الجمهورية اليمنية
جامعة صنعاء
نيابة الدراسات العليا والبحث العلمي
كلية التربية
قسم الإدارة والتخطيط التربوي

مهـــام المشرف التربوي في ضوء مفهـــوم إدارة الجـــودة الشاملة في الجمهورية اليمنية ـ محافظة عمران نموذجاً

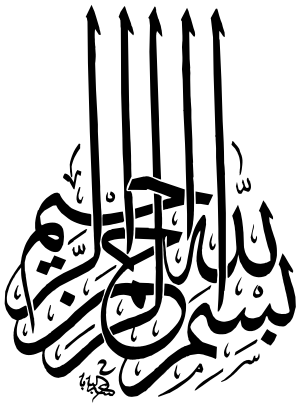
دراسة مقدمة لاستكمال متطلبات الحصول على درجة
ماجستير- تربية في الإدارة والتخطيط التربوي

مقدمة من الطالب
مطيع علي علي مقبل القهالي

المشرف الرئيس
د/ صلاح نوري سمرمد
أستاذ بقسم الإدارة والتخطيط
كلية التربية ـ جامعة صنعاء

المشرف المشارك
د/ عبدالله النجار
أستاذ مساعد بقسم الإدارة والتخطيط
كلية التربية ـ جامعة صنعاء

1431هـ/2010م



قال تعالى:

﴿الَّذِي خَلَقَ الْمَوْتَ وَالْحَيَاةَ لِيَبْلُوَكُمْ أَيُّكُمْ أَحْسَنُ عَمَلاً وَهُوَ الْعَزِيزُ الْغَفُورُ﴾ (1)

حديث شريف:

عن عائشة رضي الله عنها أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال:

«إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه»(2)

رواه البيهقي، 1416هـ، ص127

---

(1) سورة: الملك - الأية: 2
(2) البيهقي، 1416هـ، ص127

الإهـــــــــداء

إلى العيون الساهرة، والأكف الحنونة، التي كانت عونا لي وسندا ترعاني وتربيني وتدعو لي بالتوفيق والنجاح، أبي وأمي، من المس بركاتهم في حياتي، أسال الله لهم دوام الصحة والعافية.

إلى زوجتي الحبيبة الغالية، وأولادي (محمد و البراء)، من صبروا علي وتحملوا تقصيري وانشغالي بهذا العمل المتواضع.

إلى الجبال الراسية وقت الشدائد ، آل القهالي، رموز الكرم والعزة والوفاء.

إلى كل من وهبوا أرواحهم فداءا لهذا الوطن المعطاء، شهداء الثورة والوحدة.

إلى كل إخواني وأقاربي وأصدقائي وجيراني وأحبائي، إلى كل من تعاون معي وشجعني..

إليهم جميعا اهدي هذا الجهد المتواضع.....

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على اشرف الأنبياء والمرسلين محمد بن عبدالله الصادق الأمين، وعلى اله وصحبه أجمعين، وبعد:

فانه يسعدني وقد انتهيت من انجاز هذه الدراسة المتواضعة، بفضل الله وتوفيقه،أن أتقدم بالشكر لله تعالى الذي أعانني ووفقني لهذا العمل، ثم إنني أجد نفسي عاجزا عن تقديم خالص الشكر والعرفان بالجميل إلى الأستاذ الفاضل د/ صلاح نوري سمرمد، المشرف الرئيس، ود/ عبدالله النجار، المشرف المشارك، لما قدماه لي من النصح والتوجيه أثناء إعداد هذه الدراسة.

كما أتقدم بجزيل الشكر إلى د/ عبد الجبار الطيب رئيس القسم بما قدم لي من المشورة والنصح، والى كل أساتذة قسم الإدارة والتخطيط التربوي، بكلية التربية، جامعة صنعاء، لما قدموه لي من أوجه المساعدة والنصح لإنجاح هذه الدراسة، وخاصة د/بدر سعيد الأغبري المناقش الداخلي رئيس لجنة المناقشة والحكم، بالإضافة إلى د/ عادل عبد المجيد المناقش الخارجي لما قدماه لي من نصح وإثراء وتعديل للرسالة.

كما لا يفوتني أن أتوجه بالشكر والتقدير إلى كل زملائي الذين تعاونوا معي في إخراج هذه الرسالة، وفي مقدمتهم الأستاذ/فائز ناصر علي مجاهد، والأستاذ/ راجح دحان الجرباني، والأخ/ غمدان احمد علي القهالي، والى جميع من ساهم في إتمام هذه الرسالة وإخراجها في الصورة الحالية.

والله من وراء القصد، وهو الهادي إلى سواء السبيل.

الباحث

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
الآية القرآنية	أ
الحديث الشريف	أ
الإهداء	ب
شكر وتقدير	ج
فهرس المحتويات	د
فهرس الجداول	ح
فهرس الأشكال	ي
فهرس الملاحق	ي
ملخص البحث	ك
الفصل الأول **الإطار العام للدراسة**	10-1
– المقدمة	2
– مشكلة الدراسة	6
– أهداف الدراسة	7
– أهمية الدراسة	7
– منهج الدراسة وأدواتها	8
– حدود الدراسة	8
مصطلحات الدراسة	9
الفصل الثاني **الدراسات السابقة**	33-11
– الدراسات المحلية	12
– الدراسات العربية	16
– الدراسات الأجنبية	29
– تعليق عام على الدراسات السابقة	32
الفصل الثالث **الإطار النظري للدراسة**	80-34
الجودة الشاملة في التعليم	35
مفهوم إدارة الجودة الشاملة	36
معايير الجودة في النظام التعليمي	42

مبررات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم	44
مؤشرات غياب الجودة في مؤسسات التربية والتعليم	44
فوائد تطبيق إدارة الجودة	45
دور الإشراف التربوي في تحقيق الجودة	49
تطور الإشراف التربوي	52
أولا:- مرحلة التفتيش	53
ثانيا: -مرحلة التوجيه التربوي	55
ثالثا:- مرحلة الإشراف التربوي	56
أهداف الإشراف التربوي	58
مهام المشرفين التربويين	60
تطور الإشراف التربوي في اليمن	63
مراحل تطور الإشراف التربوي في اليمن	63
أولا:- الإشراف التربوي في المحافظات الشمالية(قبل الوحدة)	64
ثانيا:- الإشراف التربوي في المحافظات الجنوبية(قبل الوحدة)	65
ثالثا:- الإشراف التربوي في اليمن في ظل دولة الوحدة	67
أهداف الإشراف التربوي في اليمن	69
مهام المشرف التربوي في اليمن	70
التعليم في محافظة عمران	73
الفصل الرابع **إجراءات الدراسة الميدانية**	95-81
أولا: مجتمع الدراسة وعينتها	82
أ- مجتمع الدراسة	82
ب-عينة الدراسة	82
ثانيا: أدوات الدراسة	83
أ- الصورة الأولية للأداة	83
ب- خطوات بناء الاستبانه	84
جـ - صدق أداة الدراسة	85
1- الصدق	85
2- ثبات الأداة	86
د- الصورة النهائية للأداة	86
ثالثا: طريقة جمع المعلومات	88

رابعاً: المعالجات الإحصائية	89
وصف نتائج الدراسة	89
تحليل نتائج الدراسة	89
خامسا: وصف خصائص أفراد العينة حسب متغير الدراسة	89
- وصف خصائص العينة وفقا لمتغير الوظيفة	89
- وصف خصائص العينة وفقاً لمتغير المؤهل	90
- وصف خصائص العينة وفقا لمتغير التخصص	92
- وصف خصائص العينة وفقا لمتغير سنوات الخدمة	94
الفصل الخامس **تحليل نتائج الدراسة وتفسيرها**	126-96
نتائج الإجابة على أسئلة الدراسة	98
أولا: النتائج المتعلقة بالإجابة على السؤال الثاني المتعلق بمدى ممارسة المشرف التربوي لمهامه	98
أ - النتائج المتعلقة بمدى ممارسة المشرف التربوي لمهامه تجاه المعلم	98
ب- النتائج المتعلقة بمدى ممارسة المشرف التربوي لمهامه تجاه المنهج	100
جـ- النتائج المتعلقة بمدى ممارسة المشرف التربوي لمهامه تجاه التلاميذ	101
د- النتائج المتعلقة بمدى ممارسة المشرف التربوي لمهامه تجاه الإدارة المدرسية	102
هـ- النتائج المتعلقة بمدى ممارسة المشرف التربوي لمهامه تجاه البيئة المحلية	103
و- النتائج المتعلقة بمدى ممارسة المشرف التربوي لمهامه تجاه نفسه	104
ثانيا: النتائج المتعلقة بالإجابة على السؤال الثالث المتعلق بالتأكد من وجود فروق دالة إحصائيا في تقديرات عينة الدراسة حول مدى ممارسة المشرف التربوي لمهامه تعزى للمتغيرات	106
أ- النتائج المتعلقة بدلالة الفروق بين آراء المشرفين التربويين والمعلمين في الإجابة على أداة الدراسة تبعا لمتغير العمل(الوظيفة) حول مدى ممارسة المشرف التربوي لمهامه	106
ب- النتائج المتعلقة بدلالة الفروق بين آراء المشرفين التربويين والمعلمين في الإجابة على أداة الدراسة تبعا لمتغير التخصص، حول مدى ممارسة المشرف التربوي لمهامه	107
جـ- النتائج المتعلقة بدلالة الفروق بين آراء المشرفين التربويين والمعلمين في الإجابة على أداة الدراسة تبعا لمتغير سنوات الخبرة، حول مدى	108

ممارسة المشرف التربوي لمهامه	
د- النتائج المتعلقة بدلالة الفروق بين آراء المشرفين التربويين والمعلمين في الإجابة على أداة الدراسة تبعا لمتغير المؤهل، حول مدى ممارسة المشرف التربوي لمهامه	109
مناقشة النتائج	111
أولا: النتائج العامة	111
ثانيا : مناقشة النتائج حسب أسئلة الدراسة	116
أ- مناقشة السؤال الثاني: 1- مهام المشرف التربوي تجاه المعلم	116
2- مهام المشرف التربوي تجاه المنهج	118
3- مهام المشرف التربوي تجاه التلاميذ	118
4- مهام المشرف التربوي تجاه الإدارة المدرسية	119
5- مهام المشرف التربوي تجاه البيئة المحلية	119
6- مهام المشرف التربوي أمام نفسه	120
ب-مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث وفروعه:	120
1- النتائج المتعلقة بمتغير الوظيفة	120
2- النتائج المتوقعة بمتغير التخصص	121
3-النتائج المتوقعة بمتغير سنوات الخبرة	122
4- النتائج المتوقعة بمتغير المؤهل العلمي	122
خلاصة نتائج الدراسة والاستنتاجات	123
التوصيات	124
مقترحات الدراسة	126
المراجع	127
الملاحق	138
ملخص بالانجليزية	a

فهرس الجداول

الجدول	الصفحة
جدول(1) يبين عدد السكان والمساكن والأسر بالمحافظة للعام 2008م	73
جدول(2) يبين عدد المدارس في التعليم العام بحسب الجنس والنوع للعام 2008/2007م	75
جدول(3) يبين وضع المدرسة وعدد المباني للتعليم العام في المحافظة لعام 2007/ 2008م	75
جدول (4) يبين عدد الشعب والطلاب بحسب المرحلة الدراسية في التعليم العام في محافظة عمران لعام 2007/ 2008م	76
جدول(5)يبين مؤشرات الالتحاق برياض الأطفال الأهلية للعام الدراسي 2007/ 2008م	76
جدول (6)يبين مؤشرات الالتحاق بمدارس تحفيظ القران الكريم بالمرحلتين (الأولية، والتكميلية) للعام الدراسي 2007/ 2008م	77
جدول (7)يبين أحمالي الملتحقين ببرامج محو الأمية وتعليم الكبار بالمحافظة للعام 2007/ 2008م	77
جدول(8)يبين عدد المدرسين المساهمين وغير المساهمين في جدول الحصص بحسب المؤهلات في التعليم العام في المحافظة للعام الدراسي 2007/ 2008م	78
جدول(9) يبين عدد المدارس ونوعها وجنسها بمديرية حرف سفيان	79
جدول(10) يبين عدد الطلاب والطالبات و المعلمين في مديرية حرف سفيان	79
جدول(11) يبن عدد النازحين بسبب الحرب من مديرية حرف سفيان إلى المديريات المجاورة	79
جدول رقم (12) يبين توزيع مجتمع الدراسة بحسب الفئتان المستهدفتان على مستوى محافظة عمران	82
جدول(13) يبين حجم العينة وتوزيعها بحسب الفئات المستهدفة والاستبيانات المسترجعة الصالحة للدراسة.	83
جدول رقم (14)يبين توزيع الفقرات على مجالات مهام المشرف التربوي	84
جدول رقم (15) يبين الصورة النهائية لمكونات أداة القياس (الاستبانة)	87
جدول رقم (16) يبين عدد الاستبيانات الموزعة على العينة والمسترجع منها والصالح للدراسة على مستوى كل فئة	88

جدول(17) يبين حجم العينة وتوزيعها بحسب الفئات المستهدفة.	90
جدول رقم(18) يوضح بيانات العينة المتعلقة بالمؤهل	91
جدول رقم(19) يوضح إجمالي العينة بحسب المؤهل:	91
جدول رقم(20) يبين توزيع فئات العينة بحسب التخصص العلمي	92
جدول رقم(21) يوضح إجمالي عدد أفراد العينة ونسبتهم بحسب متغير التخصص	93
جدول رقم (22) يبين توزيع أفراد العينة حسب سنوات الخدمة	94
جدول رقم (23) يوضح إجمالي عدد أفراد العينة بحسب سنوات الخبرة:	94
جدول رقم (24) يوضح الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات العينة المتعلقة بمهام المشرف التربوي تجاه المعلم	98
جدول رقم(25) يوضح الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات العينة المتعلقة بمهام المشرف التربوي تجاه المنهج	101
جدول رقم(26) يوضح الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات العينة المتعلقة بمهام المشرف التربوي تجاه التلاميذ	102
جدول رقم (27) يوضح الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات العينة المتعلقة بمهام المشرف التربوي تجاه الإدارة المدرسية	103
جدول رقم(28) يوضح الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات العينة المتعلقة بمهام المشرف التربوي تجاه البيئة المحلية	104
جدول رقم (29) يوضح الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات العينة المتعلقة بمهام المشرف التربوي تجاه نفسه	104
جدول رقم (30)يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات مهام المشرف التربوي	106
جدول رقم(31) يوضح الاختبار التائي لدلالة الفروق بين آراء المشرفين التربويين والمعلمين تبعا لمتغير العمل(الوظيفة) حول مدى ممارسة المشرف التربوي لمهامه	107
جدول رقم (32) يوضح الاختبار التائي لدلالة الفروق بين آراء المشرفين التربويين والمعلمين تبعا لمتغير التخصص حول مدى ممارسة المشرف التربوي لمهامه	108
جدول رقم (33) يوضح الاختبار التائي لدلالة الفروق بين آراء المشرفين	109

التربويين والمعلمين تبعا لمتغير سنوات الخبرة حول مدى ممارسة المشرف التربوي لمهامه	
جدول رقم (34) يبين نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لاستخراج دلالة الفروق بين التفاعل الثلاثي للمؤهلات (مادون الجامعة، جامعي، ماجستير)	110
جدول رقم (35) يوضح نتيجة اختبار شيفيه (Scheffe) لدلالة الفروق بين أفراد العينة وفقا لمتغير المؤهل العلمي	111
جدول رقم(36) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة بحسب المجالات الفرعية وترتيبها بدلالة الأوساط الحسابية	113

فهرس الأشكال

الشكل	الصفحة
شكل رقم(1) نموذج توضيحي للعملية الإشرافية حسب نظرية تحليل النظم	
شكل رقم (2) يبين نسب أفراد العينة بحسب العمل (الوظيفة)	**90**
شكل رقم (3)يبين نسب أفراد العينة بحسب المؤهل	**92**
شكل رقم(4)يبين نسب العينة بحسب التخصص	**93**
شكل رقم (5) بين نسب أفراد العينة بحسب سنوات الخبرة	**95**

فهرس الملاحق

الملحق	**الصفحة**
ملحق رقم(1) الاستبانة في صورتها الأولية قبل التحكيم	140
ملحق رقم (2) الاستبانة في صورتها الأولية بعد التحكيم	145
ملحق رقم(3) قائمة المحكمين	150

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة إلى التعرف على مهام المشرف التربوي في الجمهورية اليمنية في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة، وذلك من خلال التعرف على مفاهيم الجودة الشاملة في الإشراف التربوي، والتعرف على واقع هذه المهام في الأدبيات التربوية ودرجة ممارستها في الميدان، انطلاقا من الإجابة على التساؤلات التالية:

1- ما مهام المشرف التربوي في الجمهورية اليمنية في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة ؟

2- ما درجة ممارسة المشرف التربوي لمهامه في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر أفراد العينة؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء أفراد العينة نحو درجة ممارسة المشرف التربوي لمهامه تعزى للمتغيرات التالية:(الوظيفة، التخصص، سنوات الخبرة، المؤهل)؟

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الدراسة أداة تمثلت في الاستبانة، والتي تكونت من (62) فقرة موزعة على مجالات اهتمام المشرف التربوي، وطبقت على عينة مكونة من (482) فردا، من المشرفين التربويين والمعلمين، وتم تحليل النتائج باستخدام الحزمة الإحصائية spss ، ولمعالجة البيانات تم استخدام المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، واختبار[ت]، وتحليل التباين الأحاديANOVA واختبار شيفيه (Scheffe)، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

أ- كشفت نتائج الدراسة أن تقديرات العينة تمركزت في ثلاثة مستويات من مستويات تدرج أداة القياس بحسب مدى التقديرات على النحو الآتي:

1- هناك مهام ممارسة تقع حسب تقديرات العينة ضمن مستوى التقدير(متوسطة) بحسب المجالات الفرعية لقائمة المهام يصل إلى (6.45%) من إجمالي عدد فقرات الاستبيان.

2- هناك مهام ممارسة تقع حسب تقديرات عينة الدراسة ضمن مستوى التقدير(منخفضة) بحسب المجالات المختلفة يصل إلى (88.71%) من إجمالي عدد فقرات الاستبيان.

3- هناك مهام ممارسة تقع حسب تقديرات عينة الدراسة ضمن مستوى التقدير (ضعيفة) بحسب المجالات المختلفة يصل إلى (4.84%) من إجمالي عدد فقرات الاستبيان.

وهذا مؤشر يدل على ضعف الواقع الحالي لدرجة ممارسة المشرف التربوي لمهامه وعدم تمكنه لمسايرة مفهوم الجودة الشاملة، ولتكون هذه النتيجة محل اهتمام لدى الجهات المعنية على الممارسة في الواقع العملي بالعمل على تعزيزها وتعميمها، وإعطاء أهمية لتلك المجالات كاملة

كونها تقع ضمن مستوى التقدير (منخفضة)، وذلك بالعمل على تطويرها وتهيئة الظروف الملائمة لممارستها في الواقع العملي ومتابعتها بل وتفعيلها كاملةً.

ب- كشفت نتائج الدراسة فيما يتعلق بالفروق مايلي:-

- تبين من خلال نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.05) في تقديرات أفراد العينة على المقياس المقترح (الاستبانة) حول درجة ممارسة المشرف التربوي لمهامه تجاه نفسه تعزى لمتغير الوظيفة(العمل) ولصالح المشرفين. ولمتغير المؤهل لصالح مؤهل الماجستير. وعدم وجود فروق لباقي المجالات في متغير العمل والمؤهل.

- تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05)، حول درجة ممارسة المشرف التربوي لمهامه تجاه المعلم، والمنهج، تعزى لمتغير التخصص، ولصالح التخصصات الإنسانية. وعدم وجود فروق لباقي المجالات.

- تبين وجود فروق دالة إحصائيا وعند مستوى الدلالة (0.05)، حول درجة ممارسة المشرف التربوي لمهامه تجاه التلاميذ، وتجاه الإدارة المدرسية، تعزى لمتغير سنوات الخبرة، ولصالح ذوي الخبرة الأقل.

وفي ضوء ما سبق يتبين لنا أن مهام المشرف التربوي في اليمن لا تزال متأخرة عن تحقيق الجودة الشاملة في الإشراف التربوي، والتي تنظر إلى الإشراف التربوي نظرةً متكاملة من خلال الاهتمام بجميع مكوناته من حيث المدخلات ، والعمليات، والمخرجات. كما أن مهام المشرف التربوي لازالت بحاجة إلى إعادة النظر فيها بحيث تهتم بجميع مكونات العملية التعليمية على السواء، حتى تتمكن من تحقيق مفاهيم الجودة الشاملة في الإشراف التربوي خاصة، وفي العملية التعليمية بشكل عام.

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

- المقدمة.
- مشكلة الدراسة.
- أهداف الدراسة.
- أهمية الدراسة.
- منهج الدراسة وأدواتها.
- حدود الدراسة.
- مصطلحات الدراسة.

المقدمة - Introduction :

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على اشرف المرسلين سيدنا محمد بن عبد الله الصادق الأمين، وعلى اله وصحبه أجمعين، وبعد:

لأهمية وحيوية التربية والتعليم ودورهما في إعداد الأجيال وصنع مستقبلهم فقد عملت اليمن كغيرها من الدول على تطوير نظامها التعليمي، وإعداده ليكون نظاما تعليميا متكاملا بلائم ظروف الحاضر ويلاحق ركب التطور، وفي ضوء الاهتمامات بتطوير نظام التعليم بكل مكوناته وأجزائه، نال الإشراف التربوي اهتماما كبيرا من قبل المسئولين بوزارة التربية والتعليم في اليمن لكونه نظاما قادرا على أن يؤدي دورا مؤثرا في حركة التطوير للعملية التعليمية / التعلمية في المدارس اليمنية(طارش،1983،ص 2).

ومع بداية القرن الحادي والعشرين تواجه الإدارة في اليمن جملة من التحديات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية، ولعل من أبرزها عدم الاستقرار المرتبط بالتغير، نقص الموارد والإمكانات البشرية وغير البشرية اللازمة للعملية التعليمية، توزيع المعرفة عبر الوسائل التكنولوجية وشبكات الاتصال العالمية في عصر السماوات المفتوحة، وإذا كان التعليم هو وسيلتنا لإعداد الأجيال الحاضرة، فلا بد من الاهتمام بتطويره وبمختلف جوانبه بشكل اكبر.

إن عملية التطوير والإصلاح لا بد أن توضع وفق منهجية علمية تستهدف محتوى التربية وطرائقها ووسائلها وأساليب التقويم فيها،واعتبار تطبيق هذه المنهجية عبارة عن عملية مستمرة متواصلة وذلك استنادا إلى القول بان المناهج لا توضع لتثبت وإنما هي تقترح ليتم تطويرها باستمرار(الأغبري،2004،ص 215).

ويعتبر الإشراف التربوي الذي هو جزء من الإدارة التربوية والتعليمية، عملية ذات غرض رئيسي واحد؛ هو تحسين التدريس وهو عمليه تتم بين الأشخاص (interpersonal) وذات وجوه متعددة تتناول السلوك التعليمي والمنهاج التربوي، وبيئات التعليم، وتقسيم التلاميذ إلى مجموعات واستغلال جهود المعلم والتطوير المهني.... ، والعمل مع الآخرين للوصول إلى تحقيق الأهداف هي هدف الإشراف التربوي في ميادين كثيرة كالتعليم...وعلى المسئولية الإشرافية الجهد الدائب لمساعدة العاملين على تحسين أدائهم.(فيفر، دنلاب،1997،ص 19).

ومن خلال الإشراف على التدريس يقيّم المشرف التربوي أداء المعلم، ويعد التقويم في غاية الأهمية، لأنه يقيس نتاج العمل، ويتأكد من تحقق الأهداف المرجوة من خلال البرامج والإجراءات التي تم تحديدها مسبقاً، ونظراً لأهميته فقد صُنف ضمن الوظائف الإدارية، فعن طريقه نتمكن من

معرفة مدى النجاح وتحقيق الأهداف التي تسعى إليها المؤسسات التربوية المختلفة.(سرحان، 1981،ص 115-116).

وقد تطور الإشراف التربوي تطورا كبيرا خلال السنوات الماضية، فبعد أن كان مجرد عمليات رقابة وتفتيش على عمل المعلمين أصبح قيادة تعاونية ديمقراطية تهدف إلى تحقيق النمو لجميع عناصر العملية التعليمية، كما أصبح القائمون على عملية الإشراف هم أكثر الأشخاص التصاقا بعملية التقييم ، وبناء على هذه المعطيات تطورت مهام المشرفين وتنوعت وزادت تبعا لذلك، الكفايات المطلوبة من المشرفين التربويين مسئولين بطريقة مباشرة أو غير مباشرة عن تحقيق الأهداف المرسومة للتربية، هذا على المستوى النظري أما على المستوى التطبيقي فتشير الدراسات إلى وجود الكثير من الاختلافات و التناقضات بين الممارسات الحقيقية وبين ما هو متوقع ، وقد بينت بعض الدراسات أن المعلمين يعتقدون أن الإشراف التربوي بصورته الحالية لا يحسن التعليم، ولا يساهم في النمو المهني للمعلمين ، أو رفع روحهم المعنوية، ولا يعطيهم الثقة بأنفسهم أو يجعلهم يشاركون في عملية التوجيه نفسها، كما أظهرت نتائج دراسات أخرى إن التوجيه التربوي الحالي لا يساهم في تحسين التعليم الحالي، بل انه لازال يقوم بالممارسات الاستبدادية إلى الآن ، وان العلاقة بين المعلم و الموجه لا تزال علاقة ينقصها التفاهم والتعاون، وان الموجهين يفتقرون إلى الإعداد والتدريب المناسب في أدائهم لمهامهم.(اليافعي، الشيخ، 2005،ص 61).

إن الإشراف التربوي الذي يتلاءم ومتطلبات المدرسة المعاصرة، هو ذلك النوع من الإشراف الذي يتميز بالقيادة التي تدرس وتحسن الموقف التعليمي من جميع نواحيه، ولا يقتصر نشاطه على نواح معينة، أو أشخاص بعينهم، ويدعو إلى مساهمة جميع من له علاقة بالأمر، وتحترم هذه المساهمة، وتوفر الحرية والمبادأة في ضوء سياسة محددة تعاونية وتهتم بالأساسيات دون التفصيلات التافهة، وهي القيادة التي تعمل في ضوء الحقائق مع القيم الديمقراطية، التي تعمل بها لأجل الوصول إلى جودة المخرجات التعليمية.(حسين، 2005،ص 3).

وقد ظلت عملية الإشراف التربوي محل اهتمام وزارة التربية والتعليم من خلال إصدار القرار الجمهوري رقم (16) لسنة 1963م الذي حدد اختصاص الإدارة العامة للمتابعة، ثم إصدار القانون رقم(1360) لسنة 1976م بإعادة تنظيم وزارة التربية والتعليم وقد تضمن إنشاء جهاز التوجيه و التفتيش. أما في المحافظات الجنوبية فقد تطور جهاز التوجيه الفني في العام 1969م ليصبح إدارة مستقلة ثم شكل بعد ذلك في عام (1976/1975م) أول فريق مركزي للمدارس الثانوية، ثم إنشاء فريق للتوجيه الفني للمدارس الثانوية عام (1981/1980م). و بعد قيام الوحدة المباركة نص قانون التربية والتعليم رقم (45) لعام 1992م على أن ينشا في وزارة التربية والتعليم جهاز يعنى بالتوجيه الفني. (الأغبري،2007 ،ص238).

وقد شهد العقد الماضي الاهتمام بالتعليم للجميع، وضمن هذا السياق، وضعت الدول العديد من الخطط التربوية التي تهدف إلى تحويل هذا الشعار إلى واقع حقيقي ومنذ مطلع الألفية الثالثة وتحديدا ضمن توصيات مؤتمر دكار عام 2000، شكل مفهوم "جودة التعليم" هدفاً عالمياً تسعى الأنظمة التربوية إلى تحقيقه.

ولان إدارة الجودة الشاملة تهتم أساسا بالتحسين المستمر للأداء؛ فإن تحقيق ذلك يتطلب أن يلم الأفراد بما يجب أن يؤدوه، وكيف يؤدونه، وامتلاك الوسائل والأدوات المناسبة لذلك، وأن يكونوا الفلسفة والممارسات الخاصة بحلقات الجودة النوعية وما يسمى بضمان الجودة Quality Assuranceوالسيطرة (السالم، 2005، ص46).

وإن إدارة الجودة الشاملة مفهوم يعبر عن مدخل شامل متكامل لتحسين المرونة والفاعلية والتنافس من خلال عمليات التخطيط والتعليم والفهم لجميع أنشطة المنظمة، وتحقيق مشاركة جميع العاملين، وتخطيط وتنفيذ عمليات التغيير Changeالتي تعزز مدخل الجودة الشاملة وتزيل العوائق التي تمنع تنفيذ هذا المنهج، ويركز هذا المنهج على منع وقوع المشكلات وليس علاج المشكلات بعد وقوعها. (أبو فارة، 2006، ص246).

وتعد إدارة الجودة الشاملة (Total Quality Management (TQM من المفاهيم الإدارية الحديثة التي ظهرت نتيجة للمنافسة العالمية الشديدة بين المؤسسات الإنتاجية اليابانية من جهة والأمريكية والأوروبية من جهة أخرى و ذلك للحصول علي رضى المستهلك ، وذلك على يد العالم ديمنج (Edward Deming) والذي لقب بأبي الجودة الشاملة ، ونظرا للنجاح الذي حققه هذا المفهوم في التنظيمات الاقتصادية والصناعية والتجارية والتكنولوجية في الدول المتقدمة وظهور تنافس بين هذه التنظيمات الصناعية للحصول علي المنتج الأفضل وإرضاء الزبائن؛ ظهر اهتمام المؤسسات التربوية في تطبيق منهج إدارة الجودة الشاملة في مجال التعليم العام والجامعي للحصول علي نوعية أفضل من التعلم ويخرج طلبة قادرين علي ممارسة دورهم بصورة أفضل في خدمة المجتمع ، وأصبح عدد المؤسسات التي تتبع نظام الجودة الشاملة في تزايد مستمر في أمريكا والدول الأوروبية واليابان والعديد من الدول النامية وبعض الدول العربية مثل السعودية والكويت والتي بدأت بممارسة هذا النهج في بعض مؤسساتها التعليمية(نشوان، 2004، 11).

وفي اليمن هناك بعض الدراسات التي تجرى عن الجودة الشاملة في جامعة العلوم والتكنولوجيا عبر إدارة خاصة بالجودة الشاملة فيها. (الجهراني، 2006، ص30-34)

ولعبت العديد من العوامل دورها الفاعل في تزايد الاهتمام بإدارة الجودة الشاملة، ولعل من أبرز هذه العوامل التغيرات الاقتصادية المصاحبة للانفجار العلمي والتكنولوجي، ونتيجة للتوسع في التعليم وزيادة الإقبال عليه في جميع المراحل مما نتج عنه زيادة في الكثافة الطلابية صاحبها أوجه قصور، تمثلت في عدم التناسب بين أعضاء الهيئة التدريسية والطلاب، ومن اجل هذا عقدت العديد من المؤتمرات والندوات وتكوين اللجان وتحديد مؤشرات ومعايير لقياس الجودة في المؤسسات التعليمية وتحقيق أهداف ورغبات المجتمع المحلي عن طريق ربط الصلة بين هذه المؤسسات التعليمية بشكل خاص وبين المجتمع المحلي بشكل عام(عليمات، 2004،ص11).

وهكذا نجد أن هناك اهتماماً متنامياً من قبل الدول والمؤسسات التعليمية المختلفة بهدف تحسين مخرجات التعليم العام. ولأن المعلم هو حجر الأساس في المؤسسات التعليمية؛ كان لابد عليه مواكبة التطورات العالمية المتسارعه، والتي منها مفهوم إدارة الجودة الشاملة. حيث يتحمل المعلم العبء الأكبر في تحسين نوعية المنتج-الطالب. والتي تحدث تنفيذيا كطرق التعليم أو ماديا كمواد وتسهيلات ووسائل التدريس، وقد ساهم تطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة في العديد من المؤسسات التعليمية في أمريكا وأوروبا بدرجة كبيرة في إنجاح هذه المؤسسات في تحقيق أهدافها بدون إحداث هدر تربوي ، ولبت رغبات الطلاب وأولياء الأمور والمجتمع وأعضاء هيئة التدريس ، بالإضافة إلي تحسين طرق التدريس ووسائل التقويم وتصميم مناهج تربوية تلائم عمليات التعلم الذاتي ، وهذا يتطلب توفير الجهد والصبر علي تحقيق النتائج بدون استعجال من قبل كافة المستويات الإدارية علي اعتبار أن التعلم هو عملية مستمرة مدى الحياة ، ويتطلب أنماط قيادية ديمقراطية تؤمن بالتشاركية والتعاون بين جميع المشاركين ويسود بينهم التقدير والاحترام ويتمتعوا بروح معنوية عالية ودافعية نحو التغيير للأفضل (نشوان، 2004، 11).

ومجالات تطبيق الجودة الشاملة هي جميع مدخلات النظام التعليمي وعملياته ومخرجاته، والمحاور الرئيسية التي يتطرق إليها ضبط الجودة الشاملة في التعليم تتضمن جودة الإدارة التعليمية، والبرامج التعليمية، واللوائح والتشريعات، والمباني المدرسية وتجهيزاتها، والمستوى ألتحصيلي للطلاب، وجودة طرق التدريس والكتب المدرسية، وكفاية الموارد المالية، وكفاءة الهيئة التعليمية والإدارية، وجودة تقييم الأداء.(الخطيب،2000،ص90)

ولعل من دواعي تأكيد الحاجة إلى تطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة هو القدرة على إدارة وتنظيم العملية الإشرافية بما يمكنها من تهيئة درجة عالية من الروح المعنوية لدى المعلمين والإدارة المدرسية بها شعورا برسالتهم التربوية وبما يرفع مستوى كفاءة الإشراف التربوي في تحقيق أهدافه، وإدارة الجودة الشاملة تبرز فنيات العمل بما يتضمنه من الإخلاص والقدرة على الإبداع.(مكروم، 1996، ص134).

ولأهمية موضوع الجودة الشاملة، فقد أجريت العديد من الدراسات والبحوث العلمية المتعلقة بتطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة في الجانب التعليمي. والتي من خلالها نجد اهتماما واضحا من الباحثين بإدارة الجودة الشاملة وتطبيقاتها في المؤسسات التربوية والتعليمية، وسوف يتم الإشارة إليها في الفصل الثالث، ويمكن لنا أن نستخلص أهمية إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية في تطوير أدائها واستمرارها. ولأن جودة الإشراف على المعلمين- تقوم على أساس من العدل والموضوعية والكفاءة والفاعلية- مع الالتزام بأسلوب القيادة الديمقراطية وهي جزء مهماً من أي جهد سيبذل لتطوير التعليم العام في اليمن؛ لذا كان لابد من تضمين هذه الدراسة مهام المشرف التربوي في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة، بحيث يمكن استخدامه في الإشراف على العملية التعليمة/ التعلمية، ويكون هدفه مساعدة المعلم لكي يواكب التطورات المعاصرة. ومن هنا تبرز أهمية إجراء هذه الدراسة خاصة واليمن مازالت في بداية الأمر في الأخذ بمفهوم إدارة الجودة الشاملة لمواكبة التطورات العالمية في التعليم. وذلك من خلال دراسة مهام المشرف التربوي في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة. والتي تعتبر الأولى من نوعها في مجال الإشراف التربوي في اليمن.

مشكلة الدراسة: Problem of the study

لما كان من الاهمية بمكان اعادة النظر باستمرار في تطوير النظام التعليمي، لتحقيق التطوير الذي يتطلبه العصر الحاضر من نظم، ومناهج، وطرائق تدريس وتقويم، كان من الضروري ان يعاد تطوير نظام الاشراف التربوي باعتباره احد عناصر النظام التعليمي الهامة حتى يتماشى مع التطورات العالمية.

والمتتبع لانظمة التربية والتعليم في العالم وخاصة العالم العربي يجد تلك الانظمة تعاني من مشاكل عدة، وكون اليمن هي احد تلك الدول فان النظام التعليمي فيها يعاني من بعض المشاكل التربوية والتعليمية ومنها ضعف الاشراف التربوي لاعتبار انه لايقوم بالادوار المناطة به الامر الذي يعوق النظام التعليمي عن تحقيق اهداف العملية التربوية والتعليمية في الواقع العملي ويتضح حجم مشكلة الدراسة من خلال ما اشارت الية التقارير الرسمية الصادرة عن الادارة العامة للتوجية التربوي، والدراسات الاكاديمية التي اجريت في هذا المجال، من ان الاشراف التربوي في اليمن يعاني من مشكلات ادارية، ومالية، وفنية، منها:

- وجود اختلالات في التنظيم الحالي للاشراف التربوي بكافة مستوياته نظرا لوجود اختلالات وتباينات في كافة التشريعات، واللوائح، والادلة الخاصة بالاشراف التربوي. كما انها غير واضحة، وغير محددة للاهداف والمعالم على صعيد التوصيف الدقيق للمهام والاختصاصات، والحدود والصلاحيات والعلاقات بين كافة المستويات والجهات ذات العلاقة. ولم يحدث لها أي عملية تطوير او معالجة لما تشمل عليها من اختلال.

- غياب المفهوم الحديث للاشراف، وسيطرة المفهوم التفتيشي لدى شريحة واسعة من المشرفين التربويين عند اداء مهامهم العملية.(النعمان، 2005،ص 6-8).
- هذا فضلا عن مجموعة من التحديات والصعوبات التي تقف حائلا دون تحقيقه للاهداف المنشودة منها والتي تظهر من خلال الملاحظة المباشرة والمعايشة للواقع، حيث لاحظ الباحث من خلال عمله كمدرس اولا، ثم كمشرف تربوي مؤخرا، وجود قصور في مهام المشرف التربوي مما يجعلها غير مواكبة للتغيرات العالمية المتسارعة في هذا المجال .

ولهذه المشكلات، وما توصي به الدراسات السابقة، على ضرورة اجراء دراسات لمراجعة مهام المشرف التربوي حتى يواكب التطورات العالمية، ومع بروز مفهوم ادارة الجودة الشاملة في التعليم، اعدت هذه الدراسة كمراجعة لمهام المشرف التربوي في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة، وذلك من خلال الاجابة على التساؤل التالي: ما واقع مهام المشرف التربوي في الجمهورية اليمنية في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة؟

أهداف الدراسة: Objectives of The study

تهدف الدراسة إلى الإجابة على الأسئلة الآتية:

1- ما مهام المشرف التربوي في الجمهورية اليمنية في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة ؟

2- ما درجة ممارسة المشرف التربوي لمهامه في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر أفراد العينة؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات عينة الدراسة على المقياس المقترح حول درجة ممارسة المشرف التربوي لمهامه عند مستوى الدلالة(0.05) تعزى إلى الوظيفة، والتخصص، وسنوات الخبرة، و المؤهل ؟

أهمية الدراسة: Importance of the study

تكمن أهمية الدراسة في النقاط التالية:

1- تأتي أهمية هذه الدراسة الحالية من أهمية موضوع الإشراف التربوي بشكل عام، ومهام المشرف التربوي بشكل خاص حيث يعد احد أهم الأركان الأساسية لنجاح العملية التعليمية/ التعلمية، وهو من أهم مدخلات النظام التعليمي لما يؤديه من ادوار ومهام لإنجاح العملية التعليمية.

2- التعرف على مهام المشرف التربوي بالجمهورية اليمنية في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة، وبما يساعد الجهات المختصة على تطبيق نظام الجودة الشاملة في التعليم.

3- يساعد إدارة التوجيه التربوي وإدارة التدريب والتأهيل في تحديد الجوانب الإيجابية والسلبية لمهام المشرف التربوي في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة.

4- تعد هذه الدراسة أول دراسة ميدانية – حسب علم الباحث- تتناول مهام المشرف التربوي في اليمن في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة.

5- وتعتبر هذه الدراسة خطوة أساسية لكثير من الدراسات والبحوث اللاحقة حول الإشراف التربوي في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة، ويمكن أن تعد النتائج التي سيتم التوصل إليها إضافة جديدة إلى المعرفة في هذا المجال في اليمن.

منهج الدراسة وأدواتها: The Methodology of the study

بما أن الدراسة تتناول موضوع مهام المشرف التربوي في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة فان طبيعة الدراسة تقتضي استخدام المنهج الوصفي التحليلي القائم على وصف المشكلة وتحليلها للإجابة على أسئلة الدراسة.

يعتمد هذا المنهج على وصف أحداث وظواهر وممارسات قائمه موجودة ومتاحة للدراسة والقياس كما هي. دون تدخل الباحث في مجرياتها. و يستطيع الباحث أن يتفاعل معها فيصفها و يحللها. والمنهج الوصفي التحليلي تصوير للوضع الراهن عن طريق جمع البيانات من المجتمع الأصلي كله أو من مفردات منتقاة وتحليلها وتبويبها بحيادية تامة ووضع التنبؤات والنتائج التي يمكن تطبيقها على المجتمع الذي أجريت عليه الدراسة.(الأغا،2002،ص 34).

وبما أن الدراسة تستطلع أراء المعلمين والموجهين في هذا الشأن، يستخدم الباحث الاستبانة لجمع البيانات اللازمة لموضوع الدراسة.

حدود الدراسة: the study Limitations

الحدود الموضوعية:

تقتصر الدراسة الحالية على التعرف على واقع مهام المشرف التربوي في الجمهورية اليمنية في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة.

الحدود الجغرافية:

تغطي هذه الدراسة محافظة عمران.

الحدود الزمنية:

تمتد فترة هذه الدراسة خلال العام الدراسي (2008 / 2009).

متغيرات الدراسة:

أ- **المتغيرات المستقلة:** تناولت الدراسة الحالية متغيرات هي:

1. **الوظيفة (العمل):** ولها مستويان هما (المشرف التربوي، والمعلم).
2. **التخصص:** وله مستويان هما(علوم طبيعية، علوم إنسانية).
3. **الخبرة:** ولها مستويان هما (خمس سنوات وما دونها - أكثر من خمس سنوات).
4. **المؤهل:** وله ثلاث مستويات(مادون الجامعة، جامعي، ماجستير).

ب- المتغير التابع:

مهام المشرف التربوي في اليمن في ضوء مفهوم إدارة الجود الشاملة.

مصطلحات الدراسة: Terms Definitions

1. المهام:

هي مجموعة من الوظائف التي يتعين تحقيقها أثناء عملية التوجيه أو الإشراف، انبثاقا من مفهوم التوجيه التربوي الشامل والمتكامل.(حسين، 2005،ص 10).

التعريف الإجرائي:

يعرف الباحث المهام بأنها: مجموعة الوظائف التي ينبغي على المشرف التربوي القيام بها أثناء عملية الإشراف على العملية التعليمية.

2. المشرف التربوي: Educational Supervisor

يعرف الحبيب(1996) المشرف التربوي بأنه:"هو كل موظف أنيط به توجيه أداء وفعالية القائمين على العملية التعليمية في مادة منهجية محددة أو عدة مواد مترابطة لتحسين تدريس تلك المواد".

ويعرفه الماخذي(1998)بأنه:" هو قائد تربوي يسعى بالتعاون مع جميع من لهم علاقة بالعملية التعليمية التعلمية إلى رفع مستوى هذه العملية وتطويرها.

ويعرفه مكتب التربية العربي لدول الخليج(1985) بأنه:" الشخص الذي يتولى مهمة الإشراف التربوي وتحقيق أهدافه سواء كان هذا المشرف لمرحلة الابتدائية أم المتوسطة أم الثانوية".

التعريف الإجرائي:

يعرف الباحث المشرف التربوي على انه:" المسئول التربوي الذي يتولى مهام الإشراف التربوي وتحقيق أهدافه في مراحل التعليم العام ".

3. الجودة الشاملة: Total Quality

يعرفها عليمات(2004) على أنها: " مجموعة من المعايير والسمات التي يجب توافرها في جميع عناصر المؤسسة أو العملية في المؤسسة سواء ما يتعلق بالمدخلات أو العمليات أو المخرجات التي تعمل على تحقيق حاجات ورغبات ومتطلبات العاملين في المؤسسة والمجتمع المحلي وذلك من خلال الاستخدام الأمثل والفعال لجميع الإمكانات البشرية والمادية مع استغلال الوقت وملائمته لهذه الإمكانات".

ويعرفها داوود الحدابي ومهيوب انعم(2003)بأنها: " مجموعة السمات والمواصفات لأي منتج أو خدمة، والتي تضمن إرضاء احتياجات معلومة ومحددة للعميل".

التعريف الإجرائي:

يعرفها الباحث على أنها: " مجموعه من الخصائص والمواصفات المتوقع توافرها في مهام المشرف التربوي والتي في ضوءها يمارس عملياته الإشرافية".

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

- الدراسات السابقة.
- تعليق عام على الدراسات السابقة.

توجد العديد من الدراسات المتعلقة بالإشراف التربوي ومهام المشرف التربوي ، وقد اطلع الباحث على عدد من هذه الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع دراسته، والتي استفاد منها في إثراء دراسته النظرية والعملية، حيث استفاد من الأساليب المنهجية التي اتبعتها وكذا الأدوات المستخدمة والمعالجات الإحصائية التي سارت عليها، وفيما يلي عرض لتلك الدراسات مع تعليق عام عليها، موضحا أوجه التطابق والاختلاف، وما استفاد منها الباحث، وما تتميز به عنها.

الدراسات المحلية:

1- دراسة المريشي (1990):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع التوجيه التربوي وآفاق تطوره في اليمن، وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي واستخدم الاستبانة لجمع البيانات، وتألفت عينة الدراسة من (25) معلما و(20) موجها تربويا من مدينتي صنعاء وتعز تم اختيارهم عشوائيا واهم نتائج هذه الدراسة ما يلي:

- إن التوجيه التربوي في اليمن لا يزال يتسم بالطابع التقليدي في كثير من صفاته، ولا يزال مفهومه قاصرا بل أكثر ارتباطا بالتفتيش منه لعملية التوجيه.
- إن مهام الإشراف تركز على عنصر واحد من عناصر العملية التعليمية وهو المدرس دون بقية العناصر الأخرى، كما أن هدفها لا يكاد يخرج عن المراقبة وهذا ما يؤكد أن التوجيه في اليمن لا يزال يعاني قصورا.
- كما أظهرت الدراسة ضعف الممارسات الإشرافية من قبل الموجهين.
- إن معظم المعلمين يرون أن التوجيهات التي يقدمها المشرف التربوي تقتصر على الانتقاد فقط دون إعطاء البديل وان أكثر من نصف العينة يرون أن أنشطة المشرف غير كافية لتحقيق الفائدة المرجوة منه.

2- دراسة حيدر(1993):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة المشرفين التربويين ومديري المدارس لمهامهم الإشرافية في مدارس أمانة العاصمة صنعاء بالجمهورية اليمنية، وبيان اثر المؤهل العلمي، والخبرة، والجنس على هذه الممارسات في ضوء معايير محددة لمجالات الإشراف التربوي وقد تضمنت هذه المعايير خمسة مجالات هي: التخطيط، والتنظيم، والقيادة ، والتنسيق والتعاون، ومجال التقويم، وقد اشتمل كل مجال على عدد من المهام التي يفترض في المشرف التربوي ومدير المدرسة أن يمارسها. وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم الاستبانة لجمع المعلومات، كما تكونت عينة الدراسة من (74)مديرا ومديرة، و(32) مشرفا تربويا ومشرفة. وبينت هذه الدراسة ما يلي:

- هناك اختلاف بين ممارسات مجالات الإشراف لكل من المديرين والمشرفين.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات ممارسة المديرين لمهامهم الإشرافية تعزى للجنس، أو المؤهل العلمي، أو الخبرة للمديرين والمشرفين على حد سواء.

