جامعة القدس المفتوحة

عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي

برنامج ماجستير الإدارة والإشراف التربوي

درجة توافر الكفايات الأدائية لمعلمي المدارس الحكومية الثانوية وعلاقتها بالأدوار الإشرافية من وجهة نظرهم في محافظة الخليل

The Degree of Availability of Performance competencies for Teachers of Public Secondary Schools and Their Relationship to supervisory roles from Their Point of View in Hebron Governorate

إعداد

حامد محمد حماد خليل

جامعة القدس المفتوحة (فلسطين)

آب 2021

جامعة القدس المفتوحة

عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي

برنامج ماجستير الإدارة والإشراف التربوي

درجة توافر الكفايات الأدائية لمعلمي المدارس الحكومية الثانوية وعلاقتها بالأدوار الإشرافية من وجهة نظرهم في محافظة الخليل

The Degree of Availability of Performance competencies for Teachers of Public Secondary Schools and Their Relationship to supervisory roles from Their Point of View in Hebron Governorate

إعداد

حامد محمد حماد خليل

بإشراف:

أ. د. تيسير عبد الحميد أبو ساكور

قدمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلبات درجة الماجستير في الإدارة والإشراف التربوي

جامعة القدس المفتوحة (فلسطين)

آب 2021

درجة توافر الكفايات الأدائية لمعلمي المدارس الحكومية الثانوية وعلاقتها بالأدوار الإشرافية من وجهة نظرهم في محافظة الخليل

The Degree of Availability of Performance competencies for Teachers of Public Secondary Schools and Their Relationship to supervisory roles from Their Point of View in Hebron Governorate

إعداد

حامد محمد حماد خليل

بإشراف:

أ. د. تيسير عبد الحميد أبو ساكور

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت في 28 / 8 / 2021م

أعضاء لجنة المناقشة

الأستاذ الدكتور تيسير أبو ساكور جامعة القدس المفتوحة مشرفاً ورئيساً

الأستاذ الدكتور محمد الطيطي جامعة القدس المفتوحة عضواً

الدكتور أشرف الصايغ جامعة النجاح الوطنية عضواً

تفويض وإقرار

أنا الموقع أدناه حامد محمد حماد خليل؛ أفوض/ جامعة القدس المفتوحة بتزويد نسخ من رسالتي للمكتبات أو المؤسسات أو الهيئات أو الأشخاص، عند طلبهم بحسب التعليمات النافذة في الجامعة.

وأقر بأنني قد التزمت بقوانين جامعة القدس المفتوحة وأنظمتها وتعليماتها وقراراتها السارية المعمول بها والمتعلقة بإعداد رسائل الماجستير عندما قمت شخصياً بإعداد رسالتي الموسومة بـ: "درجة توافر الكفايات الأدائية لمعلمي المدارس الحكومية الثانوية وعلاقتها بالأدوار الإشرافية من وجهة نظرهم في محافظة الخليل"، وذلك بما ينسجم مع الأمانة العلمية المتعارف عليها في كتابة الرسائل العلمية.

الاسم: حامد محمد حماد خليل

الرقم الجامعي: 0330011910076

التوقيع:

التاريخ: 28 / 8 / 2021 م

الإهـــــــداء

إلى أرواح شهدائنا الأبرار الذين خضبوا بدمائم الزكية ثرى فلسطين الطهور

إلى روح والدي الحبيب رحمه الله

إلى من علمتني المعنى الحقيقي للكفاح والمثابرة، أمي الغالية حفظها الله وأمدّ

في عمرها

إلى زوجتي العزيزة، وجميع بناتي وأبنائي

إلى أخواتي وأخوتي الأعزاء

إلى أساتذتي الأفاضل، وكل من كان له فضل عليّ

إلى كل الأحرار والمخلصين في هذا الوطن الحبيب

إلى هؤلاء جميعاً أهدي ثمرة هذا الجهد المتواضع

الباحث: حامد خليل

شكر وتقدير

الحمد لله ربّ العالمين، والصلاة والسلام على رسوله الصادق الأمين، ومن تبعه بإحسان إلى يوم الدين، وبعد:

بعد أن من الله عليّ بإكمال هذه الدراسة، يطيب لي ويسعدني أن أتقدم بجزيل الشكر والتقدير إلى كل من كان لي عوناً وسنداً، وساعدني وساهم في إخراج هذا العمل إلى حيز النور. وأخص بالذكر أستاذي الفاضل الأستاذ الدكتور تيسير أبو ساكور على تفضله بالإشراف على هذه الرسالة، وعلى ما قدمه لي من نصح وتوجيه وارشاد أعانني على تخطي الكثير من الصعوبات وساعدني في إخراج هذه الرسالة في صورتها النهائية.

وأتقدم بوافر الاحترام والتقدير إلى أعضاء لجنة المناقشة الدكتور أشرف الصايغ ممتحناً خارجياً، والأستاذ الدكتور محمد الطيطي ممتحناً داخلياً على ما قدموه من جهود طيبة في قراءة هذه الرسالة، وإثرائها بملاحظاتهم القيمة، فجزاهم الله عني خير الجزاء. كما أتقدم بفائق الشكر والتقدير إلى أساتذتي الأفاضل في عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي، الذين ما توانوا يوماً بتقديم يد العون والمساعدة، وأخص بالذكر الأستاذ الدكتور حسني عوض/ عميد الدراسات العليا والبحث العلمي، والأستاذ الدكتور مجدي زامل، وجميع أساتذتي الذين كان لهم فضل عليّ.

كما أتقدم بوافر الشكر والتقدير إلى جميع الأساتذة الذين ساهموا في تحكيم الاستبانة ولوزارة التربية والتعليم وللعاملين في مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل، الذين ساهموا بتسهيل مهمتي في توزيع استبانة البحث على المدارس وتحليلها، وكذلك الشكر الجزيل لكل من مديري ومديرات ومعلمي ومعلمات المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الخليل، الذين تعاونوا معي للإجابة عن أداة الدراسة، وأتقدم بالشكر للأستاذ مروان زهد الذي ساهم في تحليل الاستبانة.

الباحث: حامد خليل

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
صفحة الغلاف	أ
قرار لجنة المناقشة	ب
الإقرار والتفويض	ج
الإهداء	د
شكر وتقدير	هـ
قائمة المحتويات	و
قائمة الجداول	ط
قائمة الأشكال	ل
قائمة الملاحق	م
الملخص باللغة العربية	ن
الملخص باللغة الإنجليزية	ع
الفصل الأول: خلفية الدراسة ومشكلتها	
مقدمة	2
مشكلة الدراسة وأسئلتها	5
فرضيات الدراسة	7
أهداف الدراسة	8
أهمية الدراسة	9
حدود الدراسة ومحدداتها	10
التعريفات الإجرائية للمصطلحات	11
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	
أولاً: الإطار النظري	14
ثانياً: الدراسات السابقة	50
الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات	
منهجية الدراسة	74
مجتمع الدراسة	74
عينة الدراسة	75
أدوات الدراسة	77

الموضوع	الصفحة
متغيرات الدراسة	83
إجراءات تنفيذ الدراسة	84
المعالجات الإحصائية	85
الفصل الرابع: نتائج الدراسة	
نتائج الدراسة	87
النتائج المتعلقة بالسؤال الأول	87
النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني	92
النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى	98
النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية	99
النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة	101
النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة	103
النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة	105
النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة	106
النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة	108
النتائج المتعلقة بالفرضية الثامنة	109
النتائج المتعلقة بالفرضية التاسعة	112
الفصل الخامس: تفسير النتائج ومناقشتها	
تفسير نتائج السؤال الأول ومناقشتها	115
تفسير نتائج السؤال الثاني ومناقشتها	116
تفسير نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها	117
تفسير نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها	118
تفسير نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها	119
تفسير نتائج الفرضية الرابعة ومناقشتها	119
تفسير نتائج الفرضية الخامسة ومناقشتها	120
تفسير نتائج الفرضية السادسة ومناقشتها	121
تفسير نتائج الفرضية السابعة ومناقشتها	122
تفسير نتائج الفرضية الثامنة ومناقشتها	122
تفسير نتائج الفرضية التاسعة ومناقشتها	123

الموضوع	الصفحة
التوصيات والمقترحات	124
المراجع باللغة العربية	126
المراجع باللغة الإنجليزية	135
ملاحق الرسالة	137

