

وَأَقِعْ تَطْبِيقَ الإِشْرَافِ التَّربَوِيِّ التَّطَوُّرِيِّ فِي مَدَارِسِ "الأُونُرُوا"
بِمُحَافَظَاتِ غَزَّةِ وَسُبُلِ تَحْسِينِهِ

**The Reality of the Application of Developmental
Educational Supervision in the UNRWA
Schools in the Governorates of Gaza
and How to Improve It**

إِعْدَادُ البَاحِثَةِ

سَمَرُ عَبْدِ الرَّزَّاقِ مُحَمَّدَ الحَاجِ

مُوجِهَةٌ تَرْبَوِيَّةٌ فِي مَدَارِسِ وَكَالَةِ الغَوْتِ الدُولِيَّةِ "الأُونُرُوا" بِغَزَّةِ

s.al-qatrawi@unrwa.org

samar1974@windowslive.com

00970599861834

إِشْرَافُ الدُّكْتُورِ

نَاجِي رَجَبِ سَكَّرَ

أُسْتَاذُ الإِدَارَةِ التَّربَوِيَّةِ المُشَارِكِ

قُدِّمَتْ هَذِهِ الرِّسَالَةُ إِسْتِكْمَالًا لِمَتَطَلِبَاتِ الحُصُولِ عَلَى دَرَجَةِ المَاجِسْتِيرِ

فِي الإِدَارَةِ التَّربَوِيَّةِ بِكَلِيَّةِ التَّربِيَّةِ فِي جَامِعَةِ الأَقْصَى بِغَزَّةِ

يَنَآيِرُ/2020م - جَمَادِ أَوَّلُ/1441هـ

إقرار

أنا الموقع أدناه مقدم الرسالة التي تحمل العنوان:

وَأَقَع تَطْبِيقُ الإِشْرَافِ التَّربَوِيِّ التَّطَوُّرِيِّ فِي مَدَارِسِ "الأُونُرُوا" بِمُحَافَظَاتِ غَزَّةِ وَسُبُلِ تَحْسِينِهِ

The Reality of the Application of Developmental Educational Supervision in the UNRWA Schools in the Governorates of Gaza and How to Improve It

أقر بأن ما اشتملت عليه هذه الرسالة إنما هو نتاج جهدي الخاص، باستثناء ما تمت الإشارة إليه
حيثما ورد، وأن هذه الرسالة ككل أو أي جزء منها لم يُقدّم من قبل الآخرين لنيل درجة أو لقب
علمي أو بحثي لدى أي مؤسسة تعليمية أو بحثية أخرى.

Declaration

I understand the nature of plagiarism, and I am aware of the University's policy on this.

The work provided in this thesis, unless otherwise referenced, is the researcher's own work, and has not been submitted by others elsewhere for any other degree or qualification.

Student's name:	سَمَرُ عَبْدِ الرَّزَّاقِ مُحَمَّدَ الْحَاجِ	اسم الطالبة:
Signature:	SAMAR	التوقيع:
Date: 27/1/2020	2020/ 1 /27	التاريخ:

نتيجة الحكم على أطروحة ماجستير

بإذنا على مواظبة عمادة الدراسات العليا، تم تشكيل لجنة الحكم على أطروحة الطالب/أ. مبر
عبد الرزاق محمد الحاج، لبل درجة الماجستير في كلية التربية - قسم أصول التربية والإدارة التربوية -
تخصص الإدارة التربوية وعنوانها: (واقع تطبيق الإشراف التربوي التطوري في مدارس وكالة الغوث
الدولية بمحافظة غزة وسبل تحسينه)، وبعد المناقشة العلنية التي تمت يوم الاثنين 2 جمادى ثاني
1441 هـ الموافق: 2020/01/27م الساعة الثانية عشرة ظهراً، في قاعة المؤتمرات - غزة، اجتمعت لجنة
الحكم على الأطروحة والمكونة من:

- د. نساجي رجب مكر (رئيساً ومشرقاً)
أ.د. محمد إبراهيم سلمان (مناقشاً داخلياً)
د. نبيل محمود الصالحى (مناقشاً خارجياً)

وبعد المناقشة أوصت اللجنة بمنح الطالب/أ. مبر درجة الماجستير في كلية التربية - قسم أصول التربية
والإدارة التربوية - تخصص الإدارة التربوية، إذ تشعبها هذه الدرجة فإنها توصيها بما يتكون الله ولزوم
مذاقته وأن يسفر هذا العمل في خدمة الدين والوطن.

والله ولي التوفيق

عميد الدراسات العليا

أ.د. محمد إبراهيم سلمان



مُستخلص الرسالة

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تحديد واقع تطبيق الإشراف التربوي التطوري في مدارس "الأونروا" بمحافظة غزة وسبل تحسينه.

أداة الدراسة: تم الإجابة على أسئلة الدراسة والتحقق من فروضها باستخدام استبانة الإشراف التطوري من إعداد الباحثة.

عينة الدراسة: تم اختيار عينة مقدارها (332) فردًا، منهم (165) معلمًا و(167) معلّمة من المجتمع الأصلي، وقد اختيرت العينة بطريقة عشوائية طبقية.

منهج الدراسة: اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لدراسة العلاقة بين متغيرات الدراسة لملاءمته لموضوع وأهداف الدراسة.

أهم نتائج الدراسة:

أظهرت النتائج أن درجة تطبيق الإشراف التربوي التطوري بجميع أبعاده وكذلك الدرجة الكلية، مرتفعة، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط استجابات عينة الدراسة (المعلمين) تُعزى لمتغير المنطقة التعليمية في بُعد الإشراف التربوي التطوري غير المباشر وكذلك الدرجة الكلية للإشراف التربوي التطوري بشكل عام، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في بُعدي الإشراف التربوي التطوري المباشر والإشراف التربوي التطوري التشاركي لصالح منطقة رفح التعليمية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين متوسطي درجات استجابة أفراد عينة الدراسة (المعلمين) في الإشراف التربوي التطوري بأبعاده ودرجته الكلية تبعًا للنوع الاجتماعي، والمؤهل الأكاديمي، والتخصص وسنوات الخبرة.

أهم توصيات الدراسة:

أوصت الباحثة بأهمية تبني دائرة التربية والتعليم في الأونروا لمقترحها الذي يهدف لتحسين سبل الإشراف التطوري، وتبني مفاهيم جديدة في الإشراف التربوي لتحرر القدرات والإبداعات في المدارس نحو المشاركة الفاعلة لتنفيذ أهداف التربية المستقبلية، وأهمية توجيه البرامج والأنشطة المدرسية التعليمية والمقررات التربوية بحيث تتميز بانطلاقها من الرؤى الوطنية والعالمية للقرن الحادي والعشرين، ويجب أن تعمل هذه البرامج على تطوير دور كل من المشرف والمعلم في العملية التعليمية، وأهمية أن يكون المشرف مصدرًا لطرق واستراتيجيات الإشراف الحديثة والجديدة للمعلمين، ويكون قادرًا على إرشاد المعلمين إلى مصادر المعرفة المفيدة.

Abstract

Objective of the study: The study aimed to determine the reality of the application of developmental educational supervision in UNRWA schools in Gaza governorates and how to improve it.

Study Tool: The study questions were answered and the hypotheses were verified using the questionnaire developed by the researcher.

Study sample: A sample of (332) individuals were selected, of which (165) male teachers and (167) female teachers from the original community, the sample was selected in a stratified random manner.

Research Methodology: The researcher adopted the descriptive analytical approach to study the relationship between the variables of the study to suit its relevance to the subject and objectives of the study.

Main results of the study:

The results showed that the degree of application of the developmental educational supervision in all its dimensions as well as the total score is high, and also showed that there are no statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) between the average responses of the study sample (teachers) attributable to the educational zone variable in the indirect developmental educational supervision. As well as the overall degree of developmental educational supervision in general, and the presence of statistically significant differences in the dimensions of direct developmental educational supervision and participatory developmental educational supervision for the benefit of Rafah education, and the absence of statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$), between the average scores of response The study sample members (teachers) in the supervision of the educational and developmental dimensions college degree depending on the type of social, academic qualification, specialization and years of experience.

The most important recommendations of the study:

The researcher recommended the importance of adopting the UNRWA Department of Education for its proposed vision to improve the means of evolutionary supervision, and the adoption of new concepts in educational supervision to free the capabilities and creativity in schools towards active participation in the implementation of future education goals, and the importance of directing school educational programs and activities and curricula so as to be based on the national visions These programs should develop the role of the supervisor and teacher in the educational process, and the importance of the supervisor to be a source of methods and strategies of modern supervision and new teachers And be able to guide teachers to useful sources of knowledge.

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

﴿فَقُولَا لَهُ قَوْلًا لَّيِّنًا لَّعَلَّهُ يَتَذَكَّرُ أَوْ يَخْشَى﴾

(سورة طه، آية 44)

بِسْمِ اللَّهِ
الْعَظِيمِ

الإهداء

إلى روح من علمني الخلق الكريم، صاحب الفضل الكبير ... والذي رحمه الله

إلى من زرعت في قلبي أسمى معاني العطاء..... أمي حفظها الله

إلى ورود طفولتي وسندي في حياتي ... أخواتي

إلى أزاهير مملكتي ... زوجي وأولادي

إلى أساتذتي الأفاضل

إلى زملائي

أهدي هذا العمل

شكرٌ وتقدير

الحمدُ لله ربِّ العالمين والصلاةُ والسلامُ على سيد المرسلين وإمام المتقين سيدنا محمدٍ وعلى آله وصحبه أجمعين:

يقولُ اللهُ جلَّ جلاله في كتابه الكريم: "وَقَالَ رَبُّ أَوْزَعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ" (سورة النمل، آية 19)، ويقول الحبيبُ عليه السلام "مَنْ لَمْ يَشْكُرِ النَّاسَ لَمْ يَشْكُرِ اللَّهَ عَزَّ وَجَلَّ" (رواه الترمذي). بدايةً أحمدهُ سبحانه وتعالى أن يسَّرَ لي إنجازَ هذا العملِ للحصولِ على درجةِ ماجستير التربية "تخصص إدارة تربية" ويسرُّني أن أتقدِّمَ بجزيلِ الشكرِ والتقديرِ لكلِّ من ساهم في إنجازِ هذا العملِ، وأخصُّ بالشكرِ سعادةَ الدكتور ناجي رجب سكر على جهده وتوجيهاته في الإشرافِ على هذه الرسالة، حيث كان له الدورُ الأساسي والأبرزُ في إنجازها، وأسأله تبارك وتعالى أن يباركَ له في عُمره في طاعته وأن يُمتعه بموفورِ الصحة والعافية.

كما أتقدِّمُ بالشكرِ الجزيلِ لكلِّ من سعادةِ الأستاذ الدكتور محمد إبراهيم سلمان نائب رئيس جامعة الأقصى للدراسات العليا والبحث العلمي وأستاذ أصول التربية فيها، وسعادة الدكتور نبيل الصالحي أستاذ أصول التربية وإدارة الجودة بالجامعات الفلسطينية وأحد القيادات التربوية في مدارس وكالة الغوث الدولية، واللذين تفضلاً بمناقشة هذه الرسالة، متمنية لهما موفورِ الصحة والعافية.

كما يسعدني أن أُعبرَ عن عظيم امتناني لهذا الصرح الشامخ، حاضنة العلم والعلماء، جامعة الأقصى ولجميع الأساتذة والعاملين فيها وعلى رأسهم السيد القائم بأعمال رئيس الجامعة سعادة الأستاذ الدكتور أيمن محمود صبح والسيد عميد الدراسات العليا والبحث العلمي سعادة الأستاذ الدكتور محمد إبراهيم سلمان على ما يبذلونه من جهدٍ لرقي الجامعة وتقدمها.

كما أشكرُ جميع السادة الذين ساهموا في إنجاز هذه الدراسة سواء بتوجيه أو معونة، وأخص بالذكر الأساتذة الذين تفضّلوا بالمعونة في تحكيم أداة القياس، وكذلك أشكر المعلمين الذين تم تطبيق أدوات الدراسة عليهم وأتمنى لهم التوفيق.

الباحثة/

سمر عبد الرزاق محمد الحاج

فهرس المحتويات

الصفحة	الموضوع
ب - ن	الصفحات التمهيدية
ب	• إقرار
ج	• نتيجة الحكم على أطروحة ماجستير
د	• مستخلص الرسالة
هـ	• Abstract
و	• الآية القرآنية
ز	• إهداء
ح	• شكر وتقدير
ط	• فهرس المحتويات
ل	• قائمة الجداول
ن	• قائمة الأشكال
ن	• قائمة الملاحق
10 - 1	الفصل الأول: الإطار العام للدراسة
3	• مقدمة
6	• مشكلة الدراسة وتساؤلاتها
7	• فرضيات الدراسة
7	• أهداف الدراسة
7	• أهمية الدراسة
8	• منهجية الدراسة وأدواتها
9	• حدود الدراسة
9	• مصطلحات الدراسة
94 - 11	الفصل الثاني: الإطار النظري
13	• تمهيد
14	• أولاً: الإطار المفاهيمي للإشراف التربوي
14	• نشأة وتطور الإشراف التربوي
17	• مفهوم الإشراف التربوي

20	• تعريف الإشراف التربوي
22	• نظريات الإشراف التربوي
24	• أهمية الإشراف التربوي
25	• أهداف الإشراف التربوي
27	• خصائص الإشراف التربوي
29	• مبادئ الإشراف التربوي
31	• مكونات الإشراف التربوي
32	• أساليب الإشراف التربوي الحديثة .. أنواعها ومميزاتها وأهدافها
33	• أسس اختيار الأسلوب الإشرافي
49	• أنماط الإشراف التربوي
56	• وظائف الإشراف التربوي
61	• مبررات الإشراف التربوي
61	• دور الإشراف التربوي في تطوير مخرجات التعليم
62	• أسس الإشراف التربوي الحديث
63	• مقومات القيادة الإشرافية ومسئولياتها
64	المشرف التربوي
64	• تعريف المشرف التربوي
64	• كفايات المشرف التربوي
65	• المشرف التربوي المرغَّب في المهنة
66	ثانيًا: الإطار المفاهيمي للإشراف التربوي التطوري
66	• تمهيد
66	• نشأة الإشراف التربوي التطوري
67	• الأسس الفكرية للإشراف التربوي التطوري
68	• مفهوم الإشراف التربوي التطوري
69	• الأسس الفلسفية للإشراف التربوي التطوري
69	• تعريف الإشراف التربوي التطوري
70	• أساليب الإشراف التربوي التطوري (محاور الاستبانة)
75	• علاقة أساليب الإشراف التربوي التطوري بالتفكير التجريدي للمعلم
77	• أهداف الإشراف التربوي التطوري

78	• مميزات الإشراف التربوي التطوّري
80	• مراحل الإشراف التربوي التطوّري
82	• التحديات التي تواجه الإشراف التطوّري
84	ثالثاً: الإشراف التربوي في فلسطين
87	رابعاً: الإشراف التربوي في مدارس الأونروا
91	خامساً: العلاقة بين المشرف التربوي والمعلم
108 - 96	الفصل الثالث: الدراسات السابقة
97	• تمهيد
97	• الدراسات العربية
104	• الدراسات الأجنبية
107	• التعقيب على الدراسات السابقة
121 - 109	الفصل الرابع: منهجية الدراسة وإجراءاتها
111	• تمهيد
111	• منهج الدراسة
111	• مجتمع الدراسة
112	• عينة الدراسة
113	• أداة الدراسة
114	• إجراءات الدراسة
115	• صدق الاستبانة
118	• ثبات الاستبانة
120	• الأساليب الإحصائية
145 - 122	الفصل الخامس: نتائج الدراسة
124	• تمهيد
124	• نتائج الدراسة الميدانية
125	• نتائج الإجابة على تساؤل الدراسة
131	• التحقق من الفرض الأول
134	• التحقق من الفرض الثاني
135	• التحقق من الفرض الثالث
136	• التحقق من الفرض الرابع

137	• التحقق من الفرض الخامس
139	• خلاصة النتائج
140	• السبل المقترحة لتحسين استخدام الإشراف التربوي التطوري في مدارس الأونروا
144	• توصيات الدراسة
145	• دراسات مقترحة
146	• المراجع
158	• الملاحق
170	• ملخص الدراسة

قائمة الجداول

رقم الصفحة	الاسم	الرقم
75	الفروق الأساسية لأساليب الإشراف التربوي التطوري	2.1
111	توزيع أفراد مجتمع الدراسة على مناطقهم التعليمية	4.2
112	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس	4.3
113	توزيع أفراد العينة حسب متغيراتهم الديموغرافية	4.4
114	توضيح النسبة المئوية لعبارات كل بعد بالنسبة للاستبانة	4.5
115	الصدق الذاتي لأبعاد الاستبانة	4.6
116	قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه	4.7
117	قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد بعضها ببعض وكذلك مع الدرجة الكلية	4.8
118	قيم معامل ارتباط درجة كل عبارة مع درجة الاستبانة الكلية	4.9
119	قيم معاملات ثبات الاستبانة بطريقة حساب قيمة معامل ألفا كرونباخ	4.10
119	قيم معاملات ارتباط بيرسون لأبعاد الاستبانة بطريقة التجزئة النصفية	4.11
120	توزيع أرقام عبارات الصورة النهائية للاستبانة	4.12
124	تدرج ليكرت الخماسي	5.13
125	معيان الأوزان النسبية ومستوى الدرجة وفقاً لقيم المتوسطات الحسابية	5.14
125	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لأبعاد الاستبانة والدرجة الكلية	5.15
127	الوزن النسبي والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل عبارة من عبارات	5.16

	الإشراف التربوي التطوري المباشر	
128	الوزن النسبي والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل عبارة من عبارات الإشراف التربوي التطوري التشاركي	5.17
130	الوزن النسبي والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل عبارة من عبارات الإشراف التربوي التطوري غير المباشر	5.18
132	نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للكشف عن متوسطات درجات معلمي مدارس الأونروا في تقديرهم لمستوى تطبيق المشرفين التربويين لأسلوب الإشراف التربوي التطوري تبعاً للمنطقة التعليمية	5.19
133	اختبار شيفيه للكشف عن مصدر الفروق في الإشراف التربوي التطوري تبعاً للمنطقة التعليمية	5.20
133	اختبار شيفيه للكشف عن اتجاه الفروق في الإشراف التربوي التطوري المباشر تبعاً للمنطقة التعليمية	5.21
134	اختبار شيفيه للكشف عن اتجاه الفروق في الإشراف التربوي التطوري التشاركي تبعاً للمنطقة التعليمية	5.22
135	اختبار (ت) للفروق بين متوسطي درجات معلمي مدارس الأونروا (الذكور والإناث) في الإشراف التربوي التطوري	5.23
136	اختبار (ت) للفروق بين متوسطات درجات معلمي مدارس الأونروا (الحاملين لدرجة البكالوريوس والحاملين لدرجة الدراسات العليا) في الإشراف التربوي التطوري	5.24
137	اختبار (ت) للفروق بين متوسطات درجات معلمي مدارس الأونروا (ذوي التخصصات العلمية والتخصصات الإنسانية) في الإشراف التربوي التطوري ..	5.25
138	نتائج تحليل التباين الأحادي للكشف عن متوسطات درجات معلمي مدارس الأونروا في الإشراف التربوي التطوري تبعاً لسنوات الخبرة	5.26
139	اختبار شيفيه للكشف عن مصدر الفروق في الإشراف التربوي التطوري تبعاً لسنوات الخبرة	5.27
139	اختبار شيفيه للكشف عن اتجاه الفروق في الإشراف التربوي التطوري المباشر تبعاً لسنوات الخبرة	5.28

قائمة الأشكال

الصفحة	الاسم	الرقم
68	• أساليب الإشراف التربوي التطوري	2.1
81	• مراحل الإشراف التربوي التطوري	2.2
88	• تطوّر مسميات المشرف التربوي في الأونروا	2.3

قائمة الملاحق

الصفحة	الاسم	الرقم
160	• الصورة الأولية للاستبانة (ملحق رقم 1)	1
165	• الصورة النهائية للاستبانة بدون أبعاد (ملحق رقم 2)	2
169	• قائمة بأسماء الأساتذة المحكمين (ملحق رقم 3)	3

الفصل الأول

Chapter One

الفصلُ الأوَّلُ

الإطارُ العامُ للدراسة

- مقدّمة
- مشكلة الدراسة وتساؤلاتها
- فرضيّات الدراسة
- أهداف الدراسة
- أهمية الدراسة
- منهج الدراسة وأدواتها
- حدود الدراسة
- مصطلحات الدراسة

الفصل الأول الإطار العام للدراسة

مُقدِّمة:

يَشْهَدُ العالَمُ هذه الأيام تطوُّراتٍ عِلْمِيَّةً وتكنولوجياً هائلةً، مما يفرض على علماء التربية ضرورة مضاعفة الاهتمام بعمليتي التعلُّم والتعلِيم لمواكبة هذا التطوُّر، كَوْن العملية التربوية القوة المؤثرة، بل والحاسمة في حياة الأمم والشعوب على مر العقود، وهذا يُلقى بمسؤولية التحديِّ أمام القائمين على التربية ويضعهم في مواجهة حقيقية لمواكبة هذا التقدُّم المتسارع.

وتُعتبر الإدارة التربوية إحدى المجالات الحيَّة في ميدان التربية التي توفَّرت لها العناية من أجل النهوض بها، والارتقاء بمستوى العاملين فيها، وحيث أنَّ الإشراف التربوي جزءٌ لا يتجزأ من الإدارة التربوية، فقد تأثر بكثيرٍ من النظريات والفلسفات الإدارية، فالتطوُّرات والاتجاهات العلمية أحدثت تغييراً في مفهوم الإدارة التربوية، مما أدى إلى تأثيرٍ مباشرٍ في مفهوم الإشراف التربوي وتطوُّره عالمياً ومروره بمراحل متعددة منها التقنيُّش والتوجيه والإشراف.

وليس من شكِّ أن الإشراف التربوي هو أحد أركان العملية التربوية، حيث يُنتظر منه أن يعملَ على إحداثِ التغيُّر المنشود، فهو عايش العملية التربوية منذ بداياتها في فلسطين بشكل عام والأونروا بشكل خاص، وتطوَّر عبر نقلات نوعية هامة، انبثق عنها مفهوم الإشراف التربوي باعتباره عملية قيادية ديموقراطية، تعاونية، مُنظَّمة تهدف إلى الاعتناء بالموقف التعليمي وتحسين العوامل المؤثرة فيه.

لقد نشأ الإشراف التربوي مع بداية وجود التربية متأثراً بالتغيُّرات السياسية والاجتماعية التي شهدتها الحضارة خلال العصور المتعاقبة، والمتتبع لتطوُّر الإشراف التربوي يرى أنَّ مفهومه بمعناه وممارساته المُتعارَف عليها الآن لم يتبلور في التربية والتعليم إلا حديثاً، حيث نشأ الإشراف التربوي في أول أشكاله في القرن السادس عشر في مدينة بوسطن في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث نُظِّمَت لجانٌّ من الآباء لزيارة المدارس، ومراقبة أعمال المعلمين، ثم تزايدت أعداد المدارس، فتم تفريغ أحد المعلمين ليقوم جزئياً بمهام الإشراف على المعلمين، إلى أن تولدت القناعة بأن يقوم بهذه العملية شخصٌ معيَّن هو مدير التربية في المنطقة، وقد مارس المديرُ أعماله في التقنيُّش على المعلمين، مركزاً على النواحي الإدارية، حيث كان يمارس أعماله في مُراقبة المدارس والمعلمين من أجل ضبط عملية التعليم، وبقي هذا الشكل مستمراً حتى الربع الأول من القرن العشرين (محمود، 1997: 12-13).

ويبرزُ هنا دور المشرف التربوي كواحد من قيادات التربية القادرة على تطوير وتجديد العملية التربوية، ودفعها إلى تحقيق المزيد من الأهداف، كما أن دور المشرف التربوي أساسيٌّ وهام

لمساعدة المعلمين في تحسين أدائهم، وإثارة دافعيتهم نحو النمو المهني، ولتنفيذ تطوير المنهاج الدراسي، الأمر الذي يسهم في تحسين تعليم التلاميذ ونيل الثقة العامة من قبل المواطنين في المدارس، ومن أهم أهداف الإشراف التربوي الجديدة بالذكر، تنمية السلوك التربوي للمعلم، وتزويده بالثقافة المناسبة لتحسين العلاقات الإنسانية، وتنمية القدرة على الإبداع والابتكار، ومساعدة المعلمين على رؤية غايات التربية وتحقيق الخبرة التربوية من خلال إدراك مشكلات التلاميذ وتحسين الظروف المدرسية والتشجيع على التجريب والبحث، والتعريف بأحدث الطرق التربوية في التعليم والتقييم (صحيفة الرأي الأردنية، الشقيرات: 2014).

ولقد شهدَ الإشرافُ التربوي تطورًا ملموسًا، إذ أن المهمة الأولى للإشراف التربوي هي تطوير قدرات المعلم وتنميتها، وتحسين مستوى أدائه (الباطين، 2004: 223). بالإضافة لمساعدته في حل المشكلات التي تواجهه، وتزويده بالخبرات اللازمة، وكذلك اكتشاف قدرات المعلم ومواهبه، وتهيئة الفرصة لإظهار تلك القدرات والمواهب، وتوظيفها في تطوير العملية التعليمية والتربوية والرقي بها (الحارثي، 2009: 23).

ومما لاشك فيه أن المفهوم التقليدي للإشراف التربوي، والممارسات الكلاسيكية لا تتناغم مع التسارع الكبير في المعارف وأدواتها في السنوات الأخيرة، ولا تواكب عصر العولمة، ولا يمكن أن تُؤتي أكلها في ضوء "تنميط عمل المشرف التربوي"، لذا ظهرت اتجاهات حديثة في الإشراف التربوي عملت على تطوير أهدافه ووظائفه وأساليبه واتجاهاته، ومن تلك الاتجاهات الحديثة مفهوم الإشراف التربوي التطوري (داود، 2018).

ورغم أن الإشراف التربوي التطوري يعود إلى عام 1980، عندما طرح كارل جلجمان (Carl Glickman)، الأستاذ في قسم المناهج والإشراف التربوي بجامعة جورجيا، نظرية الإشراف التربوي التطوري، وذلك من خلال بحث نُشر في مجلة القيادة التربوية الأمريكية، وبنى الفرضية الأساسية على أن المعلمين يختلفون في مستوى تفكيرهم التجريدي، وفي مستوى قدراتهم العقلية، وفي مستوى دافعيتهم للعمل، وأنه يجب على الإشراف التربوي مراعاة هذه الفروق، وضرورة السعي المتواصل لزيادة قدرات المعلمين إلى أعلى درجة تحقق الأهداف المنشودة، إلا أن هذا النوع من الإشراف لم يأخذ حقه في الميدان التربوي الإشرافي، وأن تداوله كأحد أنواع الإشراف التربوي يُعتبر دون المستوى في العملية التربوية في المدارس، وتقوم فكرة هذا النوع من الإشراف على أن هناك عاملين مؤثرين على أداء المشرف وتعامله مع المعلم، أولهما، نظرة المشرف التربوي لعملية الإشراف وقناعاته حولها، وثانيهما، صفات المعلم، كما يرى جلجمان أن المعلم هو محور العملية الإشرافية، وأن تطوير قدرات المعلمين وتنميتها هي مهمة الإشراف التربوي الأولى، وأن المشرف التربوي هو في الأصل مُعد مهنيًا، وخبيرًا، وذو تفكير تجريدي مرتفع، وفي عام 1981، نُشر

جلكمان نظريته في الإشراف التربوي التطوري بعد تطبيقها ونضوجها في كتاب من إصدارات الجمعية الأمريكية للمناهج والإشراف التربوي (الناصري، 2018: 47).

إن الإشراف التربوي التطوري هو نمط من الإشراف تُقدّم من خلاله خدمات إشرافية متدرّجة للمعلّم، تهيئ له تطوراً بعيد المدى، ليصبح قادراً على اتخاذ القرارات الرشيدة، وعلى حل المشكلات التعليمية التعلّمية التي تواجهه، وهو أحد الاتجاهات الحديثة في مجال الإشراف التربوي، حيث أنه يهتم بالفروق الفردية لدى المعلمين، وذلك من خلال ثلاثة أساليب إشرافية، وهي: الأسلوب المباشر، الأسلوب التشاركي، والأسلوب غير المباشر، وهذا التنوع يهدف إلى تطوير قدرات المعلمين وإمكاناتهم؛ لأداء مهامهم المؤكّلة لهم على أفضل وجه، ويفترض جلكمان أن هذه الأساليب الإشرافية الثلاثة تقابل جميع الأذواق والفروق الفردية للمعلمين في ميدان التربية والتعليم (القاسم، 2010: 75).

وفي فلسطين، اعتمدت وزارة التربية والتعليم العالي الإشراف التربوي التطوري، وذلك ضمن رؤية الوزارة التطويرية، ومواكبتها لمستجدات الإشراف التربوي، وعملت على تطبيقه، نظراً لميزاته المتعددة ومن أهمها: مراعاة الفروق الفردية لدى المعلمين من خلال استخدام أساليب إشرافية متنوعة، وتطوير وتنمية طاقات المعلمين وقدراتهم، واختيار الأسلوب الإشرافي بناءً على احتياجات المعلّم الشخصية والمهنية الفعلية، والمنحى العلمي في الإشراف التربوي التطوري من خلال استخدام مراحل واضحة ومرتبّة منطقياً، ويسهم في إلغاء الأحكام الذاتية للمشرف التربوي، وتوفير مناخ مؤسسي سليم وصحي، وتجنّب تصيّد أخطاء المعلّم (موقع وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية على الشبكة العنكبوتية <http://www.moehe.gov.ps>).

ويبرز تميّز الإشراف التربوي التطوري في شموله على أساليب إشرافية عدّة سبق وأن مارسها المشرف التربوي من خلال صهر تلك الأساليب والنماذج في بوتقة واحدة، وتطويرها وتنظيمها وإعادة صياغتها في أطر مُحددة، بحيث تشكّل في مجموعها آليات عمل واضحة تهدف إلى مساعدة المعلمين على تحقيق النمو المهني، ومن متطلبات تطبيق الإشراف التربوي التطوري قناعة المشرف التربوي بتنفيذ الإشراف التربوي التطوري وإعداده المعرفي والمهني والنفسي للتطبيق الأمثل، وتمكين المعلمين وإعدادهم لتطبيق الإشراف التطوري في المدارس، وتيسير مفهوم الإشراف التطوري لدى كافة الجهات ذات الصلة بالعملية التعليمية التعلّمية من أجل تكامل أدوارها بما يكفل نجاح النموذج الإشرافي التربوي الحديث.

وقد أشارت العديد من الدراسات إلى أهمية الإشراف التربوي التطوري في العملية التعليمية التعلّمية ومنها دراسة شلش (2018)، دراسة يلدريم (2016)، دراسة موسونيدر (2015)، دراسة البابطين (2014)، دراسة اللوح (2012)، ودراسة القاسم (2010)، وكانت معظم نتائجها تصف إيجابية استخدام هذا النوع بما فيه مصلحة أركان ومكونات العملية التربوية.

وفي ضوء ما تقدم تَخُصُّ الباحثة إلى أن الإشراف التربوي التطوّري ما هو إلا أحد النماذج الإشرافية التربوية، والذي يهتم ويراعي الفروق الشخصية والمهنية بين المعلمين، من خلال انتقاء أحد الأساليب الإشرافية للإشراف التربوي التطوّري وهي: (الإشراف التربوي المباشر، والإشراف التربوي التشاركي، والإشراف التربوي غير المباشر)، لتطوير قدرات المعلمين، وإمكاناتهم في التغلب على المشكلات التربوية والتعليمية التي تواجههم في العملية التعليمية التعلّمية.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

واستنادًا لأهمية الإشراف التربوي التطوّري في العملية التربوية وبالرجوع للأبحاث المقترحة في الدراسات السابقة، إضافة لتجربة الباحثة من خلال عملها كمشرفة تربوية نبعت فكرة هذه الدراسة للوقوف على ما قد يعانيه المعلمون من نقص في إدراك أساليب التفكير التجريدي وإتقان مهارات التفكير العليا وعدم استخدامها في طرق تدريسهم للتلاميذ، كذلك لإن مفهوم الإشراف التربوي التطوّري لم ينضج بعد بمفهومه المعروف في أذهان القائمين على العمل التربوي في مدارس الأونروا، مع النقص في هذا النوع من الدراسات في البيئة الفلسطينية بشكل خاص والعربية بشكل عام، وعليه فقد ارتأت الباحثة طرق هذا الباب في البحث العلمي من خلال اختيار هذا العنوان في دراستها الحالية ويمكن تحديد مشكلة الدراسة في الإجابة عن تساؤل الدراسة الرئيس وهو:

التساؤل الرئيس للدراسة:

ما واقع تطبيق الإشراف التربوي التطوّري في مدارس "الأونروا" في محافظات غزة وسبل تحسينه؟

التساؤلات الفرعية:

- 1- ما الإطار المفاهيمي للإشراف التربوي؟
- 2- ما الإطار المفاهيمي للإشراف التربوي التطوّري؟
- 3- ما درجة تطبيق المشرفين التربويين للإشراف التربوي التطوّري في مدارس الأونروا في محافظات غزة؟
- 4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط استجابة عينة الدراسة (المعلمين) في تطبيق المشرفين التربويين للإشراف التربوي التطوّري في مدارس "الأونروا" في محافظات غزة تُعزى للمتغيرات (النوع الاجتماعي، سنوات الخبرة، المؤهل الأكاديمي، المنطقة التعليمية).
- 5- ما السبل المقترحة لتحسين تطبيق الإشراف التربوي التطوّري؟

فرضيات الدراسة:

- 1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط استجابة عينة الدراسة (المعلمين) في تطبيق المشرفين التربويين للإشراف التربوي التطوري في مدارس "الأونروا" في محافظات غزة تُعزى لمتغير النوع الاجتماعي.
- 2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط استجابة عينة الدراسة (المعلمين) في تطبيق المشرفين التربويين للإشراف التربوي التطوري في مدارس "الأونروا" في محافظات غزة تُعزى لمتغير سنوات الخبرة.
- 3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط استجابة عينة الدراسة (المعلمين) في تطبيق المشرفين التربويين للإشراف التربوي التطوري في مدارس "الأونروا" في محافظات غزة تُعزى لمتغير المؤهل الأكاديمي.
- 4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط استجابة عينة الدراسة (المعلمين) في تطبيق المشرفين التربويين للإشراف التربوي التطوري في مدارس "الأونروا" في محافظات غزة تُعزى لمتغير المنطقة التعليمية.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة بصورة رئيسية لتحقيق ما يلي:

- 1- التعرف على مفهوم الإشراف التربوي.
- 2- التعرف على مفهوم الإشراف التربوي التطوري.
- 3- التعرف على درجة تطبيق المشرفين التربويين للإشراف التربوي التطوري في مدارس "الأونروا" من وجهة نظر المعلمين في محافظات غزة.
- 4- التعرف على ما إذا كان للمتغيرات المستقلة (النوع الاجتماعي، سنوات الخبرة، المؤهل الأكاديمي، المنطقة التعليمية) دور في درجة تطبيق المشرف التربوي للإشراف التربوي التطوري في مدارس "الأونروا".
- 5- تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات لتحسين سبل تطبيق المشرفين التربويين للإشراف التربوي التطوري في مدارس "الأونروا" في ضوء نتائج الدراسة.

أهمية الدراسة:

تظهر أهمية الدراسة فيما يلي:

أولاً: الأهمية النظرية

- 1- أن يتعرف المشرفون التربويون على هذا النوع من الإشراف التربوي بغية استخدامهم له في عملية الإشراف التربوي لأهميته في العملية التعليمية التعلمية.

- 2- أن يتعرّف المعلمون على أهمية الإشراف التربوي التطوّري وفائدته لهم بغية تنويع أساليبهم وطرقهم التدريسية وطريقة تفكيرهم.
- 3- تُعتبر هذه الدراسة إضافة نظرية للمكتبة العربية حول مفهوم الإشراف التربوي التطوّري ومدى تطبيقه في مدارس "الأونروا" في محافظات غزة.
- 4- حاجة الميدان التربوي وخاصة في المنطقة العربية لمثل هذا النوع من الدراسات في ظل تنوّع طرق وأساليب وأنواع الإشراف التربوي.
- 5- قد تفيد هذه الدراسة المعنيين بأمور التربية والتعليم وخاصة في مجال الإشراف التربوي وتبصيرهم بضرورة الاهتمام بتطبيق هذا النوع من الإشراف التربوي الذي يفيد العملية التعليمية التعلّمية.
- 6- تأتي هذه الدراسة استجابة لنتائج وتوصيات ومقترحات العديد من الأبحاث والدراسات العلمية والمؤتمرات التي تؤكد على طرق باب مثل هذه المواضيع الملامسة للواقع التعليمي.
- 7- قد تسهم نتائج هذه الدراسة في فتح آفاق جديدة أمام الباحثين للقيام ببحوث مستقبلية في مجال دراسات الإشراف التربوي وآليات عمله.

ثانياً: الأهمية العملية

- 1- قد تسهم هذه الدراسة عن طريق المضامين التربوية (التوصيات) التي ستقدمها في تنوّع تطبيق المشرفين التربويين لأنواع جديدة من الإشراف التربوي.
- 2- من المؤمل أن تسهم هذه الدراسة في تحسين تطبيق هذا النوع من أنواع الإشراف التربوي.
- 3- قد تفيد هذه الدراسة في رفع كفاية المعلمين ورفع مستوى تفكيرهم التجريدي.
- 4- تأتي هذه الدراسة في ظل التنوّع والتطوّر في عمل المشرفين التربويين في الحقل التربوي.

منهجية الدراسة وأدواتها:

- **المنهجية:** استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لموضوع وأهداف الدراسة، فهو "يتناول دراسة أحداث وظواهر وممارسات قائمة موجودة ومتاحة للدراسة والقياس كما هي دون تدخّل الباحث في مجرياتها، ويستطيع الباحث أن يتفاعل معها ويحللها" (الأغا، 2002: 43).

إذ تحدد الدراسة الوصفية الوضع الحالي للظاهرة المُراد دراستها وهو منهج يستخدم الاستبانات في جمع البيانات على أن تكون على درجة من الموضوعية والثبات (أبو علام، 1998: 50).

- الأدوات:

تم بناء استبانة كأداة قياس لجمع البيانات من عينة الدراسة (معلمو المرحلة الإعدادية) من قبل الباحثة حول واقع تطبيق الإشراف التربوي التطوري في مدارس الأونروا.

حدود الدراسة:

تحددت نتائج الدراسة بعدد من المحددات كالتالي:

الحد الموضوعي: تمثل الحد الموضوعي في معرفة واقع درجة تطبيق المشرفين التربويين للإشراف التربوي التطوري في مدارس "الأونروا" في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين.

الحد البشري: اقتصرت الدراسة الحالية على معلمي المرحلة الإعدادية في مدارس "الأونروا" في محافظات قطاع غزة.

الحد المكاني: تمثل الحد المكاني في جميع المناطق التعليمية في محافظات غزة.

الحد الزمني: ارتبط الحد الزمني بفترة تطبيق أداة الدراسة والتي أُجريت في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2019/2018.

مصطلحات الدراسة:

1- الإشراف التربوي: هو نشاط علمي مُنظَّم تقوم به سلطات إشرافية على مستوى عالٍ من الخبرة في مجال الإشراف، بهدف تحسين العملية التعليمية التعلّمية، ويساعد في النمو المهني للمعلمين من خلال ما تقوم به تلك السلطات من الزيارات المستمرة للمعلمين وإعطائهم النصائح والتوجيهات التي تساعدهم على تحسين أدائهم (حسين و عوض الله، 2006: 16).

وتُعرفه وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية بأنه العملية المخططة المنظمة الهادفة إلى مساعدة المديرين والمعلمين على امتلاك مهارات تنظيم تعلّم الطلبة بشكل يؤدي إلى تحقيق الأهداف التعليمية التربوية (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، الدليل المرجعي في الإشراف التربوي، 2009).

2- الإشراف التربوي التطوري: هو أحد الاتجاهات الحديثة في مجال الإشراف التربوي، حيث أنه يهتم بالفروق الفردية لدى المعلمين، وذلك من خلال ثلاثة أساليب إشرافية، وهي كما حددها جلکمان: الأسلوب المباشر، الأسلوب التشاركي، والأسلوب غير المباشر، وهذا التنوع يهدف إلى تطوير قدرات المعلمين وإمكاناتهم لأداء مهامهم المُوكّلة لهم على أفضل وجه (البابطين، 2004: 104).

ويُعرف الإشراف التطوري أيضا بأنه: "اتجاه حديث، يهتم بالفروق الفردية لدى المعلمين، من خلال تقديم خدمات إشرافية مندرّجة للمعلم (مباشر، فتشاركي، ثم غير مباشر)، تُهيئ له تطورًا بعيد

المدى؛ ليكون قادرًا على اتخاذ القرارات وحل المشكلات التربوية التي تواجهه في عمله" (الناصرى، 2018: 51).

التعريف الإجرائي للإشراف التربوي التطوري: تُعرّف الباحثة الإشراف التربوي التطوري إجرائيًا بأنه: "الأساليب الإشرافية التربوية الحديثة المتمثلة بالإشراف التربوي المباشر والإشراف التربوي التشاركي والإشراف التربوي غير المباشر التي يقوم بها المشرف التربوي من أجل إحداث نقلة تربوية تدريجية ونوعية في مستوى التفكير التجريدي لدى المعلم من المستويين المنخفض والمتوسط إلى المستوى المرتفع"، ويقدر بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المفحوصين باستجابتهم على أداة القياس المستخدمة في الدراسة.

3- الأونروا: هي وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في الشرق الأدنى، تم إنشاؤها تبعًا لقرار الجمعية العامة للأمم المتحدة رقم 302 (الدورة الرابعة) بتاريخ 8 كانون أول/ديسمبر 1949، وبدأت عملها في 1 مايو 1950، بهدف الاستجابة لاحتياجات حوالي 750,000 من اللاجئين الفلسطينيين (بونتيبراكت، 2015: 13).

4- مدارس الأونروا: هي المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية "الأونروا" وهي المدارس الابتدائية والإعدادية، والتي يُدرّس فيها أبناء اللاجئين الفلسطينيين من الصف الأول الأساسي وحتى الصف التاسع الأساسي (مركز التطوير التربوي في وكالة الغوث الدولية، غزة).

الفصل الثاني

Chapter two

الفصل الثاني

الإطار النظري

- تمهيد
- الإطار المفاهيمي للإشراف التربوي
- الإطار المفاهيمي للإشراف التربوي التطوري
- الإشراف التربوي في فلسطين
- الإشراف التربوي التطوري في مدارس الأونروا
- العلاقة بين المشرف والمعلم

تمهيد:

واكب تطوّر الحياة في عصرنا الحالي تطوّر مماثل في العمليات التربوية، تبعه تطوّر في الإشراف التربوي، فتطوّرت نظرياته وأهدافه وأساليبه، حيث يُعتبر الإشراف من الأسس الثابتة والرئيسة الفاعلة في النظام التربوي، حيث يُسهم في واقع العملية التعليمية التعلّمية بشكل كبير. فعليه تتوقف ممارسات المعلمين داخل الصفوف، ومن خلاله يمكن إعادة النظر في المناهج الدراسية، وتحسين أداء الإدارة المدرسية، وضمان الارتقاء بمستوى التلميذ، لذا يُعد الإشراف التربوي عملية شمولية تُغطي جميع جوانب العملية التعليمية.

فالإشراف التربوي ركن من الأركان الرئيسة والفاعلة في أي نظام تعليمي لأنه يُسهم في تشخيص واقع العملية التعليمية التعلّمية، من حيث المُدخلات والعمليات والمُخرجات، ويعمل على تحسينها وتطويرها بما يتناسب وتلبية احتياجات ومتطلبات المجتمع للنهوض بالعملية التعليمية التعلّمية من الناحيتين الفنية والإدارية (الطعاني، 2005: 13).

ويُعتبر الإشراف التربوي من أهم عناصر العملية التعليمية والتربوية، حيث يقع عليه دور كبير في تحسين معظم عناصر العملية التعليمية وتطويرها، إذ أن المهمة الأولى للإشراف التربوي هي تطوير قدرات المعلم وتنميتها، وتحسين مستوى أدائه (الباطين، 2005: 223).

وكذلك مساعدته في حل المشكلات التي تواجهه، وتزويده بالخبرات اللازمة، وكذلك اكتشاف قدرات المعلم ومواهبه، وتهيئة الفرصة لإظهار تلك القدرات والمواهب، وتوظيفها في تطوير العملية التعليمية والتربوية والرّقي بها (الحارثي، 2009: 45).

وتسعى عملية الإشراف التربوي بالدرجة الأولى إلى الرفع من مستوى كفاءة المعلم، ودعمه نحو النمو الذاتي، إضافة إلى دفع عجلة التجديد والتطوير والتنوع في طرق التدريس والتقويم، كما أنها تسعى إلى تلافي نقاط الضعف وعلاجها والتشجيع على التجريب والإبداع وعمل الدراسات الحديثة التي يتم نشأتها بتطوير برنامج الإشراف التربوي، فهي عملية شاملة متكاملة لا تتناول المعلم وطرق تدريسه فحسب بل تمتد إلى كل ما يحصل من تفاعل وعلاقات اجتماعية ونشاطات وأعمال تعاونية (الحريري، 2006: 17).

كذلك الإشراف التربوي يعمل على النهوض بعملية التعليم والتعلّم كليهما، وأول وظيفة للمُشرف التربوي أنه معلم أنموذج يعلم المعلمين كيف يتعلّمون ويدربهم على عملية تحليل عملية التعلّم.

وبهذا يتضح التطوّر الكبير لمفهوم الإشراف التربوي فلم يعد مقصوراً على ما يجري داخل الصف بل أصبح يهتم بالموقف التربوي من جميع جوانبه، وهذا التطوّر أدى إلى التنوع وتعدد الوظائف والمهام المناطة بالإشراف التربوي، والذي يهتم كثيراً بتنمية العلاقات الإنسانية والتنسيق بين مختلف أوجه النشاط وتقديم المعونة الفنية وتوجيه العمل الجماعي.

وتوضّح الباحثة في هذه الدراسة الأطر المفاهيمية التي تتعلق بالإشراف التربوي وتطوّراته بما يخدم العملية التربوية بشكل عام ويخدم دراستها بشكل خاص كما يأتي:

أولاً: الإطار المفاهيمي للإشراف التربوي

نشأة وتطور الإشراف التربوي:

نشأ الإشراف التربوي مع بداية وجود التربية متأثراً بالتغيّرات السياسية والاجتماعية التي شهدتها الحضارة خلال العصور المتعاقبة، والمنتبع لتطور الإشراف التربوي يرى أن مفهومه بمعناه وممارساته المتعارف عليها الآن لم يتبلور في التربية والتعليم إلا حديثاً، حيث نشأ الإشراف التربوي في أول أشكاله في القرن السادس عشر في مدينة بوسطن في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث نُظمت لجان من الآباء لزيارة المدارس، ومراقبة أعمال المعلمين، ثم تزايدت أعداد المدارس، فتمّ تفرّغ أحد المعلمين ليقوم جزئياً بمهام الإشراف على المعلمين، إلى أن تولدت القناعة بأن يقوم بهذه العملية شخص معين هو مدير التربية في المنطقة، وقد مارس المدير أعماله في التفتيش على المعلمين، مركزاً على النواحي الإدارية، حيث كان يمارس أعماله في مراقبة المدارس والمعلمين، من أجل ضبط عملية التعليم، وبقي هذا الشكل مستمراً حتى الربع الأول من القرن العشرين (محمود، 1997: 12-13).

وفي عصر الدولة الإسلامية اهتم المسلمون بالتربية والتعليم، إلا أنه لم يكن هناك جهاز خاص بالإشراف التربوي يتابع التعليم بالشكل المعروف، إلا أن المتابعة لم تُهمل تماماً لإدراك الأمراء والحكّام أهمية التعليم في إعداد الإنسان المسلم الصالح، فقد كان الفقهاء يتابعون المعلمين ويحاسبونهم، ووُجدت إجراءات تأديبية بحق المعلمين المقصّرين كان يتخذها الحكّام، حيث بدأت بالتوبيخ واللوم، وانتهت بالفصل من مهمة التعليم، أما المعلمون فكانوا من العلماء، يعلمون في المدارس والمساجد، وقد نالوا احترام السلاطين وأولياء الأمور (الأغا، 2008: 145-188).

وقد تطوّر مفهوم الإشراف التربوي بسبب تطوّر مفهوم العملية التربوية التي تأثرت بالتحديات التي تفرضها عوامل التغيير والنظريات الإدارية واتجاهاتها، وذلك لأن الإشراف التربوي فرع هام من النظام التربوي العام، حيث مرّت عملية الإشراف التربوي بمراحل متعددة من النمو والتطور الأمر الذي أدى إلى وجود تحوّل بين مفهوم الإشراف التربوي القديم القائم على ممارسات تفتيشية مباغتته تقوم على إجراءات صارمة تهدف إلى تصيّد أخطاء المعلم لمسائلته عنها وتقويمها على أساسها، إلى مفهوم الإشراف التربوي الحديث القائم على اعتبار هذه العملية عملية ديمقراطية تعاونية منظمة مشتركة بين المشرف والمعلم والمدير وتهتم بجميع عناصر العملية التربوية (الفوارعة، 1991: 13).

ومن أهم المراحل التي مرّت بها عمليات الإشراف التربوي هي:

1- مرحلة التفتيش:

لقد ظهر هذا النمط من الإشراف في كافة الدول تقريبا ونشأ في ظل إطار اجتماعي يتسم بالسيطرة والاستبداد والتسلط والمركزية والأخذ بمبدأ العقاب، ولقد كانت المجالس المسؤولة عن التربية في المناطق التعليمية تكلف أشخاصاً من خارج مهنة التعليم ليتولوا عملية التفتيش التي تشمل الأبنية والتسهيلات المدرسية والأجهزة والأثاث ودوام الطلبة في مدارسهم (الروبي، 2006: 52).

ويوضح الأدب التربوي أن التفتيش كان ضعيف الأثر في تطوير العملية التعليمية التعلّمية وكانت اتجاهات المعلمين نحوه سلبية، واستمرت هذه المرحلة حتى عام 1962 تقريبا، وكان تابعها تفتيشاً بحتاً، حيث "كان المفتشون في أغلب الأحيان غير مُعدّين سلوكياً لعملهم الإشرافي، وأغلبهم من المعلمين غير المؤهلين تربوياً للتعليم إلا أن لديهم خبرة طويلة، وكان عملهم يقوم على أسس غير ديمقراطية، وأحياناً غير إنسانية، وكان أسلوبهم محاولة تصيد أخطاء المعلم وعثراته ليس من أجل توجيهه وتطوير عمله، بل من أجل عقابه وتأديبه وكان هدف المفتش التأكد من أن الإجراءات الإدارية والمالية المتبعة في المدرسة تتفق مع الأصول المرعية والقواعد المرسومة" (عطوي، 2001: 236).

وذكر (الأفندي، 1976) في (أبو الجديان، 2012: 63) عن التفتيش في مصر أيضاً: "بأن المفتشين هم أعين ناظر المعارف يُصُرُّ بهم أحوال المعلمين، والمفتشون عبارة عن معاونين مخصوصين لناظر المعارف في المدارس والمكاتب ليُعلِّموا بالتقارير ويعرضونها عليه بكل ما فيها من قبيح وحسن مادياً كان أو معنوياً، ولا يصوغ للمفتش أن يخاطب نظام المدارس والمكاتب ولا يُعلِّمهم بذهاب التفتيش عندهم، بل يكون ذهابه وتفتيشه مفاجأة لإمكان الحصول على الثمرة المطلوبة.

ويقول "العمرى" عن التفتيش في الأردن: "لقد كانت عملية التفتيش عملية بوليسية يستعمل فيها المفتش كافة الوسائل التي يستطيع بواسطتها الكشف عن درجة اقتدار كل مدير أو معلم، ثم يكتب تقريراً يقدّمه لمديرية المعارف ليكون منطلقاً في تقرير مستقبل المعلم أو المدير، وقد كان المفتش يفتش على أكثر من مادة مع أنه متخصص في مادة معينة، والسبب في ذلك أن التفتيش في تلك الفترة كان تفتيشاً إدارياً أكثر مما هو تفتيش فني ولم يكن أحد منهم يحمل مؤهلاً تربوياً بعد المرحلة الجامعية" (العمرى، 1987: 37).

2- مرحلة التوجيه:

لقد ظهرت هذه المرحلة ضمن نتائج الدراسات التربوية والاجتماعية، وخصوصاً ما يتعلق بنظريات النمو والتعلم والعلاقات الإنسانية وأساليب التواصل، فبدأ يُنظر إلى الإشراف التربوي على

أنه: عملية تفاعل إنسانية اجتماعية تهدف إلى رفع المستوى المهني للمعلم إلى أعلى درجة ممكنة، وقد أصبح للموجهين خطة وأهداف يضعونها قبل القيام بزيارة المدرسة، وقد تغير دور المشرف وأصبح يُنظر إلى التوجيه بأنه: عملية إنسانية ديمقراطية تعاونية، تهدف إلى تطوير العملية التعليمية، وتحسين عمل المعلم وحل مفهوم التوجيه بدلاً من التفتيش ويُعتبر ذلك خطوة في طريق التطور التربوي (الطعاني، 2005: 32).

وفي ظل هذا المفهوم لم يعد المعلم يُسيّر الموجه كما يريد ولكن أصبح له رأيه وتفكيره وإمكاناته بحيث يستطيع أن يشارك ويعمل ويتحمل المسؤولية وبذلك أصبح التوجيه الفني عملية جماعية تتطلب قيادة تربوية لا تتأثر بالسلطة، وفي ضوء هذه الفلسفة أصبحت مهمة الموجه أكثر اتساعاً وشمولاً وأصبح التوجيه التربوي تفاعلاً إيجابياً بين الموجه وكل عناصر العملية التعليمية لتحقيق أفضل تربية ممكنة للتلاميذ، وذلك برفع مستوى المعلم من جهة، وزيادة كفاءته وفاعلية العناصر المؤثرة في منظومة التربية والتعليم من جهة أخرى، وقد عرّفه البعض بأنه مفهوم ديناميكي متطور وليس مفهوماً جامداً متحجراً كما كان الأمر في ظل المفهوم التفتيشي القديم (مرسي، 2002: 25).

ويهدف التوجيه إلى تحسين مستوى أداء المدرسين، وتطوير أساليبهم التعليمية، فهو عملية تفاعل إنساني، وتعاون بين المعلمين والموجهين لتحسين العملية التعليمية وتحقيق أهدافها، وفي ضوء ذلك يكون الموجه قائداً تربوياً لنمو المعلم وتطويره، ومساعدته على حل مشاكله، من خلال التعاون بينهما بعيداً عن الخوف والتوتر والتسلط مع إعطاء الفرصة لتبادل الآراء وتدعيم الثقة المتبادلة، ومعاملة الموجه للمعلم معاملة إنسانية، يحترم فيها شخصيته ويشجعه على الابتكار والتجديد ويهيئ له الفرص والمجالات الكافية للنمو المهني، والقيام بنشاطات تربوية تمكنه من إيجاد حلول مناسبة لمشكلاته الصفية والمدرسية بعيداً عن الزيارات الصفية المفاجئة (البناء، 2003: 30).

وأهم ما يميز المفهوم الحديث للتوجيه الفني ما يلي:

- أنه يستهدف التوجيه والإرشاد ولا يتصيد الأخطاء.
- يركز على مساعدة المعلمين على النمو المهني وتحسين مستوى أدائهم وتدريبهم.
- يتميز بالطابع التجريبي والأسلوب العلمي.
- يقوم على أساس أن يستمد الموجه الفني سلطته ومكانته من قوة أفكاره ومهاراته الفنية المهنية ومعلوماته المتجددة باستمرار وخبراته النامية المتطورة.
- يقوم على أساس المشاركة والتعاون بين المعلم والموجه.

• يُعتبر الموجّه الفني الحديث برنامجًا متكاملًا مُخطّطًا لتحسين العملية التربوية، فالموجّه يستخدم أساليب متنوعة مثل الزيارات والمؤتمرات والندوات والاجتماعات والمناقشات ويتبادل المعلومات والخبرات وغير ذلك (مرسي، 2002: 187).

3- مرحلة الإشراف التربوي:

تميّز مفهوم الإشراف التربوي في هذه المرحلة بالشمول واستخدام كافة الأساليب التي تساعد على تحسين العملية التعليمية، وذلك باستخدام أساليب إشرافية متعددة كاجتماعات الفردية والزميرية، والندوات وتبادل الزيارات، وورشات العمل، إضافة إلى الزيارات الصفية على أن تتم انتقائيًا على قدر حاجة المعلم، وعلى الرغم من هذا التطور في مفهوم الإشراف التربوي الذي واكب التطور العالمي، إلا أن الممارسات الإشرافية لم تتغير تغيرًا نوعيًا بارزًا، فقد بقيت ممارسات المشرفين التربويين أقرب ما تكون إلى التفتيش القديم (البناء، 2003: 30).

وتخلص الباحثة إلى أنه ومن خلال مراحل تطور عملية الإشراف يظهر أن التفتيش كان يبحث عن العيوب والنواقص، بينما التوجّه التربوي يوجّه مباشرة للمعلمين لتنمية واكتشاف ذواتهم الحقيقية وتفجير كامل طاقاتهم، بينما الإشراف التربوي يُعتبر عملية تعليمية تتم بين مجموعة من الأفراد (مشرف ومعلم ومدير) من أجل تنمية سلوك المعلمين مهنيًا ومسلكيًا، وبذلك يكون المشرف التربوي قائد يشرف على زملائه المعلمين.