3- دراسة برقعان(1996):

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم برنامج التوجيه التربوي من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في اليمن، وبيان اثر كل من متغير الجنس وعدد سنوات الخدمة في التدريس في تقدير درجة الممارسات الإشرافية في برنامج التوجيه التربوي في ضوء معايير محددة لمجالات التوجيه التربوي. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم الباحث استبانه لجمع المعلومات، و تألفت عينة الدراسة من(198) معلما ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة (الطبقية العشوائية)وفقا لمتغيرات الدراسة. واهم نتائج الدراسة كما يلي:

- كانت درجة الممارسة دون المستوى المقبول على مجمل الأداة ككل.
- كانت أعلى درجة للممارسات التوجيهية الفعلية للمشرفين التربويين كما يراها المعلمون في مجالات الدراسة مرتبة كالآتي: مجال تقويم التوجيه، ومجال التخطيط للتوجيه، ثم مجال تحديد محتوى مجالات عمل التوجيه، وأخيرا مجال أساليب التوجيه.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات إجابة المعلمين في تقديرهم لدرجة الممارسة التوجيهية يعزى لجنسهم أو سنوات الخدمة في التدريس في جميع المجالات وعلى الأداة ككل.

وأوصى الباحث بإعادة النظر في برنامج التوجيه التربوي وتدريب الموجهين على الأساليب المتنوعة وعدم الاقتصار على الزيارات الصفية المفاجئة.

4- دراسة المأخذي(1998):

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة الموجه التربوي لمهام التوجيه الإداري في مدارس أمانة العاصمة بالجمهورية اليمنية، والى معرفة اثر متغيرات الجنس والمؤهل العلمي، والخبرة والمرحلة التعليمية على درجة الممارسة، واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدم الاستبانة أداة لجمع البيانات والمعلومات.

وتوصل الباحث إلى وجود قصور في الممارسة وعدم وجود اثر للمتغيرات على درجة الممارسة.

5- دراسة النعمان (1999):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مهام المشرف التربوي المحددة في اللائحة التنظيمية ودليل التوجيه التربوي الصادران عن الجهات الرسمية، وكذا التعرف على مدى تنفيذها من قبل

المشرفين التربويين من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين، وتحديد الصعوبات و المشكلات التي تحول دون تنفيذها. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدم الاستبانة كأداة لجمع المعلومات،وتكونت عينة الدراسة من (90) مشرفا ومشرفة، و (280) معلما ومعلمة من المعلمين بمرحلة التعليم الأساسي في إطار أمانة العاصمة صنعاء.

وأهم ما نتج عن هذه الدراسة ما يلي :

- وجود تطورا ملموسا في الجانب النظري لأدبيات الإشراف التربوي وتشريعاته المتمثلة في اللائحة التنظيمية للتوجيه التربوي ودليل التوجيه وتبلورت المشكلة في وجود فجوة كبيرة وهوة عميقة بين ما تنشده الأدبيات وبين ما هو متحقق في الواقع العملي.
- كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابة عينتي المعلمين والمشرفين تشير إلى وجود تحيزا واضحا من قبل المشرفين تجاه أدائهم لأدوارهم ومبالغة في منح أنفسهم تقديرا ايجابيا.
- في حين أظهرت النتائج اتجاهات سلبية من قبل المعلمين بعكس المشرفين بما يؤدي إلى عدم رضا المعلمين في اليمن عن الممارسات الإشرافية للمشرفين في مختلف مجالات ومهام الإشراف التربوي.
- وكذلك وجود معوقات إدارية وفنية وتنظيمية واقتصادية يعاني منها الإشراف التربوي في اليمن.

6- دراسة وهان (2000):

هدفت الدراسة إلى تحديد المهام التي يجب أن يقوم بها موجه العلوم لتطوير الأداء المهني لمعلمي العلوم لتحسين تدريس العلوم في المرحلة الأساسية بأمانة العاصمة صنعاء، استخدم الباحث المنهج الوصفي كما ستخدم الاستبانة لجمع المعلومات والبيانات اللازمة لموضوع الدراسة، وكانت عينة الدراسة مكونه من معلمي العلوم.

وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها:تحديد أربعة محاور يهتم بها الموجه التربوي هي: المادة العلمية- أساليب التدريس – الزيارات الميدانية- التقويم.

7- دراسة مركز البحوث والتطوير التربوي باليمن(2001):

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم مستوى تنفيذ المهام الفنية المنصوص عليها في لائحة التوجيه الفني إداريا وفنيا داخل المدارس في ضوء أداء أجهزة التوجيه المركزية والمحلية، واكتشاف مكامن القصور في أداء الموجه من وجهة نظر كل من القيادات في قطاع المناهج والتوجيه، والقيادات في قطاع التعليم العام، والموجهين أنفسهم على المستوى المركزي والمحافظات والمديريات، ومديري المدارس ووكلائهم في الحضر والريف. واستخدم الباحثون المنهج الوصفي

التحليلي، كما استخدموا استبانه كأداة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من الفئات الآتية: (1221)مدرسا، (106) مديرا، (60)وكيلا، (113) موجها وتم اختيارهم من محافظات صعده- الحديدة – الضالع – أبين – و حجة، ، ومن قطاعات الوزارة قطاع التوجيه منه(25)موجها من أصل (113) موجها،ومن قطاع التعليم (25) مديرا من ضمن (60) مديرا. ومن أهم نتائج هذه الدراسة :

- أن 71% من المهام لا تنفذ إلا أحيانا، وان 21% لا تنفذ.
- أن الموجه لا يقوم بتنفيذ المهام في مجالات (التلاميذ، المناهج، الإدارة المدرسية، البيئة المحلية) على الوجه المطلوب.
- أوضحت النتائج أن 78.1% من العينة الكلية للمستجيبين مؤهلاتهم دون الجامعة، وهذا يدل على عدم تطبيق المعايير المنصوص عليها في لائحة التوجيه وقانون المعلم.

8- دراسة النعمان (2005):

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع الإشراف التربوي في اليمن، من حيث أسسه، وأهدافه وتنظيمه ومهامه، وأساليبه، والتعرف على مدى قرب أو بعد الإشراف التربوي في اليمن من الاتجاهات الحديثة. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدم الاستبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات، وقد توصل البحث إلى نتائج منها:

- عدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية في تقديرات عينة الدراسة تعزى للمؤهل، أو التخصص، الوظيفة أو المنطقة، مع وجود اختلالات في نظام الإشراف التربوي وحاجته إلى التطوير في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة.

9- دراسة الجهراني (2006):

هدفت الدراسة إلى التعرف على برنامج إعداد معلم العلوم في كلية التربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة، واتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدمت الاستبانة لجمع المعلومات والبيانات، كانت عينة الدراسة مكونه من أعضاء هيئة التدريس والطلبة. وتوصلت الباحثة إلى نتائج أهمها:

- عدم توافر معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم العلوم في كلية التربية بجامعة صنعاء. وأوصت بإعادة النظر في البرنامج وتوفير الإمكانات اللازمة لتحقيق معايير الجودة الشاملة في برامج الكلية ككل.

10- دراسة الأغبري (2007):

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع الإشراف التربوي في اليمن، والأساليب الحديثة التي يجب الأخذ بها في التعليم العام، ووضع تصور مقترح لتطوير الإشراف التربوي في التعليم العام، في ضوء بعض النماذج الحديثة. واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، من خلال الاعتماد على المراجع، والمصادر، والكتب إلى جانب القرارات، واللوائح الرسمية الصادرة عن وزارة التربية والتعليم. وخرج البحث بجملة من المقترحات والتوصيات أهمها:

- إعادة النظر في أهداف الإشراف التربوي ومهامه، لتكون أكثر دقة وأعمق فهما ووضوحا لجميع المعنيين في ميدان التربية والتعليم.

الدراسات العربية:

1- دراسة مكتب التربية العربي لدول الخليج(1985):

تلخص الهدف العام لهذا البحث في التعرف على واقع الإشراف التربوي في أقطار الخليج العربي من حيث أهدافه ومهامه الأساسية وهيكله التنظيمي وكيفية إعداد وتجريب المشرفين التربويين والمعايير التي يتم في ضوئها اختيارهم لهذه المهنة وتقويم عملية الإشراف التربوي والصعوبات والمشكلات التي تواجهه وكيفية معالجتها، فضلا عن التعرف على بعض الاتجاهات العلمية الحديثة في هذا الميدان. واستخدمت الاستبانة كأداة لهذا البحث واختيرت عينة البحث من المشرفين والمدرسين بمراحل التعليم العام في أقطار الخليج العربي وقد توصل البحث إلى عدة نتائج أهمها:

- إن المسئولين والمشرفين والمعلمين على وعي تام بأهداف الإشراف التربوي .
- أن مهام المشرف التربوي تتعدى مسالة متابعة تنفيذ المعلم للخطط الدراسية والمناهج بمفهومها الضيق، وان هذه المهام مازالت بحاجة إلى مزيد من التجديد والتطوير.

2- دراسة بلوم(1985):

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع الإشراف التربوي للمرحلة الثانوية الأكاديمية في السودان وذلك من خلال الوقوف على مدى تفهم القائمين بالإشراف التربوي لأهدافه. وقد اختار الباحث المنهج الوصفي مستخدما الاستبانة والمقابلة لجمع بيانات ومعلومات الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (38) كبار مشرفين، و(40) مديري مدارس، (12) رؤساء شعب، (800) معلما. وخلصت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها:

- أن هناك مشكلات تؤثر على أداء المشرفين منها عدم توافر الوسائل المادية التي تساعد المشرفين على متابعة احدث التطورات في مجال عملهم مع عدم تناسب الأجر مع المهام الملقاة على عاتق المشرف.

3- دراسة الايوب(1990):

هدفت الدراسة إلى معرفة درجة أهمية المهام الإشرافية كما يتصورها المشرفين التربويين في الأردن ودرجة ممارستهم لها، اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدم الاستبانة كأداة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من المشرفين التربويين، وقد توصلت الدراسة إلى نتائج عديدة منها:

- كان تصور المشرفين التربويين لدرجة أهمية مهامهم الإشرافية مرتبة حسب أهميتها هي : المناهج، النمو المهني، إدارة الصفوف، التعليم والتعلم، والإدارة المدرسية، والاختبارات، والعلاقة مع الزملاء والمجتمع، والتخطيط.
- كان تصور المشرفين التربويين لدرجة أهمية ممارساتهم لمهامهم الإشرافية كما يلي على الترتيب: إدارة الصفوف، والمناهج، والنمو المهني، والتعليم والتعلم، والعلاقة مع الزملاء والمجتمع المحلي، والإدارة المدرسية. و التخطيط والاختبارات.

4- دراسة نصر(1990):

هدفت الدراسة إلى تقصي واقع الإشراف التعليمي في الأقاليم الشمالية في السودان، مع محاولة وضع تصور لمستقبل الإشراف في السودان في ضوء معرفة الواقع ومدى تأثرها بالدول العربية والعالمية الأخرى. واتبع الباحث المنهج الوصفي، كما استخدم الاستبانة والمقابلة كأداة لجمع المعلومات والبيانات، وتكونت عينة الدراسة من (52)مشرفا، و (356) معلما، و(12) من كبار المشرفين التربويين و (21) خبيرا. واهم نتائج الدراسة:

- هو أن ممارسة أساليب الإشراف كانت دون المستوى المتوقع.

5- دراسة الراشد(1991):

استهدفت الدراسة تقديم مقترح لتطوير نظام الإشراف التربوي في المملكة العربية السعودية بما يناسب الاتجاهات الحديثة للإشراف التربوي ويلاءم بيئة المجتمع السعودي. وقد اتبع الباحث على أسلوب أو مدخل تحليل النظم بكل ما يشمل من مدخلات وعمليات ومخرجات، واعتمد الباحث على الاستبانة لجمع البيانات والمعلومات. وقد تكونت عينة الدراسة من(50)فردا من القيادات التربوية في وزارة التربية والتعليم والإدارات المتخصصة، و(121) من مديري المدارس، و(149)مشرفا تربويا، و(1355) معلما ومعلمة. وتوصل الباحث إلى نتائج عدة من أهمها:

- اشتقاق معايير في ضوء الاتجاهات الحديثة للإشراف للحكم على النظام الحالي للتوجيه التربوي في السعودية.

6- دراسة شتيوي(1991):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة اتجاهات المعلمين نحو وسائل الاتصال الإشرافية في شمال الأردن التي يمارسها المشرفون التربويون عليهم، وتحديد الأساليب الإشرافية الممارسة فعلا ودرجة الممارسة. واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدم استبانه ممثلة في مقياس اتجاه، وتكونت عينة الدراسة من (300)معلما ومعلمة. ومن أهم نتائج الدراسة:

- وجود فروق إحصائية في الاتجاهات نحو كل من المشغل التربوي، وتبادل الزيارات.
- كما وجد فرق إحصائي في الاتجاهات نحو التطبيقي يعزى للمنطقة الجغرافية.
- كما أشارت النتائج إلى أن أكثر الأساليب الإشرافية شيوعا هي الزيارات الصفية، وتلتها الدورات، ثم المقابلة الفردية، وأدناها أسلوب المؤتمر التربوي وكانت الاتجاهات نحو الاتصال ايجابية. ما عدا الزيارات الصفية فقد كانت معظم الاتجاهات نحوها غير ايجابية.

7- دراسة العودة (1991):

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع الممارسات الإشرافية لمديري المدارس الأردنية كما يراها المعلمون، وبيان اثر المؤهل، والتأهيل التربوي، والخبرة، والجنس، والعمر على هذه الممارسات في ضوء معايير محددة لمجالات التخطيط والاتصال، والعلاقات الإدارية، والفنية ، والمناهج، والنمو المهني للمعلم، والتقويم، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدم الاستبانة لجمع المعلومات والبيانات. وكونت عينة الدراسة من(240) معلما ومعلمة.

- وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق في الممارسات الإشرافية لمديري المدارس الابتدائية تعزى إلى التأهيل التربوي.

8- دراسة العيوني (1992):

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مهام موجه العلوم و تكونت عينة الدراسة من معلمي العلوم ، ومديري المدارس، وموجهي العلوم في المرحلة المتوسطة بالسعودية. واستخدم الباحث الاستبانة كأداة لدراسته. وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها:

- أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئات الثلاث(معلمي العلوم، موجهين، مديري مدارس) في درجة الموافقة على المهام الكلية لموجه العلوم، وكذلك في الموافقة على مهام موجه العلوم في مجال الزيارات الميدانية، والتقييم.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئات الثلاث في درجة الموافقة على مهام موجه العلوم في مجالي المادة العلمية وأساليب التدريس.
- حصول (20) مهمة من مهام موجه العلوم على نسبة مئوية تزيد على 80%.

9- دراسة البابطين(1993):

هدفت الدراسة إلى معرفة واقع المهارات الإشرافية التربوية الممارسة في المدارس الثانوية بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، وسبل تطويرها في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدم الاستبانة لجمع المعلومات والبيانات، وقد تكونت عينة الدراسة من المشرفين التربويين، ومن المدرسين العاملين بالمدارس الثانوية للبنين. وكانت أهم نتائج الدراسة ما يلي:

- إجماع العينة على أن أكثر المهارات الإشرافية ممارسة، هي المقابلة بين المعلم والمشرف بعد الزيارة الصفية بغرض المناقشة حول ما تمت ملاحظته.
- اختلاف الرأي بين المشرفين والمدرسين حول ممارسة المهارات الإشرافية حيث يرى المشرف انه غالبا ما يمارسها خلال تأديته لأعماله، ويرى المدرس انه نادرا ما يمارس تلك المهارات.
- أجمعت عينة الدراسة على أن مستوى الأهمية للمهارات الإشرافية أعلى من مستوى الممارسة الفعلية لتلك المهارات.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المشرف التربوي والمدرس فيما يختص بدرجة مهارات الإشراف التي يمارسها والتي ينبغي أن يمارسها المشرف التربوي.

10- دراسة القرشي(1994):

هدفت الدراسة إلى معرفة التوجيه التربوي في المملكة العربية السعودية في ضوء بعض النماذج الحديثة وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم الباحث الاستبانة لجمع المعلومات والبيانات، وقد تكونت عينة الدراسة من(649)معلما ومعلمة، و(236)مشرفا تربويا. واهم نتائج الدراسة :

- يرى المعلمون أن التوجيه الحالي يعتمد على البحث عن الأخطاء والعيوب، وان الموجه لا يتعاون مع الإدارة في اتخاذ القرارات الإدارية، ولا يساند المعلمين في قضاياهم المشروعة أمام الإدارة، ولا يشارك في حل مشاكلهم.

- وترى عينة الدراسة أن الموجه لا يقوم بالإشراف على وضع الاختبارات وطريقة تصحيحها ولا يزود المعلمين بالبحوث ولا يطلع عليها.

11- دراسة البابطين(1994):

هدفت هذه الدراسة إلى قياس اثر تدريب المشرفين التربويين في استعادة أنماط الإشراف التربوي التطوري (دراسة تجريبية)وقد أجريت هذه الدراسة التجريبية على المشرفين الذين التحقوا بدورة تدريبية بكلية التربية. جامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1413/ 1414هـ والبالغ عددهم تسعة وعشرون(29) مشرفا تربويا. وكان هدفه تحسن مستوى كفاءة المشرقين التربويين ورفع مستوى إدراكهم للدور الذين يقومون به في مجال التعليم والتعلم من خلال تدريبهم على أنماط الإشراف التربوي التطوري التالي: المباشر- التشاركي- غير المباشر. ولتحقيق هدف هذا البحث استخدم الباحث اختبارا ترجمه عن اللغة الانجليزية إلى اللغة العربية وتم التأكد من صحة الترجمة ومدى ملائمة الاختبار للبيئة السعودية ومدى تحقيقه للهدف الذي وضع من اجله.

وقد توصلت هذه الدراسة إلى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التقدير الذاتي للمشرفين التربويين في الاختبارين القبلي والبعدي بالنسبة للنمطين الإشرافيين: المباشر وغير المباشر.

12- دراسة درباس (1994):

تناولت هذه الدراسة مفهوم ونموذج إدارة الجودة الشاملة وتطبيقاتها في القطاع التربوي في الولايات المتحدة الأمريكية، ومدى الاستفادة منها في قطاع التعليم السعودي، حيث تم فيها عرض نموذج نيوتاون (New town) لتطبيق إدارة الجودة الشاملة وعرض تجربة مدينة ديتروبت Detropet في تطبيق إدارة الجودة الشاملة، وعرض موجز لإمكانية استفادة نموذج إدارة الجودة الشاملة في القطاع التربوي السعودي من تطبيقات النماذج السابقة.

وأوصت الدراسة بالبدء بتدريس مفاهيم وأساليب إدارة الجودة الشاملة وتطبيقاتها في مرحلتي التعليم الثانوي والجامعي.

13- دراسة كمال، احمد(1995):

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى أراء المشرفين التربويين ومديري المدارس ومعلمي التعليم العام حول تحديد جوانب القوة والضعف في نظام الإشراف التربوي في دولة قطر. وكذلك اخذ آراءهم ومقترحاتهم بهدف زيادة فاعلية الإشراف التربوي. وقد كانت الأداة المستخدمة في هذه الدراسة ممثلة في استبانه مكونه من قسمين:

القسم الأول: خاص بتحديد نقاط القوة والضعف في نظام الإشراف التربوي.

القسم الثاني: خاص بمقترحات لزيادة فاعلية الإشراف التربوي.

وتكونت عينة هذه الدراسة من (131) مشرفا ومشرفة، (81)مدير ومديرة، (1137) معلما ومعلمة في مختلف المراحل التعليمية والمواد الدراسية. ومن نتائج الدراسة:

- وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعات الثلاث وذلك لصالح مجموعة المشرفين التربويين وذلك من حيث فعالية الإشراف التربوي ومن حيث الجنس لصالح الذكور ومن حيث الجنسية لصالح غير القطريين ولصالح أصحاب المؤهلات العليا ولصالح الإشراف التربوي في المراحل المختلفة ولذوي الخبرات القصيرة.

14- دراسة شطناوي(1995):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة اتجاهات كل من المديرين والمعلمين نحو الإشراف التربوي في دولة الإمارات العربية المتحدة وتحديد أفضل الممارسات الإشرافية المرغوبة والتي يعتقد المديرون والمعلمون أنها تزيد من فاعلية الإشراف التربوي. واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي واستخدم مقياس اتجاه لقياس أراء المديرين والمعلمين تجاه الإشراف التربوي. وتكونت عينة الدراسة من(1320) مدير ومديرة، و (360)معلما ومعلمة، وكشفت الدراسة عن وجود (30)ممارسة إشرافية أجمعت العينة على مناسبتها وإنها تزيد من فاعلية الإشراف التربوي ويتمنون أن يكثر منها المشرفون التربويون، وكانت متوسطاتها تزيد عن (0.68).

15- دراسة المفيد(1997):

هدفت الدراسة إلى معرفة مهام المشرف التربوي كما يراها المشرفون التربويين والمعلمون في محافظة الإحساء واثر المستوى التعليمي والخبرة والتخصص والمرحلة التعليمية. واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدم الاستبانة لجمع البيانات والمعلومات، وتكونت عينة الدراسة من(92) مشرفا ومشرفة، و(54) معلمة و(479) معلم.ونتج عن الدراسة:

- وجود فروق دالة إحصائيا بين المشرفين والمعلمين لصالح المشرفين التربويين في جميع المجالات ماعدا النمط القيادي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في متغير المستوى العلمي والخبرة والجنسية في معظم مجالات المشرف التربوي.

16- دراسة الملا،الاكرف(1997):

هدفت هذه الدراسة للتعرف إلى واقع الإشراف التربوي في مرحلة التعليم الأساسي وكذلك إلى تحديد أهم الصعوبات التي تحد من فاعلية الإشراف في هذه المرحلة. وقد أجريت هذه الدراسة في دولة قطر حيث تكونت أداة الدراسة من استبانه مقسمة إلى جزئين: الجزء الأول يتضمن مهام الإشراف التربوي، والجزء الثاني الصعوبات التي تحد من فاعلية الإشراف التربوي. وقد اشتملت عينة الدراسة على المعلمات والمشرفات التربويات في المرحلة الأساسية الدنيا والتي بلغت(239) معلمة، (91) مشرفة. وقد توصلت هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

- تأكيد المعلمات على أهمية المشرف التربوي في تحسين العملية التعليمية. وإن دوره لم يعد يقتصر على تقديم المساعدة في نطاق الغرفة الصفية فقط، بل يتعدى ذلك ليشمل جميع العوامل المؤثرة للعملية التعليمية.
- قلة اهتمام المشرفة التربوية بمساعدة المعلمات في مهارات الإعداد والتخطيط للدروس خاصة صياغة الأهداف وتحليل محتويات المادة الدراسية وإعداد الاختبارات.
- الإهمال في بث روح الابتكار والإبداع في مجال التدريس وعدم إعطاء الرعاية الكافية للمعلمات المبتدئات.
- قلة اهتمام المشرفة التربوية بالمشكلات التربوية والأكاديمية للمعلم وبالعلاقات الإنسانية بين المعلمين والعاملين في الإدارة المدرسية واستخدام أسلوب تصيد الأخطاء من قبل المشرفات.

17- دراسة قاسم(1997):

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد واقع الإشراف التربوي في قطاع غزة في مجال كفايات المعلمين وذلك من وجهة نظرهم. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي من خلال تطبيق استبيان محكم على المعلمين والمعلمات في المدارس الحكومية ومدارس وكالة الغوث الدولية بغزة. وقد شملت عينة الدراسة(688)معلما ومعلمة منهم (336) يعلمون في مدارس وكالة الغوث للاجئين، (352) يعلمون في المدارس الحكومية. وقد توصلت الدراسة إلى نتائج منها:

- وجود تباين كبير بين درجات ممارسات المشرفين التربويين الإشرافية التي تهدف إلى تنمية كفايات المعلمين.
- وان الممارسات الأكثر شيوعا والتي من شانها تنمية كفايات المعلمين بعقد المشرف الاجتماعات بعد الزيارة الصفية وتشجيعهم على توظيف الوسائل التعليمية المناسبة وتطوير أساليبهم.

18- دراسة مصطفى(1997):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى قيام المشرفين التربويين في تحسين أداء المعلمين حديثي التعيين في محافظة جرش بالمملكة الأردنية. وقد تكونت عينة الدراسة من (75)معلما ومعلمة من كافة المدارس الأساسية والثانوية في محافظة جرس- الأردن. وكانت الأداة التي تم استخدامها في هذه الدراسة عبارة عن استبانه اشتملت على (65)مهمة إشرافية موزعة على أربعة مجالات وهي: التخطيط، والتقويم، وتنفيذ الدرس، وتوجيه وإرشاد الطلاب.

وقد أظهرت النتائج أن ممارسة المشرفين التربويين للمجالات الإشرافية الأربعة تركزت في الدرجة المتوسطة والدرجة العالية والدرجة القليلة. وكذلك وجد أن هناك قصورا في أداء المشرفين التربويين لدورهم في تحسين أداء المعلمين حديثي التعيين.

19- دراسة أبو ألوفا(1998):

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور نظار/ مديري المدارس الثانوية العمة في تحقيق جودة الإدارة المدرسية مع وضع تصور مقترح للارتقاء بهذا الدور: اتبع الباحث المنهج الوصفي واستخدم الاستبيان كأداة لجمع البيانات والمعلومات، وتكونت عينة الدراسة من(45) فردا من نظار/ مديري المدارس الثانوية العامة بمحافظة القليوبية مصر. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها:

- أن التوجيه الإداري داخل المدرسة الثانوية لا يحقق الأهداف المرجوة منه، وذلك بإتباع الأسلوب الإداري المتبع فيها.

21- دراسة محمد(1998):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة لدى القيادة التربوية في مرحلة التعليم الأساسي بالقاهرة، كما استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التجريبي، واستخدمت الاستبيان كأداة للدراسة، ثم طبقت الدراسة الميدانية على عينة من المدرسين الأوائل والقادة، وانتهت إلى عدد من النتائج منها:

- وجود استعداد لدى العاملين بمرحلة التعليم الأساسي بتطبيق إدارة الجودة الشاملة بهدف إحداث التوازن بين التكنولوجيا المادية والبشرية والبيئية لزيادة الإنتاجية في تلك المرحلة.
- ضرورة إقامة برامج تدريبية ذات جودة عالية للنهوض بالعاملين في التعليم ، حتى نضمن التطوير والتحسين لتلك المرحلة في كل جزئياتها.

22- دراسة الكيلاني(1998):

حاولت هذه الدراسة وضع خطة تهدف إلى إحداث تغيير في الإدارة التعليمية نحو إدارة الجودة الشاملة بمصر، بحيث توازن تلك الخطة بين ثقافة هذه الإدارة وثقافة المدرسة، وقد تضمنت هذه الخطة المراحل الآتية:

- مرحلة تمهيدية تعرف ثقافة إدارة الجودة الشاملة وفلسفتها وإجراءاتها وتؤدي إلى التزام المعنيين بالتغيير.
- مرحلة تقدير الحاجات والتوصل إلى منظومة أولويات حسب نظام كوفمان (kofman) الذي يحلل الإدارة وفقا لمنحى النظم.
- مرحلة الرقابة وتبين القيمة المضافة.
- وأوصت الدراسة بتبني الخطة وإدخال إدارة الجودة الشاملة في مجال التربية مع توخي عدم المساس بثقافة المجتمع ومرتكزات التربية فيه.

23- دراسة نخلة، وبطرس(1999):

التي هدفت إلى التعرف على أساليب التوجيه التربوي السائدة في مراحل التعليم العام بمصر، وعلاقتها بالمستوى العلمي، الإعداد التربوي، المراحل التعليمية، وجنس الموجهين التربويين. واتبع الباحثان المنهج الوصفي، كما استخدما استبانه ضمت قائمة أساليب التوجيه التربوي كأداة للدراسة، وكانت عينة الدراسة مكونه من (144)موجها تربويا.

وتوصلت الدراسة إلى أن أساليب التوجيه التربوي السائدة كانت على الترتيب هي الأسلوب المباشر يليه التعاوني ثم الأسلوب غير المباشر، عدم وجود تأثير للمتغيرات على أساليب التوجيه التربوي.

24- دراسة إبراهيم (1999):

استهدفت هذه الدراسة التوصل إلى وضع تصور مستقبلي لتطوير نظام تكوين معلم التعليم الثانوي العام بكليات التربية بمصر في ضوء معايير الجودة الشاملة، وذلك عن طريق التعرف على المتغيرات العالمية المعاصرة وانعكاساتها على الجودة التعليمية، وكذا التعرف على معايير الجودة الشاملة في التعليم. واعتمد الباحث المنهج الوصفي، كما قام الباحث بإعداد قائمة بمعايير الجودة الشاملة وقام بتطبيقها على عينة مكونة من (70) من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة نتائج من أهمها:

- تحديد المسئوليات، والصلاحيات، والعلاقة بين كافة العاملين بالكليات في مجالات الإدارة والتنفيذ، خصوصا أولئك الذين لهم تأثير على الجودة،

- ضرورة معالجة المقررات التربوية للمشكلات التي توجه المعلمين داخل الفصول الدراسية وفي تنظيم المجتمع المدرسي.

25- دراسة الهاشمي(2000):

هدفت هذه الدراسة إلى وضع تصور يشمل جميع المجالات الإشرافية التي يجب على الموجه إتقانها والتركيز عليها أثناء أداء مهامه الإشرافية بسلطنة عمان، وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي واستخدم الاستبانة لجمع المعلومات، وتكونت عينة الدراسة من (47) معلما ومعلمة، وأثبتت الدراسة أهمية الزيارات الصفية في تحقيق تطور النمو المهني للمعلم، وأهمية مشاركة المعلم في التخطيط لتحسين العملية التعليمية، وكذا أهمية قيام الموجه بدوره في تحقيق علاقة المدرسة بالبيئة والمجتمع.

26- دراسة سيسالم (2001):

هدفت الدراسة إلى تحديد المهام التي ينبغي أن يقوم بها المشرف التربوي في تطوير أداء معلمي العلوم في المرحلة الثانوية ومدي ممارسة المشرف التربوي لهذه المهام وذلك من وجهة نظر معلمي العلوم ومشرفيهم ومديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة. وقد كانت الأداة المستخدمة في هذه الدراسة عبارة عن استبانه مكونة من (88) فقرة تشتمل عن ستة مجالات وهي:المادة العلمية، طرائق التدريس،الزيارات الميدانية، العلاقات الإنسانية ،الأنشطة المصاحبة، التقويم، وقد بلغت عينة الدراسة (115) معلما ومعلمة ،(38) مديرا ومديرة، (34)مشرفا ومشرفة. وقد توصلت نتائج هذه الدراسة إلى:

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

27- دراسة البكر(2001):

هدفت هذه الدراسة إلى تطبيق وتوظيف المواصفات الدولية للجودة (الايزو 2009)على المؤسسات التربوية والتعليمية بالكويت. اعتمدت الدراسة منهجية ارتكزت على بعدين هما التحليل والتطبيق.

وأثبتت الدراسة فاعلية نظام الجودة في دعم المؤسسات والإدارات التعليمية ومكنها من إحداث عملية التغيير والتحديث في النظام التربوي والتعليمي، كما أسهمت الدراسة في بلورت إطار متكامل للمواصفات الدولية للجودة في مجال التربية، وأوصت الدراسة بضرورة الأخذ بمعايير المواصفات الدولية للجودة في بنية ونظام وخدمات التعليم المتعددة.

28- دراسة جويلي (2001):

ناقشت استخدام الجودة التربوية كمدخل لتطوير هيكل التعليم وأهدافه وتقويم محتواه، واتبعت المنهج الوصفي، وتوصلت إلى ضرورة التخطيط لتحقيق جودة التعليم الذي يساير احتياجات الخطط التنموية، واقتراح عدد من محاور تحقيق الجودة في المؤسسات التعليمية منها: الاهتمام بالمناخ التعليمي، والإدارة التربوية الواعية، والتركيز على مخرجات التعليم، والتركيز على المناخ التعليمي، وتم تطبيق البحث في جمهورية مصر العربية.

28- دراسة إبراهيم (2002):

هدفت الدراسة إلى وضع تصور مقترح لتطوير إدارة المدرسة الثانوية العامة بمصر في ضوء إدارة الجودة الشاملة. استخدم الباحث المنهج الوصفي للتعرف على العوامل المؤثرة على المدارس ومتطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة بها بالإضافة إلى أسلوب تحليل النظم لدراسة المدرسة كمنظومة إدارية وقد توصلت الدراسة إلى نتائج منها:

- ضرورة توفير صلاحيات واسعة لإدارة المدرسة في اتخاذ القرار والقيام بالمهام الفنية والإدارية والتي تساعد على تحقيق الجودة من خلال أسلوب الإدارة الذاتية.
- تحسين مناخ العمل داخل المدرسة مع التطوير التنظيمي لها واستحداث أبعاد ثقافية وقيم ومعتقدات جديدة تتبنى فلسفة الجودة الشاملة مع تنمية الوعي الذاتي داخل المدرسة.

29- دراسة بحر(2002):

هدفت الدراسة إلى وضع نموذج مقترح لتطبيق الجودة الشاملة في التعليم الأساسي في مصر، ولقد اعتمدت الباحثة في هذه الدراسة على المنهج الوصفي لتحقيق أهداف الدراسة، كما استخدمت الدراسة أسلوب النمذجه والذي نتج عنه تصميم النموذج المقترح في شكل نموذج تطبيقي للجودة الشاملة في مرحلة التعليم الأساسي الذي يقوم في أربع خطوات رئيسية وهي(الرؤية، التشخيص، التحول، التحسين المستمر).

30- دراسة الأغا، والديب(2002):

هدفت الدراسة إلى تحديد المهام التي تتمثل في دور المشرف التربوي في تطوير أداء المعلم وتقويم مدى ممارسة المشرف التربوي لمهام الإشراف التربوي من خلال أراء كل من المعلمين والمدربين والمشرفين التربويين في محافظة غزة بفلسطين.استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي ، كما اعد الباحثان استبيان كأداة للدراسة كما شملت عينة الدراسة على عينة من المشرفين والمشرفات والمديرين والمديريات والمعلمين والمعلمات في جميع المراحل التعليمية حيث طبقت على عينة مكونه من(45)مشرفا ومشرفة و(50)مديرا ومديرة، و(98) معلما ومعلمة.وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها:

- وجود فروق دالة إحصائيا بين رأي المشرف التربوي ورأي كل من المديرين والمعلمين وذلك في توضيح الدور المناط بالمشرف التربوي ومدى القيام به، وذلك لصالح المشرف التربوي.
- وجود اختلاف بين أراء كل من المشرفين التربويين والمعلمين حول بعض مهام الإشراف التربوي وذلك لصالح أراء المشرفين التربويين. واتضح ان هناك قصورا في بعض المهام الإشرافية .

31- دراسة نشوان(2004):

سعى البحث إلى التعرف علي الاتجاهات الحديثة في إدارة الجودة الشاملة ومتطلباتها في مجال التعليم، ومدي ملائمة النظام التعليمي لجامعة القدس المفتوحة لإدارة الجودة الشاملة، ووضع تصور مقترح لتطوير كفايات المشرفين الأكاديميين بجامعة القدس المفتوحة في ضوء إدارة الجودة الشاملة. وقد اعتمد الباحث المنهج الوصفي النظري الذي يعتمد علي تحليل مفهوم الجودة الشاملة ومتطلبات استخدامه بالتعليم.

وتوصل البحث إلى وضع تصور مقترح لتطوير كفايات المشرفين الأكاديميين بجامعة القدس المفتوحة في ضوء إدارة الجودة الشاملة.

32- دراسة حسين(2005):

هدفت الدراسة إلى تطوير أداء الموجهين التربويين في ضوء مهامهم الإشرافية المعاصرة(الحالية) بالجماهيرية الليبية، واتبع البحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدم الاستبيان لجمع المعلومات، وكانت عينة الدراسة من الموجهين التربويين والمعلمين والمعلمات ومديري المدارس، وقد خرجت الدراسة بوضع توصيات ومقترحات لتطوير أداء الموجهين التربويين في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة.

33- دراسة اليافعي، والشيخ(2005):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى تأدية الموجهين والموجهات بدولة قطر لمهامهم الوظيفية، ومعرفة الكفايات المهنية التي يمتلكونها في ضوء التوجهات الحديثة، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وتم استخدام قائمة معايير تكونت من (35)مهمة و(20)كفاية، وتكونت عينة الدراسة من (250)معلما ومعلمة موزعين على مراحل التعليم العام الثلاث، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها:

- مستوى الرضا لدى كل من المعلمين والمعلمات في المراحل التعليمية الثلاث أفضل في مجال المهام من مجال الكفايات للموجهين والموجهات.

34- دراسة الخطيب (2007):

واستهدفت الدراسة إلقاء الضوء على مفهوم الجودة الشاملة في التعليم من خلال مناقشة الرؤى الفكرية المختلفة التي تناولت معايير الجودة الشاملة ونماذجها، وكيفية ضبطها، ومجالات تطبيقها في المؤسسات التعليمية السعودية، وتوصلت الدراسة إلى أن الجودة الشاملة للتعليم تمثل إستراتيجية متكاملة لتطوير المؤسسات التعليمية، واقترحت عدة توصيات لتفعيل ضبط الجودة في التعليم وضمان تحسين الممارسات التعليمية لزيادة كفاءتها وإتقانها وتميزها.

35- دراسة البربري(2007):

هدفت هذه الدراسة إلى وضع تصور مقترح لتطوير وتحسين جميع مكونات العملية التعليمية السعودية في ضوء إدارة الجودة الشاملة وثورة المعلومات والتكنولوجيا، واعتمدت الباحثة المنهج الوصفي الذي يعتمد علي تحليل مفهوم الجودة الشاملة ومتطلبات ومعايير استخدامه في التعليم العام ووضع تصور مقترح لتحسين وتطوير مدخلات النظام التعليمي وذلك من أجل الحصول علي أهم مخرج للنظام التعليمي وهم الطلاب0 وقد توصلت إلى نتائج منها:

- انه لابد من مولد نظام تعليمي جديد أكثر جدوى وفاعلية، يكون محوره التلميذ من خلال تفاعله ومشاركته بصورة فاعله،وتلعب فيه تقنيات الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات المتمثلة في الشبكات المحلية وشبكة الإنترنت العالمية دورا واعدا بناء علي مفهوم وفلسفة الجودة الشاملة في التعليم حيث أصبحت طبيعة الأعمال الحديثة تتطلب من المدارس إعداد الطلاب بمجموعة مختلفة من المهارات غير تلك التي يتبناها نظام التعليم القديم.
- وأوصت الباحثة باستخدام مبادئ ديمنج (14) عند التطبيق باعتبارها مقياس للجودة.

36- دراسة الشربيني(2007):

هدفت الدراسة إلى التعرف على الأسباب التي تدعو إلى تطبيق إدارة الجودة بالتعليم العام بالمملكة العربية السعودية. ثم التعرف على دور الإشراف التربوي في تحقيق الجودة وكذلك الوقوف على معوقات دور الإشراف التربوي التي تحول دون تحقيق الجودة ثم وضع تصور مقترح لتفعيل دور الإشراف التربوي في إدارة الجودة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي والذي يعتمد على رصد الظاهرة موضع الدراسة وتحليلها وتفسيرها داخل إطارها المجتمعي ومحاولة تقديم الحلول والبدائل بشأنها ثم اختيار أفضل الحلول أو البدائل في شكل تصور مقترح.

وتوصلت إلى وضع تصور مقترح لتفعيل دور الإشراف التربوي في إدارة الجودة الشاملة.

37- دراسة عزب (2008):

هدفت الدراسة إلى التعرف على كيفية تطوير إدارة المدرسة الابتدائية في مصر في ضوء استخدام معايير الجودة الشاملة، ووضع تصور مقترح لذلك. واستخدمت الدراسة منهج تحليل النظم وذلك للكشف عن العلاقات المتبادلة داخل المدرسة وتحليل مدخلاتها والعمليات التي تتم فيها. واستعان الباحث بأداة الملاحظة المباشرة والمعايشة، إضافة إلى الاستبيان كأداة رئيسة لجمع البيانات والمعلومات، وتكونت عينة الدراسة من (126)مدرسة موزعة على (6)محافظات مصرية، وخرجت الدراسة بعدة نتائج منها ما يخص المناخ المدرسي،ومنها ما يخص الخدمات المقدمة داخل المدرسة، ومنها ما يخص إدارة المدرسة والعاملين، والعمليات الإدارية، والمشكلات التي تواجه إدارة المدرسة، ووضع تصور مقترح لتطوير إدارة المدرسة الابتدائية في مصر باستخدام معايير الجودة الشاملة.

الدراسات الأجنبية:

1- دراسة افيفي Afife (1980):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الدور المثالي للمشرف التربوي في مقاطعات ولاية تينسي بالولايات المتحدة الأمريكية East Tennessee State University من خلال أراء المشرفين بمدارسهم . بغية معرفة الفرق بين الدور الفعلي والمثالي لهم. وقد بلغت عينة الدراسة (71) مشرفا وقد كانت الأداة المستخدمة في هذه الدراسة استبيانا يشمل (22) وظيفة للمشرفين، وقد توصلت نتائج هذه الدراسة انه توجد مجموعة من الوظائف المسجلة في الاستبيان لا تنفذ بالصور التي ينبغي أن تكون عليها وهذه الوظائف هي: العناية بالأنشطة التعليمية. وتطوير المناهج، وتنظيم التعليم، والعناية بالأعضاء الجدد، وإعطاء دروس توضيحية، وملاحظات سلوك المعلم في الصف، وتحليل

وتقويم نتائج التعلم، تنمية العلاقات العامة، وتخطيط برامج إبداعية حديثة، والمشاركة في ورش العمل التربوية.

2- دراسة ارنيستين Ernestine (1984):

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل أداء الموجه لمهامه في المناطق في المدارس الابتدائية بولاية فرجينيا، واتبع الباحث المنهج الوصفي، واستخدم الاستبانة لتحقيق الهدف، وتمثلت عينة البحث في مجموعة من الموجهين التربويين(الخبير والمبتدئ)، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها:

- اعتبر الموجهون أن مهمتي تنظيم النظام التعليمي والتقويم من أهم وظائف الإشراف، بينما حصلت مهمة تطوير المناهج على اقلها أهمية.
- لا يوجد هناك فرق ذو دلالة إحصائية في ترتيب المهام حسب أهميتها بين المشرف الخبير والمشرف المبتدئ.
- أثبتت الدراسة أن الموجهين يقضون وقتا اقل في المهمة التي تتعلق بتطوير التعليم لأنها مهمة صعبة وواجباتها كبيرة.

3- دراسة مادرازو وهاونشل Madrazo & Hounshell (1987):

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل مهام مشرف العلوم في مدارس كارولينا الشمالية بواسطة معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية والثانوية، ومشرفي العلوم ومديري التعليم، بالإضافة إلى أعضاء هيئة التدريس. حيث استخدمت هذه الدراسة مقياسا مكونا من (48)مهمة. وقد توصلت نتائج هذه الدراسة إلى:

- أن هناك اختلافا في تحديد أهمية هذه المهام، وان ذلك يرجع إلى طبيعة الوظيفة التربوية لأفراد عينة الدراسة. فالمهمة المتعلقة بتهيئة الخطة الدراسية اليومية وجد أن مديري التعليم يميلون لهذه المهمة أكثر من غيرهم. أما المهمة الخاصة بمساعدة المعلمين في التحضير للعروض العملية وجد أن معلمي المرحلة الابتدائية يميلون لها أكثر من معلمي المرحلة الثانوية، على عكس مهمة مناقشة خطة المنهج مع المعلمين.

4- دراسة كروميل Cromwell (1991):

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى مهارات الإشراف التربوي التي تتوفر مستقبلا للنهوض بالعملية التعليمية التعلمية. وقد أجريت هذه الدراسة في كلية التربية بجامعة شرق أنديانا بالولايات المتحدة الأمريكية، حيث كانت الأداة المستخدمة عبارة عن برنامج تدريبي للإشراف التربوي لمساعدة الجدد من المشرفين التربويين، وتنمية مهارات الإشراف الجيد ومن هذه المهارات التواصل وبناء تصورات ورؤى تربوية، والقيام بالملاحظات، والاجتماع بالمعلمين، والتعلم الذاتي.

وقد خصص لكل من هذه المهارات (15) ساعة. و باستخدام المناقشة، والعمل بروح الفريق، ولعب الأدوار، حيث التركيز على فهم العلاقة بين تحسين عمل المدرسة والإصلاح التربوي وبرامج تدريب المشرفين التربويين، وقد أظهرت النتائج بان استخدام المهارات الإشرافية تشكل قاعدة لإعداد المشرفين التربويين بحيث يمتلكون مهارات إشرافية تزيد من فعاليتهم في العمل.

5- دراسة مايرز Myers (1992)

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الإشراف التربوي والمدرسة الفاعلة، حيث أجريت هذه الدراسة في جامعة UMI بالولايات المتحدة الأمريكية. وقد استخدمت الملاحظة كأداة في هذه الدراسة، وقد أظهرت النتائج أهمية امتلاك المشرف التربوي لمهارات الإدارة والإشراف بالإضافة إلى القدرة على تقويم الممارسات الأساسية لمديري المدارس. كما أظهرت الدراسة بان امتلاك المهارات الإشرافية ليست عملية طوعية، ولابد أن تكون بالضرورة متوفرة لدى المشرف التربوي.

6- دراسة ار. بي. موروي R.B.Murroy (1996):

هدفت هذه الدراسة إلى دراسة دور القيادة التعليمية في مجالي التدريب والتطوير في تطبيق فلسفة وممارسات إدارة الجودة الشاملة في المدارس الابتدائية في استراليا، وتم استخدام المنهج الوصفي، وتم جمع البيانات والمعلومات عن طريق المقابلات، وتحليل مستندات المدارس موضع الدراسة، ومشاهدات وملاحظات الباحثة، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج المتعلقة بالخواص المميزة للجودة الشاملة بالمدرسة.

7- دراسة بجورج Bjorge (1996):

هدفت هذه الدراسة إلى تقديم نموذج لقيادة الجودة الشاملة في التعليم من اجل التحسين المستمر بأمريكا،اتبعت الدراسة المنهج الوصفي لتقديم النموذج، وتوصلت إلى نتائج أهما: أن الطريقة المتبعة في إدارة التعليم تعوق المعلمين والعاملين والطلاب من التعاون لإيجاد حلول للمشكلات التي تواجه العمل، وتقديم نموذج لقيادة الجودة الشاملة بالمؤسسات التعليمية.

التعليق العام على الدراسات السابقة:

من العرض السابق للدراسات السابقة، يمكن أن تتبين الاتجاهات العامة المميزة لتلك الدراسات، كما يمكن توضيح موقع الدراسة الحالية ومدى استفادة الباحث منها وذلك على النحو التالي:

- هدفت اغلب الدراسات التي تناولت الإشراف التربوي إلى التعرف على واقع الإشراف التربوي الراهن من حيث أهدافه ، ومهامه، وأساليبه، واهم مشكلاته، بل وتقويمه، وهذا إن دل على شيء إنما يدل على أهمية التعرف على الواقع كخطوة أولى للانطلاق نحو التغيير والتطوير المنشود لنظام الإشراف التربوي في أي مجتمع من المجتمعات.
- اتبعت الدراسات السابقة المنهج الوصفي التحليلي، والبعض اتبع المنهج المقارن، ومنها دراسات نظرية.
- هناك دراسات توخت بناء وتطوير أدوات البحث كالاستبيان كما استخدمت دراسات أخرى مقاييس جاهزة، ودراسات اعتمدت على التحليل ودراسات استخدمت المقابلة إضافة إلى الاستبيان، ودراسات اعتمدت على الملاحظة.
- أولت معظم الدراسات التي تناولت الإشراف التربوي مهام المشرف التربوي، أهمية خاصة، إلا أنها اقتصرت على المهام التي يؤديها المشرف التربوي فعليا، والبعض منها تناولها في ضوء الاتجاهات المعاصرة، في حين أن الدراسة الحالية حاولت التعرف على مهام المشرف التربوي في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة.
- يلاحظ من خلال التوصيات في معظم الدراسات التي تناولت الإشراف التربوي بجوانبه المختلفة الدعوة إلى تطوير الإشراف التربوي بما يتضمنه من أهداف، ومهام، وأساليب.
- عدم اتفاق الدراسات السابقة على مصطلح واحد لتسمية التوجيه أو الإشراف التربوي وكذا الموجه أو المشرف.
- أكدت بعض الدراسات على عدم وجود برامج تدريب حديثة قبل الخدمة وأثناءها للمشرفين التربويين، الأمر الذي أدى إلى اعتماد الإشراف على الممارسات الإشرافية القديمة.
- اتفقت معظم الدراسات على عدم مسايرة الإشراف التربوي في البلدان المختلفة في أساليبه، وممارساته للتوجهات العالمية المعاصرة، وعلى حاجته إلى التطوير والإصلاح بما يتوافق والتغيرات العالمية.
- أما بالنسبة للدراسات التي تناولت الجودة الشاملة في التعليم، لاتوجد دراسات محلية تناولت موضوع الإشراف التربوي في اليمن في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة، كما لاحظ

الباحث، عدم وجود دراسات عربية تتطرق لموضوع الإشراف التربوي بشكل منفصل عن النظام التعليمي ككل، وان هناك دراسات تناولت موضوع الجودة الشاملة في التعليم العام والجامعي، ودعت إلى العمل بمدخل إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية والتربوية.