قائمة الجداول

الجدول	موضوع الجدول	الصفحة
(1.3)	توزيع مجتمع الدراسة حسب متغير المديرية والجنس	75
(2.3)	توزيع عينة الدراسة حسب متغير المديرية والجنس	76
(3.3)	توزيع عينة الدراسة حسب متغيرات البيانات الشخصية والعامة	76
(4.3)	معاملات الارتباط لكل فقرة والدرجة الكلية لمقياس الكفايات الأدائية	79
(5.3)	معامل ثبات كرونباخ ألفا حسب المجالات والدرجة الكلية لفقرات الأداة	80
(6.3)	معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية لمجالات مقياس أساليب الإشراف التربوي	82
(7.3)	معاملات ثبات كرونباخ ألفا حسب المجالات والدرجة الكلية لمقياس إدارة التميز	83
(1.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توافر الكفايات الأدائية لمعلمي المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظرهم	88
(2.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توافر التخطيط للكفايات الأدائية لمعلمي المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الخليل	89
(3.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توافر التنفيذ للكفايات الأدائية لمعلمي المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الخليل	90
(4.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توافر التقويم للكفايات الأدائية لمعلمي المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الخليل	91
(5.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة الأدوار الإشرافية لمعلمي المدارس الحكومية الثانوية من وجهة نظرهم في محافظة الخليل	93
(6.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة التخطيط للأدوار الإشرافية لمعلمي المدارس الحكومية الثانوية من وجهة نظرهم في محافظة الخليل	93
(7.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة التنفيذ للأدوار الإشرافية لمعلمي المدارس الحكومية الثانوية من وجهة نظرهم في محافظة الخليل	95

(8.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة التقويم للأدوار الإشرافية لمعلمي المدارس الحكومية الثانوية من وجهة نظرهم في محافظة الخليل	96
(9.4)	نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لاختبار مستوى دلالة الفروق لدرجة توافر الكفايات الأدائية لمعلمي المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الخليل تبعاً لمتغير الجنس	98
(10.4)	المتوسطات الحسابية لمجالات درجة توافر الكفايات الأدائية لمعلمي المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الخليل تبعاً لمتغير الخبرة التعليمية	99
(11.4)	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي، لاختبار مستوى دلالة الفروق لدرجة توافر الكفايات الأدائية لمعلمي المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الخليل تبعاً لمتغير الخبرة التعليمية	100
(12.4)	اختبار أقل فرق دال إحصائي (شيفيه)، للمقارنات البعدية حسب المجالات والدرجة الكلية لدرجة توافر الكفايات الأدائية لمعلمي المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الخليل تبعاً لمستوى الخبرة التعليمية	101
(13.4)	المتوسطات الحسابية لمجالات درجة توافر الكفايات الأدائية لمعلمي المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الخليل تبعاً لمتغير المؤهل العلمي	101
(14.4)	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي، لاختبار مستوى دلالة الفروق لدرجة توافر الكفايات الأدائية لمعلمي المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الخليل تبعاً لمتغير المؤهل العلمي	102
(15.4)	اختبار أقل فرق دال إحصائي (شيفيه)، للمقارنات البعدية حسب المجالات والدرجة الكلية لدرجة توافر الكفايات الأدائية لمعلمي المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الخليل تبعاً لمستوى المؤهل العلمي	103
(16.4)	المتوسطات الحسابية لمجالات درجة توافر الكفايات الأدائية لمعلمي المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الخليل تبعاً لمتغير المديرية	104
(17.4)	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي، لاختبار مستوى دلالة الفروق لدرجة توافر الكفايات الأدائية لمعلمي المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الخليل تبعاً لمتغير المديرية	104

(18.4)	نتائج اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لاختبار مستوى دلالة الفروق لدرجة ممارسة الأدوار الإشرافية لمعلمي المدارس الحكومية الثانوية من وجهة نظرهم في محافظة الخليل تبعا لمتغير الجنس	105
(19.4)	المتوسطات الحسابية لمجالات درجة ممارسة الأدوار الإشرافية لمعلمي المدارس الحكومية الثانوية من وجهة نظرهم في محافظة الخليل تبعاً لمتغير الخبرة التعليمية	106
(20.4)	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي، لاختبار مستوى دلالة الفروق لدرجة ممارسة الأدوار الإشرافية لمعلمي المدارس الحكومية الثانوية من وجهة نظرهم في محافظة الخليل تبعاً لمتغير الخبرة التعليمية	107
(21.4)	اختبار أقل فرق دال إحصائي (شيفيه)، للمقارنات البعدية حسب مجال التخطيط لدرجة ممارسة أدوار الإشراف التربوي تبعاً لمستوى الخبرة التعليمية	108
(22.4)	المتوسطات الحسابية لمجالات درجة ممارسة أساليب الإشراف التربوي من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الخليل تبعاً لمتغير المؤهل العلمي	108
(23.4)	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي، لاختبار مستوى دلالة الفروق لدرجة ممارسة الأدوار الإشرافية لمعلمي المدارس الحكومية الثانوية من وجهة نظرهم في محافظة الخليل تبعاً لمتغير المؤهل العلمي	109
(24.4)	المتوسطات الحسابية لمجالات درجة ممارسة الأدوار الإشرافية لمعلمي المدارس الحكومية الثانوية من وجهة نظرهم في محافظة الخليل تبعاً لمتغير المديرية	110
(25.4)	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي، لاختبار مستوى دلالة الفروق لدرجة ممارسة الأدوار الإشرافية تبعاً لمتغير المديرية	110
(26.4)	اختبار أقل فرق دال إحصائي (شيفيه)، للمقارنات البعدية حسب المجالات والدرجة الكلية لدرجة ممارسة أدوار الإشراف التربوي تبعاً لمستوى المديرية	111
(27.4)	معامل ارتباط (بيرسون) بطريقة (ماتريكس) بين درجتي توافر الكفايات الأدائية وأدوار الإشراف التربوي من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الخليل	112

قائمة الأشكال

الشكل	موضوع الشكل	رقم الصفحة
(1.3)	معادلة روبرت ماسون لتحديد عدد أفراد العينة	75

قائمة الملاحق

	الموضوع	الصفحة
أ	أداة الدراسة قبل التحكيم	138
ب	قائمة المحكمين	144
ت	أداة الدراسة بعد التحكيم	145
ث	تسهيل المهمة	151

درجة توافر الكفايات الأدائية لمعلمي المدارس الحكومية الثانوية وعلاقتها بالأدوار الإشرافية من وجهة نظرهم في محافظة الخليل

إعداد: حامد محمد حماد خليل

بإشراف: أ. د. تيسير عبد الحميد أبو ساكور

2021

ملخص

هدفت الدراسة التعرف إلى درجة توافر الكفايات الأدائية لمعلمي المدارس الحكومية الثانوية وعلاقتها بالأدوار الإشرافية من وجهة نظرهم في محافظة الخليل، استخدم المنهج الوصفي الارتباطي، وطبقت أدوات الدراسة على عينة طبقية عشوائية، معتمدة طبقتي المديرية والجنس، ضمت (344) معلماً ومعلمة من المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الخليل، بنسبة (13 %) من حجم مجتمع الدراسة البالغ عددهم (2498).

أشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة توافر الكفايات الأدائية لدى معلمي المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظرهم جاء مرتفعاً، بدلالة المتوسط الحسابي الذي بلغ (4.27)، وحصل مجال التنفيذ على أعلى المتوسطات الحسابية، حيث بلغ المتوسط الحسابي له (4.30)، وبمستوى مرتفع، أما مجال التقويم فقد حصل على أقل المجالات (متوسطاً حسابياً)، إذ حصل على متوسط حسابي (4.24)، وبمستوى مرتفع.

وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة الأدوار الإشرافية من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الخليل جاء متوسطاً، وذلك بدلالة المتوسط الحسابي الذي بلغ (3.66). وحصل مجال التنفيذ على أعلى المتوسطات الحسابية، حيث بلغ المتوسط الحسابي له

(3,72) وبمستوى مرتفع، بينما مجال التخطيط فقد حصل على أقل المجالات (متوسطاً حسابياً) إذ حصل على متوسط حسابي (3.62) ومستوى متوسط.

كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات درجة توافر الكفايات الأدائية لدى معلمي المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الخليل تعزى لمتغيري (الجنس والمديرية)، بينما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الخبرة لصالح (أكثر من 10 سنوات)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير المؤهل العلمي لصالح (ماجستير فأعلى). وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة ممارسة الأدوار الإشرافية من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الخليل تعزى إلى متغيرات (الجنس والخبرة والمؤهل العلمي).

بينما اشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المديرية وذلك لصالح مديريات (الخليل، وشمال الخليل، وجنوب الخليل). وأشارت نتائج الدراسة لوجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين درجتي توافر الكفايات الأدائية والأدوار الإشرافية، وهي علاقة ارتباط خطية موجبة حيث بلغ معامل الارتباط بينهما (.37).