مفهوم الإشراف التربوي:

يسعى الإشراف التربوي من خلال أدواره والمهام المُوكّلة له إلى غاية أساسية تتمثل في تحقيق جودة التعليم وتحسين نوعيته، كونه من العمليات التربوية الحيوية المُصاحبة لعمليتي التعليم والتعلم في المدرسة، إلى جانب كونه حلقة اتصال فاعلة بين المدرسة والأجهزة الإدارية والفنية في مديريات التربية ووزارة التربية والتعليم (عيسان والعاني، 2008: 1).

كما وأنه يمثّل حلقة الاتصال بين الميدان التربوي والأجهزة المسؤولة عنه، فهو يرتبط بالجانب الفني لوزارة التربية والتعليم ويمدها بالمعلومات الحقيقية عن إيجابيات العمل ومناحي تطويره التي في ضوءها يتم إتخاذ القرارات (الإبراهيم، 2002: 37-42).

ويمكن تحديد المفهوم الحديث للإشراف التربوي على أنه: مجهود مُنظم، وعمل إيجابي، يهدف إلى تحسين عمليات التعلم والتعليم والتدريب؛ وذلك لتنسيق وتوجيه النمو الذاتي للمعلمين ليزداد فهمهم التربوي وإيمانهم بأهداف التعليم، وبذلك يؤديون دورهم بصورة أكثر فاعلية (عبد الهادي، 2002: 12).

وتناول "كارل جلكمان" مفهوم الإشراف التربوي من باب أنه: عملية قيادية ديمقراطية تعاونية منظمة، تُعنى بالموقف التعليمي بجميع عناصره من مناهج ووسائل وأساليب وبيئة ومعلم وطالب، للعمل على تحسينها وتنظيمها وتحقيق أهداف التعليم والتعلم (Glickman, 1990: 9).

ووصفه "بوردمان" بأنه المجهود الذي يُبذل لإستثارة وتنسيق وتوجيه النمو المستمر للمعلمين فرادى وجماعات ليؤدوا وظائفهم بصورة أكثر فاعلية (طافش، 2014: 6).

لذا ترى الباحثة أن هناك إتفاقاً بين مفاهيم الإشراف التربوي على أنه جهود تربوية تطويرية وعملية قيادية وإدارية تهدف إلى تحسين عملية التعليم والتعلم، وإن تنوعت في أساليب ووسائل تحقيق هذا الهدف.

ويُعد الإشراف التربوي "مفتاح التقدم في العملية التعليمية وعليه تتوقف ممارسة العملية التعليمية، فإذا كانت أسس إعداد المعلم سليمة ومناسبة، فلا يمكن الاستغناء عن الإشراف كعملية مساعدة للمعلم حيث له التأثير الكبير في تحسين أساليب التعليم مما يحقق الأهداف التربوية" (حسين وعضو الله، 2006: 11).

كما يُعد الإشراف التربوي منظومة متكاملة من العمليات التي تسعى عند تكاملها إلى تحقيق هدف عام واحد يتمثل في تجويد العملية التعليمية (مريزيق، 2008، 19).

كما يُعتبر الإشراف التربوي "أحد العناصر المهمة في منظومة التربية، فتنفيذ السياسة التربوية يحتاج إلى إشراف تربوي فعال يعمل على تحسينها، وتوجيه الإمكانيات البشرية والمادية فيها، وحسن استخدامها والاهتمام بالمشكلات التي تواجه تنفيذها بالصورة المرجوة، كما يقع على الإشراف التربوي عبء توجيه المعلمين وإرشادهم أثناء الخدمة لمواجهة التغيرات العالمية المعاصرة في المعرفة العلمية والتكنولوجية وتوظيفها لخدمة العملية التعليمية وتحقيق أهدافها" (حسين وعضو الله، 2006: 11).

كما أن الإشراف التربوي أخذ أبعاداً جديدة واستُحدثت وسائله وأساليبه كي يواكب التطور الحاصل في العملية التربوية، فالمشرف التربوي في ظل هذا التطور ينبغي أن يعتمد الأسس السليمة للإدارة العلمية (إبراهيم والأسدي، 2003: 14).

كما أن الإشراف التربوي تطوّر جنباً إلى جنب مع تطور نظريات الإدارة، مثل المدرسة السلوكية الاجتماعية ونظرية النظم، وقد اعتبر النظام التربوي من الأنظمة الاجتماعية الهامة حيث أن اهتمام النظام التربوي هو بناء إنسان صالح قادر على المساهمة الفاعلة في بناء وتقديم مجتمعه، هذا النظام بجميع عناصره من طلبة، وهيئة تدريسية وإداريين، وأبنية، ووسائل تعليمية ومناهج، فالنظام التربوي شأنه شأن النظم الاجتماعية الأخرى (الطعاني، 2005: 17).

ويرى "هارولد آدم" أن الإشراف التربوي هو خدمة فنية تقوم على أساس من التخطيط السليم الذي يهدف إلى تحسين عملية التعليم والتعلم (طافش، 2014: 73).

وتشير الدراسة التي أجراها مكتب التربية العربية للبحوث التربوية إلى تعريف شامل لمفهوم الإشراف التربوي وتنص على أنه العملية التي يتم فيها تقويم وتطوير العملية التعليمية ومتابعة تنفيذ كل ما يتعلق بها لتحقيق الأهداف التربوية وهو ما يشمل الإشراف على جميع العمليات التي تجري

في المدرسة تدريبيية كانت أم إدارية تتعلق بأي نوع من أنواع النشاط التربوي في المدرسة أو خارجها والعلاقات والتفاعلات الموجودة بينهما (عزازي، 2012: 165 - 166).

ويتضح من مفهوم الإشراف التربوي بأن عملية الإشراف التربوي هي عملية قيادية، والمشرف هو قائد تربوي يسعى إلى تحسين العملية التعليمية ويعمل على تطويرها، لذا على المشرف التربوي أن يَعيَ الأهداف التي يسعى الإشراف التربوي إلى تحقيقها؛ والتي تعينه على إدراك مهمته وتساعد على القيام بها على أكمل وجه.

فمفهوم الإشراف التربوي لم يكن منعزلاً عن محيط التربية العامة الذي نعيش فيه، لذا لا ينبغي النظر بازدراء إلى المراحل السابقة لأنها في الغالب في وقتها كانت هي الأفضل والأنسب، والمفهوم الحديث للإشراف التربوي، هو عملية تعاونية قيادية ديمقراطية منظمة، تُعنى بالموقف التعليمي التعلّمي بجميع عناصره من مناهج ووسائل وأساليب وبيئة ومعلم وطالب وإدارة وتهدف دراسة العوامل المؤثرة في ذلك الموقف وتقييمها للعمل على تحسينها وتنظيمها من أجل تحقيق أهداف العملية التعليمية التعلّمية (الطعاني، 2005: 19).

فالإشراف التربوي عملية فنية شورية قيادية إنسانية شاملة غايتها تقويم وتطوير العملية التعليمية والتربوية بكافة محاورها، حيث يهدف إلى تحسين التعليم والتعلّم من خلال رعاية وتوجيه وتنشيط النمو المستمر لكل من الطالب والمعلم والمشرف (عزازي، 2012: 166).

وترى الباحثة أن ظهور الكثير من الآراء المختلفة حول مفهوم الإشراف التربوي يؤدي إلى تحسين العملية التعليمية التعلّمية، وبالرغم من وجود بعض الاختلاف فيما بينها، إلا أن هناك خطوطاً عريضة وقواسم مشتركة متفق عليها، أهمها: تحسين العملية التربوية والتعليمية بكافة عناصرها، والعمل على تطويرها، والتأكيد على تدريب المعلمين، وتطوير مهاراتهم، باعتبارهم ركيزة أساسية في العملية التربوية؛ إذ بنجاحهم تتجح العملية التعليمية، وبالتالي يرتفع المستوى التعليمي لدى التلاميذ، كما أن نجاح العملية الإشرافية مرهون بقيام المشرف التربوي بالتخطيط الدقيق، والتنفيذ السليم، والمتابعة المستمرة، ومن ثم القيام بعملية التقويم من أجل تقديم تغذية راجعة هدفها الأساسي التحسين والتنطوير للعملية التربوية من جميع جوانبها، وأيضاً التأكيد على أن الإشراف التربوي عملية فنية، إبداعية، وابتكارية، يقوم بها من لديه كفاءات وقدرات عالية تؤهله للقيام بها على أحسن وجه، كما أن الجانبين القيادي والإنساني في العملية الإشرافية لهما أهمية بالغة في نمو وتقدّم العملية التعليمية التعلّمية، ومطلبان مهمان يجب توافرها لدى المشرف التربوي لما لهما من أثر كبير في نجاح العملية الإشرافية.

تعريف الإشراف التربوي:

تعددت التعريفات للإشراف التربوي ولكنها تصب في مصب واحد في النهاية هو النهوض بعملية التعلم والتعليم، فقد ذكر بعض الباحثين أن معنى "أن تشرف"، هو أن تتسق وأن تحرك وأن توجه عمل المعلمين في اتجاه واحد محدد، باستخدام ذكاء التلاميذ (الأفندي، 1976: 8).

ونظرًا لشمول وتعدد مهام المشرف التربوي، فقد تعددت تعريفات الإشراف التربوي، فالباحث "تشارلز بوردمان" وفي كتابه "الإشراف الفني في التعليم" يعرف الإشراف التربوي بأنه المجهود الذي يبذل لاستثارة وتنسيق وتوجيه النمو المستمر للمعلمين في المدرسة، فرادى وجماعات، لكي يفهموا وظائف التعليم فهمًا أحسن، ويؤدوها بصورة أكثر فاعلية، حتى يصبحوا أكثر قدرة على استثارة وتوجيه النمو المستمر لكل تلميذ نحو المشاركة الذكية والعميقة في بناء المجتمع الديمقراطي الحديث (السعود، 2002: 67).

ويعرفه "جيمس" بأنه الوسيلة التي تُستخدم لمساعدة المعلمين وتحسين حالتهم المهنية والعملية (حسين و عوض الله، 2006: 17).

ويعرف "جود" الإشراف التربوي بأنه كل الجهود التي يبذلها القائمون على شؤون التعليم لتوفير القيادة اللازمة لتوجيه المعلمين من أجل تحسين التعليم (ريان وآخرون، 2010: 102). وعرف الإشراف التربوي بأنه عملية قيادية ديمقراطية تعاونية منظمة، تُعنى بالموقف التعليمي، بجميع عناصره من مناهج ووسائل وأساليب، وبيئة ومعلم وطالب، وتهدف إلى دراسة العوامل المؤثرة في ذلك الموقف وتقييمها للعمل على تحسينها وتنظيمها، من أجل تحقيق أفضل لأهداف التعلم والتعليم (عطوي، 2001: 231).

كما عرف بأنه نشاط علمي منظم تقوم به جهات إشرافية على مستوى عالٍ من الخبرة في مجال الإشراف يهدف إلى تحسين العملية التعليمية ويساعد في النمو المهني للمعلمين من خلال ما تقوم به السلطات من الزيارات المستمرة للمعلمين وإعطائهم النصائح والتوجيهات التي تساعدهم على تحسن أدائهم (حسين و عوض الله، 2006: 15-16).

ويعرف "برجز" الإشراف التربوي بأنه "تنسيق وإثارة وتوجيه نمو المعلمين لغرض إثارة وتوجيه نمو كل طفل للمشاركة الذكية في المجتمع والعالم الذي يعيش فيه (صليوه، 2005: 29) كما يعرف هاريس "Harris" الإشراف التربوي بأنه عبارة عن وظيفة أساسية للمدرسة وليس عملاً أو مجموعة من الأساليب المحددة، فالإشراف على التدريس موجّه نحو الحفاظ على عمليات التعليم والتعلم في المدرسة وتطويرها (نوري، 2013: 41).

ويعرف "كارل جلكمان 1990" الإشراف التربوي بأنه عملية قيادية، ديمقراطية، تعاونية، منظمة، تُعنى بالموقف التعليمي بجميع عناصره من مناهج ووسائل وأساليب وبيئة ومعلم وطالب

وتهدف إلى دراسة العوامل المؤثرة في ذلك الموقف وتقييمها للعمل وتنظيمها من أجل تحقيق أفضل لأهداف التعليم والتعلم (عليان وآخرون، 2009: 73).

ويُعرّف الإشراف التربوي، بأنه العملية التي يتم فيها تقويم وتطوير العملية التعليمية ومتابعة تنفيذ عمل ما يتعلق بها لتحقيق الأهداف التربوية (مكتب التربية العربي لدول الخليج: 1996: 45).

ويُعرّف بأنه: عملية تهدف إلى تحسين أداء المعلمين وتطوير أساليب ووسائل عملهم بقصد الرفع من مردود العملية التربوية وتحقيق أهدافها (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1984: 10).

وعُرف الإشراف التربوي بأنه "مجموعة من الأنشطة المدروسة التي يقوم بها تربويون مختصون لمساعدة المعلمين على تنمية ذواتهم وتحسين ممارساتهم التعليمية والتقويمية داخل غرفة الصف وخارجها وتذليل جميع الصعوبات التي تواجههم؛ ليتمكّنوا من تنفيذ المناهج المقررة، وتحقيق الأهداف التربوية المرسومة، بهدف إحداث تغييرات مرغوبة في سلوك التلاميذ وطرائق تفكيرهم؛ فيصبحوا قادرين على بناء مجتمع، والدفاع عن وطنهم" (طافش، 2014: 23).

كما عُرّف بأنه "عملية قيادية وأساليب وبيئة ومعلم وطالب، وتهدف دراسة العوامل المؤثرة في ذلك الموقف وتقييمها للعمل على تحسينها وتنظيمها من أجل تحقيق أفضل لأهداف التعلم والتعليم" (إبراهيم والأسدي، 2003: 15).

وعُرف بأنه "نشاط قيادي يهدف إلى تحسين العملية التربوية عن طريق توفير الإمكانيات اللازمة للمعلمين لتطوير أساليبهم التعليمية وتوسيع آفاقهم ومعلوماتهم بصورة مستمرة (عيسان والعاني، 2008: 322).

وإضافة إلى ذلك يُعرّف بأنه "مجموعة من الخدمات والعمليات التي تُقدّم بقصد مساعدة المعلمّات والمعلّمين على النمو المهني في مجال التدريس مما يساعد في بلوغ أهداف التعليم" (زايد، 2008: 93).

كما يُعرّف بأنه "عملية توجيه وتقويم العملية التعليمية بقصد تزويد التلاميذ بخدمات أفضل" (العرنوسي وآخرون، 2013: 128).

ويُجمع التربويون على أن عملية الإشراف التربوي، هي خدمة فنيّة متخصصة يقدمها المشرف التربوي المختص إلى المعلمين الذين يعملون معه، بقصد تحسين عملية التعلم والتعليم، وتعمل الخدمة الإشرافية على تمكين المعلم من المعرفة العلمية المطلوبة والمهارات الأدائية اللازمة، على أن تُقدّم بطريقة إنسانية تكسب ثقة المعلمين وتزيد من تقبلهم وتحسّن من اتجاهاتهم (عطوي، 2001: 231).

وتخلص الباحثة إلى أن اختلاف التعريفات عند قادة الإشراف التربوي يرجع لخبراتهم الواسعة واتجاهاتهم ومفاهيمهم ونظرتهم إليه، لذلك يمكن القول بأن الإشراف التربوي عملية منظمة ومخططة تهدف إلى تحسين الناتج التعليمي من خلال تقديم الخبرات المناسبة للمعلمين والعاملين في المدارس، والعمل على تهيئة الإمكانيات والظروف المناسبة للتدريس الجيد الذي يؤدي إلى نمو الطلاب فكرياً وعلمياً واجتماعياً.

نظريات الإشراف التربوي:

حين يُبنى إدراكنا للممارسات الإشرافية على أبعاد نظرية وفهم عميق، فإن ذلك سوف يفتح أمامنا طرقاً عدّة للتعرف على الأنماط السلوكية الممارسة، وتحديدًا تحديدًا متباينًا في المواقف المتباينة، التي تُصادفنا يوميًا في ميدان التربية والتعليم غير أن فهمنا في ضوء نظرية واضحة المعالم سوف يكون له أثرٌ فاعلٌ في عملية تنظيم الممارسات الإشرافية وسبل تطبيقها، وعليه أصبحت هناك ضرورة ملحة إلى تأسيس الممارسات الإشرافية على مبادئ وأصول علمية مستمدة من نظرية تُسهم في الوقوف على السلوك الممارس وتحديدته وتفسيره (الباطين، 2004: 175).

ولقد تعددت النظريات المتعلقة بالإدارة بين التربويين، فمنهم من أطلق عليها نظريات الإدارة التربوية ومنهم من أطلق عليها نظريات الإشراف، والبعض الآخر أطلق عليها نظريات القيادة، ومن هذه النظريات نورد أشهرها وأكثرها ذكراً:

1- نظرية المجال لليفين:

لقد نشأت هذه النظرية في رحاب المدرسة الأمريكية التي ركزت على دور الإدراك في حدوث التعلّم لمهارات الإدارة التي يتطلبها العمل الإداري ويفترض أن يتعلّم الفرد منها ما يفوق احتياج العمل الإداري منها، وهذا يعني أن رجل الإدارة إذا أتقن مهارات ومعارف الإدارة استطاع التنبّر باحتياجات الموقف الإداري فيختار الأنسب من المهارات، أي أنه يغيّر من استجابته طبقاً لظروف الموقف.

وتؤسس هذه النظرية على أربع افتراضات هي:

1. أن الموقف الإداري يتشكّل في ظل قيم الأفراد وحاجاتهم ورغباتهم وكل ما يرتبط ببيئتهم النفسية والاجتماعية وسلوكياتهم الوظيفية.
2. يخضع السلوك الإداري لمجموعتين من القوى إحداهما تدفع التغيير في الاتجاه المرغوب فيه، والأخرى تقلّل من القوى الدافعة دون حدوث التغيير.
3. تميل الجماعات الإدارية إلى الاستقرار والتوازن.
4. أن الرغبة في حدوث التغيير يفرض على الهياكل الإدارية إما زيادة القوة الدافعة أو خفض القوة العارضة (الدليمي، 2013: 48-49).

2- نظريتي X، Y لماكجيجور:

يذكر الباطين (2004: 236-237) أنه في ضوء هذه النظرية يمكن تقسيم المشرفين

التربويين حسب أسلوبهم القيادي إلى قسمين:

القسم الأول: المشرف التربوي الذي يتصف بالروح القيادية: يمكن النظر إلى هذا النوع من المشرفين التربويين على أنهم ينتمون إلى نظرية (Y) لماكجيجور، وتفترض هذه النظرية الآتي:

1. أن المشرفين التربويين يحبون عملهم، ويقبلون عليه تلقائياً، وبالتالي يتحملون تبعاته ومسؤولياته.

2. يتمتع المشرفون التربويون بانضباط ذاتي والتزام نحو العمل الإشرافي.

3. يتصف هؤلاء المشرفون التربويون بثقة رؤسائهم وزملائهم المعلمين بالبراعة والإبداع في حل المشكلات التي تواجه نظام الإشراف التربوي.

4. يحظى هؤلاء المشرفون التربويون بثقة رؤسائهم وزملائهم المعلمين.

القسم الثاني: المشرف التربوي لا يتصف بالروح القيادية: هذا النوع من التربويين تنطبق عليه افتراضات نظرية (X) الذي نادى بها ماكجيجور، وهي كما يلي:

1. يعمل هؤلاء المشرفون التربويون بأقل جهد ممكن، ولا يحبون عملهم الإشرافي، وخشيتهم من العقاب تحملهم على أداء بعض مهامهم المنوطة بهم رسمياً.

2. يتجنب هؤلاء المشرفون التربويون تحمّل المسؤولية، ويفضّلون التبعية للآخرين، كما أنهم يحبون أن تُحدد أعمالهم.

3. يتسم هؤلاء المشرفون التربويون بقلّة الطموح، ويمارسون مهامهم الإشرافية بشكل (روتيني) تقليدي، بعيد عن روح الإبداع والابتكار.

4. يعاني هؤلاء المشرفون التربويون من أزمة ثقة مع زملائهم المعلمين.

3- نظرية الموقف:

يرى بعض العلماء أن نظرية الموقف تعتمد أساساً على أن القيادة لا ترتبط بسمات أو مواصفات شخص بعينه يمكن أن يقوم بدور القيادة، ولكنها ترى أن القيادة ترتبط بسماتها وخصائصها بموقف قيادي معين، وبعبارة أوضح: إن المواقف القيادية هي التي تفرز القائد، وتجعله جديراً بقيادة مؤسسة ما، أو إدارة معينة، نتيجة لحسن إدارته أو سلامة تصرفه في موقف معين (آل ناجي، 2001: 179).

وبالرغم من مميزات نظرية الموقف، إلا أنها واجهت بعض الانتقادات، ومن تلك الانتقادات عدم وجود اتفاق بين أصحاب نظرية الموقف حول الأنماط السلوكية المناسبة للقائد (المشرف) التربوي في المواقف المتباينة" (الباطين، 2004: 243).

4- نظرية السمات:

وفق هذه النظرية يتطلب الموقف الإداري من الرئيس التحلي بالسمات المتصلة بالطاقة الجسمية، والذكاء الاجتماعي والود والتعاطف مع المرؤوسين، والقدرة على التوجيه والحزم والمرونة والقدرة على امتصاص الصراع، وتحمل الإحباط والمهارات الإدارية والفنية المرتبطة بالإحساس بالهدف، والاتصال الشفهي بالمرؤوسين، وتحمل ضغوطهم، والقدرة على المبادرة وصنع القرار وتحمل نتائجه، والأصالة والابتكار في تناول المشكلات الإدارية ووضع الحلول لها، والحماس والمغامرة والقدرة على إرجاع الإشباع الناتج عن النجاح الإداري (الدليمي، 2013: 49).

بمعنى أن تكون هناك صفات محددة إذا توافرت في الإنسان أصبح قائدا ناجحا (الباطين، 2004، 242).

لكن هناك عدة انتقادات وُجّهت لهذه النظرية ذكرها الباطين (2004: 242) في عدة

نقاط وهي:

1. اعتماد النظرية على صفات يجب توافرها في القائد.
2. تجاهل بعض الظروف التي تفرض نفسها في عملية اختيار القائد.
3. لم تُرتب السمات حسب أهميتها.
4. خلطت النظرية بين الصفات الأساسية لتأهيل القيادة والصفات المطلوبة للمحافظة عليها.
5. نظرية السمات هي نظرية سطحية تكتفي بوصف السلوك القيادي.

أهمية الإشراف التربوي:

يكتسب الإشراف التربوي أهميته من خلال الخدمات الفنية التي يقدمها والمتمثلة في متابعة العملية التربوية ومعايشة مشكلاتها، ثم وضع الحلول المناسبة لها، فهو حلقة الإتصال بين الميدان والأجهزة الإدارية والفنية التي تشرف على عملية التعليم والتعلم، علماً بأن التوسع في الخدمات التعليمية مع إنتشار المدارس وإزدياد عددها يفرض الحاجة إلى وجود مشرفين متخصصين في مواد الدراسة المختلفة ليقوموا بمهمة الإشراف على أعمال المعلمين، ومساعدتهم وتمكينهم من تحقيق الأهداف المنشودة (Silva & Dana, 2001: 305).

ولعل موقع المشرف التربوي كحلقة وصل بين مستوى التخطيط في إدارة التعليم ومستوى التنفيذ في المدرسة يُعطي دوره المزيد من الأهمية، وهذه الأهمية تأتي من دوره المُفترض في ترشيد صناعة القرار في مستوى التخطيط عن طريق تزويده المخططين هناك بالمعلومات المطلوبة عن ظروف الواقع وإمكاناته، وهي معلومات ضرورية لاتخاذ قرارات قابلة للتطبيق، وإنطلاقاً من هذا الموقع يُفترض أن يقوم المشرف التربوي في مستوى التنفيذ بتفسير السياسات ووضّح أهداف القرارات والخطط وآليات تطبيقها، ويعمل بالتعاون مع العاملين في المدرسة على أن تكون الجهود موجّهة لتحقيق الأهداف (عطوي، 2001: 27).

ويُفترض في المشرف التربوي أن يكون مدرِّكًا لكافة الأساليب والطرق التي يمكن أن تساعد المعلمين على التغيّر والتطوير والسير نحو الأفضل، وأن يكون منطلق اختيار الأسلوب الذي يستلزمه الموقف الإشرافي بكل أبعاده، فالمشرف التربوي إنسان مبدع قادر على استعمال الأساليب والوسائل التي يراها مناسبة في ظروف معينة مع أشخاص معينين ولديه إمكانية التبدل والتعديل في هذه الأساليب بالشكل الذي يتطلبه الموقف التربوي، ويستطيع المشرف التربوي الذي يقود عملية إحداث التغيير والتطوير التربوي أن يمارس الأساليب الجديدة تبعًا للمواقف التعليمية الطارئة ما دام هدف هذه الأساليب هو تحسين البرنامج التعليمي من ناحية وتحسين أداء المعلمين من ناحية أخرى (الخطيب وآخرون، 2001: 224-225).

أهداف الإشراف التربوي:

يهدف الإشراف التربوي بصورة عامة إلى تطوير عمليات التعليم والتعلّم في مختلف البيئات التعليمية وتقييم مخرجاتها بما يحقق جودة الأداء التربوي والتعليمي وتحسين نوعيتها. في ضوء الأهداف التي تضمنتها سياسة التعليم، فيما يلي أبرز أهداف الإشراف التربوي التي يتفق عليها كلا من (باداود، 2009: 55)، و(حسين وعض الله، 2006: 21)، وهي: رصد الواقع التربوي وتحليله، ومعرفة الظروف المحيطة به، والإفادة من ذلك في التعامل مع محاور العملية التعليمية والتربوية، وأيضًا تطوير الكفايات العلمية والعملية لدى العاملين في الميدان التربوي وتنميتها، وأيضًا التخطيط لتحسين موقف التعليم لصالح التلميذ كمحور للعملية التعليمية التعلّمية، وكذلك تنمية الانتماء لمهنة التربية والتعليم والاعتزاز بها، وإبراز دورها في المدرسة وأيضًا التعاون والتنسيق مع الجهات المختصة للعمل في برامج الأبحاث التربوية والتخطيط وتنفيذ وتطوير برامج التعليم، والتدريب، والكتب، والمناهج، وطرائق التدريس، ووسائل التدريس المعنية، وكذلك العمل على بناء جسور اتصال متينة بين العاملين في حقل التربية والتعليم تساعد على نقل الخبرات والتجارب الناجحة في ظل رابطة من العلاقات الإنسانية، وأيضًا العمل على ترسيخ القيم والاتجاهات التربوية لدى القائمين على تنفيذ العملية التعليمية في الميدان، وأيضًا تنفيذ الخطط التي تضعها وزارة التربية والتعليم بصورة ميدانية، وكذلك النهوض بمستوى التعليم وتقوية أساليبه للحصول على أفضل مردود للتربية، وأيضًا إدارة توجيه عمليات التغيّر في التربية الرسمية ومتابعة انتظامها للعمل على تأصيلها في الحياة المدرسية وتحقيقها للآثار المرجوة وكذلك تحقيق الاستخدام الأمثل للإمكانات المتاحة بشريًا، وفنيًا، وماديًا، وماليًا، حتى استثمارها بأقل جهد وأكبر عائد، وأيضًا تطوير علاقة المدرسة مع البيئة المحلية من خلال فتح أبواب المدرسة للمجتمع للإفادة منها وتشجيع المدرسة على الاتصال بالمجتمع لتحسين تعلّم التلاميذ وكذلك تدريب العاملين في الميدان على عملية التقييم الذاتي وتقييم الآخرين.

ويهدف الإشراف التربوي إلى غاية أساسية تتمثل في حُسن استثمار وتوظيف الإمكانيات المتاحة في المدرسة التي تخدم عملية تنفيذ المناهج والخطط المنبثقة من البرامج التطويرية المستحدثة (فيفر ودنلاب، 2001: 25).

كما يهدف الإشراف التربوي إلى تحسين البيئة الصفية وتفعيل كل ما من شأنه تحقيق الفائدة للطلبة، وذلك لتحسين مخرجات النظام التربوي من الناحية النوعية وفي سعي الإشراف التربوي لتحقيق هذا الهدف لا بد من تضافر الجهود للإحاطة بالأركان الأساسية للنظام التربوي المتمثلة بالطالب والمعلم والمنهاج "إذ يقع ضمن مسؤوليات الإشراف التربوي المساهمة في تناول السلوكيات التعليمية للطلبة والبيئة الصفية التي ينتقلون فيها تعليمهم" (مريزيق، 2008: 19).

ويتفق كل من "فهمي والقطان" على أن أهداف الإشراف التربوي تتمثل فيما يلي:

- يساعد المعلمين على معرفة الأهداف الحقيقية للتربية والفرق بين الغاية والوسيلة.
- تمكين المعلم من إدراك الصلة التي تربط مدرسته بغيرها من المدارس في مراحل التعليم ومستوياته.
- تمكين المعلم من رؤية مادته الدراسية في وضعها الصحيح مع باقي المواد الأخرى ومعرفة العلاقة بينهم.
- مساعدة المعلمين على إدراك مشكلات النشء وحاجاتهم.
- تحسين العلاقة بين المعلمين وتقويم روابط التعاون بينهم وبين المشرفين.
- الاستفادة المثلى من المعلمين بإسناد الأعمال المناسبة لهم وتشجيعهم على التقدم وبث الحماس والتنافس الشريف بينهم.
- ترغيب أعضاء الهيئة التعليمية في مهنتهم ومدارسهم ومعالجة الصعوبات التي يواجهونها.
- تقوية الصلة بين المدرسة والمجتمع عن طريق إشراك البيئة مع المدرسة فيما تقابله من صعوبات واقتراح الحلول لها.
- حماية المعلمين من التعرض للنقد الظالم أو إعطائهم أعمالاً تفوق قدراتهم وطاقتهم مع تقويم نتائج جهودهم بمقاييس موضوعية.
- مكافأة الإدارات المدرسية المتميزة وتوجيه الإدارات الأخرى لمعالجة القصور وإحداث التطور المناسب (صليوه، 2005: 40).

وتلخص الباحثة أهدافاً متنوعة للإشراف التربوي كمساعدة المعلمين، والمديرين، والطلبة على التطوير الذاتي ورفع الكفايات الذاتية مما يؤدي لتحسين العملية التعليمية، ورفع كفاءة ومستوى الطلبة والمعلمين وتنمية سلوكهم المهني والشخصي، لأن الهدف الحقيقي من الإشراف التربوي هو تحسين عمليتي التعليم والتعلم، وتحسين بيئتهما من خلال الارتقاء بجميع العوامل

المؤثرة فيهما، ومعالجة الصعوبات التي تواجههما، أي أنه وسيلة مهمة لتحقيق أهداف السياسة التعليمية خاصة وأهداف التربية عامة.

خصائص الإشراف التربوي:

يتميز الإشراف التربوي بالعديد من الخصائص منها: أن الإشراف التربوي عملية ديمقراطية منظمة تقوم على التعاون والاحترام المتبادل بين المعلم والمشرف التربوي من أجل النهوض بالعمليتين التربوية والتعليمية، وذلك من خلال توجيه المعلم إلى أفضل الظروف التدريسية التي تلائم مادة تخصصه، ومن ثم تدريبه عليها تدريباً عملياً موظفاً أكثر التقنيات ملائمة لطبيعة المادة ولموضوع الدراسة وذلك بعد تبصيره بالأسس السليمة التي تمكّنه من اشتقاق وصياغة الأهداف السلوكية القابلة للملاحظة والقياس (طافش، 2014: 77).

وأيضاً الإشراف التربوي عملية قيادية تتمثل في المقدرة على التأثير في المعلمين والطلاب وغيرهم ممن لهم علاقة بالعملية التعليمية لتنسيق جهودهم من أجل تحسين تلك العملية وتحقيق أهدافها، كما أن الإشراف التربوي عملية شاملة تُعنى بجميع العوامل المؤثرة في تحسين العملية التعليمية وتطويرها ضمن الإطار العام لأهداف التربية والتعليم (الخطيب والخطيب، 2003: 35). وأيضاً أنه عملية تفاعلية تتغير ممارستها بتغير المواقف والحاجات التي تقابلها ومتابعة كل جديد في مجال الفكر التربوي والتقدم العلمي (الخطيب وآخرون، 2001: 105).

كما أنه عملية تعاونية في مراحلها المختلفة (من تخطيط وتنسيق وتنفيذ وتقييم ومتابعة) ترحب باختلاف وجهات النظر، مما يقضي على العلاقة السلبية بين المشرف والمعلم، وينظم العلاقة بينهما لمواجهة المشكلات التربوية وإيجاد الحلول المناسبة، وأيضاً أنها عملية تُعنى بتنمية العلاقات الإنسانية والمشاركة الوجدانية في الحقل التربوي، بحيث تتحقق الترجمة الفعلية لمبادئ الشورى والإخلاص والمحبة والإرشاد في العمل، والجديّة في العطاء، والبعد عن استخدام السلطة وكثرة العقوبات وتصيّد الأخطاء، كما أن الإشراف التربوي الفعّال هو العملية الأكثر التصاقاً بالنمو المهني للعاملين التربويين، والأقوى أثراً في تطوير كفاياتهم الأدائية التعليمية، والإدارية المساندة لعمليات التعليم والتعلم، وفي تطوير المناهج التربوية والمواد التعليمية لزيادة كفايات الأنظمة التربوية، وزيادة مردودها وإنتاجيتها، كما أن الإشراف التربوي المتطور ينبغي أن يكون شاملاً في أهدافه وأساليبه، فيكون تشخيصياً، علاجياً، وقائياً، حافظاً، بنائياً، وتطويرياً، يعمل على ترميم الممارسات الحالية غير المرغوب فيها وإصلاحها، ويسعى إلى إكساب العملية التعليمية ما ينقصها (الشهري، 2006: 11).

وأيضاً أنه عملية مستمرة في سيرها نحو الأفضل، لا تبدأ عند زيارة مشرف وتتقضي بانقضاء تلك الزيارة، بل يتم المشرف اللاحق مسيرة المشرف السابق (العمرى، 1987: 31).

كما أنه عملية تعتمد على الواقعية المدعّمة بالأدلة الميدانية والممارسة العملية، وعلى الصراحة التامة في تشخيص نواحي القصور في العملية التربوية (العاجز، 1998: 2).
وأيضاً أنه عملية تحترم الفروق الفردية بين المعلمين وتقدرها، فتقبل المعلم الضعيف والمتنمر، كما تقبل المعلم المبدع والنشيط، كما أنه عملية تهدف إلى بناء الإشراف الذاتي لدى المعلمين (الشهري، 2006: 36).

كما أن الإشراف التربوي يتميز بصفتي الإيجابية والعمق اللذين يعتمدان على أنموذج التواصل المفتوح في حوار المشرفين والمعلمين وتفاعلهم والذي يؤدي إلى تغيير سلوك المعلمين التعليمي الصفي (الطعاني، 2005: 36).

وترى الباحثة أن الإشراف التربوي لا بد أن يقوم على جميع هذه الخصائص وأن تكون هناك علاقة بين جميع الأطراف مبنية على أساس الاحترام والعلاقات الإنسانية وتقبل الفروق الفردية فيما بينهم وتشجيع الآراء وتأكيد العمل الجماعي للارتقاء والتحسين في العملية التعليمية التعلّمية.

ويمكن توضيح أهم خصائص عملية الإشراف التربوي في مجموعة من النقاط أهمها:

1- عملية استشارية، تقوم على احترام رأي كل من المعلم والطالب، وتهدف إلى تهيئة فرص تعليمية متكاملة، وتشجع على الابتكار والإبداع من ناحية، والمشاركة في صنع واتخاذ القرارات من ناحية أخرى.

2- عملية منظمة تعتمد على التخطيط لها.

3- عملية قيادية، تتمثل في القدرة على التأثير في المعلمين والطلاب وغيرهم ممن لهم علاقة بالعملية التعليمية، لتنسيق جهودهم من أجل تحسين تلك العملية وتحقيق أهدافها.

4- عملية تعاونية، حيث يتعاون كل من المشرف ومدير المدرسة والمعلم لإنجاح العملية التربوية والتعليمية.

5- عملية مستمرة، بمعنى أنها تتم على مدى العام الدراسي.

6- عملية إنسانية، فهي تهدف قبل كل شيء إلى الاعتراف بقيمة الفرد، بصفته إنساناً، لكي يتمكن من بناء صرح الثقة المتبادلة بينه وبين المعلم (حسين وعوض الله، 2006: 16).

كما أن "السعود والفوزان" أضافا عدة خصائص أخرى وهي:

- 1- عملية شاملة، فهي تهتم بجميع العوامل المؤثرة في سير العملية التربوية.
- 2- عملية تتألف من مجموعة كبيرة من النشاطات التربوية، كالترتيب والتخطيط والتقويم والتنسيق.
- 3- عملية الإشراف التربوي، ليست هدفاً في حد ذاتها، بل هي وسيلة لتوجيه المعلمين وإرشادهم وتزويدهم بكل جديد في مجال عملهم مما يكفل لهم تحسين مهاراتهم التعليمية وتطويرها داخل حجرة الصف وخارجها (السعود، 2002: 71) و(الفوزان، 2008: 3 - 4).

وتخلص الباحثة إلى أن المشرف التربوي يجب أن يتميز بخصائص القائد الناجح في قوته وحزمه بقراراته، وأن يكون إنسانا بمعنى الكلمة في تعامله مع المعلمين، وأن يكون همّه الأول والأخير العملية التربوية لتعم الفائدة على الطلبة.

مبادئ الإشراف التربوي:

يستند العمل التربوي بصورة رئيسية على مجموعة من الاختصاصيين الذين يتعاونون ويتفاعلون معًا لتحقيق أهدافه، وهذا التعاون المبني على أسس سليمة ومتينة شرط لا بد منه للوصول إلى مخرجات تامة (طافش، 2014: 73).

من هذا المنطلق لا بد من إرساء قواعد متينة يقوم عليها الإشراف التربوي، ليؤدي دوره في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة في أسرع وقت وأقل تكلفة ممكنين (صيام، 2007: 47). ومن أبرز هذه المبادئ أنها:

- **عملية شاملة:** النظر إلى عملية الإشراف على أنها عملية تهتم بكل جوانب الموقف التعليمي وجميع عناصر العملية التعليمية من معلم وطالب ومنهج وأساليب وبيئة وتسهيلات مدرسية والعمل على تحسينها والإرتقاء بمستواها، كما أنها تُعنى بجميع العوامل المؤثرة في تحسين العملية التعليمية وتطويرها ضمن الإطار العام لأهداف التربية والتعليم.

- **عملية ديمقراطية:** يعتمد الإشراف في المقام الأول على الأسلوب الديمقراطي، الذي لا يؤمن بأن يعمل كل فرد كما يحب ولكن بما يشمله من الديناميكية والفهم والحساسية لدور القائد التربوي، بالإضافة إلى تعاون واندماج كل الأعضاء العاملين والمشاركين في تنفيذ البرنامج المدرسي من خلال العلاقات الرسمية وغير الرسمية.

- **عملية إنسانية:** وذلك من خلال العمل على توضيح حاجات العاملين في الحقل التربوي، ومنها العلاقات الإنسانية بين أعضاء هيئة التدريس التي تعتمد الصداقة والمعاملة غير الرسمية والثقة المتبادلة والإحترام، فهي عملية تُعنى بتنمية العلاقات الإنسانية والمشاركة الوجدانية في الحقل التربوي، بحيث تتحقق الترجمة الفعلية لمبادئ الشورى والإخلاص والمحبة والإرشاد في العمل، والجديّة في العطاء، والبعد عن استخدام السلطة وكثرة العقوبات وتصيّد الأخطاء (الحريري، 2006: 185) و(نشوان ونشوان، 2004: 109).

- **تشجيع الإبداع:** ويتم ذلك عن طريق التفكير الإبداعي، حيث يكون الوصول لكل جديد في الرأي والعمل نتيجة التفكير العميق والبحث والتجريب، ويستطيع المشرف التربوي نتيجة الإبداع والإبتكار عند المعلمين إتاحة حرية التفكير لهم، وإشراكهم في تحسين الأهداف والمحتويات والمنهج وطرق التدريس والتقويم وتشجيعهم على التجريب، وبث الثقة بالنفس والإعتراف بجهودهم والإيمان بقدراتهم (صيام، 2007: 47).

- **عملية قيادية:** تتمثل في المقدرة على التأثير في المعلمين والطلبة وغيرهم من ذوى العلاقة بالعملية التعليمية التعلّمية في المدرسة، لتنسيق جهودهم من أجل تحسين هذه العملية وتطويرها، وهي عملية تتوافر فيها مقومات الشخصية القوية التي تستطيع التأثير في المعلمين والطلاب وغيرهم ممن لهم علاقة بالعملية التربوية، وتعمل على تنسيق جهودهم، من أجل تحسين تلك العملية وتحقيق أهدافها.
- **عملية فنية:** أي تهدف إلى تحسين التعليم والتعلّم من خلال رعاية وتوجيه وتنشيط النمو المستمر لكل من المعلم والطالب والمُشرف نفسه وأي شخص آخر له أثر في تحسين العملية التعليمية التعلّمية (عبد الهادي، 2002: 30).
- **عملية تعاونية:** تحرص على إشراك المشرفين والمديرين والمعلمين والطلاب وأولياء الأمور، وذلك بتنسيق جهودهم وتنظيمها، أي العمل من خلال الجماعة، وهي عملية تعاونية في مراحلها المختلفة (من تخطيط وتنسيق وتنفيذ وتقويم ومتابعة) ترحب باختلاف وجهات النظر، مما يقضي على العلاقة السلبية بين المشرف والمعلم، وينظم العلاقة بينهما لمواجهة المشكلات التربوية وإيجاد الحلول المناسبة (الخطيب والخطيب، 2003: 35).
- **عملية علمية:** تقوم على أساس البحث والملاحظة والتجريب، وذلك من أجل تطوير العملية التعليمية التعلّمية، لتشجيع البحث والتجريب والإبداع، وتوظّف نتائجها لتحسين التعليم، وتقوم على السعي لتحقيق أهداف واضحة قابلة للملاحظة والقياس.
- **عملية مرنة:** تُعتبر عملية الإشراف التربوي، عملية مرنة متطورة، وقد أثبتت مرونتها عن طريق إتباع أساليب ووسائل متعددة من أجل الوصول إلى الأهداف المرجوة، فهي متطورة تتحرر من القيود الروتينية، وتشجع المبادرات الإيجابية، وتعمل على نشر الخبرات الجيدة والتجارب الناجحة، وتتجه إلى مرونة العمل وتتويع الأساليب (العيساوي، 1987: 50).
- **إستشراف المستقبل:** حيث يكتسب المشرف القدرة على توقّع المشكلات التي تواجه العمل، فيتخذ الإجراءات الوقائية التي تمكنه من تلافيها قبل وقوعها، ويكتسب المشرف هذه القدرة من خلال خبرته في الحياة ومن دراسته العلمية للماضي والحاضر.
- **النقد والنقد الذاتي:** حتى لا تتحرف العملية التربوية عن مسارها القديم، يقبل المشرف التربوي بمبدأ النقد والنقد الذاتي، ويدرب الفريق الذي يعمل معه على تقبله، فهو صمام الأمان الذي لا يسمح للسلوك بالانحراف إلى أهداف غير مرغوبة، ويقوم النقد بدوره البناء والتصحيحي الذي يساعد على وضوح الرؤية ولا يسمح بتزييف المواقف (طافش، 2014: 75).
- **عملية تفاعلية:** تتغير ممارستها بتغيّر المواقف والحاجات التي تقابلها ومتابعة كل جديد في مجال الفكر التربوي والتقدّم العلمي.

- عملية مستمرة في سيرها نحو الأفضل، لا تبدأ عند زيارة مشرف وتتقضي بإنقضاء تلك الزيارة، بل يتم المشرف اللاحق مسيرة المشرف السابق.
- عملية تعتمد على الواقعية المدعّمة بالأدلة الميدانية والممارسة العملية، وعلى الصراحة التامة في تشخيص نواحي القصور في العملية التربوية.
- عملية تحترم الفروق الفردية بين المعلمين وتقدرها، فتقبل المعلم الضعيف أو المتذمر، كما تقبل المعلم المبدع والنشيط.
- عملية وقائية علاجية هدفها تبصير المعلم بما يجنبه الخطأ في أثناء ممارسته العملية التربوية، كما تقدّم له العون اللازم لتخطي العقبات التي قد تصادفه في أثناء عمله.

مكونات الإشراف التربوي:

يمكن تلخيص مكونات العملية الإشرافية فيما يلي:

- المشرف ويتمثل عادة في فرد مؤهل للقيام بالعمل الإشرافي.
- موضوع الإشراف ويكون أفراداً كالمعلم، أو أحد العاملين والإداريين، مثل المدير، والوكيل، والمراقب، وفني الوسائل والمواد التعليمية، أو موضوعياً، أو عاملاً، أو عملية تدريسية كالمنهج، و مواد التعليم، والتسهيلات التربوية.
- مجال الإشراف، وهو النطاق أو الفضاء البيئي الذي يتم فيه الإشراف، وتتم عبره رسالة الاتصال من المشرف وردود فعلها، التغذية الراجعة وقد يكون مجال الإشراف الغرفة الدراسية، أو الإدارة المدرسية، أو التسهيلات التعليمية كالمكتبة، وقاعات التربية الفنية، والرياضية، والمسرح، والبيئة المدرسية.
- غرض رسالة الإشراف وتتمثل في الغاية التي يرمي الإشراف إلى تحقيقها وتكون عادة ملاحظة التدريس ووصفه وقياسه وتقويمه وتحسينه.
- محتوى الإشراف، ويكون هذا بصيغة بيانات تتوفر من أعمال المراقبة والملاحظة التي يعمد المشرف إلى معالجتها بالقياس والتقييم للحكم على قيمة موضوع التربية الذي يشرف عليه، كبطاقات التدريس، والنماذج والاستطلاعات وأدوات التسجيل المسموعة والمرئية (صالح، 2007: 9).

ويصف "البدرى" مكونات الإشراف التربوي بالآتي:

- المشاركون في الإشراف: ويتكون من الأفراد الذين يديرون عمليات الإشراف كالمشرف والإدارة المدرسية (معلمين، وإداريين) ثم الطلبة.
- محيط الإشراف: المكان الذي يتم فيه عمليات الإشراف الميدانية.
- تركيز الإشراف: وقد يكون التركيز على موضوع الإشراف أو الغرض منه أو التركيز على المعلم أو الإداري أو أحد العوامل التدريسية المدرسية.

• وسيلة الإشراف: ويقصد بها الوسيلة التي يستعان بها لجمع المعلومات الخاصة بموضوع الإشراف.

• نتائج الإشراف: ويقصد بها القرارات التقييمية الناتجة عن المعلومات والبيانات التي تم جمعها ثم التعديل والتطوير (البدرى، 2001: 26).

أساليب الإشراف التربوي الحديثة .. أنواعها ومميزاتها وأهدافها:

تُعرّف أساليب الإشراف التربوي بأنها مجموعة من أوجه النشاط يقوم بها المشرف التربوي والمعلم والتلاميذ ومديري المدارس من أجل تحقيق أهداف الإشراف التربوي وكل أسلوب من أساليب الإشراف التربوي ما هو إلا نشاط تعاوني مُنسّق ومُنظّم ومرتببط بطبيعة الموقف التعليمي ومتغيره بتغييره في اتجاه الأهداف التربوية المنشودة، كما تُعرّف بأنها "مختلف الطرائق التقنية التي يعتمدها المشرف التربوي لمواجهة المواقف التربوية ضمن برنامج الإشرافي" (عطوي، 2001: 271).

ويُلاحظ أنه ليس هناك أسلوب واحد يُستخدم في الإشراف التربوي يمكن أن يُقال عنه أفضل الأساليب التي تستخدم في جميع المواقف والظروف حيث أن كل موقف تعليمي يناسبه أسلوب من الأساليب، كما أنه قد يُستخدم في الموقف التعليمي الواحد أكثر من أسلوب (دليل المشرف التربوي السعودي، 1998: 58).

وتُعرّف وزارة التربية والتعليم الفلسطينية (2006: 25) أساليب الإشراف التربوي بأنها: "النشاطات الإشرافية الفردية والجماعية العلمية العملية التي تُستخدم من أجل تقويم المحتوى والأداء والتسهيلات، وتحقيق النمو العلمي المهني، وتحسّن التعليم والتعلم".

وقد تتوّعت أساليب الإشراف التربوي وتطوّرت بتطوّر الإشراف نفسه فمنها الأساليب الفردية وأخرى الجماعية، ومنها المباشرة وغير المباشرة.

لذا يمكن القول أنه ينبغي على المشرف التربوي تنويع أساليبه الإشرافية بناءً على طبيعة الموقف التعليمي والفروق الفردية بين المعلمين واحتياجاتهم التدريسية والإمكانات المتاحة.

ومن تلك الأساليب:

1. الزيارة المدرسية.
2. الزيارة الصفية.
3. المقابلة الفردية بعد الزيارة.
4. التزاور وتبادل الخبرات.
5. الاجتماع بالهيئة التعليمية.
6. المؤتمرات التربوية.
7. الدروس النموذجية.

8. لقاءات المشرفين.
9. الاجتماع بمعلمي المادة.
10. الدورات التدريبية.
11. القراءات الموجّهة.
12. النشرات التوجيهية (نبهان، 2007: 20).

أسس اختيار الأسلوب الإشرافي:

حتى يختار المشرف التربوي الأسلوب التربوي المناسب في العملية التعليمية التعليمية عليه الاعتماد على مقومات أساسية منها ما ذكره متولي (1983):

- شمول الأسلوب الإشرافي التربوي للخبرات التي تُسهم في تحسين وتطوير العملية التعليمية والتربوية ونمو المعلمين المهني.
 - ملائمة الأسلوب الإشرافي لنوعية المعلمين من حيث الخبرات والقدرات والإعداد والخصائص.
 - ملائمة الأسلوب الإشرافي للموقف التعليمي وتحقيقه للهدف الذي يُستخدم من أجله.
 - أن يتم التخطيط للأسلوب الإشرافي وتقويمه بالتعاون بين المعلمين والمشرفين.
 - مرونة الأسلوب الإشرافي ليراعي ظروف المعلم والمشرف والبيئة المحلية.
 - أن يكون المحور الرئيسي الذي تدور حوله أساليب الإشراف التربوي هو المشكلات التي تواجه المعلمين والإسهام في حلها.
 - أن يؤدي تطبيق أساليب الإشراف المختارة إلى المشاركة الإيجابية للمعلمين والعمل الجماعي والعلاقات الاجتماعية (متولي، 1983: 286-287).
- ويضيف الخطيب وآخرون (1987) إلى ما سبق:

- إشراك بعض العاملين في الحقل التربوي من خبراء وإداريين في اختيار الأسلوب الإشرافي وتخطيطه وتنفيذه.
 - ثقة المشرفين بقدرة المعلمين على النمو وإدراكهم لأهمية الأسلوب الإشرافي الذي يختارونه وقدرتهم على استخدامه (الخطيب وآخرون، 1987: 223).
- وقد نالت الأساليب الإشرافية اهتمامًا كبيرًا بسبب التطورات التي طرأت على مفهوم الإشراف التربوي وظهرت أساليب أكثر فعالية وعناية لما تحققه من أهداف رئيسية تتركز في تحسين العملية التربوية وتُساعد المعلمين على النمو المهني (السلمي، 2000: 37).
- ويُفترض في المشرف التربوي أن يكون مدركًا لكافة الأساليب والطرق التي يمكن أن تساعد المعلمين على التغيير والتطوير والسير نحو الأفضل وأن يكون منطلق اختيار الأسلوب المعين ما يستلزمه الموقف الإشرافي بكل أبعاده، فالمشرف التربوي إنسان مبدع قادر على استعمال الأساليب

والوسائل التي يراها مناسبة في ظروف معينة مع أشخاص معينين ولديه إمكانية التبديل والتعديل في هذه الأساليب بالشكل الذي يتطلبه الموقف التربوي، ويستطيع المشرف التربوي الذي يقود عملية إحداث التغيير والتطوير التربوي أن يمارس الأساليب الجديدة تبعاً للمواقف التعليمية الطارئة ما دام هدف هذه الأساليب هو تحسين البرنامج التعليمي من ناحية وتحسين أداء المعلمين من ناحية أخرى (الخطيب وآخرون، 1987: 224-225).

ويقوم المشرف التربوي بعدة أساليب مختلفة تتناسب مع إمكانيات وظروف المعلم، ضمن خطة مرسومة ومحددة أعدت من طرف جميع عناصر العملية التعليمية منذ بداية العام الدراسي، ومن هذه الأساليب ما يلي:

أولاً: الزيارات الصفية

مفهومها: الزيارة الصفية هي أحد أساليب الإشراف التربوي الفعالة التي تمنح المشرف التربوي الفرصة ليرى على الطبيعة سير عمليتي التعليم والتعلم ليرى التحديات التي تواجه المعلمين في تدريسهم والاطلاع على الطرق والأساليب المستخدمة في تعليم التلاميذ واكتشاف المهارات والقدرات والمواهب التي يتميز بها المعلمون للاستفادة منها وتنمية جوانب القصور وتحديد نوعية العون التربوي الذي يحتاجه المعلم لتحسين مخرجات التعليم (المنيف، 1997: 19).

وهي من أقدم الأساليب الإشرافية المعروفة وأكثرها شيوعاً يستخدمها المشرف ليطّلع من خلالها على طريقة التدريس، مستوى التلاميذ، نقاط القوة والضعف عند المعلمين، مدى تحقيق الأهداف المُتفق عليها كي يستطيع المشرف التربوي أن يخطط لبرنامج الإشراف لعلاج الضعف وتعزيز مواطن القوة، ليصل إلى تحقيق هدف الإشراف الأول وهو تحسين عملية التعليم والتعلم ونمو المعلم مهنيًا وشخصيًا (نشوان، 1991: 232-233).

أهدافها: الزيارة الصفية عملية تحليلية وتوجيهية وتقييمية وتعاونية بين المشرف التربوي والمعلم وتشكل جانباً هاماً من أنشطة التربية العملية، خاصة إذا ما وظفها المشرف التربوي توظيفاً جيداً وأعطاه من وقته وجهده ما تستحق (دليل المشرف التربوي السعودي، 1997: 60).

وفيما يلي أبرز الأهداف التي يمكن تحقيقها خلال الزيارة الصفية:

- معرفة مدى ملاءمة المواد الدراسية لقدرات التلاميذ وحاجاتهم وتمكّنهم من استيعابها وفائدتها في تحقيق أهداف التربية.
- الاطلاع على الطرق والأساليب المستخدمة في تعليم التلاميذ ومدى صلاحيتها وملاءمتها لسيكولوجية التعلم.
- التعرف على الوسائل المستخدمة في تقويم نتائج التعليم وفي الكشف عن صعوبات التعلم وتشخيصها وعلاجها.

- اكتشاف الأخطاء والمشكلات والصعوبات المشتركة بين عدد من المعلمين لجعلها موضوعاً لاجتماع يدعو إليه المشرف لتدارسها وإيجاد الحلول المناسبة لها.
- مساعدة المعلمين في تقييم أعمالهم ومعرفة نواحي القوة والضعف في تدريسهم وحل المشكلات الخاصة التي يعانون منها ورفع مستوى أدائهم لمهامهم.
- اكتشاف حاجات المعلمين ومميزات كل منهم والقدرات والمواهب التي يتمتع بها للاستفادة منها على أفضل وجه (الخطيب وآخرون، 1987: 133-234).
- ملاحظة الموقف التعليمي والفعاليات التربوية بصورة طبيعية.
- ملاحظة أثر المعلم على تلاميذه والوقوف على مدى تقدمهم.
- معرفة مدى استجابة المعلمين ومدى ترجمتهم للأفكار المطروحة في الزيارات السابقة.
- الوقوف على حاجات الطلاب والمعلمين الفعلية والتخطيط لتثبيتها.
- توثيق علاقة المشرف التربوي بالميدان لأخذ الواقع بعين الحسبان عند تخطيطه لبرامج الإشراف بغية إغناء البرنامج بما يفيد المعلمين في تأدية واجباتهم.
- زيادة رصيد المشرف التربوي من المعرفة وإنماء خبراته بما يطلع عليه من أساليب جديدة ونشاطات فاعلة وتجارب مبتكرة (دليل المشرف التربوي السعودي، 1998: 61).

الإعداد للزيارة الصفية:

قبل البدء بالزيارة الصفية ينبغي على المشرف التربوي التعرف على المعلمين الذين يقوم بزيارتهم ومناقشتهم على أفراد في موضوعات هامة وعامة ومهنية، هذا يساعد المعلم على تفهم آراء المشرف واتجاهاته ويسهل للمشرف تكوين صورة واضحة عن بعض الجوانب الشخصية للمعلمين، ولكي تكون الزيارة متميزة وتؤدي وظيفتها ينبغي أن تكون مدتها طويلة لفترة مناسبة حتى يتمكن المشرف من تكوين تصوّر واضح عن الموقف التعليمي قبل وضع مقترحات لتحسينه وتطويره، ولكي تكتمل مهمته ينبغي أن تكون الزيارة متكررة لأن تكرارها يعطي انطباعاً واضحاً ويوصل إلى نتيجة مقنعة وإلى قرار يتسم بالموضوعية ويحقق الرضا لكل من المشرف والمدرس (نشوان، 1991: 232-233).