- ركزت معظم الدراسات على الجودة الشاملة في التعليم بصفة عامة، وإمكانية تحقيق الجودة بمدارسنا ودور الجهاز الإداري في ذلك، إضافة إلى إمكانية الاستفادة من تجارب بعض الدول وخبراتها.

وتختلف هذه الدراسة عن سابقاتها في محور الاهتمام بمهام المشرف التربوي في اليمن في ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة .

وقد استفادت هذه الدراسة من الدراسات السابقة في جوانب كثيرة منها:

- بناء الإطار النظري.
- انتقاء المراجع ذات الصلة بموضوع الدراسة.
- إعداد الاستبانة وصياغتها، وتفسير نتائجها.
- أهمية التعرف على مهام المشرف التربوي في ضوء فلسفة إدارة الجودة الشاملة، حتى يتمكن جهاز الإشراف من مواكبة متغيرات العصر الذي نعيشه ومواجهة التحديات المستقبلية.
- التعرف على مهام المشرف التربوي في بلدان مختلفة، ووجود فجوة بين المهام المطلوبة وبين الممارسة الفعلية لها.
- اتضحت الحاجة إلى إجراء الدراسة الحالية نظرا للمتغيرات في جهاز الإشراف التربوي من حيث المفهوم، وتطور الأساليب والنظم التربوية.
- استفاد الباحث منها في تحليل النتائج وتفسيرها.

وهكذا بعد أن تم ذكر الدراسات السابقة وبعض أوجه التشابه والاختلاف ومدى الاستفادة منها، ننتقل إلى الإطار النظري للدراسة.

الفصل الثالث

الإطار النظري للدراسة

الجودة الشاملة في التعليم

مفهوم إدارة الجودة الشاملة.

معايير الجودة في النظام التعليمي.

مبررات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم.

مؤشرات غياب الجودة في مؤسسات التربية والتعليم.

فوائد تطبيق إدارة الجودة.

دور الإشراف التربوي في تحقيق الجودة.

تطور الإشراف التربوي.

أولا:- مرحلة التفتيش

ثانيا: -مرحلة التوجيه التربوي

ثالثا:- مرحلة الإشراف التربوي

أهداف الإشراف التربوي.

مهام المشرفين التربويين.

تطور الإشراف التربوي في اليمن.

مراحل تطور الإشراف التربوي في اليمن.

أولا:- الإشراف التربوي في المحافظات الشمالية(قبل الوحدة).

ثانيا:- الإشراف التربوي في المحافظات الجنوبية(قبل الوحدة).

ثالثا:- الإشراف التربوي في اليمن في ظل دولة الوحدة.

أهداف الإشراف التربوي في اليمن.

مهام المشرف التربوي في اليمن.

التعليم في محافظة عمران.

الجودة الشاملة في التعليم:

إن محاولة السعي للنهوض بالعملية التعليمية وتحقيق تعليم أفضل أصبح رهنا بتطبيق إدارة الجودة في مجال التعليم العام وذلك لمواجهة المتغيرات التي تجتاح المجتمع ، وأيضا لتحقيق طموحات المجتمع في ضوء ما يشهده من تغييرات، وكذلك لتحسين أوضاع العملية التعليمية والأنظمة القائمة والتي يشوبها العديد من أوجه القصور . وبما أننا اليوم نرغب في تطوير التعليم والنهوض به وذلك من خلال تطبيق إدارة الجودة فإن هذا يتطلب الإلمام بمحاور الجودة كخطوة رئيسة في تحقيقها بمراحل التعليم العام، ولعل ما يبرر الاهتمام بالجودة في التعليم هو أن منتج المؤسسة التعليمية يعتبر أغلى وأندر منتج في أي مجتمع من المجتمعات، وعليه تحظى دراسة الجودة لمنتج العملية التعليمة بأهمية كبيرة تفوق دراسة أي منتج آخر في المجتمع، وذلك لان نجاح المنظمات غير التعليمية في تحقيق أهدافها لا يتحقق إلا بعد نجاح النظم التعليمية، في إعداد وتأهيل الأفراد تأهيلا جيدا، ولذا يتوقف تقدم المجتمع على جودة المنتج التعليمي فيه.(دياب، بد.ت،ص256).

ويعد التعليم احد الروافد الهامة لتحقيق التنمية البشرية، حيث أكدت البحوث والدراسات أن التعليم الجيد الذي تتحقق فيه الجودة الشاملة، يسهم في تحقيق شخصيات متوازنة، من جميع الجوانب الدينية والجسمية والعقلية والاجتماعية والخلقية والسلوكية، كما يمكن أن يسهم في إتباع الفرد الأسلوب العلمي في التفكير، والتفكير ألابتكاري الذي يساعده على التجديد، والتحديث، والاختراع والتطوير.(عزب، 2008،ص59).

وقد حث الإسلام على بناء مجتمع قوي متماسك من خلال الإتقان والإخلاص في العمل، وتنمية الرقابة الذاتية تحقيقاً للجودة في أداء الأعمال. وكثير من الآيات القرآنية الكريمة تعزز الالتزام بالجودة والإتقان في العمل بدافع إيماني، قال تعالى {وَقُلِ اعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ} [التوبة: 105]، وجاء في الحديث الشريف «إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه» (البيهقي، 1416هـ، ص127).

و إن الأحداث المتلاحقة التي شهدها العقد الأخير من القرن العشرين الميلادي قد أحدثت تغيرات كثيرة في النظم الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وتركت بصماتها قسراً أو اختياراً على كثير من النظم التعليمية في المجتمعات المختلفة، وجعلت التغيير للارتقاء بالتعليم أمراً ضرورياً للبقاء، ومن يرفض التغيير أو يعيقه يحكم على نفسه بالفناء، وفرضت الاهتمام بالمواصفات والشروط التي يتم بمقتضاها الحصول على شهادة الجودة العالمية (ISO). ففي القرية الكونية التي تعيش فيها كافة المجتمعات في إطار من التنافس والتحدي من أجل البقاء، احتلت الجودة الشاملة

مكانة الصدارة في تفكير الاقتصاديين والتربويين لتحسين نوعية التعليم بكافة مستوياته وفي جميع أبعاده وعناصره. (الخطيب، 2000، ص1-2).

وأصبحت الجودة الشاملة إحدى القضايا التي تهم القيادة الإدارية في أي مؤسسة تسعى لرفع أدائها، كما استخدمت الجودة في التنافس بين تلك المؤسسات. (حمود، 2000، ص37).

وان الجودة الشاملة تستمد طاقة حركتها من المعلومات، ومن توظيف مواهب العاملين واستثمار قدراتهم الفكرية على نحو إبداعي لتحقيق التحسن المستمر للمؤسسة. (Rhodes،1992 ، p.12).

مفهوم الجودة الشاملة:

ظهر مفهوم إدارة الجودة الشاملة ((Total Quality Management (TQM)) بعد الأزمة التي حدثت في الاقتصاد الياباني بعد الحرب العالمية الثانية مما اضطر زعماء الصناعة اليابانية إلي إحداث الجودة بمساعدة ديمنج (Deeming) الأمريكي الذي يسمي بأبي الجودة ، والذي قام بتعليم المنتجين اليابانيين علي كيفية تحويل السلع الرخيصة والرديئة إلي سلع ذات جودة عالية ، حيث تم بالفعل تسجيل أفضلية للسلع اليابانية علي المنتجات الأمريكية ، وعندما سأل " ديمنج " عن سبب نجاح إدارة الجودة الشاملة في اليابان بدرجة أكبر من الولايات المتحدة قال : إن الفرق هو بعملية التنفيذ أي تجسيد إدارة الجودة الشاملة وتطبيقاتها. إن تطبيق إدارة الجودة الشاملة في العديد من الدول المتقدمة كأمريكا واليابان والعديد مكن الدول الأوروبية وبعض الدول النامية وما تلي هذا التطبيق من نجاحات للمؤسسات التي تبنت هذا الأسلوب علي مستوي تحسين المنتج وزيادة الطلب علي هذه المنتجات في المجال الاقتصادي والصناعي والتكنولوجي ، أوجد مبررا قويا وميلا شديدا لتطبيق هذا الأسلوب بالنظام والمؤسسات التعليمية في العديد من الدول ، وذلك للتفوق الكبير الذي أحرزه هذا المفهوم في هذه المؤسسات ، حيث تزايد عدد المؤسسات التربوية التي تخضع لنظام الجودة الشاملة ، فقد تزايدت مؤسسات التعليم العالي التي تتبني إدارة الجودة الشاملة في أمريكا من (78) مؤسسة عام 1980 إلي (2196) مؤسسة عام 1991م بالإضافة إلي الكثير من المؤسسات في الدول المتقدمة وبعض الدول النامية التي ظهرت تزايد عددها ازديادا مطردا ، ونظراً للنجاحات الهائلة التي حققتها المدارس الثانوية والإعدادية في العديد من الولايات والمناطق بأمريكا بعد تطبيق إدارة الجودة الشاملة في كل من مدينة نيوتاون بولاية كاناتيك الأمريكية (Newton School in Connecticut) عام 1990، بناء علي مفاهيم الجودة الشاملة لديمنج ، وكذلك تجربة مدينة ديترويت (Detroit) التعليمية عام 1993م بعد تدريب الكوادر الإدارية المناسبة في مدارسها ، ومدارس مت جيكومب الثانوية في مدينة ستيكا بولاية آلسكا(MT. Edgecumbe High School in Stica) عام 1998م ، التي أصبح نظام الجودة الشاملة نظاما وطرق حياة لكل من

الطلاب والمعلمين في الكثير من المدارس الأمريكية والأوروبية ،فإن هذا أوجد مبررا التطبيق هذا النهج الجديد في مجال التعليم .(http://www.qou.edu.com)

ويمكن الحديث عن مفهوم إدارة الجودة الشاملة على النحو التالي:

أولا ـ مفهوم إدارة الجودة الشاملة من منظور إسلامي :

إن أسلوب الجودة الشاملة نجده في تعاليم الدين الإسلامي بكل مفاهيمه، وجودة الإدارة هي ما يسميها الدين الإسلامي بـ(الإتقان)، والمسلم مطالب بإتقان عمله لإرضاء الله عز وجل، وإرضاء الآخرين، ففي الشريعة الإسلامية مبادئ ومفاهيم لإدارة الجودة الشاملة، تدعو إلى مراعاة الإتقان من خلال آيات القران الكريم والسنة المطهرة، قال تعالى: (الّذِي خَلَقَ الْمَوْتَ وَالْحَيَاةَ لِيَبْلُوَكُمْ أَيّكُمْ أَحْسَنُ عَمَلاً وَهُوَ الْعَزِيزُ الْغَفُورُ) [سورة الملك - الآية: 2].

وقال تعالى في سورة يوسف عليه السلام عندما اصطفاه طلب الملك منه أن يوليه خزائن مصر لأنه أدرى وأقدر على إجادة عمله ، وعبر عن ذلك بصفتي الحفظ والعلم كأساس لنجاح عمله وسبب جودته وإتقانه قال تعالى: (قَالَ اجْعَلْنِي عَلَىَ خَزَآئِنِ الأَرْضِ إِنّي حَفِيظٌ عَلِيمٌ) [سورة يوسف - الآية: 55]. وكما أورد سبحانه وتعالى في آية أخرى أهمية التحلي بصفتي القوة والأمانة قال تعالى: (قَالَتْ إِحْدَاهُمَا يَأَبَتِ اسْتَأْجِرْهُ إِنّ خَيْرَ مَنِ اسْتَأْجَرْتَ الْقَوِيّ الأمِينُ) [سورة القصص - الآية: 26].

ويلاحظ أن مفهوم هاتين الصفتين يدور حول محاسن العمل وإتقانه . وقال عليه الصلاة وأتم التسليم " إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملا أن يتقنه "(البيهقي، 1416هـ، ص127). والإتقان يعنى الجودة في أكمل صورها، وهكذا نجد أن الإسلام يدعو ويؤكد على تطبيق مفاهيم نظام إدارة الجودة الشاملة في كل شؤون الحياة اليومية للأفراد لكنها لم تتبلور على أيدي الباحثين الإسلاميين على شكل مفهوم متكامل على النحو الذي برز فيه الغرب.

ثانيا ـ المفهوم الاصطلاحي لإدارة الجودة الشاملة :

إن مصطلح الجودة هو بالأساس مصطلح اقتصادي ظهر بناء علي التنافس الصناعي والتكنولوجي بين الدول الصناعية المتقدمة بهدف مراقبة جودة الإنتاج وكسب ثقة السوق والمشتري ، وبالتالي تتركز الجودة علي التفوق والامتياز لنوعية المنتج في أي مجال ، وتعرف الجودة ضمن مفهوم إدارة الجودة الشاملة (TQM) بأنها " مقابلة توقعات الزبون وتجاوزها إلي أحسن منها " (Barton، 1991).

وبالتالي يقوم المستفيد بتحديد ماهية الجودة المطلوبة والتي تلبي رغباته وتحقق رضاه، وهنا يكمن التحدي والصعوبة في إرضاء جميع المستفيدين والذين تختلف أهواءهم ورغباتهم ولهم

شخصيات مختلفة وينتمون لطبقات اجتماعية مختلفة، ولم يكن ثمة تعريف محدد لمفهوم إدارة الجودة الشاملة، ودلالات الكلمات المكونة لهذا المفهوم تعني الآتي : .(زياد، 2008،ص2)

الإدارة: هي القدرة على التأثير في الآخرين لبلوغ الأهداف المرغوبة

والجودة: تعني الوفاء بمتطلبات المستفيد وتجاوزها.

والشاملة: تعني البحث عن الجودة في كل جانب من جوانب العمل، ابتداء من التعرف على احتياجات المستفيد وانتهاء بتقويم رضا المستفيد.

وإدارة الجود الشاملة تعني في مجملها " أنها نظام يتضمن مجموعة من الفلسفات الفكرية المتكاملة والأدوات الإحصائية والعمليات الإدارية المستخدمة لتحقيق الأهداف ، ورفع مستوى رضا العميل والموظف على حد سواء ، وذلك من خلال التحسين المستمر للمؤسسة وبمشاركة فعَّالة من الجميع من أجل منفعة المؤسسة والتطوير الذاتي لموظفيها، وبالتالي تحسين نوعية الحياة في المجتمع".

ويري Joblanski "أن إدارة الجودة الشاملة هي" فلسفة للإدارة أو أنها مجموعة من المبادئ الإرشادية التي تسمح لشخص أن يعمل إدارياً بشكل أفضل"، بينما يري البعض أن إدارة الجودة الشاملة هي " أسلوب جديد للتفكير والنظر إلي المؤسسة وكيفية التعامل والعمل داخلها للوصول إلي جودة المنتج " (شميث وفانجا، 1997 ،ص40).

بينما يري آخرون أن إدارة الجودة الشاملة هي "مدخل استراتيجي لإنتاج أفضل منتج أو خدمة من خلال الإنتاج المبدع "(فيليب،1995،ص38).

ولقد عرفها المعهد الوطني الأمريكي للمقاييس والجمعية الأمريكية لمراقبة الجودة بأنها:"مجموعة من السمات والخصائص للسلع والخدمات القادرة على تلبية احتياجات محددة". (أبو فارة، 2006، ص250)

بينما عرف معهد الجودة الفيدرالي الأمريكي إدارة الجودة الشاملة بأنها: "نظام إداري استراتيجي متكامل يسعى لتحقيق رضا العميل، وان تطبيق هذه الفلسفة الإدارية يحتم مشاركة جميع المديرين والعاملين كما يقوم باستخدام الطرق الكمية لتحسين العملية الإدارية بشكل مستمر" . (عزب، 2008،ص93).

أما مفهوم الجودة في التعليم فهو يتعلق بكافة السمات والخواص التي تتعلق بالمجال التعليمي والتي تظهر جودة للنتائج المراد تحقيقها ، " وهي ترجمة احتياجات توقعات الطلاب إلي خصائص محددة تكون أساساً في تعليمهم وتدريبهم لتعميم الخدمة التعليمية وصياغتها في أهداف بما يوافق تطلعات الطلبة المتوقع " (الرشيد، 1995،ص4).

كما يمكن تعريف مفهوم الجودة في التعليم على أنه مجموعة من الشروط والمواصفات التي يجب أن تتوافر في العملية التعليمية لتلبية حاجات المستفيدين منها وإعداد مخرجات تتصف بالكفاءة لتلبية متطلبات المجتمع.(البربري، 1428هـ، ص7).

وبالتالي تسعي الجودة الشاملة إلي إعداد الطلاب بسمات معينة تجعلهم قادرين علي معايشة غزارة المعلومات وعمليات التغيير المستمرة والتقدم التكنولوجي الهائل بحيث لا ينحصر دورهم فقط في نقل للمعرفة والإصغاء ولكن في عملية التعامل مع هذه المعلومات والاستفادة منها بالقدر الكاف لخدمة عملية التعلم، لذلك فإن هذه المرحلة تتطلب " إنسانا بمواصفات معينة لاستيعاب كل ما هو جديد و متسارع والتعامل معها بفعالية " (أبو ملوح ، 2001،ص4).

وهذا يتطلب تحول كبير في دور المؤسسة التعليمية و المعلم والمشرف التربوي، بحيث يعمل علي توفير مناخ تعليمي يسمح بحرية التعبير والمناقشة ومساعدة الطلاب علي التعلم الذاتي والتعاوني.(http://www.qou.edu.com).

ويعني مفهوم إدارة الجودة الشاملة بأنه " أسلوب متكامل يطبق في جميع فروع ومستويات المنطقة التعليمية ليوفر للعاملين وفرق العمل الفرصة لإشباع حاجات الطلاب والمستفيدين من عملية التعلم ، أو هي فعالية تحقيق أفضل خدمات تعليمية بحثية واستشارية بأكفأ أساليب وأقل تكاليف وأعلي جودة ممكنة " (النجار ، 1999،ص73).

وتعرف إدارة الجودة الشاملة في القطاع التربوي بأنها " عملية إستراتيجية إدارية ترتكز علي مجموعة من القيم وتستمد طاقة حركتها من المعلومات التي تتمكن في إطارها من توظيف مواهب العاملين واستثمار قدراتهم الفكرية في مختلف مستويات التنظيم علي نحو إبداعي لتحقيق التحسن المستمر للمنظمة " (Hixon، 1992، pp. 6-24).

ويعرفها أحمد درباس(1994) بأنها " أسلوب تطوير شامل ومستمر في الأداء يشمل كافة مجالات العمل التعليمي، فهي عملية إدارية تحقق أهداف كل من سوق العمل والطلاب ، أي أنها تشمل جميع وظائف ونشاطات المؤسسة التعليمية ليس فقط في إنتاج الخدمة ولكن في توصيلها ، الأمر الذي ينطوي حتما على تحقيق رضا الطلاب وزيادة ثقتهم ،وتحسين مركز المؤسسة التعليمية محليا وعالميا. (درباس، 1994 ،ص15).

ويركز التعريف السابق علي مفهوم إدارة النظم الذي يربط بين المدخلات والعمليات والمخرجات للعملية التعليمية ، وبالتالي يتطلب هذا المفهوم إلي النظر إلي كل من الطلاب المستفيدين بصورة مباشرة من هذا الأسلوب وكيفية إعداد المؤسسة لهم لتحقيق حاجاتهم ورغباتهم الحالية والمستقبلية ، وكذلك المعلمين والإداريين والعاملين الذين هم بحاجة إلي تدريب وتطوير

لمهاراتهم وكفاياتهم لاستيعاب فلسفة ومفاهيم الجودة الشاملة وتطبيقاتها وفق لمبادئ الجودة الشاملة لديمنج وغيره من المتخصصين، وهذا يتطلب فحص الهيكل التنظيمي للنظام التربوي في أي مؤسسة تعليمية حتى يتوافق مع فلسفة إدارة الجودة الشاملة مع توفر مناهج تفوق متطلبات الحياة العصرية.

ومن التعاريف والآراء السابقة نستنتج أنه من الضروري بمكان تسخير كافة الإمكانيات المادية والبشرية ، ومشاركة جميع الجهات والإدارات والأفراد في العمل كفريق واحد ، والعمل في اتجاه واحد وهو تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في النظام التربوي التعليمي ، وتقويم مدى تحقيق الأهداف ، ومراجعة الخطوات التنفيذية التي يتم توظيفها. وعليه يمكن للباحث تعريف إدارة الجود الشاملة في المجال التربوي التعليمي بأنها: أداء العمل بأسلوب صحيح متقن وفق مجموعة من المعايير التربوية الضرورية لرفع مستوى جودة المنتج التعليمي بأقل جهد وكلفة محققا الأهداف التربوية التعليمية، وأهداف المجتمع وسد حاجة سوق العمل من الكوادر المؤهلة علميا.

وانطلاقا من هذه التعريفات والآراء فإن إدارة الجودة الشاملة في إطار المؤسسة التربوية تضم مجموعة من المضامين أهمها (نشوان، 2004، 4):

1- اعتماد أسلوب العمل الجماعي التعاوني، ومقدار ما يمتلكه العنصر البشري في المؤسسة من قدرات ومواهب وخبرات.

2- الحرص علي استمرار التحسين والتطوير لتحسين الجودة .

3- تقليل الأخطاء من منطلق أداء العمل الصحيح من أول مرة ، الأمر الذي يؤدي إلي تقليل التكلفة في الحد الأدنى مع الحصول علي رضي المستفيدين من العملية التعليمية.

4- الحرص علي حساب تكلفة الجودة داخل المؤسسة لتشمل كافة الأعمال المتعلقة بالخدمة المقدمة مثل تكاليف الفرص الضائعة، تكلفة الأخطاء، عمليات التقويم، وسمعة المؤسسة.

5- النهج الشمولي لكافة المجالات في النظام التعليمي كالأهداف والهيكل التنظيمي وأساليب العمل والدافعية والتحفيز والإجراءات .

ومن خلال تحليل التعريفات والآراء السابقة التي تناولت مفهوم الجودة الشاملة في هذا المجال يمكن التوصل إلى مجموعة من الاستنتاجات التي توضح مفهوم الجودة الشاملة ومن هذه الاستنتاجات ما يأتي: (عليمات، 2004، ص94-95)

- من خصائص الجودة الشاملة تحقيق النتائج المتوقعة بأقل تكلفة واقل جهد وفي اقصر وقت ممكن.
- يعد تحقيق حاجات العميل ورغباته من أهم أسس الجودة الشاملة.

- تركز الجودة الشاملة على تجنب الأخطاء والانحرافات بدلا من معالجتها.
- تعني الجودة الشاملة جودة المدخلات والعمليات والمخرجات.
- يتيح تطبيق الجودة الشاملة الفرصة للنقاش والحوار المثمر البناء، ويسهم في التغلب على الخوف والتردد.
- يعتبر العامل في ظل الجودة الشاملة ملم بأعمال غيره حتى يتحقق الاتصال الجيد والتفاعل المشترك، وليس مجرد متخصص في مجال معين فقط، كما أن الجودة الشاملة لا تعترف بالانفصال بين الأقسام و الأنظمة داخل المؤسسة بل تؤكد التفاعل القوي وتبادل المعلومات.
- تعني شمولية الجودة ثلاثة أشياء:

الأول : أنها تشمل كل عمل داخل المؤسسة وليس مجرد التدريس فقط.

الثاني : أنها شاملة لكل وظيفة وليس من يقومون بتعليم الطلاب فقط.

الثالث : أنها شاملة لكل فرد في المؤسسة فكل فرد مسئول عن الجودة في عمله.

- يعتبر التقييم المستمر للجهود المبذولة والتعرف على جوانب القصور، ومعالجتها من العناصر المهمة للجودة.
- تهدف الجودة الشاملة إلى التحسين المستمر، وليس التوقف عند مستوى معين.

وبناءا على هذه الاستنتاجات يمكن تحديد مفهوم الجودة الشاملة على أنها: مجموعة من المعايير والخصائص الواجب توافرها في جميع عناصر العملية التعليمية في المؤسسة التربوية وذلك فيما يتعلق منها بالمدخلات' والعمليات' والمخرجات التي من شانها تحقيق الأهداف المطلوبة للفرد والمؤسسة والمجتمع المحلي وفقا للإمكانات المادية والبشرية. إن الاهتمام بالجودة في المؤسسات التعليمية ينبع من النظر إلى التعليم باعتباره سلعة -كغيره من السلع- لا بد له أن ينافس، وأن يسعى إلى إرضاء مستهلكي تلك السلعة من الطلاب والمجتمع والدولة. فالطلاب يرغبون في الحصول على أفضل المؤهلات للحصول على الفرص الوظيفية التي تزداد شحاً بازدياد عدد الخريجين وقلة فرص العمل، وأولياء أمور الطلاب يتطلعون إلى أفضل تأهيل لأبنائهم، أما الدولة فترنو إلى مخرجات تعليمية متميزة تمكنها من تحقيق أهداف خططها التنموية (الخضير، 2001، ص 13-14).

معايير الجودة الشاملة في النظام التعليمي :

من المؤكد أن نجاح أي نظام تعليمي وتدريبي يعتمد بشكل كبير على التزامه بمعايير جودة متفق عليها عالميا ولقد وضع " ديمنج " برنامجا لتحسين وتطبيق الجودة الشاملة يمكن أن يصلح لجميع المنظمات الإدارية بما فيها النظام التعليمي ، ويتكون هذا البرنامج من (14) معيار للجودة الشاملة على النحو التالي (محمد، فراج: 2006)

1- تحديد الأهداف من أجل تحسين الإنتاج وتطويره.

2- تبنى فلسفة للجودة الشاملة،ومنهج للقيادة للقدرة على التغيير للأفضل.

3- تحسين الأداء والجودة هي المحرك الأساسي.

4- التأكيد على جودة الكيف.

5- تحسين وتعديل الإنتاج ونظام الخدمة مع العمل على نقص التكلفة.

6- تدريب الأفراد على وظائف الجودة الشاملة.

7- تدريب القيادات ومساعدة الأفراد على تطوير الأداء.

8- إزالة الخوف وتدعيم الثقة لكي يعمل الأفراد بشكل فعال داخل المؤسسة.

9-التعرف على معوقات العمل وإزالتها بين الأقسام داخل المؤسسة .

10- الحد من استخدام الشعارات والنقد المستمر دون هدف لان ذلك يخلق جو من العداءات بين الأفراد.

11- وضع معايير لاعتماد الإدارة على الأهداف وإعداد قادة تتواجد باستمرار.

12- مسئولية المشرفين يجب أن تهتم بالجودة.

13-وضع برامج تربوية تنشيطية من اجل التحسن الذاتي ورفع المستوى.

14-وضع كل فرد في المؤسسة في المكان المناسب وتمويل الأفراد بين الأقسام المختلفة لتحسين العمل.

وقد أورد (Huang) أن نقاط لونج فورد(Langford) المعدلة لإحراز التحسين المتواصل للتعليم ككل والإشراف التربوي كجزء لا يتجزأ منه، وكما هي مبينة تعد الأكثر أصالة وإبداعا عن مبادئ ديمنج في ميدان التعليم ككل، والإشراف جزء من منظومة التعليم وهي:

1- اعمل على إثبات الهدف باتجاه تحسين الطلاب والخدمات وإيجاد الطلاب ذوي الجودة الأفضل، وإدخال مواقع ذات معاني متكاملة في المجتمع.

2- اعمل على تكييف فلسفة الجودة الجديدة والتكيف معها، وعلى مواجهة التحديات كما يجب على أعضاء الإدارة أن يتعرفوا على مسؤولياتهم ويتولوا القيادة ويعملوا على التغيير.

3- اعمل على إلغاء نظام الدرجات والتأثيرات الضارة الناجمة عن تصنيف الناس في درجات.

4- اعمل على الاعتماد على الاختبارات لإحراز الجودة واعمل على الاستغناء عن إجراء الفحوصات على أسس جماعية، وذلك من خلال توفير خبرات التعليم التي توجد الجودة.

5- اعمل على التعاون مع المؤسسات التعليمية التي أتى منها الطلاب وحاول تخفيض تكلفة التعليم الإجمالية إلى الحد الأدنى من خلال تحسين العلاقة مع المنشاة التي أتى منها الطلاب ومحاولة تحسين الطلاب الداخلين في مؤسستك.

6- اعمل على خلق التحسين المستمر والدائم لنظام تحسين الطلاب والخدمات لتحسين الجودة الإنتاجية.

7- اعمل على تدريب الطلاب والمعلمين والعاملين والإداريين وتعليمهم على الوفاء بمستلزمات الوظيفة.

8- اعمل على توفير مؤسسات التدريب على القيادة من اجل أداء مهمات الوظيفة على نحو أفضل.

9- اعمل على طرد الخوف كي يتسنى لكل فرد أن يعمل بفاعلية للنظام واعمل على توفير البيئة التي تشجع الجميع على التكلم والعمل بحرية.

10- اعمل على إزالة العراقيل والحواجز بين الدوائر في المؤسسة ليعملوا معا بروح الفريق الواحد.

11- اعمل على إزالة جميع العوائق التي تَسلب من الطلاب والمعلمين والإداريين حقهم في الزهو والفخار والسرور بانتمائهم إلى فرق العمل.

12- اعمل على تهيئة برنامج تعليمي قوي واوجد السبيل إلى تحسين الذات لدى الجميع.

13- اعمل على وضع الجميع على طريق العمل بالتشجيع والتحضير ليتمكنوا من انجاز التغيير، فالتغيير هو وظيفة كل واحد منهم وتعتبر الجودة ظاهرة نسبية متصلة ومتأصلة في مؤسسات الأفراد التعليمية.

14- اعمل على إزالة الشعارات والمواعظ والأهداف التي تطلب من المعلمين والطلاب أن يقدروا الأداء التام وان يحرزوا مستويات جديدة من الإنتاجية.

15- واعمل على إزالة المعايير الكمية من على كاهل الهيئة التدريسية والطلاب. (عليمات، 2004، ص107- 108)

وعلى الرغم من دقة وصحة مبادئ إدارة الجودة الشاملة، إلا إن انجاز النجاح يتوقف على قيادة الإدارة الإستراتيجية المستخدمة في انجاز أهداف المؤسسة الرامية إلى تحسين الجودة في المؤسسات التعليمية.

ويؤكد العديد من الباحثين الذين عملوا في ميدان الجودة الشاملة أن هذه المبادئ لابد أن تدخل في تصميم أي منهج للجودة الشاملة التي سيطبق في أي مؤسسة تعليمية ، وهي تعد من المتطلبات الأساسية لتطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة في النظام التعليمي.

مؤشرات غياب الجودة الشاملة في مؤسسات التربية والتعليم:

(http://www.almualem.net)

1 ـ تدني دافعية الطلاب للتعلم .

2 ـ تدني تأثر الطالب بالتربية المدرسية .

3 ـ زيادة عدد حالات الرسوب، والتسرب من المدرسة.

4 ـ تدني دافعية المعلمين للتدريس .

5 ـ العزوف عن العمل في هذا المجال .

6 ـ زيادة الشكاوى من جميع الأطراف .

7 ـ تدني رضا أولياء الأمور عن التحصيل العلمي لأبنائهم .

8 ـ تدني رضا المجتمع .

9 ـ تدني رضا المؤسسات التعليمية العليا كالمعاهد والجامعات .

10 ـ تدني رضا كل مرحلة تعليمية عن مخرجات المرحلة التعليمية التي سبقتها.

مبررات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم :

إن لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في العديد من المؤسسات التعليمية في أمريكا وأوروبا ساهم بدرجة كبيرة في نجاح هذه المؤسسات في تحقيق أهدافها بدون إحداث هدر تربوي، ولبت رغبات الطلاب وأولياء الأمور والمجتمع وأعضاء هيئة التدريس، بالإضافة إلي تحسين طرق التدريس ووسائل التقويم وتصميم مناهج تربوية تلاءم عمليات التعلم الذاتي، وهذا يتطلب توفير الجهد والصبر علي تحقيق النتائج بدون استعجال من قبل كافة المستويات الإدارية علي اعتبار أن التعلم هو عملية مستمرة مدي الحياة، ويتطلب أنماط قيادية ديمقراطية تؤمن بالتشارك والتعاون بين جميع المشاركين ويسود بينهم التقدير والاحترام ويتمتعوا بروح معنوية عالية ودافعية نحو التغيير للأفضل.

ومن المبررات لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في النظام التعليمي (الرشيد ،1995، 4):

1- ارتباط الجودة بالإنتاجية.

2- ارتباط نظام الجودة بالشمولية في كافة المجالات .

3- عالمية نظام الجودة وسمة من سمات العصر الحديث .

4- نجاح تطبيق نظام الجودة الشاملة في العديد من المؤسسات التعليمية سواء في القطاع الحكومي أو القطاع الخاص في معظم دول العالم.

5- ارتباط نظام الجودة الشاملة مع التقويم الشامل للتعليم بالمؤسسات التعليمية .

هذه المبررات وغيرها تؤكد أن تطبيق إدارة الجودة الشاملة في النظام التعليمي تحتاج جهودا لا تتوقف على التحسين للأداء، ولكنها تهدف إلي تحسين المدخلات والعمليات والمخرجات التعليمية.

فوائد تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم: (عليمات، 2004، ص 97)

في ضوء المبررات السابقة ومن خلال استقراء بعض الكتابات والدراسات والبحوث التي تناولت تطبيق الجودة الشاملة في بعض المؤسسات التعليمية، تم التوصل إلى مجموعة من الفوائد التي يمكن أن تتحقق في حالة تطبيق الجودة الشاملة في التعليم منها:

- دراسة متطلبات المجتمع واحتياجات أفراده والوفاء بتلك الاحتياجات.
- أداء الأعمال بشكل صحيح وفي اقل وقت وبأقل جهد وتكلفة.
- تنمية العديد من القيم التي تتعلق بالعمل الجماعي وعمل الفريق.
- إشباع حاجات المتعلمين وزيادة الإحساس بالرضا لدى جميع العاملين بالمؤسسة التعليمية.
- تحسين سمعة المؤسسة التعليمية في نظر المعلمين والطلاب وأفراد المجتمع المحلي، وتنمية روح التنافس والمبادأة بين المؤسسات التعليمية المختلفة.
- تحقيق جودة المتعلم سواء في الجوانب المعرفية أو المهارية أو الأخلاقية.
- بناء الثقة بين العاملين بالمؤسسة التعليمية ككل وتقوية انتمائهم لها.
- توفير المعلومات ووضوحها لدى جميع العاملين.
- تحقيق الترابط الجيد والاتصال الفعال بين الأقسام والإدارات والوحدات المختلفة في المؤسسات التعليمية.
- الإسهام في حل المشاكل التي تعيق العملية التعليمية التعلمية في المؤسسة.

- تنمية العديد من المهارات لدى أفراد المؤسسة التعليمية مثل مهارات حل المشكلة وتفويض الصلاحيات وتفعيل النشاطات وغيرها.
- تحقيق الرقابة الفعالة والمستمرة لعملية التعلم والتعليم.
- تحقيق مكاسب مادية وخبرات نوعية للعاملين في المؤسسة التعليمية ولأفراد المجتمع المحلي والاستفادة من هذه المكاسب والخبرات وتوظيفها في الطريق الصحيح لتحقيق التنمية المجتمعية الشاملة.

و هذه الفوائد (نشوان، 2004، 6) بدورها تؤدي إلى:

1- ضبط وتطوير النظام الإداري في أي مؤسسة تعليمية نتيجة لوضوح الأدوار وتحديد المسئوليات بدقة.
2- الارتقاء بمستوي الطلاب في جميع الجوانب الجسمية والعقلية والاجتماعية والنفسية والروحية.
3- زيادة كفايات الإداريين، والمعلمين والعاملين بالمؤسسات التعليمية، ورفع مستوى أدائهم.
4- زيادة الثقة والتعاون بين المؤسسات التعليمية والمجتمع.
5- توفير جو من التفاهم والتعاون والعلاقات الإنسانية السليمة بين جميع العاملين بالمؤسسة التعليمية مهما كلن حجمها ونوعها.
6- زيادة الوعي والانتماء نحو المؤسسة من قبل الطلاب والمجتمع المحلي.
7- الترابط والتكامل بين جميع الإداريين والعاملين بالمؤسسة التعليمية للعمل بروح الفريق.
8- تطبيق نظام الجودة الشاملة يمنح المؤسسة المزيد من الاحترام والتقدير المحلي والاعتراف العالمي.

وباستقراء أدبيات الفكر الإداري والتربوي يتضح أن هناك ثلاث مجالات جوهرية يركز عليها أي نموذج لتطبيق الجودة الشاملة في التعليم وهي: (الهلالي، 1998، ص168)

1 - اهتمامات العملاء (الطلاب وأولياء أمورهم).
2 - المؤسسة التعليمية.
3 - القيادة التربوية.

ويتناول الباحث فيما يلي هذه المجالات بشيء من التفصيل باعتبارها أهم المجالات التي يتطرق إليها تطبيق الجودة الشاملة للتعليم:

أولا: الاهتمام برغبات العملاء:

مما لا شك فيه أن العاملين في المؤسسة التعليمية يقابلهم مستفيدين من الخدمة التعليمية، وأن حرص المؤسسة التعليمية على التعرف على هوية هؤلاء المستفيدين، وتلبية احتياجاتهم يعد من أهم

ركائز النظام التعليمي لتطبيق الجودة الشاملة. ويرى أحد الباحثين أن تلبية احتياجات العملاء في أي مؤسسة -ومنها المؤسسات التعليمية- يتطلب الإجابة عن التساؤلات التالية (Macchia،1992، p.18):

أ- من هم العملاء الحقيقيون لهذه المؤسسة التعليمية؟

ب- هل الطرق المستخدمة في قياس الأداء مناسبة؟

ج- هل هناك حاجة لإجراءات تعليمية جديدة؟

ويرى بعض الباحثين أنه في ضوء فلسفة إدارة الجودة الشاملة توجد مجموعتان من العملاء، الأولى تضم العملاء الخارجيين الذين يستخدمون منتجات وخدمات المؤسسة، والأخرى تشمل العملاء الداخليين الذين يستخدمون منتجات وخدمات تأتي من أقسام أو وحدات أخرى داخل المؤسسة. وفي المؤسسات التعليمية يمثل المجموعة الأولى أولياء الأمور وغيرهم من ممثلي قطاع الأعمال ومسئولي المؤسسات الحكومية في مجال الإنتاج و الخدمات. كما يمثل الطلاب والإدارة ورؤساء الأقسام والهيئة التعليمية والإدارية المجموعة الثانية. وهذا يستلزم بناء علاقات وطيدة مع كل القطاعات التي يمكن أن تؤثر في القدرة على تلبية احتياجات هؤلاء العملاء الداخليين والخارجيين من خلال ما يلي (Lam،1991، pp.3-7):

أ - المقابلات الشخصية بين مقدمي الخدمة التعليمية والمستفيدين منها.

ب - الاستماع الفعال للأداء والانتقادات الموجهة إلى النظام التعليمي.

ج - العصف الذهني لاستقراء الاحتمالات والتغيرات المتوقعة.

د - المسح الاجتماعي لتحليل اتجاهات الرأي العام.

ورغم تصور بعض التربويين أن تلبية اهتمامات العملاء تعد أمراً سهلاً، إلا أنه في الحقيقة عملية معقدة. لذا يؤكد سيمور Seymour في هذا الشأن على أنه "إذا كان قيام مؤسسة ما بإقناع الناس باستخدام خدماتها أو منتجاتها يعد عملية مهمة، فالأهم والأصعب هو أن تحافظ المؤسسة على استمرار استخدام هؤلاء الناس لمنتجاتها وخدماتها، ولكي يحدث هذا يجب على المؤسسة أن تحدد العميل وتتصرف في ضوء متطلباته ورغباته" (Seymour،1993، p.42).

والاهتمام برغبات العملاء واكتساب ثقتهم في المنتج التعليمي يفرض على مؤسسات التعليم تطبيق معايير ونظم الجودة الشاملة في العملية التعليمية من حيث كفاءة برامجها، وتحسين طرق تدريسها وتنوعها، وتحديث مصادر معلوماتها وتقنياتها، وتفعيل أنشطتها الصفية والغير صفية، وتوطيد العلاقة بين الطلاب والمعلمين والإدارة وأولياء الأمور. وهذا يتطلب جهدا كبيرا من قبل المشرفين التربويين والقائمين على العملية التعليمية ومؤسساتها لتحقيقه.

ثانيا:الاهتمام بكفاءة المؤسسة التعليمية:

تعمل المؤسسة التعليمية بشكل متواصل لتوسع قدراتها على وضع تصور للمستقبل في إطار المتغيرات والتحديات التي تواجه المجتمع الذي تتواجد فيه، مما يعزز قدرات الطلاب على فهم العالم المحيط بهم، ومساعدتهم في تحقيق التكيف مع ظروفه ومتطلباته، والمساهمة في بناء تقدم المجتمع وحضارته (Solomon،1994 ،pp.59-61).

ويرى بعض الباحثون ضرورة توفير ثلاث مكونات تحقق المؤسسة التعليمية كينونتها كمنظمة تعليمية وهي: (الهلالي، 1998، ص174).

1- أن تحدث الإدارة التعليمية تغييراً في العقول.
2- أن يكون لدى المؤسسة التعلمية توجه ابتكاري يشجع الطلاب على المبادرة بالتعامل مع المواقف بدلاً من انتظار حدوثها والتصرف حيالها بأسلوب رد الفعل.
3- أن يكون لدى المؤسسة توجه نحو تعليم تفكير النظم System Thinking.

وتعد مبادئ إدارة الجودة الشاملة أحد الأسس المهمة لتطبيق المؤسسات التعليمية لمعايير ونظم الجودة الشاملة ويتم ذلك من خلال ما يلي (النجار، 1997، ص303 -308):

1- فهم رسالة المؤسسة التعليمية بوضوح وتحديد نماذج المخرجات (مواصفات الطلاب المتوقع تخرجهم) بشكل أفضل.
2- تطبيق أفضل طرق التعليم والتدريس بشكل منظم.
3- التطوير المستمر في مدخلات المؤسسة التعلمية وعملياتها ومخرجاتها لتتوافق مع المواصفات العالمية.
4- تشكيل مجلس إدارة للجودة الشاملة وتحديد اختصاصاته.
5- تدريب العاملين بالهيئتين التعليمية والإدارية على تطوير نظم الجودة وضبط فعاليتها وضمان استمراريتها.

ولهذا نجد أن المؤسسات التعليمية وإدارتها تتحمل النصيب الأكبر في تحقيق الجودة للتعليم.

ثالثا: تفعيل القيادة التربوية:

مما لا شك فيه أن القيادة التربوية تشكل عنصراً مهماً من عناصر تطبيق الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية. لذا يؤكد سينج Senge أن "العامل في المنظمة ليس هو المشكلة، ولكن المشكلة غالباً ما تتركز في الإدارة العليا"، ويضيف إلى ذلك أن "افتقاد القيادة يمثل عقبة أساسية في سبيل التطبيق الناجح لإدارة النظم (Senge،1991 ،p.339).

والقيادة من القضايا الإدارية المعقدة، لذلك تناولتها البحوث والدراسات بإسهاب وكثافة من الجانبين النظري والتطبيقي. وساعد ذلك على بلورة العديد من نظرات القيادة ونماذجها وأنماطها، بعضها يرتبط بالمدارس الكلاسيكية في الإدارة، وبعضها الآخر يرتبط بالمدارس الحديثة والمعاصرة في الفكر الإداري ومنها إدارة الجودة الشاملة (الهلالي، 1998، ص177).

إن القيادة التربوية تتخذ شكلاً جديداً في إطار مفاهيم إدارة الجودة الشاملة، إذ تعمل على استثارة مجهود المعلمين من أجل تحقيق جودة التدريس وتحسين فعاليته، وهذا يتطلب من مديري المدارس ومديري الإدارات التعليمية توسيع قاعدة المشاركة في اتخاذ قرارات التطوير، وضبط الجودة الشاملة في المدارس، وتنظيم الحوافز، ودعم تنشيط قدرات الطلاب وتحسين أدائهم، وتوفير التنمية المهنية للمعلمين والإداريين، وإدراج برنامج الجودة الشاملة ضمن الاستراتيجيات التي تتبناها المؤسسات التعليمية (الهلالي، 1998،ص812-813).

وتطبيق الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية يتطلب من الإدارة التربوية استغلال الموارد المالية المحددة أحسن استغلال، وترشيد وتنويع مصادر التمويل، بحيث يشارك المستفيدون من خدمات مؤسسات التعليم في تمويل هذه الخدمات وتطويرها (جلال، 1993،ص199-200).

ولتحقيق جودة مخرجات التعليم العام، لابد من القيام بخطة علمية وعملية من خلال السعي لتطوير النظام التعليمي في اليمن، والذي يمثل الإشراف التربوي جزءا منه، ولأهمية الدور الذي يقوم به جهاز الإشراف التربوي في تحقيق الأهداف المرسومة، أصبح من الضرورة بمكان مراجعته في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة.