وبناء على نتائج الدراسة أوصى الباحث بزيادة تفعيل الأدوار الإشرافية من خلال أساليب الإشراف التربوي المتنوعة، وعدم الاقتصار أو التركيز على أسلوب الزيارة الصفية.

الكلمات المفتاحية: الكفايات الأدائية، الإشراف التربوي، الأدوار الإشرافية، محافظة الخليل.

The Degree of Availability of Performance competencies for Teachers of Public Secondary Schools and Their Relationship to supervisory roles from Their Point of View in Hebron Governorate

Prepared by: Hamed Mohamed Hammad Khalil
Supervised by: Prof. Dr. Tayseer Abdel Hamid Abu Sakour
2021

Abstract

The study aimed to identify the degree of availability of performance competencies for public secondary school teachers and their relationship to supervisory roles from their point of view in the Hebron Governorate, the descriptive correlative approach was used, and the study tools were applied to a stratified random sample, based on the directorate and gender layers, that included (344) male and female teachers from public schools. Secondary school in Hebron governorate, at a rate of (13%) of the study population, which numbered (2498).

The results of the research indicated that the degree of availability of performance competencies for teachers of public secondary schools in Hebron Governorate from their point of view was high, in terms of the arithmetic mean, which reached (4.27), and the field of implementation obtained the highest arithmetic averages, where the arithmetic mean was (4.30), and at a level of High, as for the evaluation domain, it got the lowest (arithmetic average), as it got an arithmetic average (4.24), and at a high level.

The results indicated that the degree of practicing supervisory roles from the point of view of secondary public-school teachers in Hebron governorate was average, in terms of the arithmetic mean, which amounted to (3.66). The field of implementation obtained the highest arithmetic averages, with an arithmetic mean of (3.72) and a high level, while the field of planning obtained the lowest areas (arithmetic average) as it obtained an arithmetic mean (3.62) and an average level.

The results also indicated that there were no statistically significant differences at the significance level ($\alpha \leq .05$) between the averages of the degree of availability of performance competencies among public secondary school teachers in Hebron governorate due to the two variables (gender and district), while it indicated that there were statistically significant differences attributed to The experience variable is in favor of (more than 10 years), and there are statistically significant differences due to the educational qualification variable in favor of (Masters and above). The results showed that there were no statistically significant differences between the average degree of practicing supervisory roles from the point of view of secondary government school teachers in the Hebron governorate due to the variables (sex, experience and educational qualification).

While it indicated that there were statistically significant differences due to the variable of the directorate in favor of the directorates of (Hebron, North Hebron, and South Hebron). The results of the study indicated the existence of a statistically significant correlation between the two degrees of availability of performance competencies and supervisory roles, which is a positive linear correlation, in which the correlation coefficient is (.37).

Based on the results of the study, the researcher recommended increasing the activation of the various supervisory roles through methods of educational supervision, and not limiting or focusing on the classroom visit method.

Keywords: performance competencies, educational supervision, supervisory roles, Hebron Governorate.

الفصل الأول

خلفية الدراسة ومشكلتها

1.1 مقدمة

2.1 مشكلة الدراسة وأسئلتها

3.1 فرضيات الدراسة

4.1 أهداف الدراسة

5.1 أهمية الدراسة

6.1 حدود الدراسة ومحدداتها

7.1 التعريفات الإجرائية للمصطلحات

الفصل الأول

خلفية الدراسة ومشكلتها

1.1 مقدمة

إن التطور الكبير والمتسارع في العصر الحديث في العلم والتكنولوجيا بشتى أنواعها وأشكالها الثقافية والتربوية، جعل على كاهل التربويين مهمات جسام للعمل الدؤوب والمتواصل من أجل مواكبة ركب الحضارة العالمية في هذا التطور والتقدم في شتى ميادين الحياة عامة، وفي ميدان العمل التربوي بشكل خاص، ولما كان الإشراف التربوي ركناً أساسياً من أركان العمل التربوي، كان لزاماً على التربويين أن يولوه حقه من الاهتمام والتطوير، لما له من أهمية كبرى في تحسين وتطوير العملية التربوية والتعليمية بشكل عام، وتحسين وتطوير الأداء المهني للمعلم بشكل خاص.

ونظراً لأهمية الكفايات الأدائية فقد ذهب الكثير من الباحثين والتربويين إلى الاهتمام بهذا الموضوع، من خلال دراسات كثيرة، فهناك دراسات تناولت الكفايات بشكل عام، وهناك دراسات أخرى تناولت كفايات تدريس الإبداع بصفة خاصة، فالمعلم هو أحد عناصر المنظومة التعليمية ومن أهم مدخلاتها، ولم يعد مجرد ملقناً للمعلومات، مما يترتب عليه حاجة المعلم إلى التمكن من الكفايات اللازمة للقيام بمهام وظيفته المتجددة والمتطورة من وقت لآخر في ظل التقدم والتطور العلمي والتكنولوجي الذي يشهده القرن الحادي والعشرون. (العمصي، 2016)

ولا يتوقف ربط الكفايات بالمعلمين فهي تتجاوز أبعد من ذلك لتشمل عناصر أخرى في منظومة التربية والتعليم، إذ انتقلت حركة الكفايات إلى أصناف أخرى في منظومة التربية والتعليم وفي مقدمتهم المشرفين التربويين، فقد ازداد الاهتمام بتحديد كفايات المشرفين التربويين، ويعود ذلك

إلى عدم وضوح أعمالهم ووظائفهم، واختلاف هذه المهمات بين مشرف ومشرف وبين نظام ونظام آخر. (أبو شاهين،2011)

ومع التطورات والتغيرات التي تواجه المجتمعات اليوم، ومع ما ينعكس منها على العملية التعليمية في شتى أركانها، سواء كان هذا الانعكاس إيجابياً أو سلبياً، ظهرت ضرورة الاهتمام بالإشراف التربوي في العملية التعليمية، وضرورة نمو مفهومه بما يتناسب مع التغيرات الحديثة في العملية التعليمية، حتى يتمكن من القيام بوظيفته على أكمل وجه. (حسان والعجمي، 2007)

فالإشراف التربوي عنصر مهم من عناصر عملية التطوير والإصلاح، وتأتي أهميته كونه حلقة الوصل بين التخطيط النظري في وزارة التربية، والتطبيق والممارسة العملية في الميدان التربوي، مما يتطلب التوافق بين المشرفين التربويين ومديري المدارس، لأن ذلك يؤدي إلى إحكام وحدة الإشراف المبتغاة، حيث أن الإشراف عملية ذات هدف أساسي وهو تحسين الموقف التعليمي وإحداث التغيير الإيجابي في كافة عناصره، من معلم ومتعلم ومنهاج وبيئة تعليمية. (العوران، 2010)

ومما يجدر ذكره أن الأسلوب التقليدي للإشراف التربوي، والذي كان يتمحور حول الزيارات الصفية وما يعقبها من لقاءات ومناقشات تدور بين المشرف والمعلم قد تغير، وأصبح المفهوم الحديث للإشراف التربوي يعني أنه عملية ديناميكية فعالة قادرة على تحسين نوعية التعليم والتعلم، يتمتع بقيادة حيوية ومستنيرة وعلمية، ويهدف بشكل رئيس إلى إدراك القيمة الكامنة في الفرد، وبالتالي فإن الإشراف التربوي الحديث صار يرمي إلى الاهتمام بكل الجوانب لشخصية التلميذ وتطوير العملية التربوية بكل جوانبها، ومن هذا المنطلق فهو أصبح يعني بأنه عملية تعاونية، تشخيصية، تحليلية، علاجية مستمرة. حيث يتم التفاعل البناء والمثمر من خلالها بين المشرف والمعلم بهدف تطوير عمليتي التعليم والتعلم، وهكذا فقد تمكن الأسلوب الإشرافي أن ينسجم مع

الاتجاهات الحديثة في الإشراف والتدريب، والتي تقوم على أساس التعاون المشترك ما بين المعلمين والمشرفين التربويين. (الدليمي، 2016)

وبما أن هدف الإشراف التربوي الحديث يتمثل في تحسين عمليتي التعليم والتعلم، ومساعدة المعلمين على تحقيق الأهداف التربوية، وتدريب المعلمين على عملية التقويم، وإثارة دافعية المعلمين واهتماماتهم بالعملية التعليمية، وتشجيعهم على إجراء البحوث التجريبية، ورفع كفاءة المعلمين مهنياً، والعمل على تقدم نمو الطلبة وتحسينه، فإن ذلك ينعكس على تنمية المجتمع وتطوره، ومساعدة القيادات المدرسية على التكيف والاستمرارية في البرنامج الإشرافي التشاركي، وإيجاد جو اجتماعي ونفسي مقبول للعملية التعليمية التعلمية. (لهلوب، 2015)

وقد تعددت أساليب الإشراف التربوي وتنوعت، فمنها الزيارات الصفية بأنواعها، والندوات، والنشرات التربوية، وتبادل الزيارات، والعروض العلمية، وورشات العمل، والمؤتمرات، واللقاءات، والاجتماعات (أبو عابد، 2017).