إن الإعداد الواعي للزيارة الصفية يساعد على نجاحها ومن أبرز ما يتناوله هذه الإعداد ما يلي:

- تحديد الهدف من الزيارة الصفية بدقة.
- معرفة المساعدة التي سبق أن قُدمت للمعلم الذي تمت زيارة صفه لمعرفة ما إذا كان المعلم قد تطوّر وتحسّن إلى الأفضل أم لا.
- مراجعة المشرف للنظريات والحقائق التربوية والعلمية التي يمكن أن يطبقها في هذه الزيارة.
- أن يحصل المشرف على معلومات عن الطلاب الذين سيزور صفهم.

- أن يقوم المشرف بالزيارة الصفية في وقت ملائم وفي جو نفسي طيب وليحذر القيام بها وهو متعكر المزاج لأنه في هذه الحالة لن يكون دقيقاً في ملاحظاته.
- أن يعقد المشرف التربوي لقاءً فردياً مع المعلم المزار بعد الزيارة مباشرة على أن يهتم خلاله بإبراز جوانب القوة لدى المعلم ويعمل على تعزيزها وعرض نقاط الضعف بأسلوب غير مباشر للعمل على تلافيتها، وأن يترك للمعلم الفرصة لإبداء آرائه ومقترحاته (عطوي، 2001: 272-273).

أنواع الزيارة الصفية:

1- الزيارة المفاجئة: وهي الزيارة التي يقوم بها المشرف دون إشعار أو اتفاق مسبق وترتبط هذه الزيارة في أذهان المعلمين بممارسات التفتيش وهذا النوع يتناقض مع المفهوم الحديث للإشراف التربوي ويهدم جسور الثقة بين المشرف والمعلم (دليل المشرف التربوي السعودي، 1998: 61). ولكن لا بأس على الإطلاق من قيام المشرف التربوي بمفاجأة المعلم في أي وقت يشاء، إذا أنه من المفروض أن يظل المعلم في حالة واحدة من الاستعداد للعطاء التربوي وأن يكون المشرف الحقيقي عليه هو ضميره وفي هذه الحالة يجب على المشرف التربوي أن يراعى الأصول المتعارف عليها في الزيارات الصفية (طافش، 1988: 58).

2- الزيارة المرسومة أو المتفق عليها أو المخطط لها: وهذه الزيارة تتم بناءً على تخطيط مسبق بين المشرف التربوي والمعلم ويتم تحديد موعدها بالتشاور فيما بينهم، وبالتالي يحاول المعلم تحسين أدائه أو إبراز قدراته الحقيقية وتقديم أفضل ما عنده وهذا النوع من الزيارات هو الذي ينادي به الإشراف الحديث لأنه يقوم على التشاور والتعاون (طافش، 1988: 58) (دليل المشرف التربوي السعودي، 1998: 61).

3- الزيارة المطلوبة أو القائمة على الدعوة: وهذه الزيارة نوعان:-

- إما أن تكون بناءً على طلب من مدير المدرسة أو من المعلم، وهذه تتطلب نوعاً من المعلمين بلغوا درجة من النضج بحيث لا يخجل أحدهم من طلب المساعدة إذا احتاج إليها كالتشاور حول موقف تعليمي معين أو حل مشكلة عارضة وفي مثل هذا الموقف لا بد أن يكون هناك ثقة بين المعلم والمشرف التربوي.
- وإما أن يطلبها المعلم المتميز ليعرض على المشرف التربوي بعض الخطط أو الأساليب الجديدة أو سجلات متابعة مبتكرة وهذا النوع من الزيارات نادر لأنه يتطلب وجود علاقة زمالة خاصة ورفيعة قائمة على الاحترام المتبادل بين الأطراف المتعاونة للنهوض بالعملية التربوية.

ومن إيجابيات الزيارة المطلوبة أنها تقضي على ارتباك المعلم فيما لو تمت الزيارة بصورة مفاجئة أو بصورة مخطط لها، ثم أن التركيز في مثل هذه الزيارات يكون حول نقاط معينة طلبها المعلم، ولن يشعر بالحرج أو الاضطراب إن هو أخطأ (طافش، 1988: 60).

ثانياً: المداولات الإشرافية

مفهومها: المقصود بالمداولات الإشرافية هو ما يدور من مناقشات بين المشرف التربوي وأحد المعلمين حول بعض المسائل المتعلقة بالأمور التربوية العامة التي يُشترك في ممارستها سواءً كانت هذه المناقشات موجزة أو مفصلة، عرضية أو مرتباً لها (الأفندي، 1976: 129).

أهدافها:

- معرفة اتجاه المعلم نحو مهنته والوقوف على آماله وميوله وكل ما يؤثر في عمله أو يعيق نموه.
- تهيئة المعلمين لتحمل المسؤولية وتقدير الظروف.
- تبادل الآراء والأفكار والخبرات، وذلك لأن المشرف يأخذ بقدر ما يعطي، ويشارك غيره الرأي، ويسهم في إيجاد جو من المحبة وحسن الاستعداد لدى المعلم لقبول ما يقترحه.
- مساعدة المعلمين على معرفة ما لديهم من قدرات ومواهب وكفايات، والتوصل إلى أفضل السبل لاستثمارها على الوجه الأكمل.
- مؤازرة اجتماعات المعلمين وتكميلها، لأن هناك بعض القضايا التي تحتاج إلى مداولات إشرافية مع كل معلم على حده لتتضح الأمور الغامضة لديه.
- تقدير العاملين والتعبير عن شكرهم ومكافأتهم بالتركيز على الأعمال البناءة والجوانب المشرقة والجهود الموفقة (دليل المشرف التربوي السعودي، 1998: 69).
- إزالة الشكوك وتوضيح النقاط الغامضة لدى المعلمين.
- مساعدة المعلمين في علاج أوجه القصور لديهم.
- أن ينمي المشرف التربوي في المعلمين الثقة بالنفس والأمل والطموح والحماسة والتصميم وقوة الإرادة والتي تعينهم على الإنتاج المثمر والعمل الجاد (الأفندي، 1976: 134-140).

إجراءاتها:

- أن تتم المداولة بين المشرف والمعلم في وقت مناسب لكليهما، ويُفضل أن تُعقد بعد فترة وجيزة من الزيارة الصفية بحيث تتيح للمشرف فرصة يُعد لها الإعداد المناسب.
- أن تكون في مكان هادئ يرتاح إليه المعلم ويأمن فيه من كثرة المقاطعات.
- أن تتم مناقشة المعلم في لقاء فردي وأن يكون النقاش موضوعياً قائماً على تبادل الرأي والاحترام المتبادل.

- أن يقنع المشرف التربوي المعلمَ بأهمية النقد الذاتي من أجل تعزيز ثقته بنفسه.
- أن يبدأ المشرف التربوي اللقاء بذكر الإيجابيات لأن ذلك أدعى إلى تعزيز ثقة المعلم بنفسه وتقبل ملحوظات المشرف وتنفيذ توجيهاته.
- أن يتجنب المشرف إلزام المعلمين بالنظريات التربوية البعيدة عن التطبيق في الواقع الميداني.
- أن يغض المشرف الطرف عن الأخطاء اليسيرة التي يمكن أن يتخلص منها المعلم بعد أن يشد عوده في الميدان.
- أن يهتم المشرف في أثناء النقاش بربط أداء المعلم بالنواتج التعليمية بغرض التوصل إلى أفضل الأساليب التعليمية وأكثرها فاعلية في تحقيق الأهداف (دليل المشرف التربوي السعودي، 1998: 70).

ثالثاً: تبادل الزيارات بين المعلمين

مفهومها: هو أسلوب إشرافي فعّال مرغوب فيه يترك أثراً في نفس المعلم ويزيد من ثقته بنفسه ويطلق إبداعه خاصة إذا تمت العملية وفق ضوابط مناسبة ومخطط لها (المساذ، 1986: 72).

ويمكن للمشرف التربوي عند استخدامه لهذا الأسلوب أن يلعب دوراً مهماً في نقل الخبرات بين المعلمين الذين يشرف عليهم حيث يحتفظ بسجل للمعلمين المتميزين الذين يمكن الاعتماد عليهم للمساعدة في تنمية زملائهم، فإذا لاحظ المشرف قصور في أداء بعض المعلمين بسبب نقص في معرفتهم أو مهاراتهم فيمكن ترتيب زيارة لهم إلى أحد المعلمين المتميزين بالتنسيق معه وبيان أهدافها والأساليب التي يرغب في تقديمها وعرضها للمعلمين الزائرين (عطوي، 2001: 287).

أهدافها:

- تبادل الخبرات بين معلمي المادة الواحدة في أساليب التعليم وطرائق معالجة بعض الموضوعات وتوظيف بعض مهارات التدريس السليم أثناء الشرح.
- تقويم المعلم عمله من خلال مقارنة أدائه بأداء الآخرين.
- تقريب وجهات النظر بين معلمي المادة الواحدة والمعلمين بوجه عام.
- تشجيع المعلمين على إبداء آرائهم وطرح مشكلاتهم.
- تشجيع المعلمين المبدعين وتطوير ممارساتهم.
- تعميق فهم المعلمين واحترام بعضهم بعضاً (دليل المشرف التربوي السعودي، 1998: 78).
- تعريف المعلم بالمتطلبات الأساسية للنجاح في مهنة التدريس من خلال إطلاعه على نموذج تقرير تبادل الزيارات ومن خلال إعداده للزيارة وإطلاعه على أساليب زملائه ومناقشته للموقف التعليمي أثناء الزيارة.

- أن يتضح للمعلمين كيفية الاستفادة من الوسائل التعليمية المتاحة خصوصًا السبورة والطباشير الملونة والكتاب المدرسي والأجهزة المتوفرة من أجل تحقيق الأهداف في جو طبيعي بعيد عن التكلفة (المنيف، 1987: 226-227).

ضوابطها:

- أن يكون المعلم المُزار ذا مستوى فني متميز فعلاً، بحيث يتمكن من ترك الأثر الحميد المنشود في نفوس الزائرين.
- أن يوافق المعلم المُزار على زيارة زملائه له دون أن تتسبب هذه الزيارة في عرقلة البرنامج المدرسي.
- أن يكون الهدف من الزيارة محددًا وواضحًا.
- أن يقوم المشرف التربوي بتوضيح الأسباب الكامنة وراء اختيار الهدف المنشود.
- أن تتم الزيارة ويُخطط لها وفق خطة معدة سلفاً بحيث تراعي حاجات المعلمين الزائرين.
- أن يتم دخول المعلمين الزائرين مع بداية الحصّة وخروجهم مع نهايتها.
- أن يعقب الزيارة جلسة مناقشة بين المعلمين الزائرين والمعلم المُزار حول فعاليات الحصّة ومدى تحقيق أهدافها ومن ثم الخروج بالعديد من التوصيات التي من شأنها رفع مستوى أداء المعلمين مستقبلاً.
- أن يأخذ المعلمون والمشرف التربوي بعين الاعتبار اختلاف الظروف لمراعاة ذلك من أجل تجنب النقد الخارج أو التقليد الأعمى (طافش، 1988: 87).

رابعًا: الدروس التطبيقية

مفهومها: الدرس التطبيقي هو نشاط علمي يقوم به المشرف التربوي أو أحد المعلمين المتميزين داخل أحد الصفوف العادية وبحضور عدد من المعلمين وذلك لمعرفة ملاءمة الأفكار النظرية المطروحة للتطبيق العلمي في الميدان أو تجريب طريقة تعليمية مبتكرة لمعرفة مدى فاعليتها أو شرح أساليب تقنية فنية أو استخدام وسائل تعليمية حديثة أو توضيح فكرة أو طريقة يرغب المشرف التربوي إقناع المعلمين بفاعليتها وأهميتها تجريبها ومن ثم استخدامها (طافش، 1988: 81) و(دليل المشرف التربوي السعودي، 1998: 77).

أهدافها:

- تعطي الدروس التطبيقية الدليل على إمكانية تطبيق الأفكار والأساليب التي يتحدّث عنها المشرف.
- تتيح مناقشة الأفكار والصعوبات التي تعترض عملية التطبيق وإمكانياته في مختلف الظروف.
- تزيد من ثقة المعلم بنفسه.

- اكتساب المعلمين مهارة استخدام أساليب مبتكرة مما يساعد بالتالي على تطوير وتحسين أدائهم.
- تتيح مناقشة الأفكار والصعوبات التي تعترض عملية التطبيق وإمكانياته في مختلف الظروف.
- توثيق الصلة بين المعلمين والمشرفين من خلال التعاون المشترك بين التخطيط والتنفيذ والتقويم مما يتيح الفرصة للتواصل الإيجابي بين المشرف والمعلمين.
- إتاحة الفرصة للمشرف التربوي لاختيار فعالية أفكاره وإمكانية تطبيقها في الظروف المتاحة (عطوي، 2001: 882 - 289).

خطوات إجراء الدرس التطبيقي:

- التخطيط الجيد للدرس التطبيقي من حيث الأهداف والوسائل وقناعة المعلمين بأهمية الدرس.
- أن ينظم الدرس لتوضيح فكرة محددة وواضحة وألا تُفرض الدروس على المعلمين فرضاً بل يجب إقناعهم بضرورة هذا الدرس.
- المشاركة المباشرة للمشرف في مراحل الإعداد والتنفيذ والتخطيط.
- اختيار معلم كفاء لديه الخبرة والالتزان الخلفي والمسلكي ولديه القدرة على إعداد الدروس التطبيقية وتقديمها بحضور زملائه.
- تحديد هدف وموضوع الدرس وإعداده إعداداً جيداً ومناقشته مع المشرف التربوي أو مع زملائه قبل تقديمه حتى يتم إجراء التعديل أو الإضافة المناسبة إذا لزم الأمر.
- اختيار الصف الدراسي المناسب الذي يستوعب الطلاب والمعلمين الذين سيحضر الدرس وأن يتم إعطاء الدرس في بيئة تعليمية عادية غير مصطنعة بحيث يكون مستوى الطلبة عادى وغير متميز.
- اختيار الوسائل التعليمية المناسبة للموضوع.
- أن يكون الموضوع المراد شرحه مناسب لزمان الحصة.
- ألا يركز المشرف على معلم واحد للقيام بتطبيق الأفكار بل يشجع معلمين آخرين للمشاركة في هذا البرنامج حتى يتنوع الخبرات والطرق والأساليب.
- إعداد بطاقة لتقويم الدرس تُوزع على المعلمين المشاهدين للدرس، وهذا يتطلب من المعلم المشاهد إعداد نفسه للزيارة ليستطيع مناقشة الأفكار المطروحة في الدرس بفعالية.
- تخصيص معلم مُقرّر للدرس يدوّن خطواته بشكل مفصّل ليُعاد على مسامع المعلمين المشاهدين بعد انتهاء الحصة.

- أن يعقب نهاية الدرس مناقشة حول الموضوع الذي تم طرحه يشترك فيها المعلمون والمشرف التربوي ومدير المدرسة.
- الخروج بخلاصة كتابية بعد المناقشة، تجمع الإيجابيات والسلبيات والتوصيات التي تم طرحها والتوصل إليها بحيث يمكن كتابتها وتوزيعها على المعلمين بما يضمن استفادتهم.
- القيام بعملية متابعة لنتائج الدروس التطبيقية للوقوف على مدى تأثير هذه الدروس على الأداء الفعلي للمعلمين في صفوفهم (المنيف، 1997: 231) و(عطوى، 2001: 289).

خامساً: المشغل التربوي (الورشة التربوية)

مفهومه: هو نشاط تعاوني عملي لمجموعة من المعلمين تحت إشراف قيادات تربوية ذات خبرة مهنية واسعة يعمل فيها المشتركون أفراداً وجماعات في وقت واحد متعاونين تحت إرشاد منسق من أجل تجريب أحسن طرق التدريس أو دراسة مشكلة تربوية مهمة أو إنجاز عمل تربوي محدد مثل تحليل محتوى وحدات دراسية أو إنتاج وسيلة تعليمية معينة في مادة أو وحدة معينة لصف معين أو التخطيط للقيام بإحدى التجارب... الخ (متولي، 1983: 381) و(دليل المشرف التربوي السعودي، 1998: 80).

أهدافه:

- إتاحة الفرصة للمعلمين لحل المشكلات التي تواجههم بأسلوب علمي.
- تنمية مهارات المعلمين وإكسابهم خبرات جديدة.
- إكساب المعلمين خبرات جيدة في العمل التعاوني.
- تحقيق النشاط الابتكاري داخل الورشة.
- وضع المعلمين في مواقف تساعد على إزالة الحواجز بينهم.
- إتاحة الفرصة للمعلمين لرفع روحهم المعنوية.
- تعريف المعلمين طرقاً وأساليب يستطيعون استخدامها في صفوفهم المدرسية.
- توفير الفرص للمعلمين لكي يتعاونوا مع غيرهم لإنتاج أدوات ووسائل تعليم مفيدة في تدريسهم.
- وضع المعلمين في مواقف يستطيعون فيها تقييم جهودهم (المنيف، 1997: 222 - 223).

خطوات إجراء المشغل التربوي:

- التخطيط التعاوني الجيد لموضوع المشغل ومكانه وزمانه ومواده التعليمية وأنشطته وأهدافه والتجهيزات اللازمة لإنجاحه.
- الحرص على اختيار موضوعات لمعالجتها في المشغل تلبي حاجات المعلمين والميدان.

- تهيئة المعلمين وإقناعهم بأهمية المشكلة التي هي موضوع البحث وإتاحة الفرصة لهم للمشاركة الفعلية في أنشطة المشغل.
- الاستفادة من خبرات المعلمين أنفسهم وخاصة المبدعين منهم لما في ذلك من فائدة للآخرين.
- الاستعانة بنخبة من ذوى الكفاءات العالية والخبرة الكافية في المواضيع المطروحة للبحث.
- وضع كل ما يحتاج إليه المشتركون في المشغل من المراجع والكتب والنشرات والمجلات تحت تصرفهم وفي أي لحظة.
- تقسيم المشاركين إلى مجموعات صغيرة واختيار رئيس ومقرر لكل مجموعة يتولى عرض ما توصلت إليه مجموعته بعد كل نشاط.
- ألا يزيد عدد كل مجموعة عن ستة معلمين وألا يزيد عدد المجموعات عن خمس مجموعات.
- أن يُعد المشرف التربوي نفسه بشكل جيد للمشاركة في المشغل حتى يشعر المعلمون أنهم يستفيدون من المشغل لما في ذلك من ترغيب لهم في الاستمرار بحضوره.
- إعداد وسيلة التقويم للمشغل التربوي عند الانتهاء منه ليكون بمثابة تغذية راجعة يستثمر نتائجها في التخطيط لبناء مشاغل تربوية جديدة.
- متابعة المشاركين في الميدان للتأكد من تحقيق أهداف المشغل التربوي (دليل المشرف التربوي السعودي، 1998: 80-81) و(عطوي، 2001: 292).

سادسًا: النشرات الإشرافية

مفهومها: هي وسيلة اتصال إشرافية كتابية يقوم أو يساهم المشرف التربوي في إعدادها وتوزيعها للمعلمين الذين يشرف عليهم ويتضمن عادة مجموعة من التعليمات والمعلومات التي تهدف إلى إطلاع المعلمين على صور من المقررات الدراسية أو الأنشطة التعليمية المعنية وغيرها من الأمور التعليمية المهنية (البرزاز، 1967: 92).

أهدافها:

- تساعد على توثيق الصلة بين المشرف والمعلمين.
- تخدم أعدادًا كبيرة من المعلمين في أماكن متباعدة.
- توفر للمعلمين مصدرًا مكتوبًا ونموذجًا يمكن الرجوع إليه عند الحاجة.
- تعريف المعلمين ببعض الأفكار والممارسات والاتجاهات التربوية الحديثة على المستوى المحلي والعالمي.
- تثير بعض المشكلات التعليمية لحفز المعلمين على التفكير واقتراح الحلول الملائمة لها.
- تساعد في تعميم الخبرات المتميزة التي يشاهدها المشرف.
- توضح أهداف خطة المشرف للمعلمين وتحدد بعض أدوارهم فيها.

- تزويد المعلمين بإحصائيات ومعلومات وإرشادات خاصة بالإعداد والوسائل التعليمية الحديثة والنشاطات والاختبارات.
- تتيح تعميم مقالات المعلمين وبحوثهم وخبراتهم المتميزة وأساليبهم المبتكرة.
- تهدي المعلمين إلى بعض المراجع العلمية والمهنية (دليل المشرف التربوي السعودي، 1998: 71) و(عطوي، 2001: 293).

إجراءاتها:

- أن تتضمن مقدمة واضحة تبرز الأهداف المراد تحقيقها.
- أن تكون قصيرة ذات لغة سهلة واضحة تتضمن حقائق ومعلومات دقيقة وحديثة تؤثر في تغيير سلوك المعلمين وممارساتهم العملية.
- أن تتناول موضوعاً واحداً وأن يلبي هذا الموضوع حاجة مهمة لدى المعلمين.
- أن تكون عملية بعيدة عن الإغراق في التنظير ومشملة على أمثلة من واقع المعلمين وخبراتهم وظروفهم.
- أن تثير دافعية المعلم لنقد ما يقرأ.
- أن يتناسب توقيت إرسالها مع ظروف المعلمين المدرسية والخاصة حتى يتسنى لهم قراءتها واستيعابها.
- أن تُعزز بأساليب إشرافية أخرى (دليل المشرف التربوي السعودي، 1998: 82).

سابقاً: القراءة الموجّهة

مفهومها: هي أسلوب إشرافي هام يهدف إلى تنمية كفايات المعلمين في أثناء الخدمة من خلال إثارة اهتمامهم بالقراءة الخارجية وتبادل الكتب واقتنائها وتوجيههم إليها توجيهاً منظماً مدروساً.

أهدافها:

- تحقيق أسباب النمو الأكاديمي والسلوكي في مجال العمل التربوي.
- إكساب المعلم مهارات التعلم الذاتي (المستمر).
- تطوير معلومات المعلم وتحسين أساليب عمله وحل مشكلاته التربوية.
- تكييف وتطوير الخبرات العالمية المتنوعة لتتلاءم مع الواقع التربوي الذي يعيشه المعلم.
- مواكبة التطورات التربوية بما يفيد في تحصيل التلاميذ وتقديمهم.

أساليبها:

- يوجّه المشرف التربوي من وقت لآخر إلى قراءات تتعلق بالمشكلات التربوية التي يواجهها المعلمون كما يعرفهم بالكتب والمجلات المهنية التي تظهر بشكل دوري ثم بعد ذلك يقوم بقراءة فقرات من هذه الكتب والمجلات ويناقشها في اجتماعات المعلمين.

- يستخدم المشرف التربوي النشرات التربوية لإعلام المعلمين بالكتب الجديدة مع كتابة تعليقات عن أهميتها ومحتواها.
- تظهر من وقت لآخر مقالات عديدة في مجالات تربوية متنوعة تناقش العديد من المواضيع التي تهم المعلمين، وهنا يمكن للمشرف التربوي طبع هذه المقالات وتوزيعها على المعلمين تمهيداً لمناقشتها معهم.
- ينوع المشرف التربوي في الكتب التي تُقدم للمعلمين في اجتماعاتهم بشأن المشكلات المختلفة.
- يعاون المشرف التربوي المعلمين على الإفادة مما قرأوه بتطبيق نتائج هذه القراءات في عملهم.

تقويمها:

يمكن للمشرف التربوي أثناء زيارته الصفية واجتماعاته الدورية مع المعلمين أن يلاحظ أثر هذه القراءات في ممارسات المعلمين وبحوثهم الميدانية وثقافتهم التربوية (دليل المشرف التربوي، 1998: 82-83).

ثامناً: الاجتماعات واللقاءات الإشرافية

مفهومها: اللقاء الإشرافي هو اجتماع هادف يعقده المشرف مع معلم أو مجموعة من المعلمين الذين يقومون بتدريس مادة ما ويكون في الغالب قبل الزيارة الصفية أو بعدها أو في بداية العام الدراسي للتعرف على المعلمين ومناقشة خططهم الفصلية أو السنوية.

شروطها:

- تحديد موعد اللقاء ومكانه بحيث يكون اللقاء في مكان هادئ ومريح.
- أن تكون أهداف اللقاء واضحة ومحددة.
- أن يتقن المشرف أساليب الاتصال اللفظي وغير اللفظي وأن يكون دقيقاً في اختيار أسئلته أثناء اللقاء بحيث تشجع هذه الأسئلة المعلم على الحديث.
- أن يوطد المشرف التربوي علاقته مع المعلم ويعزز ثقته بنفسه.
- أن يتوفر الوقت الكافي للقاء حتى يستطيع المعلم أن يعبر عن نفسه.
- أن يكون لدى المشرف سجل تراكمي عن المعلم يتوفر فيه معلومات عن أحواله الشخصية أو المهنية أو الاجتماعية لتساعده في اختيار الأسلوب المناسب لمعاملته والحديث معه.
- مراعاة أن تكون الجلسة والمقاعد متقاربة لا توحى بوجود فوارق رسمية أو اجتماعية.
- أن يشعر المعلم أن لدى المشرف استعداداً صادقاً لتقديم المساعدة كلما شعر بحاجته إليها.
- أن يحترم المشرف آراء المعلم حتى لو خالفت رأيه حتى يستطيع المعلم أن يعبر عن أفكاره بحرية ولا يشعر المعلم بسخرية (عطوي، 2001: 29).

أهدافها:

- تزويد المعلمين ببعض المفاهيم التربوية وشرح أبعادها.
- طرح بعض التجارب الريادية وإثراءها بالمناقشة والتحليل والتطبيق.
- رفع الروح المعنوية للمعلمين عن طريق إشعارهم بأهمية الدور الذي يمارسونه وأهمية المقترحات التي يقدمونها.
- تتيح الفرصة لمواجهة المشكلات التربوية بصورة عامة والإسهام بشكل مثمر في اقتراح الحلول وتقديم البرامج العلاجية في مواجهة الضعف.
- تحقيق قدر واف من الفهم المشترك والمسؤولية المشتركة، وتكوين رأي عام بين جماعة المعلمين.
- إتاحة الفرصة لممارسة الأساليب الشورية والتدريب عليها مما ينعكس على أسلوب إدارة المعلمين لصفوفهم.
- مساعدة المعلمين الجدد أو من تنقصه الثقة بالنفس على المشاركة وتحمل المسؤولية (دليل المشرف التربوي السعودي، 1998: 75).

تاسعاً: الندوات التربوية

مفهومها:

وهي عبارة عن عرض عدد من القادة التربويين لقضية أو موضوع محدد ثم فتح المجال بعد ذلك للمناقشة الهادفة المثمرة للحاضرين (الحبيب، 1996: 193).

أهدافها:

- إثراء موضوع معين أو خبرة محددة بأكثر من رأي وأكثر من رافد.
- إتاحة الفرصة لنقاش هادف ومثمر حول ما يتم عرضه من أفكار.
- تحقيق التواصل بين المشاركين وتوفير فرص يتفاعل فيها المعلمون مع قضايا تربوية تتم مناقشتها وإثرائها.
- المساعدة على تحقيق النمو المهني وتحقيق الأهداف التربوية (دليل المشرف التربوي 1998: 74).

إجراءاتها:

- التخطيط المنظم مع تحديد الأهداف والموضوعات المراد طرحها وتحديد الزمان والمكان لعقدتها.
- الاهتمام باختيار الموضوع بحيث يكون متصلاً اتصالاً وثيقاً بحاجات ومشكلات التربية والتعليم.

- أن تدار الندوة بواسطة رئيس محدد مسبقاً مع تدوين النتائج في محاضر يُرجع إليها وقت الحاجة (الحبيب، 1996: 193).

عاشراً: البحث الإجرائي

مفهومه:

البحث الإجرائي هو نشاط إشرافي تشاركي يهدف إلى تطوير العملية التربوية وتلبية الحاجات المختلفة لأطراف هذه العملية خاصة من خلال المعالجة العلمية الموضوعية للمشكلات المباشرة التي يواجهونها (دليل المشرف التربوي السعودي، 1998: 81).

أهدافه:

- تجربة الأفكار والبرامج والأساليب الجديدة والتأكد من مدى صحتها وصلاحيتها.
- يحسم الخلاف في كثير من المشكلات بتقديم حلول مقنعة.
- يُقدّم للمعلم فرصاً لمعرفة إمكانات مدرسته وزملائه وبيئته.
- يُسهم في نمو المعلم فردياً ومهنياً واجتماعياً ويُساعد في تكامل شخصيته ووصوله إلى مستوى التوازن الإنفعالي المطلوب.
- يقدم للمعلم فرصاً لإدراك قدراته وإمكاناته ونقاط القوة ونقاط الضعف عنده بحيث يعدّل من أساليبه التدريسية نحو الأفضل (عطوي، 2001: 294).
- تدريب المعلمين على استخدام الأساليب العلمية في التفكير وحل المشكلات.
- إكساب المعلمين مهارات البحث العلمي "الميداني" مما يؤدي إلى زيادة احتمال قيامهم بإجراء بحوث ودراسات فردية وجماعية بمبادرات ذاتية.
- تنمية اتجاهات إيجابية لدى المعلمين من أبرزها: النقد البناء وتقبّل وجهات نظر الآخرين والانفتاح على أفكار الآخرين وآرائهم (دليل المشرف التربوي السعودي، 1998: 81).

خطواته: يمكن تلخيص خطوات البحث العلمي فيما يلي:

- الشعور بالمشكلة وتحديد مجالها.
 - صياغة المشكلة وتحديد أبعادها بشكل محدد.
 - وضع فرضيات العمل اللازم لحل المشكلة.
 - تصميم خطة تنفيذ العمل واختبار الفرضيات.
 - تسجيل النتائج وتفسيرها.
 - وضع التوصيات والمقترحات (عطوي 2001: 295 - 296).
- أهم العوامل المساعدة على نجاحه:

- أن يكون المشرف التربوي ملماً بأساليب البحث العلمي ووسائله.

- أن يمهدّ المشرف التربوي للفكرة بإتاحة الفرصة للمعلمين لدراسة ومناقشة بعض البحوث الميدانية التي أجريت في بعض المدارس أو إدارات التعليم أو الجامعات.
- أن يقتنع المعلمون بأهمية البحث الإجرائي وضرورته.
- أن يُراعى في اختيار مشكلة البحث توافر الظروف الموضوعية لمعالجتها.
- أن تتوافر جميع المراجع والأدوات اللازمة للقيام بالبحث (دليل المشرف التربوي السعودي، 1998: 81).

إحدى عشر: التعليم المصغر

مفهومه:

هو استراتيجية من استراتيجيات التدريب على المهارات التدريسية يقوم على تحليل العملية التعليمية وتحليل أداء المعلم إلى مجموعة من المهارات السلوكية والعمل على تقويتها حتى يصبح قادراً على تأدية عمله على أحسن وجه.

وفيه يقوم المعلم بأداء مهارة محددة يمكن ملاحظتها وقياسها أمام عدد قليل من زملائه (4-10) أفراد، في زمن محدد من (5-20) دقيقة بحضور المشرف (يحيى والمنوفي، 1999: 131).

أهدافه:

- تدريب المعلمين أثناء الخدمة على المهارات التعليمية وأساليب التعليم الحديثة.
- استخدام التعليم المصغر بصفته تقنية إشرافية إبداعية في مجال الإشراف التربوي.
- تيسير العوامل المعقدة التي تدخل في الموقف التعليمي.
- تعزيز بواعث الطلاب وإثارة دافعيتهم للموقف التعليمي ومشاركة المعلم.
- الاستفادة من التغذية الراجعة أكثر من الممارسة نفسها لأن المعلمين المتدربين يستفيدون من نقد زملائهم المعلمين المشاهدين أكثر مما يستفيدون من المشرف التربوي نفسه (دليل المشرف التربوي السعودي، 1998: 85).

مميزاته:

- يُعتبر التعليم المصغر تعليم حقيقي فعلي مهما كان الدرس صغيراً ومهما كان عدد الطلاب قليلاً.
- التعليم المصغر يبسط العوامل المعقدة التي تدخل في الموقف التعليمي لأنه يتيح الفرصة للتركيز على مهارة واحدة أو مهارتين على الأكثر.
- التعليم المصغر يتيح القيام بتدريب مركّز وموجّه وفق أهداف محددة.
- التعليم المصغر موجز مختصر يسمح لكل تلميذ أن يمر بسلسلة من الخبرات في جو مركّز ومضبوط.

- التعليم المصغر يسمح بتوجيه الأسلوب التربوي الذي يصطنعه المعلم توجيهًا أدق وأفضل.
- التعليم المصغر يفسح المجال لتغذية راجعة فورية حول نقطة أو نقاط محددة.
- يستفيد المعلم المتدرب من الملاحظات التي وجهت إلى أدائه فيقوم بإعادة تخطيط الدرس وإعادة عرضه من جديد لمجموعة أخرى من الطلاب.
- يتسم التعليم المصغر بالصدق والأمانة حيث أنه يبصر المعلم بسلبياته قبل أن يقوم بممارستها على طلابه في الصف الذي يقوم بتدريسه (طافش، 1987: 76-77).

خطواته:

- تزويد المعلم المتدرب بخلفية نظرية حول المبادئ النفسية والتربوية التي تستند إليها المهارات والأساليب المختلفة لأدائها مع تبصيره بشروط معينه لاستخدامها بفاعلية.
- إطلاع المعلم على نموذج حسي لاستخدام المهارة في موقف تعليمي مصغر مع تعليقات مسجلة على هذا الأداء وغالبًا ما يكون هذا النموذج مسجلًا تسجيلًا مرئيًا أو صوتيًا.
- تخطيط المعلم لاستخدام المهارة في موقف تعليمي مصغر.
- تنفيذ التعليم المصغر وتسجيله مرئيًا أو صوتيًا.
- إخضاع التعليم المصغر للتقويم الذاتي عن طريق مناقشة المشرف والزملاء للمهارة التي تتم تأديتها حتى يتمكن المعلم المتدرب من تقويم نفسه.
- إعادة الخطوات ما بين (3-5) مرات إلى أن يتقن المعلم المتدرب أداء المهارة.
- التدريب على التركيب بين المهارات المرتبطة وذلك باستخدام أسلوب الصف المصغر في مواقف أكثر تعقيدًا (دليل المشرف التربوي السعودي، 1998: 86).

ثانية عشر: المقابلة الفردية

- المقابلة الفردية وسيلة إشرافية من وسائل تحسين الأداء المهني للمعلمين ورفع كفاءاتهم المهنية وتتم بمبادرة من المشرف أو بناءً على استدعاء من مدير المدرسة أو أحد المعلمين كما أنها لا تخضع لوقت محدد وتنعقد لمناقشة بعض المستجدات، أو لإتمام مناقشة قضية ما تمت إثارتها في جلسة سابقة، أو حول أسلوب تعليمي جديد يريد تطبيقه في الميدان وتهدف المقابلة الفردية إلى مايلي:
- التعرف على الجوانب الشخصية والمهنية للمعلم.
 - مساعدة المعلم على معرفة نفسه فيكشف نقاط قوته ونقاط ضعفه، فينمي مواهبه وقدراته، ويعمل على تلافي نقاط الضعف وتحولها نوعًا ما إلى نقاط قوة مشعة في حياته المهنية.
 - تنمية الثقة بالنفس وغرس الطموح وقوة الإرادة لدى المعلمين.
 - مساعدة المعلمين في التطلع على وضع خطة طويلة الأمد للنمو والتقدم.
 - إزالة المخاوف والشكوك وتوضيح الأمور الغامضة.
 - تبادل الآراء والأفكار بين المشرف والمعلم.

ومن أجل الإعداد للمقابلة يقوم المشرف أولاً بتحديد الهدف المرجو بوضوح ومراجعة الملاحظات التي يقرر المشرف أن تكون موضوع المقابلة وكذلك الإيضاحات التي يبحث عن إجابات محددة لها وينبغي أن تتم المقابلة في وقت يناسب كلا الطرفين (المشرف، المعلم) ويكون المكان هادئاً ومناسب (بليل عفاف: 2018،:40).

ثالثة عشر: الاجتماع بالهيئة التعليمية

لقد انتشر استخدام هذا الأسلوب لكونه أكثر فائدة ويوفر كثيراً من الجهد والوقت مقارنة بالاجتماع الفردي، وأنه يتيح الفرصة للتعامل الجماعي مع المعلمين، ويساهم في تحقيق قيم ضرورية للعمل التربوي مثل: الإيمان بأهمية وقيمة العمل الجماعي وتقدير المسؤولية التضامنية ويزيد من وحدة المعلمين وتماسكهم ويرفع مستواهم ويساعدهم على نموهم ويعمل على تحسين البرنامج التعليمي، أما فيما يخص الأهداف التي يسعى هذا الأسلوب الإشرافي إلى تحقيقها فهي:

- تزويد المعلمين بتصوّر عام عن معنى التربية وبالوظائف الخاصة بالمدرسة.
- الاتفاق على بعض الوسائل التعليمية التي تؤدي إلى تحسين العملية التربوية.
- حث المعلمين على مساعدة أنفسهم في التعرف على حاجاتهم وتحليل مشكلاتهم.
- إدراك المشكلات التربوية والعمل على مواجهتها والاشتراك في اقتراح الحلول المناسبة لها وتحقيق التكامل بين المعلمين (حمدان، 1984: 85-88).

وتؤكد الباحثة أن أهم الأساليب الإشرافية وأنجحها هي زيارة المعلم في الفصل، ليرى بعينه مهارات المعلم وتفاعل الطلبة مع المعلم، ومع أساليبه وطرقه المستخدمة في العملية التعليمية، كما تُعتبر باقي الأساليب التربوية ضرورية ليس من أجل التواصل مع المعلمين فحسب، وإنما من أجل النمو المهني للمعلمين وتحسين العملية التعليمية.

أنماط الإشراف التربوي:

ولكي يحقق الإشراف التربوي أهدافه وأدواره المتميزة في العملية التعليمية فإنه "يعتمد على أنواع متعددة يستخدمها المشرف بحسب طبيعة الموقف الإشرافي، وطبيعة خبرته وشخصيته وقدراته ومهاراته، وبحسب طبيعة المعلم الذي يُشرف عليه، مثل الإشراف البنائي، الإشراف العيادي، الإشراف بالأهداف، الإشراف التطوري، الإشراف التنوعي، الإشراف الإلكتروني، الإشراف التفتيشي، الإشراف الديمقراطي، الإشراف الإبداعي، الإشراف العملي الإشراف التصحيحي، والإشراف الوقائي (القرزعي، 2012: 75).

ومن هذه الأنواع:

1. الإشراف الوقائي:

المشرف التربوي اكتسب خبرة أثناء عمله كمعلم، وأثناء زيارته للمعلمين ووقوفه على أساليب التدريس التي يتبعونها، لذا فليده القدرة على أن يتنبأ بالصعوبات التي قد تواجه المعلم الجديد عند مزاولته لمهنة التدريس، بالإضافة إلى أن المشرف التربوي بقوة ملاحظاته قادر أن يستشف روح التلاميذ، وأن يدرك الأسباب التي تؤدي إلى إحراج المعلم وإزعاجه وقلقه، وخلق المتاعب له، سواء أكان حديث عهد بالمهنة أو متمرساً فيها، وهنا تأتي مهمة المشرف التربوي في أن يتنبأ بهذه الصعوبات والعراقيل، وأن يعمل على تلافيتها، والتقليل من آثارها الضارة وأن يأخذ بيد المعلم، ويساعده في تقويم نفسه ومواجهة هذه الصعوبات والتغلب عليها، والصعوبات هنا متنوعة والمواقف متعددة، وعلى المشرف التربوي أن يسلك من الطرق ويستعمل من الأساليب ما يتناسب مع الموقف الذي يواجهه، فقد يشرح الموقف ويضع مع المعلمين خطة مواجهة والتغلب عليه، أو تلافيه قبل حدوثه، مع إيمانه بثبات المعلمين وحكمتهم وحسن تصرفهم، وقد يسلك طرقاً أخرى مع فريق آخر من المعلمين، كأن يجبرهم معه في مناقشات وافتراسيات واقتراحات تؤدي إلى تصوّر لما يمكن أن يحدث من أخطاء أو متاعب في المستقبل، وبهذا يدرك هؤلاء المعلمون ما قد يعترضهم من متاعب إذا لم يعملوا على تخطيها وتلافيها (الدويك وآخرون، 2001: 95).

ومهمة المشرف التربوي هي أن يتنبأ بالصعوبات والعراقيل التي تواجه المعلم وأن يعمل على تلافيتها والتقليل من آثارها الحادة وأن يأخذ بيد المعلم ويساعده على تقويم ومواجهة هذه الصعوبات، وتماشياً مع هذا المنطلق نجد الإشراف الوقائي يتخذ من التدابير ما يكفل تحقيق أغراضه كالاتتماع بالمعلمين في بداية العام الدراسي لمناقشة المناهج والكتاب المدرسي ودليل المعلم وتقديم الدروس التطبيقية وتوزيع النشرات التوضيحية والمداولات الفردية مع بعض المعلمين الذي يحتاجون مساعدة خاصة (العرونسي وآخرون ، 2013: 132).

والإشراف الوقائي يعصم المعلم من أن يفقد ثقته بنفسه عندما تواجهه متاعب، لم يعد نفسه لملاقاتها، ولم يستطع أن يتكهن بأنها توشك أن تحدث ويمنحه القدرة على الاحتفاظ بتقدير الطلاب واحترامهم إياه وعلى مواصلة النمو في المهنة ومواجهة مواقف جديدة وهو أكثر شجاعة وأقدر على التحكم فيها (الأفندي، 1976: 40).

يستفيد من هذا النمط المشرفون التربويون الذين تربوا في الميدان التربوي كمعلمين متميزين واكتسبوا خبرات طويلة متنوعة تساعدهم على توقّع الصعوبات التي قد تواجه المعلمين المستجدين، فيعمل المشرف المبدع معهم على اجتنابها بتوظيف أساليب تناسب المواقع المتوقع حصول مشاكل فيها، فيتمكّن المعلم من التغلب عليها في حال وقوعها (طافش، 2014: 86).

والإشراف الوقائي يتسم بغرس الثقة في نفوس المعلمين والاحتفاظ بتقدير التلاميذ لهم ودور المشرف هنا هو منع وقوع المعلم في الخطأ ووضع البدائل الممكنة وحسن التصرف (زايد، 2008: 113).

وخير ما يفعله المشرف التربوي، هو أن يعمل على أن تستقر في نفس المعلم بعض المبادئ، يؤمن بها ويثق فيها، وعن طريقها يستطيع أن يعمل على توقي المتاعب، وتجنب الوقوع فيها، في أي موقف يمكن أن يندر بأن المتاعب وشيكة الحدوث (البستان وآخرون، 2013: 345).

2. الإشراف الإكلينيكي (العيادي):

يُعد الإشراف الإكلينيكي من الاتجاهات الحديثة في عملية الإشراف التربوي التي تركّز على المهارات التعليمية وطرق التدريس بقصد تحسين التعليم.

ويعنى مصطلح (Clinical إكلينيكي): التقييم، التحليل، ومعالجة حالات حقيقية ومشكلات واقعية ملموسة في بعض الميادين الخاصة، ويتضمن هذا المصطلح: الملاحظة المباشرة ويعتمد عليها، وهذا يشكّل أحد الخصائص الرئيسية المميزة للإشراف الإكلينيكي، وقد اختير مصطلح (الإكلينيكي) ليلفت النظر إلى أهمية التركيز على الملاحظة الصفية، وتحليل سلوك المعلم والطالب باعتماده وتسجيل كل ما يحدث في غرفة الصف خلال عمليات التعليم والتعلم.

ويعرّف (كوجان) أسلوب الإشراف الإكلينيكي: بأنه ذلك النمط من العمل الإشرافي الموجه نحو تحسين سلوك المعلمين الصفي، وممارساتهم التعليمية الصفية بتسجيل كل ما يحدث في غرفة الصف من أقوال وأفعال تصدر عن المعلم وعن المتعلمين في أثناء تفاعلهم في عملية التدريس، وتحليل أنماط هذا التفاعل في ضوء علاقة الزمالة القائمة بين المشرف التربوي والمعلم، بهدف تحسين تعلّم التلاميذ عن طريق تحسين تدريس المعلم وممارساته التعليمية الصفية (العاجز، 1998: 4 - 5).

ويهتم هذا النوع من الإشراف بتحسين العمل الصفي من خلال الزيارات الصفية وتحليل الموقف التعليمي، وتقديم التغذية الراجعة للمعلم على نقاط قوته وضعفه أثناء اللقاء التربوي، وهذا النوع يراعى فيه خطوات منتظمة لإقامة علاقات وثيقة مع المعلم.

وكلمة العيادي في القاموس لها دلالة طبية (إكلينيكية)، فهي تمكّن من القيام بملاحظة حالة معينة بغية تشخيص أسباب القصور وعدم التوازن فيها واقتراح خطة علاجية ملائمة، فالطبيب يقوم خلال فحص إكلينيكي بفحص الحالة ويشخص، ثم يصف العلاج المناسب، ويعني مصطلح (إكلينيكي): التقييم، والتحليل، ومعالجة حالات حقيقية ومشكلات واقعية ملموسة في بعض الميادين الخاصة، وقد جاءت تسميته أيضاً للإشراف الصفي نسبة إلى الصف الذي هو المكان الأصلي للتدريس (الشهري، 2006: 16).

كما أن الإشراف العيادي يُعد نمطاً إشرافياً تم تطويره في السبعينيات من القرن العشرين بنشاط من "موريس كوجان" بجامعة هارفارد، وكان كوجان يركز على تحليل عمليات التعليم والتعلم والتفاعل بين المعلم والمتعلم داخل غرفة الصف، إذ يُعتقد أن وظيفة المشرف الأساسية ليست في إعداد المعلم قبل الالتحاق بالمهنة، فهذه المهمة تُترك لكليات التربية ومعاهدها، أما دور المشرف فينحصر في فحص العملية العلمية داخل غرفة الصف تماماً، بمعنى أن يكون منهج المشرف علمياً تحليلياً يساعد على اكتشاف العلاقات السببية والارتباطات من أي نوع كانت بين أساليب المعلمين واستراتيجياتهم ونتائج عملية التعليم، كما تظهر صورة التغيرات في سلوك الطلبة (العرونسي وآخرون، 2013: 133).

ويعرّفه البستان وآخرون (2013: 346) بأنه: أسلوب إشرافي متبع من قبل المشرفين التربويين لمراقبة أداء المعلم وتقويمه.

ويُستخدم هذا النمط في تدريب المعلمين أثناء الخدمة، ويهدف إلى معالجة نواحي القصور لدى المعلم عن طريق زيادة التفاعل بينه وبين المشرف وإشراكه في عمليات الموقف التدريبي لتحسين أدائه وهذه المشاركة العملية تهيئه لتقبل دور المشرف، ويتواجد بينهما جو من الثقة التي من شأنها أن تجعل المعلم يطمئن للمشرف فيصارحه بالصعوبات التي تواجهه في عمله، ويطلب مساعدته للتخلص منها فيتحسن موقفه الصفي نتيجة للتغذية الراجعة التي يحصل عليها (طافش، 2014: 81).

كما يؤكد الإشراف الإكلينيكي على العلاقات القوية والطيبة بين المشرف والمعلم في جو يسوده الاحترام المتبادل والزمالة الصادقة، وليس علاقة رئيس بمروؤوس، ولعل هذا ما يعطي الإشراف الإكلينيكي تلك المكانة المتميزة بين أساليب الإشراف التربوي، ويتجه الإشراف الإكلينيكي نحو تحليل عمل المعلم وعمل الطالب؛ بغية إثارة الرغبة في التطور والتغيير لدى المعلمين؛ لتحسين أنماط سلوكهم التعليمي، كما يتناول الإشراف الإكلينيكي سلوك المعلمين التعليمي ومواقفهم الصفية بشكل مباشر من خلال مساعدتهم على إدراك سلوكهم بعمق في ضوء الأهداف التعليمية التي يقررونها، وإثارة الدافعية لديهم لاقتراح أساليب تدريبية جديدة ذات أثر أفضل في الوصول إلى الأهداف المرجوة (مريزيق، 2008: 77).

3. الإشراف التصحيحي:

يلاحظ المشرف التربوي لدى زيارته الميدانية للمعلمين في مدارسهم بعض الأخطاء في إعداد الخطط اليومية أو الفصلية، أو أثناء عمله التربوي بعض العيوب في الطرق التي ينتهجها بعض المعلمين، أو ضعف في إدارة الصف، أو في الوسائل التعليمية المستخدمة، ويجد بأن بإمكانه أن يساهم في تصحيح مثل هذه الأخطاء بالتحاور مع المعلم، وتعريفه بالبدائل التي يمكن أن تكون أكثر مناسبة للمادة الدراسية أو للمرحلة التعليمية، فقد لا ينتبه المعلم إلى أن الطريقة التي

يستخدمها ولو كانت مناسبة للمراحل الدراسية العليا فإنها قد لا تتاسب الصفوف الأولية، أو قد تغيب عن بال المعلم الأهمية بالنسبة لأهداف تعليمية كالتحليل والتطبيق والتقييم والتميز بدل التركيز على المعرفة والفهم وحدهما، أو قد لا ينتبه المعلم لأهمية مشاركة الطلاب أنفسهم في التعلّم بدل الاهتمام الكلي على دور المعلم نفسه، فيكون للنقاش الذي يدور بين المشرف والمعلم بهذا الخصوص دور إيجابي في تغيير مواقف المعلم من هذه الجوانب (عريفج، 2001: 220 - 221)

4. الإشراف البنائي:

يتعدّى الإشراف هنا مرحلة التصحيح إلى مرحلة البناء، وإحلال الجديد الصالح محل القديم الخاطئ، فليس مهمًا أن نعثر على الخطأ ونصححه، بل أن نمتلك المقترحات المناسبة والخطة الملائمة لمساعدة المعلم على النمو الذاتي، والاستفادة من تجاربه، وينبغي أن تكون نظرة كل من المشرف والمعلم نظرة مستقبلية، إذ أن الغاية من الإشراف البنائي هو إشراك المشرف للمعلمين في رؤية ما ينبغي أن يكون عليه التدريس الجيد وأن يشجّع نموهم ويثير المنافسة بينهم على أداء الأحسن، ويوجهها لصالح العمل التربوي، وهذا يعتمد على رؤية المشرف التربوي للأهداف التعليمية بوضوح، مما يثير لدى المعلم الدوافع للسعي نحو تطوير ممارساته وتجديد أساليبه وطرقه ووسائله، ومن أهم سمات المشرف في هذا النوع أن يكون متعاونًا ببذل جهده نحو مساعدة من يعملون معه، ويدرس المواقف ويحصر الإمكانيات ويعد بكل جديد في مجال تخصصهم، فخبراته ومهاراته موقوفة لصالح الجماعة بما يحقق لهم النمو المهني (البستان وآخرون، 2003: 358).

ويكون تركيز المشرف التربوي والمدرس هنا على المستقبل والعمل على النمو والتقدم، ومهمات الإشراف البنائي هي:

- العمل على تشجيع النشاطات الإيجابية وتحسين وتطوير الممارسات الجيدة.
- إحلال أساليب أفضل محل الأساليب غير المستحبة وغير المجدية.
- إشراك المدرسين في رؤية وتحديد ما يجب أن يكون عليه التدريس الجيد.
- تشجيع النمو المهني للمدرسين وإثارة روح المنافسة الشريفة بينهم (عبد الهادي، 2006: 40).

5. الإشراف الإبداعي:

هو عملية بناءة لا يحدد فيها برنامج التعليم، ولا يقرر من الجهات العليا ولا يقوم فيها تطوير برنامج الإشراف على جهد فردي بل يقوم على جهد تعاوني تستخدم فيه نتائج البحث العلمي بذكاء وتميز (الأفندي، 1976: 36).

والمشرف المبدع لا يتقيد بالحرفيات، ولا يفرض أفكاره وأدائه على زملائه ولا يجبرهم على الإيمان بها واتباعها، وإنما هو الذي يستفيد مما يفعله الآخرون، ويأخذ منه العبرة في الكثير من الأحيان، وهو الذي يعمل في صفوف المعلمين، ولا يحرص على تصدريهم دائما (العبيدي، 2010: 204).

يعتمد الإشراف الإبداعي على الإيمان بإمكانات المعلمين والثقة بقدراتهم على تطوير أنفسهم وإحداث نقلة نوعية في مجال العمل التعليمي من خلال تجريب طرق جديدة واستنباط وسائل تعليمية مميزة واستحداث أساليب ذات علاقة في الصفوف أو تنظيم مواقف التعليم أو إجراء الاختبارات وتصحيحها، وهكذا يعمل المشرف التربوي على تشجيع هذا النوع من المبادرات من جانب المعلمين ويعمل على تعزيزها بمكافآت تُقدم علنيا لكل انجاز متميز كما يقدم المؤازرة للتجديد النافع بالتنويه والتشجيع للمعلمين الآخرين للأخذ به (العرنوسي وآخرون، 2013: 130).

كما أن الإشراف الإبداعي يتسم بحرصه على إتاحة الفرصة للمعلم كي ينمو مهنيا بتحفيزه على الابتكار والإبداع والتجديد، ذلك بواسطة تنمية قدراته ومهاراته وتوجيهه توجيهها سليما، ويكون المشرف التربوي دائما على اطلاع بكل ما هو مستحدث في مجال التربية الواسع، ويقوم بالاستفادة مما يطلع عليه بعرضه على المعلمين وإثراء حصيلتهم (زايد، 2008: 114).

6. الإشراف الإرشادي:

يستند هذا النموذج إلى ضرورة دراسة المؤثرات المختلفة التي تؤثر على جوانب شخصية المعلم من الناحيتين الانفعالية والعقلية وتوجه سلوك المعلم التعليمي، وهذا يتطلب أن يمتلك المشرف كفايات إرشادية تتعلق بالملاحظة وتحليل الانطباعات وتفسير المواقف (عبد الهادي، 2006: 41).

7. الإشراف الإلكتروني:

هو نمط إشرافي يقدم أعمال ومهام الإشراف التربوي عبر الوسائط المتعددة على الحاسب الآلي وشبكاته إلى المعلمين والمدارس بشكل يتيح لهم إمكانية التفاعل النشط مع المشرفين التربويين أو مع أقرانهم سواء كان ذلك بصورة متزامنة أو غير متزامنة مع إمكانية إتمام هذه العمليات في الوقت والمكان وبالسعة التي تناسب ظروف المشرفين التربويين فضلا عن إمكانية إدارة هذه العمليات من خلال تلك الوسائط (خلف الله، 2014: 288).

وإذا كان التعليم الإلكتروني هو طريقة للتعلّم باستخدام آليات الاتصال الحديثة من حاسب آلي وشبكاته ووسائطه المتعددة من صوت وصورة، ورسومات، وآليات بحث ومكتبات إلكترونية، وكذلك بوابات الإنترنت سواء عن بعد أو في الفصل الدراسي، المهم هو استخدام التقنية بجميع أنواعها في إيصال المعلومة للمتعلم بأقصر وقت وأقل جهد وأكبر فائدة، فإن إسقاط التعريف السابق على الإشراف الإلكتروني يفضي إلى أن الإشراف الإلكتروني هو نمط للإشراف باستخدام

آليات الاتصال الحديثة من حاسب وشبكاته ووسائطه المتعددة من صوت وصورة، ورسومات، وآليات بحث ومكتبات إلكترونية وكذلك بوابات الإنترنت سواء عن بعد، أو في مكتب التربية والتعليم، أو في المدرسة أو الفصل الدراسي، وهو استخدام التقنية بجميع أنواعها في إيصال وتبادل المعلومات والخبرات للمعلم والمشرف بأقصر وقت وأقل جهد وأكبر فائدة (الغامدي، 2010: 2). ويرى آخرون أن الإشراف الإلكتروني هو ذلك النمط من الإشراف الذي يعتمد على استخدام الوسائط الإلكترونية في الاتصال بين المشرفين والمعلمين، وبين المشرفين والمؤسسة التعليمية، فالإشراف يكون بشكل حقيقي وليس افتراضياً (الشمراي، 2008: 17).

8. الإشراف بالأهداف:

الإشراف بالأهداف هو: "أن يحدد كل من الرئيس والمرؤوس الأهداف معاً، ويتم تحديد أنماط المسؤولية لكل شخص سواء كان المعلم أو المشرف أو المدير، بحيث تؤخذ هذه الأهداف كمعايير للحكم على أداء المعلم" (نبهان، 2007: 49).

ويعمل الإشراف بالأهداف على تحسين العملية التعليمية والتعلمية ووضع أهداف معينة وواضحة مأخوذة من الهدف الرئيسي لعملية الإشراف التربوي، ومن الأهداف تحسين وتطوير المناهج الدراسية وطرق التدريس والتحصيل الدراسي للتلاميذ وسد احتياجات المدرسة وتحسين عملية التفاعل بين المعلم والتلاميذ، ويلقى نمط الإشراف بالأهداف قبولاً لدى المعلمين وذلك لأنهم يشاركون في التخطيط في كل مرحلة من مراحلهم فيقومون بتحقيق الأهداف بحماس وفاعلية، والمشرف التربوي الذي يؤمن بالإشراف بالأهداف يجب أن يحدد أهدافه في كل مجال من المجالات السابقة بالمشاركة مع المعلمين، لأنهم حسب مبادئ الإشراف بالأهداف معنيون بتحقيقها، والمشاركة بين المشرف والمعلم تؤدي إلى زيادة حماس المعلمين لها، والعمل على تحقيقها بفاعلية (العبيدي، 2010: 215).

