مع الدرجة الكلية لمقياس أنماط الإشراف التربوي، كما تمّ إجراء التّحليل العاملي للاستبيان وفق نظريّة جيلفورد، وعن طريق اختبار كايزر–ماير اولكن وبارتلت، وتبين من إجراء التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس أنماط الإشراف التربوي وجود خمسة مجالات جذرها الكامن أكثر من واحد صحيح، وقد فسرت هذه المجالات (66.74%) من التباين الكلي، وبذلك تكوّن المقياس بصورته النهائية من 53 فقرة موزّعة على 5 مجالات وهي: الإشراف التّصحيحي، والإشراف الوقائي، والإشراف البنائي، والإشراف الإبداعي، والإشراف التّطويري، وتتّفق هذه المجالات مع أنماط الإشراف التّربوي التي تضمّنتها دراسة جوابرة(2020)، بعد ذلك تمّ قام إجراء التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis، للتحقق من صدق البناء الكامن لمقياس أنماط الإشراف التربوي، باستخدام Linear Stepwise Regression، للتأكد من حسن المطابقة بين البيانات الناتجة عن تطبيق مقياس أنماط الإشراف التربوي، وبينت نتائج هذا التحليل حذف فقرة (27) من المجال الأول (الإشراف التصحيحي)، وفقرة (22) من المجال الثاني (الإشراف الوقائي)، وفقرة (33) من المجال الثالث (الإشراف البنائي)، والفقرتين (39، 55) من المجال الرابع (الإشراف الإبداعي)، والفقرة (21) من المجال الخامس (الإشراف التطويري). وبالتالي أصبح عدد فقرات مقياس أنماط الإشراف التربوي (47) فقرة موزعة على نفس المجالات الخمسة. وتمّ التأكد من صدق تمايز فقرات المقياس من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمجالات الخمسة المستخرجة من التحليل العاملي، حيث وجد أنّ جميع قيم معاملات الارتباط لكل فقرة مع المجال الذي تنتمي إليه كانت دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، مما يشير إلى ارتباط الفقرات بالمجالات التي تنتمي إليها، وهذا يؤكد صدق المقياس. وللتأكد من ثبات مقياس أنماط الإشراف التربوي، تم حساب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)، وبلغت قيمة معامل الثبات للمقياس ككل (0.984) وهي قيمة عالية تربويّاً. يتّضح ممّا سبق أنّ خصائص المقياس السيكومتريّة تمكّن من تقنينه اتّفاقاً مع دراسات (إبراهيم، وصوفي، 2016؛ الحمداني، والجوادي والمعماري، 2010؛ الحربي، 2019؛ الطّائي، 2019)، وبذلك يمكن للتّربويين الاعتماد على المقياس لتحقيق نفس الهدف مع عينات أخرى. أظهرت نتائج الدّراسة أنّ المعلّمين وافقوا بدرجة متوسطة على

العدد الرابع والثلاثون
تاريخ الإصدار: 2 – آب – 2021 م
www.ajsp.net
ISSN: 2663-5798