ولكل أسلوب من هذه الأساليب مميزاته وأهدافه، وعوامل تساعد على نجاحه، وعلى الرغم من التنوع في الأساليب الإشرافية لا يمكننا القول أنّ أسلوباً منها أفضل الأساليب مع جميع المعلمين وفي كل المواقف والظروف وفي جميع المدارس. (الخطيب، والخطيب، 2003: 203)

ولم يختلف التطور التاريخي لمفهوم الإشراف التربوي العالمي كثيرًا عن التطور لنفس المفهوم في فلسطين . فمنذ أن تسلمت السلطة الوطنية الفلسطينية مسؤولية التربية والتعليم في الضفة الغربية وقطاع غزة، أخذت على عاتقها تطوير مفهوم عملية التعليم والتعلم، وتمثل التطوير في عدة مجالات يلمسها المعلم من خلال إشراكه في الدورات التدريبية، ومتابعة المشرف التربوي له وتقييمه، حيث دربت بذلك المشرفين التربويين على أداء مهماتهم الإشرافية (أبو سمرة وزيدان والعواودة، 2006)

وهناك العديد من الدراسات التي تطرقت لموضوع الكفايات، ودراسات أخرى تناولت موضوع الإشراف التربوي. وسوف نتناول في هذه الدراسة الكفايات الأدائية المتمثلة في (التخطيط، والتنفيذ، والتقويم) لمعلمي المدارس الحكومية الثانوية وعلاقتها بالأدوار الإشرافية من وجهة نظرهم في محافظة الخليل.

2.1 مشكلة الدراسة وأسئلتها.

مما لا شك فيه أن التطور الكبير الذي حصل في العصر الحديث، والانفجار المعرفي الهائل الذي يشهده القرن الحادي والعشرين، من حيث تعدد مصادر المعرفة وتنوع أساليبها وطرقها، جعل لزاما علينا مواكبة هذا التطور وهذا الانفجار المعرفي في شتى الميادين، لنكون قادرين على إعداد جيل قوي بعلمه، رائد بأخلاقه، عظيم بإيمانه، وانطلاقا من ايماننا العميق بأن أطفال اليوم هم دولة المستقبل، وأن المدرسة جسر تعبر عنه الأجيال، والأمل المنشود لتحقيق كل ما نصبوا إليه، وضع على كاهل التربويين مسؤوليات جسام من أجل النهوض بواقعنا التعليمي، وتطويره بغية وصولنا إلى الأهداف المنشودة .

ولا شك أن توافر الكفايات الأدائية للمعلمين باتت أمراً بالغ الأهمية لكي يستطيع المعلم القيام بدوره على أكمل وجه، ومواكبة التطورات المتسارعة في شتى الميادين، ونظراً لكون الباحث يعمل في المدارس الحكومية فإنه يؤمن بضرورة توافر الكفايات الأدائية لدى المعلمين حتى يتمكنوا من القيام بالدور المطلوب منهم على أكمل وجه، وربط علاقتها بالأدوار الإشرافية، ومن خلال اطلاع الباحث على الأدب التربوي والدراسات السابقة وجد أن الدراسات التي لها علاقة بموضوع الدراسة لا تتصل بها اتصالاً مباشراً إذ لم تجمع الدراسات السابقة بين متغيرات الدراسة الحالية مجتمعة مما دفع إلى ضرورة إجراء هذه الدراسة، من هنا نبعت مشكلة الدراسة.

وتحديد المرحلة الثانوية على وجه الخصوص ينبع من كونها تمثل البداية الفعلية في مجال التنمية الشاملة للأجيال، وتحقيق النمو الشامل لشخصيات الشباب، بالإضافة إلى كونها تعتبر القاعدة الأساسية والمرحلة الأولى من سلم التعليم الجامعي للطالب.

وعملية مساعدة المعلم تربويًا وتطويره يمكن أن يسهم فيها المشرف التربوي من منطلق ضرورة تكامل أدوار جهات الإشراف التربوي لتفعيل ما هو مأمول منها لتطوير العمل المدرسي، والتعامل مع مستجداته ومتطلبات تنفيذه، ولما كان عمل الإشراف التربوي والمعلم عملا تكامليًا للنهوض بالعملية التعليمية التعلميّة، فقد تحددت مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: **ما درجة توافر الكفايات الأدائية لمعلمي المدارس الحكومية الثانوية وعلاقتها بالأدوار الإشرافية من وجهة نظرهم في محافظة الخليل؟**

ويتفرع عنه الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما درجة توافر الكفايات الأدائية لمعلمي المدارس الحكومية الثانوية من وجهة نظرهم في محافظة الخليل؟
2. ما درجة ممارسة الأدوار الإشرافية لمعلمي المدارس الحكومية الثانوية من وجهة نظرهم في محافظة الخليل؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة توافر الكفايات الأدائية لمعلمي المدارس الحكومية الثانوية من وجهة نظرهم في محافظة الخليل تعزى إلى متغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والمديرية؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة ممارسة الأدوار الإشرافية لمعلمي المدارس الحكومية الثانوية من وجهة نظرهم في محافظة الخليل تعزى إلى متغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والمديرية؟

5. هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجة توافر الكفايات الأدائية لمعلمي المدارس الحكومية الثانوية والأدوار الإشرافية من وجهة نظرهم في محافظة الخليل؟

3.1 فرضيات الدراسة

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات درجة توافر الكفايات الأدائية لمعلمي المدارس الحكومية الثانوية من وجهة نظرهم في محافظة الخليل تعزى إلى متغير الجنس.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات درجة توافر الكفايات الأدائية لمعلمي المدارس الحكومية الثانوية من وجهة نظرهم في محافظة الخليل تعزى إلى متغير الخبرة.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات درجة توافر الكفايات الأدائية لمعلمي المدارس الحكومية الثانوية من وجهة نظرهم في محافظة الخليل تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات درجة توافر الكفايات الأدائية لمعلمي المدارس الحكومية الثانوية من وجهة نظرهم في محافظة الخليل تعزى إلى متغير المديرية.

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات درجة ممارسة الأدوار الإشرافية لمعلمي المدارس الحكومية الثانوية من وجهة نظرهم في محافظة الخليل تعزى إلى متغير الجنس.

الفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات درجة ممارسة الأدوار الإشرافية لمعلمي المدارس الحكومية الثانوية من وجهة نظرهم في محافظة الخليل تعزى إلى متغير الخبرة.

الفرضية السابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات درجة ممارسة الأدوار الإشرافية لمعلمي المدارس الحكومية الثانوية من وجهة نظرهم في محافظة الخليل تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

الفرضية الثامنة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات درجة ممارسة الأدوار الإشرافية لمعلمي المدارس الحكومية الثانوية من وجهة نظرهم في محافظة الخليل تعزى إلى متغير المديرية.

الفرضية التاسعة: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجة توافر الكفايات الأدائية لمعلمي المدارس الحكومية الثانوية وممارسة الأدوار الإشرافية من وجهة نظرهم في محافظة الخليل.

4.1 أهداف الدراسة

- التعرف على درجة توافر الكفايات الأدائية لمعلمي المدارس الحكومية الثانوية من وجهة نظرهم في محافظة الخليل.
- التعرف على درجة ممارسة الأدوار الإشرافية لمعلمي المدارس الحكومية الثانوية من وجهة نظرهم في محافظة الخليل.
- الكشف عن الفروق بين متوسطات درجة توافر الكفايات الأدائية لمعلمي المدارس الحكومية الثانوية من وجهة نظرهم في محافظة الخليل تعزى إلى متغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي والمديرية.

- الكشف عن الفروق بين متوسطات درجة ممارسة الأدوار الإشرافية لمعلمي المدارس الحكومية الثانوية من وجهة نظرهم في محافظة الخليل تعزى إلى متغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي والمديرية.
- الكشف عن العلاقة الارتباطية بين درجة توافر الكفايات الأدائية لمعلمي المدارس الحكومية الثانوية ودرجة ممارسة الأدوار الإشرافية من وجهة نظرهم في محافظة الخليل.

5.1 أهمية الدراسة

تكتسب هذه الدراسة أهمية في معرفة العلاقة بين درجة توافر الكفايات الأدائية لمعلمي المدارس الحكومية الثانوية وعلاقتها بالأدوار الإشرافية من وجهة نظر المعلمين في محافظة الخليل.