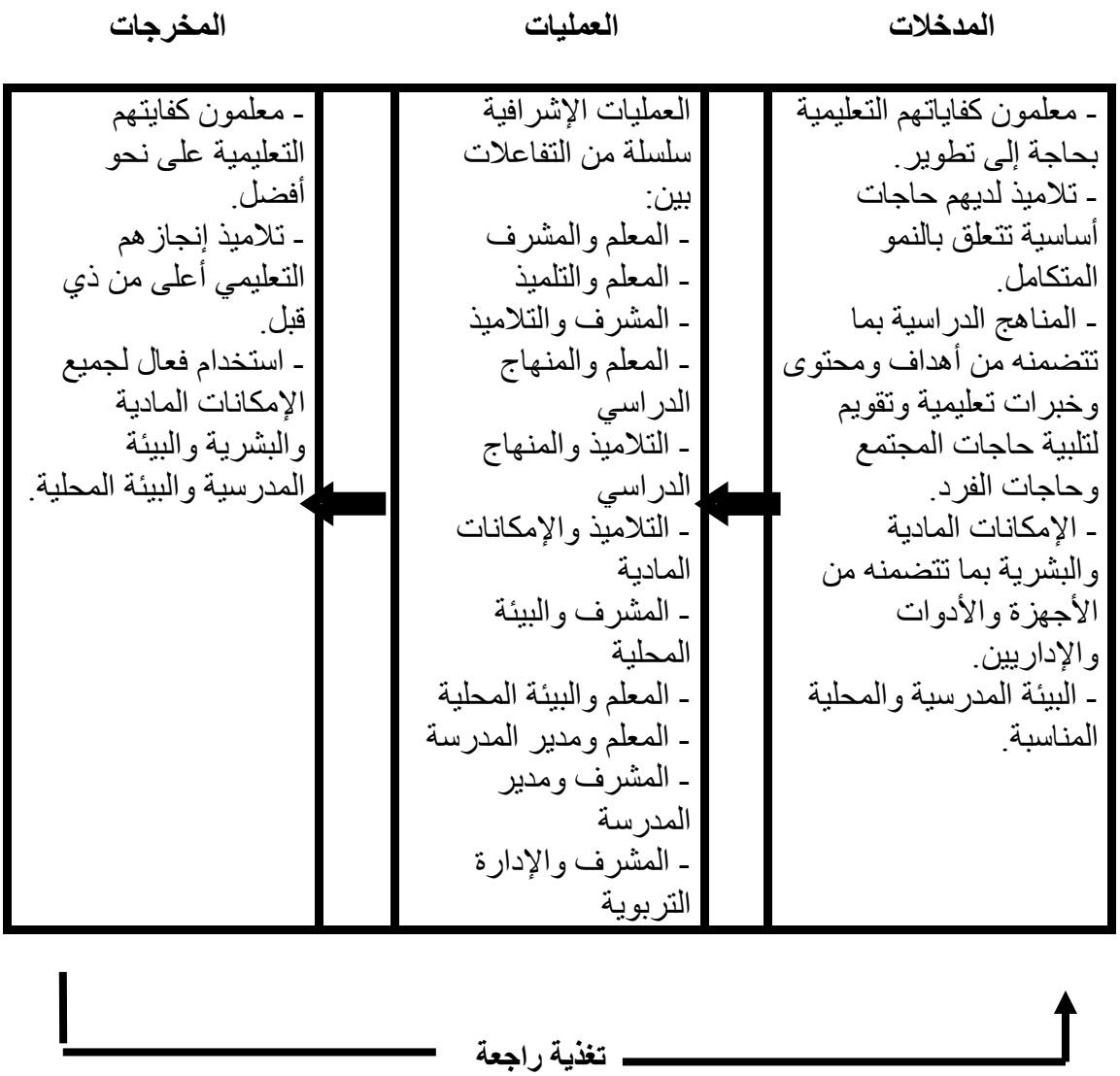
دور الإشراف التربوي في تحقيق الجودة:

اتخذ الإشراف التربوي أشكالا متنوعة من حيث مفهومه وأهدافه وأساليبه فبعد أن كان يهتم بمراقبة المعلمين وتقويم أدائهم ، وتصيد أخطائهم ، ظهرت اتجاهات إشرافية متعددة، تستخدم الاختبارات والمقاييس الموضوعية في دراسة المواقف التعليمية داخل وخارج الفصل، ونموذج الإشراف الديمقراطي الذي يركز على احترام مشاعر المعلم وإعطاء مساحة أكبر للمفاهيم الإنسانية والمشاركة الديمقراطية من جانب المعلم المتعاون، وتحول دور المسئول عن الإشراف من مفتش إلى موجه ثم مشرف يهتم بتدريب المعلم على مهارات التدريس والاتجاهات الحديثة والمعاصرة التي تساعد على النمو المهني، وكذلك توفير الخدمات التربوية والفنية للمديرين والإداريين، الأمر الذي جعل الإشراف التربوي عملية تشمل جميع جوانب العملية التربوية.(البوهى، 1992،ص72)

ولما كان الإشراف التربوي بمعناه الشامل يتضمن جميع جوانب العملية التربوية فإن عمل المشرف يتضمن تقويم الموقف التعليمي بشكل متكامل لربط ما يتم في المدرسة من أعمال

ونشاطات وأهداف ومدى ما تحقق منها بسياسة الدولة التعليمية ومتطلباتها وأهدافها المنشودة التي تصبو إليها(الحبيب، 1996،ص72)

ويعد الإشراف التربوي أحد أهم مدخلات النظام التعليمي باعتباره قيادة تربوية تهدف إلى تحسين عمليتي التعليم والتعلم، ويمكن أن ينظر إليه من زاوية تحليل النظم على انه سلسلة من التفاعلات والأحداث بين المعلم والمشرف التربوي والمنهج والمدير، وهو كعملية لها مدخلاتها التربوية، ومخرجاتها. ويفترض أن تكون المخرجات على نحو أفضل من ذي قبل. والشكل التالي رقم (1) نموذج توضيحي للعملية الإشرافية حسب نظرية تحليل النظم.:



شكل رقم(1) نموذج توضيحي للعملية الإشرافية حسب نظرية تحليل النظم(الشرقاوى ،2002،ص12)

من الشكل السابق رقم (1) يمكن القول إن الإشراف التربوي يعد من المسائل المهمة التي يجب أن تتطور جوانبها المختلفة، لكي نضمن تحقيق الجودة في التعليم. خاصة و أن جوهر إدارة الجودة يهدف بالدرجة الأولى إلى إرضاء الطالب والمجتمع، وتنمية العلاقات المبنية على الصراحة والثقة، والعمل كفريق أو مجموعات منظمة، والتحسين التدريجي والمستمر، والاعتماد على

الإحصاءات والمعلومات وتفسيرها في عصر المعلوماتية، والاهتمام بالحوافز للحث على زيادة الإنتاجية بلا حدود أو بمعنى آخر الاهتمام بالفرد الذي كرمه الله سبحانه وتعالى، وتوفير الفرص له لإتقان عمله، والتعاون والترابط والاعتماد المتبادل لتحقيق الأهداف المنشودة. من هنا يمكن القول إن الإشراف التربوي هو من أهم مفاصل العملية التربوية ، وهو المسئول عن تحقيق العديد من محاور الجودة في النظام التعليمي مثل جودة المعلم وممارساته داخل الفصل وأساليب تدريسه وتوجيهه لطلابه وتغلبه على مشكلاتهم النفسية والسلوكية، وكذلك جودة المناهج وأساليب التقويم والتدريس، والعمل على إعادة النظر في المناهج من حيث تحقيقها للأهداف، ومن حيث مدى مناسبة الكتاب المدرسي للمادة ومناهجها، وأيضا جودة الطالب وذلك من خلال خلق الجو المناسب الذي تتوحد فيه الصلة بين الطالب ومعلمه، والتعرف على حاجات الطلاب وميولهم والعمل على تلبيتها وتنميتها، بقصد توجيه الاهتمام بممارسة الأنشطة اللامنهجيه، الاهتمام بالمتأخرين دراسيا وتوجيه اهتمام المعلمين بهم وإكسابهم سلوكيات مرغوبة تهيئ للطالب مواقف شبيهه بمواقف الحياة ،والعناية باختيار طرق التدريس المناسبة لكل موقف تعليمي ، وتدريب المدرس على استخدام الوسيلة قبل عرضها على الطلاب، ولعل هذا يفرض على المشرف التربوي تبنى نمطا معين من أنماط القيادة وهو النمط التحويلي والذي يعنى أن القائد التحويلي يخلق رؤية مشتركة ، ويحفز الآخرين من خلال إيصال هذه الرؤية إلى مستويات عديدة ، ويولد الدافع عند الآخرين ليفكروا بشكل مختلف ويتفوقوا ، ويمنحوا الآخرين اعتبارات فردية ويهيئون المناخ التنظيمي الذي يساعد الآخرين في إنجاز أنشطة ذات قيمة فيشعرون بقيمتهم(الشربيني، 2007، 13)

وهذا يبين أن هذا النوع من القادة يستطيعون أداء تلك المهام الجوهرية، وهى تحفيز المعلمين و إعادة الحيوية والنشاط لهم، واستثمار مواهبهم، ومساعدتهم على التعرف على الجديد، وتحسين التطور المهني والعمل كعنصر حافز لتحسين المؤسسة التعليمية.

ولعل التغيير المطلوب للإشراف التربوي هو تغير مخطط وتقدمي وشامل لمنظومة الإشراف التربوي ككل، وبإمكان الإشراف التربوي أن يتبع عدة مناهج للتغيير وهى:(الشربيني، 2007،ص 23)

التغيير التكنولوجي: والذي يشمل الأدوات والمعدات والطرق والأساليب.

التغيير التنظيمي: والذي ينصب على العلاقات الوظيفية والبناء الهيكلي للمنظمة وإدارتها وأقسامها ووحداتها.

التغيير الإنساني: وهو متعلق بأفكار الناس واتجاهاتهم وعاداتهم وقيمهم ودوافعهم وطموحاتهم.

التغيير في العمل: أو تغيير الواجبات الوظيفية، إما من الناحية الكمية أو الناحية النوعية أو كليهما.

و لإحداث هذا التغيير فان الأمر يتطلب تخطيطا جيدا ، فالتخطيط عملية أساسية لتطوير الحياة بشكل عام وتطوير العمل التعليمي والتربوي بشكل خاص، و هو الذي يهتم بتصميم استراتيجيات تجعل المؤسسة قادرة على الاستخدام الأمثل لمواردها والاستجابة التامة للفرص التي تتاح لها في بيئتها الخارجية (Kotler & Armstrong، 2001، p47).

والتخطيط السليم يبدأ بالغاية والنتائج المرغوبة وصياغة هذه المخرجات المقصودة على شكل أهداف ومقاصد للمخرجات تكون مدونة خطيا ، حيث أن هذه الرسالات ذات الصيغة الدقيقة تشكل الأساس المتين لجميع عمليات التخطيط والتطبيق والتقييم وبالتالي تحسين جودة العملية التعليمية والتقييم يدل على تحقيق الهدف وبالتالي لابد من وجود هدف.(لوكاس، 2006، ص 27).

ومن هنا جاءت فكرة دراسة واقع مهام المشرف التربوي في اليمن في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة، ويراعى الباحث أن يوضح ما يجب عمله، وعلى أساس الدراسة الميدانية لواقع المهام الحالية، وأن يشكل توصيات توضع أمام المسئولين عن تطوير الإشراف التربوي في اليمن للاسترشاد بها عند تطبيق إدارة الجودة في نظام الإشراف التربوي اليمني، والنظام التعليمي ككل. وفيما يلي سنتناول تطور مفهوم الإشراف التربوي في مراحله المختلفة لمعرفة واقعه في الأدبيات التي تناولته.

تطور الإشراف التربوي:

يتميز نظام التعليم عن غيره من نظم المجتمع بأنه أكثر النظم التصاقا بالمتغيرات والتطورات التي تحدث في المجتمع ويؤثر فيها ويتأثر بها. ويعد الإشراف التربوي احد مدخلات هذا النظام لكونه يؤثر ويتأثر بما يحدث داخله ويتعامل مع المحاور الأساسية للعملية التعليمية وهي المعلم والمنهج والتلميذ. ويعتبر إصلاح وتطوير العملية التعليمية من الأهداف الرئيسية للإشراف التربوي ومن خلالهما يسعى المشرف ليحقق أهداف العملية التعليمية بكفاءة وفاعلية إلى أعلى درجة ممكنة.

وان التربية وأهدافها دائمة التطور والتجديد والتغيير لتتلاءم مع تطور المجتمع وأهدافه وتطلعاته، لذلك كان من الضروري أن يساير الإشراف التربوي تلك التطورات في مختلف جوانبه.(النعمان، 1999،ص 23).

وقد بدا الإشراف التربوي في أول أشكاله في أمريكا حيث كان مجلس المدينة الذي يشمل أولياء أمور الطلاب يهتمون باختيار المعلمين من ذوي السمعة الطيبة، وعزل غيرهم، ثم تطور الإشراف حين سمح لبعض المواطنين بزيارة المدارس وفحص المعلمين والتفتيش عليهم، وبعد تطور التعليم وانتشار المدارس تم تعيين مدير للمدرسة ومدير للتربية والتعليم،يهتم مدير المدرسة بإدارة مدرسته والمحافظة على النظام، ويهتم مدير التربية بالإشراف على المعلمين والمديرين، وفي نهاية القرن

التاسع عشر صار مدير المدرسة مهتما بالإدارة والإشراف معا، وبعد ذلك تم تعيين مدير للمدرسة ومشرف تربوي، وأصبحت وظيفة الإشراف منفصلة عن الإدارة، وبتطور الأنظمة التربوية وبروز اتجاهات حديثة في التربية أصبح الإشراف التربوي ينصب بدرجة أساسية على المعلم وطرق تدريسه ، كما أصبح المشرف التربوي كممثل للإدارة التربوية العليا ينقل توجيهاتها ويعكس سياساتها التربوية ويتابع تحقيق الأهداف التربوية، فهو حلقة الوصل بين القيادة التربوية من جهة والمعلم من جهة أخرى، وبتأثر التربية بالتطور الإداري الذي حصل في الحقول الأخرى وخاصة في المجال الصناعي وظهور ما يسمى بالإدارة العلمية طرا تطور واضح على مفهوم الإشراف بنشوء مؤسسات مستقلة ذوات أهداف إشرافية واضحة.(مكتب التربية العربي لدول الخليج،1985 ،ص 42). وبعد أن تم تعيين مشرف تربوي في المدارس بدا الإشراف يتخذ طابعا مختلفا وتطور بأنماط مختلفة يمكن إيجازها على شكل مراحل كالتالي:

أولا: مرحلة التفتيش:

ظهر هذا النوع من الإشراف في ظل إطار اجتماعي كان متصفا بالجمود والارستقراطية المسيطرة وتمركز السلطة والتنافس بين الأفراد،واعتماد العقاب كوسيلة للإصلاح والتوجيه.(ذياب، 1963، ص21).

في هذه المرحلة يكون الإشراف مركزا على الجانب الرسمي في العلاقات بين أطراف العملية التعليمية التربوية، كما يركز على نجاح المعلم في استخدام أساليب مجربة بغض النظر عن اختلاف مواضيع الدروس، أو مستوى الطلاب، أو الظروف المحيطة بالعملية التعليمية وإمكاناتها المتاحة، وكانت تعتمد على وسيلة الزيارة المفاجئة للمعلم، ورصد أخطائه، وتقييمه من خلال تحصيل الطلاب، ومدى التزامه بالتعليمات والتوجيهات المحددة.(مرعي،و صباريني، 1992،ص 132).

وتشير الدراسات المتعددة إلى أن هذا النوع من الإشراف ما زال موجودا حتى اليوم في عدد من الدول لأسباب(متولي، 1983، ص28) منها:

- نقص المعلومات لدى القائمين بالإشراف عن أفضل طرق الإشراف التربوي.
- الافتراض بان المفتشين متفوقون في الإعداد والخبرة.
- السلطة الكبيرة المخولة لهم كمفتشين.
- عدم إعداد المعلمين إعدادا كافيا لفهم أعمالهم ومسؤولياتهم.
- حاجة المعلمين المبتدئين إلى التعريف بعملهم وتوجيههم فيه.

وحينما أنشئ نظام التفتيش كان هدفه الأساسي مراقبة أعمال المدرسين وإخطار الوزارة عن أي تقصير أو مخالفة قد تقع منهم أثناء قيامهم بتنفيذ المنهج، وبذلك تضمن الهيئة المركزية تنفيذ تعليماتها وتوجيهاتها على الوجه الذي ترتضيه.

ويتميز الإشراف التفتيشي بعدد من الخصائص(النعمان، 2005،ص 17-18) من أهمها:.

1- يركز على المعلم و يهمل العوامل والظروف الأخرى وخاصة ما يتعلق بالتلميذ.

2- يركز على مدى تنفيذ المعلم للتعليمات والقرارات دون العمل على تحسين الموقف التعليمي برمته.

3- يعتمد على عنصر المفاجأة كوسيلة لكشف العيوب والأخطاء التي يمارسها المعلم، كما يركز المشرف على عيوب المعلم و يهمل مصادر القوة لديه، ويركز على نشاط المعلم داخل الفصل و يهمل الأنشطة الأخرى خارج الفصل.

4- يفترض هذا النوع من الإشراف أن هناك طرق للتعليم هي أفضل الطرق وان المشرف يمتلك المعرفة التامة بها ويمتلك المعرفة والمهارة بالعملية التعليمية مما يؤدي إلى سير المعلم تحت توجيهات المشرف وعدم مخالفتها.

5- ينظر إلى المشرف صاحب السلطة العليا وعلى المعلم وغيره من المشتركين في العملية التعليمية طاعته وعدم مخالفته.

6- يركز هذا النوع من الإشراف على الأهداف القريبة دون النظر إلى الأهداف البعيدة والكبيرة من العملية التعليمية فيركز على معرفة مدى إتقان التلاميذ حفظ المعلومات والحقائق بغض النظر عن نمو التلاميذ نموا اجتماعيا.

7- يؤدي هذا النوع من الإشراف إلى تعطيل روح المبادرة والابتكار، بل يعطل شخصية المعلم بإلزامه بالتقيد بالتعليمات والتوجيهات المفروضة عليه عن خوف ورهبة.

8- لا يساعد هذا النوع من الإشراف على تكوين علاقات إنسانية سليمة بين المعلمين والمشرفين.

9- يفتقر إلى صفات العمل الجماعي لتحقيق الأهداف، كما يفتقر إلى الأسس السليمة في التخطيط والتقويم.

10- لا يظهر المعلمون للمشرفين ما يشعرون به من متاعب ومشكلات حقيقة خوفا من حصولهم على تقديرات متدنية قد تؤثر على ترقياتهم لاحقا، ويحاول المعلم أن يظهر بصورة حسنة أمام المشرف.

وكان لهذا النوع من الإشراف عدد من العيوب والسلبيات (حسونه، 1998،ص11)

من أهمها: أن التفتيش يتنافى مع مبدأ احترام شخصية الفرد، فالمدرس يجد نفسه مقيدا بتعليمات المفتش وآرائه التي تملى عليه إملاء، وتفرض عليه فرضا، وبذلك يعوق هذا النظام نمو المدرس المهني ويكبت قدرته الإبتكاريه.

1- العلاقة بين المفتش والمدرس قلما تقوم على أسس ديمقراطية سليمة.

2- الاهتمام الزائد بتلمس عيوب المدرس والكشف عن أخطائه يثير الكراهية في نفس المدرس والحقد نحو المفتش الذي يمثل لديه السلطة وإملاء الإدارة.

3- ينظر إلى المدرس من ناحية واحدة فحسب وهي قدرته على الشرح وإلمامه بمادته متجاهلا النواحي الأخرى الهامة في أعمال المدرس، كنشاطه الاجتماعي والرياضي في المدرسة أو خارجها ، وتعاونه مع الزملاء من المدرسين ، وعلاقته بتلاميذه، وأثره في الجو المدرسي.

تلك هي الخصائص التي تميز بها التفتيش والذي كان له الأثر السلبي على المعلمين، وقد اثبت تطور التربية أن التفتيش هو أسلوب غير نافع لتحسين تدريس المعلمين ، مما أدى إلى المناداة بتغيير أسلوب العمل في الإشراف وظهرت المناداة بمفهوم جديد أطلق عليه التوجيه التربوي أو التوجيه الفني كوسيلة لتلافي سلبيات مرحلة العمل بأسلوب التفتيش.

ثانيا: مرحلة التوجيه التربوي:

في ظل ممارسات المفتشين كانت العلاقة بينهم وبين المعلمين والمدارس علاقة توتر نفسي وقلق وسادت السلبية على أعمال المعلمين، كما عطلت قدراتهم على الابتكار بإتباعهم تعليمات المفتشين وطرق التدريس التي حددوها، وتمثل هذه الظروف بيئة غير مناسبة لتحسين عملية التعليم وعملية تعلم التلاميذ، وعرف البعض التوجيه التربوي على انه(جهد لإثارة وتنسيق نمو المعلمين فرديا وجماعيا من اجل فهم أفضل وأداء أكثر فاعلية لكافة وظائف التعليم ليكونوا أفرادا أو مجموعات أكثر قدرة على إثارة وتوجيه النمو المساير لكل طالب من اجل مشاركة ذكية وغنية في المجتمع. (رمزي، 1996، ص217).

ويشير تيسير الدويك وآخرون(1998)، إلى التوجيه التربوي بأنه عملية قيادة ديمقراطية تعاونية منظمة، تعنى بالموقف التعليمي، بجميع عناصره من المناهج ووسائل وأساليب وبيئة ومعلم وطالب، وتهدف دراسة العوامل المؤثرة في ذلك الموقف وتقييمها، للعمل على تحسينها وتنظيمها من اجل تحقيق أفضل لأهداف التعليم و التعلم.(الدويك وآخرون، 1998،ص80).

ومع هذا التغير الملحوظ في مفهوم الإشراف التربوي أصبح يركز على المعلم وطرق التدريس، كما أصبح المشرف التربوي ناقلا لتوجيهات وسياسات الإدارة التربوية العليا باعتباره الممثل المباشر لها، وعندما أصبح تطوير المناهج والأساليب التربوية هو السائد في العملية التربوية،فقد أصبح الإشراف حقلا تخصصيا في المواد الدراسية، وهكذا استمرت مهمة المشرف التربوي كمزيج من متابعة تنفيذ المنهج ومصدر لمعلومات المعلم في التخصص، وهذا يعني أن الإشراف اخذ يركز بالدرجة الأولى على التدريب.(مكتب التربية لدول الخليج العربي، 1985،ص42).

يتضح مما سبق أن التغيير في مسميات الإشراف التربوي وانتقاله من مرحلة التفتيش إلى مرحلة التوجيه التربوي يعد نوعا من التطور في الفكر التربوي، ودليلا على إدراك قادة التربية على عدم ملائمة عملية التفتيش بما تحتويه مع التطورات التربوية المتسارعه. وعليه فقد أصبح التوجيه التربوي يضم مختلف جوانب العملية التربوية، ولذا يعتبر وسيلة هامة لتطوير نوعية التعليم وتحقيق أهدافه بفعالية. ونتيجة تطور العلوم السلوكية وظهور مفاهيم المشاركة والقيادة، تطورت أهداف التربية من تلقي المعلومات إلى الاهتمام بنمو الشخصية المتكاملة في جو من الثقة والاحترام في عمليات التعليم والتعلم. الأمر الذي جعل التفتيش وأساليبه و مبادئه أمر غير مقبول وبدأت المناداة بالتخلي عنه. ولكي يؤدي الإشراف التربوي دوره نحو التحسين، أصبح ينظر إليه على انه عملية لها مدخلاتها ومخرجاتها التربوية.(نخلة، وبطرس، 1999، ص236-237).

ثالثا: مرحلة الإشراف التربوي:

مع تطور التربية ونموها الكمي الكبير في التلاميذ والمعلمين والمؤسسات التربوية المختلفة، تعقدت المسؤوليات الإدارية مما جعل للعنصر البشري أهمية أكثر، فبدا الاتجاه نحو الإدارة الديمقراطية التي تهتم بالعلاقات الإنسانية بين الأفراد في المؤسسات، وهذا بدوره جعل الإشراف التربوي يؤكد على هذه العلاقات التي تربط بين المشرفين والأفراد المعنيين به. ومن عقد الثمانينات وحتى الآن فانه لا يزال الإشراف التربوي غير متفق عليه كمفهوم محدد الوظائف فهو يؤكد على القيادة والإدارة التربوية والمناهج التعليمية وطرق التدريس والتدريب والعلاقات الإنسانية.(مكتب التربية العربي لدول الخليج، 1985، ص42- 43).

وقد تناول الباحثون والقادة التربويون مفهوم الإشراف التربوي كلا من منطلقاته الفكرية وحسب المدرسة التي ينتمي إليها، ولذلك لم يصلوا إلى تعريف محدد لمفهوم الإشراف التربوي. ويمكن هنا استعراض بعض التعريفات(الأغبري، 2007، ص 229).

يعرفه القاموس التربوي بـ" جميع الجهود المنظمة التي يبذلها المسئولون لتوفير القيادة للمعلمين والعاملين الآخرين في المجال التربوي وذلك لتحسين التعليم مهنيا، ويشمل ذلك إثارة النمو

المهني وتطوير المعلمين، واختيار وإعادة صياغة الأهداف التربوية، والأدوات التعليمية، وطرق التدريس، وتقويم العملية التربوية".

يعرفه احمد إبراهيم احمد(1991) بأنه "الوسيلة التي يتم بها تقييم وتقدير جهد المعلم في العملية التعليمية من خلال ما يقوم به من أعمال متنوعة ذات صلة بمادة تخصصه وتهيئة الظروف المناسبة لأداء عمله بنجاح، وذلك بهدف توجيه المعلم لإتباع أحسن أساليب التدريس وتشجيعه على ابتكار طرق جديدة لتحقيق أهداف مادته ومعاونته على حل ما قد يعترض تلاميذه من مشكلات خاصة بها، وكذلك العمل على استمرار نموه العلمي، وبالتالي فان الإشراف التربوي عملية متابعة مستمرة لعمل المعلم وأنشطته التربوية"(احمد،1991، ص26).

وعرفه البوهي(1992) بأنه" العملية التي تهدف إلى تحسين المواقف التعليمية ويتسم بالنظام والايجابية، ويسعى إلى الإشراف على المعلمين وإرشادهم وتوجيههم لمساعدتهم على النمو المهني في مجال عملهم ليزدادوا فهما لأهداف التربية والتعليم بوجه عام والمرحلة التي يعملون بها بوجه خاص، وذلك بقصد رفع مستوى كفاءة العملية التعليمية وتحقيق الغايات المرجوة منها".(البوهي، 1992،ص 80)

ويعرفه مكتب التربية العربي لدول الخليج(1985) على انه" العملية التي يتم فيها تقويم وتطوير العملية التعليمية التعلمية ومتابعة تنفيذ كل ما يتعلق بها لتحقيق الأهداف التربوية، وهو يشمل الإشراف على جميع العمليات التي تجري في المدرسة سواء كانت تدريسية أم إدارية أم تتعلق بأي نوع من أنواع النشاط التربوي في المدرسة وخارجها والعلاقات والتفاعلات الموجودة فيما بينها".(مكتب التربية العربي لدول الخليج، 1985،ص45).

ويعرفه اللقاني بأنه "نشاط علمي منظم تقوم به سلطات إشرافية على مستوى عال من الخبرة في مجال الإشراف، يهدف إلى تحسين العملية التعليمية، ويساعد في النمو المهني للمعلمين من خلال ما تقوم به تلك السلطات من الزيارات المستمرة للمعلمين و إعطائهم النصائح و التوجيهات التي تساعد في تحسين أدائهم ".(راشد، 2002، ص132).

أما يونس حسين فيعرف الإشراف التربوي على انه"عبارة عن جهود مبذولة لمساعدة المعلمين على النمو مهنيا وعلميا، وفهم وظيفتهم، واستيعاب الأهداف التربوية، واختيار المادة التعليمية والأدوات المناسبة، وأساليب وطرق التدريس والتقييم الذي يكفل تعلم التلاميذ بفاعلية،وتضمن نموهم نموا مطردا وفق أهداف المجتمع التربوية والعمل على استمرار تحسين العملية التربوية بتوفير المستلزمات وتذليل كافة الصعوبات التي تعوق تحقيق الأهداف المنشودة بالكيفية والنوعية المطلوبة ".(حسين،2005، ص57-58).

ويعرفه العبد الله بأنه "هو وظيفة إنسانية تهدف إلى إقامة علاقة ايجابية بين المشرف والمعلم عبر جهود منظمة تؤدي إلى تقديم الخبرات و المعارف والتجارب للمعلمين وإظهار قدراتهم الكامنة ورفع كفاية المعلم التربوية والعلمية وتذليل العقبات التي تظهر أثناء التقويم وتعترض سير العمل التربوي في مجال المنهج والمعلم والتلميذ والوسيلة وإيجاد الحلول المناسبة لعلاجها وحلها بغية الوصول إلى النتاج التربوي الجيد" . (العبد الله، 1994،ص 71).

ويُقصد بالإشراف التربوي عند الأغبري بأنه "عملية توجيه وتقويم للعملية التعليمية داخل المدرسة بهدف تزويد المعلمين والطلاب بخدمات أفضل، ومساعدتهم في حل ما يعترضهم من مشكلات من اجل القيام بواجباتهم على أكمل وجه". (الأغبري، 2007، ص140).

وهكذا نجد أن هنالك الكثير من التعريفات التي تناولت الإشراف التربوي كلا من زاوية معينة واستخلاصا مما سبق يعرف الباحث الإشراف التربوي بأنه: ذلك الجهد المنظم والآلية المسئولة عن تحقيق الكثير من عناصر الجودة النوعية في النظام التعليمي المتمثلة في المناهج، وأداء المعلمين ، والمواد التعليمية، وأساليب التقويم والأدوات التي نقيس بها نتائج التعلم والتي من خلالها نتعرف على مدى تحقق الأهداف التربوية كما وكيفا، وتطويرها وتحديثها،بهدف الحصول على مخرجات ذات جودة عالية.

ويرى الباحث أن التعريف السابق حاول أن يمزج بين التعريفات السابقة بل ويتناسب مع الاتجاهات العالمية التي تسعى لتحقيق الجودة الشاملة في التعليم العام وهو يتناسب مع موضوع البحث الحالي، حتى يكون الإشراف التربوي قادرا على التماشي مع طبيعة العملية التعليمية ومع التطورات العالمية في فنون التربية والتعليم المختلفة، وهذا التعريف أيضا يتناسب مع التطورات الجديدة للإشراف التربوي والتي تنظر إليه على انه لا يتعلق بمجال محدد من مجالات العملية التربوية وإنما يتصل بجميع المجالات والتفاعلات الموجودة بينها، إذ يتضح أن الإشراف التربوي الحديث يسعى إلى تلافي القصور في العملية التعليمية التعلمية بكافة أطرافها المختلفة من خلال النظرة الشاملة إليها.

أهداف الإشراف التربوي:

تعد صياغة الأهداف لأي خطة أو مشروع أو برنامج عمل من أولى الخطوات الأساسية التي ينبغي أخذها في الاعتبار، وان المحصلة النهائية لأي مشروع هو مدى تحقق أهدافه بالمستوى المطلوب وضمن الفترة الزمنية المقررة ، والإشراف التربوي أسوة بالبرامج الأخرى لديه أهداف متعددة، وهو يهدف بصورة عامة إلى تحسين عمليتي التعليم والتعلم، وتحسين بيئتها، من خلال الارتقاء بجميع العوامل المؤثرة فيه، والعمل على معالجة الصعوبات التي تواجهها، وتدوير العملية

التعليمية في ضوء الأهداف التي تضمنتها سياسة التعليم، والهدف النهائي للإشراف التربوي يكمن في العمل على نمو التلاميذ ومن ثم تحسين المجتمع.

وقد تعددت أهداف الإشراف التربوي وتناول العديد من الباحثين والمختصين في التربية وفي الإشراف التربوي، ولم يتفقوا على أهداف محددة وبعد استعراض الباحث لما كتب حول أهداف الإشراف التربوي من دراسات وبحوث وجد إن أهداف الإشراف التربوي تتمثل فيما يلي (حسين،2005،ص 58: 60)، (النعمان، 2005،ص 28: 29)، (البدري،2001،ص 24:23)، (عطوي: 2001،ص 232: 234)، (وهان:2000،ص 22: 27)، (حيدر: 1993،ص 7: 8)، (مكتب التربية العربي بدول الخليج، 1985،ص46: 48)،(عدس وآخرون، بدون،ص 104: 108).

1. تحسين العملية التربوية(التعليم والتعلم).
2. معاونة المعلم على دراسة المناهج والكتب المقررة وتحليلها ونقدها والمشاركة في تطويرها.
3. معاونة المعلم على فهم خصائص التلاميذ، واكتشاف حاجاتهم وميولهم ومساعدته على تكييف مادته العلمية وفقا لخصائصهم المختلفة.
4. تشجيع المعلم على القيام ببحوث تربوية، واطلاعه على ما يستجد في حقل التربية من أساليب تدريس وتشجيعه على الإفادة منها في تدريس مادته.
5. المشاركة مع المعلم في تحليل الصعوبات التي يوجهها التلميذ كتلك المتعلقة بضعفه في القراءة والكتابة واكتساب المهارات العقلية والجسمية.
6. المساهمة في حل مشاكل المعلمين الشخصية و العلمية والفنية والإدارية، وتشجيع المعلم على الاشتراك في الحلقات الدراسية والدورات التدريبية، واللجان والندوات والمؤتمرات وغيرها من الأنشطة.
7. توثيق العلاقة بين أفراد المجتمع المدرسي بما يساعد على تحقيق أهداف المدرسة.
8. مساعدة المعلمين على إدراك مشكلات وحاجات الجيل الجديد إدراكا واضحا وبذل ما يستطيعون من جهد لإشباع الحاجات وحل المشكلات.
9. مساعدة المعلمين على تفهم أهداف المدرسة بصفة عامة وأهداف المادة التي يقومون بتدريسها بصفة خاصة.
10. تنمية اتجاه المعلم نحو مهنته وزيادة دافعيته.
11. تقويم التلاميذ والتعرف على مستوياتهم في نواحي نموهم المختلفة، ومساعدة المعلمين في تقييمهم، وتدريبه وتشجيعه على ممارسة النقد الذاتي.

12. اكتشاف المواهب الخاصة والاستعدادات والهوايات الشخصية للعاملين والعمل على تنميتها بالتدريب، وتشجيع المعلمين على الإبداع والابتكار في مجال العمل التربوي.
13. العمل على حسن توجيه الإمكانات البشرية والمادية وحسن استخدامها.
14. المشاركة في توطيد العلاقة بين المدرسة والمجتمع عن طريق إشراك المجتمع مع المدرسة في حل ما تواجه من صعوبات واقتراح حلول لها.
15. المساعدة على توضيح برامج المدرسة للمجتمع المحلي ليفهم الناس أبعاد رسالتها وجعلهم يدركون الصعوبات التي تواجه المدرسة فيسهمون في مساعدتها في التغلب عليها وحلها.
16. ترغيب المعلم الجديد في مهنته ومدرسته.
17. تهيئة أذهان المعلمين والمجتمع لتقبل التغيير عن طريق إشعارهم بالحاجة إليه.

وفي ضوء ما سبق يمكن للباحث تصنيف أهداف الإشراف التربوي على النحو التالي:

- أهداف تعنى بالتلميذ.
- أهداف تعنى بالمعلم.
- أهداف تعنى بالمنهج.
- أهداف تعنى بالمواقف التعليمية والبيئة المحلية.

ويمكن التعبير عنها في عبارات أخرى، كون الإشراف التربوي يهدف إجمالا إلى:

- مساعدة المعلمين على النمو.
- إحداث التغيير والتطوير التربوي.
- تحسين الظروف المدرسية.
- تطوير علاقة المدرسة بالبيئة المحلية.
- تحقيق الجودة الشاملة في التعليم.

مهام المشرفين التربويين:

يؤكد العديد من الباحثين والمهتمين في ميدان العمل التربوي على أهمية تحديد المهام التي ينبغي أن يقوم بها المشرفون التربويون لان مثل هذا التحديد يعد من الخطوات الأساسية لبلوغ أهداف التربية، لاسيما وان مفهوم الإشراف التربوي وأساليبه وأنواعه قد تطورت تطورا كبيرا خلال العقود الأخيرة، فلم يعد يهتم بما يجري داخل غرفة الصف فحسب، بل أصبح يهتم بالموقف

التربوي من جميع جوانبه، وهذا التطور الجديد أدى إلى التنوع وتعدد المهام والوظائف المنوطه بالمشرف التربوي، وتعتبر قضية تحسين عمليتي التعليم والتعلم من أساسيات مهام الإشراف التربوي، وذلك بما تقدمه من مساعدة للمعلم في تنميته مهنيا وثقافيا، وفي تحقيق الأهداف التربوية. (وهان،2000، ص27).

وسوف يتناول الباحث هذا الموضوع عن طريق استعراض محاولات الباحثين والمختصين والمهتمين بالإشراف التربوي لمهام المشرف التربوي.

مهام المشرفين التربويين في الأدبيات التربوية:

حاول الكثير من الباحثين والمختصين تحديد المهام والوظائف بعد عرض واضح للأهداف وقد ذكرت العديد من المهام منها: (الأغبري، 2007،ط1،ص234)، (حسين،2005، ص124: 153)، (اليافعي، الشيخ، 2005، ص72: 73).، (وهان، 2000،ص 27: 36)، (حسن، 1996، ص53)، (حيدر،1993،ص 8: 13)،(مكتب التربية العربي لدول الخليج،1985، ص48: 50)، (Wiles and Bondi،1980 ،p.258)، (الأفندي، 1981، ص17: 18)، (البدري، 2001، ص48- 49)، (الدويك وآخرون، 1998، ص97: 103)، (عدس وآخرون، بدون، ص84: 90).

1- إتاحة الفرصة لإقامة المناخ المناسب لأسلوب حل المشكلات المدرسية.
2- مسؤولية اتخاذ القرار في ضوء المعلومات الكافية والمصادر المتاحة قدر الإمكان.
3- زيادة الثقة بين الأفراد والجماعة في المدرسة.
4- تنسيق الجهود بين العاملين كافة في الحقل التربوي.
5- تنمية الإحساس لدى العاملين بالانتماء والولاء للمدرسة.
6- الإدارة والتنظيم في ضوء الأهداف التربوية الحديثة.
7- مساعدة المعلمين على فهم وظيفتهم وأداء مهامهم بالشكل الذي يمكنهم من توجيه نمو التلاميذ.
8- مساعدة المعلمين على تحسين أنفسهم بأنفسهم من خلال عملية التقويم.
9- المساهمة في رفع كفاية المعلمين المستجدين، وتعريفهم بمهامهم ومتابعتهم للتأكد من سلامة أدائهم لعملهم.
10- دراسة ما يستجد من حالات وظواهر في المدرسة لها علاقة بالمعلم، ومتابعة كل ما يستجد من أمور التربية والتعليم ونشرها للعاملين بالمدارس. والمنهج والكتاب المدرسي وعلاقة التلميذ بها جميعا.

11- تدريب المعلمين بمن فيهم المؤهلين تربويا.

12- التنسيق وتنظيم الجهود والإعمال لتجنب التقاطع والتكرار لتلافي إضاعة الوقت والجهد.

13- المساهمة في وضع الخطط البرامج وأساليب النشاط التربوي الذي يشبع ميول ورغبات التلاميذ المختلفة، وتستجيب لحاجاتهم.

14- المساعدة على فهم وسائل التعليم وطرائقه وأدواته وتوفيرها.

15- متابعة وتقويم مختلف جوانب العملية التعليمية ويتفرع منها:

- تقويم أداء المديرين والمعلمين.
- تقويم التلاميذ عن طريق المساهمة في وضع الامتحانات والإشراف عليها.
- تقويم المناهج والكتب والوسائل التعليمية الأخرى ومتابعة وتنفيذ التوجيهات والتعليمات الصادرة بالخصوص.

16- مشاركة إدارة المدرسة في تقويم وتحسين العملية التعليمية وتهيئة الظروف المناسبة لها.

17- إيجاد الجو المناسب الذي تتوطد فيه الصلة بين التلميذ ومدرسه ليطمئن إليه ويركن إلى نصائحه ويتقبل إرشاده.

18- عقد اجتماعات منظمة مع المعلمين قبل بدء العام الدراسي وعلى مدار السنة.

19- بناء علاقات إنسانية جيدة داخل المجتمع المدرسي والبيئة المدرسية.

20- تطوير المناهج بما يخدم الأهداف التربوية. وأهداف المجتمع وحاجاته، ووفق هذا لمعنى يعني تطوير العملية التعليمية بأكملها.

21- تنمية العلاقات الإنسانية.

22- القيام بالدراسات والبحوث المتعلقة بمادته.

23- متابعة الكفايات البشرية التي تتطلبها مادته في المدارس المعنية ، وتفهم إمكانيات المعلمين المعني بتوجيههم، ومعرفة قدراتهم واستعداداتهم وظروفهم والعمل على حل مشاكلهم، وتذليل الصعاب التي تواجههم بهدف تحقيق الرضا الوظيفي، والكفاءة الفنية العالية لديهم.

24- الإعداد للندوات والدورات التدريبية والمحاضرات، بالاشتراك مع الزملاء والمختصين، وتقديم كل ما يستخدم في أمور التربية والتعليم للعاملين في الميدان التربوي.

25- العمل على إيجاد تسهيلات تعليمية بناء على دراسة دقيقة تأخذ بعين الاعتبار الجوانب التعليمية والاقتصادية والنوعية.

إذن فالمهمة الرئيسية للمشرف التربوي لم تعد تلك المنطوية على أسئلة تقليدية يوجهها إلى المعلم وتتمثل في معرفة عدد الصفحات المقطوعة من الكتاب المقرر وعن مدى معرفة التلاميذ للمادة وعلى مدى معرفة التلاميذ للمادة وتدني معرفتهم ويتوقف تقويم المعلم بل والعملية كلها على إجابة المعلم. وهذا يعني أن المدرسة لم تعد وسيلة لنقل التراث الثقافي من جيل لآخر بل أصبحت رسالتها اكبر من هذا بكثير إذ تقوم إضافة إلى ذلك بتكوين شخصية الفرد وإتاحة الفرصة أمامه لكي ينمو نموا متوازيا إلى أقصى حد تسمح له قدراته وإمكاناته وتفتح الطريق أمامه للمشاركة في حياة الجماعة مشاركة ايجابية مستغلا ملكاته الفكرية وقواه العقلية والتكيف السوي مع ظروفه الخاصة والظروف المحيطة به.(وزارة التربية والتعليم،1985،ص43).

ويلاحظ مما سبق أن للمشرف التربوي مهام متعددة ، وتتعلق بجميع جوانب العملية التربوية والتعليمية، ولكن يبدو أن هناك تداخلا واضحا بين المهام التي يشير إليها بعض التربويين وبين الأهداف، كما نجد أن هناك حاجة لتحديد هذا المصطلح فيما يطلق عليه البعض مهام ويعتبره آخرون وظائف أو مسؤوليات. وسوف يحاول الباحث معالجة المشكلة عند إعداد فقرات الاستبانه.

تطور الإشراف التربوي في اليمن:

لقد تطور المجتمع اليمني في كافة الميادين وذلك استجابة للمتغيرات الإقليمية والعالمية، وهذا التطور يتطلب إعادة النظر في جميع العوامل التي تؤثر وتسهم في بناء المجتمع الجديد ليواكب التطورات العالمية من حوله، وفي مقدمة هذه العوامل التربية والتعليم، كونها المسئولة عن بناء الأجيال والأوطان لمستقبل أفضل، وهذا يجعل وظيفة التربويين وظيفة هامه وكبرى وعلى رأسها جهاز الإشراف التربوي لما له من نشاط موجه لخدمة العملية التعليمية، وتبصير واضعي السياسة التربوية بنقاط القوة والضعف فيها، ومساعدة المعلمين على النمو الشخصي والمهني. (النعمان، 2005، ص116)

وفي هذا الإطار سيتناول الباحث في هذا الجزء مراحل تطور الإشراف التربوي في اليمن من خلال عرض التطورات التي شهدها الإشراف التربوي في جوانبه المختلفة أهدافا ومهاما، وذلك من خلال ما أكدته التقارير الرسمية والدراسات المتعلقة في هذا المجال.

مراحل تطور الإشراف التربوي في اليمن:

مر الإشراف التربوي في اليمن بمراحل عدة متأثرا بالتغيرات والتطورات التي شهدها اليمن خلال العقود الماضية في المجالات والنواحي المختلفة، ويمكن للباحث أن يتناول موضوع تطور الإشراف التربوي في الفترات الزمنية السابقة على النحو التالي:

أولا: الإشراف التربوي في المحافظات الشمالية: (قبل الوحدة)

تعتبر الإدارة منذ حكم الإمامة حتى قيام الثورة اليمنية في عام 1962م في المحافظات الشمالية، غير واضحة المعالم على المستويين المركزي والإقليمي، حيث كانت هناك وزارة المعارف والتي تمثلت مهمتها في الإشراف على المدرسة العلمية في صنعاء، وفروعها في المحافظات الأخرى، إضافة إلى الإشراف على المكاتب التي هي بمثابة المدارس الابتدائية وكذا إشرافها على دار المعلمين والمدارس الصناعية والزراعية.وبقيام ثورة السادس والعشرين من سبتمبر عام 1962م، شرعت الدولة في تنظيم وإنشاء العديد من الأجهزة الإدارية الحديثة وأصدرت العديد من القرارات المتعلقة، ومن بين هذه القرارات القرار الجمهوري رقم (16) لسنة 1963م والخاص بتشكيل وزارة التربية والتعليم وتحديد اختصاصاتها، وإنشاء الإدارة العامة للمتابعة، والتي تختص بتقصي مدى نجاح الأنظمة التعليمية التربوية المقررة، واقتراح الحلول المناسبة للتغلب على الصعوبات التي تواجهها. وكان الأسلوب المتبع فيها المتابعة والبحث عن ثغرات وعثرات المعلمين وتقديم التقارير، وهو نمط التفتيش الذي كان سائدا في الأقطار العربية، وانتهت هذه المرحلة عام 1974م. وكانت الوزارة تستعين بالخبرات العربية من المشرفين التربويين من البلدان الشقيقة وخاصة مصر وذلك لخبرتهم في هذا المجال ولندرة وجود مشرفين محليين. وقد استمر مفهوم التفتيش هو المسيطر على العملية الإشرافية إلى أن صدر قرار مجلس القيادة رقم (136) لسنة 1976م بإعادة تنظيم وزارة التربية والتعليم، وتضمن إنشاء جهاز التوجيه والتفتيش في شعبتين هما:

- شعبة التوجيه التربوي و شعبة التفتيش المالي والإداري.

وكانت اختصاصات شعبة التوجيه(الإشراف) التربوي كما يلي: (حيدر، 1993،ص16)،(وهان، 2000،ص38: 40)، (النعمان، 2005:ص117: 119)، (الأغبري، 2007، ط1،ص235- 236)،

1- تقصي مستوى النجاح في العملية التربوية والتعليمية في المدارس وتقديم التقارير عنها.
2- متابعة مستوى المناهج، وطرق التدريس في مراحل التعليم بأنواعها المختلفة.
3- التعرف على مردود الجهاز التدريسي و تقدمه، واقتراح الوسائل والأساليب التي تساعد على رفع مستوى أدائه وتطوير عمله في مراحل التعليم المختلفة.
4- قياس المستوى ألتحصيلي للتلاميذ.

أصبح الإشراف التربوي في ظل هذه التطورات يركز على العملية التعليمية التعلمية ويتابع جوانبها المختلفة، وذلك بعد الفصل بين مهام التفتيش و مهام التوجيه الذي كان له الأثر الايجابي في

تحسين عملية التوجيه التربوي الهادف إلى تحسين العملية التعليمية التعلمية. (النعمان، 2005،ص119).

وفي عام 1981م صدر قانون المعلم رقم (13) الذي حدد مهام الموجه (المشرف) التربوي وشروط اختياره، وقد ظل التوجيه (الإشراف) التربوي للمواد الدراسية خلال فترة السبعينات وحتى منتصف الثمانينات توجيها مركزيا، وكانت عملية التوجيه (الإشراف) تتم من خلال زيارات المدارس في عواصم المحافظات والمديريات التابعة لها خلال العام الدراسي واستمر الوضع على هذا الحال حتى العام 1984م حيث تم تشكيل التوجيه (الإشراف) المحلي للمواد على مستوى المحافظات، كما ظل يعتمد على الكوادر العربية مع ظهور النمو التدريجي في زيادة عدد الموجهين (المشرفين) اليمنيين وحتى عام 1987م حيث أرسل جهاز الإشراف التربوي أول دفعة في مجال الإشراف التربوي إلى المملكة المغربية للدراسة والاستفادة من خبراتهم في هذا المجال، وبشكل عام فان الإشراف التربوي في المحافظات الشمالية كان يمارس أسلوب التفتيش حتى منتصف السبعينات حيث عدل تسميته إلى التوجيه التربوي مع انه ظل يمارس العملية التفتيشية لعوامل أثرت على قدرة الجهاز في تطوير أساليبه ووسائله وكوادره.(النعمان، 2005،ص119- 121).

وهكذا نجد أن الإشراف التربوي في اليمن قد تأثر بمحيطه العربي من حيث إتباعه لنفس الأساليب المتبعة آنذاك في الإشراف التربوي وإتباع عملية التفتيش التي اتسمت بها عملية التوجيه في تلك المرحلة.