9. الإشراف التنوعي (التمايزي):

يرجع تطوير هذا النمط إلى آلان جلاتثورن (Glatthorn) ويقوم على فرضية وهي "بما أن المعلمين مختلفون فلا بد من تنوع الإشراف عليهم فهو يعطي المعلم ثلاثة أساليب إشرافية لتطوير قدراته وتنمية مهاراته ليختار منها ما يناسبه وقد يكون هناك تشابه بينه وبين الإشراف التطوري، والفرق بينهما أن الإشراف التنوعي يعطي المعلم الحرية في تقرير الأسلوب الذي يريده أو يراه مناسباً له في حين أن الإشراف التطوري يعطي هذا الحق للمشرف التربوي (Glatthorn, 1997: 5).

وهنا تؤكد الباحثة أن المشرف التربوي يقوم بزيارات متعددة خلال العام الدراسي، ويختلف نوع الإشراف باختلاف الهدف الذي من أجله يقوم المشرف بمحاولة إنجازه، فغالبا ما يقوم المشرف بزيارة المعلمين الجدد ويكون هدفه وقائياً، ويزورهم بعد فترة ويكون هدفه تصحيحياً، ويزور بعض

المعلمين الذين يقومون بممارسات خاطئة ويكون هدفه بنائياً، وفي جميع هذه الزيارات يقوم المشرف بالملاحظة الدقيقة لتصرفات المعلم والطلبة، فالمشرف التربوي يحدد نوعية إشرافه بنوعية الهدف المراد تحقيقه من الزيارة.

وظائف ومهام الإشراف التربوي:

إن الوظيفة الأساسية للإشراف هو تحسين موقف التعلّم عند التلاميذ فإذا كان هناك شخص يقوم بوظيفة الإشراف، ولا يسهم في العمل على أن يؤتي التعلّم في الفصل ثماراً أفضل فإن وجود مثل هذا الشخص في تلك الوظيفة لا يجدي نفعاً، والتنظيم والإعداد والعلاقات بين أعضاء هيئة المدرسة، ورعاية المعلم، كل هذه إن هي إلا وسائل لتحسين فرص التعلّم عند التلاميذ، والإشراف هو نشاط ذو غاية، يوجد من أجل معاونة المعلمين على أداء وظيفتهم بطريقة أفضل، والمعلمون جميعاً لديهم من الجهد مقدار أكبر من ذلك الذي يبذلونه، وهناك عوامل كثيرة تحول بين المعلمين وبين الانتفاع بمهاراتهم وقدراتهم، وهذه العوامل هي الافتقار إلى الإلهام أو التجارب السابقة، والافتقار إلى التكيف في العلاقات الإنسانية، وضعف إدارة المستخدمين، وعدم القدرة على تقويم عملهم، ووظيفة المشرف في المدرسة هي معاونة المعلمين على بذل الجهد كاملاً (Kimball Wiles, 2005: 35).

ومن هذه الوظائف أن يدرك المشرف حاجات الإشراف والإمكانات المتاحة له والواجبات المطلوبة منه وهذا يقتضي أن تتوافر فيه صفات خاصة، تتعلق بشخصه وبإستعداداته العلمي والمهني وقدراته وطريقة تعامله مع الجماعة وكفايته للقيام بعمل قيادي ودور متميز، كما أن من مهامه أن يكون له قدرة على العمل المستمر؛ لمساعدة المعلمين في النمو المهني بإبراز قدراتهم ورعاية ميولهم ومساعدتهم في فهم الاتجاهات الاجتماعية السائدة وتفسيرها وفي وضع المناهج والبرامج التي تتبع من حاجات التلاميذ أفراداً وجماعات واستمالة المعلمين وترغيبهم في التعلّم على أحدث طرق التدريس، كما أن من مهام المشرف أن يكون قادراً على استخدام الأساليب الديمقراطية في كل ما يقوم به من عمل مع غيره وأن يكون مخلصاً صريحاً صادقاً ذا روح طيبة ميالة للمودة محباً للفكاهة والمرح متمتعاً بشخصية ديناميكية جذابة متصفاً ببعد النظر والاعتماد على النفس والقدرة على الابتكار ويسعى دائماً للنمو والتجديد والتطور في مجال عمله ليكون بالتالي ذا فاعلية تربوية حقة تؤدي إلى تحسين المواقف التعليمية التعلّمية ودوره في العمل المدرسي (الطعاني، 2005: 22 - 23).

ومن الأمور المهمة في نجاح العملية الإشرافية تحديد وظائف المشرف التربوي ومهامه وتوصيفها توصيفاً دقيقاً، حتى يستطيع المشرف التربوي تحقيق الأهداف التي يسعى إليها الإشراف التربوي بدرجة عالية من النجاح؛ لذا تناول التربويون هذا الجانب المهم، وحاول العديد منهم تحديد

الوظائف والمهام التي يقوم بها المشرف التربوي، ومن تلك الوظائف ما ذكرته مكتبة التربية العربي لدول الخليج (1985: 71) وهي:

- توضيح أهداف التربية والأهداف السلوكية للمعلمين وترشيد تنوع طرق التدريس بحسب الموضوعات، وتقديم دروس نموذجية في مجال اختصاصه يحضرها المعلمون، وتدريب المعلمين على استخدام الأساليب التربوية الحديثة وتنظيم العملية التعليمية وتقويم الأداء التعليمي وتعليم المعلمين كيف يعلمون ويتدربون على تحليل عملية التعليم وإجراء البحوث والدراسات العملية التجريبية التربوية، وحفز المعلمين على ذلك كأساس لتحسين ممارستهم التعليمية وتحمل مسؤولية القادة في العمل التربوي (الدويك وآخرون، 2001: 99).

- العمل على غرس القيم الأخلاقية والمبادئ الإسلامية والعلاقات الإنسانية والاهتمام بالمعلمين الجدد وتهيئتهم لعملية التدريس وإعداد المواد من المراجع والدوريات حول المواضيع المختلفة، لإثراء المنهج والإشراف على الموقف التعليمي والتعلمي وتنظيمه (صهيب الأغا، 2008: 150).
من خلال ما تقدّم يمكن القول بأن المشرف التربوي يقوم بالعديد من الوظائف والمهام الإشرافية، خلال تنفيذه لفعاليات وبرامج آلية الإشراف التربوي، ومن ذلك:

1- التخطيط الجيد للموضوعات والبرامج المقدمة في الإشراف التربوي، واختيار الأساليب الإشرافية المناسبة في تنفيذها حسب الاحتياجات التدريبية للمعلمين والتنسيق بين المعلمين من مدارس مختلفة يشرف عليها، من أجل تنفيذ برامج الزيارات المتبادلة، وإقامة الدروس النموذجية لنقل الخبرات والاستفادة منها وتدريب المعلمين على أداء بعض مهارات التدريس، عن طريق التعليم المصغّر (العاجز، 1998).

2- تقديم المساعدة للمعلمين لاستخدام الأساليب الحديثة في التدريس، وتنويعها حسب عناصر الدرس واستخدام أسلوب القراءات الموجهة عن طريق المصادر المختلفة، من مراجع ودوريات، وصحف، ونشرات تربوية، ومقالات منشورة عبر شبكة الإنترنت، تساهم في تطوير المعلمين عملياً وتربوياً وعقد المشاغل التربوية المساهمة في توضيح الأهداف، وصياغتها وربطها بمحتوى المقرر الدراسي، واستخدام الوسائل التعليمية المناسبة، والبناء الجيد للاختبارات التحصيلية (البابطين، 2004: 81).

3- الحاجة إلى وجود مشرفين متخصصين في مواد الدراسة المختلفة ليقوموا بمهمة الإشراف على أعمال المعلمين، ومساعدتهم وتمكينهم من تحقيق الأهداف المنشودة (Silva & Dana, 2001: 314).

وهذا يؤكد على أن نظام الإشراف التربوي في مفهومه الحديث وفلسفته اتجه إلى أسلوب تهيئة جو أفضل للتعليم والتعلم، حيث أن سياسة الإشراف التربوي تنظر إلى العملية التعليمية على أنها ليست عملية تأتي من الأعلى إلى الأسفل، وإنما هي حركة ذات اتجاهين متبادلين، فالمشرف

التربوي أو المدير شريك للمعلم يعمل معه ولا يفتش عن سلبياته ويوجهه ويرشده، ولا يسعى للكشف عن أخطائه، إذ أن هذه السياسة تنظر إلى وظيفة المشرف على أنها ليست وظيفة فوقية أو تسلطية، وإنما هي وظيفة قيادية، وأن المشرف التربوي هو قائد ورائد تربوي يؤمن فكراً وعملاً بالديمقراطية ومبادئها، أو ينظر إلى المعلم على أنه زميل له في المهنة، ويتعاون معه على حل المشكلات ويبني علاقاته معه على أساس من التفاهم والاحترام، ويشجعه على الابتكار والتجديد، ويهيئ له الفرص والمجالات الكافية للنمو المهني في ظل المهارات والمفاهيم المفقودة (زكري، 2008: 50 - 57).

حيث أن المشرف التربوي يوقر للمعلمين أو يتعاون معهم في إنتاج أو تعديل برامج تدريبية أو نماذج توثيقية للبرامج التي يعدونها، كما أنه ينظم مع المعلمين محتوى البرامج بحيث تدور مواقفه التعليمية حول تعليم وتعلم المهارات والمفاهيم المفقودة التدريبية الأولى على دور أكثر إيجابية للمعلم (وزارة التربية والتعليم بالمدينة المنورة، 2009: 11).

وترى الباحثة أنه يُفترض في المشرف التربوي أن يكون مدرِّكاً لكافة الأساليب والطرق التي يمكن أن تساعد المعلمين على التغيير والتطوير والسير نحو الأفضل وأن يكون منطلق اختيار الأسلوب المعين ما يستلزمه الموقف الإشرافي بكل أبعاده، فالمشرف التربوي إنسان مبدع قادر على استعمال الأساليب والوسائل التي يراها مناسبة في ظروف معينة مع أشخاص معينين ولديه إمكانية التبديل والتعديل في هذه الأساليب بالشكل الذي يتطلبه الموقف التربوي ويستطيع المشرف التربوي الذي يقود عملية إحداث التغيير والتطوير التربوي أن يمارس الأساليب الجديدة تبعاً للمواقف التعليمية الطارئة ما دام هدف هذه الأساليب هو تحسين البرنامج التعليمي من ناحية وتحسين أداء المعلمين من ناحية أخرى.

رغم تعدد وظائف الإشراف التربوي وتداخلها فإنه يمكن تلخيص وظائف الإشراف التربوي

فيما يلي:

1- الوظائف الإدارية: وتتمثل في النشاطات والفعاليات التي يقوم بها المشرف التربوي والمتعلقة بتقويم أداء المدرسة بشكل فعال من خلال تسيير أعمالها وتنظيم علاقتها وتهيئة الجو المناسب فيها من حيث متابعة أداء الإدارة المدرسية ملاكها وشواغرها والمستويات العلمية والمهنية فيها، ومتابعة الخطط السنوية واليومية للمعلمين، وتوزيع العمل، وقبول التلاميذ حسب التعليمات وتوزيعهم (علي، 2006: 113).

- المشاركة في إعداد الجدول المدرسي.
- توفير المناخ الإداري المناسب لنمو المعلمين، ونمو التلاميذ وتحقيق أهداف العملية التربوية.
- التعاون مع الإدارة المدرسية في عملية توزيع الصفوف والحصص بين المعلمين.

• تحمّل مسؤولية القيادة في العمل التربوي وما يتبع ذلك من توجيه وإرشاد واستشارة وتعيين وتنقلات.

• الإسهام في توفير خدمات تعليمية أفضل للتلاميذ والمعلمين، والإدارة المدرسية الواقعة في نطاق إشرافه.

• الحفاظ على مصالح المعلمين، والتلاميذ، وتوفير المناخ وتوفير الخدمات التعليمية الأفضل، وإعداد تقرير شامل في نهاية كل عام دراسي، يتضمن مختلف الفعاليات المتعلقة بالمادة، وطرق تدريسها، ومستويات أداء المعلمين، ومدى تعاونهم، والخطط المستقبلية في ضوء نتائج التقييم (عبد المهدي، 1998: 57).

2- الوظائف التنشيطية: وفيها حث المعلمين على الإنتاج العلمي والتربوي، والمشاركة في حل المشكلات التربوية القائمة في المدرسة ولدى إدارة التعليم، ومساعدة المعلمين على النمو الذاتي وتفهم طبيعة عملهم وأهدافه مع تنسيق جهودهم ونقل خبرات وتجارب بعضهم إلى بعض، والمساعدة أيضا على توظيف التقنيات التربوية والوسائل التعليمية وطريقة الإفادة منها، والمشاركة الفعّالة في ابتكار وسائل جديدة أو بديلة، ومتابعة كل ما يستجد من أمور التربية والتعليم ونشرها بين العاملين في المدارس (صليوه، 2005: 42).

- حث المعلمين على الإنتاج العلمي والتربوي.
- المشاركة في حل المشكلات التربوية القائمة في المدرسة ولدى إدارة التعليم.
- مساعدة المعلمين على النمو الذاتي، وتفهم طبيعة عملهم وأهدافه، مع تنسيق جهودهم ونقل خبرات وتجارب بعضهم إلى البعض الآخر.
- المساعدة على توظيف التقنيات التربوية والوسائل التعليمية، وطريقة الاستفادة منها والمشاركة الفاعلة في ابتكار وسائل جديدة أو بديلة.
- متابعة كل المستجدات من الأمور التربوية والتعليمية ونشرها بين العاملين في المدارس (عايش، 2008: 41).

3- الوظائف التدريسية:

- مساعدة المعلمين على النمو نموًا ذاتيًا وتوجيه هذا النمو فريدًا كان أم جماعيًا، للارتقاء بمستوى الأداء ويمكن أن يتحقق ذلك بـ:
- إقامة الورش التدريسية المتصلة بالمواد الدراسية، وطرق التدريس والوسائل.
- عقد حلقات بحث بين المشرف والمعلمين.
- مساعدة المعلمين على وضع البرامج وأساليب النشاط التربوي التي تلبي ميول المتعلمين وحاجاتهم.
- مساعدة المعلم على فهم عمله ومهام وظيفته (الأغبري، 2000: 374).

4- وظائف تدريبية: ويمكن أن يتحقق عن طريق الورش الدراسية وحلقات البحث والنشرات (عبد الحي، 2013 : 53).

- تحديد مصادر المعلومات من المواد التعليمية.
- عرض وتنفيذ مواد تعليمية واستراتيجيات حديثة.
- تنظيم برامج تدريب المعلمين في أثناء الخدمة (محاضرات، ندوات، ورش، عمل، بحوث، حلقات مناقشة، تقنيات).
- المعاونة في تطوير أساليب التدريس المتبعة في المدارس من خلال إطلاعها على الحديث من هذه الأساليب، وتطبيق ما يصلح منها في المواقف التعليمية بالمدارس.
- تبادل الخبرات مع المعلمين، ومع الزملاء في مجال الإشراف في المستوى المحلي والخارجي.
- مساعدة المعلمين على النمو الذاتي في المهنة، وتوجيه هذا النمو بما يكفل حسن أداء المعلمين، وتحقيق أهداف التعليم (حسن، 1985: 24).

6- وظائف تقييمية: قياس مدى عمل المعلم مع أهداف المؤسسة التربوية ومناهجها وتوجيهاتها، وتعرف مراكز القوة في أداء المعلم والعمل على تعزيزها، واكتشاف نقاط الضعف في أداء المعلم والعمل على علاجها وتداركها (Glickman, 1990).

وهي قياس مدى التوافق بين عمل المعلمين مع الأهداف التربوية، وتعرف نقاط الضعف والقوة، وتعزيز نقاط القوة ومعالجة نقاط الضعف (عبد المهدي، 1998: 58) ويشمل التقييم على المجالات التالية:

- تقييم أداء المعلم (أساليب التدريس واستراتيجياته والأدوات والوسائل).
- تقييم نمو التلاميذ (إعداد الاختبارات، تفسير النتائج، حسن الاستفادة من التغذية الراجعة).
- معاونة المعلمين على استغلال نتائج التقييم من أجل تقدم تلاميذهم ونموهم المستمر.
- تقييم المنهاج ومعرفة مدى تحقيقها للأهداف الموضوعية من أجلها.
- تقييم العملية التعليمية بالمدرسة (حسن، 1985: 24).

7- وظائف تحليلية: تحليل المناهج الدراسية، وتحليل أسئلة الاختبارات من خلال المواصفات الفنية المحددة لها (عبد الحي، 2013: 54).

من أهم ما يقوم به المشرف التربوي من وظائف تحليلية:

- تزويد المعلمين بكيفية تحليل المناهج وفق نماذج نظرية لتحليل المناهج وتطويرها.

• تحليل المناهج الدراسية (الأهداف، المحتوى، أساليب التدريس، والتقييم) في ضوء مناهج النظرية السابقة.

• تحليل أسئلة الاختبارات من خلال المواصفات الفنية المحددة لها، ومدى مطابقتها لتلك المواصفات، ووضع النماذج اللازمة لها (عايش، 2008: 43).

8- وظائف ابتكاريه: ابتكار أفكار جديدة وأساليب مستخدمة لتطوير العملية التربوية ووضع هذه الأفكار والأساليب موضع الاختبار والتجريب، وتعميم هذه الأفكار والأساليب بعد تجربتها وثبوت صلاحيتها (صليوه، 2005: 44).

تتمثل في ابتكار أفكار وأساليب جديدة لتطوير العملية التربوية ووضعها موضع الاختبار والتجريب ثم تعميم هذه الأفكار والأساليب بعد تجربتها وثبوت صلاحيتها (عبد المهدي، 1998: 58).

ومن خلال هذه الوظائف المتعددة التي يقوم بها المشرف التربوي، فعليه أن يمتلك الكفايات التي تمكنه من إجراء البحوث والدراسات العلمية التجريبية التربوية من خلال الإحساس بالمشكلات التي تعيق مسيرته العلمية التعليمية، وإشراك المعلمين بهذا الإحساس، وأن يكون قادرًا على نقل وجهة نظر المعلمين في المناهج التعليمية وتطويرها من حيث موضوعاته وتكاملها ومناسبتها لأعمار الطلبة ومن حيث حجمها وصعوبتها، ومن خلال عقد اللقاءات وورش العمل للمعلمين لكيفية تحليل المناهج والاختبارات.

مبشرات الإشراف التربوي:

1. تشخيص واقع العملية التربوية والتخطيط للمستقبل بآليات وأساليب عملية وعلمية.
2. تحديد مستوى أداء التخصصات التربوية من خلال تحديد نوعية المعارف والاتجاهات والمهارات التي تحتويها.
3. تحديد المعوقات التي تحول دون التجديد والابتكار بطرق عملية دقيقة.
4. توفر معلومات موثقة تؤدي إلى اتخاذ قرارات مدروسة ذات علاقة مباشرة بتطوير وتحسين العملية التربوية (المساد، 2005: 177).

وتؤكد الباحثة أن المشرفين التربويين لا يشخصون واقع العملية التربوية بل يتعدى دورهم رسم السياسات الفعالة، والعمل على تنفيذ تلك السياسات والخطط بما يتلاءم ومصحة الأجيال المتعاقبة.

دور الإشراف التربوي في تطوير مخرجات التعليم:

يُعد الإشراف التربوي أحد الركائز الأساسية في تطوير العمل التربوي وتطوير مخرجات التعليم لتحسين مستوى المعلمين أثناء الخدمة وتقديم الأنشطة والخدمات التي تحتاجها مدخلات

التعليم لتحسين مخرجاته وتطويرها ويمكن تلخيص دور الإشراف التربوي في تطوير مخرجات التعليم في النقاط التالية:

1. إعداد البرامج التعليمية والخبرات المناسبة لنمو المتعلمين وتحديد أساليب تدريسها وتقويمها وتعديلها في ضوء نتائج التقويم.
2. توفير برامج لتدريب المعلمين أثناء الخدمة لتزويدهم بكل جديد في مجال التربية والتعليم وذلك لتحسين مخرجات التعليم كي تفي بحاجات وإمكانيات ومتطلبات المجتمع.
3. المساهمة في تحسين أداء المعلم الصفي وذلك بتقديم الأنشطة والوسائل الكفيلة بمساعدته للرفي بمستوى المتعلمين التي تضمن تحسين المخرج التعليمي المطلوب.
4. الإسهام في تطوير المناهج الدراسية وفق ما يتحقق من تطورات لتكون المناهج الدراسية مرنة غير جامدة وبالإمكان تعديلها بما ينسجم وطبيعة المجتمع وإمكاناته وخصائصه.
5. الدراسة التقويمية الميدانية التي يخلص من خلالها إلى عوامل القوة والضعف في النظام التعليمي.

6. الإسهام في وضع خطط الإصلاح التربوي وتجريبها قبل تعميمها.
7. فهم عناصر المجتمع المدرسي أفرادًا أو جماعات والإسهام في حل المشكلات التي تعترض هذا المجتمع.
8. توفير المعلومات الدقيقة التي يمكن في ضوءها تحسين وتطوير برامج التعليم ومخرجاته (عطاري وآخرون، 2005: 378).

وترى الباحثة أن الدور الحقيقي للمشرف التربوي والمأمول وجوده في الواقع المعاصر يكون بتقويم العملية التربوية، وتقويم المناهج وإثرائها بما يحقق الفائدة للمجتمع، ووضع الخطط التطويرية المناسبة، للنهوض والارتقاء بالعملية التعليمية بما يحقق ضمان جودة المخرجات.

أسس الإشراف التربوي الحديث:

- يقوم الإشراف التربوي بمفهومه الحديث على عدة أسس تربوية أهمها:
1. الإيمان بأهمية العمل التعاوني، أي تعاون المعلم ومدير المدرسة والمشرف التربوي في إطار مفهوم العمل الجماعي المشترك القائم على تبادل الخبرات.
 2. توفير البيئة التعليمية الصالحة التي تساعد على تهيئة الفرصة لنمو التلميذ نموًا متكاملًا، ويتطلب تحقيق ذلك أن يكون للإشراف دور واضح في إزالة العقبات التي تواجه العملية التعليمية، وفي توفير الظروف المادية والبشرية التي تساعد على توفير البيئة الصحية.
 3. معاونة المعلم على زيادة فهمه لأهداف العملية التعليمية ودراسة المناهج وتحليلها واقتراح وسائل تحسينها، والوقوف على أحدث الطرق التربوية والاستفادة منها في تدريس تخصصه.

4. التنسيق بين المعلمين على أساس توزيع الكفاءات المهنية على المدارس بشكل يحقق تكافؤ الفرص بين المؤسسات التعليمية، أي استفادة كل مدرسة من الخبرات المطلوبة.
 5. تشجيع الاستقلال الفكري للمشرفين والمعلمين على أساس سليم يحترم قيمة الفرد ويرفع قدر الشخصية الإنسانية.
 6. إتباع الأسلوب الديمقراطي في عملية الإشراف، فالإشراف ليس إملاءً لما يريده المشرف أو مدير المدرسة، وليس صباً للمعلمين في قوالب كما يراه المشرف، أي الاحترام المتبادل بين المعلم ومدير المدرسة والمشرف التربوي.
 7. شمول الإشراف التربوي للجوانب الفنية والإدارية من عمل المعلم، وكذلك لما يقوم به المعلم داخل الفصل وخارجه ولعلاقات المعلم بالمدير والتلاميذ وزملائه المعلمين والبيئة المدرسية.
 8. التأكد من قيام المعلم بدوره التربوي بشكل يتفق وخصائص التلميذ.
 9. العمل على توفير فرص النمو المهني والأكاديمي والثقافي للمعلمين وذلك بتضافر جهود أفراد من إدارة المدرسة والتوجيه ونقابات المعلمين وروابطهم في عملية الإشراف (حسين وعضو الله، 2006: 18-19).
- وتؤكد الباحثة من خلال خبراتها الإشرافية أن المشرفين التربويين متسلحون بالأسس الحديثة للإشراف، ويلزمهم الإمكانيات المادية، كما أن شمول الإشراف وإتباع الأسلوب الديمقراطي من أهم الأسس التربوية الحديثة والتي تقيد تطوير التعليم بشكل فعّال.
- مقومات القيادة الإشرافية ومسئولياتها:**
- يقوم الإشراف التربوي بمفهومه الحديث على عدة مقومات أهمها:
1. ينبغي أن تتسم القيادة الإشرافية في المدرسة بالمرونة، وأن تتكيف طبقاً للظروف المحلية وخبرات المدرسين وما يتميز به كل منهم بالخصائص والاتجاهات.
 2. تُسهم القيادة الإشرافية في تحسين العملية التعليمية بوسائل مختلفة منها توفير الاستقرار والراحة لهيئة التدريس والتلاميذ، وتشجيع المدرسين على التفكير والابتكار.
 3. تساعد القيادة الإشرافية على إيجاد علاقات إنسانية طيبة بين العاملين في المدرسة عن طريق العمل على خلق مناخ صالح من الثقة المتبادلة والاحترام، ومراعاة الفروق الفردية بين المدرسين.
 4. تساعد القيادة الإشرافية على تنمية الثقة بالنفس والشعور بالأمن، وذلك عن طريق توفير الإمكانيات الكافية، والاعتراف بقيمة الجهود البناءة وتركيتها وتوفير الفرص لتبادل مسؤوليات القيادة.

5. تساعد القيادة الإشرافية على تنمية نمو كل من التلاميذ والمعلمين، وذلك عن طريق التشجيع على مواجهة التحديات التي تبرز من العمل بصفة مستمرة .

6. تساعد القيادة الإشرافية على بناء روح معنوية عالية عن طريق إسهام المديرين في وضع السياسة العامة للمدرسة (المساد، 2005: 174-175).

وتؤكد الباحثة أن من مقومات الإشراف أيضا الخبرة الواسعة والأخذ بمبدأ الشورى والتعاون، والتجديد والابتكار، والاهتمام بالنمو المتكامل، والتخطيط، وإتقان مهارات الاتصال، كما أن المشرف الديمقراطي المتفهم لطبيعة المعلمين قادر على تنمية قدرات المعلمين وتطوير كفاياتهم المهنية بما يخدم العملية التربوية، من أجل خلق جيل قادر على مواجهة تحديات العصر.

المشرف التربوي:

- تعريف المشرف التربوي:

يُعرف "حمدان" المشرف التربوي بأنه الشخص المتخصص ميولاً ووظيفةً للقيام بمهام الإشراف والملاحظة، وتقييم مواطن قوى وضعف المعلم البشرية والسلوكية والمهنية والنفسية والمادية، تمهيداً لنقله بالتوجيه والتطوير إلى مستوى أكثر صلاحية وجدوى (نشوان، 1991: 204-205).

- كفايات المشرف التربوي:

كفايات شخصية:

- القدوة في السلوك والمظهر.
- القدرة على إثارة الدافعية عند المعلمين، وتحليل المواقف التعليمية.
- القدرة على التعبير واتخاذ القرارات وإجراء المقابلات، وتوفير الجو الديمقراطي التعاوني.
- استثمار الوقت بشكل ايجابي وتوزيع الأعمال والمهام مع مراعاة الفروق الفردية.
- القدرة على حل المشكلات، واقتراح الحلول المناسبة وإدارة الاجتماعات والمشاكل.
- مواكبة التطورات والتغيرات، وامتلاك مهارة تقديم تغذية راجعة بأسلوب وجيز.
- مشاركة المعلمين في المناسبات الاجتماعية.

كفايات معرفية بحيث يعرف ويعي ما يلي:

- أساليب البحث العلمي.
- فلسفة التربية وأهدافها وتشريعات النظام التربوي.
- أصول التخطيط لعمله الإشرافي، وتطبيق النظريات الخاصة بالتعليم والتعلم.
- محتوى المناهج والكتب المدرسية.
- أساليب المتابعة والتقييم.

- حقوقه، وواجباته ومسؤولياته.

- القيم والاتجاهات بحيث:

- يكون متحمسًا لعمله الإشرافي ومعتزًا به ومنتميًا له.
- يقدر القيم الروحية والأخلاقية، ويعمل على تنميتها لدى المعلمين والمديرين.
- يحرص على تحقيق العدالة، واتخاذ المواقف التي تتصف بالنزاهة والموضوعية.
- يقبل النقد البناء، ويعمل بروح الفريق.
- يكون قادرًا على تقويم سلوكه الإشرافي، مبتعدًا عن سلطة الموقع الوظيفي حريصًا على الزمالة والاحترام المتبادل (العوران، 2010: 73-74).

المشرف التربوي المرغَّب في المهنة:

يهدف الإشراف التربوي إلى ترغيب المعلم في مهنته ومدرسته، وجعله يتعلق بها، لذلك يجب عليه أن يزيل متاعب المعلم ويوجهه، ويساعده على تجنب المشكلات، ويغرس في نفسه الاستعداد لقبول الإرشاد والتوجيه، وألا تكون مهمته مقتصرة على علاج المواقف الراهنة، وإنما يتعداها إلى ترسيخ أقدامه وتثبيتها (أمر الله، 2013: 187-189).

ثانياً: الإطار المفاهيمي للإشراف التربوي التطوّري

تمهيد:

مما لا شك فيه أن المفهوم التقليدي للإشراف التربوي، والممارسات الكلاسيكية لا تتناغم مع التسارع الكبير في المعارف وأدواتها في السنوات الأخيرة، ولا تواكب عصر العولمة، ولا يمكن أن تُؤتي أكلها في ضوء "تنميط وتنويع عمل المشرف التربوي"، لذا ظهرت اتجاهات حديثة في الإشراف التربوي عملت على تطوير أهدافه ووظائفه وأساليبه واتجاهاته، ومن تلك الاتجاهات الحديثة، الإشراف التربوي التطوّري وهو موضوع هذه الدراسة.

نشأة الإشراف التربوي التطوّري:

يُعد الإشراف التربوي التطوّري أحد الاتجاهات الحديثة في الإشراف التربوي، وهو يعود إلى عام 1980، عندما طرح كارل جلکمان (Carl Glickman)، الأستاذ في قسم المناهج والإشراف التربوي بجامعة جورجيا، نظرية الإشراف التربوي التطوّري، وذلك من خلال بحث نُشر في مجلة القيادة التربوية الأمريكية، وبنى الفرضية الأساسية على أن المعلمين يختلفون في مستوى تفكيرهم التجريدي، وفي مستوى قدراتهم العقلية، وفي مستوى دافعتهم للعمل، وأنه يجب على الإشراف التربوي مراعاة هذه الفروق، وضرورة السعي المتواصل لزيادة قدرات المعلمين إلى أعلى درجة تحقق الأهداف المنشودة، وفكرة الإشراف التربوي التطوّري تنطلق من أن هناك عاملين مؤثرين على أداء المشرف التربوي وتعامله مع المعلم وهما: نظرة المشرف التربوي لعملية الإشراف وقناعاته حولها، وصفات المعلم، وكما يرى جلکمان: أن المعلم هو محور العملية الإشرافية، وأن تطوير قدرات المعلمين وتنميتها هي مهمة الإشراف التربوي الأولى، وأن المشرف التربوي هو في الأصل مُعدّ مهنيًا، وخبيرٌ وذو تفكير تجريدي مرتفع، وفي عام 1981 نشر جلکمان نظريته في الإشراف التربوي التطوّري بعد تطبيقها ونسجها في كتاب من إصدارات الجمعية الأمريكية للمناهج والإشراف التربوي (الناصري، 2018: 61).

وأشارت أدبيات الإشراف التربوي المعاصر إلى أن منتصف القرن العشرين هو بداية عصر الإبداع والتطوير والتجديد في مجال الإشراف التربوي، وأن الإشراف التربوي ازدهر في فترة الثمانينات وما بعدها، حيث ظهرت أنماط إشرافية حديثة ومتنوعة عكست التوجهات الفكرية للمنظرين في مجال الإشراف التربوي، كما أشارت إلى أن لكل نوع منها أهدافه وأساليبه وأدواته ومسئوليته، أما أهم الأنماط المعمول بها في وقتنا الحاضر هي: الإشراف التربوي العيادي Clinical supervision، والإشراف التربوي التمايزي Differentiated supervision والإشراف التربوي التشاركي Collaborative supervision والإشراف التربوي بأسلوب الفريق Team supervision، والإشراف التربوي الرفاعي Collegial or mentoring supervision، والإشراف

التربوي التفسيري Interpretive supervision والإشراف التربوي التطوري Supervision .developmental

ويُعد الإشراف التربوي التطوري أحد الاتجاهات التي تم استخدامها حديثاً في مجال الإشراف التربوي، وقد عُرّف على أنه "نمط إشرافي تُقدّم من خلاله خدمات إشرافية متدرجة للمعلم تهيئ له تطوراً مهنيّاً بعيد المدى ليصبح قادراً على اتخاذ القرارات الرشيدة وعلى حل المشكلات التعليمية التي تواجهه (أبو عابد، 2006: 33).

فهو الإشراف الذي يراعي الاحتياجات الفردية للمعلم، ولا يتعامل مع المعلمين وكأنهم في مستوى واحد (عطاري وآخرون، 2005: 147).

بل يعطي اهتماماً للفروق الشخصية، والمهنية للمعلمين، ويساعدهم على حل المشكلات التعليمية التي تواجههم في المواقف التعليمية من خلال اختيار أحد الأنماط الإشرافية (شديفات والقادري، 2005: 135).

الأسس الفكرية للإشراف التطوري:

ينطلق الإشراف التطوري من النظر إلى المعلمين كأفراد ناضجين على مستويات مختلفة من النمو والتطور، كما يضع هدفاً نهائياً له وهو تمكين المعلمين من الإمساك بأيديهم بزمام تطورهم المهني وتحسين أدائهم، ولتحقيق هذا الغرض يجب أن يكون المشرفون على علم بمراحل النمو التي يمر بها الطلاب، ومراحل النمو المهني التي يمر بها المعلمون وأن يستخدموا الأساليب الإشرافية لتلك المراحل، ولهذا الغرض اعتمد منظور الإشراف التطوري على كم وافر من النظريات ونتائج الدراسات المتعلقة بالتعلّم وبنمو الطلاب وبمراحل النمو المهني للمعلمين (عطاري وآخرون، 2005: 147-148).

فالإشراف التطوري هو أحد أنماط الإشراف التربوي الحديثة التي تهتم بالفروق الشخصية والمهنية بين المعلمين من خلال انتقاء أحد الأساليب الإشرافية التي يتضمنها هذا النمط من الإشراف وهذه الأساليب هي: (الإشراف التربوي التطوري المباشر، الإشراف التربوي التطوري التشاركي، والإشراف التربوي التطوري غير المباشر)، والشكل الآتي يوضّح هذه الأساليب:



شكل (2.1) أساليب الإشراف التربوي التطوّري

المصدر: (الزعيبي، 1994)

يتضح من الشكل (2.1) أن الإشراف التربوي التطوّري يتضمن ثلاثة أساليب من الإشراف وهي الإشراف التربوي التطوّري المباشر والإشراف التربوي التطوّري التشاركي والإشراف التربوي التطوّري غير المباشر، ويبيّن الشكل أعلاه أن الإشراف التربوي التطوّري المباشر يركّز على وضع الأسس التي ينبغي للمعلم أن يسير عليها لتحقيق أهدافه، أما الإشراف التربوي التطوّري التشاركي ففيه تكون عملية تشاركية بين المشرف والمعلم وذلك لوضع خطة للسير عليها في عمليتي التعليم والتعلم، كما أن الإشراف التربوي التطوّري غير المباشر يقوم على مبدأ الخبرات الخاصة بالمعلم.

مفهوم الإشراف التربوي التطوّري:

يرى أبو عابد (2006: 33) أنّ الإشراف التربوي التطوّري: هو "نمط من الإشراف تُقدّم من خلاله خدمات إشرافية متدرّجة للمعلم، تهيئ له تطوّراً بعيد المدى، ليصبح قادراً على اتخاذ القرارات الرشيدة، وعلى حل المشكلات التعليمية التعلّمية التي تواجهه".

كما يرى البابطين (2004: 104) أنّ الإشراف التربوي التطوّري هو أحد الاتجاهات الحديثة في مجال الإشراف التربوي، حيث أنه يهتم بالفروق الفردية لدى المعلمين، وذلك من خلال ثلاثة أساليب إشرافية، وهي كما حددها جلكمان: الأسلوب المباشر، الأسلوب التشاركي، والأسلوب غير المباشر، وهذا التنوع يهدف إلى تطوير قدرات المعلمين وإمكاناتهم؛ لأداء مهامهم المؤكّلة لهم على أفضل وجه، ويفترض جلكمان أن هذه الأساليب الإشرافية الثلاثة تقابل جميع الأذواق والفروق الفردية للمعلمين في ميدان التربية والتعليم.

والفرضية الأساسية فيه هي أن المعلمين راشدون، وأنه يجب على الإشراف الأخذ بعين الاعتبار طبيعة المرحلة التطوّرية التي يمرون بها، فعلى المشرف التربوي أن يعرف ويراعي الفروق الفردية بين المعلمين (صليوه، 2005: 110).

ومفهوم الإشراف التطوّري هو: "اتجاه حديث، يهتم بالفروق الفردية لدى المعلمين، من خلال تقديم خدمات إشرافية متدرجة للمعلم (مباشر، فتشاركي، ثم غير مباشر)، تُهيئ له تطوراً بعيد المدى؛ ليكون قادراً على اتخاذ القرارات وحل المشكلات التربوية التي تواجهه في عمله" (الناصرى، 2018، 69).

الأسس الفلسفية للإشراف التربوي التطوّري:

- اختلاف المعلمين في مستوى تفكيرهم التجريدي وقدراتهم العقلية، ودافعيتهم للعمل.
- تباين المعلمين في خلفياتهم، وخبراتهم الشخصية والعملية.
- المعلم هو محور العملية الإشرافية؛ بما يستدعى العناية والاهتمام بالفروق الفردية الشخصية والمهنية للمعلمين.
- تطوير قدرات المعلمين وتنميتها هي مهمة الإشراف التربوي الأولى.
- ضرورة السعي المتواصل لزيادة قدرات كل معلم ليحقق أعلى مراحل التفكير والدافعية نحو العمل.
- اهتمام المعلم بالنمو والتطوير الذاتي، الذي يتم من خلاله زيادة قدراته وتنمية مهاراته، وبلوغ أعلى مستويات التفكير، وأقصى درجات الدافعية.
- اختيار الأسلوب الإشرافي بناء على حاجات المعلم الشخصية والمهنية (حسين وعوض الله، 2006: 64).

تعريف الإشراف التربوي التطوّري:

عرّف العبادي (2009: 6) الإشراف التطوّري بأنه: "أحد الاتجاهات التي تم الالتفات إليها حديثاً في الممارسات الإشرافية القائمة على تطوير الأداء المهاري والنمو المهني والعلمي للمعلم وفق أسس وفعاليات تشاركية يحدد أنماطها إدراك المعلم الذاتي لقدراته ومهاراته التدريسية وحاجاته المهنية وفروق الأداء الفردية ومدى دافعيته نحو التغيير والتطوير".

وعرّف دليل مفاهيم الإشراف التربوي (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، 2007: 31) الإشراف التطوّري بأنه: "أحد النظريات القائمة على فلسفة أن الإشراف التربوي بحاجة لنفهم مبادئ تعلّم الراشدين، وأنه يؤمن بمراحل تطوّرهم وتنوع خبراتهم وحاجاتهم وقدراتهم على التعلّم". ويرى أبو عابد (2006: 33) أنّ الإشراف التطوّري: هو "تمط من الإشراف تُقدّم من خلاله خدمات إشرافية متدرجة للمعلم، تهيئ له تطوراً بعيد المدى، ليصبح قادراً على اتخاذ القرارات الرشيدة، وعلى حل المشكلات التعليمية التعلّمية التي تواجهه".

كما يرى الباطين (2004: 104) أنّ الإشراف التربوي التطوّري هو أحد الاتجاهات التي تم ممارستها حديثاً في مجال الإشراف التربوي، حيث أنه يهتم بالفروق الفردية لدى المعلمين، وذلك من خلال ثلاثة أساليب إشرافية، وهي كما حددها جلكمان: الأسلوب المباشر، الأسلوب التشاركي،

والأسلوب غير المباشر، وهذا التنوع يهدف إلى تطوير قدرات المعلمين وإمكاناتهم؛ لأداء مهامهم المؤكدة لهم على أفضل وجه.

أساليب الإشراف التربوي التطوري (محاورة الاستبانة):

أشار بعض الباحثين (عطاري وآخرون، 2005: 154)، (الطعاني، 2005: 107)، (البابطين، 2004: 104-105)، (القاسم، 2010: 64-67) إلى أن هناك ثلاثة أساليب للإشراف التربوي التطوري هي:

أ. **الإشراف المباشر Directive supervision**: وهو أسلوب يؤكد على وضع الأسس التي ينبغي أن يسير عليها المعلم لبلوغ أهدافه، وتحسين ممارساته التدريسية، بما يعود على طلابه بالمنفعة، ويستخدم هذا الأسلوب مع المعلمين الذي يتصفون بالتفكير التجريدي المنخفض، وتتمثل سلوكياته في إعطاء الإرشادات، وتعزيز النتائج، ويُقدّم لفئتين من المعلمين، هما:

1. المعلمون الذين يعانون من مشكلات مهنية في التدريس ولا يدركون حاجاتهم المهنية، وبالتالي لا يملكون حلولاً علاجية وتطويرية لأدائهم المهني، كما يفتقرون للدافعية نحو التغيير والتطوير.

2. المعلمون المستخدمون مما لا يملكون طريقة لحل ما يواجههم من إشكالات مستجدة في التدريس.

ويهتم هذا الأسلوب بوضع الأسس والخطط التي ينبغي أن يسير عليها المعلم لبلوغ أهدافه وتحسين تدريسه بما يعود على طلابه بالمنفعة، ويؤكد كذلك على دور المشرف التربوي بصفته الخبير الناقل للمعلم كفايات وأساليب العمل التدريسي، فهو إشراف مباشر وتتابعي ينفذ فيه المعلم الخطط الموضوعية، ويؤهله لتطوير مستوى أدائه، ويتمى دافعيته ومسئوليته المهنية، لينتقل به إلى الأسلوب التشاركي، ويتمثل الدور الأساسي فيه للمشرف التربوي من خلال التوجيهات المباشرة، ووضع تخطيط للتدريس ومتابعة التنفيذ، والتحفيز وتعزيز المواقف وتقديم التغذية الراجعة، والتدريب على رأس العمل.

ويمكن حصر سلوكيات المشرف التربوي في المسار المباشر فيما يلي:

1. يعطي المعلم توجيهات محددة لمساعدته على تحسين أدائه.
2. يقدم للمعلم معايير التقييم حتى لا يشعر بالقلق.
3. يضع لكل معلم أهدافه الخاصة لمساعدته على تحسين أدائه.
4. يقرر حاجات المعلمين لأنه يمتلك منظور أوسع.
5. يحاول نقل الحقائق التعليمية التي تثبت صحتها على مر السنين.
6. يحدد أهدافاً إجرائية ويدرب المعلم عليها.
7. يعمل مع كل معلم بشكل فردي (العبادي، 2009: 14).

ب. الإشراف التشاركي (التعاوني) Collaborative supervision: يُعتبر أسلوبًا مبنياً على فرضية التعاون بين مستويين من أجل اتخاذ قرارات تدريسية، ولذا يشترك المشرف التربوي والمعلم معاً في وضع خطة عمل تشمل على: أهداف، وإجراءات تنفيذ، وتقويم، ومتابعة لتحسين عمليتي التعليم والتعلم، ويستخدم مع المعلمين الذين يتصفون بالتفكير التجريدي المتوسط، وتتضمن سلوكيات ذلك النمط الإشرافي تقديم المعلومات، وحل المشكلات، والتفاوض والحوار مع المعلمين، كما ويُقدم هذا الأسلوب للمعلمين الذين يدركون أن هناك مشكلة تواجههم في التدريس لا تمكنهم من الوصول إلى ما يتمنون تقديمه، إلا أنهم لا يجدون التخطيط المعرفي والمهاري والمهني للتغلب على هذه المشكلة.

ويتمثل دور المشرف التربوي في المسار التشاركي بـ:

1. يقوم على المشاركة بين المعلم والمشرف التربوي.
2. الإرشاد للخطوات الصحيحة.
3. وجود علاقة تعاونية.
4. تصميم برامج لحل مشكلات يشترك في إعدادها المعلم والمشرف التربوي.
5. يشترك المشرف والمعلم في اقتراح خطة عمل تشمل على: الأهداف، الإجراءات، التقويم، والمتابعة (العبادي، 2009: 15).

ويمكن حصر سلوكيات المشرف التربوي فيما يلي:

1. يعطي للمعلمين درجة من الاستقلال والمبادرة.
2. يساعد المعلمين للمواءمة بين حاجاتهم وحاجات المدرسة.
3. يشرح أهدافه للمعلمين ويعرفهم بها.
4. يهدف دائماً إلى الوصول إلى حل مشترك.
5. يتفق مع المعلمين سلفاً على أهداف المشاغل التربوية أو الأنشطة التي ينوي تنفيذها بفضل العمل مع المعلمين كمجموعات.
6. يقرر مع المعلمين كيف سيلاحظهم.
7. يرى أن المعلمين ينجزون أفضل إذا عملوا في مجموعات.
8. يتوقع حضور المعلمين بالأنشطة التي يشاركونه في التخطيط لها (البابطين، 2005: 107) و(نبهان، 2007: 65).

كما أن هذا الإشراف يعتمد على مشاركة جميع الأطراف المعنية بأهدافه من مشرفين تربويين، ومعلمين وتلاميذ، فالسلوك الإشرافي هنا نظام مستقل وكذلك السلوك التعليمي للمعلمين، والسلوك التعليمي للمعلم (العبيدي، 2010: 212).

ويتميز هذا النمط من الإشراف بروح الانفتاح والتعاون المستمر بين المشرف والمعلم والقدرة الزائدة للمشرف التربوي على التنسيق بين المعلمين ودعم قيمهم وتبنيها، ويركز هذا الإشراف على تحقيق أهدافه المتمثلة في تحسين نوعية التعلّم في المدارس وبناء شخصية متوازنة للمعلم والمشرف (عبد الهادي، 2006: 45).

كما يعتمد الإشراف التشاركي على مشاركة جميع الأطراف المعنية من مشرفين تربويين ومعلمين وتلاميذ في تحقيق أهدافه، ويقوم هذا الأسلوب على نظرية النظم التي تتألف العملية الإشرافية فيها من عدة أنظمة جزئية مستقلة، مثل السلوك الإشرافي التربوي، حيث يكون كل نظام من هذه الأنظمة مفتوحاً على الأنظمة الأخرى (الدجاني، 2013: 22).

مجالات الإشراف التشاركي:

1. مجالات التخطيط: ويقوم المشرف على إعداد خطته الفصلية أو السنوية مع المعلمين في إعداد خططهم التدريسية ومذكرات تحضير الدروس، وإعداد خطط تطويرية ومتابعتها وتقييمها لغايات التطوير الذاتي للمدرسة في ضوء إمكاناتها المادية والبشرية، والمساعدة في تقديم التسهيلات التي تحقق أهداف الخطة ضمن إمكانات المدرسة ذاتها.

2. مجال التنمية المهنية للمعلمين: ويقوم بالكشف عن احتياجات المعلمين المهنية والأكاديمية بأساليب متنوعة مثل استبانة تعمم لهذه الغاية، لقاءات وحوارات مباشرة مع المعلمين وزيارات صفية للمعلمين بصحبة مدير المدرسة أو معلمي المبحث نفسه وتحديد الاحتياجات المهنية والأكاديمية وتصنيفها واختيار أفضل الأساليب لتلبيتها.

3. مجال القياس والاختبارات المدرسية: ويقوم على التعاون مع مدير المدرسة في تطوير إجراءات وأساليب الاختبارات التحصيلية، وتحليل نتائج الاختبارات الفصلية والسنوية ووضع الخطط العلاجية في ضوء ذلك.

4. مجال الأنشطة التربوية وتفعيل دور التسهيلات المدرسية المساندة: ويقوم على التعاون مع مدير المدرسة في مجال متابعة تنفيذ الأنشطة التعليمية المرافقة وتقديم التسهيلات واقتراح البدائل المناسبة ومساندة المعلم في هذا المجال، كما تقوم على التعاون مع أمين المكتبة وفني المختبر والمرشد التربوي في المدرسة وتقديم المشورة التربوية والتسهيلات الممكنة لتحقيق دور أكثر فاعلية لهذه المرافق (عطوي، 2001: 151-152).

ويؤكد الإشراف التشاركي على المبادئ التالية:

أ. أن الهدف الأساسي للإشراف التربوي هو سلوك التلميذ، فالمشرف التربوي الذي يعمل ضمن هذا المنحى يؤمن بأن أهدافه الإشرافية ونشاطاته وأدواته التي يستخدمها يجب أن تُكرّس في سبيل تحسين تعلّم التلميذ باعتباره محور العملية التربوية برمتها.

ب. أن أسلوب المعلم هو الأساس لخدمة سلوك التلاميذ، ومن أجل ذلك فإن هذا السلوك التعليمي يحتاج إلى زيادة فعاليته وأثره في تطوير سلوك التلاميذ، ويتطلب ذلك التخطيط الفعال من جانب المعلمين لتحديد الأهداف السلوكية التي يرغب المعلم في أن يعلمها للتلاميذ في إطار الأهداف العامة للتربية، وكفاية المعلم في صياغة الأهداف السلوكية التي تحدد بوضوح الخطط التعليمية المناسبة لتصبح في ضوء هذا الإطار من مسؤولية المشرف التربوي أو مدير المدرسة باعتباره مشرفاً تربوياً مقيماً، ولا تقف كفايات المعلم التعليمية عند تحديد الأهداف التعليمية التي يجب أن يبلغها التلاميذ، بل يجب أن تشمل كذلك على قدرته على تصميم الأنشطة التعليمية المناسبة لتحقيق هذه الأهداف، ومن ثم التعرف على مدى بلوغهم تلك الأهداف، وهذا يتمثل في كفاية المعلم في تقويم تحصيل تلاميذه ووصف ما هم فيه من قوة.

ت. يعتمد الإشراف التشاركي على الموارد البشرية، سواءً كانت التلاميذ أو المعلمين أو المشرفين التربويين أو الإداريين، وهذه الموارد يجب أن تتفاعل مع بعضها بعضاً على نحو إيجابي واعتبار جميع الأطراف شركاء في الهدف، وهذه سمة هامة للإشراف التشاركي.

ث. يتحتم على نظام الإشراف التشاركي الاستمرار في دراسة الحاجات المرتبطة بالسلوك الإنساني، وكذلك دراسة الإمكانيات المادية والموارد البشرية المتوافرة والتي تقيد في تلبية حاجات هذا النظام وبلورة استراتيجياته لاستخدام تلك المصادر (مصلح، 2011: 98-102).

وفي إطار الإشراف التشاركي فإن المعلم ينبغي أن يمتلك الأساس المعرفي الذي يتوفر له من خلال قابليته للتعلم وتطبيق ما تعلمه داخل الفصول الدراسية، ومعنى ذلك أن ما يتم تكوينه من مفاهيم في عقل المعلم واكتسابه لخبرات وافية حول عملية التدريس وتطوير أداء التلاميذ ليس مجرداً ولكنّه يتحوّل من خلال الإشراف التشاركي إلى مفاهيم ومبادئ تربوية من خلال التفكير الناقد عند التطبيق والحوار المهني المركز بين الأطراف المشاركة، وعلاوة على ذلك فإن المشرف التربوي الذي يعمل في إطار هذا النمط من الإشراف لابد أن يمتلك عدة كفاءات.

كفاءات الإشراف التشاركي:

كفاءة القيادة: فهو قائد تربوي، وعليه أن يكون قادر على تشخيص المواقف، وتحديد حجم المشكلة وإصدار القرار المناسب بناء على تقدير المواقف الخاصة بكل من المعلم والمتعلم.
كفاءة الإرشاد: فهو مطالب بالكشف عن كل ما هو غامض وعن تفسير الظواهر، ونقل هذه الصورة إلى المعلمين المشتغلين معه حتى تتوافر الفرصة المناسبة لتفاعل جيد بين المعلم والمتعلم.

كفاءة الدراسة التحليلية للمناهج التي يقوم بالإشراف عليها: هو معلّم للمعلم، فكثيراً ما يجد المعلّم صعوبة بدرجة أو بأخرى في تنفيذ المناهج، وبالتالي فهو يتوقّع من المشرف أن يقدّم له الحلول التي تساعد في مواجهة تلك المشكلة (الدجاني، 2013).

كفاءة التدريس: كثيراً ما يشعر المشرف التربوي بالحاجة إلى تقديم المثال والنموذج للمعلّم، ومن هنا فهم يتوقعون منه أن يقوم بالتدريس لفترة معينة.

كفاءة الحوار مع المعلمين: للاتفاق على معايير الحكم على الطلاب لتحديد مختلف المستويات التي يصل إليها كل منهم.

كفاءة تحديد مسؤوليات وسلطة المعلّم: فالمعلم سلطاته ليست مطلقة ولكنها في إطار الإشراف التشاركي سلطات متفق عليها لوظائف وأعمال محددة تحكم التفاعلات اليومية بينه وبين الطلاب، والحرص على تشجيع المناخ الصحي المشجع للمعلم، حيث أن ذلك يزيد من مستوى الدافعية لدى المعلم، مما يجعل برنامج الإشراف التشاركي مفيداً وعملياً (مريزيق، 2008: 81).

ج. الإشراف غير المباشر Nondirective supervision: يُعد أسلوباً يؤكد على أن عملية التعليم تعتمد في الأصل على خبرات ذاتية، وعليه فالمعلم يجب أن يتوصّل إلى حلول نابذة من ذاته؛ بغرض تحسين مستوى خبرات طلابه، ويُستخدم مع المعلمين الذين يتصفون بالتفكير التجريدي المرتفع، وتتمثل سلوكيات ذلك النمط المباشر في الاستماع والتوضيح والتشجيع والتأمل في آراء المعلم وأفكاره، ويهدف إلى مساعدة ومساندة المعلمين وخاصة المتفوقين منهم، وتشجيعهم على اتخاذ القرارات، ويُقدّم هذا الأسلوب للمعلمين الذي يدركون أن هناك مشكلة تدريسية ما، أو أن لديهم أفكاراً تطويرية لواقعهم التدريسي، كما يدركون أنهم يمتلكون قدرات في التخطيط، وإيجاد الحلول المتعددة لتجاوز تلك المشكلة، ويستند هذا الأسلوب على ذات المعلم وقدرته فهو يتوصّل إلى حلول نابذة من ذاته وقناعاته وجهده، ويؤكد هذا الأسلوب على أن عملية التعلّم تعتمد في الأصل على خبرات ذاتية، فالمعلّم يجب أن يتوصّل إلى حلول نابذة من ذاته بغرض تحسين مستوى خبرات طلابه، ويكون في هذا الأسلوب الدور الأساس فيه للمعلّم، أما المشرف التربوي فهو مستشار يعمل على تيسير عمل المعلم في الوصول لحلول نابذة من ذاته، فالمشرف التربوي يصغي، ويوضح، ويذلل الصعوبات، ويشجّع.

ويمكن حصر سلوكيات المشرف التربوي في عملية الإشراف غير المباشر في التالي:

1. يراجع المشرف أهداف المعلمين التي وضعوها بدرجة كاملة من الاستقلال.
2. يهتم ببناء علاقة شخصية مع المعلمين كأهم مقوّم للنجاح معهم.
3. يرى دوره في مساعدة المعلمين للوصول إلى الحلول الملائمة.
4. يحاول معرفة المعلم ليتمكّن من تحفيزه على تحسين أدائه.
5. يساعد المعلم على الرجوع إلى خبراته وقدراته ومصادره الخاصة.

6. يرى أن المعلمين هم الأكثر قدرة على معرفة حاجاتهم.
7. يدرك أن المعلمين الذين يستخدمون مصادرهم أكثر نجاحًا من زملائهم.
8. يحاول معرفة مشاكل المعلمين لكن لا يقحم نفسه فيها.
9. يترك للمعلم حرية اتخاذ القرار المناسب.
10. يترك للمعلمين تحديد الأنشطة التي يحتاجون إليها (البابطين، 2005: 109) و(مكي، 2007: 32).

ويوضح جدول (2.1) الفروق الأساسية لأساليب الإشراف التربوي التطوري:

جدول (2.1) يوضح الفروق الأساسية لأساليب الإشراف التربوي التطوري

م	الأسلوب الإشرافي	درجة المسؤولية لدى		مستوى التفكير التجريدي لدى المعلمين	الممارسات الإشرافية لدى المشرف التربوي
		المشرف التربوي	المعلم		
1	المباشر	عالية	منخفضة	منخفض	نموذج ، إصدار ، توجيهات، وتحفيز
2	التشاركي	متوسطة	متوسطة	متوسط	عرض، حل المشكلة، ومناقشة
3	غير المباشر	منخفضة	عالية	عالي	إصغاء، إيضاح، وتشجيع

ويعد الإشراف التربوي التطوري قائمًا على تطوير الأداء المهاري والنمو المهني والتعليمي للمعلم وفق أسس وفعاليات تشاركية يحدد أنماطها إدراك المعلم الذاتي لقدراته، ومهاراته التدريسية، وحاجاته المهنية، وفروق الأداء الفردية ومدى دافعيته للتغيير والتطوير (العبادي، 2009: 6).