أولاً – الأهمية النظرية:

تكمن الأهمية النظرية للدراسة من خلال إعداد الإطار النظري الخاص عن طريق الاطلاع على الأدبيات المعاصرة والدراسات السابقة ذات الصلة بالدراسة الحالية، والتعرف على محتوياتها الفكرية واستخلاص أبرز المحتويات المفيدة، من أجل بناء الإطار العلمي للدراسة الذي يمكن الإفادة من محتوى الأدب التربوي النظري الوارد فيه.

ثانياً – الأهمية التطبيقية:

- تعد هذه الدراسة على حد علم واطلاع الباحث أول دراسة تتطرق للحديث عن درجة توافر الكفايات الأدائية لمعلمي المدارس الحكومية الثانوية وعلاقتها بالأدوار الإشرافية من وجهة نظرهم في محافظة الخليل، لذا يأمل الباحث أن تكون هذه الدراسة بداية لدراسات فلسطينية تهتم وتقيس اتجاهات المعلمين في درجة توافرالكفايات الأدائية لمعلمي المدارس الحكومية الثانوية وعلاقتها بالأدوار الإشرافية من وجهة نظرهم في محافظات فلسطين.

- أهمية دور الإشراف التربوي في التأثير على رفع الكفايات الأدائية للمعلمين ومدى تطورها واستمرارها، لا سيما أن المدرسة الثانوية تحتاج أكثر من غيرها من المدارس إلى قادة حقيقيين يمتازون بالمبادرة والتشجيع على الابتكار والتجديد والإبداع.
- أهمية المرحلة الثانوية على وجه الخصوص كونها تمثل البداية الفعلية في مجال التنمية الشاملة للأجيال وتحقيق النمو الشامل لشخصيات الشباب، بالإضافة إلى كونها تعتبر القاعدة الأساسية للطالب والمرحلة الأولى من سلم التعليم الجامعي.
- إمكانية مساعدة المدارس على التطور وخلق قيادات مدرسية قادرة على تقديم أفضل الخدمات من أجل تحقيق الأهداف الخاصة بالمدرسة بكفاءة عالية من خلال التركيز على الكفايات الأدائية لمعلمي المدارس ودور المشرفين التربويين في ذلك حتى نستطيع مواكبة الأدوار والأساليب الحديثة للإشراف التربوي من أجل الارتقاء بالمدرسة إلى المستوى الذي نصبوا إلية.
- أهمية تقديم التوصيات والمقترحات لصناع القرار في المؤسسات التربوية والتي قد تساهم في تطوير دور المعلم في المدارس بشكل عام وفي المدارس الثانوية على وجه الخصوص، الأمر الذي قد يعمل أو يساعد على رفع كفاءة المدرسة من أجل تحقيق الجودة المطلوبة للعملية التعليمية التعلمية.

6.1 حدود الدراسة ومحدداتها.

تسير هذه الدراسة في نطاق الحدود التالية:

1.6.1 الحدود البشرية: تتمثل في عينة طبقية عشوائية من معلمي المدارس الحكومية الثانوية بمحافظة الخليل حيث أنها تشمل أربع مديريات للتربية والتعليم وهي (شمال الخليل، الخليل، جنوب الخليل، يطا).

2.6.1 الحدود المكانية: المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الخليل.

3.6.1 الحدود الزمانية: الفصل الثاني من العام الدراسي 2020-2021

4.6.1 الحدود المفاهيمية: اقتصرت الدراسة على الحدود المفاهيمية والمصطلحات الواردة في الدراسة.

5.6.1 الحدود الإجرائية: استخدم في هذه الدراسة استبانة مكونة من قسمين حسب مقياس ليكرت الخماسي.

7.1 التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

الكفايات: "هي المعارف، والمهارات، والمعلومات، والاتجاهات، والقيم الأساسية والضرورية التي تمكن الفرد من القيام بأداء مهامه بشكل مقبول، وبما يؤدي إلى النجاح في تحقيق التكيف مع المتغيرات المستجدة بتحدياتها المختلفة" (حسان، والعجمي، 2007: 478)

الأداء: يعرفه صالح (1993: 15) بأنه "مجموعة من الممارسات السلوكية التي يأتي بها المعلم في موقف معين، وتكون قابلة للملاحظة والقياس". (فرحان، 2012: 10)

الكفايات الأدائية: "هي كفايات الأداء التي يظهرها الفرد وتتضمن المهارات النفس حركية في حقول المواد التكنولوجية، والمواد المتصلة بالتكوين البدني والحركي، وأداء هذه المهارات يعتمد على ما حصله الفرد سابقاً من كفايات معرفية وتتطلب عرضاً يستطيع الطالب أن يقدمه ويؤديه مستفيداً فيه من كل الوسائل والأساليب والفنيات". (الحولي، 2010: 13)

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها مجموعة المهارات الأدائية التي يمتلكها المعلم من أجل تحقيق أهدافه التعليمية وقد تم التركيز في هذه الدراسة على ثلاثة مهام أدائية وهي التخطيط والتنفيذ والتقويم، وسيتم قياسها من خلال حساب المتوسطات الحسابية على استجابات المعلمين لجميع فقرات الاستبانة الخاصة بهم.

الإشراف التربوي: "عملية فنية، قيادية، إنسانية، ديموقراطية، تعاونية، منظمة، تعنى بالموقف التعليمي بجميع عناصره من مناهج ووسائل وأساليب، وبيئة ومعلم وطالب، وتهدف إلى دراسة العوامل المؤثرة في ذلك الموقف وتقييمها، للعمل على تحسينها وتنظيمها، من أجل تحقيق أفضل الأهداف في عملية التعلم والتعليم" (عطوي، 2008: 231)

الأدوار الإشرافية: يعرفها الباحث إجرائياً بأنها مجموعة الواجبات والوظائف والإجراءات والفعاليات والأنشطة المتوقع من المشرفين التربويين القيام بها بحكم وظيفتهم من اتصال وتواصل مع المعلمين سواء كان ذلك وجاهياً أو الكترونياً من أجل ارشادهم وتوجيههم وتنمية قدراتهم المعرفية والأدائية في جميع المواقف التعليمية التعلمية.

محافظة الخليل: إحدى المحافظات الفلسطينية تقع جنوب الضفة الغربية وتبلغ مساحتها (997) كيلو متر مربع، وتحدها من الشمال محافظة بيت لحم ويحدها الخط الأخضر والبحر الميت من الجهات الأخرى، وهي أكبر محافظات الضفة من ناحية المساحة وعدد السكان، حيث تبلغ مساحتها (16 %) من أراضي الضفة الغربية، وتعدادها السكاني (782.227) نسمة سنة 2021 م، وفيها قبور بعض الأنبياء إبراهيم خليل الرحمن ومنه أخذت تسميتها، وكذلك قبر يعقوب وإسحق وأزواجهم عليهم السلام، وقد أخذت المكانة الدينية بعد القدس لدى الديانتين الإسلامية واليهودية وتبعد عن مدينة القدس قرابة خمسة عشر كيلو متر. (الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني، 2021)

ويعرفها **الباحث إجرائياً:** هي إحدى محافظات الضفة الغربية في فلسطين، وهي من أكبر المحافظات على مستوى فلسطين في المساحة وعدد السكان، وتشتمل محافظة الخليل على أربع مديريات للتربية والتعليم، وهي: مديرية شمال الخليل، ومديرية الخليل، ومديرية جنوب الخليل، ومديرية يطا.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 الإطار النظري.

1.1.2 تمهيد.

2.1.2 أنواع الكفايات.

3.1.2 تصنيف الكفايات.

4.1.2 مصادر اشتقاق الكفايات.

5.1.2 أسس تحديد الكفايات.

6.1.2 خصائص الكفايات.

7.1.2 نبذة عن تطور الإشراف التربوي.

8.1.2 مفهوم الإشراف التربوي.

9.1.2 الوظائف الإدارية للإشراف التربوي.

10.1.2 تطور أدوار الإشراف التربوي في المنظور الإداري.

11.1.2 أنواع الإشراف التربوي.

12.1.2 أساليب الإشراف التربوي.

2.2 الدراسات السابقة.

1.2.2 الدراسات السابقة المتعلقة بالكفايات.

2.2.2 الدراسات السابقة المتعلقة بالإشراف التربوي.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 الإطار النظري

1.1.2 تمهيد:

يتناول هذا الفصل خلفية الدراسة وكذلك الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الدراسة، حيث يتحدث عن البرامج القائمة على الكفايات ليعرض تعريف الكفاية ومصادرها وأنواعها، وعن خصائص وخطوات بناء البرامج القائمة على الكفايات، ثم يتناول نبذة عن تطور الإشراف التربوي، ومفهوم الإشراف التربوي، ومن ثم الوظائف الإدارية للإشراف التربوي، ثم يتعرض إلى تطور أدوار الإشراف التربوي في المنظور الإداري، وبعد ذلك أنواع الإشراف التربوي، وأساليب الإشراف التربوي، وفي نهاية الفصل تم مناقشة مجموعة من الدراسات والأبحاث والرسائل الجامعية التي تناولت الحديث عن الكفايات من جانب وعن الإشراف التربوي من جانب آخر، سواء في البيئة المحلية الفلسطينية، أو في الوطن العربي وكذلك في العالم.