ثانيا: الإشراف التربوي في المحافظات الجنوبية: (قبل الوحدة)

كما سيطر الحكم ألإمامي على المحافظات الشمالية من اليمن فان المحافظات الجنوبية منه قد خضعت للاستعمار البريطاني وذلك من العام 1839م وحتى عام 1967م، وقد خضعت الإدارة التعليمية في المحافظات الجنوبية كباقي الإدارات للاستعمار البريطاني الذي استخدمها كأداة لتنفيذ سياساته الاستعمارية، وخضع التوجيه (الإشراف) التربوي كسائر الأجهزة الأخرى حيث بدا بمرحلة التفتيش في الأربعينيات خصوصا في عدن وحضرموت، ومثل التفتيش في محمية عدن أهمية في الإشراف التربوي على العملية التعليمية، وذلك على يد موظف بريطاني يدير المدرسة الثانوية ومسئول عن الامتحانات وعلى التفتيش على الأقسام الثانوية الدنيا في المدارس غير الحكومية التي كانت تتلقى معونة من حكومة عدن وتلتزم بمناهج وتفتيش إدارة معارف عدن. وفي حضرموت كانت تتم العملية بمكتب تفتيش مقره غيل باوزير، مهمته الإشراف الفني والإداري على المدارس الابتدائية، وتطوير مناهجها، وتقديم المشورة للمعلمين وتزويدهم بالمعلومات التربوية المستجدة. وفي ضوء مهام مكاتب التفتيش التعليمي خاصة في السلطنة القعيطية قام مكتب التفتيش بتكييف بعض الكتب الدراسية السودانية لتلاءم البيئة المحلية وذلك في الجانب المتعلق بالمناهج.

وقبل العام 1964م كان يقوم بالتفتيش الفني والإداري في المدارس الابتدائية والمتوسطة للبنين والبنات مركز تدريب المعلمين والمعلمات في ولاية عدن، ويقوم بالتفتيش الفني والإداري في الريف مشرفون تربويون وإداريون تحت إشراف مدير معارف الولايات. وفي يونيو عام 1964م انشأ مكتب خاص بالتوجيه الفني في وزارة معارف اتحاد الجنوب العربي يرأسه كبير المفتشين ويعاونه مفتشون، ومساعدو مفتشين من أبناء الولايات ممن عمل في التدريس، وتلقى تدريبا فنيا خاصا، وبإنشاء مكتب خاص بالتوجيه الفني أصبح التفتيش يتبع نائب الوكيل الإداري والمالي في الوزارة. وقد تم تنظيم الإشراف (التفتيش) التربوي قبل الاستقلال بموجب المنشور الإداري رقم (20) لسنة 1965م. الصادر عن الوكيل الدائم لوزارة المعارف البريطانية في عدن، حدد فيه واجبات الكادر القيادي في ديوان وزارة المعارف، ومنهم كبير المفتشين للمدارس الابتدائية والمتوسطة وتتمثل هذه المهام في تنفيذ الزيارات الميدانية للمدارس لتقييم سير العمل فيها، ومتابعة المناهج الدراسية وتطبيقها، وإلقاء دروس نموذجية للمدرسين، والمساهمة في اختيار الكتب المدرسية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة.(الأغبري، 2007،ط1،ص236- 237)،(النعمان، 2005،ص121: 125)، (وهان، 2000،ص37: 39)، (برقعان، 1996،ص6)، (حيدر، 1993، ص15- 16).

وبتحقق الاستقلال في الثلاثين من نوفمبر عام 1967م من سيطرة الاحتلال الذي دام أكثر من 128 عام، كانت البداية للانتقال من مرحلة التفتيش إلى مرحلة التوجيه وذلك خلال العام 1968م عندما صدر الهيكل التنظيمي لوزارة التربية والتعليم، والذي تضمن العديد من التغيرات منها انتقال التفتيش إلى التوجيه وتحديد مهام التوجيه الفني.(النعمان، 2005،ص125- 126).

وفي العام 1969م تطور التوجيه الفني ليصبح إدارة مستقلة تتكون من مدير التوجيه الفني، وموجه أول، وموجهي المواد الدراسية، وكانت مهامه واضحة ومحددة تتركز على توجيه المدرسين والمدرسات، وإرشادهم، وتقييم العملية التربوية في المدارس ورفع التقارير عن سير المناهج، والكتب المدرسية وطرق التدريس.(الأغبري، 2007،ص155).

وبعد صدور قانون التربية والتعليم رقم (26) لعام 1972م ولائحة الإدارة المدرسية رقم (17) لعام 1973م. ادخل نظام التوجيه من قبل مديري المدارس، وأعيد النظر في منهج تدريب المعلمين وطرق توجيههم أثناء الخدمة، وتطور التوجيه الفني شكلا ومضمونا.(النعمان، 2005،ص126)، (حيدر، 1993،ص16).

ومنذ العام 1973م أصبح لكل محافظة فريق توجيه فني للمدارس الابتدائية خاص بها، واكتفي بتوجيه فني مركزي للمدارس الإعدادية. وفي العام 1976/75م تم تشكيل أول فريق توجيه فني

مركـــزي للمـــدارس الثانويـــة، ودور المعلمـــين علـــى مســـتوى المادة(التخصـــص).(النعمان، 2005،ص127).

ولتطوير عمل التوجيه الفني وضعت لائحة التوجيه الفني للتعليم العام ودور المعلمين. ومع التحولات التي شهدها النظام التعليمي، أدخلت المناهج الحديثة في الثانوية العامة والتي أدت بدورها إلى إنشاء فريق التوجيه الفني للمدارس الثانوية في محافظات عدن، وأبين، وحضرموت عام 80/ 1981م، ويتكون الفريق من:

1- مدير التوجيه الفني: ويخضع مباشرة للنائب الفني لمدير عام التربية والتعليم في المحافظات.

2- الموجهون الفنيون: ويتحمل كل موجه فني مسئولية متابعة سير الدراسة في مادة أو مادتين في مدارس المحافظة.

وبشكل عام نجد أن الإشراف التربوي في محافظات الجمهورية الشمالية منها والجنوبية، قبل الثورة والتحرير وبعدها قد مر بمرحلة التفتيش والتوجيه التي كانت سائدة في معظم البلدان العربية، وقد أسهمت فرق التوجيه في توصيل النشرات والتوجيهات التربوية، وتقييم المناهج، وتقويم الطلاب وتحسين أداء ومهارات المعلمين. واستمر ذلك حتى قيام الوحدة المباركة في عام 1990م.

ثالثا: الإشراف التربوي في ظل دولة الوحدة:

بعد أن حقق اليمن وحدته في الثاني والعشرين من مايو 1990م، دخلت اليمن مرحلة جديدة من البناء والتطوير وإنشاء دولة المؤسسات. وقد ظلت عملية الإشراف التربوي محل اهتمام وزارة التربية والتعليم، وكان أول عمل هو إعادة هيكلة الوزارة ومنها قطاع التوجيه التربوي.

ويمكن توضيح أهم التطورات والتغيرات التي حدثت في قطاع التوجيه التربوي في الأنشطة التالية:

- صدور قانون التربية والتعليم رقم (45) لعام 1992م، والذي نص في المادة (48) على إنشاء جهاز يعنى بالتوجيه الفني من ذوي الكفاءة العلمية والخبرة التربوية العامة وتصدر لائحة تنظم إداراته واختصاصاته، وسير عمله.
- أعيد هيكلة وزارة التربية والتعليم في عام 1995م وأصبح التوجيه التربوي يتبع قطاع المناهج والتوجيه التربوي.
- وضعت البرامج للزيارات المتبادلة بين الموجهين في المحافظات، لتبادل الخبرات والاطلاع على أساليب العمل.

- عقد مؤتمر التوجيه التربوي بمدينة تعز، ومشاركة موجهو ومديرو التوجيه في محافظات تعز، وعدن ، و إب ، والحديدة، وحضرموت، إضافة إلى التوجيه المركزي، وناقش المؤتمر قضايا منها توحيد أساليب العمل في التوجيه وإقرار دليل التوجيه.
- عقد ورشة العمل الخاصة بتطوير مجموعة الأنظمة الفنية والإدارية المتصلة بشؤون التوجيه التربوي والتقويم والتقنيات التربوية – بقطاع التوجيه التربوي صنعاء وذلك خلال الفترة م(21 - 26) يناير 1995م، والتي شكلت الأدوات المقدمة فيها منطلقا لصدور العديد من الوثائق.
- أصدرت وزارة التربية والتعليم القرار رقم (794) لعام 1995 بشان اللائحة التنظيمية للتوجيه التربوي، والتي اشتملت على مفهوم وأهداف وخصائص التوجيه ومكوناته التنظيمية على مستوى الوزارة ، والمحافظات والمهام المسندة إلى الإدارات والأقسام، وحددت مهام وواجبات الموجهين (المشرفين) الميدانيين و آلية تقويم الموجه و أساليب إثابته.
- اصدر قطاع المناهج والتوجيه التربوي عن طريق الإدارة العامة للتوجيه التربوي دليل الموجه التربوي عام 1995م، موضحا فيه دور الموجه في تقويم عملية التدريس والمعلمين والتلاميذ، والمنهج المدرسي، والإدارة المدرسية، وحدد أساليب التوجيه، واستمارة الملاحظة لأداء مهامه، وذلك إلى العام 2002م.(الأغبري، 2007، ط1،ص238 - 239)، (النعمان، 2005،ص127: 129).
- وإصدار دليل الالتحاق بالتوجيه التربوي 1995م.
- كما صدر القانون رقم(37) لعام 1998م بشان المعلم والمهن التعليمية والذي يضمن العديد من الترتيبات الخاصة بالتوجيه.
- والقرار الوزاري رقم (857) لسنة 2001م بشان تشكيل لجنة عليا للتوجيه.
- والقرار رقم(527) لعام 2003م بشان تنظيم الترشيح والالتحاق بالعمل في التوجيه التربوي.
- وقرار مجلس الوزراء رقم(23) لعام 2004م بشان آلية تنظيم عملية التوجيه التربوي على المستوى المحلي والمركزي.

مما سبق نجد أن هناك العديد من الأدبيات والدراسات التي تناولت الإشراف التربوي في اليمن وهي تمثل إطارا نظريا مترابطا ومتكاملا لجوانب عملية الإشراف التربوي، وان هنالك جهود جبارة تبذل في مجال الإشراف التربوي بغية النهوض بالعملية التربوية و التعليمية، وتحقيق الأهداف المنشودة منها.

ومازالت اليمن بحاجة إلى الجانب العملي لكل الأفكار النظرية التي تزخر بها الأدبيات التي تناولت الإشراف التربوي بكل جوانبه، وبما يواكب حجم التحديات التي تفرضها المتغيرات والحاجة الماسة لنظام تعليمي قادر على إخراج جيل يتحمل المسؤولية الملقاة على عاتقه.

أهداف الإشراف التربوي في اليمن:

حددت كلا من اللائحة التنظيمية للتوجيه التربوي، ودليل المشرف التربوي الإجرائي أهداف الإشراف التربوي في الأتي: (وزارة التربية والتعليم، (30)، 2001، ص15)، و(وزارة التربية والتعليم، (794)، 1995، ص27- 30)

1- تحسين وتطوير الموقف التعليمي بجميع جوانبه وعناصره الفنية.

2- مساعدة المعلمين والمتعلمين على النمو المستمر من خلال العلاقات الإنسانية المسئولة.

3- تحسين عملية التدريس، من خلال الاستفادة من نتائج التجارب البحثية المختلفة بتجريب تطبيقها، وتعميم نجاحاتها.

4- زيادة نمو الموجه والمعلم، مهنيا وعلميا.

5- مساعدة المعلم على التزود بالثقافة والاتجاهات الفكرية، والاجتماعية، والقيم المناسبة لتحسين العلاقات الإنسانية، عن طريق تفهم أعمق للنفس وللآخرين.

6- مساعدة القائمين على العمليات التعليمية على الإبداع، والابتكار، والبحث، وصولاً إلى فهم غايات التربية وفلسفتها.

7- تكوين رؤية تربوية مشتركة لدى جميع الأطراف القائمة على العملية التعليمية التعلمية، من اجل إدراك مشاكل المتعلمين النفسية والجسمية والعقلية والاجتماعية والإسهام في حلها.

8- تحسين ظروف البيئة المدرسية من تجهيزات ونظم، وتهيئة المناخ المدرسي المناسب ماديا ونفسيا.

9- تطبيق المنهج وتطويره باستمرار وتوظيفه بما يخدم الأهداف المنشودة.

10- تطوير الإدارة المدرسية وتحديثها بما يحقق نتاجات تربوية أفضل وامثل.

11- إشراك البيئة المحيطة للإسهام والتعاون في تحسين ظروف التربية المدرسية، بحيث تتوافق مع ثوابت البيئة الاجتماعية المحيطة.

12- القيام بعمليات التقويم المستمر للعملية التعليمية التعلمية بكل جوانبها، والتزود بالتغذية الراجعة تعزيزا لكل ما هو ايجابي، وتجاوزا لكل ما هو سلبي.

وعند الاطلاع على هذه الأهداف المرسومة يجد المتتبع لعملية الإشراف التربوي في اليمن أنها تهتم بل وتعطي اهتماما كبيرا بجميع المواقف والجوانب للعملية التعليمية والتعلمية إلا أن هذه الأهداف تظل بعيدة المنال ما لم تتحقق على ارض الواقع.

مهام المشرف التربوي في اليمن:

تطور مفهوم الإشراف التربوي كثيرا، فبعد أن كان مقتصرا على مساعدة المعلم لتطوير أساليبه ووسائله في غرفة الصف، أصبح يعني تطور الموقف التعليمي ألتعلمي بجميع جوانبه وعناصره، بمعنى آخر إحداث التغيير في الموقف التعليمي بأكمله، ولأهمية دور المشرف التربوي، فقد أفردت اللائحة التنظيمية للتوجيه (الإشراف) التربوي الفصل الخامس منها لتحديد مهام وواجبات المشرف التربوي على النحو التالي: (وزارة التربية والتعليم، 1995 -2002)

أ- مهام المشرف تجاه التلاميذ:

1- الإطلاع على نتائج اختبارات النقل والشهادات العامة ودراستها، واستخلاص أسباب ارتفاع معدل النجاح في مادته أو تدنيه.

2- زيارة الفصول للتعرف على مستويات التلاميذ/ الطلاب، وتعزيز الجوانب المشرقة، ووضع معالجات للمستويات الضعيفة بالتنسيق مع المدرسين.

3- المساعدة على اكتشاف القدرات والمواهب وتشجيعها، وتوجيهها نحو الإبداع والابتكار.

4- إيجاد جو من الألفة، يربط بين الطلبة بعضهم ببعض، وبين المدرسين، وتقوية الثقة والاحترام فيما بينهم.

5- إقامة علاقات احترام متبادلة بين الموجه و التلاميذ، وبث روح الطمأنينة فيما بينهم، والاستماع إلى مشاكلهم، والعمل على معالجتها مع الإدارة والمدرسين وتلبية مقترحاتهم.

6- تشجيع التلاميذ/ الطلاب على ممارسة الأنشطة الصفية وغير الصفية، وإبراز قدراتهم بالتعاون مع المدرسين.

ب- مهام المشرف تجاه المعلم:

1- توجيه المدرسين إلى ممارسة التخطيط لتنفيذ المنهاج.

2- المشاركة في إعداد إحصائية بأعضاء هيئة تدريس المادة لمعرفة العجز والزيادة، واقتراح التوزيع بحسب الخبرة.

3- إعداد حركة النقل للمدرسين الزائدين والعمل على تغطية العجز، والمشاركة في توزيع المعلمين الجدد، حسب الاحتياج.

4- المساهمة الفاعلة في إطار المكتب الفني، لتطوير أداء المعلمين من خلال تقييم الندوات واللقاءات والدروس التجريبية.

5- بناء علاقات إنسانية مع المدرسين، وتشجيعهم والأخذ بأيديهم، والمساهمة في حل مشاكلهم العلمية، والفنية والإدارية والاجتماعية.

6- تعزيز العلاقات الإنسانية بين المدرسين والتلاميذ والإدارة المدرسية.

7- التنظيم لتبادل الخبرة بين المدرسين في إطار المدرسة، والمدارس الأخرى.

8- زيارة فصول المدرسين، وممارسة الأساليب التوجيهية المختلفة في توجيههم.

9- التنسيق مع الإدارة المدرسية بغرض تشكيل المكتب الفني الفرعي للمادة بالمدرسة، من المعلمين، وإسناد رئاسته لأقدم المعلمين خبرة وتوجيهه لممارسة مهامه، ومتابعته وتقويمه.

10- القيام بفحص دفاتر الإعداد والسجلات الفنية والأعمال الكتابية والاختبارات الشهرية، ودفاتر النشاط، بغرض التوجيه والتقويم.

11- تقويم المدرسين من خلال استمارة التقويم المعتمدة.

ج- مهام المشرف تجاه المنهج:

1- التأكد من وجود الكتب المدرسية، وعدالة توزيعها على المدارس، وعلى التلاميذ/ الطلاب.

2- إعداد قوائم بالمراجع التي تخدم المنهاج، وتقديمها للمعلمين والمدرسين.

3- تعريف المعلمين بأهداف المناهج الواردة من الوزارة، وتبصيرهم بوسائل وأساليب التقويم الكفيلة بتحقيقها.

4- تدريب المدرسين على تحليل المناهج بغرض تحسينها.

5- متابعة تنفيذ الخطة الزمنية للمقررات الدراسية.

6- وضع تقرير في نهاية العام حول المنهاج، متضمنا المقترحات اللازمة لتطويره وتحسينه.

د- مهام المشرف تجاه الإدارة المدرسية:

1- العمل على توثيق الصلة بين المشرفين والإدارة المدرسية بما يكفل تحقيق الاحترام المتبادل بينهما، ويضمن تحقيق مردود أفضل للعملية التعليمية.

2- المساهمة في تطوير أداء الإدارة المدرسية وذلك من خلال ما يلي:

أ- تقويم أداء الإدارة المدرسية في نهاية العام الدراسي، طبقا للاستمارة المعدة لذلك.

ب- مساعدة الإدارة المدرسية على التخطيط، وتوجيهها إلى ممارسته.

ج- تنفيذ بعض الفعاليات التربوية داخل المدرسة، وإشراكها في ذلك.

د- اطلاعها على نتائج الزيارات التوجيهية، وإشراكها في وضع الحلول المناسبة، ومطالبتها بمتابعة التنفيذ.

ه- تقديم المشورة في الجوانب التي تتطلب ذلك.

هـ- مهام المشرف تجاه البيئة المحلية:

1- العمل على ربط المناهج بالبيئة الدراسية والأنشطة المدرسية المختلفة.

2- إيجاد الوسائل الكفيلة بتوثيق الصلة بين المدرسة والأسرة والمجتمع المحلي.

3- توثيق الصلة بين الأسرة المدرسية: إدارة ومدرسين وعاملين وموجهين (ومشرفين).

و- مهام المشرف تجاه نفسه:

1- أن يكون قدوة في عمله، وان يشعر بالانتماء إلى جماعة الموجهين.

2- العمل على تحقيق نموه العملي والمهني، والاستفادة من تجارب الآخرين، واحترام خبراتهم.

3- احترام مواعيد العمل، والالتزام بتنفيذ المهام التي يكفل بها.

4- التخطيط لإعماله، والمشاركة في التخطيط ضمن المكتب الفني للمادة.

5- تقديم تقرير شهري.

6- تقديم تقرير سنوي شامل عن أحوال المادة، ومشاكلها، وأساليب النهوض بها.

7- دراسة اللائحة التنظيمية للتوجيه التربوي، والعمل على تنفيذها في الميدان.

مما سبق من عرض المهام التي حددتها اللائحة التنظيمية للتوجيه (الإشراف) التربوي، نجد أنها مهام تفصيلية تبين أهمية التوجيه (الإشراف) التربوي ودوره في تحسين العملية التعليمية برمتها ، وأنها قد اهتمت بجميع جوانب العملية التعليمية، من المعلم، والتلميذ، والمنهج، والإدارة

المدرسية، والبيئة المدرسية وكذا المشرف التربوي نفسه. ومع ذلك نجد تذمرا من المعلمين تجاه المشرفين لعدم ممارسة المشرفون التربويون لهذه المهام كاملة ويقتصرون على القليل منها. (الأغبري، 2007، ط1،ص243).

التعليم بمحافظة عمران:

لان موضوع الدراسة سيتناول في حدوده الجغرافية (محافظة عمران)، فانه لابد من تناول التعليم في المحافظة لتسليط الضوء عليها وذلك على النحو التالي:

محافظة عمران:

1. **الاسم:**

سميت محافظة عمران بهذا الاسم نسبة إلى مدينة عمران التي سميت نسبة إلى اسم قصر عمران(بفتح العين وضم الميم)، والذي أقامه هناك الملك الحميري ذو عمران بن ذي مراثد بن ذي سحر.(مؤسسة العفيف الثقافية، 1992، ص691)

2. **الموقع والتقسيم الإداري:**

تعتبر عمران إحدى محافظات الجمهورية اليمنية، وهي تقع شمال العاصمة صنعاء ، وتبعد عنها بمسافة حوالي (50 كم) من الشرق. ويشكل سكان المحافظة ما نسبته (4.5%) من إجمالي سكان الجمهورية، وتقسم إداريا إلى (20) مديرية هي (حرف سفيان، حوث، العشة، قفلة عذر، شهارة، المدان، صوير، ظليمة حبور، ذيبين، خارف، ريده، جبل عيال يزيد، السودة، السود، عمران، مسور ثلا، عيال سريح، خمر، بني صريم) (وزارة التربية والتعليم ،2008)

3. **الحدود:**

يحد محافظة عمران من جهة الشمال محافظة صعده، ومن الشرق محافظتي الجوف وصنعاء، ومن الجنوب محافظتي صنعاء و المحويت، ومن الغرب محافظة حجة.

4. **السكان:**

جدول(1) يبين عدد السكان والمساكن والأسر بالمحافظة للعام 2008م

المحافظة	السكان			المساكن			الأسر		
	حضر	ريف	إجمالي	حضر	ريف	إجمالي	حضر	ريف	إجمالي
عمران	164.580	801.903	966.483	20.645	88.533	109.178	21.331	96.186	117.517
	149.476	728.310	877.786	18.750	80.408	99.158	19.373	87.359	106.732

*** وزارة التخطيط والتعاون الدولي، الجهاز المركزي للإحصاء،2009، (ص74 ،75 ، 76).**

يلاحظ من خلال الجدول (1) أن عدد سكان محافظة عمران وفقاً لنتائج التعداد العام للسكان والمساكن والمنشآت لعام 2004م بلغ(877.786) نسمه وينمو السكان سنويا بمعدل(1.82%). حيث يبلغ عدد السكان في العام 2008م حوالي (966.483) نسمة تقريبا.(الجهاز المركزي للإحصاء،2009، ص74).

5. المساحة:

تبلغ مساحة المحافظة حوالي (7971) كم2 تتوزع علي (20) مديرية بصورة متباينة و تعتبر مديرية حرف سفيان أكبر مديريات المحافظة تبلغ مساحتها (2782)كم2.كما تعد مديرية عمران أصغر المديريات من حيث المساحة (120)كم. (وزارة التربية والتعليم، 2008)

6. الوصف الطبوغرافي:

ينقسم سطح المحافظة إلى نوعين من التضاريس هما:

المرتفعات الغربية:

تتكون في المديريات الغربية مثل السوده ومسور والمديريات الواقعة في الشمال والغرب ابتداء من مديريات القفلة والعشة، المدان، شهارة. وتشتهر مديريات هذا الإقليم بتضاريسها الشديد وكثر جبالها التي أشهرها وأعلاها جبال شهارة والمدن وهذه المديريات تخلو من القيعان والسهول سوى بعض المنخفضات الواقعة بين تلك الجبال والمرتفعات.

المرتفعات الوسطي:

تتكون من مجموعات من القيعان أهمها قاع عمران ريدة خارف وقاع حرف سفيان وتضم هذه القيعان امتدادات كثيرة، بالإضافة إلى عدد من القيعان الصغيرة التي تنتشر في عدد من المديريات منها قاع خيوان في شمال شرق مديرية حوث، وتحتوي معظم هذه القيعان على أرض زراعية خصبة تعتمد في زراعتها على المياه الجوفية كقاع الحسين في مديرية ريدة. قاع خيوان وكذلك قاع العمشية في مديرية حرف سفيان.

الأودية:

نظراً لأن محافظة عمران تقع بين العديد من الجبال والقمم العالية والتي تشكل العديد من الأودية في بطون ومنخفضات تلك الجبال والمرتفعات وتحدد اتجاهاتها وتكثر تلك الأودية تبعاً لتعدد تلك الجبال والمرتفعات فلا تكاد تخلو مديرية من محافظة عمران من الأودية بغض النظر عن اختلافها من حيث الحجم والاتساع إلا أنه من المهم الإشارة إلى أن معظم تلك الأودية تستغل كروافد مهمة كوادي مور في الغرب ووادي الجوف شرقاً. (وزارة التربية والتعليم، 2008)

7. التعليم:

أ- عدد المدارس:

يبلغ عدد مدارس التعليم العام أساسي ثانوي(حكومي وخاص) في المحافظة (1058) مدرسة منها (51) خاصة بالذكور و(64) للإناث و(943) مختلط، منها فقط (4)مدارس للتعليم الخاص المختلط.(الجهاز المركزي للإحصاء، 2009، 350)، والجدول التالي يبين عدد المدارس في التعليم العام الأساسي والثانوي والمختلط للبنين والبنات.

جدول(2) يبين عدد المدارس في التعليم العام بحسب الجنس والنوع للعام 2008/2007م

النوع - المحافظة	أساسي				مختلط(أساسي - ثانوي)				ثانوي				الإجمالي العام			
	بنين	بنات	مختلط	إجمالي	بنين	بنات	مختلط	إجمالي	بنين	بنات	مختلط	إجمالي	بنين	بنات	مختلط	إجمالي
عمران	16	31	760	807	31	33	178	242	4	0	5	9	51	64	943	1058

*رئاسة الوزراء، المجلس الأعلى لتخطيط التعليم،2009،(ص112)

يتبين من خلال الجدول السابق(2) أن عدد المدارس في التعليم العام الأساسي والثانوي قد بلغت(1058)مدرسة منها (51)مدرسة للبنين و(64) مدرسة للبنات و(943) مدرسة للتعليم المختلط (بنين وبنات) ، كما يتبن أن عدد المدارس المخصصة للتعليم الثانوي بلغت فقط (9)مدارس، منها (4)مدارس مخصصة للبنين،و(5) مدارس مختلط، ولا توجد مدارس مخصصة للبنات في هذه المرحلة وهذا جزء من معوقات تعليم الفتاة ومواصلة تعليمها إلى هذه المرحلة.

ب- وضع المدارس:

جدول(3) يبين وضع المدرسة وعدد المباني للتعليم العام في المحافظة لعام 2007/ 2008م

المحافظة	عدد المباني	المدارس بحسب وضعها						
		العاملة	عاملة وهي قيد التشييد	الإجمالي	مغلقة مؤقتا	مغلقة نهائيا	قيد التشييد	الإجمالي
عمران	**1031**	**1052**	**6**	**1058**	**1**	**4**	**1**	**1064**

*** رئاسة الوزراء، المجلس الأعلى لتخطيط التعليم،2009،(ص107)**

يتبين من خلال الجدول(3) انه يوجد بالمحافظة (1031) مبنى مدرسي، والمدارس العاملة تبلغ(1052)، والعاملة وهي قيد التشييد(6)مدارس، وتوجد مدرسة واحدة مغلقة مؤقتا، و عدد أربع مدارس مغلقة نهائيا، و مدرسة واحدة قيد التشييد، بإجمالي عام(1064) مدرسة.(المجلس الأعلى لتخطيط التعليم،2009، ص113).

ج- عدد الطلاب:

1- التعليم العام:

تولي الدولة التعليم العام اهتماما خاصا، وذلك من خلال التوسع في التعليم حتى وصل إلى كل عزلة في المديريات المحافظة، ومن خلال ذلك ارتفع عدد الطلاب في هذه المرحلة التعليمية، كما يوضح ذلك الجدول التالي.

جدول (4) يبين عدد الشعب والطلاب بحسب المرحلة الدراسية في التعليم العام في محافظة عمران لعام 2007/ 2008م

المحافظة	عدد الشعب			عدد الطلاب في التعليم العام								
	أساسي	ثانوي	الإجمالي	أساسي			ثانوي			الإجمالي		
				ذكور	إناث	جملة	ذكور	إناث	جملة	ذكور	إناث	جملة
عمران	7768	809	8577	116160	78228	194388	19003	5817	24820	135163	84045	219208

*** رئاسة الوزراء، المجلس الأعلى لتخطيط التعليم،2009،(ص107)**

يتضح من خلال الجدول(4) أن عدد الطلاب في التعليم العام الأساسي والثانوي بالمحافظة يساوي(219208)طالب وطالبة، وإجمالي عدد الطلاب الذكور بلغ (135163)طالبا بنسبة 61.7% ، بينما بلغ إجمالي عدد الطالبات (84045)طالبة أي بنسبة 38.3% وهذا يدل على أن نسبة الطالبات الملتحقات بالتعليم العام متدنية مقارنة بعدد الطلاب، ويرجع ذلك إلى وجود مشاكل تقف أمام تعليم المرأة منها ما يعود إلى الأسرة، ومنها ما يرجع إلى المجتمع ، وأخرى تعود إلى المؤسسات التربوية والتعليمية التي لا تفصل بين الجنسين ولا تشجع تعليم الفتاة.

2- رياض الأطفال:

يعد سن ما قبل المدرسة من أهم المراحل في تنشئة الطفل بحيث يتهيأ لدخول المدرسة ولذا فان هناك اهتمامك لبعض الجهات في توفير هذا النوع من التعليم في المحافظة كما يوضحه الجدول التالي.

جدول(5)يبين مؤشرات الالتحاق برياض الأطفال الأهلية للعام الدراسي 2007/ 2008م

المحافظة	عدد الرياض	عدد الشعب	إجمالي الملتحقون		
			ذكور	إناث	مجموع
عمران	2	2	34	9	43

*** رئاسة الوزراء، المجلس الأعلى لتخطيط التعليم،2009،(ص104)**

يتضح من خلال الجدول(5) انه لا توجد في المحافظة سوى مدرستين أهليتين(خاصة) تهتم بالتعليم في ما قبل المدرسة، وهذا يدل على عدم اهتمام الدولة بمؤسساتها التعليمية بهذا النوع من التعليم، والذي يمهد لالتحاق الطالب بالتعليم الأساسي، وكذلك يتضح أهمية الدور الذي تقوم به الجهات الخاصة تجاه هذا النوع من التعليم من خلال فتح فصول لرياض الأطفال ما قبل المدرسة.

3- مدارس تحفيظ القران الكريم:

تعد مدارس تحفيظ القران الكريم من ضمن الهيكل التنظيمي للمؤسسات التابعة لوزارة التربية والتعليم، ولذا توجد مدارس تهتم بتحفيظ القران الكريم وهي تتبع مكتب التربية والتعليم بالمحافظة إلى جانب تلك التي تتبع وزارة الأوقاف والإرشاد، والجدول التالي يبين عد الشعب والملتحقون والمدرسين في هذا القطاع التابع لمكتب التربية بالمحافظة.

جدول (6)يبين مؤشرات الالتحاق بمدارس تحفيظ القران الكريم بالمرحلتين (الأولية، والتكميلية) للعام الدراسي 2007/ 2008م

المحافظة	المرحلة الأولية						المرحلة التكميلية						
	الشعب	الملتحقون			المدرسون			الشعب	الملتحقون			المدرسون		
		ذكور	إناث	مجموع	ذكور	إناث	مجموع		ذكور	إناث	مجموع	ذكور	إناث	مجموع
عمران	260	635	560	1195	90	6	96	9	169	44	213	8	0	8

* رئاسة الوزراء، المجلس الأعلى لتخطيط التعليم،2009،(ص121)

يتبين من خلال الجدول(6) أن أجمالي عدد الطلاب الملتحقون بمدارس تحفيظ القران الكريم بمراحله المختلفة قد بلغ(1408)طالب وطالبة، وان عدد المدرسين العاملين في هذه المدارس هو(104) مدرس ومدرسة، وهذا يعني أن نصيب كل معلم من 13 إلى 14 طالب، وهو قليل مقارنة بنصيب المعلم في التعليم العام.

4- محو الأمية وتعليم الكبار:

يعد برنامج محو الأمية وتعليم الكبار من البرامج الضرورية لتقليل نسبة الأمية في المجتمع اليمني، وعليه فان هذا البرامج تنتشر في ربوع اليمن ومنها محافظة عمران، والجدول التالي يبين عدد الدارسين والعاملين في هذا البرنامج.

جدول (7)يبين أحمالي الملتحقين ببرامج محو الأمية وتعليم الكبار بالمحافظة للعام 2007/ 2008م

المحافظة	الإجمالي العام للدارسين			الإجمالي العام للعاملين								
	ذكور	إناث	مجموع	المعلمون			المشرفون			الموجهون		
				ذكور	إناث	إجمالي	ذكور	إناث	إجمالي	ذكور	إناث	إجمالي
عمران	268	9852	10120	13	322	353	22	4	26	22	5	27

*** رئاسة الوزراء، المجلس الأعلى لتخطيط التعليم،2009،(ص125، 130)**

يتضح من خلال الجدول(7) أن هناك اهتمام كبير من قبل الدولة والمؤسسات المعنية بالتعليم بهذا البرنامج المتعلق بمحو الأمية من المجتمع ، ويتبين من خلال الجدول() أيضا أن عدد الدارسين الملتحقين ببرامج محو الأمية وتعليم الكبار في المحافظة قد بلغ(10120)دارس ودارسة، وان عدد الذكور (268)دارس، والإناث(9852)دارسة، وهذا يدل على أن معظم التركيز في هذا

البرنامج يكون على النساء، هذا من جانب ومن الجانب الآخر يدل على أن نسبة الأمية في صفوف النساء اكبر من الرجال.

5- المدرسين:

يعتبر المدرس من أهم ركائز العملية التربوية والتعليمية، وهو حلقة الوصل بين المجتمع والمؤسسات التعليمية، وعلى عاتقه تقع المسؤولية في نجاح أو فشل التعليم والجدول التالي يبين عدد المدرسين بالمحافظة.

جدول(8)يبين عدد المدرسين المساهمين وغير المساهمين في جدول الحصص بحسب المؤهلات في التعليم العام في المحافظة للعام الدراسي 2007/ 2008م

البيان	الإجمالي العام		
المحافظة	ثانوية فاقل	دبلوم بعد الثانوية فأعلى	إجمالي
عمران	3018	5050	8068

* رئاسة الوزراء، المجلس الأعلى لتخطيط التعليم،2009،(ص115)

يتضح من خلال الجدول السابق(8) أن عدد المدرسين المساهمين في جدول الحصص المدرسي والغير مساهمين فيه هو (8068)مدرس ومدرسة، وذل وفقا لإحصائيات العام الدراسي 2008/2007م، ويتضح أيضا أن نسبة الحاصلين على مؤهلات عليا اكبر من نسبة الحاصلين على مؤهلات ثانوية فاقل، وهذا يدل على وجود تأهيل للمدرسين حيث بلغت نسبة الحاصلين على مؤهلات ثانوية فاقل 37.4%، بينما نسبة الحاصلين على مؤهلات ما بعد الثانوية(دبلوم، وأعلى) يساوي62.6%.

د- اثر الحرب على التعليم بالمحافظة:

مما لاشك فيه أن عوامل الاستقرار والأمن تؤثر سلبا وإيجابا في عملية التنمية ، و مما يؤثر على التنمية بشكل مباشر وسريع ، هو وقوع مشاكل أمنية في المجتمعات وهذا ما حدث في أثناء حرب صعده بين الدولة من جهة والحوثيين من جهة أخرى ، ونظرا لقرب المحافظة جغرافيا من محافظة صعده فقد تأثرت من هذه الفتنة ، بل إن إحدى مديريات المحافظة قد تأثرت تأثرا مباشرا بالحرب حتى أصبحت ضمن المناطق التي دارت بها المعارك وهذه المديرية هي مديرية (حرف سفيان)اكبر المديريات مساحة في المحافظة وهي تقع ضمن الشريط الحدودي للمحافظة مع أربع محافظات ، وهي تمتد من حدود محافظة صنعاء والجوف شرقا ومحافظة صعده شمالا ومحافظة حجة غربا.

ومما سبق نجد أن التعليم قد تأثر في هذه المديرية تأثرا مباشرا بمجريات المعارك فقد نزح السكان وغلقت المدارس، وتوقف التعليم بشكل شبه كامل في هده المديرية وفيما يلي سوف نتناول التعليم في هذه المديرية بشكل مفصل.

جدول(9) يبين عدد المدارس ونوعها وجنسها بمديرية حرف سفيان

عدد المدارس							
النوع	أساسي	ثانوي	مختلط	ذكور	إناث	مختلط	إجمالي
إجمالي	50	1	5	5	1	50	57

***وزارة التربية والتعليم ،الإدارة العامة للخارطة المدرسية،2008م**

يتبين من خلال الجدول(9) أن إجمالي عدد المدارس بمديرية حرف سفيان للعام الدراسي 2008/2007م قد بلغت(57)مدرسة ويعد هذا العدد قليل بالنسبة إلى المساحة التي تغطيها المديرية، كما يلاحظ أيضا انه لا توجد سوى مدرسة واحدة مخصصو للتعليم الثانوي إضافة إلى خمس مدارس يوجد بها تعليم ثانوي وهذا مؤشر على قلة مخرجات التعليم وكثرة التسرب بعد المرحلة الأساسية، كما نلاحظ أيضا أن عدد المدارس المخصصة للتعليم الفتاة قليلة، وهذا يؤثر على التحاق الفتاة بالتعليم. والجدول التالي يبين عدد الطلاب في المديرية.

جدول (10) يبين عدد الطلاب والطالبات و المعلمين في مديرية حرف سفيان

عدد الطلاب	**أساسي**			**ثانوي**			**إجمالي**			**عدد المعلمين**
	ذكور	**إناث**	**إجمالي**	**ذكور**	**إناث**	**إجمالي**	**ذكور**	**إناث**	**مجموع**	
	4327	**1777**	**6104**	**498**	**39**	**537**	**4825**	**1816**	**6641**	**257**

***وزارة التربية والتعليم ،الإدارة العامة للخارطة المدرسية،2008م**

يتبين من خلال الجدول (10) أن عدد الطلاب بمديرية حرف سفيان بلغ (6641) طالب و طالبة، نسبة الذكور (73%) ونسبة الإناث(27%)، كما تبين أن عدد المعلمين بالمديرية(257) أي أن نصيب كل معلم منهم(26)طالب، وهذا مؤشر على قلة الاهتمام بهذه المديرية .

ولقد تأثرت المديرية بالحرب التي دارت بين الحوثيين من جهة وبين الدولة من جهة اهرى، والجدول التالي يبن عدد النازحين من الطلاب إلى المديريات المجاورة.

جدول(11) يبن عدد النازحين بسبب الحرب من مديرية حرف سفيان إلى المديريات المجاورة

المديرية	**عمران**	**خمر**	**بني صريم**	**عيال سريح**	**خارف**	**جبل يزيد**	**حوث**	**العشة**	**القفلة**	**ريدة**	**المدان**	**ذيبين**	**خيوان(حرف سفيان)**	**المجموع الكلي**
عدد الطلاب	**373**	**577**	**40**	**22**	**24**	**22**	**565**	**22**	**40**	**54**	**223**	**63**	**275**	**2050**
عدد المدارس	**28**	**45**	**11**	**2**	**4**	**3**	**8**	**5**	**2**	**6**	**40**	**11**	**مخيم**	**175**

***وزارة التربية والتعليم ،الإدارة العامة للإحصاء والتخطيط،مكتب التربية والتعليم م-عمران إدارة الإحصاء،**

يتبين من خلال الجدول(11) أن إجمالي عدد النازحين جراء الحرب من مديرية حرف سفيان إلى المديريات المجاورة بالمحافظة قد بلغ(2050) طالب وطالبة موزعين على عدة مدارس و في عدة مديريات، ومما تجدر الإشارة إليه انه منذ العام الدراسي 2009/2008م، وأثناء الحرب ،لم تفتح أي مدرسة بالمديرية للتدريس والبالغ عددها (57)مدرسة، كما أنها تقع تحت سيطرة الحوثيين، وقد اتخذت مقرات ومراكز وثكنات عسكرية، والمديرية مازال التعليم فيها متوقف حتى بداية العام الدراسي 2010/2009م. وهذا وفقا لمصادر بمكتب التربية والتعليم بالمحافظة إدارة الخارطة المدرسية.

وقد تناول الباحث التعليم بمحافظة عمران من شتى الجوانب، لان مجتمع الدراسة وعينتها المختارة، تقع ضمن المنطقة الجغرافية للدراسة (محافظة عمران). والفصل التالي سيستعرض الجوانب الإجرائية التي تم إتباعها في الدراسة، الهادفة إلى التعرف على مدى ممارسة المشرف التربوي لمهامه في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة، لنتعرف على أوجه القصور ومصدرها، وكذا الموائمة بين هذه المهام وبين التطورات التي تشهدها الساحة التربوية والتعليمية خاصة في مجال الإشراف التربوي.

الفصل الرابع

إجراءات الدراسة الميدانية

أولا: مجتمع الدراسة وعينتها:

ب-مجتمع الدراسة:

ت-عينة الدراسة:

ثانيا: أدوات الدراسة:

ت- الصورة الأولية للأداة:

ث- خطوات بناء المقياس:

ج-جـ - تقنين أداة الدراسة:

3- الصدق:

4- ثبات الأداة:

د- الصورة النهائية للأداة:

ثالثا: طريقة جمع المعلومات:

رابعاً: المعالجات الإحصائية:

- وصف نتائج الدراسة:
- تحليل نتائج الدراسة:

خامسا: وصف خصائص أفراد العينة حسب متغير الدراسة:

- وصف خصائص العينة وفقا لمتغير الوظيفة:
- وصف خصائص العينة وفقاً لمتغير المؤهل:
- وصف خصائص العينة وفقا لمتغير التخصص:
- وصف خصائص العينة وفقا لمتغير سنوات الخدمة:

يتضمن هذا الفصل الخطوات الإجرائية الخاصة بالدراسة الميدانية وتطبيقها، ويقدم وصفا لمجتمع الدراسة، وعينتها، وأدواتها والخطوات المتبعة في بناء المقياس وتقنينه للتحقق من صدقه وثباته، بالإضافة إلى وصف الإجراءات التي تم إتباعها عند تطبيقه، وشرح المعالجات الإحصائية التي استعملت في معالجة البيانات المتعلقة بنتائج الدراسة وذلك على النحو الأتي:

أولا: مجتمع الدراسة وعينتها:

أ. مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع المشرفين التربويين والمعلمين العاملين على مستوى محافظة عمران خلال العام الدراسي 2008 /2009م وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (12) يبين توزيع مجتمع الدراسة بحسب الفئتان المستهدفتان على مستوى محافظة عمران

الفئة المستهدفة	العدد	النسبة
المشرفون التربويون	61	%1
المعلمون	8068	%99
إجمالي	8129	%100

***المصدر: وزارة التربية والتعليم، المكتب الفني، الإدارة العامة للإحصاء والتخطيط، البيانات الإحصائية للتعليم العام للعام الدراسي 2008م.**

يلاحظ من الجدول (12) أن مجتمع الدراسة بلغ (8129) فرداً موزعين بنسبة (1%) للمشرفين التربويين، و(99%) للمعلمين من إجمالي حجم المجتمع.

ب. عينة الدراسة:

انطلاقا من حرص الباحث على تمثيل مجتمع الدراسة على مستوى المحافظة تمثيل دقيق يعكس خصائص المجتمع الأصلي، تم الاعتماد على تصنيف بعض الدراسات للمجتمع منها دراسة (النعمان، 2004م) ودراسات أخرى، أشار إليها (النعمان، 2004م، ص206).

وقد حرص الباحث على اختيار ثلاث مديريات من مديريات المحافظة البالغ عددها (20)مديرية، وراعى عند اختياره للمديريات على أن تكون ممثلة للمجتمع ككل، وقد اختار مركز المحافظة عمران، ومديرية عيال سريح الواقعة جنوب المحافظة وشرقها، ومديرية السوده الواقعة شمال المحافظة، كما تم اختيار مدارس عشوائية من كل مديرية، وذلك حرصا من الباحث على تحقيق كفاية عالية لتمثيل العينة لجميع خصائص المجتمع الأصلي، وعلى هذا الأساس تم اختيار عينة عشوائية متعددة المراحل بلغ إجمالي عدد أفرادها (820) لتشكل نسبة(10%) من حجم المجتمع الأصلي موزعة بحسب الفئتان المستهدفة. وقد تم استرجاع (605) من إجمالي

الاستبيانات الموزعة، وكان الصالح منها للدراسة (482) استبانة من إجمالي الاستبيانات الموزعة على النحو الموضح في الجدول التالي:

جدول(13) يبين حجم العينة وتوزيعها بحسب الفئات المستهدفة

والاستبيانات المسترجعة الصالحة للدراسة.

الفئة	العدد	النسبة %
المشرفون التربويون	**15**	**3.1**
المعلمون	**467**	**96.9**
إجمالي	**482**	**100.0**

يلاحظ من الجدول رقم (13) أن أفراد العينة التي تم استعادة استبياناتهم الصالحة للدراسة بلغ (482) فرداً يمثلون (59%) من إجمالي مجتمع عينة الدراسة، مثل المشرفون التربويون (3%)، في حين مثل المعلمون (97%) من إجمالي الاستبيانات الصالحة للدراسة والتحليل.

ولكي تكون الدراسة مستوفاة، وحتى يتم الوصول إلى معرفة الواقع بدقة وموضوعية فقد رأى الباحث أن يشترك في الدراسة أهم أطراف العملية الإشرافية المؤثرين فيها، والمتأثرون بها، وذلك انطلاقا مما يأتي:

- إشراك المشرفين التربويين باعتبار أنهم حلقة الوصل بين القيادة التربوية العليا والواقع الميداني للعملية التعليمية، وذلك بحكم اتصالهم المباشر بالميدان، فهم الذين يطلعون على تنفيذ السياسات والخطط في الواقع العملي، وحتى لا يغفل دورهم في العملية التعليمية.إشراك المعلمين لأنهم يعدون أهم العناصر المتأثرة بشكل مباشر وكبير بالعملية الإشرافية، لذلك فان اخذ آرائهم تمثل أهمية لكشف واقع العملية الإشرافية في الميدان ومستوى تنفيذها.

ثانيا: أدوات الدراسة:

أ. الصورة الأولية للأداة:

تمثلت أداة القياس في صورتها الأولية باستبانه تكونت من جزئين احدهما يتناول معلومات عامة عن أفراد العينة، والآخر يتناول مهام المشرف التربوي المكون من ستة مجالات لتشكل إطارا موحدا لتناول مهام المشرف التربوي تجاه المعلم، ومهامه تجاه المنهج، ومهامه تجاه التلاميذ، ومهامه تجاه الإدارة المدرسية، ومهامه تجاه البيئة المحلية بالإضافة إلى مهامه تجاه نفسه، وذلك كما عرضتها اللائحة التنظيمية للتوجيه التربوي، وعنها انبثقت(61) فقرة على مقياس رباعي

التدرج محددة بالتقديرات(دائما، غالبا، أحيانا، نادرا)، ملحق رقم (1). وقد وزعت الفقرات على النحو الموضح بالجدول(14) التالي:

جدول رقم (14)يبين توزيع الفقرات على مجالات مهام المشرف التربوي

المجالات الفرعية	عدد الفقرات	النسبة
مهام المشرف التربوي تجاه المعلم	27	%44
مهام المشرف التربوي تجاه المنهج	12	%20
مهام المشرف التربوي تجاه التلاميذ	8	%13
مهام المشرف التربوي تجاه الإدارة المدرسية	6	%10
مهام المشرف التربوي تجاه البيئة المحلية	3	%5
مهام المشرف التربوي تجاه نفسه	5	%8
إجمالي	61	%100

يلاحظ من الجدول (14) أن عدد الفقرات للمقياس بلغت (61) فقرة موزعة على مجالات اهتمام مهام المشرف التربوي حيث بلغت عدد فقرات الجانب الأول وهو مهام المشرف التربوي تجاه المعلم(27)فقرة بنسبة (44%)،و بلغت عدد فقرات الجانب الثاني وهو مهام المشرف التربوي تجاه المنهج(12)فقرة بنسبة(20%)، وبلغت عدد فقرات الجانب الثالث وهو مهام المشرف التربوي تجاه التلاميذ (8)فقرات بنسبة (13%)، وبلغت عدد فقرات الجانب الرابع وهو مهام المشرف التربوي تجاه الإدارة المدرسية(6)فقرات بنسبة(10%)، وبلغت عدد فقرات الجانب الخامس وهو مهام المشرف التربوي تجاه البيئة المحلية(3)فقرات بنسبة(5%)، وبلغت عدد فقرات الجانب السادس وهو مهام المشرف التربوي تجاه نفسه (5)فقرات بنسبة (8%). علما أن هذا التوزيع قد تم وفقاً للائحة التنظيمية للتوجيه (الإشراف) التربوي.