وقد قام جلكمان Glickman عام 1981م بتحديد النسب المئوية المهمة التالية:

- تُقدّر نسبة المعلمين الذين يُطبق عليهم الأسلوب الإشرافي المباشر بحوالي 5 من 10 % تقريبًا من المجموع الكلي.
- تُقدّر نسبة المعلمين الذين يُطبق عليهم الأسلوب الإشرافي التشاركي بحوالي 60 إلى 70 % تقريبًا من المجموع الكلي.
- تُقدّر نسبة المعلمين الذين يُطبق عليهم الأسلوب الإشرافي غير المباشر بحوالي 10 إلى 20 % تقريبًا من المجموع الكلي.

علاقة أساليب الإشراف التربوي التطوري بالتفكير التجريدي للمعلم:

بنى جلكمان (Glickman) صاحب نظرية الإشراف التربوي التطوري نظريته على أساس اختلاف المعلمين في مستوى التفكير التجريدي، ومستوى القدرات العقلية لديهم (القاسم، 2010: 75).

ويربط جلكمان أساليب الإشراف التربوي التطوري بالتفكير التجريدي على النحو التالي:

- يُستخدم الأسلوب المباشر مع أصحاب التفكير التجريدي المنخفض من المعلمين وهنا يجب وضع الأسس التي ينبغي أن يسير عليها هذا النوع من المعلمين.

- يعتمد الأسلوب التشاركي على طريقة حل المشكلات من حيث وضع الخطط اللازمة بين المشرف التربوي، والمعلم المستهدف هو الذي يكون في الغالب من متوسطي التفكير المجرد.
- يفترض الأسلوب غير المباشر أن العملية التعليمية تقوم بالأصل على الخبرات الذاتية للمعلمين، وعليه التوصل لحل مشكلاته مع طلابه بنفسه، ويمتاز هؤلاء المعلمون بقدرات تفكير عالية (القاسم، 2010: 64 - 67).

مفهوم التفكير التجريدي:

يعتقد جلكمان أن هذه الأنواع من الأساليب الإشرافية توافق الفروق الفردية للمعلمين في الميدان، حيث يستند الإشراف التربوي التطوري على الفرضية الأساسية وهو أن المعلمين راشدون، وأنه يجب على الإشراف التربوي الأخذ بعين الاعتبار طبيعة المرحلة التطورية التي يمرون به، فعلى المشرف التربوي أن يعرف ويراعي الفروق الفردية بين المعلمين، وفكرة الإشراف التربوي التطوري هي أن هناك عوامل أساسية تؤثر على أداء المشرف وتعامله مع المعلم مثل:

1. نظرة المشرف لعملية الإشراف وقناعاته حولها.
2. صفات المعلم.
3. الإشراف التربوي في جوهره ما هو إلا مساعدة المدرسة لتحسين التدريس.
4. تعدد الرؤى والتفصيلات في تعريف المفهوم تبعاً لتنوع النظريات الإشرافية، وأولويات النظم التعليمية (دواني، 2003: 37).

فالإشراف التربوي التطوري عملية متعددة الأوجه اعتماداً على المرحلة أو الحالة المهنية للمعلم، ابتداء بالتوجيه المباشر الحازم مع المعلم ضعيف الاهتمام، وصولاً إلى الإشراف غير المباشر مع المعلم المتفوق ذي التوجهات العالية نحو العمل (الطعاني، 2005: 106).

وقليلاً ما تجد الموازنة بين مفهومي المحافظة والتغيير، حيث أن ثنائية السلوك الإشرافي في هذا الجانب ضرورية لنجاحه، فالمشرف أو مدير المدرسة يسير ويراقب ويتابع قيام منتسبي المدرسة بواجباتهم التعليمية والوظيفية، ومحافظتهم على السياسات والنظم والإجراءات التي حددتها الجهة الموظفة، وهو في الوقت نفسه وكيل للتغيير في سلوك التدريس، ووكيل للأفكار والمشاريع والبرامج والممارسات الجديدة على المستويات المؤسسية والفردية (العبادي، 2009: 8).

كما ينطلق الإشراف التربوي التطوري من خلال النظر للمعلمين كأفراد ناضجين على مستويات مختلفة من النمو والتطور، وأن تنوع أنماط المعلمين، واختلاف الفروق الفردية بينهم تتطلب اختلافاً أو تبايناً في الأنماط الإشرافية التي يمكن استخدامها معهم وهو ما يمكن تحقيقه من خلال استخدام أساليب الإشراف التربوي التطوري الثلاثة التي تراعي حاجات المعلمين، وتعمل على

تطوير وتنمية قدراتهم، ويتم اختيار كل أسلوب من أساليب الإشراف التربوي التطوري وفق احتياجات المعلم الشخصية والمهنية (الشديفات والقادري، 2005: 131).

كما يبين جلكمان أن نظريته تعتمد بشكل أساسي على تقسيم المعلمين حسب تفكيرهم التجريدي، وهم ثلاثة أقسام:

1. معلمون: التفكير التجريدي لديهم منخفض.

2. معلمون: التفكير التجريدي لديهم متوسط.

3. معلمون: التفكير التجريدي لديهم مرتفع.

ويمتاز النوع الأول من المعلمين بأن لديهم صعوبة في تحديد المشاكل التي تواجههم، كما لديهم صعوبة في تحديد اختيارات الحل، كما أن هؤلاء المعلمين غير قادرين على إدارة صفوفهم وغير قادرين على التعايش مع ضغط العمل، وعندهم إحساس ضعيف بالأمن الوظيفي، بينما أصحاب التفكير التجريدي المتوسط من المعلمين لديهم القدرة على تحديد المشكلة ولكنهم يجدون صعوبة في وضع خطط شاملة لها، وما يميز المعلمون من أصحاب التفكير التجريدي المرتفع أن لديهم القدرة على تحديد المشكلة بوضوح ووضع البدائل الكثيرة لحلها واختيار الأفضل من هذه البدائل كما أن لديهم الثقة بأنفسهم والقدرة على التعامل الإيجابي والعمل بروح الفريق الواحد في مدارسهم (القاسم، 2010: 75).

وعرّف المقوشي (1992: 4) التفكير التجريدي بأنه: "القدرة على التنظير حول احتمالات ومواقف افتراضية والتداخل فيما بينها، والاحتفاظ بالمعنى والعلاقات المتداخلة لفروض عدة دون الاعتماد على أشياء محسوسة".

كما عرّفه البابطين (2004: 105) بأنه: "قدرة المعلم على التنظير حول احتمالات ومواقف مبنية على فرضيات مجردة، لبلوغ استنتاجات صحيحة مع قلة الاعتماد على الأشياء الحسية".

ويرى العتوم (2004: 200) أن التفكير التجريدي: "عملية ذهنية تهدف إلى استنباط واستخلاص المعاني المجردة للأشياء والعلاقات بواسطة التفكير الافتراضي، من خلال الرموز والتعاميم والقدرة على وضع الافتراضات والتأكد من صحتها".

ومما سبق يُلاحظ أن التفكير التجريدي يؤكد على التحرر من تأثير الأشياء المحسوسة، ويتضمن التفكير التجريدي التفكير العلمي بخطواته المعروفة: تحديد المشكلة، وفرض الفروض، وجمع المعلومات، واختبار صحة الفروض والوصول إلى حل المشكلة.

أهداف الإشراف التربوي التطوري:

هناك مجموعة من الأهداف التي يسعى الإشراف التطوري لتحقيقها، من حيث تنويع الأساليب الإشرافية تبعاً للاحتياجات الفردية لكل من المعلم، وتشجيع وتنمية روح الابتكار والتجديد

بما يتناسب مع العصر، واستثمار الطاقات البشرية و إتاحة الفرصة لها لإطلاق طاقاتها وقدرتها لتطوير العملية التعليمية، واحترام شخصية المعلم وقدراته الخاصة ومساعدته في تقييم ذاته، وتكوين علاقات حسنة ومستمرة بين المشرف التربوي والهيئة التعليمية، وتقويم عمل المؤسسات التربوية من خلال إنتاجية قياداتها من معلمين ومديرين (حسين وعوض الله، 2006: 72).

كما أن الإشراف التربوي التطوري يهدف إلى رؤية عامة تتلخص في إيجاد معلم متطور ييسر ويسهل عملية إشراف تطوري غير مباشر، وذلك من خلال أهداف عدة يمكن إجمالها في التالي:

- تطوير أداء المعلم بصفة عامة في جوانبه المهنية ومادته العلمية.
- التوافق بين فعالية الدور الإشرافي، ومستوى أداء المعلم.
- تطوّر الفعل الإشرافي وفق تطور أداء المعلم.
- تحفيز المعلم للمشاركة في تطوير الأداء المهني .
- تنمية إحساس المعلم بالمشكلات المهنية وإدراكه إياها.
- تعزيز الدافعية المهنية للمعلم؛ للوصول لمرحلة التوازن المعرفي والمهاري.
- مساعدة المعلمين على تشخيص ما يقفونه من صعوبات في عملية التعليم، وفي رسم الخطة لمواجهة تلك الصعوبات والتغلب عليها.
- تنمية المهارات الأساسية لدى المعلم لإدارة المواقف التعليمية بفاعلية.
- المشاركة الفاعلة، وتهيئة وإعداد المعلم الكفاء للقيام بفعاليات العملية التعليمية.
- مساعدة المعلم على التقييم الذاتي ليتعرف من خلاله على نواحي القوة في دعمها، ونواحي الضعف فيعالجها (القاسم، 2010: 63).

مميزات الإشراف التربوي التطوري:

يهتم الإشراف التربوي التطوري بمراعاة الفروق الفردية لدى العاملين في الميدان التربوي من خلال استخدام أساليب إشرافية متنوعة، ويؤكد الإشراف التربوي التطوري على دوره في تطوير وتنمية طاقات العاملين في الميدان التربوي وقدراتهم، ويقلل من دور التقييم وإصدار الأحكام في الممارسات الإشرافية، كما يتم اختيار الأسلوب الإشرافي بناءً على احتياجات العاملين في الميدان التربوي الشخصية والمهنية الفعلية (المقيد، 2006: 95).

وينحو الإشراف التربوي التطوري منحاً علمياً باستخدام مراحل واضحة ومرتبطة منطقياً تسهم في إلغاء الأحكام الذاتية للمشرف التربوي، ويشجع الإشراف التربوي التطوري مناحاً مؤسساتياً سليماً وصحيحاً، نتيجة لتأكيد على تطوير قدرات العاملين في الميدان التربوي وإمكاناتهم، وتجنب تصيد أخطائهم وقدراتهم، ويوفر الإشراف التربوي التطوري اختبارات علمية لتشخيص قدرات العاملين في

الميدان التربوي وسبل تطويرها بما ينعكس إيجاباً على العملية التعليمية التعلّميّة (أبو سلطان، 2007: 4).

ويضيف "البابطين، 2004" مميزات أخرى للإشراف التربوي التطوّري مثل:

- تنوع الأساليب الإشرافية تبعاً للاحتياجات الفردية.
- تشجيع وتنمية روح الابتكار والتجديد بما يتناسب مع روح العصر.
- استثمار الطاقات البشرية وإتاحة الفرصة لها لإطلاق طاقاتها وقدراتها.
- احترام شخصية المعلم وقدراته الخاصة ومساعدته في تقييم ذاته وتكوين علاقات حسنة ومستمرة بين المشرف التربوي والهيئة التعليمية (البابطين، 2004: 158-159).

كما يهتم الإشراف التربوي التطوّري بالفروق الفردية بين المعلمين من حيث القدرات والمهارات التدريسية والدافعية والخبرات، ويعمل على تحقيق العديد من الجوانب الإيجابية ومنها:

1. مراعاة الفروق الفردية بين المعلمين من خلال استخدام أساليب إشرافية متنوعة.
2. يؤكد على دور المشرف في تطوير وتنمية طاقات المعلمين وقدراتهم، ويقلل من دور التقويم وإصدار الأحكام في الممارسات الإشرافية.
3. اختيار الأسلوب الإشرافي بناءً على حاجات المعلم الشخصية والمهنية.
4. ينحو منحاً علمياً باستخدامه مراحل واضحة ومرتبطة منطقياً تسهم في إلغاء الأحكام الذاتية للمشرف التربوي.

5. بث مناخ سليم وصحي نتيجة تأكيد اهتمامه بتطوير قدرات المعلم وإمكاناته في العملية التعليمية (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، 1998: 58) و(العبادي، 2009: 7).

كما يتميز الإشراف التطوّري بمراعاته للفروق الفردية بين المعلمين كمتعلمين يسعون إلى مزيد من التعلّم، بما ينعكس على تحصيل طلابهم، ويكمن نجاح ذلك المنحى في قدرة المشرف على تقويم مستوى المهارات والمفاهيم لدى المعلم، وتحديدّها، ومن ثم تطبيق المنحى الإشرافي الملائم، ويجب على المشرف أن يكون على وعي كافٍ بمبادئ تعلّم الكبار، والفروق الفردية بين المعلمين. (Eady & Zepeda, 2007: 20).

كما أن الإشراف التربوي التطوّري يُولي العلاقة بين المشرف التربوي والمعلم أهمية كبيرة لأثرها في تحسين التعليم، وبقدر ما تكون العلاقة إيجابية بينهما بقدر ما يتوفر للمعلم جو من الحرية والأمن والطمأنينة لعرض مشكلاته، وإبداء مقترحاته أثناء تعامله مع المشرف التربوي (العبادي، 2009: 38) وتفرض تلك العلاقة الإيجابية على المشرف التربوي أن يتقبّل أفكار المعلم ومشاعره، ويشجّعه على التعبير عن نفسه ضمن إطار من التقدير والاحترام المتبادلين؛ مما يؤدي إلى تعديل سلوك المعلم، وتحسين ممارساته التدريسية.

مراحل الإشراف التربوي التطوّري:

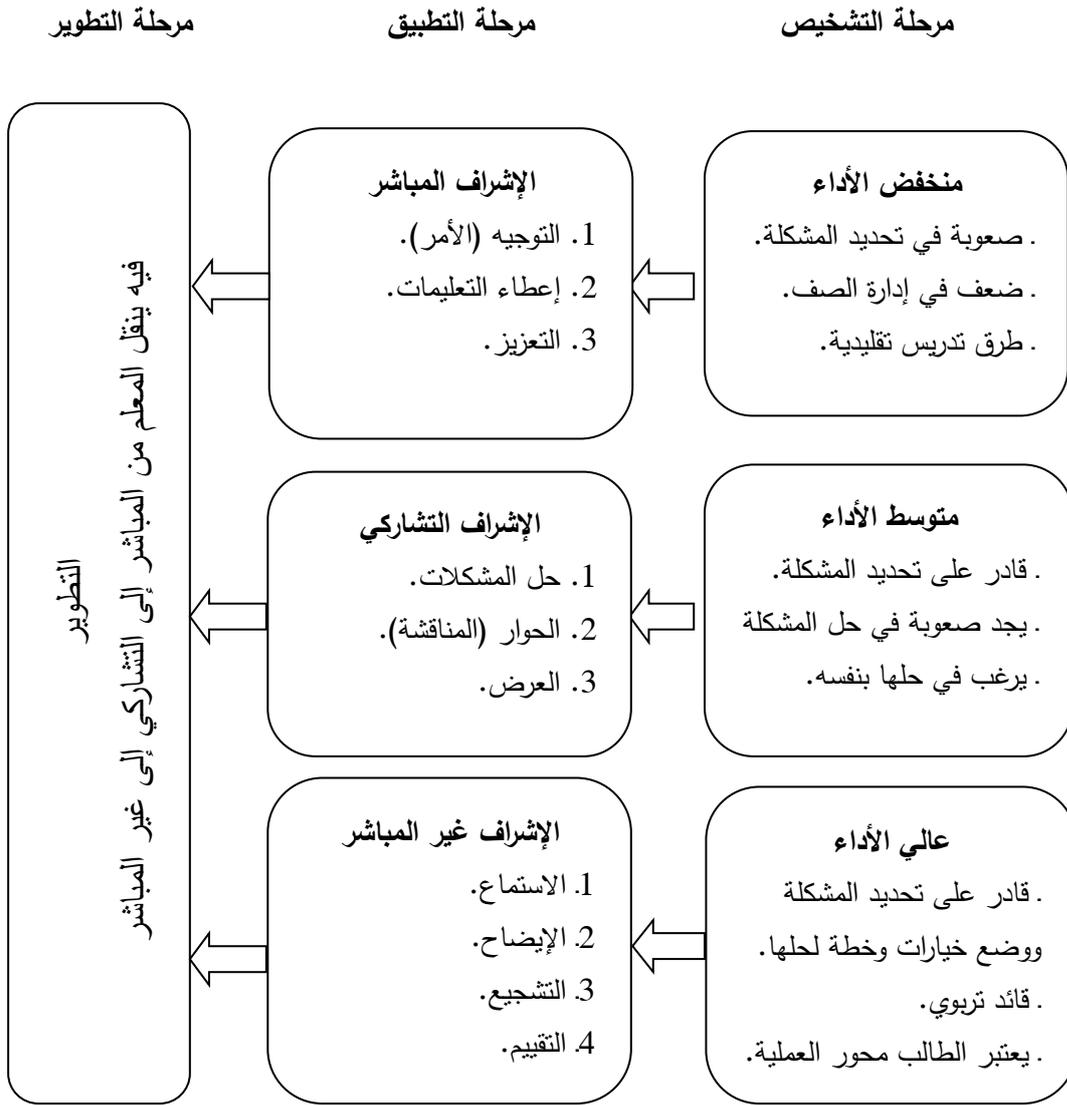
يتم الإشراف التربوي التطوّري من خلال ثلاث مراحل رئيسة كما ذكرها (عطاري، 2005: 156)، و(البابطين، 2005: 110)

أولاً: مرحلة التشخيص: حيث يقوم المشرف التربوي بعملية تشخيص لمستوى المعلم بشكل دقيق؛ لتحديد مستوى التفكير التجريدي الذي يظهره المعلم (منخفض، متوسط، مرتفع) وذلك من خلال الحديث مع المعلم لجمع المعلومات الأولية عنه، وملاحظاته من خلال الزيارة الصفية، وطرح أسئلة أثناء المداولات الإشرافية.

ثانياً: مرحلة التطبيق: يتم فيها اختيار النمط الإشرافي المناسب لمستوى التفكير التجريدي لدى المعلم كما يلي:

- الإشراف التربوي المباشر مع المعلم من فئة التفكير التجريدي المنخفض، بحيث يُقدّم له التوجيهات والمعلومات والإرشادات، ويقع العبء الأكبر من المسؤولية على المشرف التربوي لاتخاذ القرارات المتعلقة بتحسين الممارسات التدريسية.
- الإشراف التربوي التشاركي مع المعلم من فئة التفكير التجريدي المتوسط، بحيث يتعاون كلاهما في تبادل المعلومات والآراء وطرح البدائل، والمداولة الإشرافية، ويتحملان المسؤولية المشتركة في اتخاذ القرارات المتعلقة بتحسين الممارسات التدريسية.
- الإشراف التربوي غير المباشر مع المعلم من فئة التفكير التجريدي المرتفع بحيث يمكنه تحديد المشكلات بنفسه، ثم إعداد خطة العمل، وكيفية تنفيذها، ويقع العبء الأكبر من المسؤولية على المعلم لاتخاذ القرارات المتعلقة بتحسين الممارسات التدريسية ومتابعة تنفيذها.

ثالثاً: مرحلة التطوير: حيث يقوم المشرف التربوي في تلك المرحلة بالارتقاء، والتدرّج بسلوك المعلم من النمط المباشر إلى التشاركي، ثم النمط غير المباشر، وذلك من خلال النهوض بالتفكير التجريدي للمعلم، ومساعدته على التفكير الجاد والذكي، واستثارة قدراته على حل المشكلات، والتعامل مع القضايا التربوية، وهذا رسم توضيحي لمراحل الإشراف التطوّري:



شكل (2.2) مراحل الإشراف التربوي التطوري

Source: (Glickman, 1998)

ويُلاحظ من الشكل (2.2) أن الإشراف التربوي التطوري يمر بعدد من المراحل وهذه المراحل لا بد أن تكون مرتبة، فأول مرحلة هي عملية التشخيص حيث أننا نقوم بدايةً بجمع المعلومات الأولية وهنا تنقسم عملية التشخيص إلى درجات مختلفة (منخفضة، متوسطة، عالية)، ثم تأتي بعد ذلك مرحلة التطبيق حيث أنه يتم اختيار نمط إشرافي معين كما هو موضح في الشكل أعلاه، ثم تأتي المرحلة الأخيرة وهي مرحلة التطوير وهنا نقوم باختيار النمط المناسب لكي نقوم بعملية التطوير ونعني بذلك الارتقاء والتدرج بسلوك المعلم من "النمط المباشر إلى النمط التشاركي إلى النمط غير المباشر".

وهناك عدد من الإجراءات التي يستخدمها المشرف التربوي من أجل تحقيق تعاون ومشاركة المعلم في الوصول إلى الهدف المطلوب كما ذكرها البابطين (2005: 124-125) وهي:

- الإصغاء بفاعلية (الاستماع: Listening): ويكون ذلك أثناء حديث المعلم، حيث يصغي المشرف لحديث المعلم ويتابعه جيداً، ويظهر ذلك من خلال الإيماءات والإشارات المناسبة.
- الإيضاح (الاستيضاح: Clarifying) حيث يطرح المشرف بعض الأسئلة على المعلم، لمعرفة المشكلة ثم تحديدها بوضوح.
- التشجيع Encouraging: حيث يهيئ المشرف الجو المناسب ليشرح المعلم آراءه وأفكاره حول المشكلة والقضايا المرتبطة بها.
- العرض أو التقديم Presenting: يقدم المشرف آراءه وأفكاره ومقترحاته حول المشكلة.
- حل المشكلة Problem Solving: يقوم المشرف بمناقشة المعلم وتقديم أفكاره ومقترحاته يتوصل المعلم من خلالها إلى حل المشكلة.
- المناقشة Negotiating: يحاول المشرف التربوي في تلك الخطوة أن يمسك بالقضية، وذلك بطرح عدد من الأسئلة التي تحدد ما يمكن أن يقوم به كل من المعلم والمشرف التربوي، بشكل دقيق ومحدد.
- الأنموذج أو القدوة Demonstrating: يقوم المشرف التربوي بأداء العمل، كأن يقوم بالتدريس أو يوجه المعلم إلى مشاهدة أو ملاحظة تدريس معلم آخر.
- إصدار التوجيهات Directing: يعطي المشرف توجيهات وتعليمات محددة حول ما يجب أن يقوم به المعلم.
- التحفيز وتعزيز المواقف Reinforcing: يعد المشرف التربوي المعلم بتقديم حوافز معينة إذا حصل تقدّم في جانب أو أمر ما يحدده المشرف التربوي.

التحديات التي تواجه الإشراف التربوي التطوري:

اختيار المشرف التربوي للأسلوب الإشرافي الذي يتبعه المعلم يؤثر سلباً على علاقة الزمالة والتعاون بينه وبين المعلم، فينظر لهذه العلاقة على أنها علاقة رئيس ومرؤوس، كما أنه يرى البعض أن تحديد الأسلوب الإشرافي بناءً على مستوى التفكير فقط غير كاف، فيرون إضافة متغير الدافعية للعمل، وكذلك تطبيق هذا الأسلوب يتطلب تقليل نصاب المشرف التربوي من المعلمين، مما يترتب عليه زيادة في أعداد المشرفين التربويين، الأمر الذي يشكل أعباء مالية على ميزانية التعليم، وأيضاً الإشراف التربوي التطوري يتطلب تطبيقه ميدانياً عدداً كبيراً من الذين يتسمون بتفكير تجريدي عالي، وقد يصعب توفير مثل هذا العدد، وكذلك يتطلب لتطبيق هذا

الأسلوب تهيئة الميدان، وتدريباً مكثفًا لجميع المشرفين التربويين، ما يترتب عليه صعوبات إدارية وفنية ومالية (الباطين، 2004: 160-161).

ثالثاً: الإشراف التربوي في فلسطين:

مرّ الإشراف التربوي في فلسطين برحلة طويلة من التسميات والتطورات شأنه شأن باقي الدول العربية، فأول تسمية أطلقت عليه بعدما تبلورت فكرته واستقر مفهومه هي تسمية التفتيش التربوي، وفي مرحلة أخرى تم إطلاق تسمية التوجيه التربوي، إلى أن وصلنا لتسمية الإشراف التربوي.

ومصطلح الإشراف التربوي محاولة لاستبعاد الصورة النمطية التي علفت بأذهان المعلمين عن عملية التفتيش التي كانت تركز على تصيّد نقاط ضعف المعلمين، ولم تكن تلتفت إلى جوهر الإشراف الذي يأخذ بأيدي المعلمين والتعاون معهم لتنفيذ المنهاج وتحقيق أهدافه (حرب، 1998: 163).

وعن نشأة الإشراف التربوي في فلسطين ذكر (مناصرة، 1962) أن الإشراف التربوي في فلسطين نشأ عام 1919، حيث تأسس مكتبان للتفتيش في القدس ونابلس وظلت المكاتب التي تشرف على التعليم تتسع وتتعدد حتى أصبحت في عام 1970/1969 ثلاثة عشر مكتباً للتعليم، ثلاثة منها في الضفة الشرقية، كما عقدت عدة مؤتمرات كان أبرزها مؤتمر أريحا الذي عُقد في أريحا عام 1962 والذي خرج بتوصيات تقضي بوجود انصراف المفتش إلى التوجيه وتغيير اسم المفتش إلى موجّه تربوي (المدلل، 2003: 44).

وتعرض الباحثة رحلة الإشراف التربوي في النظام التعليمي في فلسطين كما يلي:

1. فترة ما قبل عام 1917 (مرحلة ما قبل المراقبة والتفتيش)، حيث لم يكن التعليم في هذه الفترة نظامياً، وقد كان التعليم الأولي في فلسطين يتم عن طريق الكتاتيب، حيث كان معظمها ملحقة بالمساجد، فتقوم على التلقين والتكرار والحفظ لما تقدمه من تحفيظ الحروف الأبجدية وقراءة وتحفيظ القرآن وتعليم القراءة والكتابة وكان لشيخ الكتّاب الحرية المطلقة في إدارة شؤون كتابة ومعاملة طلابه، وله السلطة في كل شيء، واستمر التعليم الأولي دون مراقبة، أو تفتيش أو توجيه أو إشراف حتى نهاية عام 1918 (العاجز، 2000: 25).

2. فترة الانتداب البريطاني: وفي هذه الفترة فإن مهنة الإشراف التربوي عُرفت بالتفتيش بما يعنيه هذا الاسم لغة واصطلاحاً، ثم ما لبثت هذه التسمية أن أبدلت بلفظ المراقب، أو الموجه، ثم المشرف، لأنه في معنى كل منهما شيء من العلاقة الحميمة بين هذه المهنة ومهنة التعليم، توخياً من التربويين لاستعادة الصورة التي علفت بأذهان المعلمين عن عملية التفتيش التي كانت تركز على تصيّد نقاط ضعف المعلمين، وقلما كانت تلتفت إلى جوهر الإشراف الذي يأخذ بأيدي المعلمين والتعاون معهم لتنفيذ المنهج وتحقيق أهدافه (حرب، 1998: 163).

3. فترة الإدارة المصرية (قطاع غزة) والأردنية (الضفة الغربية) من عام 1949، 1967 (مرحلة التفتيش): أشرفت الدولة المصرية على إدارة قطاع غزة بعد توقيع اتفاقية الهدنة مع "إسرائيل" في

(رودس) عام 1949، وقد استمرت في إشرافها حتى حرب 1967، التي كان من نتائجها خضوع قطاع غزة لسيطرة "إسرائيل"، وقد عملت الإدارة المصرية بالتعاون مع وكالة الغوث الدولية على إدارة أوضاع قطاع غزة من جميع النواحي وخاصة النواحي التعليمية، واستطاعت خلال الفترة (1948-1967) تحقيق الأهداف العامة التي رسمتها للتعليم (العاجز، 2000: 50).

4. فترة الاحتلال الإسرائيلي من عام 1967، 1993 (مرحلة التفتيش والتوجيه): حيث خضعت الضفة الغربية وقطاع غزة للاحتلال الإسرائيلي بعد حرب يونيو 1967، وخضعت المؤسسات التعليمية لهيمنة "إسرائيل"، وشكّلت "إسرائيل" مديريات التربية والتعليم في محافظات الضفة الغربية وقطاع غزة ويشرف على كل مديرية ضابط ركن عام، وله مساعد من الكادر التعليمي الفلسطيني في المحافظة، واستمرت الممارسات التفتيشية للمفتشين التربويين في عام 1975، إلى أن أوصى مؤتمر الإشراف التربوي المنعقد في 1975، أن يعتني المشرف التربوي بالموقف التعليمي التعلّمي وأن ترتقي الممارسات في الإشراف إلى كونه عملية ديمقراطية تعاونية منظمة، الأمر الذي انعكس على المشرفين في الضفة الغربية، أما قطاع غزة فقد بدأ الاهتمام بمفهوم التوجيه التربوي في عام 1982، ورغم ذلك فقد ظل الإشراف يتمحور حول مفهوم التفتيش دون تطوّر (العاجز، 2000: 98).

ويُلاحظ في هذه المرحلة أن التفتيش كان قائماً على تصيّد أخطاء المعلمين، وكانت وسيلته الزيارات الصفية المفاجئة، حيث كان يركّز المفتش في زيارته للمعلم على مدى تمكّنه من المادة العلمية، ومدى تحصيل التلاميذ، ولم يكن يجد حرجاً من مقاطعة المعلم أثناء عرضه للدرس، بل ربما يطلب من المعلم كراسة التحضير خلال الحصة وأمام التلاميذ مما يسبب له الحرج، وقد يطرح أسئلة على التلاميذ في موضوعات سبق شرحها وبناء على ذلك يُقيّم المعلم، وقد تتعدى الزيارة الصفية الحصة إلى حصتين مما كان يسبب إرباكاً في الجدول المدرسي، وبعد الزيارة يجلس المشرف مع المعلم في غرفة المدير فيعرض على المعلم سلبياته دون أن يتعرض لأي إجابيات، الأمر الذي جعل جميع المعلمين في هذه المرحلة يتخذون مواقف سلبية من المفتشين، وتعتبر الفترة من 1977- إلى 1994: فترة التوجيه التربوي، وفي هذه المرحلة تطوّر الإشراف من مفهوم التفتيش إلى التوجيه، وأصبح يركّز على إيجاد علاقات إنسانية حسنة بين الموجه والمعلمين، غير أن عجز الموجه التربوي عن فهم دوره الجديد نتيجة عدم تحديد مهام الموجه ووضوحها أدى إلى تذرّم المعلمين من زيارة الموجه ورفضها، فالكثير من الموجهين كانوا يمارسون التوجيه بمفهوم التفتيش بمعنى أن التغيّر كان فقط في المسمى (الجرجاري والنخالة، 2008: 9-10).

5. فترة السلطة الوطنية الفلسطينية 1994: منذ أن وطأت السلطة الوطنية الفلسطينية أرض الوطن وتولّت مسؤولية إدارة التربية والتعليم في قطاع غزة والضفة الغربية عام 1994 من خلال وزارة التربية والتعليم واجهت مجموعة من التحديات الضخمة الناتجة عن الاحتلال، أهمها: البنية

التحتية للمدارس الحكومية المدمرة، ازدحام الطلاب في الصفوف، تدنى مستوى التعليم، نقشي ظاهرة الغش في الامتحانات، غياب التأهيل والتدريب اللازمين للمعلمين والإداريين (عابدين 2001: 74).

وتُعد هذه المرحلة بداية عهد جديد في الإشراف التربوي وذلك مع تسلّم السلطة الوطنية الفلسطينية مهامها، حيث أنشأت وزارة التربية والتعليم جهازًا خاصًا للإشراف التربوي (الإدارة العامة للتدريب والإشراف التربوي) أفردت له عناية خاصة به، ومن هنا بدأ الإشراف ينحى منحًا جديدًا، إذ أخذ يركّز على تكوين علاقات إنسانية، وأصبح عملية تعاونية وشاملة تُعنى بجميع العوامل المؤثرة في تحسين العملية التعليمية وتطويرها ضمن أهداف العملية التعليمية وبيتعد الإشراف في هذه المرحلة عن التسلّط والفوقية وتصيّد الأخطاء، ليحل محلها الاحترام والثقة المتبادلة والاعتراف بقيمة الفرد بصفته إنسانًا، الأمر الذي يشجّع على الابتكار والإبداع وتفجير الطاقات الكامنة لدى الفرد، ولم تعد الزيارة الصفية هي الأسلوب الوحيد لتقييم المعلم، بل تنوعت وتعددت مما أدى إلى تكوين مواقف إيجابية لدى الكثير من المعلمين تجاه الإشراف والمشرف التربوي (الجرجاوي والنخالة، 2008: 9-10).

ونفلا عن دائرة الإشراف التربوي بوزارة التربية والتعليم العالي، تبين أن عدد المشرفين العاملين بقسم الإشراف التربوي ازداد بما يتناسب مع الزيادة في أعداد الطلاب والمدارس والمعلمين، فقد بلغ عدد المشرفين عام 1967 (5) مشرفين، وفي عام 1972 أصبح (10) مشرفين، وفي عام 1985 ازداد إلى (22) مشرفًا، في عام 1999 أصبح (50) مشرفًا، وفي العام الدراسي (2008 - 2009) ازداد إلى (101) مشرفًا، وفي عام 2011 - 2012 بلغ عد المشرفين (220) مشرفًا في محافظات غزة في وزارة التربية ودائرة التعليم بوكالة الغوث (وزارة التربية والتعليم العالي، 2007).

رابعًا: الإشراف التربوي في مدارس الأونروا

تقوم وكالة الأمم المتحدة وتشغيل لاجئي فلسطين في الشرق الأدنى (الأونروا) بإدارة وتشغيل نظام تعليمي لأكثر من 274 مدرسة في قطاع غزة، وتوفّر الأونروا للطلبة تعليمًا نوعيًا يتماشى مع قيم ومبادئ الأمم المتحدة ويعزز حقوق الإنسان والتسامح والمساواة وعدم التمييز بسبب العرق والنوع الاجتماعي واللغة والدين وذلك انسجامًا مع الأهداف الإنمائية الأوسع للأمم المتحدة. إن منجزات نظام الأونروا التعليمي ينعكس من خلال انجازات طلابها الذين يتفوقون بشكل مستمر على أقرانهم في المدارس العامة ويحققون نتائج أعلى في المعدل في التقييمات الدولية وذلك استنادًا إلى تقرير صادر عن البنك الدولي (نشرة تعليم الأونروا 2020).

ويُعدّ التعليم من أهم الخدمات التي تقدّمها الأونروا للاجئين الفلسطينيين في مناطق عملها الخمسة ومن بينها قطاع غزة، وذلك انطلاقًا من التزامها بالتنمية البشرية للاجئين الفلسطينيين وتمكينهم من المساهمة في تنمية مجتمعاتهم والمجتمع العالمي، ويقوم نظام التعليم لدى الأونروا على تطوير الإمكانيات الكاملة للاجئين الفلسطينيين لتمكينهم من أن يكونوا واثقين بأنفسهم ومبتكرين ومتبحرين ومفكرين ومتسامحين ومتفتحي الذهن، يعلنون القيم الإنسانية والتسامح الديني، فخورين بهويتهم الفلسطينية، ويساهمون بشكل إيجابي في تنمية مجتمعاتهم والمجتمع العالمي (الأونروا، جلسة المراجعة الداخلية حول جودة التعليم آذار 2010، ورشة عمل المراجعة الداخلية الاستراتيجية، أيار/مايو 2010).

ولتحقيق رؤيتها، تدير الوكالة 691 مدرسة في جميع أنحاء أقاليم العمليات الخمسة وتوفر التعليم الأساسي لنحو 48% من المؤهلين من أطفال لاجئي فلسطين (هناك 24% آخرون ملتحقون بالمدارس الحكومية والخاصة)، وتوفر الأونروا أيضًا دعمًا محدودًا للشباب، من خلال برامج تعليم عادية وقصيرة الأجل ومستمرة، وتدريب على المهارات يُقدم في عشرة مراكز للتدريب المهني (بونتيبراكت، 2015: 13).

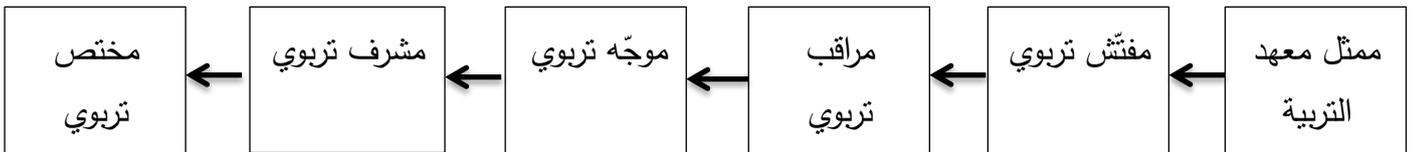
وقد تطوّر الإشراف التربوي في مدارس الأونروا منذ نشأتها عام 1950، ومرّت العملية الإشرافية التربوية في الأونروا بنفس المراحل التي مرّت بها في الدول المضيفة، إلا أنها زادت عن هذه المراحل بمرحلة رابعة وهي ما أطلق عليها مرحلة المختص التربوي، وتسعى وكالة الغوث لتحقيق النمو المهني للمشرفين وتطوير أدائهم لتحقيق أهداف العملية التربوية التعليمية، وإعداد كوادر مدرّبة في شتى التخصصات التربوية من خلال دورات محلية في المواد التعليمية، ومن خلال ورش العمل، ومن خلال دورات خارجية بمعهد التربية في عمان (الأردن)، الذي أغلق عام (2010) بقرار من مدير عمليات وكالة الغوث في مقرها الرئيس بغزة، وكانت الدورات بهذا المعهد تتيح للمشرفين متابعة وتنفيذ خطط وبرامج التدريب التربوي، كما تعمل الوكالة على اختيار وترشيح المدربين ذوي الخبرة في مجال التدريب لتأهيل الكوادر التعليمية، كما تعمل على متابعة الحلقات

والبرامج التدريبية وفق معايير الجودة وتقويمها مع الجهات ذات العلاقة، كما يتم تحديد الاحتياجات التدريبية وفق الآليات الحديثة (<http://educ.unrwa.ps/Ar/EDC/Training.aspx>).

وذكر الدقاق (1988: 7) أن الإشراف التربوي في مدارس وكالة الغوث الدولية، قد تطوّر منذ أن بدأت الأمم المتحدة برعاية شؤون اللاجئين عام 1950، فبدأت تفتح المدارس في كافة المناطق وعينت معلمين بدون مؤهلات تربوية أو أكاديمية، واستمر ذلك حتى أنشأت معهد التربية في عمان سنة 1963 بهدف تحسين نوعية التعليم من خلال تأهيل المعلمين وتنظيم دورات ونشاطات منتمية لتدريبهم أثناء الخدمة.

وذكر المقيد (2006: 70) نقلاً عن نائب رئيس برنامج التربية والتعليم ورئيس مركز التطوير التربوي في وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة، أن عدد المشرفين التربويين في الأونروا في قطاع غزة كان لا يتجاوز عدد أصابع اليد الواحدة في أواسط الستينات، وكان يُطلق عليهم ممثلي معهد التربية، ثم تغير هذا المفهوم إلى مفتش تربوي ثم مراقب تربوي ثم موجه تربوي، وفي عقد التسعينات تطوّر المفهوم ليصبح مشرف تربوي وذلك حين تبنّت دائرة التربية والتعليم مفهوم الإشراف التربوي الشامل، وقد ارتبط تطوّر الإشراف التربوي في غزة بتطوره في الأردن وذلك لارتباط مركز التطوير التربوي برئاسة التعليم في عمان.

وتزيد الباحثة مسمى آخر، حيث أن مفهوم المشرف التربوي تطوّر إلى مفهوم أكثر دقة وهو المختص التربوي، والشكل (2.3)، يوضح تطور مسمى المشرف في الأونروا خلال المسيرة التعليمية لبرنامج التربية والتعليم التابع للأونروا في قطاع غزة.



شكل (2.3) تطوّر مسميات المشرف التربوي في الأونروا

المصدر: (الباحثة: 2020)

أما فيما يخص عدد المشرفين التربويين، فقد تزايد بشكل ملحوظ، ليصل إلى العشرات من المختصين من الجنسين في جميع المقررات الدراسية.

تطوير المعلمين وتمكين المدارس في الأونروا:

على مدى العقود الماضية حققت الأونروا الكثير فيما يتعلق بتطوير كادر التدريس وكان ذلك بدعم من اليونسكو، وقد بدأت الأونروا بتدريب المعلمات والمعلمين منذ عام 1964 فقامت بتدريب أكثر من 32000 معلم ومعلمة، إلا أن النظام الحالي لتدريب المعلمات والمعلمين يواجه قيود تُقرض على القدرات، وخاصة فيما يتعلق بالتنمية المهنية المستمرة بمعدل 1000 معلم ومعلمة

ومدير ومديرة ومشرف ومشرفة من أصل ما يقرب من 18000 خلال السنة التقويمية، (تقرير الرصد العالمي 2010).

معهد التربية في الأونروا:

يقدم معهد التربية التابع للأونروا التدريب والتطوير لآلاف من المعلمين ومديري المدارس والمشرفين في مختلف مناطق عمليات الوكالة.

وقد تأسس البرنامج عام 1964 كمشروع مشترك بين الأونروا واليونسكو؛ وعلى مدار أربعة عقود استجاب المعهد للاحتياجات التربوية المتغيرة للمنطقة، ويتبع التدريب منهجية متطورة تتكيف بشكل فعال مع المتطلبات المتغيرة، ومن الأمور التي يقدمها:

- التدريب أثناء الخدمة.
- تدريب المعلمين قبل الخدمة.
- تدريب أساسي وإثرائي.
- برامج قصيرة وطويلة الأجل (<https://www.unrwa.org>).

خدمات التعليم في غزة:

في غزة، يوجد 274 مدرسة تقدم الخدمة لأكثر من 278,000 طالب وطالبة، إن هؤلاء الأطفال ينمون في ظروف قاتمة، وغالبا ما يكونون محاطين بالفقر والعنف، وتوفر المدرسة لهم أحد الأمكنة التي يستطيعون فيها تعلم المهارات من أجل مستقبل أفضل.

وقد أدت سنوات من نقص التمويل إلى إبقاء النظام التربوي في غزة يعمل فوق طاقته، حيث أن 63% من المدارس تعمل بنظام الفترتين حيث يستضيف المبنى الواحد مدرسة وطلابها في الفترة الصباحية ومدرسة أخرى بطلاب مختلفين في الفترة المسائية (7% أيضاً من المدارس تعمل بنظام الثلاث فترات)، ونتيجة لذلك، فإن تعليم الأطفال يتم اقتطاعه بشدة، وفي امتحانات العام 2006، رسب ما يقارب من 80% من الطلبة في الرياضيات فيما رسب أكثر من 40% من الطلبة في مادة اللغة العربية.

ومن أجل عكس هذا التوجه المقلق، قامت الأونروا بإدخال مبادرة "مدارس التميز" في غزة والتي تشتمل على:

- منهاج مكرس لحقوق الإنسان.
- تعزيز الاحترام والانضباط في مدارس خالية من العنف.
- توفير وجبة أساسية لمساعدة الطلاب على التركيز على عملهم المدرسي وتشجيعهم على القدوم للمدرسة.
- مواد مساعدة للطلبة من ذوي التحصيل المتدني ومواد إثرائية للطلبة الموهوبين.

• مساعدة للطلبة المعرضين للمخاطر وضعيفي التحصيل، بما في ذلك برامج تعليم صيفي وحصص بعد المدرسة وتقييم صحي شامل، حصة إضافية في مادتي الرياضيات واللغة العربية.

• أسابيع المرح الصيفية، وهو برنامج نشاطات ترفيهية يوفر للأطفال الراحة التي هم بأمس الحاجة لها. (<https://www.unrwa.org/ar/what>).

تدريب المعلمين وتطويرهم:

يهدف برنامج الأونروا لإعداد المعلمين إلى صيانة وتحسين نوعية التعليم المقدم للأطفال اللاجئين الفلسطينيين في مدارس الوكالة، ولهذه الغاية، تعمل الوكالة على تطوير المؤهلات المهنية للعاملين في التدريس فيها، وتمكينهم من التكيف مع التغيرات في المناهج الدراسية، وتحسين أساليب التدريس، وتطوير مهاراتهم الإشرافية، وقد تم تحقيق ذلك تقليدياً من خلال برامج التدريب أثناء الخدمة المنتظمة التي ينظمها معهد التعليم في رئاسة الأونروا في عمان وتنفذه مراكز التطوير التربوي في الأقاليم، لعب هذا المعهد، منذ إنشائه في 1964 كمشروع مشترك بين الأونروا واليونسكو، دوراً رائداً في مجال تدريب وتنمية قدرات الآلاف من المعلمين ومديري المدارس والمشرفين في أقاليم عمل الوكالة، ويحصل نحو 800-900 من الموظفين سنوياً على التدريب أثناء الخدمة الذي يغطي مجالات تضم محتويات ومهارات متنوعة.

إن تدريب المعلمين قبل الخدمة يسعى أيضاً لضمان أن يتوفر ما يكفي من المعلمين المؤهلين للتوظيف في النظام المدرسي للأونروا ونظم المدارس الأخرى في المنطقة، وقد تم توفير برنامج إعداد المعلمين قبل الخدمة لمدة سنتين في الأردن والضفة الغربية على مدى العقود الأربعة الماضية، وتمت ترقيته في عام 1993 إلى مستوى التعليم الجامعي لمدة أربع سنوات، ليتيح للخريجين الحصول على الشهادة الجامعية الأولى، ومنذ ذلك الحين، تم تبني البرنامج في ثلاث كليات للأونروا: كلية العلوم التربوية والآداب في عمان (الأردن) واثنين من كليات العلوم التربوية في رام الله (الضفة الغربية)، بالإضافة إلى ذلك، تقدم كلية عمان أيضاً برنامجاً لتدريب المعلمين أثناء الخدمة مدته ثلاث سنوات لمساعدة أعضاء هيئة التدريس في الارتقاء بمؤهلاتهم من دبلوم سنتين إلى الدرجة الجامعية الأولى، وذلك من أجل تلبية المعايير الجديدة التي وضعتها الحكومة الأردنية والسلطة الفلسطينية، تستوعب الكليات الثلاثة 1,630 طالباً في التربية في كل عام.

عموماً، تمكن معهد التعليم من الاستجابة بفعالية للمطالب المتزايدة والاحتياجات المتغيرة، ليس فقط من خلال التكيف مع الاحتياجات، ولكن أيضاً من خلال اتباع منهجية متطورة في التدريب تستجيب بشكل فعال للمتطلبات المتنوعة (<https://www.unrwa.org/ar/what>).

خامساً: العلاقة بين المشرف والمعلم

مهنة التعليم من المهن التي يعتز بها الإنسان على مر العصور والأجيال، وقد بدأ التعليم منذ بدء الخليقة، فلم يختص بزمن دون آخر، ولكنه يتطور ويختلف من عصر لآخر، فالتعليم جزء لا يتجزأ من نظام تربوي عام، والذي يُعد من أكثر الأنظمة أهمية وحساسية في المجتمع، فنجاح أو إخفاق هذا النظام يعني بالضرورة النجاح أو الفشل لكافة مؤسسات المجتمع ونظمه الأخرى.

ومهنة المعلم مهنة جديرة بالتقدير، فالمعلم مربي أجيال، وناقل ثقافة مجتمع من جيل الراشدين إلى جيل الناشئين، فوظيفته هذه وظيفة سامية ومقدسة، فالمعلم منذ أن وجد التعليم، مازال يقدم خدمة مهنية لأمته من خلال تمكين الطلبة من اكتساب المعارف والمثل العليا، وتذوق معنى الحرية والمسؤولية، من خلال تمكينهم من اكتساب مهارات التفكير الناقد، والمواطنة الصالحة، وإذا قيل بأن مستقبل الأمة ومصيرها يكون في أيدي أولئك الذين يربون أجيالها الناشئة، فلن يكون ذلك القول بعيداً عن الصحة، وإن لم يكن مطابقاً لها، ومن هنا كانت مكانة المعلم بين الأمم مكانة رفيعة، وكانت مكانة المعلم في التراث العربي الإسلامي مكانة تعبر عن عظم تقدير الأمة للمعلم، كما أنها مكانة مستمدة من العقيدة والقيم الدينية التي تنتمي إليها الأمة العربية، وتفخر بها، باعتبارها قيماً إنسانية حضارية لا تقتصر على عرق أو جنس أو لون، وقد قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "إنما بعثت معلماً" (صحيح مسلم / 4 / 164)، (الترتوري والقضاة، 2006).

وحتى يقوم المعلم بدوره هذا على أكمل وجه، فإنه يحتاج إلى تأهيل وتدريب، ويحتاج إلى من يوجهه ويُرشده ويُشرف عليه، حتى يُتقن أساليب التعامل مع الطلاب، ويزداد خبرة بمهنة التدريس وطرائقها، وحتى يستطيع أن يحقق الأهداف التي تعمل المدارس على بلوغها لتكوين شخصية الأبناء وإعدادهم للحياة.

وقد أشارت استراتيجية إعداد وتأهيل المعلمين في فلسطين (2009) إلى أن المعلم يستحق في ظل المنظومة التعليمية، اهتماماً يليق بمكانته، ويرفع من مستوى عمله لتنفيذ المنهاج الفلسطيني الأول، خاصة وأنه هو الذي يحدد طريقة إيصال محتوى هذا المنهاج إلى الطلبة، وعلى عاتقه تقع عمليات غرس القيم وبناء الذات وإنتاج السلوك وتنمية المهارات، فلا بد لأن يكون لدينا أفضل المعلمين، ونحصل على أفضل ما لديهم، من خلال برنامج تهيئة منظم ومحدد الأهداف والمحتوى والأسلوب، ويمتد على فترة عام واحد، والذي يهدف إلى مساعدة المعلم الجديد على تحسين تعليمه، وإلى مساعدته على التطوير الشخصي والمهني، فيعين معلم مرشد لكل معلم جديد من معلمي المدرسة يدرسه للقيام بمهام الإرشاد، فيتيح الفرصة للمعلم الجديد لملاحظة تعليم المعلم المرشد ومعلمين آخرين، ويشاهد المعلم الجديد في غرفة الصف من قبل المعلم المرشد، ويقدم التغذية العكسية حول أداء المعلم الجديد داخل الصف والاتفاق على آليات لكيفية حل المشكلات

التي يواجهها، ويتيح الفرصة للمعلم الجديد أيضا للتخطيط المشترك مع المرشد ومع معلمين آخرين، لتعليم المباحث التي يعلمها.

وتعتبر التنمية المهنية للمعلمين من أهم الأدوار التي تقوم بها عملية الإشراف التربوي، ويقصد بالنمو المهني للمعلمين استمرار تدريب المعلم وتأهيله وإنعاش مهاراته طول حياته المهنية، لذلك تُعد هذه المرحلة أطول مراحل إعداد المعلم، وربما تعتبر أهمها على أساس أن عملية إعداد المعلمين هي عملية مستمرة، ولا يشكل الإعداد الأولي قبل الخدمة سوى المرحلة الأولى منها، لذا يعد إعداد المعلم للمهنة واستمرار تدريبه عليها أمراً حيوياً استجابة للتغيير المستمر في دور المعلم، واستكمالاً للنقص في برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة، ومتابعة التطور المستمر في المعرفة العلمية، إضافة إلى تطوير كفاية المعلم في التعليم الذاتي والعمل التعاوني وتعليم الطلبة بطبيي التعلم، ويساعد المعلمين على الربط بين النظرية والتطبيق ربطاً واقعياً تطبيقياً (جامعة القدس المفتوحة، 1992).

وبين إبراهيم والأسدي (2003) أن المعلم يحتاج خلال عمله التربوي إلى من يأخذ بيده ويوجهه التوجيه السليم نحو أفضل السبل لأداء مهامه بكفاءة عالية، وأشار إلى ما أكدته البحوث الحديثة على الدور الذي يلعبه المشرفون التربويون في هذا المجال، حيث أشارت كارول كروس (Carol Grews) إلى أن المشرفين التربويين يمثلون مركزاً مهماً في الأنظمة التعليمية، وأن أنظار العاملين في الحقل التربوي تتجه إليهم باعتبارهم خبراء ومستشارين ومتخصصين في المنهاج وطرق التدريس الحديثة وينبغي أن يطوروا ويحسنوا العملية التربوية عن طريق مساعدة المعلمين وتوجيههم نحو السبل التي تزيد من فعاليتهم وتنمي كفاءتهم ليعطوا إنجازاً أفضل في عملهم، في حين أكد لوسيل . ج جوردن (Lucille . H Jordon) أهمية العلاقات الإنسانية التي يقوم بها المشرف التربوي عندما يترجمها إلى واقع عملي بدلاً من الاقتصار على جانبها اللفظي فقط، وأن يدرك المشرف التربوي بوعي دور العلاقات الإنسانية وتأثيرها في تطوير قابلية المعلمين عن طريق التعرف إلى مشكلاتهم ومشاعرهم ورغباتهم وسلوكياتهم وأمنياتهم أما (أ. م ستروجز A W Stucrgcs) فقد أكد أن النشاطات التي يمارسها المشرفون التربويون ينبغي أن تركز في اتجاهين، الأول: مهارات الاتصال بينهم وبين العاملين معهم من المعلمين، والثاني: إحباط كل المعوقات التي تعرقل سير التدريس في المدرسة وخلق المناخ التعليمي الجيد (مجلة جامعة النجاح للأبحاث، المجلد 27 (2)، 2013).

ويقوم برنامج الإشراف الناجح على أساس مراعاة حاجات المعلمين ومشكلاتهم، فهدف النمو المهني للمعلم هو مساعدة المعلمين على مواجهة مشكلاتهم، وتلبية احتياجاتهم التي تختلف عادة لاختلاف إعدادهم، وخبراتهم بالإضافة إلى مقدراتهم وميولهم واستعداداتهم الجسمية وظروفهم العامة، فالمشرف التربوي يبدأ العمل من حيث يقف المعلمون، ويبدأ مع حاجاتهم المشتركة

والفردية، والذي يتطلب معرفة مؤهلاتهم العلمية وخبراتهم والظروف التي يعملون بها، واتجاهاتهم المهنية والشخصية، وهذا للمعلمين الجدد والقدامى على حد سواء، إذ يبدأ المشرف التربوي مع المعلم الجديد بتقديم صورة واضحة له عن مهنته وعن المدرسة التي سيعمل فيها، وعن طبيعة البيئة التي تقع فيها المدرسة، ونمط التفكير الذي يسيّر المجتمع المحلي وبذلك يستطيع المعلم التعامل والتفاعل بنجاح مع الآخرين من حوله، والتخطيط لزيارة المعلم في مدرسته ليساعده في مباشرة عمله بأقل درجة ممكنة من التوتر ضامناً للانسجام بين المعلم وعمله الجديد، ومن مهام المشرف التربوي البحث عن سبل من شأنها تطوير المعلمين واستمرار نموهم، حتى يتمكنوا من مواجهة متطلبات التفجر المعرفي وخاصة في مجال مهنة التربية والتعليم، ويمكن أن يكون ذلك عن طريق النظرية المصحوبة بالممارسة الفعلية والتطبيق العلمي الهادف إلى زيادة كفاية المعلمين وإتاحة الفرصة لهم للبحث والتجريب (الخطيب وآخرون، 2001).

وأكد إبراهيم والأسدي (2003) على مسئولية المشرفين التربويين في تهيئة المعلمين الجدد، والتي تشمل تعريفهم بمدارسهم التي سوف يعملون فيها والظروف الاجتماعية والاقتصادية المحيطة بالبيئة المدرسية، بالإضافة إلى الواجبات المنوطة بهم كالمناوبة وتربية الصف والنظام المدرسي بصورة عامة وأساليب المادة التي يدرسونها وبمكتبة المدرسة وبجميع مرافقها المختلفة، خاصة أن نسبة من هؤلاء المعلمين لم يتم إعدادهم مهنيًا وتربويًا لهذا الغرض، فتكون معظم دراستهم نظرية، وفرق كبير بين النظرية والتطبيق.

ويُعتبر المعلم هو المحرك الرئيس للعملية التربوية وباعث الروح فيها، كما أن المشرف التربوي يُعتبر القائد الميداني للمسيرة التربوية والساعي لتحقيق أهدافها المتمثلة في إحداث تغييرات مرغوبة في سلوك التلاميذ وفي طرائق تفكيرهم، والمشرف التربوي المبدع هو الذي يسعى إلى تهيئة وإعداد المعلم المبدع القادر على بناء التلميذ المبدع، وهو الذي يملك القدرة على استثمار القدرات والاستعدادات المتوفرة لدى المعلمين لتمكينهم من توليد أفكار جديدة بناءً وعملية، ولتنفيذ أعمال متقنة ومفيدة وبناء علاقات إنسانية تعاونية وتوظيف كل جديد في تحقيق أهداف التربية (الجرابدة واليوسعيدي، 2017: 18).

وهناك بعض المبادئ التي تيسر للمشرف التربوي مهمته، وتوطّد صلته بالعاملين معه، ومن ثم يضمن إخلاصهم في عملهم، فيحصل منهم على أفضل ما عندهم، وقد أورد كل من إبراهيم والأسدي (2003: 34) والريس (1997: 61) أهم هذه المبادئ التي يجب على المشرف التربوي الالتزام بها على النحو التالي:

1. إن عمل المشرف التربوي هو الإرشاد والتوجيه، وليس التعالي على المعلمين، ومحاولة السيطرة عليهم، ويجب أن تكون العلاقة التي تربطه بهم علاقة زمالة في المهنة وفي العمل الذي يؤديه.