ممارسة المشرفين لأنماط الإشراف التصحيحي والوقائي والبنائي والتّطويري، وبدرجة كبيرة على ممارسة المشرفين لنمط الإشراف الإبداعي، وبالمقابل وافق مديرو المدارس بدرجة كبيرة على ممارسة المشرفين لأنماط الإشراف المذكورة جميعها، باستثناء الإشراف التّطويري، حيث دلّ المتوسّط الحسابي لاستجابات مديري المدارس على درجة موافقة متوسطة، كانت الفروق بين المتوسّطات الحسابيّة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= 0.05) على المجالات الأول، والثالث، والرابع، والخامس، والدرجة الكلية تبعا لمتغير الوظيفة (معلم، مدير)، ووجدت فروق دالة إحصائيا على مجال الإشراف الوقائي لصالح مديري المدارس، بمعنى أن مديري المدارس قد وافقوا بدرجة أكبر من المعلّمين على ممارسة المشرفين التّربويين لنمط الإشراف الوقائي. من جهة أخرى أظهرت النّتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في المتوسطات الحسابية للاستجابات على جميع المجالات لأنماط الإشراف التّربوي وعلى الدرجة الكلية تبعا لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)، حيث دلّت جميع المتوسّطات الحسابيّة على درجة موافقة محايدة لممارسة المشرفين لأنماط الإشراف التّربوي. تدلّ هذه النّتائج أنّ المشرفين التّربويين يمارسون أنماط الإشراف التّربوي بدرجة لم يتمكّن المعلّمون من الحكم عليها باستثناء الإشراف الإبداعي، إذ دلّت نتائج الدّراسة على أنّ ممارسات المشرفين التّربويين لنمط الإشراف الإبداعي كبيرة حيث وافق كل من المعلّمين ومديري المدارس عليه بدرجة كبيرة. ولم تتّفق نتائج الدّراسة مع نتائج دراسات (جوابرة، 2020؛ عبد الرحمن، 2018؛ الكلباني ،2016) التي بيّنت موافقة المعلّمين بدرجة كبيرة على ممارسة المشرفين لكافّة أنماط الإشراف التّربوي، ولربّما كان وقت إجراء الدّراسة خلال جائحة فيروس كورونا والتي زادت من العبء الوظيفي على المعلّمين والمشرفين نتيجة محاولة تطبيق التّعليم الإلكتروني، هو العامل الأقوى من وجهة نظر الباحثين والذي أثّر على ممارسات المشرفين لأنماط الإشراف الحديثة، ومحاولتهم ممارسة الإشراف الإبداعي، ولكن يبقى هذا المبرر بحاجة لدراسة جديدة بعد استقرار وضع العمليّة التّعليميّة وتمكّن المشرفين من ممارسة الأنماط الإشرافيّة المختلفة بعد الانتهاء من الجائحة. يذكر أنّ أقل موافقة من قبل المعلّمين ومديري المدارس كانت لممارسة المشرفين لنمط الإشراف التّطويري رغم محاولات الوزارة من تطوير هذا النّمط لدى المشرفين كما أشارت (الفار، 2018) إلّا أنّ هذا يعزى من وجهة نظر الباحثين إلى التّحدّيات المتعلّقة بالعبء الوظيفي للمشرفين التّربويين، وعدم قدرتهم على ممارسة نمط إشرافي يتطلّب تحديد احتياجات كل معلّم وتطويرها.

التّوصيات:

أوصت الدّراسة في ضوء نتائجها بالآتي:

- اتّباع إجراءات الدّراسة في تطوير المقاييس التّربويّة وتقنينها.
- تبنّي مقياس أنماط الإشراف التّربوي المطوّر في هذه الدّراسة بعد أن تمّ تقنينه؛ لتحديد أنماط الإشراف السائدة في دولة فلسطين.
- تطبيق نفس الدّراسة مرّة أخرى بعد في ظروف أكثر استقراراً ومقارنة النّتائج.
- دراسة العلاقة بين أنماط الإشراف التّربوي واتّجاهات المعلّمين للتّطوّر المهني.
- دراسة العوامل المؤثّرة في الأنماط التي يستخدمها المشرفون التّربويون في دولة فلسطين.
- اعتماد برامج تطوير مهني للمشرفين لتطوير كفاياتهم المهنيّة التي تمكّنهم من انتقاء النّمط الإشرافي المناسب للسياق الذي تشهده العمليّة التّربويّة ويعيشه المعلّم الطّلبة.

المراجع:

إبراهيم، محمود محمّد، وعثمان، عبد الرّحمن صوفي. (2016). بناء وتقنين مقياس المشكلات الاجتماعيّة لدى طلبة جامعة السلطان قابوس. مجلّة العلوم التّربويّة، 24(3)، 2-45.

أبو شملة، كامل. (2009). فعالية الاساليب الاشرافية في تحسين أداء معلمي مدارس وكالة الغوث بغزة من وجهة نظرهم وسبل تطويرها. الجامعة الاسلامية- غزة قسم أصول تربوية.

الأبيض، عادل عبد المعطي، والرّويلي، سعود بن حبيب. (2016). دراسة بعض أنماط الإشراف التّربوي الحديثة كما يدركها المعلّمون وعلاقتها بالدّافعيّة الذّاتيّة لديهم. مجلّة العلوم التّربويّة،9، 103-166.

أمبيض، يسرى زياد صالح. (2014). دور المشرف التربوي في تحسين أداء المعلمين في مدارس القدس الحكومية من وجهة نظر المعلمين والمديرين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بيرزيت، فلسطين.

ايمان عبد الكريم عبد الحسن الطائي .(2019) . Thinking is high-ranking among distinguished school students and their regular peers. Journal Intelligence Researches, 13(28).

الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني. (2020). http://www.pcbs.gov.ps/site/lang__ar/1/default.aspx

الحربى، نجود. (2019). اليقظة العقلية وعلاقتها بأبعاد التحيز المعرفي لدى المرشدات الطلابيات بمدينة جدة

بالمملكة العربية السعودية. دراسات فى الارشاد النفسى والتربوى، 6(6)، 1-37.

الحمداني، وليد خالد رجب، والمعماري، إيثار عبد الكريم غزال، والجوادي، عبد الكريم قاسم غزال. (2010). الصدق العاملي للاختبارات المهارية المقترحة في اختيار الطلاب المتقدمين للقبول في كلية التربية الرياضية جامعة الموصل .مجلة الرافدين للعلوم الرياضية 16(53).95-74

الشهري، خالد. (2013). تجديد الاشراف التربوي .الدمام: مكتبة الملك فهد الوطنية.

عبد الرحمن، إيمان. (2016). واقع ممارسة الانماط الإشرافية الحديثة لدى المشرفين التربويين وأهميتها في ضوء الاتجاهات الإشرافية المعاصرة .مؤتة للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الانسانية والاجتماعية، 33(6)، 319-351.

الفار، شهناز. (2018). الإشراف القيادي التطويري، وثيقة حازت على جائزة خليفة للمشروع التّربوي المتميّز في دورة 13، وزارة التّربية والتعليم العالي، فلسطين: الإدارة العامة للإشراف والتدريب التّربوي.

القاسم، رشا. (2013). واقع استخدام الاشراف الالكتروني في المدارس الحكومية من وجهة نظر المشرفين التربويين في شمال الضفة الغربية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية: كلية الدراسات العليا.

الكلباني، عبد الله. (2016). مدى ممارسة المشرفين التربويين لبعض أنماط الإشراف التربوي في مدارس

التعليم الاساسي بمحافظة الوسطى بسلطنة عمان. جامعة نزوى، كلية العلوم والآداب.

اللوح، أحمد حسن. (2016). درجة تحسين الإشراف التّربوي التّطويري للممارسات التدريسيّة لمعلّمي اللغة العربيّة في مدارس وكالة الغوث الدّوليّة، مجلّة الجامعة الإسلاميّة للدّراسات التّربوية والنّفسيّة، 20(1)، 483-519.

وصوص، ديمة محمد، والجوارنة، المعتصم بالله. (2017). الإشراف التربوي: ماهيته، تطوره، أنواعه، أساليبه، ط1، الأردن: دار الخليج للصحافة والنشر.

References:

Dea, M.(2016). The Nexus between Instructional Supervision, Supervisors' and Teachers': The Practical Paradox and Its Effect on Quality Education a Case of Woliat Zone Administration Elementary and Secondary Schools (1-8), Journal of Education and Practice,7 (7), pp. 108-118.

Gordon, & Ross-Gordon, J. M. (2019). Foundations of adult development and

Implications for educational supervision. In S. Zepeda & J. Ponticell (Eds.). The Wiley handbook of educational supervision, 45-73.

Abstract:

This study aimed to develop a standard for educational supervision patterns and codify it for use in uncovering the prevailing patterns of educational supervision from the point of view of teachers and school principals in the West Bank. The analysis of the questionnaire according to the Guilford theory, and by the Kaiser-Mayer-Ulken and Bartlett test, it was found that there are five domains of the scale whose underlying root is more than one correct, and these domains (66.74%) of the total variance were interpreted. The latent structure of the Educational Supervision Patterns Scale, thus the scale consists in its final form of 47 items distributed into 5 domains, with a high internal consistency of the domains with total score of the educational supervision patterns scale, where the values of the correlation coefficients ranged between 0.908 - 0.957, were significant at (0.01). The validity of the differentiation of the scale was verified at (0.01). Stability was calculated (Kronbach Alpha), with (0.984). The validity was verified, at (0.01). The results showed that teachers agreed to a neutral degree on supervisors' practice of all supervision patterns, and to a large extent supervisors' practice of the creative supervision pattern, and in contrast, school principals largely agreed to supervisors' practice of all the aforementioned supervisory styles, and the differences between the arithmetic averages were not Statistical at ($\alpha = 0.05$) on the first, third, fourth, and fifth domains, and the score according to the job variable, and found significant on the field of preventive supervision in favor of school principals, and the differences were not significant at ($\alpha = 0.05$) in the arithmetic averages of all areas of the types of educational supervision and the total degree of gender. In light of results the study recommended adopting a measure of educational supervision patterns.

Keywords: Educational Supervision model Scale, Preventive Supervision, Constructive Supervision, Creative Supervision, Development Supervision.