ب. خطوات بناء الاستبانة:

تم بناء الاستبانة وفقا للإجراءات التالية:

1- الاطلاع على عدد من الدراسات والأدبيات والمنشورات المحلية والعربية والأجنبية المتعلقة بموضوع الدراسة، وذلك بهدف التعرف على الأدوات التي استخدمت من حيث المحتوى والبناء.

2- الاطلاع على القوانين واللوائح والتشريعات المتعلقة بموضوع الإشراف التربوي.

3- الإطلاع على بعض نشاطات المشرفين التربويين من خلال التقارير الرسمية الصادرة عن الجهات المختصة.

4- الدراسات الوصفية لواقع الإشراف التربوي في اليمن التي أجراها بعض الباحثين.

5- بناء الاستبانة على النحو الموضح في الجدول رقم (15)بالاستفادة من عدد من الأدلة واللوائح والدراسات والبحوث أهمها بشكل رئيسي:

- اللائحة التنظيمية للتوجيه التربوي.
- ومن الدراسات (دراسة برقعان،1996م)، (دراسة مركز البحوث والتطوير التربوي 2001م لتقييم أداء التوجيه الفني في اليمن)، (دراسة وهان، 2000م)، (ودراسة النعمان، 1999م ، 2004م)، (ودراسة اليافعي ،الشيخ، 2005م)، (ودراسة البوهي،1992م)، (ودراسة الأغا، و الديب،2002م).
- واستفاد الباحث من عمله كمشرف تربوي.

جـ - صدق وثبات أداة الدراسة:

1- الصـــــدق :

ولمراعاة صدق أداة القياس (الاستبانة) قام الباحث بعرض الاستبانة في صورتها الأولية على المشرفين على الرسالة اللذان وجها بعرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين، وذلك لإبداء آرائهم وملاحظاتهم العلمية عليها.

وعلى ذلك فقد تم اختيار لجنة من المحكمين مكونة من (9) محكمين، من ذوي الخبرة والاختصاص والاهتمام في مجالات الإدارة التربوية، والإشراف التربوي والقياس والتقويم ، وعلم النفس، وهؤلاء المحكمين هم من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة صنعاء، انظر الملحق (3)، وذلك لغرض تحكيم أداة القياس وإبداء آرائهم وملاحظاتهم من حيث:

- الصحة اللغوية.
- الصحة العلمية.
- وضوح الفقرات وسهولة فهمها.
- مناسبة انتماء الفقرات للمجالات الفرعية للمهام.
- شمول الفقرات لكل جوانب مهام المشرف التربوي.

وبناءً على آرائهم تم إجراء التعديلات التالية:

- تم حذف الفقرة (35)المتعلقة بتقويم كفاية الكتب المدرسية لمستوى التلاميذ، وهي في مجال مهام المشرف التربوي تجاه المنهج. كما تم فصل الفقرة (45) المتعلقة بإقامة علاقة احترام متبادل مع التلاميذ، والاستماع إلى مشاكلهم، والعمل على حلها بالتعاون مع المرشد التربوي والنفسي والمدرسين وتلبية مقترحاتهم لتصبح فقرتين الأولى تتعلق بإقامة علاقة احترام متبادل مع التلاميذ، والأخرى تتعلق بالاستماع إلى مشاكلهم والعمل على حلها بالتعاون مع المرشد التربوي والنفسي والمدرسين وتلبية مقترحاتهم. وهي في مجال مهام المشرف التربوي تجاه التلاميذ.
- كما تم أيضا فصل الفقرة (61) المتعلقة بإعداد تقارير شهرية وسنوية حول المادة ومشاكلها وأساليب النهوض بها، وتقويم الخطط السنوية، لتصبح فقرتين تتعلق الأولى بإعداد تقارير شهرية وسنوية حول المادة ومشاكلها وأساليب النهوض بها، بينما الأخرى حول تقويم الخطط السنوية، وهي ضمن مجال مهام المشرف التربوي تجاه نفسه.

2- ثبات الأداة:

وللتحقق من ثبات الأداة تم تطبيق الاستبانة في صورتها النهائية على عينة استطلاعية مختارة عشوائيا من المجتمع الأصلي بلغ عدد أفرادها (50) فرداً من الفئتان، وتم تحليل بياناتهم باستخدام معامل الثبات (الفاكرونباخ) لحساب معامل الثبات نظراً لملائمته لبيانات عينة الدراسة وقد بلغ معامل الثبات (0،96) وهو معامل ثبات عالي لمثل هذا النوع من المقاييس وبهذه القيمة يعد المقياس مقبولاً لتحقيق أغراض الدراسة.

د- الصورة النهائية للأداة:

تم بناء المقياس في صورته النهائية بناءً على توصيات المحكمين من قسمين على النحو الآتي:

القسم الأول: اشتمل على رسالة موجهة إلى المفحوصين من الفئتان تبين لهم أهداف الدراسة، وطلب الإجابة بدقة على أسئلة الدراسة، وان البيانات لن تستخدم إلا لإغراض البحث العلمي. إلى جانب طلب معلومات أولية عن المفحوصين فيما يتعلق بالمؤهل، والتخصص العلمي، والوظيفة، وعدد سنوات الخدمة.

القسم الثاني: تضمن الجزء الثاني المتعلق بمهام المشرف التربوي ، ويتكون من (62)فقرة موزعة على ستة مجالات فرعية متمثلة في مهام المشرف التربوي تجاه المعلم، والمنهج، والتلاميذ، والإدارة المدرسية، والبيئة المحلية، وأمام نفسه.

وعلى هذا الأساس تم إعادة بناء المقياس بصورته النهائية على النحو الموضح في الجدول التالي:

جدول رقم (15) يبين الصورة النهائية لمكونات أداة القياس (الاستبانة)

المجال	عدد الفقرات	النسبة
مهام المشرف التربوي تجاه المعلم	27	%43.5
مهام المشرف التربوي تجاه المنهج	11	%17.7
مهام المشرف التربوي تجاه التلاميذ	9	%14.5
مهام المشرف التربوي تجاه الإدارة المدرسية	6	%9.7
مهام المشرف التربوي تجاه البيئة المحلية	3	%4.9
مهام المشرف التربوي تجاه نفسه	6	%9.7
إجمالي	62	%100

من الجدول السابق اتضح أن المجال الأول المتعلق بمهام المشرف التربوي تجاه المعلم قد تكون من (27) فقرة بنسبة (43.5%) وبدأ من (1: 27)، وان المجال الثاني المتعلق بمهام المشرف التربوي تجاه المنهج قد تكون من (11) فقرة بنسبة (17.7%) ويبدأ من (28: 38)، وان المجال الثالث المتعلق بمهام المشرف التربوي تجاه التلاميذ قد تكون من (9)فقرات بنسبة(14.5%) ويبدأ من (39: 47)، وان المجال الرابع المتعلق بمهام المشرف التربوي تجاه الإدارة المدرسية تكون من (6) فقرات بنسبة (9.7%) ويبدأ من (48: 53)، وان المجال الخامس المتعلق بمهام المشرف التربوي تجاه البيئة المحلية قد تكون من (3) فقرات بنسبة (4.9%) ويبدأ من (54: 56)، وان المجال السادس المتعلق بمهام المشرف التربوي أمام نفسه قد تكون من (6) فقرات بنسبة (9.7%) ويبدأ من (57: 62)، وبمقارنة الجدول رقم (14) مع الجدول رقم (15) يتضح أن الاستبانة في صورتها النهائية ارتفعت عدد فقراتها إلى (62) بزيادة فقرة واحدة، واحتفظ مجال مهام المشرف التربوي تجاه المعلم، والإدارة المدرسية، والبيئة المحلية بنفس العدد من الفقرات، كما نقص عدد فقرات مجال مهام المشرف التربوي تجاه المنهج ، وأمام نفسه بفقرة واحدة لكلا المجالين، كما زادت عدد الفقرات لمجال مهام المشرف التربوي تجاه التلاميذ بفقرة واحدة، وتجدر الإشارة هنا إلى عدم تساوي المجالات الستة في عدد الفقرات وذلك لاعتماد الباحث بشكل اكبر على الصياغة الواردة في اللائحة التنظيمية للتوجيه التربوي.

ثالثا: طريقة جمع المعلومات:

فيما يلي وصفا للطريقة التي اتبعها الباحث في جمع المعلومات وإجراءات الدراسة :

- قام الباحث بزيارة العديد من المرافق العامة كوزارة التربية والتعليم، ومركز البحوث والتطوير التربوي بصنعاء، وقطاع المناهج والتوجيه التربوي، والمركز الوطني للمعلومات، بهدف جمع المعلومات الخاصة بالدراسة.
- زار الباحث مكتب التربية والتعليم بمحافظة عمران وتم فيها توزيع الاستبانة على المشرفين التربويين العاملين فيه.
- زار الباحث كلا من مديرية عمران ، ومديرية السوده، ومديرية عيال سريح خلال العام الدراسي 2008/ 2009م، وقام بتوزيع الاستبانة على المعلمين والمشرفين التربويين، وقام بتوزيع وجمع الاستبيانات بنفسه، وفيما يلي جدولا يوضح عدد الاستبيانات الموزعة على كل فئة والمستعاد منها والصالح منها للدراسة على مستوى كل فئة:

جدول رقم (16) يبين عدد الاستبيانات الموزعة على العينة والمسترجع منها والصالح للدراسة على مستوى كل فئة

الفئة	عدد الاستبيانات الموزعة	المسترجع		عدد الاستبيانات المستكملة	
		عدد	نسبة	عدد	نسبة
المشرفون التربويون	20	18	%90	15	%83.3
المعلمون	800	587	%73	467	%79.6
إجمالي	820	605	%81.5	482	%81.45

يلاحظ من الجدول رقم (16) أن إجمالي عدد أفراد العينة الذين تم توزيع الاستبانة عليهم بلغوا (820) لتشكل بذلك نسبة(10%) من إجمالي حجم المجتمع الأصلي موزعة حسب الفئتان المستهدفة، وتم استرجاع (605) استبانه من إجمالي الاستبيانات الموزعة بنسبة (74%)، وكان الصالح منها للدراسة (482) استبانه يمثلون(59%)من إجمالي مجتمع عينة الدراسة، مثل المشرفون التربويون (3%)، في حين مثل المعلمون (97%)من إجمالي الاستبيانات الصالحة للدراسة والتحليل.

رابعاً: المعالجات الإحصائية:

استخدمت الدراسة الحالية التقنيات الإحصائية الملائمة لوصف البيانات وتحليلها على النحو التالي:

وصف نتائج الدراسة:

اعتمد الباحث في وصف البيانات وتفسيرها إجمالا على الجداول، لبيانات تقع على المستوى الاسمي، والتعبير عنها كميا باستخدام مقياس النزعة المركزية لمتغيرات منفصلة، تمثلت بالمجالات الستة المكونة لمحتوى أداة القياس (الاستبانة) اعتماداً على نتيجة الأوساط الحسابية، والانحرافات المعيارية لبدائل الاستجابة على مقياس رباعي بتدرج دائما(عالية)، غالبا(متوسطة)، أحيانا(منخفضة)، نادرا(ضعيفة) لتشكل بمؤشراتها نقطة استناد أو معيار للمقارنة بين الفقرات وترتيبها باستخدام الانحراف المعياري كوحدة قياس للمقارنة والترتيب.

تحليل نتائج الدراسة:

لمعرفة دلالة الفروق بين استجابة مجموعات المستجيبين لمتغيرات الدراسة تم استخدام اختبار (ت)، وتحليل التباينANOVA .

خامسا: وصف خصائص أفراد العينة حسب متغير الدراسة:

يقوم الباحث بتحليل البيانات الأولية للعينة التي استجابة للاستبيان كل بند على حده ليسهل بذلك المقارنات بين فئات العينة. وسيتم عرض هذا الجزء وفقا للمحاور الآتية:

- وصف خصائص العينة وفقا لمتغير الوظيفة.
- وصف خصائص العينة وفقا لمتغير المؤهل.
- وصف خصائص العينة وفقا لمتغير التخصص.
- وصف خصائص العينة وفقا لمتغير سنوات الخدمة.

وفيما يلي تفصيلا لبيانات العينة وفقاً لكل متغير على النحو التالي:

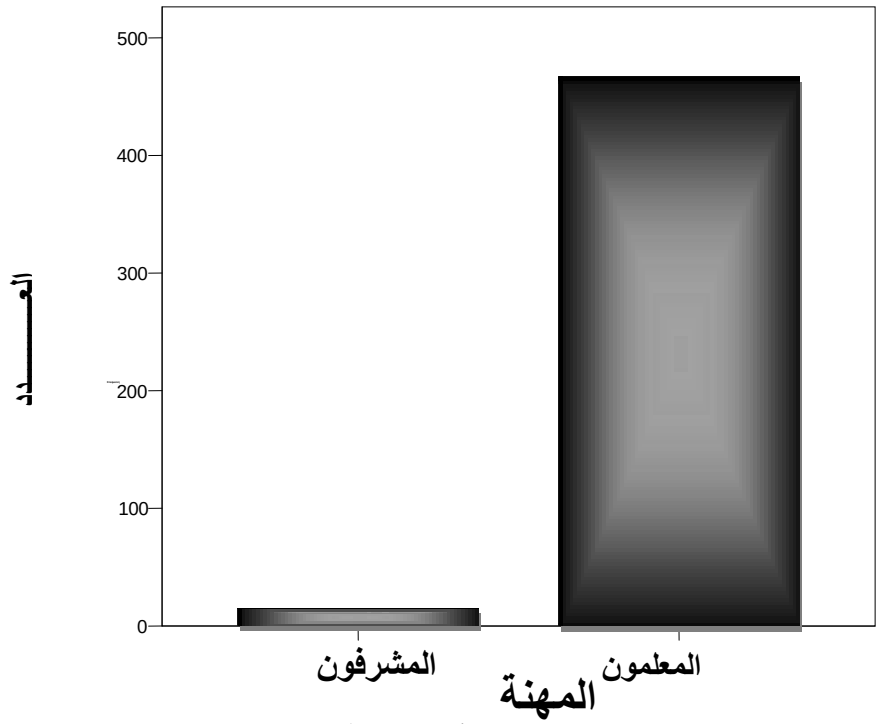
- **وصف خصائص العينة وفقا لمتغير الوظيفة:**

يوضح الجدول رقم(17) الوظيفة التي يشغلها أفراد العينة، والنسبة المئوية للوظيفة على مستوى الفئتان:

جدول (17) يبين حجم العينة وتوزيعها بحسب الفئات المستهدفة

الفئة	العدد	النسبة %
المشرفون التربويون	15	3.1
المعلمون	467	96.9
إجمالي	482	100.0

يلاحظ من الجدول رقم (17) أن أفراد العينة التي تم استعادة استبياناتهم الصالحة للدراسة بلغ (482) فرداً يمثلون (59%) من إجمالي مجتمع عينة الدراسة، مثل المشرفون التربويون (3.1%)، في حين مثل المعلمون (96.9%) من إجمالي الاستبيانات الصالحة للدراسة والتحليل. والشكل التالي يوضح هذه النسب:



شكل رقم (2) يبين نسب أفراد العينة بحسب العمل

يمثل الشكل رقم (2) تمثيل بياني لنسبة أفراد العينة حسب المهنة (العمل) ويلاحظ من خلال هذا الشكل قلة عدد المشرفين التربويين مقارنة بعدد المعلمين، ويرجع ذلك إلى حجم المجتمع الأصلي.

صف خصائص العينة وفقاً لمتغير المؤهل:

يوضح الجدول رقم(18) المؤهلات التي يحملها أفراد العينة على مستوى الفئتان، والنسبة المئوية لحملة المؤهلات على مستوى كل فئة.

جدول رقم(18) يوضح بيانات العينة المتعلقة بالمؤهل

الفئـــــة	العدد الكلي	المؤهل	العدد	النسبة
المشرفون	15	مادون الجامعة	-	-
		جامعي	12	%80
		ماجستير	3	%20
المعلمون	467	مادون الجامعة	99	%20.5
		جامعي	353	%75.37
		ماجستير	15	%2.57
إجمالي	482	-	482	-

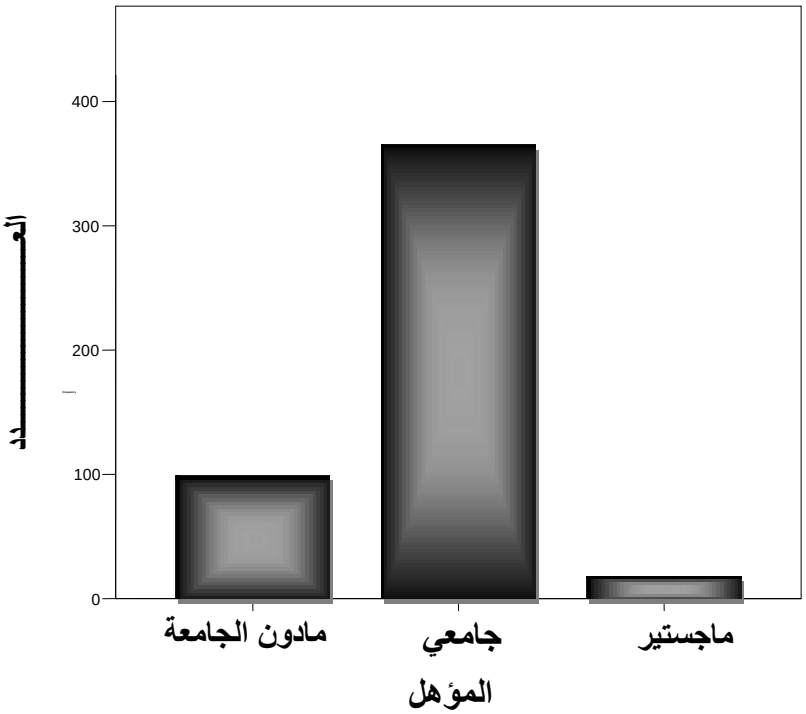
يتبين من الجدول رقم (18) أن المؤهلات للعينة التي شملتها الدراسة امتدت من مادون الجامعة حتى درجة الماجستير، حيث يتضح أن المشرفون التربويون جميعهم يحملون مؤهلات جامعية وما فوق فقد مثل حملة الماجستير (20%)، بينما مثل حملة المؤهلات الجامعية (80%) من إجمالي حجم العينة لهذه الفئة. ويلاحظ من الجدول انعدام المؤهلات الدنيا (مادون الجامعة).

ويتضح أيضا من الجدول السابق أن هنالك نسبة كبيرة من حملت المؤهلات الجامعية في صفوف المعلمين حيث بلغت نسبة الحاصلين على مؤهل جامعي من المعلمين(75.37%) من إجمالي حجم العينة، ومثل حملة درجة الماجستير من المعلمين (2.57%) من إجمالي حجم العينة، بينما مثل حملت المؤهلات مادون الجامعة نسبة (22.06%) من إجمالي حجم العينة من المعلمين. والجدول التالي رقم(19) يوضح إجمالي العينة بحسب المؤهل:

جدول رقم(19) يوضح إجمالي العينة بحسب المؤهل:

المؤهل	العدد	النسبة %
مادون الجامعة	99	20.54
جامعي	365	75.73
ماجستير	18	3.73
إجمالي	482	100.0

يتضح من الجدول رقم (19) أن عدد الحاصلين على مؤهلات دون الجامعية (99) وذلك من الفئتان وقد مثلت نسبة (20.5%) من إجمالي عدد العينة ككل، بينما بلغ عدد الحاصلين على مؤهلات جامعية (365) بنسبة (75.7%) وهذا يدل على أن نسبة كبيرة من أفراد العينة حاصلين على مؤهلات جامعية، بينما بلغ عدد الحاصلين على مؤهلا الماجستير (18) و بنسبة (3.7%) من إجمالي عدد أفراد العينة ككل. والشكل التالي رقم (3) يوضح هذه النسب:



شكل رقم (3)يبين نسب أفراد العينة بحسب المؤهل

يتضح من خلال الشكل رقم(3) قلة عدد الحاصلين على مؤهل الماجستير، والمؤهلات دون الجامعية وارتفاع نسبة أفراد العينة من ذوي المؤهلات الجامعية.

- **وصف خصائص العينة وفقا لمتغير التخصص:**

ضمت العينة التخصصات الإنسانية إلى جانب التخصصات العلمية(الطبيعية)، ويوضح الجدول رقم(20) أعداد ونسب التخصصات المختلفة لكل فئات العينة على النحو التالي:

جدول رقم(20) يبين توزيع فئات العينة بحسب التخصص العلمي

الفئـــــة	العدد الكلي	التخصص	العدد	النسبة
المشرفون	15	علوم إنسانية	10	%66.67
		علوم طبيعية	5	%33.33
المعلمون	467	علوم إنسانية	348	%74.52
		علوم طبيعية	119	%25.48
المجموع	482		482	

يتبين من الجدول رقم (20) ارتفاع نسبة المشتركين في الإجابة على أداة الدراسة من الفئتان المشاركتان في عينة الدراسة من الحاصلين على المؤهلات في العلوم الإنسانية، ويرجع ذلك إلى أن اغلب العاملين في الحقل التربوي اغلبهم ذات تخصصات إنسانية، وقد بلغت نسبتهم على النحو التالي: (66.67%) للمشرفين التربويين، و(74.52%) للمعلمين.

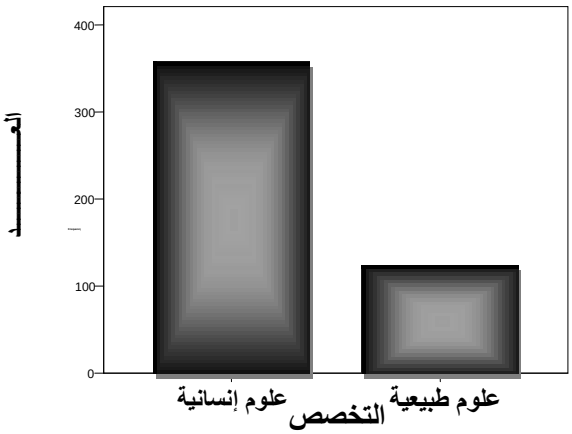
ويلاحظ من الجدول أيضا انخفاض نسبة المشتركين في العينة من التخصصات في العلوم الطبيعية، وان نسبة المعلمين ذات التخصصات العلمية الطبيعية هم اقل من نسبة المشرفين التربويين حيث بلغت نسبتهم(25.48%)، بينما كانت نسبة المشرفين التربويين(33.33%).

والجدول التالي رقم (21) يوضح إجمالي عدد أفراد العينة ونسبتهم بحسب متغير التخصص:

جدول رقم (21) يوضح إجمالي عدد أفراد العينة ونسبتهم بحسب متغير التخصص

التخصص	العدد	النسبة %
علوم إنسانية	358	74.3
علوم طبيعية	124	25.7
إجمالي	482	100

يتضح من الجدول رقم (21) أن نسبة أفراد العينة أصحاب التخصصات في العلوم الإنسانية أكثر من أصحاب التخصصات في العلوم الطبيعية حيث بلغ عددهم (358) فردا بنسبة (74.3%) من إجمالي عدد أفراد العينة، وذلك مقابل (124) فردا وبنسبة (25.7%) للتخصصات في العلوم الطبيعية. والشكل التالي يوضح هذه النسبة:



شكل رقم(4) يبين نسب العينة
بحسب التخصص

يتضح من الشكل رقم(4)أن نسبة المتخصصين في العلوم الإنسانية أعلى نسبة من عدد المتخصصين في العلوم الطبيعية.

- **وصف خصائص العينة وفقا لمتغير سنوات الخدمة:**

وزعت سنوات الخدمة إلى فئتان تمتد الأولى من واحد إلى اقل من خمس سنوات، وامتدت الأخرى من خمس سنوات فأكثر. وفيما يلي جدولاً يبين أعداد ونسب كل فئة بحسب سنوات الخدمة.

جدول رقم (22) يبين توزيع أفراد العينة حسب سنوات الخدمة

الفئة	العدد الكلي	عدد سنوات الخدمة	العدد	النسبة
المشرفون	15	اقل من خمس سنوات	-	-
		أكثر من خمس سنوات	15	%100
المعلمون	467	اقل من خمس سنوات	52	%11.13
		أكثر من خمس سنوات	415	%88.87
المجموع	482		482	

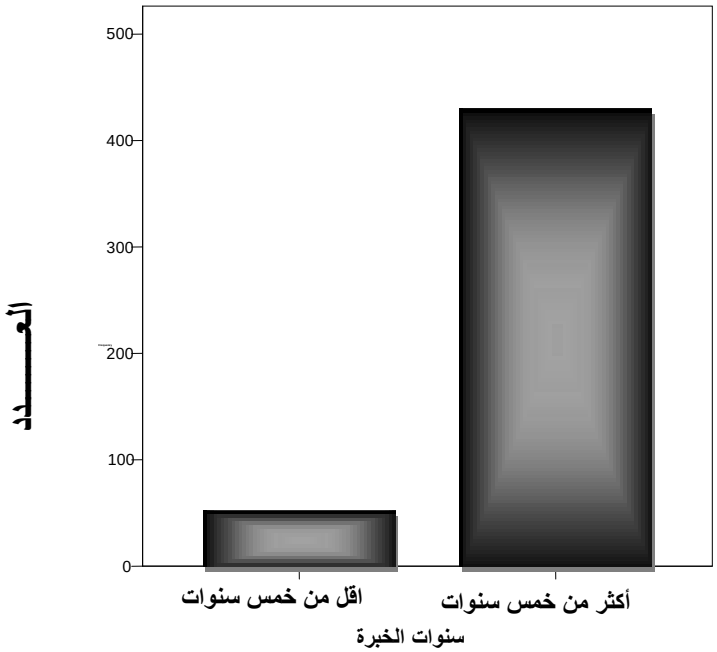
يتبين من الجدول رقم(22) مايلي: تراوحت مدة الخدمة لدى المشرفين التربويين من (خمس سنوات فأكثر)، وبنسبة (100%) أي أن العينة كاملة قد أمضت أكثر من خمس سنوات في الخدمة، ويمكن تفسير ذلك بأنه لا يتم تعيين مشرفين إلا بعد مرور خمس سنوات من الخدمة حتى يتمكن الأفراد من الإلمام الكامل بالعملية التعليمية، ويصبح قادرا على القيام بالعملية الإشرافية، وفقا للقانون، وتراوحت مدة الخدمة لدى معظم المعلمين من (خمس سنوات فأكثر) حيث مثلوا نسبة (88.87%) من حجم العينة، بينما مثل العدد الباقي منهم نسبة (11.13%) ممن تراوحت مدة خدمتهم (اقل من خمس سنوات).

جدول رقم (23) يوضح إجمالي عدد أفراد العينة بحسب سنوات الخبرة:

سنوات الخبرة	العدد	النسبة %
اقل من خمس سنوات	52	10.8
أكثر من خمس سنوات	430	89.2
إجمالي	482	100.0

يتضح من الجدول رقم(23) إن العدد الأكبر من أفراد العينة قد امضوا أكثر من خمس سنوات في الخدمة، حيث بلغ عدد الذين امضوا أكثر من خمس سنوات (430) فردا

بنسبة(89.2%)، بينما بلغ عدد أفراد العينة الذين لم يمضوا خمس سنوات في الخدمة (52) فردا بنسبة (10.8%) من إجمالي عدد أفراد العينة ككل. والشكل التالي رقم (5) يوضح نسبة أفراد العينة بحسب سنوات الخبرة:



شكل رقم (5) يبن نسب أفراد العينة بحسب سنوات الخبرة

يتضح من خلال الشكل رقم(5) ارتفاع نسبة الذين امضوا أكثر من خمس سنوات في الخدمة عن غيرهم ممن امضوا اقل من خمس سنوات، وهذا مؤشر لقلة عدد الموظفين الجدد. وهكذا بعد أن تعرفنا على إجراءات الدراسة ننتقل إلى تحليل النتائج في الفصل التالي.

الفصل الخامس

تحليل نتائج الدراسة وتفسيرها

المبحث الأول: نتائج الإجابة على أسئلة الدراسة:

أولا: النتائج المتعلقة بالإجابة على السؤال الثاني المتعلق بمدى ممارسة المشرف التربوي لمهامه في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة:

أ - النتائج المتعلقة بمدى ممارسة المشرف التربوي لمهامه تجاه المعلم:

ب- النتائج المتعلقة بمدى ممارسة المشرف التربوي لمهامه تجاه المنهج:

جـ النتائج المتعلقة بمدى ممارسة المشرف التربوي لمهامه تجاه التلاميذ:

د- النتائج المتعلقة بمدى ممارسة المشرف التربوي لمهامه تجاه الإدارة المدرسية:

هـ النتائج المتعلقة بمدى ممارسة المشرف التربوي لمهامه تجاه البيئة المحلية:

و- النتائج المتعلقة بمدى ممارسة المشرف التربوي لمهامه تجاه نفسه:

ثانيا: النتائج المتعلقة بالإجابة على السؤال الثالث المتعلق بالتأكد من وجود فروق دالة إحصائيا في تقديرات عينة الدراسة حول مدى ممارسة المشرف التربوي لمهامه في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة تعزى للمتغيرات(الوظيفة، التخصص، سنوات الخبرة، المؤهل)

المبحث الثاني: مناقشة النتائج

أولا: النتائج العامة:

ثانيا : مناقشة النتائج حسب أسئلة الدراسة:

ب- مناقشة السؤال الثاني:

1- **مهام المشرف التربوي تجاه المعلم:**
2- **مهام المشرف التربوي تجاه المنهج:**
3- **مهام المشرف التربوي تجاه التلاميذ:**
4- **مهام المشرف التربوي تجاه الإدارة المدرسية:**
5- **مهام المشرف التربوي تجاه البيئة المحلية:**
6- **مهام المشرف التربوي أمام نفسه:**

ب-مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث وفروعه:

1- النتائج المتعلقة بمتغير الوظيفة: 2- التخصص: 3- سنوات الخبرة: 4- المؤهل العلمي:

خلاصة نتائج الدراسة والاستنتاجات

التوصيات

مقترحات الدراسة

تمهيد:

يتناول هذا الفصل بيانات الدراسة ونتائجها بالعرض والوصف والتحليل والمناقشة، بهدف التوصل إلى مؤشرات إحصائية يتحدد بها واقع مهام المشرف التربوي في ضوء تقديرات عينة الدراسة، ولتحقيق أهداف الدراسة، والإجابة على أسئلتها، والتحقق من فروضها استخدم الباحث لهذا الغرض أداة القياس(استبانه) تكونت بصورتها النهائية من جزئين، احدهما تناول معلومات عامة عن المستجيب من أفراد العينة، وتناول الآخر مهام المشرف التربوي، وتضمنت الاستبانة ستة مجالات فرعية من مجالات مهام المشرف التربوي لتشكل بذلك إطارا موحداً يتكون من (62)فقرة ذات الاهتمام بمهام المشرف التربوي تجاه كلا من: المعلم، المنهج، التلاميذ، الإدارة المدرسية، البيئة المحلية، وأمام نفسه، على مقياس رباعي بالتدرج المحدد بالتقديرات أو الاستجابات(دائما(عالي)، غالبا(متوسط)، أحيانا(منخفض)، نادرا(ضعيف)) ذات الأوزان المحددة لبدائل الاستجابة بالدرجات لكل منها على الترتيب(4 ،3 ،2 ، 1) على كل فقرة من فقرات المقياس بغرض التعرف على مدى ممارسة المشرف التربوي لمهامه كما هي في الواقع في ضوء تقديرات عينة الدراسة، ولتحديد درجة التحقق للأسس ودرجة الممارسة للمهام بصورة كمية تم تحويل البيانات(التكرارات) لتقديرات عينة الدراسة المكونة من (482 فرداً) من بيانات تقع بمستوى القياس الاسمي، على مقياس الدراسة المستخدمة إلى درجات تقع بمستوى القياس شبه الفئوي على نحو يسهل عملية التصنيف لتقديرات عينة الدراسة إلى أربعة مستويات بحسب مدى الدرجات، ومستوى التقدير(الحكم) للممارسات على النحو التالي:

الدرجات	4 - 3.50	3.49 – 2.50	2.49 – 1.50	1.49 – 1
مستوى التقدير	دائما(عالي)	غالبا(متوسط)	أحيانا(منخفض)	نادرا(ضعيف)

وعلى هذا الأساس تم عرض نتائج الدراسة، ووصفها، وتحليلها، ومناقشتها بحسب الترتيب لأسئلة الدراسة الفرعية للسؤال الرئيس للدراسة، لتشكل بمؤشراتها إجابة على السؤال المتعلق بمدى ممارسة المشرف التربوي لمهامه على النحو الآتي:

نتائج الإجابة على أسئلة الدراسة:

يتناول هذا الجزء وصفا لنتائج إجابات العينة على أسئلة الدراسة الرئيسية ومجالاتها الفرعية وذلك على النحو التالي:

أولا: النتائج المتعلقة بالإجابة على السؤال الثاني المتعلق بمدى ممارسة المشرف التربوي لمهامه في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة وذلك كما يلي:

أ - النتائج المتعلقة بمدى ممارسة المشرف التربوي لمهامه تجاه المعلم:

ولمعرفة النتائج المتعلقة بهذا المحور تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المجال الأول والجدول التالي رقم (24) يوضح الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة لكل فقرة من فقرات مجال مهام المشرف التربوي تجاه المعلم ومستوى تحققها في الواقع العملي كما يلي:

جدول رقم (24) يوضح الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات العينة المتعلقة بمهام المشرف التربوي تجاه المعلم

م	الإحصائي / الفقـــــــــــــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1.	يساعد المشرف المعلم على فهم أهداف الإشراف التربوي.	2.0643	0.9187	8
2.	يعزز روح المشاركة الجماعية بين المعلمين لتحقيق أهداف الإشراف التربوي.	2.1369	1.05065	7
3.	يلاحظ أداء المعلم داخل الصف.	2.6203	1.07080	2
4.	يدرب المعلم على مهارات إدارة الصف.	1.9668	1.00463	14
5.	يدرب المعلم على صياغة الأهداف التعليمية السلوكية.	2.1577	1.07128	6
6.	يدرب المعلم على استخدام طرائق التدريس الحديثة.	2.0249	1.13323	12
7.	يساعد المعلم على اختيار الوسائل التعليمية المناسبة.	2.0456	1.06445	9
8.	يشارك في إعداد إحصائية بالمعلمين لمعرفة النقص والزيادة ويقترح سد العجز.	2.2925	1.18528	5
9.	يعد حركة نقل المعلمين الزائدين، ويعمل على تغطية العجز.	1.7676	1.01749	20

م	الإحصائي / الفقـــــــــــــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
10.	يساهم في تطوير أداء المعلمين من خلال تقديم الندوات واللقاءات والدروس التجريبية.	1.5436	0.84271	24
11.	يقوم بزيارة فصول المدرسين ويمارس الأساليب التوجيهية المختلفة.	2.4129	1.01428	4
12.	يفحص دفاتر المعلمين المختلفة بغرض التوجيه والتقويم.	2.7573	1.11743	1
13.	يحدد ساعات مكتبية لاستقبال المعلمين لحل مشكلاتهم المختلفة.	1.3278	0.82352	27
14.	يشجع المعلم على إقامة الأنشطة الصفية المناسبة لتحقيق أهداف التعليم.	1.9419	1.03812	15
15.	يدرب المعلم على تنفيذ الأنشطة اللاصفية.	1.4502	0.71993	25
16.	يحدد الكفايات التدريسية اللازم توافرها في المعلم.	1.7344	0.88884	21
17.	يدرب المعلم على أساليب تنفيذ الكفايات التدريسية.	1.6763	0.88356	22
18.	يحدد حاجات المعلمين التدريبية في مجال تخصصه.	1.8672	0.93166	16
19.	يهتم بجميع مكونات العملية التعليمية بشكل متوازن.	1.7925	0.94688	19
20.	يشخص الموقف التعليمي لإبراز جوانب القوة والضعف	1.9917	0.92546	13
21.	يساعد المعلم على حل مشكلاته المهنية.	1.8506	0.95995	17
22.	يقوم المعلمين من خلال استمارة التقويم المعتمدة.	2.4668	1.18722	3
23.	ينظم أنشطة لتبادل الخبرات بين المعلمين في إطار المدرسة والمدارس الأخرى.	1.4698	0.79598	26
24.	يشارك في عملية توزيع المدرسين الجدد حسب الاحتياج	1.5954	0.89595	23
25.	يدرب المعلم على الأساليب الحديثة لتقويم مستوى التحصيل العلمي للتلاميذ.	1.8205	0.99219	18
26.	يراعي الموضوعية عند تقويمه لعمل المعلمين في التدريس.	2.0353	0.87040	10

يلاحظ من الجدول رقم (24) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة للفقرات(3، 13) المتعلقة بدرجة ممارسة المشرف التربوي لمهامه تجاه المعلم يصل على التوالي إلى(2.6203، 2.7573) والانحراف المعياري للفقرتان على التوالي(1.07080، 1.11743) وتقع الفقرتان ضمن التقدير العام (متوسط)، فيما نلاحظ أن الفقرات (1، 2، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10، 11، 12 ، 15، 17، 18، 19، 20، 21، 22، 23، 26، 27) تقع ضمن مدى الدرجات بين(1.5436 - 2.4668) وبوسط عام مرجح يصل إلى(1.96448)، وانحراف معياري(0.99627)، وهي تقع ضمن التقدير (منخفض). أما بقية الفقرات (14، 16، 24) فهي تقع ضمن مدى الدرجات (1.3278 - 1.4502)، وبوسط عام مرجح يصل إلى(1.4059)، وبانحراف معياري(.77981)، فهي تسجل معدل ممارسة ضعيفة عن بقية المهام.

ب- النتائج المتعلقة بمدى ممارسة المشرف التربوي لمهامه تجاه المنهج:

ولمعرفة النتائج المتعلقة بهذا المحور تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المجال الثاني والجدول رقم (25) يوضح الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة لكل فقرة من فقرات مجال مهام المشرف التربوي تجاه المنهج ومستوى تحققها في الواقع العملي كما يلي:

جدول رقم(25) يوضح الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات العينة المتعلقة بمهام المشرف التربوي تجاه المنهج

م	الإحصائي / الفقـــــــــــــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
.1	يشارك المشرف في عملية تخطيط المنهج.	1.6743	0.87452	8
.2	يقوم عناصر المناهج المدرسية.	1.668 0	0.86619	9
.3	يقوم مدى ملائمة الكتب المدرسية لمستوى التلاميذ.	1.6950	0.93463	7
.4	يرشد المعلم إلى المراجع والمجلات العلمية في مجال تخصصه.	1.7137	0.96776	6
.5	يعرف المعلمين بأهداف المناهج الواردة من الوزارة.	1.8734	0.99821	3
.6	يدرب المعلمين على تحليل المناهج بغرض تحسينها.	1.5104	0.78770	11
.7	يضع تقرير في نهاية العام حول المناهج.	1.6224	0.87144	10
.8	يتأكد من وجود الكتب المدرسية وتوزيعها بين الطلاب.	2.3589	1.11399	2
.9	يتابع تنفيذ الخطة الزمنية للمقررات الدراسية.	2.5104	1.09663	1
.10	يقوم الأنشطة المدرسية اللاصفية.	1.7324	0.94602	5
.11	يستفيد من نتائج الامتحانات في عملية الإشراف على المعلمين.	1.8672	0.92494	4

يلاحظ من الجدول رقم (25) أن تقديرات عينة الدراسة لفقرات هذا المجال المتعلقة بمهام المشرف التربوي تجاه المنهج والتي تبدأ من (28: 38) باستثناء الفقرة رقم (36) تقع ضمن مدى الدرجات (1.5104- 2.3589)، وبوسط عام مرجح يصل إلى (1.77157)، وانحراف معياري (0.92854)، وتسجل بذلك تقديرا يقع ضمن مستوى منخفض. أما الفقرة رقم(36) والتي بلغ المتوسط الحسابي لها (2.5104)، والانحراف المعياري لها (1.09663)، فهي تقع ضمن مستوى التقدير (متوسط).

جـ النتائج المتعلقة بمدى ممارسة المشرف التربوي لمهامه تجاه التلاميذ:

ولمعرفة النتائج المتعلقة بهذا المحور تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المجال الثالث والجدول رقم (26) يوضح الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة لكل فقرة من فقرات مجال مهام المشرف التربوي تجاه التلاميذ ومستوى تحققها في الواقع العملي كما يلي:

جدول رقم(26) يوضح الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات العينة المتعلقة بمهام المشرف التربوي تجاه التلاميذ

م	الإحصائي / الفقـــــــــــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
.12	يساعد على تنمية العلاقات الإنسانية بين المدرسين والتلاميذ والإدارة المدرسية	1.8237	1.00726	5
.13	يربط بين التلاميذ بعضهم ببعض، وبين المعلمين ويقوي الثقة والاحترام فيما بينهم	1.6743	0.88633	8
.14	يقوم بزيارة الفصل للتعرف على مستوى التلاميذ	2.8880	1.10935	1
.15	يساعد المعلم على اكتشاف القدرات والمواهب وتشجيعها	1.8755	0.92834	2
.16	يعزز الجوانب المشرقة لدى الطلاب، ويضع معالجات للمستويات الضعيفة بالتنسيق مع المعلمين	1.7427	0.88190	6
.17	يقيم علاقات احترام متبادل مع التلاميذ.	1.8237	0.94551	4
.18	يستمع إلى مشاكل التلاميذ، ويعمل على حلها بالتعاون مع المرشد التربوي والنفسي والمدرسين ويلبي مقترحاتهم	1.5788	0.87884	9
.19	يشجع التلاميذ على ممارسة الأنشطة الصفية بالتعاون مع المعلمين.	1.8485	0.93438	3
.20	يشجع التلاميذ على ممارسة الأنشطة اللاصفية بالتعاون مع المعلمين	1.6909	0.92655	7

يلاحظ من الجدول رقم (26) أن تقديرات عينة الدراسة لفقرات هذا المجال المتعلقة بمهام المشرف التربوي تجاه التلاميذ والتي تبدأ من (39: 47) باستثناء الفقرة رقم (41) تقع ضمن مدى الدرجات (1.5788- 1.8755)، وبوسط عام مرجح يصل إلى (1.7573)، وانحراف معياري (0.9236)، وتسجل بذلك تقديرا يقع ضمن مستوى منخفض. أما الفقرة رقم (41) والتي بلغ المتوسط الحسابي لها (2.888)، والانحراف المعياري لها(1.10935)، فهي تقع ضمن مستوى التقدير (متوسط).

د- النتائج المتعلقة بمدى ممارسة المشرف التربوي لمهامه تجاه الإدارة المدرسية:

ولمعرفة النتائج المتعلقة بهذا المحور تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المجال الرابع والجدول رقم (27) يوضح الأوساط الحسابية

والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة لكل فقرة من فقرات مجال مهام المشرف التربوي تجاه الإدارة المدرسية ومستوى تحققها في الواقع العملي كما يلي:

جدول رقم (27) يوضح الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات العينة المتعلقة بمهام المشرف التربوي تجاه الإدارة المدرسية

م	الإحصائي / الفقـــــــــــــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
.21	يقوم أداء الإدارة المدرسية لمهامها	1.8237	1.00726	2
.22	يساعد الإدارة المدرسية على ممارسة التخطيط	1.6743	0.88633	6
.23	يطلع الإدارة المدرسية على نتائج الزيارات التوجيهية	2.8880	1.10935	1
.24	يشارك الإدارة المدرسية في وضع الحلول المناسبة	1.8755	0.92834	4
.25	يستعين بمدير المدرسة في تقويم المعلمين	1.7427	0.88190	5
.26	يقدم المشورة للإدارة المدرسية في الجوانب التي تتطلب ذلك	1.8237	0.94551	3

يلاحظ من الجدول رقم (27) أن تقديرات عينة الدراسة لفقرات هذا المجال المتعلقة بمهام المشرف التربوي تجاه الإدارة المدرسية والتي تبدأ من (48: 53) تقع ضمن مدى الدرجات (1.9336- 2.4315)، وبوسط عام مرجح يصل إلى (2.19397)، وانحراف معياري (1.06211)، وتسجل بذلك تقديرا يقع ضمن مستوى منخفض.

هـ- النتائج المتعلقة بمدى ممارسة المشرف التربوي لمهامه تجاه البيئة المحلية:

ولمعرفة النتائج المتعلقة بهذا المحور تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المجال الخامس والجدول رقم (28) يوضح الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة لكل فقرة من فقرات مجال مهام المشرف التربوي تجاه البيئة المحلية ومستوى تحققها في الواقع العملي كما يلي:

جدول رقم(28) يوضح الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات العينة المتعلقة بمهام المشرف التربوي تجاه البيئة المحلية

م	الإحصائي / الفقـــــــــــــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
.27	يعمل على ربط المناهج بالبيئة من خلال الدروس والأنشطة المختلفة	1.7635	0.93114	2
.28	يرشد المعلم إلى كيفية ربط المادة بواقع الحياة البيئية	1.7884	0.94376	1
.29	يكسب المعلم مهارات التفاعل مع مصادر التعلم في البيئة المحلية	1.7137	0.88706	3

يلاحظ من الجدول رقم (28) أن تقديرات عينة الدراسة لفقرات هذا المجال المتعلقة بمهام المشرف التربوي تجاه البيئة المحلية والتي تبدأ من (54: 56) تقع ضمن مدى الدرجات (1.7137-1.7884)، وبوسط عام مرجح يصل إلى (1.7552)، وانحراف معياري (0.92065)، وتسجل بذلك تقديرا يقع ضمن مستوى منخفض.

و- النتائج المتعلقة بمدى ممارسة المشرف التربوي لمهامه تجاه نفسه:

ولمعرفة النتائج المتعلقة بهذا المحور تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المجال السادس والجدول رقم (29) يوضح الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة لكل فقرة من فقرات مجال مهام المشرف التربوي تجاه نفسه تحققها في الواقع العملي كما يلي:

جدول رقم (29) يوضح الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات العينة المتعلقة بمهام المشرف التربوي تجاه نفسه

م	الإحصائي / الفقـــــــــــــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
.30	يحترم مواعيد العمل	2.2137	1.19161	2
.31	يلتزم بتنفيذ المهام الموكلة إليه	2.3859	1.11522	1
.32	يتابع تنفيذ الحلول والمقترحات	1.9481	1.00694	6
.33	يعمل على الاستفادة من تجارب الآخرين ويحترم خبراتهم	2.1120	0.98634	3
.34	يعد تقارير شهرية وسنوية حول المادة ومشاكلها، وأساليب النهوض بها.	1.9813	1.10831	4
.35	يقوم الخطط السنوية.	1.9689	1.05812	5

يلاحظ من الجدول رقم (29) أن تقديرات عينة الدراسة لفقرات هذا المجال المتعلقة بمهام المشرف التربوي تجاه نفسه والتي تبدأ من (57: 62) تقع ضمن مدى الدرجات (1.9481-2.3859)، وبوسط عام مرجح يصل إلى (2.10165)، وانحراف معياري (1.07776)، وتسجل بذلك تقديرا يقع ضمن مستوى منخفض، وعلى ذلك يلاحظ بشكل عام في الجداول (24 - 29) لنتائج تقديرات عينة الدراسة المتعلقة بمدى ممارسة المشرف التربوي لمهامه تمثلت بثلاثة مستويات من التقديرات لدرجة الممارسات المتعلقة بالمهام وذلك على النحو التالي:

أولا: تقديرات سجلت مستوى متوسط لدرجة ممارسة مهام المشرف التربوي تقع ضمن مدى الدرجات (2.5104- 2.8880) وبنسبة (6.45%) من إجمالي عدد فقرات الاستبيان، تقع ضمن مستوى التقدير (غالبا (متوسط)) موزعة بنسبة (7.41%) لممارسة المشرف التربوي لمهامه تجاه المعلم، و(9.09%) لممارسة المشرف التربوي لمهامه تجاه المنهج، و(11.11%) لممارسة المشرف التربوي لمهامه تجاه التلاميذ وذلك من إجمالي عدد الفقرات لكل مجال على حده.