2. على المشرف التربوي أن يعلم أن الروح المعنوية العالية في صفوف المعلمين ضرورية جداً، وأن من واجبه العمل على توفير الشعور بالارتياح له، وعدم زعزعة الثقة في نفوسهم وفي قدراتهم المهنية.
3. على المشرف التربوي أن يقدر كل ما يبذله المعلمون من جهود ، وأن يعرب عن تقديره هذا في أول فرصة تسنح له.
4. على المشرف التربوي أن يبذل كل ما يستطيع من جهد في معاونة المعلمين على التغلب على الصعوبات التي تعترض أداءهم لعملهم.
5. على المشرف التربوي أن يراعي في كل مشروعاته وخطته قدرات المعلمين واتجاهاتهم في الإلمام الكافي بالجوانب التربوية والتعليمية، وما يستجد عليها من معلومات وأنظمة وتزويد المعلمين بها من خلال النشرات والمحاضرات واللقاءات التربوية التي تسهم في رفع مستوى أدائهم التعليمي والتعلمي.
6. ينقل الخبرات والتجارب فيما بين المعلمين، ويزودهم بأفضل الطرق وأنجحها. ومما سبق يتضح أن لوظيفة المشرف التربوي دورها الكبير في عملية رفع أداء المعلمين، وبالتالي الارتقاء بالعملية التربوية والسير بها إلى مستوى أفضل.

الفصل الثالث

CHAPTER THREE

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

- الدراسات العربية
- الدراسات الأجنبية
- تعقيب على الدراسات السابقة

تمهيد:

لأجل معرفة موقع متغيرات الدراسة الحالية في الدراسات والأبحاث التربوية السابقة ومدى الاهتمام الذي حظيت به هذه الدراسة من الباحثين، والاستفادة من تلك الدراسات في إجراء الدراسة الحالية، تعرض الباحثة أهم الدراسات التي تم الاطلاع عليها، مع بيان النتائج المستخلصة منها وتبسيط الضوء على بعض جوانب الاتفاق والاختلاف بينها، مع الأخذ بعين الاعتبار التابع الزمني من الأحدث للأقدم لتلك الدراسات على النحو الآتي:

أولاً: الدراسات العربية

1. دراسة الشهري (2019) بعنوان "ممارسة المشرفين التربويين للأسلوب التربوي التشاركي في مدارس مكة المكرمة في المملكة العربية السعودية".

هدفت هذه الورقة البحثية إلى المساهمة كجزء من مشروع كبير يدرس الممارسات الحالية للإشراف التربوي التطوري في المملكة العربية السعودية، حيث تركز تحديداً على دراسة ممارسة الأسلوب التشاركي للإشراف كأحد الأساليب المفضلة في الإشراف التربوي. تم جمع البيانات من خلال أسلوب المسح الشامل بطريقة المقابلات شبه المنظمة لعينة من معلمي المدارس الابتدائية في مكة المكرمة.

أشارت النتائج إلى أن المشرفين التربويين مارسوا في بعض الأحيان الأسلوب التشاركي كأحد أساليب الإشراف التربوي التطوري، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغيري الجنس وسنوات الخبرة فيما يتعلق بممارسة الإشراف التربوي التشاركي، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى للمستوى الدراسي.

2. دراسة شلش (2018) بعنوان "دور استخدام الإشراف التربوي التطوري في تحسين ممارسات التدريس لدى المعلمين في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلمين أنفسهم".

هدفت الدراسة إلى معرفة دور الإشراف التربوي التطوري في تحسين التدريس لدى المعلمين في محافظة رام الله والبيرة، كما هدفت للكشف عما إذا كان هناك فروق في استجابات المبحوثين تُعزى إلى متغيرات الجنس والخبرة والتخصص.

واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدمت استبانة كأداة لجمع البيانات من أفراد العينة، وتكونت عينة الدراسة من (124) معلماً ومعلمة بنسبة 50% من مجتمع الدراسة، وقد توصلت الدراسة لعدة نتائج كان من أهمها: أن الإشراف التربوي التطوري له دور كبير في تحسين ممارسات التدريس عند المعلمين في محافظة رام الله والبيرة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لمتغير الجنس لصالح الذكور، وذلك في محوري الممارسات المتعلقة بالتخطيط

والممارسات المتعلقة بالتقويم، وأظهرت الدراسة عدم وجود فروق بالنسبة لمتغيري الخبرة والتخصص.

كما أوصت الدراسة بضرورة عقد دورات تدريبية في مجالي إعداد الخطط التدريسية والخطط في ضوء نتائج التقويم، وكذلك ضرورة تركيز الإشراف التربوي التطوري على ربط التعليم ببيئة الطالب التدريسية.

3. دراسة إبراهيم (2018) بعنوان "الإشراف المباشر والإشراف التشاركي والإشراف غير المباشر كمناهج إشرافية لطلبة الدراسات العليا في دولة الإمارات العربية المتحدة".

هدفت الدراسة إلى معرفة تصوّرات طلاب الدراسات العليا ورضاهم عن استخدام الإشراف التطوري من قبل مشرفيهم.

واستخدم الباحث المنهج الوصفي، كما استخدم استبانة كأداة لجمع البيانات من أفراد العينة، وتكونت العينة من (420) من طلاب جامعة الإمارات.

وقد توصلت الدراسة لعدة نتائج كان من أهمها: أنه يُوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين استخدام المشرفين لهذه النماذج من الإشراف ورضا طلبة الدراسات العليا.

وأوصت الدراسة بأن يكون المشرفين مستعدين لاستخدام أساليب مختلفة للتكيف مع الاحتياجات والقدرات المختلفة للطلاب.

4. دراسة الأبييض (2017) بعنوان "دراسة لبعض أنماط الإشراف التربوي الحديثة كما يدركها المعلمون وعلاقتها بالدافعية الذاتية لديهم".

هدفت الدراسة إلى الكشف عن علاقة بعض أنماط الإشراف التربوي كما يدركها المعلمون بأبعاد الدافعية الذاتية للمعلم والتي تُعزى لمتغيري المرحلة التعليمية والتخصص والتنبؤ بأبعاد الدافعية الذاتية بأنماط الإشراف التربوي.

واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، كما تم استخدام الاستبانة في جمع البيانات، حيث تم تطبيقها على عينة مكونة من (289) معلمًا في مدينة عرعر في السعودية.

وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: وجود علاقة بين نمط الإشراف التربوي التطوري وكل من المثابرة والاستمتاع بالعمل والثقة بالنفس لدى المعلمين، وكذلك أظهرت النتائج أن نمط الإشراف التربوي التطوري كان أكثر الأنماط إسهامًا في التنبؤ بأبعاد الدافعية لدى المعلمين.

5. دراسة أبو حسين (2017) بعنوان "دور القائد التربوي الميداني في تفعيل الإشراف التطويري بالمدارس الأهلية، دراسة تطبيقية على عينة من مدارس التعليم الأهلي بالرياض".

هدفت الدراسة إلى دراسة أثر دور القائد المدرسي في تفعيل الإشراف التربوي بالمدارس الأهلية من خلال التعرف على مفهوم دور القائد وتحديد القادة الميدانيين داخل المدرسة وبيئت مدى انتشار الإشراف التطويري في المراحل الدراسية المختلفة من وجهة نظر المعلمين ومن وجهة نظر القادة التربويين أنفسهم.

شملت عينة الدراسة (25) مدرسة أهلية بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، حيث وزعت الاستمارات شخصياً على (50) قائداً ميدانياً و(150) معلماً بمراحل التعليم المختلفة (ابتدائي، متوسط، وثانوي)، وخلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان من أهمها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأسلوب الإشرافي المستخدم من قبل القادة الميدانيين التربويين بالمدارس الأهلية بمدينة الرياض وأثر ذلك على تفعيل الإشراف التطويري.

وقدم الباحث في ختام الدراسة مجموعة من التوصيات التي يمكن الأخذ بها لتعزيز الإشراف التطويري في المدارس ومن أبرزها الاستفادة من الإيجابيات التي يتسم به الأسلوب الإشرافي (المشارك) على النحو الذي يعزز مكانة المعلمين وخصوصاً عند المشاركة في اتخاذ القرارات التي تتعلق بهم.

6. دراسة الكلباني (2016) بعنوان "مدى ممارسة المشرفين التربويين لبعض أنماط الإشراف التربوي في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الوسطى بسلطنة عُمان".

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى ممارسة المشرفين التربويين لبعض أنماط الإشراف التربوي في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الوسطى بسلطنة عُمان، والتعرف على مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة تُعزى لمتغيرات النوع والخبرة والمؤهل الدراسي.

واستخدم الباحث المنهج الوصفي، كما تم استخدام الاستبانة في جمع البيانات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (261) من المعلمين في المحافظة الوسطى من سلطنة عُمان.

وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: أن ممارسة المشرفين التربويين لبعض أنماط الإشراف التربوي جاء بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي (2.43)، وانحراف معياري (0.391)، حيث جاء الإشراف التربوي التطويري في المرتبة الخامسة من بين تراتيب أنماط الإشراف بمتوسط حسابي (2.40)، وانحراف معياري (0.444)، كما أن نمط الإشراف التشاركي جاء في المرتبة السادسة من بين الأنماط بمتوسط حسابي (2.37) وانحراف معياري (0.361)، وهذا يدل على أن ممارسة كل من الإشراف التربوي التطويري والإشراف التشاركي ليسا من أولويات ممارسة المشرفين لأنماط الإشراف، أي أن هناك أنماط أخرى تأتي في سلم أولويات ممارسة المشرفين تفوق كل من

الإشراف التطوّري والإشراف التشاركي، كما أن النتائج كشفت أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة المشرفين التربويين للإشراف التربوي التطوّري والإشراف التربوي التشاركي من وجهة نظر أفراد العينة لصالح متغير النوع ولا تختلف باختلاف المؤهل الدراسي وسنوات الخبرة. وأوصت الدراسة بزيادة اهتمام المسؤولين بالإشراف التربوي وتنوّع أنماطه وعدم الاعتماد على أسلوب واحد في الإشراف التربوي.

7. دراسة الباطين (2014) بعنوان "درجة ممارسة المشرفين التربويين لأساليب الإشراف التربوي التطوّري بمدينة الرياض".

هدفت الدراسة إلى التعرّف على درجة ممارسة المشرفين التربويين لأساليب الإشراف التربوي التطوّري من وجهة نظر المشرفين التربويين ومعلمي المدارس الثانوية بمدينة الرياض، وكذلك التعرّف على درجة اختلاف آراء أفراد الدراسة في درجة ممارسة المشرفين التربويين لأساليب الإشراف التربوي التطوّري باختلاف متغيرات الدراسة (العمل الحالي، المؤهل الدراسي، الخبرة في مجال التعليم).

واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدم استبانة كأداة لجمع بيانات الدراسة، وقد بلغ عدد أفراد الدراسة (268) فردًا، منهم (70) مشرفًا تربويًا، و(198) معلمًا. وتوصّلت الدراسة لعدة نتائج كان من أهمها: أن المشرفين التربويين يمارسون أساليب الإشراف التربوي التطوّري (الأسلوب المباشر، الأسلوب التشاركي، الأسلوب غير المباشر)، بدرجة متوسطة من وجهة نظر أفراد الدراسة (المشرفين التربويين ومعلمي المدارس الثانوية بمدينة الرياض)، كذلك من نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أفراد الدراسة في درجة ممارسة المشرفين التربويين لأسلوب الإشراف التربوي المباشر باختلاف متغير المؤهل الدراسي، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أفراد الدراسة في درجة ممارسة المشرفين التربويين لأسلوب الإشراف التربوي التشاركي وغير المباشر باختلاف متغيري الدراسة (العمل الحالي، الخبرة في مجال التعليم)، لصالح المشرفين التربويين أصحاب الخبرة الطويلة في مجال التعليم.

8. دراسة خنيسر (2014) بعنوان "أثر تطبيق الإشراف التربوي التطوّري في تحسين الممارسات التدريسية".

هدفت الدراسة إلى التعرّف على أثر تطبيق الإشراف التربوي التطوّري في تحسين الممارسات التعليمية لدى معلمة اللغة الفرنسية في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي، والتعرّف على رأي المعلمة تجاه مساهمة الممارسات الإشرافية (الزيارات الصفية - الدروس النموذجية - اللقاءات الفردية) في نموّها المهني.

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدمت استبانة كأداة لجمع البيانات من عينة الدراسة.

وتوصلت الدراسة لعدة نتائج كان من أهمها: أن الإشراف التربوي التطوري قد ساهم في تطوير الممارسات التدريسية للمعلمة بدرجة متوسطة أو قليلة، كما بيّنت أهمية العلاقات الإنسانية التي هي الأساس في تحفيز المعلمة وإعطائها المزيد من الرضا، لأنها تحظى بالتقدير والاهتمام والاحترام لشخصيتها، وبالتالي ترتفع روحها المعنوية ويرتفع إنتاجها وتزداد فعاليتها. ومن أهم توصيات الدراسة، عقد ورش عمل وندوات علمية للمعلمات لتطوير مهاراتهم المهنية، من خلال تطبيق أساليب الإشراف التربوي التطوري.

9. دراسة الدجاني (2013) بعنوان "درجة ممارسة المشرفين التربويين لسلوك الإشراف التشاركي في محافظة العاصمة عمّان وعلاقته بمستوى فعالية المعلمين من وجهة نظرهم".

هدفت الدراسة للتعرف على درجة ممارسة المشرفين التربويين لسلوك الإشراف التشاركي في محافظة العاصمة عمّان وعلاقته بمستوى فعالية المعلمين من وجهة نظرهم. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، وقامت باختيار عينة بالطريقة الطبقيّة العشوائية بلغت (342) معلّمًا ومعلمة، بواقع (171) معلّمًا و (171) معلمة، وتم جمع البيانات باستخدام استبانتيّ هما: استبانة السلوك الإشرافي التربوي التشاركي، واستبانة فعالية المعلمين بعد التحقق من صدقهما وثباتهما.

أظهرت النتائج أن مستوى فاعلية المعلمين في المدارس الثانوية في محافظة العاصمة عمّان من وجهة نظر المعلمين وممارسة المشرفين التربويين لسلوك الإشراف التربوي التشاركي كان بدرجة متوسطة، وأيضًا وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة المشرفين التربويين لسلوك الإشراف التربوي التشاركي ومستوى فعالية المعلمين، وبيّنت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة المشرفين التربويين لسلوك الإشراف التربوي التشاركي تبعًا لمتغير الجنس، بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية تبعًا لمتغير الخبرة والمؤهل العلمي، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى فاعلية المعلمين في المدارس الثانوية في محافظة العاصمة عمّان من وجهة نظر المعلمين تبعًا لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة، وأظهرت النتائج أن سلوك الإشراف التربوي التشاركي من وجهة نظر المعلمين كانت متوسطة ولغرض رفع درجة ممارسة هذا السلوك فإن الباحثة توصي بـ:

- ضرورة قيام المسؤولين في وزارة التربية والتعليم والمختصين في مجال الإشراف وبخاصة مديرية الإشراف التربوي بعقد دورات تدريبية خاصة بالمشرفين التربويين تتناول مفاهيم الإشراف التربوي التشاركي وآليات عمله وتفعيله في الميدان التربوي.

- ضرورة قيام أقسام الإشراف التربوي في مديريات التربية والتعليم بالإعداد والتنظيم للبرامج الإشرافية التشاركية بشكل واقعي يشعر معها المعلم بأهمية وفائدة هذه البرامج الإشرافية التشاركية بشكل واقعي، وذلك عن طريق تطوير آلية برامج التدريب بحيث يقبل عليها المعلم بدافع ذاتي كأن ترتبط هذه الدورات التدريبية بعملية ترفيع المعلم أو حصوله على زيادة أو درجة سنوية مثلاً، بغرض رفع فاعلية المعلم في مجال عمله بمختلف الجوانب مثل: أساليب التدريس، والتقنيات التعليمية، والتقييم وإدارة الصف والتي ظهرت بدرجة متوسطة في الدراسات الحالية.

10. دراسة اللوح (2012) بعنوان درجة تحسين الإشراف التربوي التطوري للممارسات التدريسية لمعلمي اللغة العربية في مدارس وكالة الغوث الدولية.

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة تحسين الإشراف التربوي التطوري للممارسات التدريسية لمعلمي اللغة العربية، مع الكشف عن أثر متغيرات الدراسة على آراء معلمي اللغة العربية في درجة التحسن نتيجة للإشراف التربوي التطوري.

استخدم الباحث المنهج الوصفي، كما استخدمت الدراسة استبانة كأداة لجمع البيانات، حيث بلغت عينة الدراسة (164) معلماً ومعلمة من معلمي وكالة الغوث الدولية، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية.

وقد توصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها: أن الإشراف التربوي التطوري يُحسن الممارسات التدريسية لمعلمي اللغة العربية بدرجة كبيرة جداً، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التحسين تُعزى لمتغير الجنس والمرحلة التعليمية، بينما توجد فروق دالة إحصائية تُعزى لمتغير سنوات الخدمة.

ومن أهم توصيات الدراسة، عقد دورات تدريبية للمشرفين التربويين لتطوير مهاراتهم في مجال استخدام الإشراف التربوي التطوري في ممارساتهم الإشرافية على المعلمين لتحسين أدائهم.

11. دراسة المطيري (2012) بعنوان مدى أهمية أساليب الإشراف التربوي التطوري وتطبيقه بالمرحلة الثانوية بمكتب التربية والتعليم بقرطبة.

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى أهمية أساليب الإشراف التربوي التطوري وتطبيقه بالمرحلة الثانوية بمكتب التربية بقرطبة، وكذلك معرفة الصعوبات التي تواجه التطبيق.

استخدم الباحث المنهج الوصفي، أختيرت عينة الدراسة من (35) مشرفاً تربوياً و (57) معلماً من معلمي المرحلة الثانوية.

وتوصّلت الدراسة إلى نتائج أهمها: أن مدى تطبيق أساليب الإشراف التربوي التطوّري كانت بدرجة عالية من وجهة نظر المشرفين، وبدرجة ضعيفة من وجهة نظر المعلمين، كما توصّلت إلى أن صعوبات تطبيق أساليب الإشراف تعود إلى ندرة البرامج التدريبية للمشرفين التربويين، وقلة الخبرة في عملية تطبيق أساليب الإشراف التربوي التطوّري من وجهة نظر المعلمين، وهي صعوبة تصنيف المعلمين حسب مستوى التفكير التجريدي لديهم.

12. دراسة الفاسم (2010) بعنوان "دور مديري المدارس في تفعيل الإشراف التطوّري بالمدارس الحكومية في محافظة جدة".

هدفت الدراسة للتعرف على دور مديري المدارس في تفعيل الإشراف التربوي التطوّري بالمدارس الحكومية في محافظة جدة من وجهة نظر المشرفين التربويين ومديري المدارس والمعلمين.

استخدم الباحث المنهج الوصفي، وقد تم استخدام الاستبانة لجمع البيانات اللازمة لأغراض الدراسة، وتكونت عينة الدراسة النهائية من (584) مشرفاً ومديراً ومعلمًا، من العاملين في إدارة التربية والتعليم للبنين بمحافظة جدة.

وتوصّلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان من أهمها: أن دور مديري المدارس في تفعيل الإشراف التربوي التطوّري في مدارس التعليم العام الحكومية بمحافظة جدة من وجهة نظر المشرفين التربويين كان بدرجة متوسطة، ومن وجهة نظرهم كان بدرجة عالية، وأظهرت النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول دور مديري المدارس في تفعيل الإشراف التربوي التطوّري في مدارس التعليم العام الحكومية بمحافظة جدة تُعزى لمتغير العمل الحالي، ومتغير المؤهل العلمي، ومتغير عدد سنوات الخبرة. وأوصت الدراسة بضرورة تفعيل المدارس والقائمين عليها بتفعيل دور الإشراف التربوي التطوّري.

13. دراسة شاهين (2010) بعنوان "فاعلية تطبيق الإشراف التربوي التطوّري التشاركي في تحسين الممارسات التدريسية لدى معلمي العلوم في مدارس التعليم العام للبنين بالمدينة المنورة".

هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية تطبيق الإشراف التربوي التطوّري التشاركي في تحسين الممارسات التدريسية لدى معلمي العلوم في مدارس التعليم العام للبنين بالمدينة المنورة. وقد اعتمدت هذه الدراسة بصفة أساسية على المنهج شبه التجريبي والذي يعتمد على وجود مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة لاختبار أسئلة الدراسة، وقد غطّت هذه الدراسة (60) معلمًا للعلوم، حيث تكونت عينة الدراسة من (30) معلمًا للعينة التجريبية، والأخرى ضابطة تكونت من

(30) معلماً، وتم اختيار العينة بطريقة عشوائية بسيطة، وتمثل 15% من مجتمع الدراسة وينسب متساوية أيضاً في كل مرحلة من المراحل التعليمية الثلاث التابعة لإدارة التربية والتعليم بمنطقة المدينة المنورة.

وكان من نتائج الدراسة أن المجموعة التجريبية التي استخدمت الإشراف التربوي التشاركي كانت ممارساتها التدريسية عالية المستوى.

وأوصت الباحثة بتطبيق نموذج الإشراف التربوي التطوري التشاركي تدريجياً للعاملين في الميدان التربوي وخاصة المشرفين التربويين، وذلك وفق الضوابط والمراحل والمتطلبات التي تم تناولها في الدراسة.

ثانياً: الدراسات الأجنبية

1. A study by Ampofo & et al (2019) titled of "Influence of School Heads' Direct Supervision on Teacher Role Performance in Public Senior High Schools"

دراسة أمبوفو وآخرين (2019) بعنوان "تأثير أسلوب الإشراف التربوي التطوري المباشر لمدراء المدارس على أداء المعلم في المدارس الثانوية العامة".

تهدف هذه الدراسة إلى تقييم تأثير أسلوب الإشراف التربوي التطوري المباشر لمدراء المدارس على أداء المعلم في المدارس الثانوية العامة في دولة غانا.

استخدمت الدراسة طريقة تصميم الطرق المختلطة المدمجة، حيث تم استخدام صيغة سولفن Slovin's formula لاختيار حجم العينة، حيث تم أخذ عينة عشوائية مكونة من "617" فرداً، منهم "295" مدرساً و"222" محافظاً و"86" رئيس قسم و"13" مدير مدرسة و"13" مديراً إقليمياً لشعبة التوجيه التربوي في غانا، تم استخدام أسلوبي الاستبانة والمقابلة لجمع البيانات من أفراد العينة، وتم تحليل البيانات الكمية باستخدام التكرارات والانحدار المتعدد.

توصلت الدراسة إلى عدة نتائج كان أهمها، أن مدراء المدارس خصصوا وقتاً بسيطاً للغاية للإشراف على تخطيط الدروس وتطوير المعلمين، كما أثبتت الدراسة أن إشراف مدراء المدارس على تخطيط وتطوير الدروس كان له تأثير كبير على أداء المعلم.

وأوصت الدراسة دائرة التعليم في غانا بتخصيص جزء أكبر من وقت مدراء المدارس لممارسة الإشراف التربوي التطوري المباشر للمعلمين وتقليل العبء التدريسي لرؤساء الأقسام من قبل مدير المدرسة لتمكينهم من لعب دور أكثر فاعلية في عملية الإشراف التربوي.

2. A study by Hui (2017) titled of "Educational Leadership and Supervision's Administration for Successful Schools: The Examination of The Theory of Developmental Supervision", International Journal for Innovation Education and Research, Vol 5 No 10, National Chi Nan University, Taiwan.

دراسة هويي (2017) "القيادة التربوية وإدارة الإشراف على المدارس الناجحة: دراسة نظرية الإشراف التربوي التطوري.

هدفت هذه الورقة البحثية لإجراء عملية إشراف تربوي تجريبي بطريقة الملاحظة، وهو مُسمى لاستراتيجية جديدة للقيادة التربوية، وكذلك الاستفادة من نظرية الإشراف التربوي التطوري في تايوان.

حيث يؤكد كل من Glickman و Gordon على أن الإشراف التربوي التطوري هام من أجل تحسين التربية، وضروري لإنجاح دور المعلمين، كما يعتقدون أنه من الضروري تحسين السلوكيات الإشرافية لمدرء المدارس، لذلك يستخدم الباحث الإشراف العلاجي كوسيلة لدراسة ممارسات مدرء المدارس من خلال استخدام نظرية الإشراف التطوري.

وكان من أهم نتائج هذه الورقة البحثية: أن الإشراف التربوي التطوري قد يحسن تعليم المعلمين، وقد تؤدي السلوكيات الإشرافية التطورية إلى تحسين قدرة المعلمين على حل المشكلات واتخاذ القرارات؛ ويقوم المشرف التربوي بتسهيل حياة المدرسين التربوية مدى الحياة.

3. A study by Stark & et al (2017) titled of "Reclaiming Instructional Supervision: Using Solution-Focused Strategies to Promote Teacher Development".

دراسة ستارك وآخرين (2017) بعنوان "إعادة استخدام الإشراف التربوي: استخدام الاستراتيجيات التي تركز على الحلول لتعزيز تطوير المعلمين".

تهدف هذه الدراسة إلى ممارسة التأثير الإيجابي للوصول لنوعية راقية من المعلمين في ولاية تكساس الأمريكية، وهذا يتطلب من القادة التربويين إشراك المعلمين بطرق تدعم الممارسة الحسنة والسعي إلى تمكينهم من العمليات الإبداعية والمعرفة، وهذا يكون عبر ممارسة ما يُسمى الإشراف التربوي التشاركي القائم على نقاط القوة التي تشجع تطوّر المعلمين، بدلاً من النهج الذي يركز على انتقاد توجيهات المشرف التربوي، تم اتباع أسلوب المنهج شبه التجريبي في تدريب مجموعة من المعلمين خضعوا لامتحان قبلي وآخر بعدي، وقد نتج في هذا البحث استخلاص ما يفيد أن الإشراف التربوي التطوري يركز على الحلول كنموذج يزود المعلمين الطموحين والناشئين باستراتيجيات لتحديد نقاط قوتهم وتطويرها.

4. A study by Ozyildirim & Aksu (2016) titled of "An Investigation on Developmental Supervision Model: Supervisors' and Administrators' Opinions and Teachers' Expectations".

دراسة أوزيلديريم وآكسو (2016) بعنوان: "نموذج الإشراف التطوري: آراء المشرفين والمسؤولين وتوقعات المعلمين".

هدفت هذه الدراسة لتحديد رأي المشرفين ومديري المدارس وتوقعات المعلمين بالإشراف وفقاً لنموذج الإشراف التطوري لجلكمان "Glickman" في مدينة كونيالتى، في ولاية أنطاليا التركية.

استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي وكذلك استخدمتا استبانة كأداة لجمع البيانات، وتم اختيار عينة مكونة من (70) مشرفاً و (66) مدير مدرسة و(529) مدرساً بطريقة المسح الشامل، وتم إجراء اختبار مان ويتي يو واختبار كروسكال واليس في عملية التحليل الإحصائي. وتوصّلت الدراسة إلى أن محور الإشراف التربوي التطوري التشاركي وهو أحد محاور الإشراف التربوي التطوري حاز على المرتبة الأولى من حيث التنفيذ في العملية التعليمية حسب وجهة نظر العينة، تلاه محور الإشراف التربوي التطوري المباشر وأخيراً محور الإشراف التربوي التطوري غير المباشر، كما تم العثور على فروق ذات دلالة إحصائية في بعض المقارنات مع المتغيرات الديموغرافية.

5. A study by Musundire (2015) titled of "Effectiveness of the developmental supervision model as a tool for improving quality of teaching: perceptions of the South African primary school-based managers and educators"

دراسة موسنديير (2015) بعنوان: "فعالية نموذج الإشراف التربوي التطوري كأداة لتحسين جودة التدريس: تصورات المدراء والمعلمين في المدارس الابتدائية في جنوب أفريقيا".

هدفت هذه الدراسة لمعرفة فعالية نموذج الإشراف التربوي التطوري كأداة لتحسين جودة التدريس في جنوب أفريقيا، حيث تم التركيز في هذه الدراسة على تصورات المديرين والمعلمين في المدارس بهذا الشأن.

تم استخدام تصميم بحث طرق مختلط يتميز بالتصميم التتابعي التوضيحي لمعالجة أسئلة البحث، تم استخدام استبانة كأداة لجمع بيانات العينة، وقد اختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية من (350) مشاركاً تم اختيارهم عشوائياً في جميع المقاطعات الخمس عشرة في مقاطعة غوتنغ، كذلك تم استخدام أسلوب المقابلة، من خلال ثلاث جلسات للمقابلة مع مجموعات التركيز التي أجريت في مقاطعات سايدبينج الشرقية، وسايدبينج الغربية، وجوشانسبرج الشمالية في مقاطعة غوتنغ من أجل الحصول على تفسيرات متعمقة حول تصورات المديرين والمعلمين في المدارس.

وأشارت النتائج إلى أن المديرين والمدرسين يعتقدون بقوة أن نموذج الإشراف التربوي التطوري هو أداة ممتازة لتحسين جودة التعليم.

وأوصت الدراسة بإدخال نموذج الإشراف التربوي التطوري في مدارس جنوب أفريقيا بفعالية لضمان تحسين جودة التدريس.

6. A study by Everett & et al (2011), titled of "The Developmental Model of Supervision as Reflected in the Experiences of Field Supervisors and Graduate Students"

دراسة إيفيرت وآخرين (2011) بعنوان: "النموذج التطوري للإشراف على تجارب المشرفين الميدانيين وطلاب الدراسات العليا".

تهدف الدراسة إلى التعرف على المدارس التي تضع تدريباتها وفق نموذج الإشراف التربوي التطوري، والتي تستثمر قدرًا هائلًا من الوقت والمال لتدريب مدرّبين ميدانيين جُدد متخصصين في العمل الاجتماعي لضمان قدرتهم على مساعدة الطلاب على دمج وتكامل معارفهم ومهاراتهم وقيمهم في أمريكا.

تم استخدام برنامج إشرافي تجريبي يقوم به المشرفون الميدانيون باستخدام نموذج الإشراف التربوي التطوري، حيث تفترض مثل هذه النماذج أن التطوير المهني للطلاب يتبع سلسلة من المراحل التسلسلية من أقل كفاءة إلى أكثر كفاءة وأن تدخلات الإشراف تختلف في كل مرحلة من مراحل التطوير، ومع ذلك، هناك دعم تجريبي محدود لاقتراح كيفية استخدام المشرفين (المدرّبين الميدانيين) لهذه النماذج أثناء تدريب الطلاب.

توصّلت هذه الدراسة إلى نتائج كان من أهمها: أن المشرفين الذين تم اختيارهم قاموا بأدوار مختلفة وتنوّعت أساليبهم في الإشراف ونوع التغذية الراجعة المقدمة على التسجيلات العملية، وفقاً للنماذج التطويرية، عند العمل مع الطلاب في السنة الأولى والثانية، هذه النتائج لها آثار جيدة على تدريب المشرفين الميدانيين وعلى التعليم الميداني بشكل عام.

التعليق على الدراسات السابقة:

1- أوجه التشابه:

- اتفقت معظم الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في بعض أهداف الدراسة وهو التعرف على الإشراف التربوي التطوري في مجال التربية والتعليم في المدارس، كدراسة شلش (2018) ودراسة البابطين (2014) ودراسة اللوح (2012).
- تنوّعت الدراسات السابقة ما بين دراسات فلسطينية ودراسات عربية ودراسات أجنبية.
- اتفقت غالبية الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في استخدام المنهج الوصفي التحليلي ما عدا دراسة شاهين (2010) حيث استخدمت المنهج شبه التجريبي وكذلك دراسة إيفيرت وآخرين (2011).

أوجه الإختلاف:

- اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أن مجتمع هذه الدراسة هم معلمي مدارس الأونروا الإعدادية في محافظات غزة.

أوجه الاستفادة:

- الجانب النظري:

تم الاستفادة من الدراسات السابقة في تنوع محاورها ومواضيعها وترتيبها في الدراسة الحالية حسب أهمية هذه المحاور وهذه المواضيع.

- الجانب الميداني:

تم الاستفادة في تصميم أداة الدراسة واستخدام المنهج المتبع وكذلك أسلوب الحصول على العينة واستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.

الفصل الرابع

Chapter Four

الفصل الرابع

منهجية الدراسة وإجراءاتها

- تمهيد
- أهداف الدراسة الميدانية
- منهج الدراسة
- مجتمع الدراسة
- عينة الدراسة
- أدوات الدراسة
- إجراءات الدراسة
- أساليب المعالجة الإحصائية

تمهيد:

توضّح الباحثة في هذا الفصل الخطوات والإجراءات التي تمّت في الجانب الميداني من هذه الدراسة من حيث منهجية الدراسة، مجتمع الدراسة، العينة التي طبقت عليها الدراسة، وأداة جمع البيانات التي استخدمتها الدراسة وأساليب المعالجة الإحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات لاختبار صدق وثبات أداة جمع البيانات والتوصّل إلى النتائج النهائية للدراسة، وذلك على النحو التالي:

أولاً: منهج الدراسة

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لدراسة العلاقة بين متغيرات الدراسة لملاءمته لموضوع وأهداف الدراسة، وقد عرّف المنهج الوصفي بأنه المنهج الذي يُخبر عما سيجري في المستقبل، وعما هو موجود حاليًا، ويُقدّم توصيات واقتراحات تُساعد على تعديل الواقع (العمراني، 2012: 103).

ثانيًا: مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس الإعدادية التابعة للأونروا في قطاع غزة والبالغ عددهم (2446) فردًا منهم (1217) معلمًا و(1229) معلمة، وذلك وفقًا للبيانات التي حصلت عليها الباحثة من دائرة التربية والتعليم في الأونروا بغزة للعام الدراسي 2019، ويوضّح جدول (4.2) توزيع أفراد مجتمع الدراسة على المناطق التعليمية في قطاع غزة.

جدول (4.2): توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب المنطقة التعليمية

المجموع	المعلمون		عدد المدارس	المنطقة التعليمية
	إناث	ذكور		
390	185	205	19	الشمال
617	288	329	30	غزة
555	308	247	27	الوسطى
452	222	230	22	خانيونس
432	226	206	21	رفح
2446	1229	1217	119	المجموع

ثالثاً: عينة الدراسة

تكوّنت عينة الدراسة على النحو الآتي:

أ- العينة الاستطلاعية:

وهم الأفراد المشاركون الذين طبّقت عليهم الباحثة أداة الدراسة للتحقق من خصائصها السيكومترية (الصدق والثبات)، وتكوّنت العينة الاستطلاعية من (50) معلّمًا ومعلّمة من المجتمع الأصلي، من خارج عينة الدراسة، حيث تم اختيارهم بطريقة عشوائية.

ب- عينة الدراسة النهائية:

وهم الأفراد المشاركون الذين طبّقت عليهم الباحثة أدوات الدراسة للتحقق من فروض الدراسة، وتم اختيار عينة مقدارها (332) فردًا، وتم اختيارهم وفقًا لمعادلة مدخل رابطة التربية الأمريكية لـ (Krejcie & Morgan, 1970).

$$n = \frac{x^2 NP(1 - P)}{d^2 (N - 1) + x^2 P(1 - P)}$$

حيث أن N = حجم مجتمع الدراسة، n = حجم العينة المطلوب، p = نسبة المجتمع = 0.5، d = نسبة الخطأ الذي يمكن التجاوز عنه = 0.05، x^2 = قيمة χ^2 بدرجة حرية واحدة = 3.841 عند مستوى ثقة = 95%.

$$n = 3.841 * 2446 * 0.5 (1-0.5) / 0.05*0.05(2446-1)+ 3.841 * 0.5(1-0.5)$$

$$n = 2348.7715 / 6.1125 + 0.96025$$

$$n = 2348.7715 / 7.07275 = 332.08745 = 332 \text{ persons}$$

وتكوّنت العينة من (165) معلّمًا و(167) معلّمة من المجتمع الأصلي، وقد

اختيرت العينة بطريقة عشوائية طبقية، كما هو موضّح في الجدول (4.3).

جدول (4.3): يوضّح عدد أفراد عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات

عينة الدراسة		مجتمع الدراسة		عدد المدارس	المنطقة التعليمية
إناث	ذكور	إناث	ذكور		
25	27	185	205	19	الشمال
39	44	288	329	30	غزة
41	33	308	247	27	الوسطى
30	31	222	230	22	خانيونس
32	30	226	206	21	رفح
167	165	1229	1217	119	المجموع

ويوضح جدول (4.4) توزيع أفراد عينة الدراسة على مناطقهم التعليمية ونوعهم الاجتماعي ومؤهلاتهم العلمية وتخصصهم وخبراتهم.

جدول (4.4): النسبة المئوية لتوزيع أفراد عينة الدراسة على المتغيرات الديموغرافية

المجموع الكلي		المتغير	
النسبة %	العدد		
49.6%	165	معلم	النوع الاجتماعي
50.4%	167	معلمة	
100%	332	المجموع	
86%	287	بكالوريوس	المؤهل العلمي
14%	45	دراسات عليا	
100%	332	المجموع	
39%	131	تخصص علمي	التخصص
61%	201	تخصص إنساني	
100%	332	المجموع	
17%	57	أقل من 5 سنوات	سنوات الخبرة
19%	62	من 5 - أقل من 10 سنوات	
64%	213	أكثر من 10 سنوات	
100%	332	المجموع	
16%	52	الشمال	المنطقة التعليمية
25%	83	غزة	
22%	74	الوسطى	
18%	61	خانيونس	
19%	62	رفح	
100%	332	المجموع	

رابعاً: أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بإعداد استبانة تم تطبيقها على عينة الدراسة، وفيما يلي الخطوات التي اتبعتها الباحثة في إعداد وتصميم الاستبانة وتقنينها حتى وصلت إلى مرحلة التطبيق.

1. قامت الباحثة بالاطلاع على التراث التربوي وأدبيات البحث من خلال الكتب والدوريات والدراسات السابقة حول ما كُتب عن موضوع الإشراف التربوي التطوري مما ساعد في تكوين مفهوم جيد لوضع أبعاد الاستبانة وكتابة عباراتها.

2. الاستفادة من خبرة الباحثة من خلال عملها في الإشراف التربوي وتكوين فكرة جيدة عن طبيعة المعلمين وفهمهم وممارستهم للعملية التعليمية التعليمية مما ساعد في وضع عبارات الاستبانة وتحديد أبعادها.
3. تم وضع تعريف إجرائي للإشراف التربوي التطوري.
4. قامت الباحثة بصياغة العبارات الخاصة بكل بُعد بلغة بسيطة بعيدة عن التعقيد، فكانت محددة وقصيرة، وجدول (4.5) يوضح كل بعد من أبعاد الاستبانة وعدد عباراته ونسبتها المئوية في الاستبانة ككل.

جدول (4.5): يوضح النسبة المئوية لعبارات كل بعد بالنسبة للاستبانة

م	البعد	عدد العبارات لكل بعد	النسبة المئوية %
1	الإشراف التربوي التطوري المباشر	20	33.3%
2	الإشراف التربوي التطوري التشاركي	20	33.3%
3	الإشراف التربوي التطوري غير المباشر	20	33.3%
	المجموع	60	100%

5. تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية (ملحق 1) على مجموعة من أساتذة التربية والقياس والتقويم في كل من فلسطين وجمهورية مصر العربية للحكم على صدق الاستبانة الظاهري (ملحق 3)، ومدى مناسبة الأبعاد للتعريف الإجرائي للمتغيرات ومدى ملائمة العبارات للأبعاد.
6. تم تصحيح الاستبانة بحيث تقابل بدائل الإجابة (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة) الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) وذلك حسب مقياس ليكرت الخماسي.

خامساً: إجراءات الدراسة

- بعد الانتهاء من إعداد الاستبانة بشكلها النهائي (ملحق 2)، تم التحقق من خصائصها السيكومترية (الصدق والثبات) وذلك بتطبيق الاستبانة على العينة الاستطلاعية، ومن ثم تطبيقها على عينة الدراسة كالتالي:
1. وُزعت الاستبانات من قبل الباحثة شخصياً على أفراد عينة الدراسة وتم إطلاع المعلمين والمعلمات على هدف الاستبانة وضرورة توخي الدقة وأن يعبر كل فرد عما يراه مناسباً.
 2. جُمعت الاستبانات من عينة الدراسة بدقة بعد الفراغ من تعبئتها.
 3. تم تفرغ الاستبانات ورقياً ثم إلكترونياً على برنامج الـ SPSS.

الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة الميدانية

1. صدق الاستبانة:

يقصد بصدق الاستبانة أن تقيس عبارات الاستبانة ما وضعت لقياسه، وقامت الباحثة بالتأكد من صدق الاستبانة من خلال ما يلي:

أ. الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من أساتذة أصول التربية والإدارة التربوية والقياس والتقويم في كل من فلسطين وجمهورية مصر العربية للحكم على صدق الأداة ومدى مناسبة الأبعاد للتعريف الإجرائي لمتغير الدراسة ومدى ملائمة العبارات للأبعاد، حيث تم الإبقاء على جميع العبارات، ولم يتم حذف أي عبارة، نظراً لبلوغ الاتفاق بين المحكمين على العبارات لأكثر من 90%، حيث وصلت عدد العبارات في صورة الاستبانة النهائية إلى (60) عبارة، موزعة على ثلاثة أبعاد، بواقع (20) عبارة لكل بعد، مع مراعاة إعادة الصياغة لبعض العبارات لتحسين صورتها الجمالية واللغوية.

ب. الصدق الذاتي:

وهو يعد بمثابة الحد الأقصى لما يمكن أن يصل إليه معامل صدق الاختبار، حيث قامت الباحثة بحساب الصدق الذاتي لكل بُعد من أبعاد الاستبانة من خلال الجذر التربيعي لقيم معاملات الثبات وفق المعادلة:

$$\text{معامل الصدق} = \text{الجذر التربيعي لمعامل الثبات}$$

ويوضح الجدول (4.6) الصدق الذاتي لأبعاد الاستبانة وكذلك الدرجة الكلية كما

يلي:

جدول (4.6): الصدق الذاتي لأبعاد الاستبانة

م	الأبعاد	الصدق الذاتي
1	الإشراف التربوي التطوري المباشر	0.987
2	الإشراف التربوي التطوري التشاركي	0.976
3	الإشراف التربوي التطوري غير المباشر	0.983
4	الدرجة الكلية	0.994

يتضح من الجدول (4.6) أن قيم معامل الصدق الذاتي لأبعاد الاستبانة تراوحت ما بين (0.976، 0.987)، كما بلغت قيمة معامل الصدق الذاتي للدرجة الكلية للاستبانة (0.994)، وجاءت جميع قيم الصدق الذاتي مقبولة إحصائياً، مما يشير إلى الصدق الذاتي للاستبانة، وبذلك تم التحقق من الصدق الذاتي للاستبانة.

ج. صدق الاتساق الداخلي للاستبانة:

قامت الباحثة بحساب صدق الاتساق الداخلي للاستبانة من خلال معامل ارتباط بيرسون باتباع ثلاث طرق إحصائية كما يلي:

- حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه:

قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والبعد الذي تنتمي إليه تلك العبارة، ويوضح الجدول رقم (4.7) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه كآتي:

جدول (4.7): قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه

البعد	العبارة	معامل الارتباط						
البعد: الإشراف المباشر التطويري	1	**0.981	6	**0.703	11	**0.833	16	**0.957
	2	**0.681	7	**0.862	12	**0.902	17	**0.956
	3	**0.947	8	**0.843	13	**0.895	18	**0.785
	4	**0.839	9	**0.761	14	**0.839	19	**0.893
	5	**0.888	10	**0.811	15	**0.734	20	**0.752
البعد: الإشراف التنويري التنويري	21	*0.307	26	**0.956	31	**0.645	36	**0.905
	22	**0.740	27	**0.971	32	**0.454	37	**0.933
	23	**0.594	28	**0.849	33	**0.878	38	**0.744
	24	**0.771	29	**0.758	34	**0.843	39	**0.908
	25	**0.960	30	**0.819	35	** -0.404	40	**0.393
البعد: الإشراف غير المباشر التطويري	41	**0.851	46	**0.622	51	**0.833	56	**0.919
	42	** -0.451	47	**0.412	52	**0.725	57	**0.947
	43	**0.678	48	**0.889	53	**0.927	58	**0.874
	44	**0.886	49	**0.592	54	**0.865	59	**0.927
	45	**0.841	50	**0.766	55	**0.988	60	**0.952

** دالة عند مستوى دلالة إحصائية (0.01)، * دالة عند مستوى دلالة إحصائية (0.05)

يتضح من الجدول (4.7) أن قيم معامل الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه تراوحت ما بين (0.307، 0.988) وجاءت معظم قيم معاملات الارتباط موجبة، وأن هذه القيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) و (0.05)، مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي للاستبانة.

• حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية للاستبانة:

قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية للاستبانة، ويوضح الجدول (4.8) قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها والدرجة الكلية للاستبانة كالاتي:

جدول (4.8): قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها والدرجة الكلية للاستبانة

الدرجة الكلية	الإشراف التربوي التطوري غير المباشر	الإشراف التربوي التطوري التشاركي	الإشراف التربوي التطوري المباشر	البعد
			-	الإشراف التربوي التطوري المباشر
		-	**0.932	الإشراف التربوي التطوري التشاركي
	-	**0.993	**0.963	الإشراف التربوي التطوري غير المباشر
-	**0.997	**0.985	**0.997	الدرجة الكلية

** دالة عند مستوى دلالة إحصائية (0.01)

يتضح من الجدول (4.8) أن قيم معامل الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية للاستبانة تراوحت ما بين (0.932، 0.997)، وجاءت جميع قيم معاملات الارتباط موجبة، وأن هذه القيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي للاستبانة.

• حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للاستبانة:

قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للاستبانة وهذه الطريقة تؤكد صحة الطريقتين السابقتين، ويوضح الجدول رقم (4.9) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للاستبانة كالاتي:

جدول (4.9): قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للاستبانة

العبارة	معامل الارتباط						
1	**0.790	16	**0.969	31	**0.579	46	**0.589
2	**0.666	17	**0.939	32	**0.421	47	**0.405
3	**0.924	18	**0.720	33	**0.858	48	**0.901
4	**0.880	19	**0.886	34	**0.817	49	**0.607
5	**0.805	20	**0.641	35	**−0.510	50	**0.793
6	**0.724	21	*0.330	36	**0.886	51	**0.875
7	**0.870	22	**0.696	37	**0.968	52	**0.715
8	**0.801	23	**0.652	38	**0.822	53	**0.931
9	**0.692	24	**0.720	39	**0.889	54	**0.882
10	**0.788	25	**0.942	40	**0.418	55	**0.980
11	**0.847	26	**0.960	41	**0.824	56	**0.917
12	**0.863	27	**0.956	42	**−0.510	57	**0.959
13	**0.945	28	**0.824	43	**0.666	58	**0.901
14	**0.778	29	**0.719	44	**0.854	59	**0.931
15	**0.761	30	**0.810	45	**0.810	60	**0.942

** دالة عند مستوى دلالة إحصائية (0.01)، * دالة عند مستوى دلالة إحصائية (0.05)

يتضح من الجدول (4.9) أن قيم معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للاستبانة تراوحت ما بين (0.330، 0.980)، وأن هذه القيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، و(0.05)، مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي للاستبانة. مما سبق يتضح أن الاستبانة موضوع الدراسة تتسم بدرجة عالية من الصدق والتي ستعزز النتائج التي سيتم الحصول عليها من البيانات للوصول إلى النتائج النهائية للدراسة.

2. ثبات الاستبانة:

يُقصد بثبات الاستبانة "الحصول على نفس النتائج عند تكرار القياس باستخدام نفس الأداة وفي نفس الظروف"، ولتقدير ثبات الاستبانة يتم استخدام الطرق التالية:

أ. حساب الثبات بطريقة معامل ألفا كرونباخ:

قامت الباحثة بحساب ثبات ألفا كرونباخ، ويوضح الجدول (4.10) قيمة معاملات ثبات ألفا كرونباخ لكل بُعد من أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية كما يلي:

جدول (4.10): قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ لكل بُعد من أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية

الأبعاد	معامل ثبات ألفا كرونباخ
الإشراف التربوي التطوري المباشر	0.976
الإشراف التربوي التطوري التشاركي	0.954
الإشراف التربوي التطوري غير المباشر	0.967
الدرجة الكلية	0.989

يتضح من الجدول (4.10) أن معاملات ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد الاستبانة تراوحت ما بين (0.954، 0.976)، كما بلغت قيمة معامل ثبات الدرجة الكلية للاستبانة (0.989)، وجميعها معاملات ثبات مرتفعة ومقبولة إحصائياً مما يؤكد ثبات وصلاحيّة استخدام هذه الاستبانات، وملاءمتها لأغراض الدراسة.

ب. حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية Split-Half:

قامت الباحثة بحساب الثبات للاستبانة ككل بطريقة التجزئة النصفية وذلك بتجزئة عبارات الاستبانة إلى جزئين، جزء يحتوي العبارات الفردية وكذلك جزء يحتوي العبارات الزوجية، ونظراً لتقارب قيمتي معاملي ألفا كرونباخ وكذلك تقارب قيمتي التباين للجزئين الفردي والزوجي فإن الباحثة اعتمدت قيمة معامل سبيرمان - براون للتجزئة النصفية وهي (0.996)، كما أن قوة الارتباط بين الجزئين مرتفعة وبلغت (0.991)، كما أنه تم حساب ثبات الاستبانة بدلالة أبعادها بطريقة التجزئة النصفية، فقيمة الثبات للبعد الأول (0.989)، وهي قيمة معامل سبيرمان - براون، وذلك لتقارب قيمتي معامل ألفا كرونباخ لجزئي عبارات البعد، كما أن قيمة الثبات للبعد الثاني (0.980)، وهي قيمة معامل جتمان وذلك لاختلاف قيمتي تباين جزئي البعد الثاني، كما أن قيمة ثبات البعد الثالث (0.990)، وهي قيمة معامل جتمان وذلك لاختلاف قيمتي تباين جزئي البعد الثالث، ويوضح الجدول (4.11) قيمة معاملات ثبات التجزئة النصفية لكل بُعد من أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية كما يلي:

جدول (4.11): قيم معاملات ثبات التجزئة النصفية لكل بُعد من أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية

الأبعاد	معامل ثبات التجزئة النصفية
الإشراف التربوي التطوري المباشر	0.989
الإشراف التربوي التطوري التشاركي	0.980
الإشراف التربوي التطوري غير المباشر	0.990
الدرجة الكلية	0.996

يتضح من الجدول رقم (4.11) أن معاملات ثبات التجزئة النصفية لأبعاد الاستبانة تراوحت ما بين (0.980، 0.990)، كما بلغت قيمة معامل ثبات الدرجة الكلية للاستبانة (0.996)، وجميعها معاملات ثبات مرتفعة ومقبولة إحصائياً مما يؤكد ثبات وصلاحيه استخدام هذه الاستبانة، وملاءمتها لأغراض الدراسة.

■ وصف الصورة النهائية للاستبانة:

بعد حساب الخصائص السيكومترية للاستبانة من صدق وثبات احتفظ المقياس بصورته والتي تتكون من (60) عبارة تمثل واقع تطبيق الإشراف التربوي التطوري في مدارس "الأونروا" بمحافظة غزة وسبل تحسينه، ويوضح الجدول رقم (4.12) توزيع أرقام عبارات الصورة النهائية للاستبانة كما يلي:

جدول (4.12) توزيع أرقام عبارات الصورة النهائية للاستبانة

م	الأبعاد	أرقام عبارات الاستبانة	الإجمالي
1	الإشراف التربوي التطوري المباشر	20 : 1	20
2	الإشراف التربوي التطوري التشاركي	40 : 21	20
3	الإشراف التربوي التطوري غير المباشر	60 : 41	20
	الإجمالي	60	60

يتضح من الجدول (4.12) أن إجمالي عبارات الاستبانة بعد حساب الخصائص السيكومترية بقيت على حالها (60) عبارة، ومن ثم فإن الدرجة العظمى للاستبانة = 300 درجة، وأدنى درجة للاستبانة = 60 درجة، وتدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع مستوى واقع تطبيق الإشراف التربوي التطوري في مدارس "الأونروا" بمحافظة غزة وسبل تحسينه، بينما تدل الدرجة المنخفضة على انخفاض مستوى واقع تطبيق الإشراف التربوي التطوري في مدارس "الأونروا" بمحافظة غزة وسبل تحسينه.

سادساً: الأساليب الإحصائية

تم التحليل الإحصائي في ضوء استخدام الباحثة للأساليب الإحصائية التالية بواسطة برنامج الحزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية SPSS.

1. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإحصاء الوصفي.
2. اختبار t لاختبار الفروق الإحصائية.
3. معامل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقات الارتباطية.

تخلص الباحثة في نهاية الفصل الرابع إلى أن هذا الفصل يتطرق إلى منهجية الدراسة المستخدمة، حيث أن الدراسة تتبع المنهج الوصفي التحليلي، كذلك التعرّف على مجتمع الدراسة الذي يتكون من معلمي مدارس الأونروا في قطاع غزة، ثم تطرّق الفصل

لخطوات إجرائية لكيفية إعداد أداة جمع البيانات عبر استبانة تتكوّن من (60) عبارة، وتبين أن إعداد الاستبانة سبقه اطلاع على الإطار النظري لمتغير الدراسة وكذلك الدراسات السابقة، ثم تطرّق الفصل آخر المطاف إلى الأساليب الإحصائية التي استخدمت في المعالجة الإحصائية للحصول على صدق وثبات أداة الدراسة والإجابة على أسئلة الدراسة الإحصائية.

الفصل الخامس

Chapter Fife

نتائج الدراسة

في هذا الفصل تجيب الباحثة على أسئلة الدراسة وتتحقق من فروضها وتستخلص

وتناقش نتائجها:

- أسئلة الدراسة:

- ما درجة تطبيق المشرفين التربويين للإشراف التربوي التطوري على عينة الدراسة (المعلمين) في مدارس الأونروا في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين أنفسهم؟

- فروض الدراسة:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط استجابة عينة الدراسة (المعلمين) لدرجة تطبيق المشرفين التربويين للإشراف التربوي التطوري في مدارس "الأونروا" في محافظات غزة تُعزى لمتغير المنطقة التعليمية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط استجابة عينة الدراسة (المعلمين) لدرجة تطبيق المشرفين التربويين للإشراف التربوي التطوري في مدارس "الأونروا" في محافظات غزة تُعزى لمتغير النوع الاجتماعي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط استجابة عينة الدراسة (المعلمين) لدرجة تطبيق المشرفين التربويين للإشراف التربوي التطوري في مدارس "الأونروا" في محافظات غزة تُعزى لمتغير المؤهل الأكاديمي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط استجابة عينة الدراسة (المعلمين) لدرجة تطبيق المشرفين التربويين للإشراف التربوي التطوري في مدارس "الأونروا" في محافظات غزة تُعزى لمتغير التخصص.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط استجابة عينة الدراسة (المعلمين) لدرجة تطبيق المشرفين التربويين للإشراف التربوي التطوري في مدارس "الأونروا" في محافظات غزة تُعزى لمتغير سنوات الخبرة.

تمهيد:

تستعرض الباحثة في هذا الفصل النتائج التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة، وذلك بعد الإجابة عن أسئلة الدراسة والتحقق من فروضها باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لكل منها، كما قامت الباحثة بتفسير ومناقشة النتائج التي تم التوصل إليها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة وخبرات الباحثة في مجال عملها وواقع الإشراف التربوي في المدارس، ولتحقيق ذلك تم توزيع (332) استبانة على أفراد العينة، وبعد الإجابة عليها تم استرداد 324 استبانة صالحة وذلك بسبب عدم استكمال البيانات لـ 8 استبانات، واعتبرت استبانات فاقدة حيث كانت نسبتها 2.41% وهي نسبة ضئيلة جدًا.

نتائج الدراسة الميدانية:

تم التحليل الوصفي لاستجابات أفراد العينة، حيث تم بناء الاستبانة في ضوء تدرج ليكرت الخماسي (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة) لاستجابة أفراد العينة، حيث تم ترميز استجابة أفراد العينة بالأرقام من (5، 4، 3، 2، 1)، لتقابل المستويات (موافق بشدة - موافق - محايد - غير موافق - غير موافق بشدة)، كما هو موضَّح في الجدول:

جدول (5.13): تدرج ليكرت الخماسي

موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
5	4	3	2	1

وقد اعتمدت الباحثة عند تفسير النتائج على حساب المتوسط الحسابي، باعتباره محكًا مناسبًا يُعتدّ به، فالمتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة سواء على العبارة أو على جميع عبارات البعد يُعتبر أهم مقاييس النزعة المركزية، ويتم حسابه باستخدام طريقة المتوسط الموزون أو المرجح (Weighted Mean)، ففي حالة المقياس الخماسي ذي الخيارات الخمسة والقيم (5، 4، 3، 2، 1)، يتم حساب المتوسط الحسابي للاستجابات كما يلي:

- يتم حساب المدى، حيث يساوي أعلى استجابة - أدنى استجابة (5-1=4).