إن الكفايات كنموذج تربوي حديث أصبح بفعل قوة ملاءمته لروح العصر يفرض نفسه داخل مختلف مجالات التربية والتعليم، وهذا النموذج يساعد على تكوين أفراد قادرين على التكيف مع مختلف المستجدات العلمية والثقافية والاقتصادية، ولمواجهة مختلف التحديات المحتملة. ومن جوانب التغيير والتجديد التي طرأت على نظم تربية المعلمين من نظم تربية المعلمين التقليدية إلى الاعتماد على مفهوم الكفاية حيث ظهرت حركة قوية تدعو إلى إعداد المعلم وتدريبه على أساس الكفايات، ولقد نجحت هذه الحركة نجاحاً ملحوظاً لاتساقها مع مفهوم التربية المستمرة ومعطيات العصر الحديث. (الترتوري،2006)

فلقد ظهرت هذه الحركة عام 1968 مع ظهور برنامج خاص لتدريب المعلمين، ولقد توالى ظهور البرامج التدريبية القائمة على أساس الكفايات حتى صارت هذه البرامج من أبرز ملامح التقدم التربوي، وقد استخدمت هذه البرامج في تجديد وتطوير تأهيل المعلمين أثناء الخدمة وامتدت حتى شملت معظم كليات إعداد المعلمين في أمريكا. (حسن،2003)

لذا أصبحت حركة الكفايات تشكل مرتكزاً أساسياً في عملية تدريب وإعداد المعلم، وأصبح الإعداد والتدريب يشكل جزءاً أساسياً من التربية القائمة على الكفايات. وقد اختلف الباحثون التربويون حول تعريف الكفاية التعليمية، ويرجع ذلك الاختلاف إلى حداثة الموضوع، فالكفاية التعليمية عبارة عن السلوك أو الأداء أو المهارة المتوقع من المعلم امتلاكها بعد الانتهاء من التدريس. (العمصي، 2016)

ويرى الرنتيسي (2009) أن مفهوم الكفاية Competency من المفاهيم المركبة متعددة الدلالات، ويرجع ذلك إلى أن كل باحث أو دارس ينظر إلى الكفاية من زاوية تختلف عن غيره بما يتناسب مع طبيعة دراسته، مما دعا البعض إلى الذهاب للقول بأن الكفاية تعد مفهوماً وصفياً Descriptive أكثر منه مفهوماً معيارياً Normative.

وأورد مقاط (2002) في دراسته ما جاء في المعاجم العربية حول الفرق بين الكفاءة والكفاية موضحاً ما يلي: كفئة الشيء، يكفي كفاية، فهو كاف إذا حصل الاستغناء عن غيره. واكتفيت بالشيء: استغنيت به، وكل شيء ساوى شيئاً حتى صار مثله فهو مكافئ له، وكلمة كفاءة تعني المجازاة والتساوي، وقد جاء الاستعمال العربي مفيداً لذلك فقد ورد في القرآن الكريم: "لم يكن له كفواً أحد".

ويقال: كافأ: على الشيء مكافأة: جازاه، ومعنى الكفاية في قوله تعالى: "سَنُرِيهِمْ آيَاتِنَا فِي الآفَاقِ وَفِي أَنْفُسِهِمْ حَتَّى يَتَبَيَّنَ لَهُمْ أَنَّهُ الحَقُّ أَوَلَمْ يَكْفِ بِرَبِّكَ أَنَّهُ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ شَهِيدٌ". (فصلت، 53). أي أنه قد بين لهم ما فيه كفاية في الدلالة على توحيده. (الفتلاوي، 2003)

وذهب العجمي واللميع والشمري (2008) إلى أن الكفاية هي القدرة على عمل شيء بفعالية وإتقان وبمستوى من الأداء بأقل جهد ووقت وكلفة.

وفي دراسة الوحيدي (2009) عرفت الكفاية على أنها مجموعة المعارف والمفاهيم والاتجاهات والمهارات التي توجه سلوك الفرد وتساعده على أداء مهامه بمستوى معين من التمكن، ويمكن قياسها من خلال معايير أو مؤشرات دقيقة.

2.1.2 أنواع الكفايات:

أكدت العديد من الأبحاث والدراسات على تنوع الكفايات التعليمية حسب مكوناتها، ويجمع الباحثون على أن هناك أربعة أنواع من الكفايات، وبناء على ذلك حدد (عبيدات وأبو السميد،2007) أنواع هذه الكفايات وهي:

الكفايات المعرفية: وهي تشير إلى المعلومات والعمليات المعرفية، والقدرات العقلية والمهارات الفكرية الضرورية لأداء المهام للفرد في شتى المجالات والأنشطة المتصلة بهذه المهام، وهذا الجانب يتعلق بمجمل الحقائق والعمليات والنظريات والفنيات، ويعتمد كفاية المعلومات في هذا الجانب على الاستراتيجية المتبعة للمؤسسة التعليمية في الجانب المعرفي.

الكفايات الأدائية: وهي تشير إلى كفايات الأداء التي يظهرها الشخص وتشمل المهارات النفس حركية في حقول المواد التكنولوجية، والمواد التي لها علاقة بالتكوين البدني والحركي، وأداء هذه المهارات يعتمد على مدى تحصيل الفرد سابقاً من كفايات معرفية وتتطلب عرضاً يستطيع الطالب أن يقوم بتقديمه وتأديته مستفيداً فيه من كل الوسائل والأساليب والفنيات.

الكفايات الوجدانية: وهي تشير إلى أراء الفرد ومدى استعداده وميوله واتجاهاته وقيمه ومعتقداته وسلوكه الوجداني، والذي يؤثر على أدائه في العمل، وهذه تعطي كثير من الجوانب وعدة عوامل مثل حساسية الفرد وتقبله لنفسه، واتجاهاته نحو مهنته، وتسهم الدراسات الإنسانية ومعامل التفاعل الإنساني في تحقيق هذه الكفايات.

الكفايات الإنتاجية: وهي تشير إلى أثر أداء الفرد للكفايات السابقة في الميدان، وينبغي أن تلقى الاهتمام في برامج إعداد الكوادر الفنية، ذلك أن هذه البرامج تعد لتأهيل معلم ذي كفاية، والتأهيل هنا والكفاية يشيران إلى نجاح المتخصص في أداء عمله وليس ما يؤديه، ولكن ما يترتب على أدائه من نتائج، وبنظر إلى هذا المستوى الأخير من منظور التقدير والتقويم أي المستوى الذي ينبغي أن يقوم من خلاله كل برنامج الكفاية.

ويرى الباحث أن التربويين قد نظروا إلى الكفايات من زوايا مختلفة، تتأرجح –بشكل عام– بين الفهم السلوكي من جانب، والفهم الذهني المعرفي من جانب آخر، إذ يذهب بعضهم إلى تعريف الكفاية بأنها سلسلة من الأعمال والأنشطة القابلة للملاحظة؛ أي جملة من السلوكيات النوعية الخاصة، وينتشر هذا التفسير في الأساس في مجالين :التدريب المهني، وفي بعض الكفايات المتعلقة بنموذج التدريس بوساطة الأهداف، وتارةً أخرى ينظر إلى الكفاية علي أنها إمكانية أو استعداد داخلي ذهني غير مرئي ينبع من طبيعة ذاتية وشخصية، وتتضمن الكفاية حسب هذا الفهم عدداً من الأداءات باعتبارها مؤشرات تدل على حدوث الكفاية للمتعلم.

وبهذا المعنى فإن الكفاية لا تعني الكفاءة بل هي أعم وأشمل، فالكفاءة تعني الجانب الكمي: أي الحصول على أعلى عائد ممكن بأقل كلفة وجهد، في حين أن الكفاية تتضمن بعدين كمياً: وهو النسبة ما بين المدخلات والمخرجات، وكيفياً :وهو ما تحمله هذه النسبة من دلالات تحمل معاني الاكتفاء والجودة والقدرة (الفتلاوي، 2003).