ثانيا: تقديرات سجلت مستوى منخفض لدرجة ممارسة المشرف التربوي لمهامه والتي تقع ضمن مدى الدرجة (1.5104 – 2.4668) وبنسبة (88.71%) من إجمالي عدد فقرات الاستبيان والتي تقع ضمن مستوى التقدير (أحيانا(منخفض)) موزعة بنسبة (81.48%) لممارسة المشرف التربوي لمهامه تجاه المعلم، و(90.91%) لممارسة المشرف التربوي لمهامه تجاه المنهج، و(88.89%) لممارسة المشرف التربوي لمهامه تجاه التلاميذ، و(100%) لممارسة المشرف التربوي لمهامه تجاه كل من: الإدارة المدرسية، والبيئة المحلية، وأمام نفسه وذلك من إجمالي عدد الفقرات لكل مجال على حده.

ثالثا: تقديرات سجلت مستوى ضعيف لدرجة ممارسة المشرف التربوي لمهامه والتي تقع ضمن مدى الدرجة (1.3278 – 1.4502) وبنسبة (4.84%) من إجمالي عدد فقرات الاستبيان وتقع ضمن مستوى التقدير (نادرا(ضعيف)) موزعة بنسبة (11.11%) لممارسة المشرف التربوي لمهامه تجاه المعلم، وذلك من إجمالي عدد فقرات هذا المجال وهذه الفقرات تقع ضمن هذا المجال فقط.

وبصورة عامة فقد سجلت تقديرات عينة الدراسة على قائمة فقرات الاستبيان الكلي وسطا عاما وصل إلى (1.95185)، وبانحراف معياري (0.65582) مما يعكس أن نسبة إجماع العينة يصل إلى حوالي (89%) يؤكدون في إجاباتهم بان مهام المشرف التربوي تمارس ضمن مستوى التقدير (أحيانا(منخفض))، والجدول التالي رقم (30) يوضح مجموع المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجالات الستة المتعلقة بمهام المشرف التربوي.

جدول رقم (30) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات مهام المشرف التربوي

المجال	التكرار (العدد)	عدد الفقرات	الترتيب	مجموع المتوسطات الحسابية	مجموع الانحرافات المعيارية	الوسط الحسابي المرجح	الانحراف المعياري المرجح
1	482	27	1	52.8029	15.77468	1.95566	0.58425
2	482	11	2	20.2261	6.69849	1.83874	0.60895
3	482	9	3	16.9461	5.96779	1.8829	0.66309
4	482	6	4	13.1639	4.93746	2.19398	0.82291
5	482	3	6	5.2656	2.26517	1.7552	0.7359
6	482	6	5	12.6100	5.01659	2.1017	0.83616

يتضح من الجدول رقم (30) أن عدد أفراد العينة بلغوا (482) فردا لكل المجالات، وان عدد فقرات تتفاوت من مجال لأخر ، وان أعلى نسبة للإجابات كانت (52.8029) لمجال مهام المشرف التربوي تجاه المعلم، وان اقل نسبة كانت (5.2656) لمجال مهام المشرف التربوي تجاه البيئة المحلية.

ثانيا: النتائج المتعلقة بالإجابة على السؤال الثالث المتعلق بالتأكد من وجود فروق دالة إحصائيا في تقديرات عينة الدراسة حول مدى ممارسة المشرف التربوي لمهامه في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة، تعزى للمتغيرات وذلك على النحو التالي:

أ- النتائج المتعلقة بدلالة الفروق بين آراء المشرفين التربويين والمعلمين في الإجابة على أداة الدراسة تبعا لمتغير العمل(الوظيفة) حول مدى ممارسة المشرف التربوي لمهامه وذلك كما يوضحه الجدول رقم(31):

جدول رقم(31) يوضح الاختبار التائي لدلالة الفروق بين آراء المشرفين التربويين والمعلمين تبعا لمتغير العمل(الوظيفة) حول مدى ممارسة المشرف التربوي لمهامه

المجال	المتغير	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	مستوى الدلالة
مهام المشرف التربوي تجاه المعلم	المشرفون	15	74.4000	11.86110	5.551	0.401
	المعلمون	467	52.1092	15.39895	7.089	
مهام المشرف التربوي تجاه المنهج	المشرفون	15	28.6000	8.20975	5.042	0.123
	المعلمون	467	19.9572	6.47762	4.037	
مهام المشرف التربوي تجاه التلاميذ	المشرفون	15	25.2667	5.61206	5.660	0.833
	المعلمون	467	16.6788	5.78918	5.828	
مهام المشرف التربوي تجاه الإدارة المدرسية	المشرفون	15	17.8667	4.12080	3.800	0.486
	المعلمون	467	13.0128	4.89063	4.462	
مهام المشرف التربوي تجاه البيئة المحلية	المشرفون	15	7.7333	1.90738	4.366	0.410
	المعلمون	467	5.1863	2.23261	5.062	
مهام المشرف التربوي تجاه نفسه	المشرفون	15	18.2667	3.39046	4.525	0.023
	المعلمون	467	12.4283	4.95697	6.452	

يتضح من بيانات الجدول رقم (31) أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين آراء أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير العمل حول مدى ممارسة المشرف التربوي لمهامه تجاه نفسه (المجال السادس)، ولصالح المشرفين التربويين، بينما لم يتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين آراء أفراد عينة الدراسة في بقية المحاور تبعا لمتغير العمل.

ب- النتائج المتعلقة بدلالة الفروق بين آراء المشرفين التربويين والمعلمين في الإجابة على أداة الدراسة تبعا لمتغير التخصص، حول مدى ممارسة المشرف التربوي لمهامه وذلك كما يوضحه الجدول رقم (32):

جدول رقم (32) يوضح الاختبار التائي لدلالة الفروق بين آراء المشرفين التربويين والمعلمين تبعا لمتغير التخصص حول مدى ممارسة المشرف التربوي لمهامه

المجال	المتغير	التكرار	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	قيمة T	مستوى الدلالة
مهام المشرف التربوي تجاه المعلم	علوم إنسانية	358	53.4972	16.60123	1.645	0.003
	علوم طبيعية	124	50.7984	12.95143	1.852	
مهام المشرف التربوي تجاه المنهج	علوم إنسانية	358	20.4637	6.98518	1.324	0.005
	علوم طبيعية	124	19.5403	5.76279	1.453	
مهام المشرف التربوي تجاه التلاميذ	علوم إنسانية	358	17.1899	6.11860	1.527	0.291
	علوم طبيعية	124	16.2419	5.47184	1.612	
مهام المشرف التربوي تجاه الإدارة المدرسية	علوم إنسانية	358	13.0587	4.95463	0.795-	0.578
	علوم طبيعية	124	13.4677	4.89472	0.800-	
مهام المشرف التربوي تجاه البيئة المحلية	علوم إنسانية	358	5.3352	2.31411	1.147	0.546
	علوم طبيعية	124	5.0645	2.11361	1.199	
مهام المشرف التربوي تجاه نفسه	علوم إنسانية	358	12.9078	5.11820	2.224	0.336
	علوم طبيعية	124	11.7500	4.62518	2.336	

يتضح من الجدول رقم (32) أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أفراد عينة الدراسة عند مستوى الدلالة (0.05)، تبعا لمتغير التخصص حول مدى ممارسة المشرف التربوي لمهامه تجاه المعلم، وتجاه المنهج (المجالان الأول، والثاني)، ولصالح تخصص العلوم الإنسانية، بينما لم يتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين آراء أفراد عينة الدراسة في بقية المجالات تبعا لمتغير التخصص.

جـ- النتائج المتعلقة بدلالة الفروق بين آراء المشرفين التربويين والمعلمين في الإجابة على أداة الدراسة تبعا لمتغير سنوات الخبرة، حول مدى ممارسة المشرف التربوي لمهامه في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة، وذلك كما يوضحه الجدول رقم (33):

جدول رقم (33) يوضح الاختبار التائي لدلالة الفروق بين آراء المشرفين التربويين والمعلمين تبعا لمتغير سنوات الخبرة حول مدى ممارسة المشرف التربوي لمهامه

المجال	المتغير	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	مستوى الدلالة
مهام المشرف التربوي تجاه المعلم	اقل من 5سنوات	52	56.1923	16.72504	1.643	0.368
	أكثر من 5سنوات	430	52.3930	15.62651	1.558	
مهام المشرف التربوي تجاه المنهج	اقل من 5سنوات	52	22.1346	7.38050	2.184	0.272
	أكثر من 5سنوات	430	19.9953	6.58316	1.996	
مهام المشرف التربوي تجاه التلاميذ	اقل من 5سنوات	52	18.4231	6.69605	1.895	0.021
	أكثر من 5سنوات	430	16.7674	5.85703	1.706	
مهام المشرف التربوي تجاه الإدارة المدرسية	اقل من 5سنوات	52	13.9615	5.87438	1.234	0.003
	أكثر من 5سنوات	430	13.0674	4.81089	1.056	
مهام المشرف التربوي تجاه البيئة المحلية	اقل من 5سنوات	52	6.0385	2.37604	2.621	0.341
	أكثر من 5سنوات	430	5.1721	2.23621	2.499	
مهام المشرف التربوي تجاه نفسه	اقل من 5سنوات	52	15.2500	5.61467	4.082	0.155
	أكثر من 5سنوات	430	12.2907	4.85036	3.640	

يتضح من الجدول رقم (33) أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أفراد عينة الدراسة عند مستوى الدلالة (0.05)، تبعا لمتغير سنوات الخبرة حول مدى ممارسة المشرف التربوي لمهامه تجاه التلاميذ، وتجاه الإدارة المدرسية (المجالان الثالث والرابع)، ولصالح اقل من خمس سنوات، بينما لم يتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين آراء أفراد عينة الدراسة في بقية المجالات تبعا لمتغير سنوات الخبرة.

د- النتائج المتعلقة بدلالة الفروق بين آراء المشرفين التربويين والمعلمين في الإجابة على أداة الدراسة تبعا لمتغير المؤهل، حول مدى ممارسة المشرف التربوي لمهامه وذلك كما يوضحه الجدول رقم (34):

جدول رقم (34) يبين نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لاستخراج دلالة الفروق بين التفاعل الثلاثي للمؤهلات (مادون الجامعة، جامعي، ماجستير)

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمةF	مستوى الدلالة
مهام المشرف التربوي تجاه المعلم	بين المجموعات	1567.216	2	783.608	3.178	0.043
	داخل المجموعات	118125.060	479	246.608		
	المجموع	119692.276	481			
مهام المشرف التربوي تجاه المنهج	بين المجموعات	71.610	2	35.805	0.797	0.451
	داخل المجموعات	21510.740	479	44.908		
	المجموع	21582.351	481			
مهام المشرف التربوي تجاه التلاميذ	بين المجموعات	163.221	2	81.611	2.304	0.101
	داخل المجموعات	16967.367	479	35.422		
	المجموع	17130.598	481			
مهام المشرف التربوي تجاه الإدارة المدرسية	بين المجموعات	67.979	2	33.989	1.397	0.248
	داخل المجموعات	11658.073	479	24.338		
	المجموع	11726.052	481			
مهام المشرف التربوي تجاه البيئة المحلية	بين المجموعات	35.572	2	17.786	3.502	0.031
	داخل المجموعات	2432.436	479	5.078		
	المجموع	2468.008	481			
مهام المشرف التربوي تجاه نفسه	بين المجموعات	296.838	2	148.419	6.020	0.003
	داخل المجموعات	11809.835	479	24.655		
	المجموع	12106.672	481			

يتضح من خلال الجدول رقم (34) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات على المجال السادس المتعلق بممارسة المشرف التربوي لمهامه أمام نفسه، ولصالح مؤهل الماجستير. ولمعرفة اتجاه هذه الفروق تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) ويتمثل في الآتي:

جدول رقم (35) يوضح نتيجة اختبار شيفيه (Scheffe) لدلالة الفروق بين أفراد العينة وفقا لمتغير المؤهل العلمي

المجال	المؤهل	متوسط المجموعات	المؤهل		
			دون الجامعة	جامعي	ماجستير
مهام المشرف التربوي تجاه نفسه	دون الجامعة	11.1111			*
	جامعي	12.9507			*
	ماجستير	13.9444			

يلاحظ من الجدول السابق رقم (35) وجود فروق دالة إحصائيا، بين متوسط تقديرات أفراد العينة من ذوي المؤهلات الدنيا(مادون الجامعة، والجامعي)، وبين متوسط تقديرات المؤهل الأعلى(ماجستير)، حول مهام المشرف التربوي تجاه نفسه، والمتعلقة بمتغير المؤهل العلمي، حيث تبين أن الفروق تميل لصالح ذوي المؤهل الأعلى(ماجستير)، ويرجع ذلك إلى أن أصحاب هذا المؤهل أكثر معرفة من غيرهم بمفاهيم الإشراف التربوي ومهامه، وأنهم أكثر موضوعية ودقة في إجاباتهم، وأنهم يميلون إلى أن المشرف التربوي يقوم بمهامه تجاه نفسه.

مناقشة النتائج:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية حول مهام المشرف التربوي في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة في اليمن، كما تراه عينة الدراسة وللإجابة على تساؤلات الدراسة، وللتحقق من وجود الفروق ذات الدلالة الإحصائية، باتجاه تحقيق أهدافها في ضوء النتائج التي كشفت عنها الدراسة وصفا وتحليلا تبين ما يلي:

أولا: النتائج العامة:

ت- أظهرت نتائج الدراسة بشكل عام أن تقديرات عينة الدراسة تراوحت ما بين (1.3278-2.8880)، بوسط عام مرجح (1.9520)، وبانحراف معياري (0.9827) لأداء عينة الدراسة على الاستبانة كاملة. الأمر الذي يوضح مدى تجانس واتفاق عينة الدراسة، وتشكل بذلك إجماع نسبة كبيرة من عينة الدراسة تصل إلى (88.71%) يؤكدون بان مهام المشرف التربوي تمارس ضمن مستوى التقدير (منخفضة)، مما يؤدي إلى التأثير المباشر على نجاح العملية التعليمية التعلمية، وعدم تمكنها من مسايرة مفهوم إدارة الجودة الشاملة في مجال مهام المشرف التربوي بشكل خاص، والتطورات في مجال الإشراف التربوي والتربية بشكل عام، لتكون هذه النتيجة في مقدمة الاهتمامات والأولويات عند قيام الجهات المختصة بعملية الإصلاح والتطوير التربوي لنظام التعليم في اليمن. وسوف يتم مناقشة وتحليل أسباب وعوامل هذا الانخفاض عند تناول الدراسة لمناقشة المجالات الفرعية والإجابات لاحقا.

ث- كشفت نتائج الدراسة أن تقديرات العينة تمركزت في ثلاثة مستويات من مستويات تدرج أداة القياس بحسب مدى التقديرات على النحو الآتي:

أولا: هناك مهام ممارسة تقع حسب تقديرات العينة ضمن مستوى التقدير(متوسطة) بحسب المجالات الفرعية لقائمة المهام يصل إلى (6.45%) من إجمالي عدد فقرات الاستبيان، وتتوزع على ثلاثة مجالات، المجال الأول المتعلق بمهام المشرف التربوي تجاه المعلم بنسبة(0.07%) من إجمالي عدد فقرات المجال، وبنسبة(0.09%)من إجمالي عدد فقرات المجال الثاني المتعلق بمهام المشرف التربوي تجاه المنهج، وبنسبة (11%) من إجمالي عدد فقرات المجال الثالث المتعلق بمهام المشرف التربوي تجاه التلاميذ، وتقع هذه التقديرات ضمن مدى الدرجات (2.5104- 2.8880)بوسط عام مرجح (2.694)، وانحراف معياري (1.0985525).

ثانيا: هناك مهام ممارسة تقع حسب تقديرات عينة الدراسة ضمن مستوى التقدير(منخفضة) بحسب المجالات المختلفة يصل إلى (88.71%) من إجمالي عدد فقرات الاستبيان، وهي تتوزع على المجالات الستة وتقع ضمن مدى الدرجات(1.5104- 2.4668) بوسط عام مرجح (1.92785) وانحراف معياري (0.98534) من بين الإجماع الكلي لتقديرات عينة الدراسة.

ثالثا: هناك مهام ممارسة تقع حسب تقديرات عينة الدراسة ضمن مستوى التقدير (ضعيفة) بحسب المجالات المختلفة يصل إلى (4.84%) من إجمالي عدد فقرات الاستبيان، وتقع ضمن المجال الأول المتعلق بمهام المشرف التربوي تجاه المعلم، وتقع ضمن مدى الدرجات (1.3278- 1.4502)، بوسط عام مرجح يصل إلى (1.4059)، وبانحراف معياري (.77981)، من بين الإجماع الكلي لتقديرات عينة الدراسة، فهي تسجل معدل ممارسة ضعيفة عن بقية المهام.

ولتكوين تصور واضح المعالم والأبعاد حول مهام المشرف التربوي من حيث درجة الممارسة يبين الجدول (36) خلاصة عامة لنتائج تقديرات عينة الدراسة وفقا لعدد الفقرات، ومستوى التقدير لممارسة المهام لكل مجال من المجالات الفرعية.

جدول رقم(36) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة

بحسب المجالات الفرعية وترتيبها بدلالة الأوساط الحسابية

المجال الرئيسي	مهام المشرف التربوي					
المجال الفرعي / مستوى التقدير	مهام المشرف التربوي تجاه المعلم	مهام المشرف التربوي تجاه المنهج	مهام المشرف التربوي تجاه التلاميذ	مهام المشرف التربوي تجاه الإدارة المدرسية	مهام المشرف التربوي تجاه البيئة المحلية	مهام المشرف التربوي تجاه نفسه
دائما(عالية)	-	-	-	-	-	-
غالبا(متوسطة)	2	1	1	-	-	-
أحيانا(منخفضة)	22	10	8	6	3	6
نادرا(ضعيفة)	3	-	-	-	-	-
المتوسط الحسابي	1.95566	1.83874	1.8829	2.19398	1.7552	2.1017
الانحراف المعياري	0.58425	0.60895	0.66309	0.82291	0.75506	0.83616
الترتيب	1	2	3	4	6	5

يتضح من الجدول رقم (36) ما يلي:

1- سجلت تقديرات عينة الدراسة على قائمة فقرات مجال مهام المشرف التربوي تجاه المعلم وسطا عاما مرجحا يصل إلى (1.95566)، وبانحراف معياري (0.58425)، ضمن مستوى التقدير (أحيانا (منخفضة).
2- سجلت تقديرات عينة الدراسة على قائمة فقرات مجال مهام المشرف التربوي تجاه المنهج وسطا عاما مرجحا يصل إلى (1.83874)، وبانحراف معياري (0.60895)، ضمن مستوى التقدير (أحيانا (منخفضة).
3- سجلت تقديرات عينة الدراسة على قائمة فقرات مجال مهام المشرف التربوي تجاه التلاميذ وسطا عاما مرجحا يصل إلى (1.8829)، وبانحراف معياري (0.66309)، ضمن مستوى التقدير (أحيانا (منخفضة).
4- سجلت تقديرات عينة الدراسة على قائمة فقرات مجال مهام المشرف التربوي تجاه المعلم وسطا عاما مرجحا يصل إلى (2.19398)، وبانحراف معياري (0.82291)، ضمن مستوى التقدير (أحيانا (منخفضة).
5- سجلت تقديرات عينة الدراسة على قائمة فقرات مجال مهام المشرف التربوي تجاه المعلم وسطا عاما مرجحا يصل إلى (1.7552)، وبانحراف معياري (0.75506)، ضمن مستوى التقدير (أحيانا (منخفضة).
6- سجلت تقديرات عينة الدراسة على قائمة فقرات مجال مهام المشرف التربوي تجاه المعلم وسطا عاما مرجحا يصل إلى (2.1017)، وبانحراف معياري (0.83616)، ضمن مستوى التقدير (أحيانا (منخفضة).
7- لم تسجل تقديرات عينة الدراسة أي اثر لمستوى التقديرات الأخرى دائما(عالية)، غالبا(متوسطة)، أو نادرا(ضعيفة)، على مستوى المجالات المختلفة. مما يدل على انخفاض درجة ممارسة المشرف التربوي لمهامه حسب تقديرات عينة الدراسة.
8- سجلت تقديرات العينة أن (4) فقرات بنسبة (6.45%) من إجمالي فقرات المقياس يتم ممارستها بدرجة متوسطة موزعة على المجالات الأول، والثاني، والثالث، على التوالي (2، 1، 1) من الفقرات.
9- سجلت تقديرات العينة أن (55)فقرة بنسبة (88.71%) من إجمالي فقرات المقياس يتم ممارستها بدرجة منخفضة موزعة على المجالات المختلفة بنسبة (81%) لمجال مهام المشرف التربوي تجاه المعلم، و(91%) للمجال الثاني تجاه المنهج، و(89%)للمجال الثالث تجاه التلاميذ، وبنسبة (100%) لباقي المجالات الإدارة المدرسية، والبيئة المحلية، وأمام نفسه.

10- سجلت تقديرات العينة أن (3) فقرات بنسبة (4.84%) من إجمالي فقرات المقياس يتم ممارستها بدرجة ضعيفة ونادرة وتقع ضمن فقرات مجال مهام المشرف تجاه المعلم.

11- ومن خلال الجدول السابق يتبين ترتيبات المجالات الفرعية بدلالة الأوساط الحسابية حيث أن مجال المعلم احتل المرتبة الأولى، يليه مجال المنهج، ثم مجال التلاميذ، وفي المرتبة الرابعة مجال الإدارة المدرسية، وحل في المرتبة الخامسة مجال المهام تجاه نفسه، وفي المرتبة الأخيرة السادسة جاء مجال البيئة المحلية.

12- كما نلاحظ أن جميع المجالات كانت تقديرات العينة لها تقع ضمن مستوى التقدير (أحيانا(منخفضة))، وهذا مؤشر يدل على ضعف الواقع الحالي لدرجة ممارسة المشرف التربوي لمهامه وعدم تمكنه لمسايرة مفهوم الجودة الشاملة، لتكون هذه النتيجة محل اهتمام لدى الجهات المعنية على الممارسة في الواقع الملي بالعمل على تعزيزها وتعميمها، وإعطاء أهمية لتلك المجالات كاملة كونها تقع ضمن مستوى التقدير (منخفضة)، وذلك بالعمل على تطويرها وتهيئة الظروف الملائمة لممارستها في الواقع العملي ومتابعتها بل وتفعيلها كاملةً.

ثانيا : مناقشة النتائج حسب أسئلة الدراسة:

أ- مناقشة السؤال الثاني:

1- مهام المشرف التربوي تجاه المعلم:

يهدف السؤال الثاني إلى التعرف على مدى ممارسة المشرف التربوي لمهامه في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة، في الواقع العملي. وقد تم تقسيم هذه المهام إلى ستة مجالات بحسب اهتمامات المشرف التربوي، ومن خلال النتائج المتعلقة بالمجال الأول المتعلق بمهام المشرف التربوي تجاه المعلم فقد قوم أفراد العين بنسبة كبيرة أن (7.41%) من إجمالي فقرات هذا المجال تمارس بدرجة (متوسطة) وتتمثل في الفقرات(3، 13) والمتعلقة بقيام المشرف التربوي بملاحظة أداء المعلم داخل الفصل، بالإضافة إلى قيامه بفحص دفاتر المعلمين المختلفة بغرض التوجيه والتقويم. وعند النظر إلى هذه المهمتين اللتان تمارسا بدرجة متوسطة نجد أنها من المهام الضرورية لعمل المشرف التربوي إلا أن باقي المهام المناطة بعمل المشرف التربوي تمارس بدرجة منخفضة مما يدل على أن المشرف التربوي لازال يمارس أعماله كمفتش لا كمشرف تربوي وهذا يتنافى مع مفاهيم الجودة الشاملة. ومع ذلك نجد أن ممارسة المشرف التربوي للمهمتين بدرجة متوسطة بحسب تقديرات العينة تتفق مع بعض الدراسات منها دراسة(برقعان،1996م)، ودراسة(حيدر،1993م)، ودراسة (النعمان،1999م)، ودراسة(مركز البحوث والتطوير التربوي،2001م)، ودراسة (النعمان،2004م) حيث أكدت هذه الدراسات تدني ممارسة المشرف التربوي في اليمن لمهامه الإشرافية، وتشير تقديرات معظم أفراد العينة إلى أن (81.48%) من إجمالي فقرات هذا المجال تمارس بدرجة (منخفضة) وتتمثل في الفقرات (1، 2، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10، 11، 12، 15، 17، 18، 19، 20، 21، 22، 23، 25، 26، 27) والمتعلقة بقيام المشرف التربوي بمساعدة المشرف المعلم على فهم أهداف الإشراف التربوي، وتعزيز روح المشاركة الجماعية بين المعلمين لتحقيق أهداف الإشراف التربوي، وتدريب المعلم على مهارات إدارة الصف، وقيام المشرف بتدريب المعلم على وضع خطط التدريس. وتدريب المعلم على صياغة الأهداف التعليمية السلوكية، وتدريب المعلم على استخدام طرائق التدريس الحديثة، ومساعدة المعلم على اختيار الوسائل التعليمية المناسبة، ومشاركة المشرف في إعداد إحصائية بالمعلمين لمعرفة النقص والزيادة واقتراح سد العجز، وإعداد المشرف حركة نقل المعلمين الزائدين، والعمل على تغطية العجز، والمساهمة في تطوير أداء المعلمين من خلال تقديم الندوات واللقاءات والدروس التجريبية، والقيام بزيارة فصول المدرسين وممارسة الأساليب التوجيهية المختلفة، وتشجيع المعلمين على إقامة الأنشطة الصفية المناسبة لتحقيق أهداف التعليم، وتحديد الكفايات التدريسية اللازم توافرها في المعلم، وتدريب المعلم على أساليب تنفيذ الكفايات التدريسية، وتحديد حاجات

المعلمين التدريبية في مجال تخصصه، والاهتمام بجميع مكونات العملية التعليمية بشكل متوازن، وتشخيص الموقف التعليمي لإبراز جوانب القوة والضعف، ومساعدة المعلم على حل مشكلاته المهنية، وتقويم المعلمين من خلال استمارة التقويم المعتمدة، والمشاركة في عملية توزيع المدرسين الجدد حسب الاحتياج، وتدريب المعلم على الأساليب الحديثة لتقويم مستوى التحصيل العلمي للتلاميذ، ومراعاة الموضوعية عند تقويمه لعمل المعلمين في التدريس.

نلاحظ مما سبق أن جميع المهام المذكورة تشكل في مجموعها مهام حيوية لا يمكن للمشرف التساهل في ممارستها لأهميتها في تحسين وتطوير العملية التعليمية، وتحقيق الأهداف التعليمية المرجوة. وذلك لان فهم المعلمين لأهداف الإشراف التربوي ومضامينه يجعل المعلمين أكثر ايجابية نحو التقبل لتوجيهات المشرفين لهم بما يسهم في تحقيق أهداف الإشراف التربوي. كما يلاحظ أن هناك مهام مهنية وفنية تخصصية هامة لا يمكن للمعلم النجاح في أداء رسالته إلا بمدى الإلمام بها وكفاءة استخدامه لها، مثل حسن إدارة الصف، وتمكن المعلم من وضع خطط التدريس بصورة سلمية، وتمكنه من صياغة الأهداف السلوكية، والتعرف على طرائق التدريس المختلفة وتنويعها بحسب طبيعة الدرس، وغيرها من المهام الضرورية لتحسين أداء المعلم، ومراعاة الجوانب الإنسانية تجاه المعلمين والمساعدة في حل مشاكلهم المهنية بما يساعد في تقوية العلاقة بين المشرف والمعلم، وتشجيع المعلمين على إقامة الأنشطة الصفية المناسبة لتحقيق أهداف التعلم.

وما لهذه المهام من أهمية، إلا أن الواقع يكشف أن ممارسة المشرفين التربويين لهذه المهام متحقق بدرجة (منخفضة)، مع العلم بان أكثر المهام التي يجب على المشرف التربوي القيام بها كما ذكرته اللائحة التنظيمية للتوجيه التربوي تقع ضمن هذا المجال حيث ركزت على المعلم. ولذا نجد أن المشرف التربوي لا يمارس هذه المهام إلا بدرجة منخفضة وفقا لتقديرات عينة الدراسة، وتشير تقديرات أفراد العينة أن (11.11%) من إجمالي عدد فقرات المجال تمارس بشكل نادر وبدرجة تقدير(ضعيفة)، وتتمثل في الفقرات (14، 16، 24) والمتعلقة بتحديد ساعات مكتبية لاستقبال المعلمين لحل مشكلاتهم المختلفة، وتدريب المعلمين على تنفيذ الأنشطة اللاصفية، وتنظيم أنشطة لتبادل الخبرات بين المعلمين في إطار المدرسة والمدارس الأخرى. وان انخفاض ممارسة المشرف التربوي لمهامه في واقع العملية التعليمية الذي أكدته الدراسة الحالية يتفق مع عدد من الدراسات التي أجريت في اليمن منها دراسة (طارش، 1985م)، دراسة (حيدر،1993م)، ودراسة(برقعان،1996م)، ودراسة (النعمان،1999م)، ودراسة (مركز البحوث والتطوير التربوي،2001م)، ودراسة (النعمان،2004م) والتي أكدت جميعا إلى تدني الممارسات الإشرافية في الواقع العملي ويرجع ذلك إلى عدة عوامل منها ما يتعلق بالمشرفين التربويين، ومنها ما يتعلق

بالواقع التعليمي، ومنها ما يتعلق بالوضع الاقتصادي والاجتماعي للمجتمع اليمني بشكل عام والذي ينعكس على واقع العملية التعليمية برمتها.

2- مهام المشرف التربوي تجاه المنهج:

يهدف السؤال الفرعي الثاني المتعلق بمهام المشرف التربوي إلى التعرف على مدى ممارسة المشرف التربوي لمهامه تجاه المنهج المدرسي في الواقع العملي، وقد كانت تقديرات أفراد العينة تشير إلى أن (9.09%) من إجمالي فقرات هذا المجال تمارس بدرجة (متوسطة) وتتمثل في الفقرة (36) فقط والمتعلقة بقيام المشرف التربوي بمتابعة تنفيذ الخطة الزمنية للمقررات الدراسية. وهذا يدل على أن المشرف التربوي يكتفي بالأشياء الفنية والمتضمنة في استمارة تقويم المعلمين فقط مع إغفال باقي المهام. بينما كانت تقديرات أفراد العينة تشير إلى أن (90.91%)من إجمالي عدد فقرات هذا المجال تمارس بدرجة (منخفضة) وتتمثل في الفقرات (28، 29، 30، 31، 32، 33، 34، 35، 37، 38) المتعلقة بمشاركة المشرف في عملية تخطيط المنهج، وقيامه بتقويم عناصر المناهج المدرسية، وتقويمه لمدى ملائمة الكتب المدرسية لمستوى التلاميذ، وإرشاده للمعلم إلى المراجع والمجلات العلمية في مجال تخصصه، وتعريفه المعلمين بأهداف المناهج الواردة من الوزارة، وتدريبه المعلمين على تحليل المناهج بغرض تحسينها، ووضعه تقريرا في نهاية العام حول المناهج، التأكد من وجود الكتب المدرسية وتوزيعها بين الطلاب، وتقويمه للأنشطة المدرسية اللاصفية، والاستفادة من نتائج الامتحانات في عملية الإشراف على المعلمين، وكما أظهرت نتائج الدراسة فان هذه المهام تمارس بشكل متدني وبدرجة منخفضة، والتي بدورها تؤدي إلى تدني الاهتمام بالمناهج الدراسية من قبل المشرفين التربويين أو بالأصح تهميش دور المشرفين التربويين تجاه المناهج الدراسية بما يؤدي إلى عدم الاهتمام بما يتعلق بالمناهج، ولقلة التدريب الذي يؤثر على أداء المشرف التربوي. ومع انخفاض ممارسة المشرف التربوي لهذه المهام إلا أن هذه النتائج تتفق مع دراسة(برقعان، 1996م)، ودراسة (النعمان،1999م)، ودراسة(مركز البحوث والتطوير التربوي،2001م)، ودراسة (النعمان،2004م).

3- مهام المشرف التربوي تجاه التلاميذ:

يهدف السؤال الفرعي الثاني المتعلق بمهام المشرف التربوي إلى التعرف على مدى ممارسة المشرف التربوي لمهامه تجاه التلاميذ في الواقع العملي، وقد كانت تقديرات أفراد العينة إلى أن (11.11%) من إجمالي فقرات هذا المجال تمارس بدرجة (متوسطة) وتتمثل في الفقرة (41) والمتعلقة بقيام المشرف بزيارة الفصل للتعرف على مستوى التلاميذ. بينما تشير تقديرات العينة إلى أن (88.89%) من إجمالي عدد فقرات هذا المجال تمارس بدرجة (منخفضة) وتتمثل في الفقرات (39، 40، 42، 43، 44، 45، 46، 47) والمتعلقة بالمساعدة على تنمية العلاقات

الإنسانية بين المدرسين والتلاميذ والإدارة المدرسية، والربط بين التلاميذ بعضهم ببعض، وبين المعلمين ويقوي الثقة والاحترام فيما بينهم، ومساعدة المعلم على اكتشاف القدرات والمواهب وتشجيعها، وتعزيز الجوانب المشرقة لدى الطلاب، ووضع معالجات للمستويات الضعيفة بالتنسيق مع المعلمين، وإقامة علاقات احترام متبادل مع التلاميذ، والاستماع إلى مشاكل التلاميذ، والعمل على حلها بالتعاون مع المرشد التربوي والنفسي والمدرسين، ويلبي مقترحاتهم، وتشجيع التلاميذ على ممارسة الأنشطة الصفية بالتعاون مع المعلمين، وتشجيع التلاميذ على ممارسة الأنشطة اللاصفية بالتعاون مع المعلمين، وقد أظهرت نتائج الدراسة إلى تدني ممارسة المشرف التربوي لهذه المهام كونه يمارس وبدرجة متوسطة الزيارات الصفية لمعرفة مستواهم، ويمارس باقي المهام بدرجة منخفضة وهذا يجعل اثر الإشراف التربوي على التلاميذ ضعيف بما يحسسهم أنهم غير معنيين بالعملية الإشرافية وهذا يتنافى ومفهوم إدارة الجودة الشاملة التي تركز على المخرجات التعليمية المتمثلة بشكل أساسي في التلاميذ.

4- مهام المشرف التربوي تجاه الإدارة المدرسية:

يهدف هذا الجزء من السؤال الثاني إلى التعرف على مدى ممارسة المشرف التربوي لمهامه تجاه الإدارة المدرسية، وقد كانت تقديرات عينة الدراسة تشير إلى أن فقرات هذا المجال تمارس بنسبة (100%) بدرجة(منخفضة)، وتتمثل هذه الفقرات في (48، 49، 50، 51، 52، 53) المتعلقة بقيام المشرف التربوي بتقويم أداء الإدارة المدرسية لمهامها، ومساعدة الإدارة المدرسية على ممارسة التخطيط، واطلاع الإدارة المدرسية على نتائج الزيارات التوجيهية، ومشاركة الإدارة المدرسية في وضع الحلول المناسبة، والاستعانة بمدير المدرسة في تقويم المعلمين، وتقديم المشورة للإدارة المدرسية في الجوانب التي تتطلب ذلك. من خلال النتائج التي جاءت بها هذه الدراسة نجد أن هذه المهام المذكورة في اللائحة التنظيمية للتوجيه التربوي لا تمارس إلا بدرجة (منخفضة)، وهذا يدل على وعي المشرفين التربويين بها، مما يؤدي إلى تجاهلها وعدم ممارستها إلا بشكل ضئيل. مع العلم أن الإدارة المدرسية هي أكثر المرتبطين بالواقع التعليمي عن غيرهم من المستويات الإدارية المختلفة، وعليه يجب على الجهات المهتمة بالإشراف التربوي بشكل خاص، والعملية التعليمية بشكل عام، مراجعة الأدبيات والحرص على متابعة العملية الإشرافية وتقويمها بشكل مستمر.

5- مهام المشرف التربوي تجاه البيئة المحلية:

يهدف هذا الجزء من السؤال الثاني إلى التعرف على مدى ممارسة المشرف التربوي لمهامه تجاه البيئة المحلية في الواقع العملي، وقد كانت تقديرات العينة تشير إلى أن فقرات هذا المجال تمارس بنسبة (100%) بدرجة (منخفضة)، وتتمثل في الفقرات(54، 55، 56) المتعلقة

بالعمل على ربط المناهج بالبيئة من خلال الدروس والأنشطة المختلفة، و إرشاد المعلم إلى كيفية ربط المادة بواقع الحياة البيئية، وإكساب المعلم مهارات التفاعل مع مصادر التعلم في البيئة المحلية.

وأظهرت النتائج الموضحة في الجداول السابقة أن مجال مهام المشرف التربوي تجاه البيئة حاز على الترتيب السادس بين مجالات الاستبيان الأخرى مما يدل على إجماع أفراد العينة على أن مهام المشرف التربوي تجاه البيئة لا يلتفت إليها من قبل المشرفين التربويين ، وهذا يمثل تراجعا عن ما يجب أن يمارس كي تتحقق معايير الجودة الشاملة في الإشراف التربوي، من خلال الاهتمام بجميع المجالات على السواء.

6- مهام المشرف التربوي أمام نفسه:

يهدف هذا الجزء من السؤال إلى التعرف على مدى ممارسة المشرف التربوي لمهامه تجاه نفسه في الواقع العملي. وقد أشارت تقديرات أفراد العينة إلى أن فقرات هذا المجال تمارس بنسبة (100%) بدرجة منخفضة، وتتمثل فقرات هذا المجال في الفقرة (57، 58، 59، 60، 61، 62) والمتعلقة باحترام المشرف التربوي لمواعيد العمل، والالتزام بتنفيذ المهام الموكلة إليه، وقيامه بمتابعة تنفيذ الحلول والمقترحات، والعمل على الاستفادة من تجارب الآخرين ويحترم خبراتهم، وإعداد تقارير شهرية وسنوية حول المادة ومشاكلها، وأساليب النهوض بها. وتقويم الخطط السنوية.

وهذه المهام في مجملها تدل على مدى التزام المشرف التربوي بواجباته تجاه نفسه حتى يكون مصدر الهام للآخرين ممن يتولى الإشراف عليهم، وقيام المشرف التربوي بممارسة هذه المهام بدرجة منخفضة تدل على أن هناك مشاكل يعاني منها المشرف تتعلق بالعملية التعليمية ، والوضع الاقتصادي والاجتماعي الذي يحيط به، وقلة التدريب والتحفيز، وإذا كان الأمر كما أظهرته نتائج هذه الدراسة فان مهام المشرف التربوي بحاجة ماسة إلى المراجعة والمتابعة الدورية من قبل جميع الجهات المهتمة بالعملية التعليمية، حتى يتمكن المشرف التربوي من تحقيق أهداف العملية التعليمية لتحقق الجودة في التعليم.

ب- مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث وفروعه الذي يقول (هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات عينة الدراسة على المقياس المقترح حول درجة ممارسة المشرف التربوي لمهامه عند مستوى الدلالة(0.05) تعزى إلى الوظيفة، و المؤهل ، والتخصص، وسنوات الخبرة؟)

1- النتائج المتعلقة بمتغير الوظيفة:

للتأكد من وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات عينة الدراسة حول مدى ممارسة المشرف التربوي لمهامه تعزى للوظيفة. فقد اتضح من بيانات الجدول رقم (23) أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين آراء أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير العمل

حول مدى ممارسة المشرف التربوي لمهامه تجاه نفسه، ولصالح المشرفين التربويين، بينما لم يتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين آراء أفراد عينة الدراسة في بقية المحاور تبعا لمتغير العمل. وهذا يدل على أن المشرفين التربويين يعتبرون أن هذه المهام تمارس بصورة مرضية، بينما يقل ذلك الاعتبار لدى المعلمين، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (مركز البحوث والتطوير التربوي،2001م)، التي أكدت أن مؤشرات الفروق لصالح المشرفين التربويين في تجاه تنفيذ مهام المشرف التربوي التي أعطت تقديرات بأنها تمارس بدرجة متوسطة، ويعزى ذلك إلى نوع من التحيز يظهره المشرفون التربويون تجاه أنفسهم، والذي يعني ضمنا أنهم ناجحين في تأدية أعمالهم، ويتفق الباحث مع هذا التفسير لتقديرات المشرفين التربويين، كما تتفق نتائج الدراسة مع دراسة (حيدر،1993م) ودراسة (برقعان، 1996م)، ودراسة (النعمان،1999م)، ودراسة (النعمان،2004م)، التي أكدت جميعها إلى تحيز المشرفين تجاه أنفسهم.

وفي ضوء ما سبق فانه يمكن القول بان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد العينة حول درجة ممارسة المشرف التربوي لمهامه تعزى للوظيفة(العمل).

2- النتائج المتوقعة بمتغير التخصص:

للتأكد من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أفراد عينة الدراسة عند مستوى الدلالة (0.05)، تبعا لمتغير التخصص حول مدى ممارسة المشرف التربوي لمهامه، فقد تبين من خلال الجدول رقم(24) أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أفراد عينة الدراسة عند مستوى الدلالة (0.05)، تبعا لمتغير التخصص حول مدى ممارسة المشرف التربوي لمهامه، تجاه المعلم ، وتجاه المنهج (المجالان الأول والثاني)، ولصالح تخصص العلوم الإنسانية، بينما لم يتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين آراء أفراد عينة الدراسة في بقية المجالات تبعا لمتغير التخصص. وفي ظل هذه النتيجة فان هذه الدراسة تتفق مع نتائج دراسة(العماد واحمد،1995م)، ودراسة (الهزايمة،1991م) في وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير التخصص، إلا أنها تختلف معهم في اتجاهها كون هذه الدراسة تعتبر الفروق لصالح العلوم الإنسانية. وتتفق مع دراسة (النعمان، 2004)، في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أفراد العينة نحو الممارسات الإشرافية تعزى إلى التخصص مما يشير إلى أن وجهات نظر العينة لم تتأثر التخصص، ومن خلال ما سبق فان الباحث يعتبر أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة ممارسة المشرف التربوي لمهامه تجاه المعلم والمنهج المدرسي تعزى للتخصص العلمي ولصالح العلوم الإنسانية، ويعلل ذلك إلى أن أصحاب هذه التخصصات هم حاجة إلى الإشراف أكثر من غيرهم. وقبل الباحث بوجود فروق لوجود الفقرات الأكثر ضمن هذين المجالين.

3- النتائج المتوقعة بمتغير سنوات الخبرة:

للتأكد من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أفراد عينة الدراسة عند مستوى الدلالة (0.05)، تبعا لمتغير سنوات الخبرة حول مدى ممارسة المشرف التربوي لمهامه، فقد تبين من خلال الجدول رقم(30) أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أفراد عينة الدراسة عند مستوى الدلالة (0.05)، تبعا لمتغير الخبرة حول مدى ممارسة المشرف التربوي لمهامه، تجاه التلاميذ، والإدارة المدرسية (المجالان الثالث، والرابع)، ولصالح اقل من خمس سنوات، بينما لم يتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين أراء أفراد عينة الدراسة في بقية المجالات تبعا لمتغير الخبرة. يتضح مما سبق انه كلما قلت الخبرة في مجال التعليم سواء المشرفين التربويين أو المعلمين فان هناك حاجة للإشراف من قبل المعلمين ذوي الخبرة الأقل لتعريفهم بطرائق التدريس والتعامل مع الطلاب والأساليب المختلفة في التعليم، كل ذلك كونهم حديثي عهد على المهنة، فهم مازالوا يتقبلون التوجيهات التي يعطيها المشرف لهم، وهم يحسون أكثر من غيرهم بفائدة الإشراف التربوي، وهكذا نجد أن هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات عينة الدراسة حول مدى ممارسة المشرف التربوي لمهامه تعزى لمتغير الخبرة، ولصالح ذوي الخبرة الأقل(اقل من خمس سنوات).

4- النتائج المتوقعة بمتغير المؤهل العلمي:

للتأكد من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أفراد عينة الدراسة عند مستوى الدلالة (0.05)، تبعا لمتغير المؤهل حول مدى ممارسة المشرف التربوي لمهامه، فقد تبين من خلال الجدول رقم(31) أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أفراد عينة الدراسة عند مستوى الدلالة (0.05)، تبعا لمتغير المؤهل حول مدى ممارسة المشرف التربوي لمهامه، تجاه نفسه (المجال السادس)، ولصالح ذوي المؤهلات الأعلى ماجستير، بينما لم يتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين آراء أفراد عينة الدراسة في بقية المجالات تبعا لمتغير المؤهل. وهذه النتائج تتفق مع دراسة(العماد واحمد،1995م)، التي بينت وجود فروق بين أفراد العينة لصالح المؤهل فوق الجامعي، حيث كان أدائهم أكثر ايجابيه نحو نظام التوجيه في دولة قطر، ولا تتفق مع دراسة (حيدر،1993م)، و (النعمان،2004م) التي كشفت إلى عدم وجود فروق بين آراء أفراد العينة حول درجة الممارسة تعزى للمؤهل.

خلاصة نتائج الدراسة والاستنتاجات

يمكن تلخيص أهم نتائج الدراسة في ضوء عرضها ومناقشتها كالآتي:

1- كشفت نتائج الدراسة إلى أن المشرف التربوي لا يقوم بأداء مهامه على الوجه المطلوب، وان ممارسته لهذه المهام كانت في تقديرات عينة الدراسة منخفضة بشكل عام وفي كل المجالات. ويرجع الباحث ذلك إلى عدة عوامل أهمها عدم التوازن بين السلطات والمسؤوليات التي تقع على كاهل المشرف التربوي، وقلة الخبرة والكفاءة لدى شريحة واسعة من المشرفين التربويين، ولقلة التدريب، وعدم وجود متابعة مستمرة للمشرفين التربويين ومحاسبة المقصرين منهم.

2- تبين من خلال هذه النتائج أن التغيير في مصطلح(المفتش، إلى مصطلح الموجه)، لم يمس سوى التسمية والمظهر فقط وان المشرف التربوي ما زال يركز على الممارسات التفتيشية أكثر من الممارسات الإشرافية.

3- نستخلص من نتائج الدراسة أن مهام المشرف التربوي لا تتحقق فيها معايير الجودة الشاملة ، وأنها لازالت متأخرة في هذا المجال وهي بحاجة إلى المراجعة والتطوير حتى تستطيع تحقيق الجودة في الإشراف التربوي.

4- تبين من نتائج الدراسة أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.05) في تقديرات أفراد العينة على المقياس المقترح (الاستبانة) حول درجة ممارسة المشرف التربوي لمهامه تجاه نفسه تعزى لمتغير العمل ولصالح المشرفين، . وعدم وجود فروق لباقي المجالات.

5- هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.05) في تقديرات أفراد العينة على المقياس المقترح (الاستبانة) حول درجة ممارسة المشرف التربوي لمهامه تجاه نفسه تعزى لمتغير المؤهل ولصالح مؤهل الماجستير. وعدم وجود فروق لباقي المجالات.

6- هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(0.05)، حول درجة ممارسة المشرف التربوي لمهامه تجاه المعلم، والمنهج، تعزى لمتغير التخصص، ولصالح التخصصات الإنسانية. وعدم وجود فروق لباقي المجالات.

7- هناك فروق دالة إحصائيا وعند مستوى الدلالة(0.05)، حول درجة ممارسة المشرف التربوي لمهامه تجاه التلاميذ ، وتجاه الإدارة المدرسية، تعزى لمتغير الخبرة، ولصالح ذوي الخبرة الأقل. وعدم وجود فروق لباقي المجالات.