- يتم حساب طول الفئة من خلال تقسيم المدى على عدد الفئات (الخيارات)، اذن $0.80 = 5/4$

فتكون الفئة الأولى لقيم المتوسط الحسابي هي: من 1 الى $1 + 0.80$ ، وهكذا بالنسبة لبقية قيم

المتوسطات الحسابية، والجدول التالي يبيّن طريقة تفسير قيم المتوسطات الحسابية وقد تم اعتبار الدرجة القصوى تقابل وزنًا نسبيًا = (100%) والدرجة الدنيا تقابل وزنًا نسبيًا = (20%)، حيث تم تقسيم المستويات الخمسة وفق المعيار الموضح في الجدول الآتي:

جدول (5.14): معيار الأوزان النسبية ومستوى الدرجة وفقاً لقيم المتوسطات الحسابية

قيمة المتوسط الحسابي	التفسير	الوزن النسبي	مستوى الدرجة
من 1 إلى أقل من 1.8	غير موافق بشدة	20 % إلى أقل من 36 %	درجة منخفضة جدا
من 1.8 إلى أقل من 2.6	غير موافق	36 % إلى أقل من 52 %	درجة منخفضة
من 2.6 إلى أقل من 3.4	محايد	52 % إلى أقل من 68 %	درجة متوسطة
من 3.4 إلى أقل من 4.2	موافق	68 % إلى أقل من 84 %	درجة مرتفعة
من 4.2 إلى 5	موافق بشدة	84 % إلى أقل من 100 %	درجة مرتفعة جدا

أولاً: ما درجة تطبيق المشرفين التربويين للإشراف التربوي التطوري على عينة الدراسة (المعلمين) في مدارس الأونروا في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين أنفسهم؟

للإجابة على هذا التساؤل، قامت الباحثة باستخدام أساليب الإحصاء الوصفي المتمثلة بالمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية، كما في الجدول التالي:

جدول (5.15): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لأبعاد الاستبانة والدرجة

الكلية

م	البعد	عدد العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	مستوى الدرجة	الترتيب
1	الإشراف التربوي التطوري المباشر	20	3.40	0.52	68.00	مرتفعة	3
2	الإشراف التربوي التطوري التشاركي	20	3.48	0.51	69.67	مرتفعة	2
3	الإشراف التربوي التطوري غير المباشر	20	3.57	6.87	71.40	مرتفعة	1
	الدرجة الكلية	60	3.48	16.47	69.71	مرتفعة	

يتضح من جدول (5.15) أن الأوزان النسبية لدرجة تطبيق الإشراف التربوي التطوري في أبعاده الثلاثة وهي "بعد الإشراف التربوي التطوري المباشر وبعد الإشراف التربوي التطوري التشاركي وبعد الإشراف التربوي التطوري غير المباشر" وكذلك الدرجة الكلية مقاربة في قيمتها، وترتيب الأبعاد حسب أعلاها قيمة إلى أدناها قيمة كالتالي: (الإشراف التربوي التطوري غير المباشر "71.40" ثم الإشراف التربوي التطوري التشاركي "69.67" وأخيراً الإشراف التربوي التطوري المباشر "68.00")، وهذا يعني أن تطبيق الأبعاد الثلاثة يتم بدرجات مقاربة في العملية التربوية التعليمية، كما أنها تقع عند مستويات مرتفعة، مما يشير إلى أن درجة تطبيق الإشراف التربوي التطوري يُطبَّق بشكل مرتفع في مدارس الأونروا. ومما يجب التنويه له أن هذه الممارسة المرتفعة لأبعاد الإشراف التربوي التطوري تحدث دون إدراك أو معرفة للمُسمى والفلسفة الفكرية والتربوية للإشراف التربوي التطوري ونشأته.

ويتضح من جدول (5.15) أن الدرجة الكلية لتطبيق الإشراف التربوي التطوري كانت (69.71

%)، وهي درجة مرتفعة من التطبيق حسب المعيار الموضح في الجدول السابق.

وتعزو الباحثة سبب ذلك إلى سياسة الأونروا وبرنامجهما التعليمي في تطوير العملية الإشرافية بشكل مستمر ومواكبتها لأحدث الطرق التربوية الإشرافية العالمية، كذلك التدريب المستمر والنمو المهني

للمشرفين التربويين والمعلمين على حدٍ سواء، ومن البرامج التي أدت إلى تطوّر العملية الإشرافية الحديثة: برنامج تطوير المعلم القائم على المدرسة (SBTD1, SBTD2)، إضافة إلى استحداث هيكلية جديدة في دائرة التربية والتعليم تتمثل في وجود مركز التطوير التربوي ووجود ثلاث وحدات تربوية تنظم عملية الإشراف التربوي وهي: وحدة التقييم، ووحدة التدريب المهني والمنهاج، ووحدة ضمان الجودة، التي كان لها الأثر الأكبر في تطوير العملية الإشرافية.

وهذا يتفق مع دراسة البابطين (2014) ودراسة موسندير (2015) ودراسة أوزي يلدريم (2016) والتي أشارت نتائجها إلى ممارسة المشرفين التربويين للإشراف التربوي التطويري بدرجة متوسطة ودرجة مرتفعة على التوالي، ويختلف مع دراسة الكلباني (2016) ودراسة المطيري (2012) والتي أشارت نتائجها إلى تدني ممارسة الإشراف التربوي التطويري بسبب قلة البرامج التدريبية التي خضع لها المشرفون التربويون من وجهة نظر الباحثين.

وفيما يلي عرض ومناقشة كل بعد من أبعاد الاستبانة:

حيث قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لدرجات أفراد العينة على الأبعاد والدرجة الكلية.

البعد الأول: الإشراف التربوي التطوري المباشر

جدول (5.16): الوزن النسبي والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل عبارة من عبارات الإشراف التربوي التطوري المباشر

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
1	يزودني المشرف بأهدافه الخاصة.	3.80	1.14	76	5
2	يقدم معايير التقييم في بداية العام الدراسي.	3.54	1.27	70.8	11
3	يوجهني لاستخدام أساليب تدريسية محددة.	3.43	1.33	68.6	12
4	يقرر حاجاتي التعليمية وفقا لمنظوره التربوي الشامل.	3.01	1.34	60.2	16
5	ينقل الحقائق التعليمية بطريقة واضحة.	3.65	1.12	73	9
6	يبادر في نقد سلوكي عندما أتخذ إجراءات غير سليمة.	3.66	1.41	73.2	8
7	يعرفني بنقاط الضعف في الأداء.	3.87	1.08	77.4	4
8	يوجهني حين يلتبس عدم قدرتي على ضبط الصف.	2.93	1.48	58.6	17
9	يحدد أهدافا إجرائية بناء على حاجتي التعليمية.	3.36	1.34	72	10
10	يتابع كل معلم بشكل فردي.	3.11	1.29	62.2	15
11	يساعدني في تشخيص الصعوبات التي تواجهني في عملية التعليم.	3.80	1.17	76	6
12	يحثني على المرونة عند تطبيق استراتيجيات التعلم.	2.52	1.56	50.4	19
13	يبدد مخاوفي قبل الزيارة الصفية.	3.99	1.19	79.8	2
14	يساعدني في حل المشكلات الفنية أثناء زيارته الصفية.	3.77	1.19	75.4	7
15	يزودني بعدة أفكار مثمرة في اللقاء البعدي للزيارة الصفية.	4.03	1.09	80.6	1
16	يقترح علي أفكارا علمية وتربوية جديدة قيمة.	3.15	1.40	63	14
17	يفيدني بخبرات علمية تنم عن تمكنه من المادة العلمية.	3.95	1.18	79	3
18	يزودني بمواضيع تساعد على تنميتي تربوياً وعلمياً.	2.28	1.44	45.6	20
19	يحثني على النمو المهني الذاتي من خلال أساليب تربوية متنوعة.	3.32	1.33	66.4	13
20	يعد مصادر إثرائية تكون مرجعاً لي عند الحاجة إليها.	2.89	1.25	57.8	18
	البعد الأول ككل	3.40	0.52	68	

يتضح من الجدول السابق أن أعلى قيم لعبارتين في البعد كانتا:

- العبارة (15) "يزودني بعدة أفكار مثمرة في اللقاء البعدي للزيارة الصفية"، حيث احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي (80.6%)، والعبارة (13) "يبدد مخاوفي قبل الزيارة الصفية"، حيث احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي (79.8%).

وقد يرجع السبب في ذلك إلى الراحة الكبيرة التي يشعر بها المعلم عند ممارسة المشرف لهاتين العبارتين للتعامل مع معلميه، حيث أن النتيجة الرئيسية للزيارة الصفية واللقاء البعدي تتمثل في مجموعة الأفكار التي يزود بها المشرف التربوي المعلم لتطوير أدائه بشكل جيد كما أن المعلم يجد الأثر الإيجابي المباشر على ممارساته من خلال تطبيق الأفكار التي يزوده بها المشرف، ويؤدي بطريقة أفضل وأكثر

سلاسة عند طمأننته وتبديد مخاوفه قبل الزيارة الصفية، مما يعود بالثقة والرضا عليه، ويزيد من تربيته للممارسات الجيدة.

في حين كانت أدنى العبارات في البعد هي العبارة (18)، "يزودني بمواضيع تساعد على تنميتي تربويًا وعلميًا"، حيث احتلت المرتبة الأخيرة بوزن نسبي (45.6%)، وقد يرجع ذلك إلى شعور المعلم بعدم تحقيق هذه العبارة من وجهة نظره كذلك فإن المعلمين تلقوا برامج تدريبية لرفع كفاياتهم التربوية والأكاديمية حديثًا مما أدى لتمكنهم بدرجة جيدة، ويتم دعمهم وحثهم باستمرار على التطوير الذاتي في جميع الكفايات.

البعد الثاني: الإشراف التربوي التطوري التشاركي

جدول (5.17): الوزن النسبي والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل عبارة من عبارات الإشراف

التربوي التطوري التشاركي

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
1	يمنحني درجة من الحرية في اختيار الاستراتيجيات التعليمية.	3.93	1.18	78.6	5
2	يساعدني في الموازنة بين حاجاتي وحاجات المدرسة.	3.19	1.55	63.8	16
3	يشاركني بوضع الأهداف التعليمية.	3.61	1.24	72.2	7
4	يهدف دائما للوصول لحل مشترك.	2.87	1.29	57.4	17
5	يتفق معي على أهداف الأنشطة التي سأقوم بتنفيذها.	3.96	1.12	79.2	4
6	يفضّل العمل مع المعلمين كمجموعات.	3.58	1.43	71.6	10
7	يشاركني في تحديد المشاكل ووضع حلول مناسبة.	4.06	0.913	81.2	2
8	يشارك المعلمين في وضع معايير التقويم.	3.39	1.39	67.8	14
9	يقرر مع المعلمين آليات المتابعة.	3.52	1.21	70.4	11
10	يرى أن المعلمين ينجزون أفضل إذا عملوا في مجموعات.	2.76	1.27	55.2	19
11	يشارك المعلمين في التخطيط للأنشطة الخاصة بهم.	3.60	1.24	72	8
12	يحرص على تزويدي بتغذية راجعة عن أدائي.	2.85	1.44	57	18
13	يضعني أمام خيارات بدلاً من القرارات الجاهزة.	3.71	1.17	74.2	6
14	يوفر لي الوقت الكافي لتأمل خياراتي ونشاطاتي وقراراتي.	3.58	1.20	71.6	9
15	يوظّف أسلوب ورش العمل في حل المشكلات وتنمية المهارات.	4.08	1.04	81.6	1
16	يساعد المعلم على تعديل أساليبه التدريسية بما يتفق مع الأهداف.	3.55	1.28	71	12
17	يشاركني النقاش في مواضيع تهتم تقدمي في مجال عملي التدريسي.	4.03	1.07	80.6	3
18	يوجّه المعلمين الذين لديهم مشاكل متشابهة لوضع حلول مناسبة.	3.48	1.35	69.6	13
19	يحرص على تعزيز روح العمل المشترك بين المعلمين.	3.31	1.29	66.2	15
20	يدعم توجيه الأقران وتبادل الخبرات بين المعلمين.	2.61	1.45	52.2	20
البعد الثاني ككل		3.48	0.51	69.67	

يتضح من الجدول السابق أن أعلى قيمتين لعبارتين في البعد كانتا:

- العبارة (15) "يوظف أسلوب ورش العمل في حل المشكلات وتنمية المهارات"، حيث احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي (81.6%) والعبارة (7) "يشاركني في تحديد المشاكل ووضع حلول مناسبة"، حيث احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي (81.2%)، وقد يرجع ذلك إلى مدى استفادة المعلمين من تطبيق هاتين العبارتين والتي تؤدي إلى نموه المهني ووضع حلول مناسبة للمشاكل التربوية كما أن التوجه العام من قبل المشرفين في مدارس الأونروا لتوظيف ورش العمل لتنمية الكفايات العملية والعلمية والتربوية للمعلمين، وذلك لمشاركة أكبر عدد من المعلمين في الأنشطة مما يزيد من تبادل الخبرات ومشاركة التجارب في المواقف المختلفة، كما أن تحديد المشاكل وحلها بالتشارك بين المعلمين والمشرفين يزيد من التواصل والتقارب بينهما مما يولد علاقات جيدة وأجواء إيجابية للعمل.

في حين كانت أدنى قيمة للوزن النسبي لصالح العبارة (20)، "يدعم توجيه الأقران وتبادل الخبرات بين المعلمين"، حيث حصلت على المرتبة الأخيرة، وقد يرجع ذلك إلى شعور المعلم بأن تطبيق هذه العبارة شكلياً وليس جوهرياً، وبالتالي عدم تحقيق الهدف المرجو منه ومن واقع عمل الباحثة تبين أن توجيه الأقران يُعتبر من الطرق غير المفضلة لدى المعلمين لما فيها من حضور المعلمين لأقرانهم ومناقشة الأمور الإيجابية والسلبية وقد يؤدي ذلك لبعض الحرج بين المعلمين غير المدركين لجوهر العملية وأهميتها.

البعد الثالث: الإشراف التربوي التطوّري غير المباشر

جدول (5.18): الوزن النسبي والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل عبارة من عبارات الإشراف التربوي التطوّري غير المباشر

م	المفردة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
1	يدعم أهدافي التي وضعتها بدرجة كاملة من الاستقلال.	2.92	1.31	58.4	19
2	يتيح للمعلمين اختيار البرنامج التدريبي اللازم لتحسين قدراتهم وأدائهم.	4.10	0.975	82	4
3	يساعد المعلمين على تأمل أدائهم للتحسين.	3.52	1.31	70.4	13
4	يشجع المعلمين على التخطيط بأنفسهم.	2.98	1.38	59.6	18
5	يثق بوضعي للخيارات البديلة أثناء الدرس.	3.97	1.06	79.4	7
6	يكلفني بتدريب الأقران.	4.12	0.958	82.4	2
7	يوظف النشرات الموجهة لتوضيح استراتيجيات تدريس مختلفة.	4.09	1.01	81.8	5
8	يترك للمعلمين الحرية في تحديد حاجاتهم التعليمية.	4.10	1.07	82	3
9	يحث المعلمين على حل مشاكلهم لكن لا يقم نفسه فيها.	2.91	1.29	58.2	20
10	يترك للمعلمين حرية اتخاذ القرار المناسب.	3.68	1.22	73.6	10
11	يعزز قدرة المعلمين على تحديد الأنشطة التي يحتاجون إليها.	3.75	1.20	75	9
12	يُمكّني من اختيار أفضل البدائل في حل المشكلة دونما الرجوع إليه.	3.11	1.40	62.2	17
13	يعطيني الحرية في اختيار طرق التدريس المناسبة.	3.99	1.14	79.8	6
14	يدعم المعلمين في التوصل إلى حلول نابعة من الواقع لتحسين مستوى طلابهم.	3.23	1.37	64.6	15
15	يتعامل معي كقائد للعملية التعليمية.	3.93	1.25	78.6	8
16	يمنح حرية للمعلمين لوضع معايير تقييمية تناسب أهدافهم.	3.48	1.28	69.6	14
17	يشجّع المعلمين على النمو الذاتي حسب أهدافهم.	4.15	0.958	83	1
18	يدعم المعلمين لاكتشاف نقاط القوة لديهم.	3.20	1.54	64	16
19	يعامل المعلمين بدرجة عالية من الشفافية.	3.52	1.35	70.4	12
20	يتيح للمعلمين التعرف على مستوى أدائهم الحقيقي.	2.62	1.32	72.4	11
البعد الثالث ككل		3.57	0.44	71.40	

يتضح من الجدول السابق أن أعلى قيمة لعبارتين في البعد كانتا:

- العبارة (17) "يشجّع المعلمين على النمو الذاتي حسب أهدافهم" حيث احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي (83%)، العبارة (6) "يكلفني بتدريب الأقران"، حيث احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي (82.4%).

وقد يرجع ذلك إلى شعور المعلم بقيمته وتحقيق ذاته من خلال تحقيق أهدافه ومشاركته في رفع كفايات زملائه من المعلمين أيضا فإن البرامج التدريبية التي خضع لها المعلمون في السنوات الأخيرة،

خاصة برنامج تطوير المعلمين القائم على المدرسة يتطلب تنمية ذاتية للمعلم حسب أهدافه وتخصصه وقد تحقق ذلك بدعم المشرفين التربويين وإدارات المدارس.
وأن أدنى مفردة في المجال كانت:

- المفردة (9) "يحث المعلمين على حل مشاكلهم لكن لا يقحم نفسه فيها" حيث احتلت المرتبة الأخيرة بوزن نسبي (58.2%)، وقد يرجع ذلك إلى شعور المعلم بعدم وجود ما يبرر تدّخل المشرف لحل المشاكل، لأن لديه القدرة على ذلك، كذلك فإن معظم مشاكل المعلمين قد تكون إدارية يمكن حلها في إطار التواصل مع الإدارة أو الزملاء، كما أن المعلم يفضل دائماً الظهور بمظهر مثالي بعيداً عن المشاكل أمام المشرف، فيحاول حل مشاكله ذاتياً دون اللجوء إليه.

ثانياً: فروض الدراسة:

- الفرض الأول وينص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط استجابة عينة الدراسة (المعلمين) لدرجة تطبيق المشرفين التربويين للإشراف التربوي التطوري في مدارس "الأونروا" في محافظات غزة تُعزى لمتغير المنطقة التعليمية".

لاختبار مدى تحقق هذا الفرض ومعرفة مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابة أفراد عينة الدراسة (المعلمين) لدرجة تطبيق المشرفين التربويين للإشراف التربوي التطوري في مدارس الأونروا في قطاع غزة تُعزى للمنطقة التعليمية، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA ONE WAY) لدلالة الفروق بين المناطق التعليمية (الشمال، غزة، الوسطى، خانيونس، رفح)، وتم استخدام تحليل التباين الأحادي لأن متغير المنطقة التعليمية يتكون من أكثر من مستويين، لذلك لجأت الباحثة لاختبار (F)، وجدول (5.19) يوضح نتائج التحليل:

جدول (5.19): يبين نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للكشف عن متوسطات درجات معلمي

مدارس الأونروا لتطبيق المشرفين التربويين لأسلوب الإشراف التطوري تبعاً للمنطقة التعليمية

أبعاد الإشراف التطوري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية df	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
الإشراف التربوي التطوري المباشر	بين المجموعات	1532.238	4	383.059	3.534	دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	35448.786	227	108.406		
	المجموع	36981.024	231			
الإشراف التربوي التطوري التشاركي	بين المجموعات	2656.232	4	664.058	6.681	دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	32500.982	227	99.391		
	المجموع	35157.214	231			
الإشراف التربوي التطوري غير المباشر	بين المجموعات	617.880	4	154.470	2.019	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	25018.036	227	76.504		
	المجموع	25635.916	231			
الدرجة الكلية للإشراف التطوري	بين المجموعات	3809.285	4	952.321	1.491	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	208796.146	227	638.520		
	المجموع	212605.431	231			

قيمة (ف) الجدولية عند (د.ح=4، 227) عند مستوى دلالة $0.05 = 2.37$ ، وعند مستوى دلالة $0.01 = 3.31$.

ويوضح جدول (5.19) اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA ONE WAY) لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة (المعلمين) حول تقديرهم لمدى تطبيق المشرفين التربويين لأسلوب الإشراف التربوي التطوري وفقاً لمتغير المنطقة التعليمية.

تشير النتائج الموضحة في الجدول (5.19) إلى أن قيمة (F) غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) فأقل وذلك في بعد الإشراف التربوي التطوري غير المباشر والدرجة الكلية، حيث كانت قيمة (F) الجدولية $>$ من قيمة (F) المحسوبة مما يعني عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط استجابات عينة الدراسة (المعلمين) تُعزى لمتغير المنطقة التعليمية إزاء بعد الإشراف التربوي التطوري غير المباشر والدرجة الكلية للإشراف التربوي التطوري بشكل عام، أي أن هناك إجماع بين أفراد عينة الدراسة على تقديرهم لمدى تطبيق المشرفين التربويين لأسلوب الإشراف التربوي التطوري بشكل عام وخاصة الإشراف التربوي التطوري غير المباشر، وهذا يؤيد الفرض الصفري.

كما تبين النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط استجابات عينة الدراسة تُعزى لمتغير المنطقة التعليمية في بعدي الإشراف التربوي التطوري المباشر والإشراف التربوي التطوري التشاركي، حيث تشير قيمة (F) إلى أنها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، فقيمتها المحسوبة $<$ قيمتها الجدولية، وهذا ينفي الفرض الصفري ويؤيد الفرض البديل الموجه، ولمعرفة مصدر واتجاه الفروق

في الإشراف التربوي التطوري تبعاً للمنطقة التعليمية تم استخدام اختبار (شيفيه) للمقارنات البعدية Scheffe' Test، الموضح في الجدول الآتي:

جدول (5.20): نتائج اختبار شيفيه للكشف عن مصادر الفروق في الإشراف التطوري تبعاً للمنطقة التعليمية

أبعاد الإشراف التطوري	المنطقة التعليمية	الشمال	غزة	الوسطى	خانيونس
الإشراف التربوي التطوري المباشر	غزة	0.204			
	الوسطى	0.857	1.06		
	خانيونس	1.92	2.13	1.07	
	رفح	5.77	5.98*	4.92	3.8
الإشراف التربوي التطوري التشاركي	غزة	3.89			
	الوسطى	8.91*	5.02*		
	خانيونس	5.51	1.62	3.39	
	رفح	3.42	0.468	5.48*	2.02

يتضح من نتائج الجدول (5.20) أن مصادر الفروق التي أظهرها تحليل التباين الأحادي في بعد الإشراف التربوي التطوري المباشر والإشراف التربوي التطوري التشاركي في الجدول (5.19) كانت بين منطقتي غزة ورفح التعليميتين في بعد الإشراف التربوي التطوري المباشر، وكانت بين مناطق الشمال والوسطى، وغزة والوسطى، والوسطى ورفح في بعد الإشراف التربوي التطوري التشاركي، حيث يتبين من خلال فحص الفروق أن مقدار الفروق دالة إحصائياً عند $(\alpha \leq 0.05)$ ، وتستكمل نتيجة اختبار (شيفيه) للمقارنات البعدية (Scheffe Post Hoc Test) في الجدول (Homogeneous Subsets) لتوضيح اتجاه الفروق.

ولتوضيح اتجاه الفروق في بعد الإشراف التربوي التطوري المباشر تبعاً لمتغير المنطقة التعليمية (غزة ورفح) استعانت الباحثة بجدول المجموعات الفرعية المتجانسة (Homogeneous Subsets).
جدول (5.21) نتائج اختبار شيفيه للكشف عن اتجاه الفروق في الإشراف التربوي التطوري المباشر تبعاً للمنطقة التعليمية

المنطقة التعليمية	Subset for alpha = 0.05
غزة	66.28
رفح	72.26

يتبين من نتائج اختبار شيفيه لتحديد اتجاه الفروق المبينة في الجدول (5.20) أن الفروق لصالح منطقة رفح التعليمية في بعد الإشراف التربوي التطوري المباشر.

ولتوضيح اتجاه الفروق في بعد الإشراف التربوي التطوري ككل تبعاً لمتغير المناطق التعليمية (الشمال والوسطى، غزة والوسطى، الوسطى ورفح) استعانت الباحثة بجدول المجموعات الفرعية المتجانسة (Homogeneous Subsets).

جدول (5.22) نتائج اختبار شيفيه للكشف عن اتجاه الفروق في الإشراف التربوي التطوري التشاركي تبعاً للمنطقة التعليمية

Subset for alpha = 0.05	المنطقة التعليمية
65.06	الشمال
68.95	غزة
73.97	الوسطى
68.48	رفح

يتبين من نتائج اختبار شيفيه لتحديد اتجاه الفروق المبينة في الجدول (5.22) أن اتجاه الفروق بين منطقتي الشمال والوسطى لصالح منطقة الوسطى، وأن اتجاه الفروق ما بين منطقتي غزة والوسطى لصالح منطقة الوسطى أيضاً، وأن اتجاه الفروق ما بين منطقتي الوسطى ورفح كانت لصالح منطقة الوسطى التعليمية في الإشراف التربوي التطوري التشاركي.

وترى الباحثة من خلال النتائج السابقة أن تفوق منطقة رفح في الإشراف التربوي المباشر على مثيلاتها من المناطق الأخرى يعود إلى أن برنامج الإصلاح التربوي (SBTD2) طُبّق حديثاً في هذه المنطقة ولم تظهر آثاره على العملية التعليمية مما يجعل الممارسات الإشرافية تميل للإشراف التربوي التطوري المباشر.

- الفرض الثاني وينص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$ بين متوسط استجابة عينة الدراسة (المعلمين) لتطبيق المشرفين التربويين للإشراف التربوي التطوري في مدارس "الأونروا" في محافظات غزة تُعزى لمتغير النوع الإجتماعي".

للتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بالمقارنة بين متوسط درجات الذكور (ن = 165) ومتوسط درجات الإناث (ن = 167) في درجاتهم على مقياس الإشراف التربوي التطوري موضوع الدراسة باستخدام اختبار (ت) للفروق بين متوسطات درجات عينتين مستقلتين، واستخدمت الباحثة هذا المقياس الإحصائي البارامترى بسبب اعتدالية توزيع الدرجات في كل من مجموعتي التطبيق، إضافة إلى أن عدد أفراد العينة يزيد عن ثلاثين فرداً، الأمر الذي يحقق شروط استخدام مقياس (ت) للفرق بين متوسطي مجموعتين مستقلتين (صلاح الدين علام، 2005: 210).

والجدول التالي يبين ذلك:

جدول (5.23): اختبار (ت) للفروق بين متوسطي درجات معلمي مدارس الأونروا (الذكور والإناث) في الإشراف

التربوي التطوري

أبعاد الإشراف التطوري	المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الإشراف التربوي التطوري المباشر	ذكور	68.73	10.179	1.154	غير دالة إحصائياً
	إناث	67.39	10.932		
الإشراف التربوي التطوري التشاركي	ذكور	69.81	9.379	0.236	غير دالة إحصائياً
	إناث	69.54	11.174		
الإشراف التربوي التطوري غير المباشر	ذكور	72.28	7.962	1.820	غير دالة إحصائياً
	إناث	70.53	9.501		
الدرجة الكلية للإشراف التطوري	ذكور	70.27	23.769	1.208	غير دالة إحصائياً
	إناث	69.15	26.777		

قيمة (ت) الجدولية (د.ح=330) عند مستوى دلالة 0.05 = 1.96، عند مستوى دلالة 0.01 = 2.58

يتبين من الجدول السابق:

- إنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، بين متوسطات درجات مجموعتي الذكور والإناث في جميع أبعاد مقياس الإشراف التربوي التطوري وكذلك الدرجة الكلية، وهذا يؤيد قبول الفرض الصفري. وترى الباحثة أن عدم وجود فروق في متوسطات درجات الذكور والإناث في جميع الأبعاد وكذلك الدرجة الكلية يعود إلى أن المعلمين قد خضعوا لنفس البرامج التدريبية التربوية التي طورت أساليبهم التدريسية.

كما أنه يُطبق على هؤلاء المعلمين برامج إشرافية حديثة بنفس الدرجة من التدريب، الأمر الذي عكس صورة متشابهة من المخرجات التعليمية.

وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة اللوح (2012)، التي كانت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الجنس.

وتختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسة شلش (2018)، ودراسة الكلباني (2016)، التي نتج عنها وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الجنس لصالح الذكور.

- الفرض الثالث وينص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$ بين متوسط استجابة عينة الدراسة (المعلمين) لتقديرهم لتطبيق المشرفين التربويين للإشراف التربوي التطوري في مدارس "الأونروا" في محافظات غزة تُعزى لمتغير المؤهل الأكاديمي".

للتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بالمقارنة بين متوسط درجات الحاملين لدرجة البكالوريوس (ن=290) ومتوسط درجات الحاملين لدرجات الدراسات العليا (ن=42) في درجاتهم على

مقياس الإشراف التربوي التطوري موضوع الدراسة باستخدام اختبار (ت) للفروق بين متوسطات درجات عينتين مستقلتين، والجدول التالي يبين ذلك:

جدول (5.24): اختبار (ت) للفروق بين متوسطات درجات معلمي مدارس الأونروا (الحاملين لدرجة البكالوريوس

والحاملين لدرجة الدراسات العليا) في الإشراف التربوي التطوري

أبعاد الإشراف التطوري	المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الإشراف التربوي التطوري المباشر	بكالوريوس	67.83	10.676	0.979	غير دالة إحصائياً
	دراسات عليا	69.49	9.860		
الإشراف التربوي التطوري التشاركي	بكالوريوس	69.64	10.467	0.152	غير دالة إحصائياً
	دراسات عليا	69.89	9.318		
الإشراف التربوي التطوري غير المباشر	بكالوريوس	71.15	8.801	1.310	غير دالة إحصائياً
	دراسات عليا	73.00	7.723		
الدرجة الكلية للإشراف التطوري	بكالوريوس	69.54	25.590	0.925	غير دالة إحصائياً
	دراسات عليا	70.79	23.727		

قيمة (ت) الجدولية (د.ح = 330) عند مستوى دلالة $0.05 = 1.96$ ، عند مستوى دلالة $0.01 = 2.58$

يتبين من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، بين متوسطي درجات مجموعتي الحاملين لدرجة البكالوريوس والحاملين لدرجات الدراسات العليا في الإشراف التربوي التطوري بأبعاده ودرجته الكلية وهذا يشير إلى تحقق الفرض الصفري والقبول به.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أن عدد الحاملين لدرجة الدراسات العليا قليل جداً بالنسبة للحاملين لدرجة البكالوريوس مما أدى إلى عدم وضوح الفروق بشكل جيد، كما أن الإشراف التربوي التطوري يُمارس بدرجة متساوية على الطرفين من حملة الشهادات دون أي تأثير للدرجة العلمية.

وتتفق هذه الدراسة في نتائجها تبعاً للمؤهل الأكاديمي مع نتائج دراسة الكلباني (2016)، وكذلك

دراسة البابطين (2014).

- الفرض الرابع وينص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$ بين متوسط استجابة عينة الدراسة (المعلمين) لتقديرهم لتطبيق المشرفين التربويين للإشراف التربوي التطوري في مدارس "الأونروا" في محافظات غزة تُعزى لمتغير التخصص".

للتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بالمقارنة بين متوسط درجات المعلمين ذوي التخصصات العلمية (ن = 131) ومتوسط درجات المعلمين ذوي التخصصات الإنسانية (ن = 201) في درجاتهم على مقياس الإشراف التربوي التطوري موضوع الدراسة باستخدام اختبار (ت) للفروق بين متوسطات درجات عينتين مستقلتين، والجدول التالي يبين ذلك:

جدول (5.25): اختبار (ت) للفروق بين متوسطات درجات معلمي مدارس الأونروا (ذوي التخصصات العلمية والتخصصات الإنسانية) في الإشراف التربوي التطوري

أبعاد الإشراف التطوري	المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الإشراف التربوي التطوري المباشر	تخصص علمي	66.88	10.676	1.64	غير دالة إحصائياً
	تخصص إنساني	68.82	9.860		
الإشراف التربوي التطوري التشاركي	تخصص علمي	69.18	10.467	0.708	غير دالة إحصائياً
	تخصص إنساني	70.00	9.318		
الإشراف التربوي التطوري غير المباشر	تخصص علمي	70.88	8.801	0.878	غير دالة إحصائياً
	تخصص إنساني	71.75	7.723		
الدرجة الكلية للإشراف التطوري	تخصص علمي	68.97	25.590	1.277	غير دالة إحصائياً
	تخصص إنساني	70.18	23.727		

قيمة (ت) الجدولية (د.ح=330) عند مستوى دلالة $0.05 = 1.96$ ، عند مستوى دلالة $0.01 = 2.58$

يتبين من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، بين متوسطي درجات مجموعتي ذوي التخصصات العلمية وذوي التخصصات الإنسانية في الإشراف التربوي التطوري بأبعاده ودرجته الكلية وهذا يشير إلى تحقق الفرض الصفري والقبول به.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أن جميع المعلمين تلقوا نفس البرامج التدريبية الحديثة ويخضعون لنفس برامج الإشراف الحديثة، الأمر الذي انعكس إيجابياً على جميع أفراد الدراسة من المعلمين.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة شلش (2018).

- الفرض الخامس وينص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$ بين متوسط استجابة عينة الدراسة (المعلمين) لتقديرهم لتطبيق المشرفين التربويين للإشراف التربوي التطوري في مدارس "الأونروا" في محافظات غزة تُعزى لمتغير سنوات الخبرة".

تم إجراء تحليل التباين الأحادي لاختبار أثر متغير سنوات الخبرة بمستوياته الثلاث (أقل من 5 سنوات، من 5- أقل من 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات) لأفراد عينة الدراسة (المعلمين) لتقديرهم لمدى تطبيق المشرفين التربويين للإشراف التربوي التطوري في مدارس الأونروا في قطاع غزة، وتم استخدام تحليل التباين الأحادي لإن متغير سنوات الخبرة يتكون من أكثر من مستويين، ولذلك لجأت الباحثة لاختبار "F".

جدول (5.26): يبين نتائج تحليل التباين الأحادي للكشف عن متوسطات درجات معلمي مدارس الأونروا في الإشراف

التربوي التطوّري تبعاً لسنوات الخبرة

أبعاد الإشراف التطوّري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية df	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
الإشراف التربوي التطوّري المباشر	بين المجموعات	446.422	2	223.211	4.837	دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	15181.467	329	46.144		
	المجموع	15627.885	331			
الإشراف التربوي التطوّري التشاركي	بين المجموعات	226.314	2	113.157	2.126	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	17511.566	329	53.227		
	المجموع	17737.880	331			
الإشراف التربوي التطوّري غير المباشر	بين المجموعات	22.280	2	11.140	0.197	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	18645.151	329	56.672		
	المجموع	18667.431	331			
الدرجة الكلية للإشراف التربوي التطوّري	بين المجموعات	1371.306	2	685.653	2.551	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	88436.368	329	268.804		
	المجموع	89807.675	331			

قيمة (ف) الجدولية عند (د.ح=2، 229) عند مستوى دلالة 0.05 = 2.9957، وعند مستوى دلالة 0.01 = 4.605

يتبين من الجدول أن قيمة "F" المحسوبة > قيمة "F" الجدولية لكل من بعدي الإشراف التربوي التطوّري التشاركي والإشراف التربوي التطوّري غير المباشر والدرجة الكلية، وعليه فإن قيمة "F" ليست دالة إحصائية لكل من بعدي الإشراف التربوي التطوّري التشاركي والإشراف التربوي التطوّري غير المباشر والدرجة الكلية، وهذا يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة (المعلمين) في الإشراف التربوي التطوّري بأبعاده ودرجته الكلية تبعاً لسنوات الخبرة وهذا يشير إلى تحقق الفرض الصفري والقبول به، بينما نجد أن قيمة "F" المحسوبة < قيمة "F" الجدولية لبعدي الإشراف التربوي التطوّري المباشر، وهذا يعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة (المعلمين) في الإشراف التربوي التطوّري المباشر تبعاً لسنوات الخبرة، وهذا يشير إلى رفض الفرض الصفري الأمر الذي نلجأ فيه لقبول الفرض البديل، أي أن جميع المعلمين على اتفاق وعلى مستوى واحد برأيهم في ممارسة المشرفين التربويين للإشراف التربوي التطوّري التشاركي وغير المباشر دون تأثير لسنوات خبرتهم في هذا المقام، بينما يختلفون برأيهم حول ممارسة المشرفين التربويين للإشراف التربوي التطوّري المباشر تبعاً لسنوات الخبرة، وهذا يعني أن المعلمين ذوي الخبرة على قدر جيد من فهمهم لممارسة المشرفين للإشراف التشاركي وغير المباشر، وهذا يعكس بصورة جليّة أهمية خبرة المعلمين في تقدير ذلك النوع من الإشراف، بينما المعلمين ذوي سنوات الخبرة القليلة غير قادرين على تقدير ممارسة المشرفين للإشراف المباشر.

ولمعرفة مصدر واتجاه الفروق في الإشراف التطوري تبعاً للمنطقة التعليمية تم استخدام اختبار (شيفيه) للمقارنات البعدية 'Scheffe' Test، الموضح في الجدول الآتي:

جدول (5.27): نتائج اختبار شيفيه للكشف عن مصدر الفروق في الإشراف التربوي التطوري تبعاً لسنوات الخبرة

البعد	سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات
الإشراف التطوري المباشر	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	1.99	
	أكثر من 10 سنوات	1.01	3.02*

يتضح من نتائج الجدول (5.27) أن مصادر الفروق التي أظهرها تحليل التباين الأحادي في بعد الإشراف التربوي التطوري المباشر في الجدول (5.26) كانت بين سنوات الخبرة من 5-10، وأكثر من 10 سنوات، حيث يتبين من خلال فحص الفروق أن مقدار الفروق دالة إحصائياً عند $(\alpha \leq 0.05)$ ، وتستكمل نتيجة اختبار (شيفيه) للمقارنات البعدية (Scheffe Post Hoc Test) في الجدول (Homogeneous Subsets) لتوضيح اتجاه الفروق.

ولتوضيح اتجاه الفروق في بعد الإشراف التربوي التطوري المباشر تبعاً لمتغير سنوات الخبرة (5-10 سنوات وأكثر من 10 سنوات) استعانت الباحثة بجدول المجموعات الفرعية المتجانسة (Homogeneous Subsets).

جدول (5.28) نتائج اختبار شيفيه للكشف عن اتجاه الفروق في الإشراف التربوي التطوري المباشر تبعاً لسنوات الخبرة

سنوات الخبرة	Subset for alpha = 0.05
5-10 سنوات	69.54
أكثر من 10 سنوات	70.57

يتبين من نتائج اختبار شيفيه لتحديد اتجاه الفروق المبينة في الجدول (5.27) أن الفروق لصالح سنوات الخبرة أكثر من 10 سنوات.

وترى الباحثة من خلال النتائج السابقة أن تفوق سنوات الخبرة أكثر من 10 سنوات في الإشراف التربوي المباشر على سنوات الخبرة أقل من 5 سنوات أمر طبيعي يعكس أهمية خبرة المدرسين في إدراكهم لممارسة المشرفين التربويين لعملهم في ممارسة الإشراف التربوي التطوري المباشر.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة شلش (2018)، وكذلك دراسة الكلباني (2016)، بينما تختلف نتائجها مع دراسة البابطين (2014)، ودراسة اللوح (2012).

خلاصة النتائج:

خلصت نتائج الدراسة بشكل عام إلى أن درجة تطبيق الإشراف التربوي التطوري بأساليبه الثلاثة (المباشر، التشاركي، وغير المباشر) في مدارس وكالة الغوث الدولية (الأونروا) في محافظات غزة مرتفعة، دون أن يكون لهذا الإشراف بمسماه المتداول (التطوري) أي وجود في أدبيات القيادات التربوية في مدارس الأونروا، وفيما يلي أهم نتائج الدراسة:

1- أن الأوزان النسبية لدرجة تطبيق الإشراف التربوي التطوري في أبعاده الثلاثة وهي "بعد الإشراف التربوي التطوري المباشر وبعد الإشراف التربوي التطوري التشاركي وبعد الإشراف التربوي التطوري غير

المباشر" وكذلك الدرجة الكلية تقع عند مستويات مرتفعة، مما يشير إلى أن درجة تطبيق الإشراف التربوي التطوري مرتفعة في مدارس وكالة الغوث الدولية (الأونروا).

2- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسط استجابات عينة الدراسة (المعلمين) تُعزى لمتغير المنطقة التعليمية إزاء بُعد الإشراف التربوي التطوري غير المباشر والدرجة الكلية للإشراف التربوي التطوري بشكل عام.

3- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسط استجابات عينة الدراسة تُعزى لمتغير المنطقة التعليمية في بُعدي الإشراف التربوي التطوري المباشر والإشراف التربوي التطوري التشاركي، وكانت مصادر الفروق التي أظهرها تحليل التباين الأحادي في بُعد الإشراف التربوي التطوري المباشر والإشراف التربوي التطوري التشاركي بين منطقتي غزة ورفح التعليميتين في بُعد الإشراف التربوي التطوري المباشر، وكانت بين مناطق الشمال والوسطى، وغزة والوسطى، والوسطى ورفح في بُعد الإشراف التربوي التطوري التشاركي، وكان اتجاه الفروق لصالح منطقة رفح التعليمية في بُعد الإشراف التربوي التطوري المباشر، وأن اتجاه الفروق بين منطقتي الشمال والوسطى لصالح منطقة الوسطى، وأن اتجاه الفروق بين منطقتي غزة والوسطى لصالح منطقة الوسطى أيضاً، وأن اتجاه الفروق بين منطقتي الوسطى ورفح كانت لصالح منطقة رفح التعليمية في الإشراف التربوي التطوري التشاركي.

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$)، بين متوسطات درجات مجموعتي الذكور والإناث في جميع أبعاد مقياس الإشراف التربوي التطوري وكذلك الدرجة الكلية.

5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$)، بين متوسطي درجات الحاملين لدرجة البكالوريوس والحاملين لدرجات الدراسات العليا في الإشراف التربوي التطوري بأبعاده ودرجته الكلية.

5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$)، بين متوسطي درجات تخصص العلوم الأساسية وتخصص العلوم الإنسانية في الإشراف التربوي التطوري بأبعاده ودرجته الكلية.

6- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$)، بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة (المعلمين) في الإشراف التربوي التطوري بأبعاده ودرجته الكلية تبعاً لسنوات الخبرة.

- ما السبيل المقترحة لتحسين استخدام الإشراف التربوي التطوري في مدارس وكالة الغوث الدولية (الأونروا)؟

لوضع مقترحات تعتمد على نتائج الدراسة يمكن من خلالها تحسين استخدام الإشراف التربوي التطوري نتبع الخطوات الآتية.

خطوات مقترح التحسين:

- تمهيد.
- فلسفة مقترح التحسين ومنطلقاته.
- أهداف مقترح التحسين.

- ملامح مقترح التحسين.
- متطلبات تنفيذ مقترح التحسين.
- التوصيات اللازمة لنجاح تطبيق مقترح التحسين.

تمهيد:

تقوم الباحثة بناءً على نتائج دراستها وفي ضوء النظريات الحديثة للإشراف التربوي بوضع مقترحها حول سبل تطوير الإشراف التربوي التطويري، حيث يشتمل هذا المقترح على منطلقات هامة، وملامح المقترح في المجالات الرئيسية للدراسة، وتوصيات يمكن أن تساعد في تنفيذ الصيغ التي يتضمنها المقترح، وكذلك التوصيات العامة بشأن هذا المقترح.

أولاً: فلسفة مقترح التحسين ومنطلقاته:

يعتمد المقترح على فلسفة مستمدة من طبيعة الإشراف التربوي، فضلاً عن المتغيرات والمستجدات العالمية والمحلية في الإشراف التربوي، لذا فإن المقترح يقوم على فلسفة مؤداها أن هناك ضرورة قصوى لتفعيل وتحديث وتطوير أنواع أخرى من الإشراف التربوي، والتي أفرزتها التغيرات السريعة والمتلاحقة في المجال التربوي، وذلك دون إغفال لطبيعة المشهد الحالي والتغيرات السريعة والمتلاحقة والعوامل المؤثرة في النظام التعليمي، وبالتالي فإن هذا المقترح يستند على مجموعة من المنطلقات والمرتكزات التي تمت بلورتها، ومقارنتها بالواقع الحالي، واستطاعت الباحثة أن تصيغ هذه المنطلقات والمرتكزات في العديد من النقاط التالية:

- 1- أن عملية الإشراف التربوي تواجهها تحديات أفرزتها المستجدات والتحوّلات السريعة والمتلاحقة، وهذه التحديات تفرض نفسها على العملية التربوية برمّتها، وتجعل مواجهتها أمراً يحتاج إلى جهد كبير.
- 2- أن التحديات التربوية متداخلة ومتشابكة ولا يعمل كل منها بصورة منفصلة عن الآخر، فقد يكون التحدي سبباً أو نتيجة في ظهور تحدٍ آخر لا يقل عنه أهمية.
- 3- على القطاعات التربوية أن تواجه التحديات التي تفرضها المتغيرات التربوية للعصر الحالي، وفي مقدمتها القطاع الإشرافي باعتباره يمثل قاعدة لتقدم وتطور العملية التربوية.
- 4- أن التعليم المدرسي يمثل الصرح العلمي وقاعدة الهرم التعليمي، ومركز الاهتمام الكبير من جانب الدول المتقدمة والنامية على حدٍ سواء لما تقدمه المدرسة من تنمية مجتمعية تعليمية.
- 5- أن التعليم المدرسي باعتباره نظاماً أساسياً للنظام التعليمي لا بد أن يتأثر بالتغيرات الجديدة في الإشراف التربوي، لذلك لا بد أن يتفاعل معها حتى تصل إلى أهدافها المنشودة.
- 6- أن الإشراف التربوي يُعتبر حجر الزاوية في أي إصلاح أو تحديث أو تطوير منشود في التعليم المدرسي، ومكانة المدرسة تسمو وترتفع بمكانة المشرف التربوي.
- 7- أن الإشراف التربوي يمر بفترة مهمة في عصر الحداثة التربوية، والمدارس الفلسطينية بحاجة لأن تواكب هذه الحداثة التربوية.
- 8- أن إعداد وتطوير الإشراف التربوي يأتي في مقدمة التطورات التربوية.

9- أن أغلب القضايا التربوية الحديثة، تفرض ضرورة تطوير الإشراف التربوي وتحديث أدوار المشرف التربوي كأحد مقومات العملية التربوية في التعليم المدرسي.

10- وجود العديد من المشكلات التي تواجه المعلم في التدريس تتطلب المزيد من التحديث والتطوير في مجال الإشراف التربوي.

11- أن تطوّر التكنولوجيا والاتصالات والتقنيات واتساع مجالاتها يجعل من المهم مراجعة الأدوار الحالية للمشرفين التربويين، وطرح مقترحات جديدة لتفعيل أدائهم ليواكبوا هذه التحوّلات والتطوّرات.

ثانياً: أهداف مقترح تحسين الإشراف التربوي التطوّري:

انطلاقاً من أن تطوير دور المشرف التربوي ينعكس إيجاباً على منظومة التعليم المدرسي ككل، وبالاعتماد على التحديات التي يفرضها المجال التربوي واحتياجه إلى استراتيجيات وخبرات وأفكار وأدوار جديدة للمشرف التربوي، وفي ضوء فلسفة المقترح ومنطلقاته، فإنه يمكن تحديد أهداف المقترح في العديد من الأمور التالية:

1- التعاون مع أصحاب القرار والمسؤولين في برنامج التربية والتعليم في وكالة الغوث الدولية "الأونروا" ووزارة التربية والتعليم الفلسطينية في إعداد برامج تدريب وورش عمل للمشرفين التربويين الجدد في مجال الإشراف التطوّري.

2- القيام بوضع القواعد الأساسية والخطوط العريضة لتطوير دور المشرف التربوي، وتقديم مجموعة توصيات يمكن من خلالها الارتقاء بنموه المهني.

3- تفعيل الأداء الوظيفي للمشرف التربوي من خلال التغلّب على المشكلات والقضايا التي تواجهه.

4- استحداث تعديلات وتحوّلات في دور المشرف التربوي بما يتناسب مع التحديات التربوية التي يفرضها العديد من التغيّرات التي تضع التربويين أمام تحدي تحسين جودة التعليم المدرسي، في ظل الخيارات المتنوّعة التي تتحوّ بالعملية نحو رؤى جديدة تفتح آفاقاً متقدمة لتطوير نظم التعليم المدرسي من أجل تحسين العملية التعليمية.

ثالثاً: ملامح مقترح التحسين:

بعد قيام الباحثة بالدراسة والتحليل للأدبيات التربوية المتعلقة بموضوع الدراسة، وبعد الدراسة المتعمّقة للإشراف التربوي بشكل عام والإشراف التربوي التطوّري بشكل خاص عند المعلمين والمشرفين، إضافة إلى الاعتبارات المرتبطة بطبيعة الإشراف التربوي المحلية والعالمية والتي تُعتبر ركيزة المنظومة التربوية، وبالاعتماد على نتائج الدراسة الميدانية التي طبقت على المعلمين في محافظات قطاع غزة، فلم يعد الإشراف بصورته التقليدية كافياً لضمان الدخول إلى عالم التطوّر التربوي، وذلك لتسارع وتيرة الحياة والتقدّم العلمي الذي يجعل الكثير من المعارف والمعلومات المكتسبة في حالة تطوّر دائم، وسرعان ما تصبح غير ملائمة لمواكبة العولمة الحادثة في هذا العصر.

ومن خلال التعرّف على تجارب وخبرات العديد من الدول التي نجحت في مواكبة تطوّرات التربية، وتنمية مواردها البشرية من خلال التعليم، ترى الباحثة أن أهم الإجراءات التي يجب متابعتها

لمواكبة الحداثة، تكمن في إصلاحات تربوية في نظام الإشراف التربوي، من خلال التركيز على بناء قدرات المشرف التربوي والمعلم على حد سواء، والتكيف مع تطوّر التربية وتغيراتها المعاصرة، وتنمية الذات والقدرات الشخصية، الأمر الذي يستوجب تغيير بعض المفاهيم والتوجهات التربوية وصولاً إلى أفضل نظام إشرافي تربوي.

لذلك فإن الباحثة طرحت العديد من الأمور الهامة لتطوير عملية الإشراف التربوي بشكل عام والتطوري بشكل خاص يمكن إحداثها كي يستفيد منها المشرفون والمعلمون في المدارس ويمكن توضيحها في الآتي:

1- تنمية التفكير التجريدي لدى المعلمين عن طريق ورش تدريبية يقوم بها المشرفون التربويون.

2- إعداد برامج وعقد ورش عمل للمشرفين التربويين لترسيخ استراتيجيات الإشراف التربوي التطوري.

رابعاً: متطلبات تنفيذ مقترح التحسين

إن المقترح يحقق أهدافه إذا قمنا بالإعداد والتهيئة لتطبيقه تبعاً لإجراءات ومتطلبات عملية وتنظيمية وقانونية وفنية، تعمل على تسهيل عملية تنفيذه، كذلك لا بد من مراعاة العديد من المتطلبات والضوابط اللازمة لتحقيقه، ويمكن توضيح أهم الضوابط والمتطلبات في الآتي:

1- العمل على تقديم مقترح التحسين إلى دائرة التربية والتعليم في الأونروا باعتبارها الجهة المسؤولة عن التعليم المدرسي للاجئين، وذلك لدراسته وإعطاء رأيها فيه.

2- عندما يتم قبول المقترح، فإن الأمر يتطلب وضع خطة إجرائية توضح خطوات التنفيذ وتهيئة الظروف المناسبة لتطبيقه.

3- العمل على تكوين فريق عمل مكون من الخبراء والقيادات والمسؤولين التربويين يكون مسؤولاً عن متابعة تنفيذ المقترح، واتخاذ ما يلزم لتطبيقه، ونجاح مهمة هذا الفريق يعتمد بالأساس على حسن اختيار أعضائه، وكذلك يجب أن يتوفر فيهم بعض الصفات التالية:

- تمتع الفريق بالمهارة والكفاءة والدقة والمعرفة التامة بواقع التعليم المدرسي الخاص في قطاع غزة.
- تحديد الأدوار وتوزيع المهام بدقة، بحيث يعرف كل شخص مهامه ودوره.
- العمل على التطوير والتحديث بما يتناسب مع تحديات الإشراف التربوي والظروف المستجدة على النظام التربوي والتعليمي.

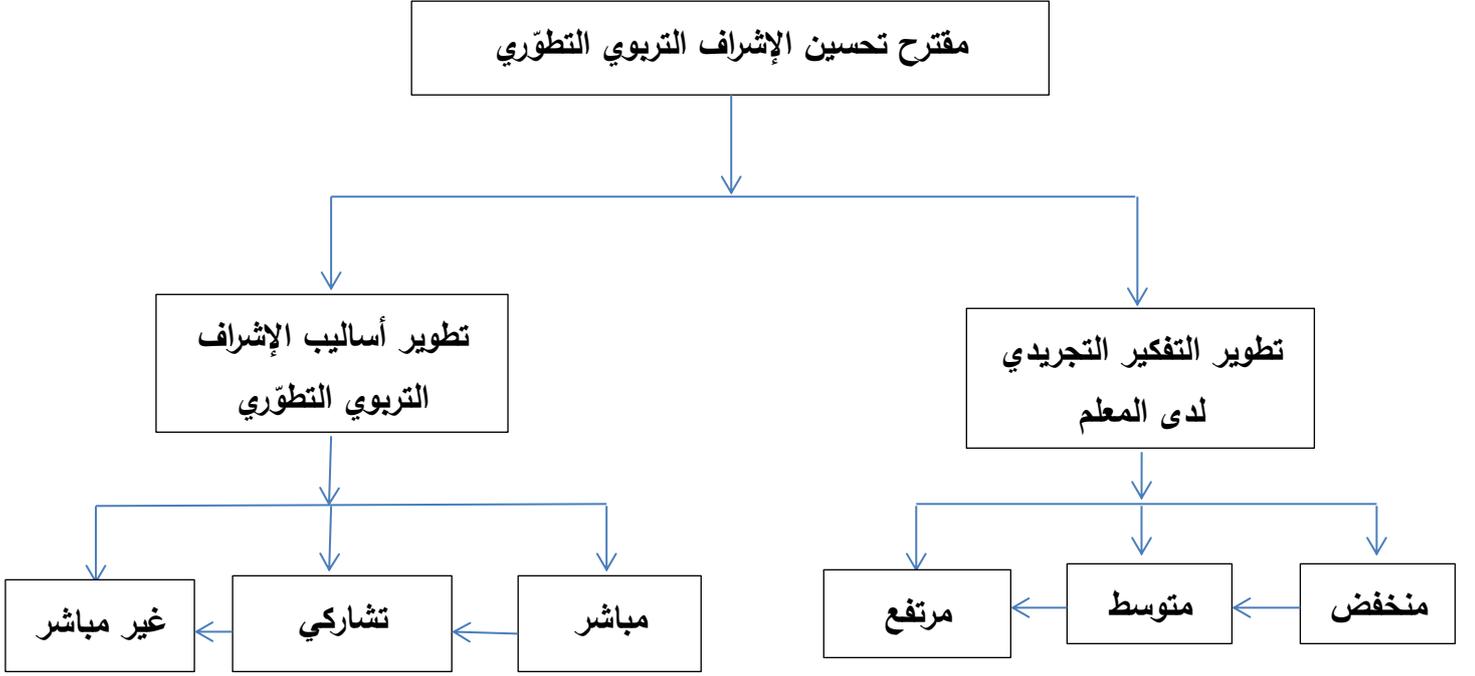
• عمل الفريق على إدارة نفسه بكفاءة عالية واتباع أسلوب رفيع المستوى في العمل ومرونة عالية في التدفق المعرفي للمعلومات.

4- العمل ضمن استراتيجية التعاون بين وكالة الغوث الدولية (الأونروا) ووزارة التربية والتعليم الفلسطينية وكذلك التعاون بين المناطق الخمس التابعة لوكالة الغوث الدولية، على أن يركّز هذا التعاون في التبادل المعلوماتي والمعرفي.

5- التوسّع في إيفاد المشرفين في مهمات تربوية إلى الخارج.

- 6- توفير الفرصة للمعلمين للاستفادة من المكتبات الرقمية والإلكترونية الحديثة.
- 7- تكوين فريق عمل متعاون لكي يقوم بعملية التقويم المستمر لإجراءات وصيغ المقترح.

خامساً: نموذج مقترح التحسين



توصيات الدراسة:

وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، فإن الباحثة توصي بما يلي:

- 1- دراسة دائرة التربية والتعليم في الأونروا لمقترح سبل تحسين الإشراف التربوي التي اقترحتها الباحثة وتبنيه إن أمكن ذلك، وتهيئة السياسات والإجراءات التي تكفل تطبيقه من خلال القيام بمشروع تطوير التعليم من مدخلاته وعملياته وإدراجها ضمن استراتيجياته.
- 2- تبني دائرة التربية والتعليم في الأونروا لمفاهيم جديدة في الإشراف التربوي لتحرير القدرات والإبداعات في المدارس نحو المشاركة الفاعلة لتنفيذ أهداف التربية المستقبلية.
- 3- توجيه البرامج والأنشطة المدرسية التعليمية والمقررات التربوية بحيث تتميز بانطلاقها من الرؤى الوطنية والعالمية للقرن الحادي والعشرين، ويجب أن تعمل هذه البرامج على تطوير دور كل من المشرف والمعلم في العملية التعليمية.
- 4- يجب أن يكون المشرف مصدرًا لطرق واستراتيجيات الإشراف الحديثة والجديدة للمعلمين، ويكون قادرًا على إرشاد المعلمين إلى مصادر المعرفة المفيدة.
- 5- إتاحة الفرصة لتبادل الخبرات بين المشرفين التربويين لاكتساب كل ما هو جديد في مجال الإشراف التربوي.