3.1.2 تصنيف الكفايات:

يقصد بالتصنيف تحديد المحاور التي تدور حولها الكفايات على اعتبار أنها كفايات رئيسية، ومن ثم تحليل هذه الكفايات إلى كفايات ثانوية، ويجب أن يراعى في هذا الموضوع عدة شروط من أهمها: الانتباه إلى ضرورة الاتساق مع طبيعة الدراسة وأهدافها، كما لا بد من أن يستفيد التصنيف من غيره من التصنيفات متفقاً مع مبادئها العامة مع إمكانية تنفيذ البرنامج في الواقع وترجمته إلى استمارات ملاحظة وتقويم لأداء المعلمين في الموقف التعليمي، وتكمن أهمية التصنيف في تيسير مهمة التفكير المتعمق في كل جانب من جوانب الإعداد مع ضرورة ضمان استيفاء جميع جوانبه. (العمصي، 2016)

وهناك العديد من التصنيفات المتعلقة بحركة تدريب المعلمين القائم على الكفايات على النحو التالي:

1 – صنف بعض الباحثين الكفايات إلى: كفايات معرفة وتذكر، وكفايات فهم، وكفايات أداء، وكفايات نتاجات.

11 – بينما صنفها آخرون إلى ثلاثة أصناف وهي كفايات معرفية، وكفايات أدائية، وكفايات إنتاجية.

12 – وفي تصنيف بلوم أيضاً يظهر ثلاثة تصنيفات للكفايات وهي: كفايات معرفية، كفايات وجدانية، كفايات أدائية.

ويذكر الشايب وابن زاهي (2006) تصنيف الكفايات التدريسية باعتبار درجة التخصيص والتعميم حيث فسمت إلى ثلاثة أصناف هي:

1 – كفايات تربوية عامة: وهي الكفايات العامة اللازمة لجميع المعلمين في جميع التخصصات والمراحل التعليمية التي يعملون بها.

2 – كفايات تربوية نوعية: وتشمل الكفايات الواجب توفرها للمعلم في مجال نوعي معين من التعليم كالتعليم العام أو التعليم المهني.

3– كفايات مساعدة: وهي تلك الكفايات التي تلزم المعلم في مجال تخصصه في المادة الدراسية، مثل كفاية التشريح في مادة الأحياء مثلاً.

وقد أورد سليمان (2011) أيضاً تصنيف الكفايات انطلاقاً من تصور أدوار المعلم مع طلابه وهي:

1 – المعلم ناقل للمعرفة.

2 – المعلم مدير للنشاط التعليمي.

3 – المعلم مصمم ومصدر لعملية التدريب على التعليم.

4 – المعلم مصمم ومدير لمهام التعليم.

5 – المعلم مشارك في الإشراف.

6 – المعلم في تفاعل مع الآخرين.

وقد أورد العمصي (2016) تصنيف الكفايات الأدائية على النحو التالي: كفايات تخطيط الدرس وأهدافه: وتتضمن تحديد الأهداف التعليمية الخاصة للمادة التعليمية ومضمونها والوسائل والنشاطات الملائمة لها. وكفايات التنفيذ للدرس: وتشمل على تنظيم الخبرات التعليمية والنشاطات المرفقة لها وتوظيفها في العملية التعليمية التعلمية. وكفايات التقويم وتشمل على إعداد أدوات القياس المناسبة للمادة التعليمية. وأيضاً كفايات العلاقات الإنسانية: وتعني بناء علاقات إنسانية إيجابية بين المعلم والطالب، وكذلك بين الطلبة أنفسهم في العملية التعليمية التعلمية.

4.1.2 مصادر اشتقاق الكفايات:

يرى الحولي (2010) أن أهم المصادر في اشتقاق الكفايات هي على النحو التالي:

أولاً – تحليل المقررات وترجمتها إلى كفايات: حيث يتم من خلال هذا المصدر إعادة تشكيل المقررات وترجمتها أو تحويلها إلى عبارات تقوم على الكفايات، حيث يتم التدرج من الأهداف التعليمية الخاصة مروراً بالكفايات وذلك عبر خطوط متسلسلة وحلقة متصلة على النحو التالي: المقرر – الأهداف – الكفايات الفرعية – الأهداف التعليمية – والمهارات.

ثانياً – تحديد الحاجات: حيث يعد تحديد الحاجات من المصادر التي تشتق منها الكفايات التي تركز على حاجات الميدان، وعلى ما يراه الخبراء والقائمون على عملية التخطيط للمطالب التي يحتاجها الفرد الذي سيقوم بالعمل في الميدان، وبطبيعة الحال فإن برنامج تربية المعلمين عندما يرتكز على الواقع في الميدان ويتم توجيهه من الأساس نحو المشكلات والحاجات والمتطلبات الحقيقية فإن أسلوب تقدير الحاجات يصبح أكثر الأساليب قبولاً لاشتقاق كفايات المعلم وتحديدها، ويكون أكثر ملاءمة لبرنامج الإعداد قبل وأثناء الخدمة.

ثالثاً – قوائم تصنيف الكفايات: هي أيضاً من مصادر اشتقاق الكفايات، حيث يعتمد هذا المصدر على القوائم الجاهزة، والتي تشتمل على عدد كبير من الكفايات التعليمية بما يتيح إمكانية الاختيار من بينها بما يتلاءم مع حاجات البرنامج، في ضوء وجود استراتيجية واضحة ومحددة حيث يتم اختيار عدد مناسب من الكفايات في ضوء هذه الاستراتيجية تناسب البرنامج.

ورغم سهولة استخدام هذا الأسلوب إلا أن مشكلة استخدامه تتمثل في أن النظرة الكلية في تحديد الكفايات قد تضيع نتيجة زحمة الكفايات الكثيرة وغير المترابطة، ويمكن علاج ذلك من خلال استخدام استراتيجية واضحة ومحددة يتم في ضوئها اختيار الكفايات التي تتناسب مع أهداف البرنامج.

رابعاً – المدخلات المهنية: حيث يعتمد هذا المصدر في اشتقاق الكفايات على الاستعانة بالعاملين في مهنة التعليم، وذلك في عملية اشتقاق الكفايات وتحديدها وتضمين ما يرونه مناسباً وضرورياً

في برنامج تربية المعلمين، ومشاركة المنتفعين من برامج الإعداد في تحديد الكفايات التي تتضمنها هذه البرامج، وذلك من خلال استطلاع آرائهم وحسب امكاناتهم وقدراتهم، واستطلاع الرأي بواسطة أسلوب المقابلات والاستمارات. بالإضافة إلى الأخذ برأي ذوي الخبرة والعاملين في المجال التربوي وذلك بالحصول على آراء هؤلاء الخبراء بعد تحديد الكفايات وحصرها.

ويضيف العمصي (2016) أن بعض الخبراء والباحثين قاموا بتحديد مصادر اشتقاق الكفايات في أربعة محاور هي:

1 – المحور الفلسفي: حيث يتم في ضوئه وضع المنطلقات التي تتفق مع قيم المجتمع وفلسفته.

2 – المحور الامبريقي: ويتم ببعض المفاهيم النظرية التي يمكن أن تمثل الأساس السليم كي تقوم عليه عملية الاشتقاق.

3 – محور المادة الدراسية: حيث يتم فيه تحديد الكفايات من خلال البيانات المعرفية والتنظيمات في مجال المادة الدراسية.

4 – محور الممارسة: يقوم على مفهوم أن الكفاية التعليمية يمكن تحديدها عن طريق الرصد الدقيق لما يفعله المعلمون الأكفاء أثناء ممارستهم لعملية التدريس.

5.1.2 أسس تحديد الكفايات:

تمثل الكفايات التدريسية مجموعة القدرات والمهارات التي يمتلكها المعلم ويمارسها في الموقف التعليمي لتمكنه من القيام بمهامه التعليمية بفاعلية، وإتقان قدرته على تنفيذ النشاط التعليمي الذي يعتمد على مجموعة من الحقائق والمفاهيم والمبادئ التي تتضح من خلال السلوك التعليمي الذي يصل إلى درجة المهارة.

وقد أخذت الأدبيات والأبحاث التي تمت في إطار الكفايات اعتماد أربعة جوانب لغرض تحديد الكفايات اللازمة لأداء تدريس فعال حسب ما أورده مومني (2019) وهي كما يلي:

1 – منحى أسلوب تحليل النظم واستخدام تقنياته في تحليل نظام العملية التعليمية لاستخلاص الكفايات اللازمة.

2 – منحى ملاحظة سلوك مجموعة من المعلمين المتميزين في عملية التدريس الفعال لاشتقاق الكفايات التعليمية للمعلمين.

3 – منحى البحوث التربوية التي من شأنها أن تكشف عن المتغيرات أو العوامل التي تؤثر في عملية التعليم بصورة إيجابية لاشتقاق الكفايات المطلوبة لإعداد المعلمين.

4 – منحى التعرف على آراء ووجهات نظر التربويين المشتغلين بإعداد وتأهيل المعلمين لتحديد الكفايات اللازمة.