نستخلص مما سبق أن مهام المشرف التربوي في اليمن لا تحقق مفهوم الجودة الشاملة، وأنها بحاجة ماسة إلى التطوير والمتابعة أولا بأول حتى يتمكن المشرف التربوي والعاملين في الحقل التعليمي من استيعاب مفاهيم الجودة الشاملة في التعليم، ومن ثم تحقيقها والتفاعل معها.

التوصيات :

إن هذه النتائج التي توصلت إليها الدراسة المتمثلة في ضعف ممارسة المشرف التربوي لمهامه في اليمن قد تكون مفيدة لصانعي القرار في إعادة النظر في واقع هذه المهام، والعمل على مراجعتها، وتطويرها، حتى تستطيع اللحاق بالتطورات العالمية ومنها مفهوم الجودة الشاملة في الإشراف التربوي. وفيما يلي مجموعة من التوصيات التي تقدمها الدراسة الحالية والتي يمكن للجهات المختصة العمل على تحقيقها بما يخدم العملية التعليمية بشكل عام ويحقق أهداف العملية الإشرافية بشكل خاص وذلك على النحو التالي:

1- العمل على تحديد الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين والاعتماد على ما يقدم لهم من برامج تدريبية سنوية.

2- إعداد برامج تدريب للمشرفين التربويين تتلاءم ومفهوم إدارة الجودة الشاملة.

3- الاهتمام بتكوين الاتجاهات الايجابية نحو المهنة لدى المشرفين التربويين في اليمن عند إعدادهم وتأهيلهم وتدريبهم.

4- العمل على تدريب المشرفين التربويين الجدد قبل تمكينهم من العمل حيث أن الخبرة في التدريس لا تكفي.

5- إنشاء مركز للتدريب والإشراف التربوي في كل محافظة بهدف إعداد وإنتاج ورش العمل والدورات بشكل مستقل وغير مركزي، والذي يلبي احتياجات واهتمامات مشرفي كل محافظة.

6- إتاحة الفرصة أمام المشرفين التربويين في لقاءات عربية ودولية للاستفادة من خبراتهم وتجاربهم في هذا المجال.

7- إعداد المشرفين إعدادا مهنيا ونظريا متوازنا. بحيث يتم إكسابهم المعلومات والخبرات والمهارات والاتجاهات التي تمكنهم من القيام بأدوارهم المختلفة.

8- توفير وسائل التدريب المستمر للمشرفين أثناء الخدمة لتزويدهم بكل جديد وصقل خبراتهم ومهاراتهم وتحسين ممارساتهم. والتنسيق مع الجهات ذات العلاقة.

9- إتاحة الفرصة للمشرفين التربويين لمواصلة التعليم العالي.

10- إصدار نشرة دورية متخصصة في الإشراف التربوي، تتعرض للمستجدات في هذا المجال.

11- تقويم المشرف التربوي عن طريق اختبار مقنن بشكل دوري يقيس من خلاله قدراته العلمية والتربوية والمهنية. وعن طريق بطاقة تقويم المشرف.

12- إعادة النظر في استمارة تقويم المعلم بما يساعد على تطويرها وتحسينها، وبإشراف باحثين وخبراء متخصصين في الإشراف التربوي.

13- إعداد دليل للمشرف التربوي يوضح بدقة مسئولياته، والأدوات والمعايير والاستمارات اللازمة لتقويم العملية التعليمية بكل محتوياتها.

14- تزويد المشرفين بأحدث الأساليب في استخدام الوسائل التعليمية والتقنية.

15- أن يتعامل المشرف مع المعلم كزميل مهنة، مع الابتعاد عن الأساليب السلطوية في الإشراف.

16- الاهتمام بمنح المشرفين التربويين الحوافز المالية المشجعة لهم، والتي تدفع بالمعلمين الأكفاء بالالتحاق بسلك الإشراف التربوي.

17- معالجة مشاكل المشرفين التربويين أولا بأول.

18- تقديم الحوافز المعنوية للمشرفين التربويين التي تجعل المشرف يشعر انه محط تقدير واحترام واهتمام من قبل العاملين بالحقل التربوي ومن أفراد المجتمع.

19- الاهتمام بتقديم دروس نموذجية للمعلمين.

20- عقد لقاءات جماعية للمشرفين والمعلمين لمناقشة المشاكل التي تواجههم، ووضع الحلول والمقترحات المناسبة.

21- العمل على تطوير مهام المشرف التربوي حتى تستطيع الموائمة بين جميع مجالات اهتمام المشرف التربوي، دون أن تهتم بمجال على حساب آخر، وذلك من خلال مراجعة اللائحة التنظيمية للتوجيه التربوي، كي تتمكن تحقيق الجودة الشاملة في الإشراف التربوي.

22- يوصي الباحث الجهات المختصة باستبدال مصطلح التوجيه التربوي باعتماد مصطلح الإشراف التربوي بكل مضامينه.

مقترحات الدراسة:

يرى الباحث أن الإشراف التربوي في اليمن لا يزال ميدانا خصبا لدراسات متعددة تتناول مختلف جوانب العملية الإشرافية وأبعادها، ونظرا لأهمية العملية الإشرافية وارتباطها بتطورات التعليم والاتجاهات نحو تجويد التعليم، كل ذلك يجعل هناك حاجة لإجراء المزيد من الدراسات في الجوانب المختلفة :

- يمكن إجراء دراسات مقارنة لمقارنة مهام المشرف التربوي في اليمن مع غيره في دول أخرى.
- إجراء دراسات وبحوث تقويمية ، وتطوير نماذج التقويم الحالية بما يؤدي إلى تحقيق الأهداف المرجوة من الإشراف التربوي.
- إعداد دراسة تتناول الإشراف التربوي بجميع جوانبه في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة.
- إجراء دراسة لتحديد كفايات ومهام المشرف التربوي بما يسهم في تحقيق جودة التعليم.
- إجراء دراسات للتعرف على اثر الدورات التدريبية على الأداء لمختلف الشرائح العاملة في المجال التربوي والتعليمي من معلمين ومشرفين وإداريين.

المراجـــــع

أولا: القوانين واللوائح والتشريعات والتقارير الرسمية:

1- القران الكريم.

2- البيهقي، أحمد بن الحسين (1416هـ): السنن الكبرى، بيروت: دار الفكر.

3- رئاسة الوزراء(2009): المجلس الأعلى لتخطيط التعليم، مؤشرات التعليم في الجمهورية اليمنية مراحله- أنواعه المختلفة للعام 2007/ 2008م.

4- مركز البحوث والتطوير التربوي(2001): تقويم مستوى تنفيذ المهام الفنية المنصوص عليها في لائحة التوجيه الفني، منشورات مركز البحوث والتطوير التربوي، صنعاء.

5- مكتب التربية العربي لدول الخليج: (1985): الإشراف التربوي بدول الخليج العربي واقعه وتطويره، المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، مطبعة مكتب التربية العربي لدول الخليج.

6- وزارة التخطيط والتعاون الدولي(2006): الجهاز المركزي للإحصاء، كتاب الإحصاء السنوي للعام 2004-2005، صنعاء.

7- وزارة التخطيط والتعاون الدولي(2009): الجهاز المركزي للإحصاء، كتاب الإحصاء السنوي للعام 2008، صنعاء.

8- وزارة التربية والتعليم(2009): الإدارة العامة للإحصاء والتخطيط،مكتب التربية والتعليم م-عمران إدارة الإحصاء.

9- وزارة التربية والتعليم(2008): الإدارة العامة للخارطة المدرسية، تشخيص الوضع التعليمي والمعالجات المطلوبة لمديرية حرف سفيان – محافظة عمران 2007م.

10- وزارة التربية والتعليم(1985): إستراتيجية التوجيه الفني ودوره في العملية التعليمية، مجلة التربية، إدارة العلاقات العامة والإعلام التربوي.

11- وزارة التربية والتعليم(1995): اللائحة التنظيمية للتوجيه التربوي، قطاع التوجيه والتقويم.

12- وزارة التربية والتعليم(2001): دليل الموجه الإجرائي، الإدارة العامة للتوجيه التربوي، قطاع المناهج والتوجيه.

13- وزارة التربية والتعليم(2002): دليل الإدارة المدرسية، الآفاق للطباعة والنشر.

14- وزارة التربية والتعليم(2008): البيانات الإحصائية للتعليم العام للعام الدراسي 2008م، المكتب الفني، الإدارة العامة للإحصاء والتخطيط.

ثانيا: دراسات مقدمة إلى المؤتمرات والهيئات و المؤسسات العلمية:

1- أبو ملوح، محمد(2000): الجودة الشاملة في التعلم الصفي ، مركز القطان للبحث والتطوير ، غزة.

2- الأغا، إحسان خليل، ماجد أحمد الديب(2002): "دور المشرف التربوي في فلسطين في تطوير أداء المعلم"، المؤتمر العلمي الرابع عشر(مناهج التعليم في ضوء مفهوم الأداء) 24-25 يوليو، دار الضيافة- جامعة عين شمس، (المجلد الأول)، (ص115- 147).

3- البابطين، عبدالعزيز عبد الوهاب(1993): واقع المهارات الإشرافية الفنية الممارسة في المدارس الثانوية بمدينة الرياض وسبل تطويره في ضوء الاتجاهات العلمية المعاصرة، جامعة الملك سعود، كلية التربية، مركز البحوث والتطوير التربوي، الرياض.

4- الحبيب ، فهد إبراهيم (1996): التوجيه والإشراف التربوي في دول الخليج العربية ، الرياض ، مكتب التربية العربي لدول الخليج.

5- الحدابي، داود عبد الملك، مهيوب علي انعم(2003): تجربة جامعة العلوم والتكنولوجيا في توكيد الجودة في ضوء المعايير والمواصفات العالمية، في مؤتمر المواصفات العالمية للجامعات، اليمن، جامعة عدن.

6- الخطيب، محمد بن شحات (2000): نحو هيئة وطنية للاعتماد الأكاديمي للتعليم العالي في المملكة العربية السعودية، الرياض: مركز البحوث التربوية بكلية التربية، جامعة الملك سعود.

7- العمادي، أمينة عباس كامل، شكري سيد احمد(1995):دراسة استطلاعية لأراء الموجهين ومديري المدارس والمعلمين حول نظام التوجيه التربوي المطبق حديثا في دولة قطر، جامعة قطر، مركز البحوث التربوية.

8- الكيلاني، أنمار(1998): التخطيط للتغيير نحو إدارة الجودة الشاملة في مجال الإدارة التعليمية، بحث منشور في مؤتمر نحو تعليم عربي متميز لمواجهة تحديات متجددة 12-13 مايو، جامعة حلوان، كلية التربية، ص. ص 312-341.

9- المفيد، محسن محمد(1997): آراء المشرفين التربويين والمعلمين نحو مهام المشرف التربوي في محافظة الإحساء التعليمية(دراسة ميدانية)، جامعة الملك، كلية التربية، السعودية، المنطقة الشرقية.

10-النجار، فريد (1997): إدارة الجودة الشاملة للجامعات: رؤية التنمية المتواصلة، دراسة من بحوث مؤتمر إدارة الجودة الشاملة في تطوير التعليم الجامعي، المنعقد في كلية التجارة ببنها خلال الفترة 11-21 مايو 7991.

11-جويلي، مها عبد الباقي(2001): المتطلبات التربوية لتحقيق الجودة التعليمية، بحث منشور في كتاب دراسات تربوية في القرن الحادي والعشرين، الإسكندرية.

12-حسن، محمد صديق محمد(1996): التوجيه التربوي الواقع والمأمول، التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم.

13-عزب،محسن عبدالستار محمود(2008): تطوير الإدارة المدرسية في ضوء معايير الجودة الشاملة، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية،مصر، المكتب الجامعي الحديث.
14-كمال، أمينة عباس، وشكري سيد احمد(1995): دراسة استطلاعية لأراء الموجهين ومديري المدارس والمعلمين حول نظام التوجيه التربوي المطبق حديثاً في دولة قطر، مركز البحوث التربوية، جامعة قطر.
15-محمد،عبد الخالق فؤاد(1998): تطوير أساليب مراقبة الجودة في العملية التعليمية بمرحلة التعليم قبل الجامعي(مرحلة التعليم الأساسي)، القاهرة، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

ثالثا: الرسائل العلمية:

1- إبراهيم، محمد عبد الرزاق(1999): تطوير نظام تكوين معلم التعليم الثانوي العام بكليات التربية في ضوء معايير الجودة الشاملة، رسالة دكتوراه غير منشورة، مقدمة إلى قسم أصول التربية، كلية التربية، جامعة الزقازيق، بنها.
2- إبراهيم، سامح عبد المطلب(2002): تطوير إدارة المدرسة الثانوية العامة بمصر في ضوء إدارة الجودة الشاملة، رسالة دكتوراه غير منشورة مقدمة إلى قسم أصول التربية، كلية التربية، جامعة المنوفية، شبين الكوم.
3- الايوب، سالم عبدالله(1990): درجة أهمية المهام الإشرافية كما تصورها المشرفون التربويون في الأردن ودرجة ممارستهم لها، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.
4- الجهراني، إيمان محمد حزام احمد(2006): تقييم برنامج إعداد معلم العلوم في كلية التربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية- صنعاء.
5- الراشد، عبدالعزيز(1991): تطور نظام الإشراف التربوي في المملكة العربية السعودية في ضوء اتجاهاته الحديثة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.
6- العودة، ربحي سعد حسن(1991): واقع الممارسات الإشرافية لمديري المدارس الابتدائية كما يراها المعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
7- الماخذي، محمد عبد الله(1998): وقع ممارسة المهام الإدارية للموجهين التربويين في مدارس أمانة العاصمة بالجمهورية اليمنية، رسالة ماجستير غير منشورة، السودان، جامعة الجزيرة- كلية التربية.

8- المريشي، عبد الفتاح علي(1990): الإشراف التربوي واقع وآفاق في الجمهورية اليمنية، بحث لنيل دبلوم في الإشراف التربوي بالتعليم الثانوي، المركز الوطني لتكوين مفتشي التعليم، الرباط.

9- النعمان، محمد حمود(1999): مهام المشرف التربوي ومعوقات تنفيذها بمرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة صنعاء.

10- النعمان، محمد حمود(2005): واقع الإشراف التربوي في اليمن ومتطلبات تطويره في ضوء الاتجاهات الحديثة، رسالة دكتوراه غير منشورة، السودان، جامعة إفريقيا العالمية- كلية التربية.

11- الهاشمي، محمد بن عبدالله بن سعيد(2000): اثر الموجه في تطوير النمو المهني لدى معلمي التربية الإسلامية في سلطنة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم درمان الإسلامية.

12- بحر، حنان فؤاد محمد(2002): الجودة الشاملة في التعليم الأساسي (نموذج مقترح)، رسالة دكتوراه غير منشورة مقدمة إلى قسم أصول التربية، كلية البنات، جامعة عين شمس، القاهرة.

13- برقعان، محمد احمد(1996): تقويم برنامج التوجيه التربوي من وجهة نظر المعلمين في الجمهورية اليمنية، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، كلية التربية، اربد، الأردن.

14- بلوم، محمود طاهر(1985): الإشراف التربوي للمرحلة الأكاديمية في السودان، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الخرطوم.

15- حسين،يونس محمود النعاس(2005): تطوير أداء الموجهين التربويين في الجماهيرية الليبية في ضوء مهامهم الإشرافية المعاصرة، ، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية- جامعة الأزهر.

16- حيدر، عبد الصمد سلام(1993): درجة ممارسة المشرفين التربويين ومديري المدارس لمهامهم الإشرافية في أمانة العاصمة بالجمهورية اليمنية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك،اربد، الأردن.

17- سيسالم، روضة فائق(2001): مهام المشرف التربوي في تطوير أداء معلمي العلوم في المرحلة الثانوية بمحافظة غزة – دراسة تقويمية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، كلية التربية.

18- شتيوي، عزام(1991): اتجاهات معلمي الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الأساسي نحو وسائل الاتصال الإشرافية في شمال الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، اربد.

19- شطناوي، محمد سعيد عواد(1995): اتجاهات مديري ومعلمي المدارس في دولة الإمارات العربية المتحدة نحو الإشراف التربوي، والممارسات الإشرافية التي يفضلونها، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم درمان الإسلامية.

20- طارش، محمد (1983): تطوير أساليب التوجيه الفني بالمرحلة الابتدائية في اليمن، رسالة ماجستير، جامعة عين شمس، كلية التربية، قسم أصول التربية.

21- قاسم، محمود صالح(1997): واقع الإشراف التربوي في قطاع غزة في مجال تنمية كفايات المعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

22- مصطفى، انتصار محمود(1997): دور المشرفين التربويين في تحسين أداء المعلمين حديثي التعيين في محافظة جرش ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

23- نصر، نصر سلمان(1990): الإشراف التعليمي في السودان، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الخرطوم.

24- وهان، محمد عبده محمد(2000): مهام موجه العلوم لتطوير الأداء المهني لمعلمي العلوم في المرحلة الأساسية بأمانة العاصمة صنعاء، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزيرة- كلية التربية- حنتوب .

رابعا: المجلات والدوريات:

1- أبو الوفأ، جمال محمد(1998): دور نظار/ مديري المدارس الثانوية العامة في تحقيق جودة الإدارة المدرسية – دراسة ميدانية لمحافظة القليوبية، مجلة كلية التربية، ع63، جامعة الأزهر، القاهرة.

2- أبو فارة، يوسف احمد(2006): "واقع تطبيقات إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية"، المجلة الأردنية في إدارة الأعمال، المجلد(2)، عمان، العدد(2).

3- الأغبري، بدر سعيد(2007):واقع الإشراف التربوي في الجمهورية اليمنية واتجاهات تطويره، مركز البحوث والتطوير التربوي، مجلة البحوث والدواسات التربوية، العدد الثاني والعشرون، السنة الثالثة عشرة.

4- البابطين، عبدالعزيز عبد الوهاب(1994): قياس اثر تدريب المشرفين التربويين في استخدام أنماط الإشراف التربوي التطوري – دراسة تجريبية ، المجلة التربوية، العدد 31 ، مجلد 8 ، جامعة الكويت.

5- البكر،محمد بن عبدالله(2001) : أسس ومعايير نظام الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية والتعليمية، المجلة التربوية الكويتية، العدد 60 المجلد الخامس عشر .

6- البوهي،فاروق شوقي(1992): آراء موجهي ومعلمي التعليم الأساسي في الإشراف الفني دراسة مقارنة بمحافظة الإسكندرية(ج، م، ع) ودولة البحرين، مجلة كلية التربية ، جامعة الإسكندرية، المجلد الخامس، العدد الأول

7- الخضير، خضير بن سعود (2001): "مؤشرات جودة مخرجات التعليم العالي بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية: دراسة تحليلية"، مجلة التعاون، مجلس التعاون لدول الخليج العربية، العدد (53).

8- الرشيد، محمد(1995): الجودة الشاملة في التعليم ، المعلم ، مجلة تربوية ثقافية جامعية ، جامعة الملك سعود.

9- السالم، مؤيد سعيد، محمد المري(2005): "مدى تطبيق ركائز إدارة الجودة الشاملة في الشركات الصناعية الصغيرة في دولة قطر"، مصر الجديدة، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، المجلة العربية للإدارة، مجلد25، عدد1- يونيو(حزيران).

10- العبد الله، لطوف(1994):نحو تطوير التوجيه التربوي، مجلة بناة الأجيال،نقابة المعلمين سوريا،السنة الثالثة، العدد الحادي عشر.

11- العيوني، صالح محمد(1992): مهام موجه العلوم لتنمية النمو المهني لمعلمي العلوم، المجلة التربوية، العدد(25)، 127 – 178.

12- القرشي، سالم خلف الله(1994): "التوجيه التربوي في المملكة العربية السعودية في ضوء بعض النماذج الحديثة"، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي، رسالة الخليج العربي، العدد(49) السنة(14).

13- الملا، بدرية سعيد، مباركة صالح الاكرف(1997): دراسة تقويمية لواقع الإشراف التربوي في المرحلة الابتدائية بدولة قطر، دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد 40 ، فبراير، 70 – 121.

14- الهلالي، الهلالي الشربيني (1998): "إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الجامعي والعالي: رؤية مقترحة "مجلة كلية التربية بالمنصورة، كلية التربية جامعة المنصورة، العدد (37).

15- اليافعي، علي عبدالله، نوال عبدالله الشيخ(2005): مهام الموجه التربوي و كفاياته في دولة قطر في ضوء توجهات الإشراف التربوي الحديث، مجلة التربية،السنة الثامنة، العدد الخامس عشر،الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية. القاهرة.

16- جلال، عبد الفتاح (1993): "جودة مؤسسات التعليم العالي وفعاليتها: استراتيجيات تحقيق الكفاية والتقويم المستمر"، العلوم التربوية، معهد الدراسات التربوية بجامعة القاهرة، المجلد (الأول)، العدد (الأول).

17- درباس، احمد سعيد(1994):" إدارة الجودة الكلية وإمكانية الإفادة منها في القطاع التعليمي السعودي"، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج، رسالة الخليج العربي، العدد(50)، السنة (14).
18- مرعي، توفيق احمد، و محمد سعيد صباريني(1992): آراء المشرفين التربويين في الأردن في مدى تمكنهم من الكفايات الأدائية الأساسية ومدى استخدامهم لها، دراسات تربوية، المجلد السابع، الجزء(45).
19- مكروم، عبد الودود (1996): " الأهداف التربوية بين صناعة القرار ومسئولية التنفيذ: دراسة تحليلية في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة للمؤسسات التعليمية"، مجلة كلية التربية، ع32، جامعة المنصورة،سبتمبر.
20- نخلة،صموئيل أديب، فهيمه لبيب بطرس(1999): أساليب التوجيه التربوي السائدة في مراحل التعليم العام، تربية المنيا، جامعة المنيا، العدد1 مجلد 13.

خامسا:الكتب العربية:

1- احمد،احمد إبراهيم(1991): نحو تطوير الإدارة المدرسية(دراسات نظرية وميدانية)، ط3، القاهرة، دار المطبوعات الجديدة.
2- الأغبري، بدر سعيد(2004): التربية والتعليم في اليمن،ط3،دار الشوكاني للطباعة والنشر، صنعاء.
3- الأغبري، بدر سعيد علي(2007): اتجاهات معاصرة في التعليم اليمني، ط1، أوان للخدمات الإعلامية، صنعاء.
4- الأفندي، محمد حامد(1981): الإشراف التربوي، مكتبة الفلاح، الكويت.
5- البدري، طارق عبد الحميد(2001): تطبيقات ومفاهيم الإشراف التربوي، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.
6- الدويك، تيسير، وآخرون(1998): أسس الإدارة التربوية والمدرسية والإشراف التربوي،ط2، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.
7- الشرقاوى ، مريم محمد إبراهيم (2002): إدارة المدارس بالجودة الشاملة ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية.
8- النجار، فريد راغب(1999): إدارة الجامعات بالجودة الشاملة ، أميرال للنشر والتوزيع ، القاهرة.
9- حمود، خضر كاظم (2000): إدارة الجودة الشاملة، عمان: دار المسيرة.
10- دياب،إسماعيل محمد(بد.ت): دراسات في أصول التربية، الإسكندرية، روى للطباعة والإعلان.

11- ذياب، سعيد(1963):الإشراف الفني في التربية والتعليم، دار النهضة العربية، القاهرة.
12- راشد، علي(2002): خصائص المعلم العصري وأدواره، الإشراف عليه وتدريبه،القاهرة ، دار الفكر العربي.
13- رمزي،عبد القادر هاشم(1996): في الإدارة المدرسية والإشراف التربوي،عمان، المركز العربي.
14- سرحان، الدمرداش عبد المجيد(1981): المناهج المعاصرة، ط3، الكويت، مكتبة الفلاح.
15- عدس، محمد عبد الرحيم، وآخرون(بدون-ت): الإدارة والإشراف التربوي، مطبعة الزهراء، عمان.
16- عطوي، جودة عزت(2001): الإدارة التعليمية والإشراف التربوي أصولها وتطبيقاتها، الدار العلمية الدولية و مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.
17- عليمات، صالح ناصر(2004): إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية التطبيق ومقترحات التطوير، ط1، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.
18- متولي، مصطفى محمد(1983): الإشراف الفني في التعليم، دراسة مقارنة، الإسكندرية، دار المطبوعات الجديدة.
19- مؤسسة العفيف الثقافية(1992): الموسوعة اليمنية(2)، ط1، الجمهورية اليمنية-صنعاء،.بيروت، دار الفكر المعاصر.

سادسا: الكتب المترجمة:

1- شميث ،وارين، وجيروم فانجا(1997) : مدير الجودة الشاملة ، ترجمة محمود عبد الحميد مرسي ، دار آفاق للإبداع العالمية للنشر والإعلام ، الرياض.
2- فيفر، ايزابيل، جبن دنلاب(1997): الإشراف التربوي على المعلمين دليل لتحسين التدريس،(ترجمة:محمد عيد نيراني)، ط2، عمان، روائع مجدلاوي.
3- فيليب، أتكنسون (1995): إدارة الجودة الشاملة: الأساس الصحيح لإدارة الجودة الشاملة، ترجمة عبد الفتاح النعماني، القاهرة: مركز الخبرات المهنية للإدارة.
4- لو كاس، آن ف (2006): قيادة التغيير في الجامعات الإدارة والأدوار المهمة لرؤساء الأقسام في الكليات ، ترجمة وليد شحادة، الرياض ، مكتبة العبيكان .

سابعا: الصحف

1- حسونه، محمد السيد(1998): التوجيه الفني وتحسين العملية التعليمية، صحيفة التربية، تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية، السنة الخمسون، أكتوبر، العدد الأول.

ثامنا: مواقع الانترنت:

2- البربري ،هند أحمد الشربينى(2007): الجودة في مدارس التعليم العام، بحث مقدم للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية(جستن)1427-1428هـ .

(http://www.almualem.net/jawda.html)

3- الخطيب، محمد (2007): مدخل لتطبيق معايير ونظم الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية، ورقة عمل مقدمة إلى اللقاء السنوي الرابع عشر، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، (الجودة في التعليم العام)،القصيم، 28-29 ربيع الآخر 1428هـ (15 -16 /5 /2007م).

(htt://www. biblioislam .net)

&(http://www.ksu.edu.sa/sites/colleges/arabi).

4- الشربينى، هند احمد (2007): دور الإشراف التربوي في تحقيق الجودة في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، **(http :// www.almualem.net/jawda.htm**).

5- نشوان، جميل(2004): " تطوير كفايات للمشرفين الأكاديميين في التعليم الجامعي في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة في فلسطين"، ورقة علمية أعدت لمؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني الذي عقده برنامج التربية ودائرة ضبط النوعية في جامعة القدس المفتوحة في مدينة رام الله الفترة 3-7/5، غزة، وكالة غوث اللاجئين.

(http://www.qou.edu.com.)

6- محمد، أماني ،و محسن فراج(2006) : جودة منهج أم منهج من أجل الجودة

http://scienceeducator.jeeran.com

7-http://www.qou.edu.com.

8- http :// www.almualem.net.

تاسعا: المراجع الإنجليزية:

1- 1- Afifi .J.W. (1980): A study of the actual and ideal role perceptions of instructional supervisors in the public School in Counties of Tennessee. (Ed, D. Dissertation, East Tennessee State University, Dissertation Abstract international, 41(5), 1849-A.

2- Barton, Joan A, and Marson,D, brian (1991): Service Quality :An introduction Province of British, Columbia Publication.

3- Bjorge Tafte (1996): Total Quality Management A Theoretical Model For Implementation of Total Quality Leadership In Education, New York: The American Association for School Administration.

4- Cromwell, Ronald, R(1991): " key Supervision Skills That will touch the Future of School Reform, Indiana University – East, ED. 346358.

5- Ernestine, Johns, Virginia (1984): Analysis of Supervisory Tasks Performed in Elementary Schools, Doctoral dissertation, Temple University ,U,S.

6- Florida (1995): Leadership practice: In-service Teacher Training, Leadership Development: lead-Teacher, Department of Education, Florida, May, EJ447977.

7- Hixon,J.and K.lovelace (1992): Total Quality Management Challenge to Urban School Education Leadership,50(3) P.6-24

8- Kotler ,ph&Armstrong,G.2001:Principles of marketing , ninth-edition,U.S.A, Prentice Hall.

9- Lam, K.D. et. al. (1991): Total Quality: A textbook of Strategic Quality Leadership and Planning, Colorado Springs, Air Academy press.

10- Madrazo,G.M.and Hounsheel, p.B.(1987): the role expectancy of the science supervisor : results of research in science supervision . Science Education, 71(1), 9- 14.

11- Myers,Mark , D.(1992): Effective School and the super intendance: Perception and Practice, UMI,EJ447977,November.

12- Macchia, p. (1992): Total Quality Education and Instructional System Development Educational Technology, July, 1992.

13- R.B.Murroy (1996): Total Quality Management In Education: The Empowerment of School Community, Educational Leadership, Vol.57, No.4, (Lincoln: The University of Nebraska, October)

14- Rhodes, L.A. (1992): On the road to Quality, Education Leadership, vol. (49), No. (6)

15- Senge, P.M. (1991): The fifth discipline: the Art and Structure of Learning Organization, New York, Currency Doubleday.
16- Seymour, D.T. (1993): Quality on Campus, Change. vol (14), no.(2)
17- Solomon. C.M. (1994): H.R. Facilities and Learning Organization Concepts, Personal Journal, Nov. 1994
18- Wiles, and Bondi j(1980): Supervision, A guide to practice, Columbus, Ohio, Merrill.

الملاحـــــــق

ملحق رقم(1) الاستبانة في صورتها الأولية قبل التحكيم

بسم الله الرحمن الرحيم

الأخ/الدكتور/ ..... المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد:

ينوي الباحث القيام بدراسة ميدانية بعنوان(مهام المشرف التربوي في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة في الجمهورية اليمنية (محافظة عمران نموذجا)، ولغرض هذه الدراسة قام الباحث ببناء الاستبانة المرفقة لمعرفة درجة ممارسة المشرف التربوي لمهامه من وجهة نظر المشرفين والمعلمين. ولإجراء عملية صدق هذه الأداة فقد تم اختياركم احد المحكمين لمراجعة فقراتها. الرجاء قراءة كل فقرة ووضع إشارة تحت كلمة مناسبة إن كانت كذلك، أو تحت غير مناسبة. أو إجراء أي تعديل وإبداء أي ملاحظات ترونها مناسبة. وسيكون لإسهامكم هذا أهمية بالغة في خدمة البحث العلمي.

مع جزيل الشكر لتعاونكم.. ولكم فائق التقدير والاحترام.

الباحث/

مطيع علي علي القهالي

م	الفقـــــــــــــــرة	الموافقة		التعديل
		مناسبة	غير مناسبة	
.1	يساعد المشرف المعلم على فهم أهداف الإشراف التربوي			
.2	يعزز روح المشاركة الجماعية بين المعلمين لتحقيق أهداف الإشراف التربوي			
.3	يلاحظ أداء المعلم داخل الصف			
.4	يدرب المعلم على مهارات إدارة الصف			
.5	يدرب المعلم على وضع خطط التدريس			
.6	يدرب المعلم على صياغة الأهداف التعليمية السلوكية			
.7	يدرب المعلم على استخدام طرائق التدريس الحديثة			
.8	يساعد المعلم على اختيار الوسائل التعليمية المناسبة			
.9	يشارك في إعداد إحصائية بالمعلمين لمعرفة النقص والزيادة ويقترح سد العجز			
.10	يعد حركة نقل المعلمين الزائدين، ويعمل على تغطية العجز			
.11	يساهم في تطوير أداء المعلمين من خلال تقديم الندوات واللقاءات والدروس التجريبية			
.12	يقوم بزيارة فصول المدرسين ويمارس الأساليب التوجيهية المختلفة			
.13	يفحص دفاتر المعلمين المختلفة بغرض التوجيه والتقويم			
.14	يحدد ساعات مكتبية لاستقبال المعلمين لحل مشكلاتهم المختلفة			
.15	يشجع المعلم على إقامة الأنشطة الصفية المناسبة لتحقيق أهداف التعليم			
.16	يدرب المعلم على تنفيذ الأنشطة اللاصفية			
.17	يحدد الكفايات التدريسية اللازم توافرها في المعلم			

18.	يدرب المعلم على أساليب تنفيذ الكفايات التدريسية			
19.	يحدد حاجات المعلمين التدريبية في مجال تخصصه			
20.	يهتم بجميع مكونات العملية التعليمية بشكل متوازن			
21.	يشخص الموقف التعليمي لإبراز جوانب القوة والضعف			
22.	يساعد المعلم على حل مشكلاته المهنية			
23.	يقوم المعلمين من خلال استمارة التقويم المعتمدة			
24.	ينظم أنشطة لتبادل الخبرات بين المعلمين في إطار المدرسة والمدارس الأخرى			
25.	يشارك في عملية توزيع المدرسين الجدد حسب الاحتياج			
26.	يدرب المعلم على الأساليب الحديثة لتقويم مستوى التحصيل العلمي للتلاميذ			
27.	يراعي الموضوعية عند تقويمه لعمل المعلمين في التدريس			
28.	يشارك المشرف في عملية تخطيط المنهج			
29.	يقوم عناصر المناهج المدرسية			
30.	يقوم مدى ملائمة الكتب المدرسية لمستوى التلاميذ			
31.	يرشد المعلم إلى المراجع والمجلات العلمية في مجال تخصصه			
32.	يعرف المعلمين بأهداف المناهج الواردة من الوزارة			
33.	يدرب المعلمين على تحليل المناهج بغرض تحسينها			
34.	يضع تقرير في نهاية العام حول المناهج			
35.	يقوم مدى كفاية الكتب المدرسية لمستوى التلاميذ			
36.	يتأكد من وجود الكتب المدرسية وتوزيعها بين الطلاب			
37.				
38.	يتابع تنفيذ الخطة الزمنية للمقررات الدراسية			
39.	يقوم الأنشطة المدرسية اللاصفية			
40.	يستفيد من نتائج الامتحانات في عملية الإشراف على			

	المعلمين			
41.	يساعد على تنمية العلاقات الإنسانية بين المدرسين والتلاميذ والإدارة المدرسية			
42.	يربط بين التلاميذ بعضهم ببعض، وبين المعلمين ويقوي الثقة والاحترام فيما بينهم			
43.	يقوم بزيارة الفصل للتعرف على مستوى التلاميذ			
44.	يساعد المعلم على اكتشاف القدرات والمواهب وتشجيعها			
45.	يعزز الجوانب المشرقة لدى الطلاب، ويضع معالجات للمستويات الضعيفة بالتنسيق مع المعلمين			
46.	يقيم علاقات احترام متبادل مع التلاميذ، ويستمع إلى مشاكلهم، ويعمل على حلها بالتعاون مع المرشد التربوي والنفسي والمدرسين ويلبي مقترحاتهم			
47.	يشجع التلاميذ على ممارسة الأنشطة الصفية بالتعاون مع المعلمين			
48.	يشجع التلاميذ على ممارسة الأنشطة اللاصفية بالتعاون مع المعلمين			
49.	يقوم أداء الإدارة المدرسية لمهامها			
50.	يساعد الإدارة المدرسية على ممارسة التخطيط			
51.	يطلع الإدارة المدرسية على نتائج الزيارات التوجيهية			
52.	يشارك الإدارة المدرسية في وضع الحلول المناسبة			
53.	يستعين بمدير المدرسة في تقويم المعلمين			
54.	يقدم المشورة للإدارة المدرسية في الجوانب التي تتطلب ذلك			
55.	يعمل على ربط المناهج بالبيئة من خلال الدروس والأنشطة المختلفة			
56.	يرشد المعلم إلى كيفية ربط المادة بواقع الحياة البيئية			
57.	يكسب المعلم مهارات التفاعل مع مصادر التعلم في البيئة المحلية			
58.	يحترم مواعيد العمل			
59.	يلتزم بتنفيذ المهام الموكلة إليه			

60.	يتابع تنفيذ الحلول والمقترحات			
61.	يعمل على الاستفادة من تجارب الآخرين ويحترم خبراتهم			
62.	يعد تقارير شهرية وسنوية حول المادة ومشاكلها، وأساليب النهوض بها، ويقوم الخطط السنوية			

ملاحظات أخرى:

.....

.....

ملحق رقم (2)الاستبانة في صورتها النهائية بعد التحكيم

بسم الله الرحمن الرحيم

الأخ/الموجه- الموجهة الأخ/ المعلم - المعلمة المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد:

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة درجة ممارسة المشرف (الموجه) التربوي لمهامه، بقصد الاستفادة منها في الوصول إلى توصيات تساعد على تحسين الإشراف (التوجيه) التربوي الذي يقوم به المشرفون التربويون في اليمن. فالدراسة ومعلوماتها أعدت لإغراض البحث العلمي فقط، وستعالج المعلومات بطريقة سرية. وتتكون هذه الاستبانة من جزئين.

الجزء الأول: يتعلق بمعلومات عامة عن المجيب(الموجه التربوي- المعلم).

الجزء الثاني: يتكون من فقرات الاستبيان مع درجات الممارسة لها.

أرجو تعبئة المعلومات العامة أولا، ثم قراءة كل فقرة من فقرات الاستبانة ووضع الإشارة (/) إلى يسار كل فقرة وتحت المستوى الذي يعبر عن درجة ممارسة المشرف التربوي(الموجه) لمهام الإشراف (التوجيه) في مدرستك.

مع جزيل الشكر لتعاونكم.. ولكم فائق التقدير والاحترام.

الباحث

الجزء الأول:

معلومات عامة عن المجيب:

1. **العمل(الوظيفة)**

أ- موجه ☐

ب- معلم ☐

2. **التخصص** ☐

3. **سنوات الخبرة**

أ- اقل من خمس سنوات ☐

ب- اكتر من خمس سنوات ☐

4. **المؤهل العلمي**

أ- مادون الجامعة ☐

ب- جامعي ☐

جـ ماجستير ☐

الجزء الثاني: أرجو قراءة كل فقرة من فقرات الاستبانة ووضع الإشارة (/) إلى يسار كل فقرة وتحت المستوى الذي يعبر عن درجة ممارسة المشرف التربوي(الموجه) لمهام الإشراف (التوجيه) في مدرستك.

م	الفقـــــــــــــــرة	درجة الممارسة			
		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا
.1	يساعد المشرف المعلم على فهم أهداف الإشراف التربوي.				
.2	يعزز روح المشاركة الجماعية بين المعلمين لتحقيق أهداف الإشراف التربوي.				
.3	يلاحظ أداء المعلم داخل الصف.				
.4	يدرب المعلم على مهارات إدارة الصف.				
.5	يدرب المعلم على وضع خطط التدريس.				
.6	يدرب المعلم على صياغة الأهداف التعليمية السلوكية.				
.7	يدرب المعلم على استخدام طرائق التدريس الحديثة.				
.8	يساعد المعلم على اختيار الوسائل التعليمية المناسبة.				
.9	يشارك في إعداد إحصائية بالمعلمين لمعرفة النقص والزيادة ويقترح سد العجز.				
.10	يعد حركة نقل المعلمين الزائدين، ويعمل على تغطية العجز.				
.11	يساهم في تطوير أداء المعلمين من خلال تقديم الندوات واللقاءات والدروس التجريبية.				
.12	يقوم بزيارة فصول المدرسين ويمارس الأساليب التوجيهية المختلفة.				
.13	يفحص دفاتر المعلمين المختلفة بغرض التوجيه والتقويم.				
.14	يحدد ساعات مكتبية لاستقبال المعلمين لحل مشكلاتهم المختلفة.				
.15	يشجع المعلم على إقامة الأنشطة الصفية المناسبة لتحقيق أهداف التعليم.				
.16	يدرب المعلم على تنفيذ الأنشطة اللاصفية.				
.17	يحدد الكفايات التدريسية اللازم توافرها في المعلم.				

18.	يدرب المعلم على أساليب تنفيذ الكفايات التدريسية.				
19.	يحدد حاجات المعلمين التدريبية في مجال تخصصه.				
20.	يهتم بجميع مكونات العملية التعليمية بشكل متوازن.				
21.	يشخص الموقف التعليمي لإبراز جوانب القوة والضعف				
22.	يساعد المعلم على حل مشكلاته المهنية.				
23.	يقوم المعلمين من خلال استمارة التقويم المعتمدة.				
24.	ينظم أنشطة لتبادل الخبرات بين المعلمين في إطار المدرسة والمدارس الأخرى.				
25.	يشارك في عملية توزيع المدرسين الجدد حسب الاحتياج				
26.	يدرب المعلم على الأساليب الحديثة لتقويم مستوى التحصيل العلمي للتلاميذ.				
27.	يراعي الموضوعية عند تقويمه لعمل المعلمين في التدريس.				
28.	يشارك المشرف في عملية تخطيط المنهج.				
29.	يقوم عناصر المناهج المدرسية.				
30.	يقوم مدى ملائمة الكتب المدرسية لمستوى التلاميذ.				
31.	يرشد المعلم إلى المراجع والمجلات العلمية في مجال تخصصه.				
32.	يعرف المعلمين بأهداف المناهج الواردة من الوزارة.				
33.	يدرب المعلمين على تحليل المناهج بغرض تحسينها.				
34.	يضع تقرير في نهاية العام حول المناهج.				
35.	يتأكد من وجود الكتب المدرسية وتوزيعها بين الطلاب.				
36.	يتابع تنفيذ الخطة الزمنية للمقررات الدراسية.				
37.	يقوم الأنشطة المدرسية اللاصفية.				
38.	يستفيد من نتائج الامتحانات في عملية الإشراف على المعلمين.				
39.	يساعد على تنمية العلاقات الإنسانية بين المدرسين والتلاميذ والإدارة المدرسية				
40.	يربط بين التلاميذ بعضهم ببعض، وبين المعلمين ويقوي الثقة				

	والاحترام فيما بينهم				
41.	يقوم بزيارة الفصل للتعرف على مستوى التلاميذ				
42.	يساعد المعلم على اكتشاف القدرات والمواهب وتشجيعها				
43.	يعزز الجوانب المشرقة لدى الطلاب، ويضع معالجات للمستويات الضعيفة بالتنسيق مع المعلمين				
44.	يقيم علاقات احترام متبادل مع التلاميذ.				
45.	يستمع إلى مشاكل التلاميذ، ويعمل على حلها بالتعاون مع المرشد التربوي والنفسي والمدرسين ويلبي مقترحاتهم				
46.	يشجع التلاميذ على ممارسة الأنشطة الصفية بالتعاون مع المعلمين.				
47.	يشجع التلاميذ على ممارسة الأنشطة اللاصفية بالتعاون مع المعلمين				
48.	يقوم أداء الإدارة المدرسية لمهامها				
49.	يساعد الإدارة المدرسية على ممارسة التخطيط				
50.	يطلع الإدارة المدرسية على نتائج الزيارات التوجيهية				
51.	يشارك الإدارة المدرسية في وضع الحلول المناسبة				
52.	يستعين بمدير المدرسة في تقويم المعلمين				
53.	يقدم المشورة للإدارة المدرسية في الجوانب التي تتطلب ذلك				
54.	يعمل على ربط المناهج بالبيئة من خلال الدروس والأنشطة المختلفة				
55.	يرشد المعلم إلى كيفية ربط المادة بواقع الحياة البيئية				
56.	يكسب المعلم مهارات التفاعل مع مصادر التعلم في البيئة المحلية				
57.	يحترم مواعيد العمل				
58.	يلتزم بتنفيذ المهام الموكلة إليه				
59.	يتابع تنفيذ الحلول والمقترحات				
60.	يعمل على الاستفادة من تجارب الآخرين ويحترم خبراتهم				
61.	يعد تقارير شهرية وسنوية حول المادة ومشاكلها، وأساليب النهوض بها.				
62.	يقوم الخطط السنوية.				

ملحق رقم(3) قائمة المحكمين

م	الاســـــــــم	الدرجة	القســـــــــم
1	عبد الجبار الطيب	د	الإدارة والتخطيط
2	صباح العجيلي	أ.د	علم النفس التربوي
3	سعاد السبع	د	اللغة العربية
4	محمد عثمان المخلافي	د	الإدارة والتخطيط
5	احمد الحاج	أ.د	الإدارة والتخطيط
6	عبد الله الغيثي	أ.د	الإدارة والتخطيط
7	هناء الفلفلي	أ.د	علم النفس التربوي
8	مهدي عريبي	د	الدراسات الاجتماعية
9	عبد الله الجراش	د	الإدارة والتخطيط

Republic of Yemen
Sana'a University
College of Education
Planning & Administration

Tasks of the Supervisor in Yemen with the concept of Total Quality Management (Amran ensample).

Study submitted to complete the requirements for the degree
MA - Education in Educational Administration and Planning

By
Mutee Ali Ali Al-Guhali

Under the Supervision of

Supervisor President

Dr / Salah Nouri Samarmd

Professor, Department of Management and Planning Faculty of Education University of Sana'a

Co-supervisor

D / Abdullah Al-Najjar
Assistant Professor, Department of Management and Planning Faculty of Education University of Sana'a

2010^{AD} 1431^{H}

Abstract

TITLE: **Tasks of the Supervisor in Yemen with the concept of Total Quality Management (Amran ensample).**

MA. Thesis 2009- faculty of education – Sana'a University

BY: Mutee Ali Ali Al-Guhali

supervised by:

Prf. Salah Nouri

Assist. Prf. Abdu Allah Al- Najar

The objectives of this study were to finding out the tasks of Yemeni educational supervisors in light of total quality management. So, the study attempts to determine the concepts of total quality in the domain of educational supervision. And identifying the nature of these tasks in connection with educational ethics and their level of practicability on the actual, and to answer about the following questions:

1-what are the tasks of educational supervisor in Yemen?

2- From the study point of view, how can these tasks be practiced?

3-are there any statistical differences in performing supervisor's tasks according to the following variables (job, qualification, specialize, year of experience)?

The study has adopted the descriptive analytic method, and to achieve its major goal, questionnaire has used consisting of (62) items has been used, and distributed to different areas of the supervisor's interest. it is conducted on (482) people, including teachers and supervisors. Its results wear analyzed by the use of the statistical package (SPSS), Mean, Std. Deviation, T-test, ANOVA, Scheffe, wear used as tools to process data. And the study has come out with the following results:

a- it was discovered through these results that sampling estimates focused on three levels as follow:

1-according to the sampling estimates, there are practical tasks with (middle) performance in subfields, estimated at (6.45%) of the while items of questioner.

1- According to the sampling estimates, there are practical tasks with (low) performance in subfields, estimated at (88.71%) of the whole items of questioner.
2- According to the sampling estimates, there are practical tasks with (weak) performance in subfields, estimated at (4.84%) of the whole items of questioner.

This indicates that an unacceptable practice of supervisor's tasks. It also points out their inability in keeping pace with the total quality management concept. So, we do hope that due attention would be given to low results of the study, by the competent authorities. We call on them to consider the low and weak performance fields

mentioned above by developing them and providing an appropriate atmosphere for practicing, activating and evaluating them in real life situations.

b- As for the statistical distinctions, the following has been discovered:

1-there are statistical differences at(0.05), as indicated in the poor(low) performance of the targeted samples in the supervisor's practice of their tasks towards himself ,This can be attributed to variable of job for supervisors, and to variable of qualification for M.A. other fields were ruled out of such differences.

2- There are statistical differences at (0.05), as indicated in performance of the targeted samples in the supervisor's practice of their tasks towards

teacher and curriculum; this can be attributed to variable of specialization for humanities. Other fields were ruled out of such differences.

3-There are statistical differences at (0.05), as indicated in performance of the targeted samples in the supervisor's practice of their tasks towards students and school administration, this can be attributed to variable of experience for less experienced. Other fields were ruled out of such differences.

Based on what has been said, we can conclude that the practice of supervision tasks in education is still lagging behind in Yemen from achieving the concept of total quality of educational supervision. As a result, it is important for Yemeni educational authority to examine the situation of supervision very carefully, taking into account its components: inputs, processing and outputs. Only then can we do make a maximums benefit of total quality concept in the educational process, particularly in educational supervision.