6- تجنّب الروتين وعمليات الإشراف التقليدية والامتداد نحو أنواع وأساليب غير تقليدية في مجال الإشراف.

7- الاتصال والتواصل الجيد بين المناطق التعليمية والإدارات التربوية وتعزيز ثقافة التبادل المعلوماتي في مجال الإشراف.

8- تفعيل دور المؤسسات التربوية وخاصة الجامعات للاطلاع على كل جديد في مجال الإشراف.

دراسات مقترحة

تقترح الباحثة العديد من العناوين التي يمكن أن تسهم في تحقيق تطوير الإشراف التربوي التطوّري مثل:

- 1- واقع الإشراف التربوي التطوّري في مدارس التعليم العام في فلسطين في ضوء العولمة.
- 2- المقارنة بين واقع الإشراف التربوي التطوّري بين مدارس وكالة الغوث الدولية ومدارس وزارة التربية والتعليم في فلسطين.
- 3- مدى تقبّل المعلمين لواقع الإشراف التربوي التطوّري في مدارسهم في ظل الأعباء المدرسية.
- 4- دور الإشراف التربوي التطوّري في تنمية التفكير التجريدي للمعلمين.
- 5- المقارنة بين واقع الإشراف التربوي التطوّري في دول العالم الثالث والدول المتقدّمة "دراسة بحثية".

المراجع

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المصادر

- القرآن الكريم

- الحديث الشريف

ثانياً: المراجع

- المراجع العربية:

الإبراهيم، عدنان بدري (2002). "الإشراف التربوي: أنماط وأساليب"، مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية والنشر والتوزيع، إربد، الأردن.

إبراهيم، مروان عبد المجيد، والأسدي، سعيد جاسم (2003). "الإشراف التربوي"، دار الثقافة، عمان، الأردن.

أبو الجديان، زكريا (2012). "تطوير النمو المهني للمشرفين التربويين بمدارس وزارة التربية والتعليم ووكالة الغوث الدولية في ضوء التجارب العالمية"، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

أبو حسين، أسعد (2017). "دراسة القائد التربوي الميداني في تفعيل الإشراف التطويري بالمدارس الأهلية: دراسة تطبيقية على عينة من مدارس التعليم الأهلي بالرياض"، مجلة البحث العلمي في التربية، ع18، الرياض، السعودية.

أبو سلطان، عبد النبي وآخرون (2007). "مدى فاعلية برنامج المدارس المتميزة في تحسين الجودة في التعليم في التعليم العام بمدارس وكالة الغوث الدولية بغزة، بحث مقدم إلى المؤتمر التربوي الثالث، بعنوان: الجودة في التعليم الفلسطيني (مدخل للتميز)"، بالجامعات الفلسطينية بغزة في الفترة من 30-31 أكتوبر، غزة، فلسطين.

أبو عابد، محمود محمد (2006). "المرجع في الإشراف التربوي والعملية الإشرافية"، دار الكتاب الثقافي، إربد، الأردن.

أبو علام، رجاء محمود (1998). "مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية"، ط1، دار النشر للجامعات القاهرة، مصر.

الأبيض، عادل عبد المعطي (2017). "دراسة لبعض أنماط الإشراف التربوي الحديثة كما يدركها المعلمون وعلاقتها بالدافعية الذاتية لديهم"، مجلة العلوم التربوية، ع9، جامعة محمد بن سعود الإسلامية، ص103-168، الرياض، السعودية.

الأغا، إحسان (2002). "البحث التربوي وعناصره: مناهجه وأدواته"، ط4، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

الأغا، صهيب كمال (2008). "الإشراف التربوي ودوره في فعالية المعلم في مرحلة التعليم الأساسي العليا بمدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظة غزة"، مجلة جامعة الزهر، سلسلة العلوم الانسانية، مج10، ع1، ص ص 145-188، غزة، فلسطين.

الأغبري، عبد الصمد (2000) "الإدارة المدرسية: البعد التخطيطي والتنظيمي المعاصر"، دار النهضة، بيروت، لبنان.

الأفندي، محمد حامد (1976). "الإشراف التربوي"، عالم الكتب، الطبعة الثانية، القاهرة، مصر.

آل ناجي، محمد (2001). "الأنماط القيادية ومدى فعاليتها للمشرقين التربويين في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير"، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، ع20، ص ص 177-209، دولة قطر.

أمر الله، سهام محمد (2013). "الإشراف التربوي"، مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

البابطين، عبد الرحمن بن عبد الوهاب (2005). "المعوقات التي تحد من فاعلية الممارسات الإشرافية كما يراها المشرفون التربويون بمدينة الرياض"، مجلة كلية التربية، الزقازيق، ع50، ص ص 223-258، الرياض، السعودية.

البابطين، عبد الرحمن بن عبد الوهاب (2014). "درجة ممارسة المشرفين التربويين لأساليب التربوي التطوري بمدينة الرياض"، مجلة العلوم التربوية، مج26، ع1، ص ص 135-159، الرياض.

البابطين، عبدالعزيز عبدالوهاب (2004). "اتجاهات حديثة في الإشراف التربوي"، الطبعة الأولى، مكتبة العبيكان، الرياض، السعودية.

باداود، سحر سعيد (2009). "واقع ممارسة المشرفات التربويات للإشراف الإبداعي من وجهة نظر معلمات المرحلة الثانوية"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.

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

برنامج التربية والتعليم في وكالة الغوث الدولية،
<http://educ.unrwa.ps/Ar/EDC/Training.aspx>

البزاز، حكمت عبد الله (1967). "تقييم التفيتش الابتدائي في العراق"، رسالة ماجستير منشورة، جامعة بغداد، مطبعة الإرشاد، بغداد، العراق.

البستان، أحمد عبد الباقي، وعبد الجواد، عبد الله السيد، وبولس وصفي عزيز (2013). "الإدارة والإشراف التربوي: النظرية، البحث، الممارسة"، ط3، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

بليل، عفاف (2018). "الإشراف التربوي ودوره في تطوير الكفايات التدريسية للمعلمين بالمدرسة الابتدائية- دراسة ميدانية ببعض المدارس الابتدائية"، ع8، مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، سطيف، الجزائر.

البناء، محمد (2003). "الدور المهني للمشرف التربوي ومدى ممارسته له من وجهة نظر المعلمين في مدارس محافظة غزة"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

بونتيفراكت، كارولين (2015). "استراتيجية إصلاح التعليم في الأونروا"، رئاسة الوكالة، عمان، الأردن.

الترتوري والقضاة (2006). مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية) المجلد 27 (2) 2013، نابلس، فلسطين.

الجرابدة، محمد سليمان مفضي والبوسعيدي، حمد بن حمود بن حمد (2017). "درجة ممارسة المشرفين التربويين لأساليب الإشراف الإبداعية في ولاية السيب بمحافظة مسقط في سلطنة عُمان"، مج3، ع9، أيلول، مجلة المعهد الدولي للدراسة والبحث، المعهد الدولي للدراسة والبحث، بريطانيا.

الجرجراوي، زياد والنخالة، سمية (2008). "واقع الإشراف التربوي في مدارس التعليم الثانوي الحكومي في محافظات غزة"، فلسطين.

الحارثي، رساء بنت عايض علي (2009). "واقع ممارسة مشرفات اللغة العربية لبعض أساليب الإشراف التربوي في ضوء معايير الجودة"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

الحبيب، فهد إبراهيم (1997). "التوجيه والإشراف التربوي في دول الخليج العربي"، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، السعودية.

حرب، سلمان (1998). "مشكلات الإشراف التربوي في فلسطين"، ورقة عمل مقدمة في اليوم الدراسي حول الإدارة التربوية في فلسطين: "الواقع والطموح"، جمعية البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية (بيرسا)، الخميس، 12 نوفمبر، غزة، فلسطين.

الحريري، رافدة (2006). "الإشراف التربوي واقعة وآفاقه المستقبلية"، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

حسن، علي (1985). "أهمية المشرف التربوي في النظام التعليمي"، مجلة دراسات تربوية، السنة السابعة، ع3، الإمارات العربية المتحدة.

حسين، سلامة عبد العظيم; وعوض الله، عوض الله سليمان (2006). "اتجاهات حديثة في الإشراف التربوي"، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

حمدان، محمد زياد (1984). "تقييم وتوجيه التدريس"، سلسلة الترية الحديثة، الدار السعودية للنشر والتوزيع، مج15، جدة، السعودية.

الخطيب، إبراهيم والخطيب، أمل (2003). "الإشراف التربوي"، طبعة1، دار قنديل للطباعة والتوزيع، عمان، الأردن.

الخطيب، رداح والخطيب أحمد والفرح، وجيه (1987). "الإدارة والإشراف التربوي اتجاهات حديثة"، الطبعة الثانية، مطابع الفرزدق، الرياض، السعودية.

الخطيب، رداح والخطيب أحمد والفرح، وجيه (2001). "الإدارة والإشراف التربوي اتجاهات حديثة"، الطبعة الثالثة، دار الأمل، عمان، الأردن.

خلف الله، محمود إبراهيم (2014). "تصور مقترح لتطبيق الإشراف الإلكتروني على الطلبة المعلمين بكلية التربية"، جامعة الأقصى، مجلة جامعة الأقصى، سلسلة العلوم الإنسانية، 18(2)، ص 287-315، غزة، فلسطين.

خنيصر، ماري تريز (2014). "أثر تطبيق الإشراف التربوي التطوري في تحسين الممارسات التدريسية"، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة اللبنانية، لبنان.

داود، ربي (2018). "الإشراف التطويري ودوره في إطلاق طاقات المعلم"، موقع دنيا الوطن على الشبكة العنكبوتية،
(<https://pulpit.alwatanvoice.com/articles/2018/09/09/472547.html>)، تاريخ النشر 9/ 9 /2018، فلسطين.

دائرة الإشراف والتأهيل التربوي (2007). وزارة التربية والتعليم العالي، رام الله، فلسطين.

الدجاني، لينا مصطفى (2013). "درجة ممارسة المشرفين التربويين لسلوك الإشراف التشاركي في محافظة العاصمة عمان وعلاقته بمستوى فعالية المعلمين من وجهة نظرهم"، رسالة ماجستير غير منشورة في التربية تخصص الإدارة والقيادة التربوية، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

الدقاق، نهى والحاج خليل، محمد (1988). "الإشراف التربوي: ماهيته وبعض أساليبه"، معهد التربية التابع للأنروا اليونسكو، عمان، الأردن.

الدليمي، طارق (2013). "الاتجاهات الحديثة في الإدارة التربوية والمدرسية"، مركز دبيونو لتعليم التفكير، ط1، مج1، بغداد، العراق.

دواني، كمال (2003). "الإشراف التربوي، مفاهيم وآفاق"، مطابع الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الدويك، تيسير، وياسين، حسين، وعدس، محمد عبد الرحيم، والدويك، محمد فهمي (2001). "أسس الإدارة التربوية والمدرسية والإشراف التربوي"، ط2، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

الروبي، عماد (2006). "منظومة الإشراف التربوي وواتعكاساتها على فعالية المعلم في مرحلة التعليم الأساسي العليا بمدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظة غزة"، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

ريان، محمد هاشم، وبلقيس، أحمد محمد، والأقطش، يحيى سالم (2010). "الإشراف التربوي في مجال التربية الإسلامية"، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، عمان، الأردن.

زايد، عطاق علي (2008). "الإرشاد والإشراف في العملية التربوية"، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، جامعة طنطا، مصر.

الزعبي، فتحي (1994). "تصورات المعلمين للنمط الإشرافي الفعّال في مدارس محافظة إربد نحو دور المشرف التربوي"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

زكري، عبد الله بن محمد (2008). "واقع تطبيق أساليب الإشراف التربوي من قبل مشرفي الصفوف الأولية في تعليم محافظة صبييا"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.

السعود، راتب (2002). "الإشراف التربوي: اتجاهات حديثة"، مركز طارق للخدمات الجامعية، عمان، الأردن.

السمي، مبروك عبد الله علي (2001). "دور المشرف التربوي في تحسين أداء معلمي المواد الإجتماعية في المرحلة الابتدائية بمحافظة جدة التعليمية"، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، شعبة الإشراف التربوي، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

شاهين، عبدالرحمن بن يوسف (2010). "فاعلية تطبيق الإشراف التربوي التطوري التشاركي في تحسين الممارسات التدريسية لدى معلمي العلوم"، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.

الشديفات، محمد والقادري، أسعد (2005). "أثر استخدام الإشراف التربوي التطوري في تحسين الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم في محافظة المفرق"، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، المجلد السابع عشر، ع1، يناير، السعودية.

الشقيرات، جميل (2014). "واقع الإشراف التربوي في وزارة التربية والتعليم"، موقع صحيفة الرأي الأردنية على الشبكة العنكبوتية (<http://alrai.com/article/683249.html>)، تاريخ النشر 28/11/2018، عمان، الأردن.

شلش، باسم محمد (2018). "دور استخدام الإشراف التربوي التطوري في تحسين ممارسات التدريس لدى المعلمين في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلمين أنفسهم"، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، مج9، ع26، كانون أول، فلسطين.

الشمراي، محمد (2008). "الإشراف الإلكتروني: مفهومه، أهدافه، إجراءاته التطبيقية"، ورقة عمل مقدمة في لقاء مديري إدارات الإشراف التربوي المنعقد في محافظة الأحساء، السعودية.

الشهري، خالد محمد (2006). "تجديد الإشراف التربوي"، مكتبة الملك فهد الوطنية، الدمام، السعودية.

- صالح، نجوى فوزي (2007). "تحسين دور المشرف التربوي في مدارس محافظة غزة في ضوء مفهوم الجودة"، المؤتمر التربوي الثالث لكلية التربية بعنوان الجودة في التعليم الفلسطيني: مدخل للتميز في الفترة من 30-31 أكتوبر، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- صليوه، سهى نونا (2005). "الإشراف والتنظيم التربوي"، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن.
- صيام، محمد (2007). "دور أساليب الإشراف التربوي في تطوير الأداء المهني للمعلمين في المدارس الثانوية في محافظة غزة"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- طافش، محمود (2014). "الإبداع في الإشراف التربوي والإدارة المدرسية"، دار الفرقان، الأردن.
- طافش، محمود، (1988). "قضايا في الإشراف التربوي"، دار البشير، الطبعة الأولى، عمّان، الأردن.
- الطعاني، حسن أحمد (2005). "الإشراف التربوي: مفاهيمه، أهدافه، أسسه، أساليبه"، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن.
- عابدين، محمد (2001). "الإدارة المدرسية الحديثة"، ط1، دار الشروق، عمّان، الأردن.
- العاجز، فؤاد علي (1998). "مفهوم الإشراف التربوي في ضوء الاتجاهات الحديثة"، ورقة مقدمة في اليوم الدراسي بعنوان الإدارة التربوية في فلسطين: الواقع والطموح، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- العاجز، فؤاد علي (2000). "تطوير التعليم العام في قطاع غزة"، ط2، مطبعة مقداد، غزة، فلسطين.
- عايش، أحمد جميل (2008). "تطبيقات في الإشراف التربوي"، ط1، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمّان، الأردن.
- العبادي، عبد الله قايد (2009). "الإشراف التطويري"، إدارة الإشراف التربوي، جدة، السعودية.
- عبد الحي، رمزي أحمد (2013). "الإشراف التربوي: مفهومه وأساليبه ووظائفه"، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن.
- عبد المهدي، عبد النبي (1998). "دليل المشرف التربوي"، مجلة المعلومات التربوية، السنة الرابعة، ع16، وزارة المعارف السعودية، السعودية.
- عبد الهادي جودت عزت (2002). "الإشراف التربوي: مفاهيمه وأساليبه دليل لتحسين التدريس"، دار العلم والثقافة للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن.
- عبد الهادي جودت عزت (2006). "الإشراف التربوي: مفاهيمه وأساليبه"، الأقسام الهادفة للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن.

- العبيدي، محمد جاسم (2010). "الإشراف التربوي والإدارة التعليمية"، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن.
- العنوم، عدنان يوسف (2004). "علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق"، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمّان، الأردن.
- العرنوسي، ضياء والعجرش، حيدر والجبوري، عارف والجبوري، مشرق (2013). "الإدارة والإشراف التربوي"، دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن.
- عريفج، سامي (2001). "الإدارة التربوية المعاصر"، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر، الأردن.
- عزازي، سلوى (2012). "أنماط الإشراف التربوي"، الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة المدينة المنورة، إدارة الإشراف التربوي، السعودية.
- عطاري، عارف (2005). "الإشراف التربوي: نماذجه النظرية وتطبيقاته العملية"، مكتبة الفلاح، الكويت.
- عطوي، جودت عزت (2001). "الإدارة التعليمية والإشراف التربوي أصولها وتطبيقاتها"، الطبعة الأولى، الدار العلمية الدولية ودار الثقافة، الأردن.
- علي، كريم ناصر (2006). "الإدارة والإشراف التربوي"، دار النشر والتوزيع، عمّان، الأردن.
- عليان، سلمان صالح؛ أبو ريش، عالية كمال القاسم؛ سنداوي، خالد أحمد؛ وزيدان، رائد (2009). "الإشراف التربوي بين النظرية والتطبيق"، دار زهران للنشر، عمّان، الأردن.
- العمراني، عبد الغني محمد إسماعيل (2012). "دليل الباحث إلى إعداد البحث العلمي"، الطبعة الثانية، دار الكتاب الجامعي، صنعاء، اليمن.
- العمري، شوكت (1987). "دراسة تاريخية في تطور الإشراف التربوي في الأردن"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الأردنية، عمّان، الأردن.
- العوران، إبراهيم (2010). "الإشراف التربوي ومشكلاته (دراسة ميدانية تقييمية)"، دار يافا للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن.
- عيسان، صالحة عبد الله والعاني وجيهة ثابت (2008). "دور تكنولوجيا المعلومات في إدارة المعرفة"، مجلة البصائر، المجلد12، العدد1، سلطنة عُمان.
- العيساوي، رحاب (1987). "الإشراف التربوي ومهامه في العملية التعليمية"، البيادر السياسي، مجلة الجماهير الفلسطينية، ع1، ص ص 50-59، دار الطباعة العربية، القدس، فلسطين.
- الغامدي، تركي (2010). "فاعلية استخدام التطبيقات الإلكترونية في الإشراف التربوي"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم درمان الإسلامية، السودان.
- الفوارعة، عادل (2005). "الإشراف التربوي في جنوب الضفة الغربية واقعه وتطويره"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القديس يوسف، لبنان.

- الفوزان، محمد (2008). "مقدمة في الإشراف التربوي"، محاضرة في كلية التربية، قسم اللغة العربية، جامعة الملك سعود، السعودية.
- فيفر، إيزابيل ودنلاب، جين (2001). "الإشراف التربوي على المعلمين: دليل لتحسين التدريس"، ترجمة محمد ديراني، الطبعة الثالثة، الجامعة الأردنية، الأردن.
- القاسم، منصور بن محمد (2010). "دور مديري المدارس في تفعيل الإشراف التطوري بالمدارس الحكومية في محافظة جدة"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى مكة، السعودية.
- القرزعي، عبد الله بن علي (2012). "التعليم المتمحور حول المشكلات"، الرياض، السعودية.
- الكلباني، يونس بن حمدان بن عبد الله (2016). "مدى ممارسة المشرفين التربويين لبعض أنماط الإشراف التربوي في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الوسطى بسلطنة عُمان"، رسالة ماجستير في الإدارة التعليمية غير منشورة، جامعة نزوى، كلية العلوم والاداب، قسم التربية والدراسات الإنسانية، سلطنة عُمان.
- اللوح، أحمد حسن (2012). "درجة تحسين الإشراف التربوي التطوري للممارسات التدريسية لمعلمي اللغة العربية في مدارس وكالة الغوث الدولية"، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد العشرين، العدد الأول، يناير، ص ص 483-519، غزة، فلسطين.
- متولي، مصطفى (1983). "الإشراف الفني في التعليم"، دار المطبوعات المصرية الجديدة، القاهرة، مصر.
- محمود، محمود صالح قاسم (1997). "واقع الإشراف التربوي في قطاع غزة في مجال تنمية كفايات المعلمين"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- المدلل، نعيمة (2003). "تصور مقترح لمواجهة معوقات الإشراف التربوي في محافظات غزة في ضوء الاتجاهات المعاصرة"، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- مرسي، محمد منير (2002). "الاتجاهات الحديثة في التعليم الجامعي المعاصر وأساليب تدريسيه"، عالم الكتب، القاهرة، مصر.
- مريزيق، هشام يعقوب (2008). "الإشراف التربوي النظرية والتطبيق: المدخل والنظرية ومصادر السلطة والأساليب"، دار الراجحة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- المسار، محمود أحمد (1986). "الإشراف التربوي الحديث: واقع وطموح"، دار الأمل، عمان، الأردن.
- المسار، محمود أحمد (2005). "تجديدات في الإشراف التربوي"، المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية، عمان، الأردن.
- مصلح، إيمان (2011). "تطوير معايير اختيار المشرفين التربويين في ضوء تجارب بعض الدول"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

المطيري، متعب بجاد (2012). "مدى ممارسة الإشراف التطوري بالمرحلة الثانوية بمكتب التربية والتعليم بقرطبة"، مشروع تخرج غير منشور، قسم الإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.

المقوشي، عبد الله عبد الرحمن (1992). "قياس التفكير التجريدي حسب نظرية بياجيه لدى الطلبة الجدد الذين التحقوا بكلية التربية وعلاقته ببعض المتغيرات"، مجلة جامعة الملك سعود، المجلد الرابع، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (1)، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.

المقيد، عاهد (2006). "واقع الممارسات الإشرافية للمشرفين التربويين بوكالة الغوث الدولية في ضوء مبادئ الجودة الشاملة وسبل تطويرها"، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

مكتب التربية العربي لدول الخليج (1996): "الإشراف التربوي بدول الخليج واقعه وتطويره"، الرياض، السعودية.

مكي، حنان محمد (2007). "تطوير القيادات التربوية مشرفين ومشرفات"، جدة، دار الفنون، السعودية.

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (1984) "الإشراف التربوي في الوطن العربي: واقعه وسبل تطويره"، تونس.

المنيف، محمد صالح عبدالله (1998). "الزيارات الصفية: أصولها وآدابها"، الطبعة الأولى الرياض، السعودية.

موقع وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية على الشبكة العنكبوتية <http://www.moehe.gov.ps>

الناصر، شيماء شاكر جمعة (2018). "اتجاهات حديثة في الإشراف التربوي"، كلية التربية للعلوم الصرفة، جامعة بابل، العراق.

نبهان، يحيى محمد إسماعيل (2007). "الإشراف التربوي بين المشرف والمدير والمعلم"، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

نشوان، يعقوب حسين (1991). "الإدارة والإشراف التربوي"، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

نشوان، يعقوب ونشوان، جميل (2004). "السلوك التنظيمي في الإدارة والإشراف التربوي"، ط1، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

نوري، ناصر الدين سعيد (2013). "التوجيه والإرشاد التربوي المعاصر"، الأكاديميون للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

وزارة التربية والتعليم السعودية (2009). "أنماط الإشراف التربوي"، المدينة المنورة، إدارة الإشراف التربوي بالإدارة العامة للتربية والتعليم، السعودية.

وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، "الدليل المرجعي في الإشراف التربوي"، 2009، فلسطين.
وزارة المعارف (1998). "دليل المشرف التربوي"، الطبعة الأولى، العدد (22) الجزء الأول،
المملكة العربية السعودية.

وكالة الغوث الدولية "الأونروا"، "جلسة المراجعة الداخلية حول جودة التعليم آذار 2010"، ورشة
عمل المراجعة الداخلية الاستراتيجية، أيار/مايو 2010.

وكالة الغوث الدولية "الأونروا"، مركز التطوير التربوي، غزة، فلسطين.
يحيى، حسن عايل أحمد والمنوفي، سعيد جابر (1999). "المدخل إلى التدريس الفعال"،
الرياض، الطبعة الثانية، دار الصولتية للتربية.

المراجع الأجنبية:

Alshehri, Rajeh (2019). "THE SUPERVISORS' PRACTICE OF COLLABORATIVE APPROACH IN SCHOOLS". British Journal of Education, Vol.7, Issue 12, pp.84-109, UK.

Ampofo, Samuel Yaw; Onyango, George Adino & Ogola, Martin (2019). "Influence of School Heads' Direct Supervision on Teacher Role Performance in Public Senior High Schools", IAFOR Journal of Education Volume 7 – Issue 2. Central Region, Ghana.

Eady, C., Zepeda, S. J.(2007). "Evaluation, Supervision, and Staff Development under Mandated Reform: The Perceptions and Practices of Rural Middle School Principals. Rural Educator", v(28), n(2), p(1-7).

Everett, Joyce E.; Miehl, Dennis; DuBois, Carolyn; Garran, Ann Marie (2011), "The Developmental Model of Supervision as Reflected in the Experiences of Field Supervisors and Graduate Students", Journal of Teaching in Social Work, v31 n3 p250-264, California.

Glatthorn, A.(1997). "Differential instruction". Alexandria, VA: Association for the Supervision and Curriculum Development.

Glickman, Carl D. C. (1998). "Developmental Supervision: Alternative Practices for Helping Teachers Improve Instruction, Association for Supervision and Curriculum Development", Alexandria, VA.

Glickman, Carl D.C. (1990). "Supervision of instruction: A development approach". (2nd ed.) Boston: Allyn and Bacon

Hui, Tzu Wu (2017). "Educational Leadership and Supervision's Administration for Successful Schools: The Examination of The Theory of Developmental Supervision", International Journal for Innovation Education and Research, Vol 5 No 10, National Chi Nan University, Taiwan.

Ibrahim, Ali (2018). "Directive, Collaborative, or Non-Directive? Thesis Supervision Approaches in the United Arab Emirates", Issues in Educational Research, v28 n3 p679-700, United Arab Emirates.

Krejcie, V., & Morgan, W., (1970), "Determining Sample Size for Research Activities", Educational and Psychological Measurement, the NEA Research Bulletin,11, 6, 32- 38.

Musundire, Austin (2015). **"Effectiveness of the developmental supervision model as a tool for improving quality of teaching: perceptions of the South African primary school-based managers and educators"**, University of South Africa, Pretoria.

Ozyildirim, Gulnar & AKSU, Mualla BILGIN (2016). **"An Investigation on Developmental Supervision Model: Supervisors' and Administrators' Opinions and Teachers' Expectations"**, International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, Vol. 6, No. 3, March, Turkey.

Silva , D . Y & Danna , N , F. (2001) . **"Collaborative Supervision in the Professional development school"**, Journal of Curriculum and Supervision.

Stark, Marcella D.; McGhee, Marla W. & Jimerson, Jo Beth (2017). **"Reclaiming Instructional Supervision: Using Solution-Focused Strategies to Promote Teacher Development"**, Journal of Research on Leadership Education, v12 n3 p215-238, USA.

الملاحق

Appendices

قائمة الملاحق

• الصورة الأولية للاستبانة "للأساتذة المحكمين"

• الصورة النهائية للاستبانة

• قائمة المحكمين

ملحق (1)

AL-AQSA UNIVERSITY – GAZA

Deanship of Graduate Studies and Research

Faculty of Education

Master of Educational Administration



جامعة الأقصى _ غزة

عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي

كلية التربية

ماجستير إدارة تربوية

واقع تطبيق الإشراف التربوي التطويري في مدارس "الأونروا" بمحافظات
غزة وسبل تحسينه

The Reality of the Application of Developmental Educational Supervision in the UNRWA Schools in the Governorates of Gaza and How to Improve It

إعداد الباحثة

سمر عبد الرزاق محمد الحاج

إشراف الدكتور

ناجي رجب سكر

أستاذ الإدارة التربوية المشارك

قدم هذا البحث استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير
في الإدارة التربوية بكلية التربية في جامعة الأقصى بغزة

يناير/2020م – جماد أول/1441هـ

السيدة/ الأستاذة الدكتورة/ة : المحترم/ة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تقوم الباحثة بدراسة بحثية بعنوان:

" واقع تطبيق الإشراف التربوي التطوري في مدارس "الأونروا" بمحافظات غزة وسبل تحسينه"

للحصول على درجة الماجستير في التربية، تخصص "إدارة تربوية"، حيث تهدف الدراسة الميدانية إلى معرفة درجة تطبيق المشرفين التربويين للإشراف التربوي التطوري في مدارس "الأونروا" بمحافظات غزة، وقد استخلصت الباحثة من خلال اطلاعها على الأدب التربوي والدراسات السابقة وخبراتها السابقة في مجال عملها كمشرفة تربوية في مدارس "الأونروا" بأن الإشراف التربوي التطوري يتكون من ثلاثة أبعاد وهي:

- البعد الأول: الإشراف التربوي التطوري المباشر ويمكن الحكم عليه من خلال 20 عبارة.
 - البعد الثاني: الإشراف التربوي التطوري التشاركي ويمكن الحكم عليه من خلال 20 عبارة.
 - البعد الثالث: الإشراف التربوي التطوري غير المباشر ويمكن الحكم عليه من خلال 20 عبارة.
- وقد تم بناء الاستبانة في ضوء تدرج مقياس ليكرت الخماسي (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة) لاستجابة أفراد العينة (المعلمين)، حيث تم ترميز رأي المعلم بالأرقام من (5-1)، لتقابل مستويات موافقة العينة (موافق بشدة- غير موافق بشدة)، كما هو موضح في الجدول:

موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
5	4	3	2	1

تعريف متغير الدراسة الرئيس:

الإشراف التربوي التطوري:

وتُعرّف الباحثة الإشراف التربوي التطوري إجرائياً وبما يتوافق مع عنوان رسالتها وبما خلصت به من الدراسات السابقة بأنه: "الأساليب الإشرافية التربوية الحديثة المتمثلة بالإشراف التربوي التطوري المباشر والإشراف التربوي التطوري التشاركي والإشراف التربوي التطوري غير المباشر التي يقوم بها المشرف التربوي من أجل إحداث نقلة تربوية تدريجية ونوعية في مستوى التفكير التجريدي لدى المعلم من المستويين المنخفض والمتوسط إلى المستوى المرتفع".

ونظراً لخبرة سعادتكم الواسعة في هذا المجال يُرجى التكرم بتحكيم الاستبانة بوضع علامة (√) أمام كل عبارة في الخانة التي ترونها مناسبة من وجهة نظر سيادتكم من حيث انتمائها للبعد ووضوح صياغتها، مع التصحيح أو الحذف أو الإضافة بما ترونها مناسب.

والباحثة تتقدم بجزيل الشكر والامتنان على تعاون سيادتكم الصادق

اسم الأستاذة الدكتورة/ة المحكم/ة:

التخصص:

مكان العمل:

البيانات الشخصية:

النوع الإجتماعي	معلم	معلمة
المؤهل العلمي	بكالوريوس	دراسات عليا
التخصص	تخصص علمي (علوم، رياضيات، تكنولوجيا)	
سنوات الخدمة	أقل من 5 سنوات	من 5 سنوات إلى أقل من عشر سنوات
المنطقة التعليمية	الشمال	غزة
	الوسطى	خانيونس
		رفح

البعد الأول: الإشراف التربوي التطوري المباشر: يركّز المشرف التربوي في هذا الأسلوب على وضع الأسس التي ينبغي للمعلم أن يسير عليها لتحقيق أهدافه وتحسين ممارساته التدريسية، (وهذا الأسلوب يناسب المعلمين أصحاب التفكير التجريدي المنخفض والذين يُوصفون بعدم حب العمل أو الالتزام به).

ملاحظات	الصياغة		الانتماء للبعد		عبارات البعد	م
	غير مناسبة	مناسبة	لا تنتمي	تنتمي		
					يزودني المشرف بأهدافه الخاصة.	1
					يقدم معايير التقييم في بداية العام الدراسي.	2
					يوجهني لاستخدام أساليب تدريسية محددة.	3
					يقرر حاجاتي التعليمية وفقا لمنظوره التربوي الشامل.	4
					ينقل الحقائق التعليمية بطريقة واضحة.	5
					يبادر في نقد سلوكي عندما أتخذ إجراءات غير سليمة.	6
					يعرفني بنقاط الضعف في الأداء.	7
					يوجهني حين يلتصق عدم قدرتي على ضبط الصف.	8
					يحدد أهدافاً إجرائية بناء على حاجتي التعليمية.	9
					يتابع كل معلم بشكل فردي.	10
					يساعدني في تشخيص الصعوبات التي تواجهني في عملية التعليم.	11
					يبحثني على المرونة عند تطبيق استراتيجيات التعلم.	12
					يبدد مخاوفي قبل الزيارة الصفية.	13
					يساعدني في حل المشكلات الفنية أثناء زيارته الصفية.	14
					يزودني بعدة أفكار مثمرة في اللقاء البعدي للزيارة الصفية.	15
					يقترح علي أفكاراً علمية وتربوية جديدة قيمة.	16
					يفيدني بخبرات علمية تتم عن تمكّنه من المادة العلمية.	17
					يزودني بمواضيع تساعد على تنميتي تربوياً وعلمياً.	18
					يبحثني على النمو المهني الذاتي من خلال أساليب تربوية متنوعة.	19
					يُعد مصادر إثرائية تكون مرجعاً لي عند الحاجة إليها.	20

البعد الثاني: الإشراف التربوي التطوري التشاركي: وفيه يشترك كل من المشرف والمعلم معاً في وضع خطة لتحسين عملية التعليم والتعلم، (وهذا الأسلوب يناسب المعلمين أصحاب التفكير التجريدي المتوسط والذين يلتزمون بعملهم بشكل متوسط أيضاً).

ملاحظات	الصياغة		الانتماء للبعد		عبارات البعد	م
	غير مناسبة	مناسبة	لا تنتمي	تنتمي		
					يمنحني درجة من الحرية في اختيار الاستراتيجيات التعليمية.	1
					يساعدني في المواءمة بين حاجاتي وحاجات المدرسة.	2
					يشاركني بوضع الأهداف التعليمية.	3
					يهدف دائماً للوصول لحل مشترك.	4
					يتفق معي على أهداف الأنشطة التي سأقوم بتنفيذها.	5
					يفضّل العمل مع المعلمين كمجموعات.	6
					يشاركني في تحديد المشاكل ووضع حلول مناسبة.	7
					يشارك المعلمين في وضع معايير التقييم.	8
					يقرر مع المعلمين آليات المتابعة.	9
					يرى أن المعلمين ينجزون أفضل إذا عملوا في مجموعات.	10
					يشارك المعلمين في التخطيط للأنشطة الخاصة بهم.	11
					يحرص على تزويدي بتغذية راجعة عن أدائي.	12
					يضعني أمام خيارات بدلاً من القرارات الجاهزة.	13
					يؤقر لي الوقت الكافي لتأمل خياراتي ونشاطاتي وقراراتي.	14
					يوظف أسلوب ورش العمل في حل المشكلات وتنمية المهارات.	15
					يساعد المعلم على تعديل أساليبه التدريسية بما يتفق مع الأهداف.	16
					يشاركني النقاش في مواضيع تهم تقدمي في مجال عملي التدريسي.	17
					يوجه المعلمين الذين لديهم مشاكل متشابهة لوضع حلول مناسبة.	18
					يحرص على تعزيز روح العمل المشترك بين المعلمين.	19
					يدعم توجيه الأقران وتبادل الخبرات بين المعلمين.	20

البعد الثالث: الإشراف التربوي التطوّري غير المباشر: يقوم على مبدأ الخبرات الخاصة بالفرد، فالمعلم يجب أن يتوصّل إلى حلول نابغة من ذاته بغرض تحسين مستوى طلابه، (وهذا الأسلوب يناسب المعلمين أصحاب التفكير التجريدي العالي ومستوى عال من الالتزام بالعمل).

ملاحظات	الصياغة		الانتماء للبعد		عبارات البعد	م
	غير مناسبة	مناسبة	لا تنتمي	تنتمي		
					يدعم أهدافي التي وضعتها بدرجة كاملة من الاستقلال.	1
					يتيح للمعلمين اختيار البرنامج التدريبي اللازم لتحسين قدراتهم وأدائهم.	2
					يساعد المعلمين على تأمل أدائهم للتحسين.	3
					يشجع المعلمين على التخطيط بأنفسهم.	4
					يثق بوضعي للخيارات البديلة أثناء الدرس.	5
					يكلفني بتدريب الأقران.	6
					يوظف النشرات الموجهة لتوضيح استراتيجيات تدريس مختلفة.	7
					يترك للمعلمين الحرية في تحديد حاجاتهم التعليمية.	8
					يحث المعلمين على حل مشاكلهم لكن لا يقم نفسه فيها.	9
					يترك للمعلمين حرية اتخاذ القرار المناسب.	10
					يعزز قدرة المعلمين على تحديد الأنشطة التي يحتاجون إليها.	11
					يُمكنني من اختيار أفضل البدائل في حل المشكلة دونما الرجوع إليه.	12
					يعطيني الحرية في اختيار طرق التدريس المناسبة.	13
					يدعم المعلمين في التوصل إلى حلول نابغة من الواقع لتحسين مستوى طلابهم.	14
					يتعامل معي كقائد للعملية التعليمية.	15
					يمنح حرية للمعلمين لوضع معايير تقييمية تناسب أهدافهم.	16
					يشجّع المعلمين على النمو الذاتي حسب أهدافهم.	17
					يدعم المعلمين لاكتشاف نقاط القوة لديهم.	18
					يعامل المعلمين بدرجة عالية من الشفافية.	19
					يتيح للمعلمين التعرف على مستوى أدائهم الحقيقي.	20

ملحق (2)

AL-AQSA UNIVERSITY – GAZA

Deanship of Graduate Studies and Research

Faculty of Education

Master of Educational Administration



جامعة الأقصى - غزة

عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي

كلية التربية

ماجستير إدارة تربوية

واقع تطبيق الإشراف التربوي التطوري في مدارس "الأونروا" بمحافظات
غزة وسبل تحسينه

The Reality of the Application of Developmental Educational Supervision in the UNRWA Schools in the Governorates of Gaza and How to Improve It

إعداد الباحثة

سمر عبد الرزاق محمد الحاج

إشراف الدكتور

ناجي رجب سكر

أستاذ الإدارة التربوية المشارك

قدم هذا البحث استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير
في الإدارة التربوية بكلية التربية في جامعة الأقصى بغزة

يناير/2020م - جماد أول/1441هـ

استبانة بعنوان:

"واقع تطبيق الإشراف التربوي التطوري في مدارس "الأونروا" بمحافظة غزة وسبل تحسينه"

السيدة/المعلمة/ : المحترم/ة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تقوم الباحثة بدراسة بحثية بعنوان:

"واقع تطبيق الإشراف التربوي التطوري في مدارس "الأونروا" بمحافظة غزة وسبل تحسينه"

للحصول على درجة الماجستير في التربية، تخصص "إدارة تربوية"، حيث تهدف الدراسة الميدانية إلى معرفة درجة تطبيق المشرفين التربويين للإشراف التربوي التطوري في مدارس "الأونروا" بمحافظة غزة من وجهة نظر المعلمين، حيث تتكون الاستبانة التي بين يديك من (60) عبارة كل منها تقيس جانباً مهماً من جوانب تطبيق الإشراف التربوي التطوري بأساليبه المتنوعة في العملية التربوية التعليمية التعليمية.

نرجو قراءة كل منها واختيار رقم الإجابة التي تعبر عن رأيك، حيث تم بناء الاستبانة في ضوء مقياس ليكرت الخماسي (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة) لاستجابة أفراد العينة (المعلمين)، حيث تم ترميز رأي المعلم بالأرقام من (5 - 1)، لتقابل مستويات موافقة العينة (موافق بشدة - غير موافق بشدة)، كما هو موضَّح في الجدول:

موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
5	4	3	2	1

علماً بأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن وجهة نظرك بصدق، لا تستغرق وقتاً طويلاً في الإجابة، وسنحاط إجابتك بالسرية التامة ولا يطّاع عليها سوى الباحثة لاستخدامها في أغراض البحث العلمي.

مع خالص الشكر والتقدير

الباحثة

البيانات الشخصية:

النوع الاجتماعي	معلم	معلمة
المؤهل العلمي	بكالوريوس	دراسات عليا
التخصص	تخصص علمي (علوم، رياضيات، تكنولوجيا)	تخصص إنساني (باقي التخصصات)
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	من 5 سنوات إلى أقل من عشر سنوات
المنطقة التعليمية	الشمال	غزة
		الوسطى
		خانيونس
		رفح

ثانياً: قائمة العبارات

م	العبارة	1	2	3	4	5
1	يُزودني المشرفُ بأهدافه الخاصة.					
2	يمنحني درجةً من الحرية في اختيار الاستراتيجيات التعليمية.					
3	يَدعم أهدافي التي وضعتها بدرجة كاملة من الاستقلال.					
4	يُقَدِّم معايير التقييم في بداية العام الدراسي.					
5	يساعدني في الموازنة بين حاجاتي وحاجات المدرسة.					
6	يتيح للمعلمين اختيار البرنامج التدريبي اللازم لتحسين قدراتهم وأدائهم.					
7	يوجهني لاستخدام أساليب تدريسية محددة.					
8	يشاركني بوضع الأهداف التعليمية.					
9	يساعد المعلمين على تأمل أدائهم للتحسين.					
10	يقرر حاجاتي التعليمية وفقاً لمنظوره التربوي الشامل.					
11	يهدف للوصول لحل مشترك.					
12	يُشجّع المعلمين على التخطيط بأنفسهم.					
13	ينقل الحقائق التعليمية بطريقة واضحة.					
14	يتفق معي على أهداف الأنشطة التي سأقوم بتنفيذها.					
15	يثق بوضعي للخيارات البديلة أثناء الدرس.					
16	يبادر في نقد سلوكي عندما أتخذ إجراءات غير سليمة.					
17	يفضّل العمل مع المعلمين كمجموعات.					
18	يكلفني بتدريب الأقران.					
19	يُعرفني بنقاط الضعف في الأداء.					
20	يشاركني في تحديد المشاكل ووضع حلول مناسبة.					
21	يوظّف النشرات الموجهة لتوضيح استراتيجيات تدريس مختلفة.					
22	يُوجهني حين يلتمس عدم قدرتي على ضبط الصف.					
23	يشارك المعلمين في وضع معايير التقييم.					
24	يترك للمعلمين الحرية في تحديد حاجاتهم التعليمية.					
25	يحدد أهدافاً إجرائية بناءً على حاجتي التعليمية.					
26	يقرر مع المعلمين آليات المتابعة.					
27	يحث المعلمين على حل مشاكلهم لكن لا يُقحم نفسه فيها.					
28	يتابع كل معلم بشكل فردي.					
29	يرى أن المعلمين ينجزون أفضل إذا عملوا في مجموعات.					
30	يترك للمعلمين حرية اتخاذ القرار المناسب.					
31	يساعدني في تشخيص الصعوبات التي تواجهني في عملية التعليم.					
32	يشارك المعلمين في التخطيط للأنشطة الخاصة بهم.					
33	يعزز قدرة المعلمين على تحديد الأنشطة التي يحتاجون إليها.					

					يحتثي على المرونة عند تطبيق استراتيجيات التعلّم.	34
					يحرص على تزويدي بتغذية راجعة عن أدائي.	35
					يُمكنني من اختيار أفضل البدائل في حل المشكلة دون الرجوع إليه.	36
					يبدد مخاوفي قبل الزيارة الصفية.	37
					يضعني أمام خيارات بدلاً من القرارات الجاهزة.	38
					يعطيني الحرية في اختيار طرق التدريس المناسبة.	39
					يساعدني في حل المشكلات الفنية خلال زيارته الصفية.	40
					يوقّر لي الوقت الكافي لتأمل خياراتي ونشاطاتي وقراراتي.	41
					يدعم المعلمين في التوصل إلى حلول نابعة من الواقع لتحسين مستوى طلابهم.	42
					يزودني بعدة أفكار مثمرة في اللقاء البعدي للزيارة الصفية.	43
					يوظّف أسلوب ورش العمل في حل المشكلات وتنمية المهارات.	44
					يتعامل معي كقائد للعملية التعليمية.	45
					يقترح عليّ أفكارًا علمية وتربوية جديدة قيّمة.	46
					يساعد المعلم على تعديل أساليبه التدريسية بما يتفق مع الأهداف.	47
					يمنح حرية للمعلمين لوضع معايير تقييمية تناسب أهدافهم.	48
					يفيدني بخبرات علمية تتم عن تمكّنه من المادة العلمية.	49
					يشاركني النقاش في مواضيع تهتمّ تقدمي في مجال عملي التدريسي.	50
					يشجّع المعلمين على النمو الذاتي حسب أهدافهم.	51
					يزودني بمواضيع تساعد على تنميتي تربويًا وعلميًا.	52
					يوجّه المعلمين الذين لديهم مشاكل متشابهة لوضع حلول مناسبة.	53
					يدعم المعلمين لاكتشاف نقاط القوة لديهم.	54
					يحتثي على النمو المهني من خلال أساليب تربوية متنوعة.	55
					يحرص على تعزيز روح العمل المشترك بين المعلمين.	56
					يعامل المعلمين بدرجة عالية من الشفافية.	57
					يُعد مصادر إثرائية تكون مرجعًا لي عند الحاجة إليها.	58
					يدعم توجيه الأقران وتبادل الخبرات بين المعلمين.	59
					يتيح للمعلمين التعرّف على مستوى أدائهم الحقيقي.	60

ملحق (3)

أسماء الأساتذة المحكمين

م	الاسم	مكان العمل	التخصص	الدولة
1	د. عدلي الشاعر	جامعة الأقصى	أصول تربية	فلسطين
2	د. رائد الحجار	جامعة الأقصى	أصول تربية	فلسطين
3	أ. د. فؤاد علي العاجز	الجامعة الإسلامية	أصول تربية وإدارة تربوية	فلسطين
4	د. حمدان عبد الله الصوفي	الجامعة الإسلامية	أصول التربية	فلسطين
5	د. هاشم حميد	جامعة القدس المفتوحة	علم نفس تربوي	فلسطين
6	د. هشام عمر أبو جلمبو	جامعة القدس المفتوحة	مناهج وطرق تدريس	فلسطين
7	د. كامل أبو شملة	وكالة الغوث الدولية	إدارة تربوية	فلسطين
8	د. رياض القطراوي	وكالة الغوث الدولية	علم نفس تربوي وقياس	فلسطين
9	د. حامد سامي غريب	جامعة الأزهر	علم نفس تعليمي	جمهورية مصر العربية
10	أ. د. عبد الناصر سعيد عطايا	جامعة الأزهر	أصول تربية	جمهورية مصر العربية
11	أ. د. حسن مختار حسين سليم	جامعة الأزهر	إدارة وتخطيط ودراسات مقارنة	جمهورية مصر العربية
12	أ. د. محمد إبراهيم طه محمد خليل	جامعة طنطا	أصول تربية	جمهورية مصر العربية

ملخص الدراسة

ملخص الدراسة

تمهيد:

يتحدد مستقبل أي مؤسسة بما تمتلكه من تطوّر في أدائها وثروة بشرية تحافظ على نموها المهني وقادرة على الإبداع والإنتاج والمنافسة، ولذلك فإن التطوّر في الإشراف التربوي يتطلب تطوّر أداء القيادات التربوية القائمة على المؤسسات التربوية.

مشكلة الدراسة:

تحدد مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما واقع تطبيق الإشراف التربوي التطوّري في مدارس "الأونروا" في محافظات غزة وسبل تحسينه؟
ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

- 1- ما الإطار المفاهيمي للإشراف التربوي؟
- 2- ما الإطار المفاهيمي للإشراف التربوي التطوّري؟
- 3- ما درجة تطبيق المشرفين التربويين للإشراف التربوي التطوّري في مدارس الأونروا في محافظات غزة؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط استجابة عينة الدراسة (المعلمين) في تطبيق المشرفين التربويين للإشراف التربوي التطوّري في مدارس "الأونروا" في محافظات غزة تُعزى للمتغيرات (النوع الاجتماعي، سنوات الخبرة، المؤهل الأكاديمي، المنطقة التعليمية).

5- ما السبل المقترحة لتحسين تطبيق الإشراف التربوي التطوّري؟

أهداف الدراسة:

- 1- التعرف على مفهوم الإشراف التربوي.
- 2- التعرف على مفهوم الإشراف التربوي التطوّري.
- 3- التعرف على درجة تطبيق المشرفين التربويين للإشراف التربوي التطوّري في مدارس "الأونروا" من وجهة نظر المعلمين في محافظات غزة.
- 4- التعرف على ما إذا كان للمتغيرات المستقلة (النوع الاجتماعي، سنوات الخبرة، المؤهل الأكاديمي، المنطقة التعليمية) دور في درجة تطبيق المشرف التربوي للإشراف التربوي التطوّري في مدارس "الأونروا".
- 5- تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات لتحسين سبل تطبيق المشرفين التربويين للإشراف التربوي التطوّري في مدارس "الأونروا" في ضوء نتائج الدراسة.

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي في هذه الدراسة.

أدوات الدراسة:

تم بناء استبانة كأداة قياس لجمع البيانات من عينة الدراسة (معلمي المرحلة الإعدادية) من قبل الباحثة.

حدود الدراسة:

تحدد نتائج الدراسة بعدد من المحددات كالتالي:

الحد الموضوعي: تتمثل في معرفة درجة تطبيق المشرفين التربويين للإشراف التربوي التطوري في مدارس "الأونروا" في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين.

الحد البشري: اقتصرت الدراسة الحالية على معلمي المرحلة الإعدادية في مدارس "الأونروا" في محافظات قطاع غزة.

الحد المكاني: يتمثل في جميع المناطق التعليمية في محافظات غزة.

الحد الزمني: ترتبط بفترة تطبيق أداة الدراسة والتي من المحتمل أن تكون في الفصل الدراسي الثاني من السنة الدراسية 2018/2019.

فصول الدراسة:

تضمنت الدراسة ستة فصول هي:

الفصل الأول: تناول الإطار العام للدراسة.

الفصل الثاني: تناول الإطار النظري.

الفصل الثالث: تناول الدراسات السابقة.

الفصل الرابع: تناول الدراسة الميدانية.

الفصل الخامس: تناول نتائج الفروض ومناقشتها ووضع تصوّر الباحثة في تحسين الإشراف التربوي التطوري.

نتائج الدراسة:

من أهم النتائج التي توصلت لها الدراسة الحالية:

1- أن الأوزان النسبية لدرجة تطبيق الإشراف التربوي التطوري في أبعاده الثلاثة وهي "بعد الإشراف التربوي التطوري المباشر وبعد الإشراف التربوي التطوري التشاركي وبعد الإشراف التربوي التطوري غير المباشر" وكذلك الدرجة الكلية تقع عند مستويات مرتفعة، مما يشير إلى أن درجة تطبيق الإشراف التربوي التطوري يُطبق بشكل مرضي في مدارس الأونروا.

2- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط استجابات عينة الدراسة (المعلمين) تُعزى لمتغير المنطقة التعليمية إزاء بعد الإشراف التربوي التطوري غير المباشر والدرجة الكلية للإشراف التربوي التطوري بشكل عام.

3- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط استجابات عينة الدراسة تُعزى لمتغير المنطقة التعليمية في بعدي الإشراف التربوي التطوري المباشر والإشراف التربوي

التطوري التشاركي، وكانت مصادر الفروق التي أظهرها تحليل التباين الأحادي في بعد الإشراف التربوي التطوري المباشر والإشراف التربوي التطوري التشاركي كانت بين منطقتي غزة ورفح التعليميتين في بعد الإشراف التربوي التطوري المباشر، وكانت بين مناطق الشمال والوسطى، وغزة والوسطى، والوسطى ورفح في بعد الإشراف التربوي التطوري التشاركي، وكان اتجاه الفروق لصالح منطقة رفح التعليمية في بعد الإشراف التربوي التطوري المباشر، وأن اتجاه الفروق ما بين منطقتي الشمال والوسطى لصالح منطقة الوسطى، وأن اتجاه الفروق ما بين منطقتي غزة والوسطى لصالح منطقة الوسطى أيضا، وأن اتجاه الفروق ما بين منطقتي الوسطى ورفح كانت لصالح منطقة رفح التعليمية في الإشراف التربوي التطوري التشاركي.

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين متوسطات درجات مجموعتي الذكور والإناث في جميع أبعاد مقياس الإشراف التربوي التطوري وكذلك الدرجة الكلية.

5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين متوسطي درجات مجموعتي الحاملين لدرجة البكالوريوس والحاملين لدرجات الدراسات العليا في الإشراف التربوي التطوري بأبعاده ودرجته الكلية.

6- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين متوسطي درجات مجموعتي تخصص العلوم الأساسية وتخصص العلوم الإنسانية في الإشراف التربوي التطوري بأبعاده ودرجته الكلية.

7- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة (المعلمين) في الإشراف التربوي التطوري بأبعاده ودرجته الكلية تبعا لسنوات الخبرة.

Summary

Introduction:

The future of any institution is determined by its development in performance and human resources that maintain its professional growth and is capable of creativity, production and competition. Therefore, the development in educational supervision requires the development of the performance of educational leaders based on educational institutions.

Problem of the Study:

The problem of the study is determined by the answer to the following key questionn:

- What is the reality of the application of developmental educational supervision in UNRWA schools in the governorates of Gaza and ways to improve it?

This main question is subdivided into the following sub-questions:

- 1- What is the conceptual framework of educational supervision in general and evolutionary supervision in particular?
- 2- What is the degree to which educational supervisors apply developmental educational supervision in UNRWA schools in Gaza governorates?
- 3- Are there any statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) between the average response of the study sample (teachers) to their interaction with the application of educational supervisors for developmental educational supervision in UNRWA schools in Gaza governorates due to variables (gender, years of experience, qualification) Academic, School District?
- 4- What are the recommendations and suggestions that improve the use of developmental educational supervision?

Objectives of the study:

- 1- Understand the concept of educational supervision.
2. Identify the concept of developmental educational supervision.
3. Identify the degree of application of educational supervision of educational supervisors in the development of "UNRWA" schools from the perspective of teachers in the governorates of Gaza.
4. Find out whether the independent variables (gender, years of experience, academic qualification, and educational district) have a role in the degree of educational supervisor's application of developmental educational supervision in UNRWA schools.
5. Provide a set of recommendations and proposals to improve the ways of the implementation of educational supervision of educational supervisors in UNRWA schools in the light of the results of the study.

Methodology:

An analytical descriptive approach was used in this study.

Tools of the study:

A questionnaire was built as a measurement tool to collect data from the study sample (preparatory stage teachers) by the researcher

Study Limits:

The study was limited to the following limits:

The results of the study are determined by a number of determinants as follows:

Objective Limit: To know the degree to which educational supervisors apply developmental educational supervision in UNRWA schools in the governorates of Gaza from the teachers' point of view.

Human limit: The present study was limited to preparatory stage teachers in UNRWA schools in the Gaza Strip governorates.

Spatial limit: represented in all educational areas in the governorates of Gaza.

Time Limit: Relates to the period of application of the study tool which is likely to be in the second semester of the academic year 2018/2019.

Chapters of the study:

The study included five chapters:

Chapter one: The general framework of the study.

Chapter two: Addressing the theoretical framework.

Chapter three: dealing with previous studies.

Chapter Four: Dealing with the field study.

Chapter five: Addressing the results of the hypotheses, discussing them, and developing the researcher's perception in improving the developmental educational supervision

Results:

The most important results of the current study:

1- The relative weights of the degree of application of the developmental educational supervision in its three dimensions, namely, "after the direct developmental educational supervision and after the participatory developmental educational supervision and after the indirect developmental educational supervision" as well as the total degree are located at high levels, which indicates that the degree of application of the developmental educational supervision is applied. Satisfactorily in UNRWA schools.

2- There are no statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) between the mean responses of the study sample (teachers) attributed to the variable of the educational district in relation to the dimension of the educational developmental indirect supervision and the overall degree of the developmental educational supervision in general.

3- There are statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) between the mean of the study sample responses attributed to the educational zone variable in the dimensions of direct educational developmental supervision and participatory developmental supervision, Participatory developmental education was between the Gaza and Rafah areas of education in the dimension of direct developmental educational supervision, and was between the north and central, Gaza and Central, and Central and Rafah in the dimension of participatory developmental supervision, and was a trend in favor of the region of Rafah Ruff direct educational evolutionary, and that the direction of the differences between the regions of the North and Central for the Central region, and that the direction of the differences between the Gaza and Central Saleh also the central region, and that the direction of the differences between the central areas of Rafah and was in favor of the Rafah Educational Zone in the educational evolutionist participatory supervision.

4- There are no statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) between the mean scores of the males and females groups in all dimensions of the developmental educational supervision scale as well as the total score.

5- There are no statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) between the mean scores of the groups of holders of bachelor's degree and holders of

postgraduate degrees in the developmental educational supervision dimensions and total degree.

6- There are no statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) between the average scores of the two groups major sciences and the humanities specialization in the developmental educational supervision dimensions and degree.

7- There are no statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) between the average scores of the study sample (teachers) in the developmental educational supervision dimensions and overall degree according to years of experience.

AL-AQSA UNIVERSITY – GAZA
Deanship of Graduate Studies and Research
Faculty of Education
Master of Educational Administration



**The Reality of the Application of Developmental
Educational Supervision in the UNRWA
Schools in the Governorates of Gaza
and How to Improve It**

Prepared by:

Samar Abdelrazzaq Mohammed Alhaj

Supervised by:

Dr. Naji Rajab Sokar
Ass. Prof of Educational Administration
Faculty of Educating
Al- Aqsa University

To Get M. A. in Education
(Specialization in Educational Administration)