وخلاصة القول إن معرفة الكفايات يمكن أن تقوم بدور هام في سد فجوة عدم الانسجام أو التباين الكبير بين خطط مؤسسات إعداد المعلمين وبين ماهية الإعداد التربوي التخصصي المطلوب في تلك البرامج بما يتفق والمهارة التدريسية المطلوبة في معلم البيئة المكانية والزمانية المعينة.

6.1.2 خصائص الكفايات:

هناك العديد من الخصائص للكفايات نذكر منها ما أورداه آل محفوظ والشمتلي (2018) وهي على النحو التالي:

أولاً – العمومية: ومرد ذلك إلى أن وظائف المعلم تكاد تكون واحدة في جميع المراحل التعليمية المختلفة وفي جميع المواد والتخصصات حيث أن طبيعة المواد الدراسية متشابهة لكن السلوك التدريسي كأسلوب عند كل معلم يختلف باختلاف المراحل التعليمية وكذلك المواد الدراسية المختلفة، أي في ضوء اختلاف المحتوى التعليمي الذي يدرسه، كما تعود العمومية أيضاً نتيجة وجود كفايات عامة لكل تخصص معين دون الآخر.

ثانياً – التغيير: حيث أنه بطبيعة الحال إذا كانت أهداف المناهج الدراسية متغيرة، فإن جميع خبرات المنهج التي تعكس هذه الأهداف وتحقيقها في ضوء كثير من المصادر التي يتم الرجوع اليها عند بناء أو تطوير المناهج الدراسية والمتمثلة في أوضاع المجتمع وفلسفته وطبيعة الطلبة بالإضافة إلى التغييرات التي يمكن أن تحدث لهم، وكذلك التطور في المقررات الدراسية مما يدفع إلى البحث عن المزيد من الكفايات التي يمكن من خلالها تحقيق هذه الأهداف.

ثالثاً – التفاعل: حيث أن السلوك التدريسي بطبيعة الحال مركب ومعقد، بمعنى أنه لا يمكن عزل نمط معين من أنماط السلوك التدريسي دون غيره، فيكون بذلك من الصعب فصل كفاية تدريسية معينة عن غيرها من الكفايات الأخرى.

ويعد المعلم أحد عناصر المنظومة التعليمية وأهم مدخلاتها، فهو المرشد والموجه والمستشار والمشرف والمنظم للعملية التعليمية، ولم يعد ملقناً للمعلومات، ولذلك فإن نتاجات هذه المنظومة تتأثر تأثراً كبيراً بمدى كفاءة المعلم، وطرق إعداده وتدريبه أثناء الخدمة، مما يترتب عليه حاجة المعلم إلى التمكن من الكفايات العامة والخاصة اللازمة للقيام بمهام مهنته المتجددة والمتطورة من وقت لآخر في ظل التطور والتقدم العلمي والتكنولوجي الذي يشهده القرن الحادي والعشرون، فحاجة المعلمين إلى التدريب أثناء الخدمة باتت ضرورة ملحة تلبية لمطالب اجتماعية واقتصادية وتكنولوجية وسيكولوجية وتربوية للأفراد والمؤسسات والمجتمع (الحولي، 2010).

ومن جانب آخر لم يعد المعلم هو المصدر الوحيد للمعلومة، ومن ثم لم يعد دوره هو نقل المعرفة والمعلومات، وبذلك فإن هذا الدور التقليدي للمعلم لم يعد قائماً، وشملت وظيفة المعلم الجيد الجديدة مهام متعددة منها إثارة الدافعية لدى المتعلمين والتخطيط وإدارة الصف والتقويم، أي أن تأثير المعلم امتد ليشمل جميع جوانب شخصية الطالب ونموه المعرفي ورؤيته لما يدور حوله،

ونظراً لهذا الدور الذي يؤديه المعلم في المجتمع فلا بد من توافر مجموعة من الخصائص والكفايات التعليمية لديه، ليؤدي دوره المطلوب على أكمل وجه. (آل محفوظ والشمتلي، 2018)

من هنا تأتي ضرورة رفع الكفايات الأساسية للمعلم، لذلك نلاحظ أن الجهود توجهت في أغلب بلدان العالم إلى جعل التعليم مهنة (تمهين التعليم) نتيجة للتغيرات التي مست طبيعة العملية التعليمية التعلمية، فالتغيير عملية مهمة وموضوعية ومنظمة، إذ سمحت للمعلم تجربة التصرف داخل الصف مستخدما الأساليب التربوية التي تحقق له كفايات فنية وعلمية تحتاجها غرفة الصف، فضلاً عن استنادها على الآراء والاعتقادات الخاصة بموضوع الدرس، مما دفع بالمعلم إلى توظيف الكفايات المنسجمة مع شخصيته وقدراته وميوله داخل الصف. (خزعلي ومومني، 2010)

وتقاس فاعلية المعلم بمقدار تمكنه من نقل المعرفة العلمية الحديثة إلى المتعلم بما يتلاءم مع متطلبات المرحلة التدريسية، والبناء على المخزون المعرفي التراكمي لدى المتعلم، ولا يتم ذلك إلا من خلال امتلاك الكفايات التعليمية الحديثة وممارستها (عيد،2005).

وهنا يشير الأدب التربوي إلى العديد من المعايير التي تستخدم لتقدير كفاية المعلم: منها تقدير الكفاية للمعلم بناء على مخرجات التعلم، ومنها تقدير الكفاية للمعلم بناء على سلوك المعلم نفسه، ومنها تقدير كفاية المعلم بناء على سلوك المتعلم. ويعد المعيار الخاص بسلوك المعلم، من المعايير السائدة في كثير من الأنظمة التربوية، ويستخدم هذا المعيار عدداً من أساليب التقويم، مثل: مقاييس التقدير، وقوائم ملاحظة الكفايات المهنية للمعلم داخل الفصل، وتفاعله اللفظي وغير اللفظي مع الطلاب؛ وقد يحقق هذا المعيار عدداً من الفوائد، منها: أن التقويم يجري كعملية تشخيصية، وفقاً لمقتضيات الموقف الذي يمارسه. (Bean,2001)

فالمعلم المتميز هو من يقوم بإعداد نفسه ليكون قائدا للموقف التعليمي، ويهيئ الظروف المادية والنفسية لتعلم الطلبة، حيث يقوم بتوجيههم إلى العلم النافع والسلوك المعرفي الصحي،

مستغلا قدراته، ومطورا استعداده، عاملا على تنمية مواهبه، عاملا بشكل مستمر على تزويد نفسه بالمهارات والكفايات التعليمية اللازمة لأداء مهنته بكفاءة عالية. (القاسم،2009)

إن سياسة الإعداد والتدريب، هي عملية متكاملة، ضابطها الاستمرار، وهدفها خلق المعلم الكفء؛ ليتمكن من ممارسة مهنته بنجاح، وفاعلية عالية، إذ يشير الواقع الحالي إلى قصور واضح في الوفاء في حاجات المعلم المهنية في عصر ثورة المعرفة واقتصاد المعرفة، فأصبحت الحاجة ملحة لإعادة النظر في الكفايات التي يمارسها المعلم، والعمل على التركيز على الكفايات التي يمكن أن تواكب هذا التطور والتغير المتسارع. لذا تعد برامج التدريب أثناء ممارسة مهنة التعليم من أبرز برامج الإعداد؛ لأنها تركز على إكساب المعلم أحدث الكفايات التعليمية المطلوبة، وهذا ما أكدته الهيئة القومية للتدريس ومستقبل أمريكا في تقريرها الذي أشار إلى العديد من الممارسات السلبية في مجال ممارسة المعلم للكفايات التدريسية، وأنه لا سبيل إلى تصحيح هذه الممارسات إلا من خلال الاهتمام ببرامج التدريب القائمة على الكفايات الحديثة اللازمة لتطوير عملية التعلم. (عايش،2010)

7.1.2 نبذة عن تطور الإشراف التربوي:

مرت عملية الإشراف التربوي بمراحل وخطوات عديدة عبر التاريخ، فمفهومها القديم كان يعني تصيد الأخطاء وتحديدها، وفي القرن الثامن عشر تطور المفهوم وأصبح يعني التفتيش، حيث كان يقوم بدور المفتش رجال الدين ومعلمي المدارس والشخصيات المعروفة في المجتمع .وقد أدت الثورة الصناعية في القرن التاسع عشر إلى تطور المدارس واتساعها، مما أوجب وجود التفتيش في جميع المدارس . كان التطور الأسرع لمفهوم الإشراف في القرن العشرين، حيث ظهرت الأساليب الديمقراطية للإشراف، إضافة إلى الأساليب العلمية، التي تعتمد أساليب البحث العلمي .وفي بداية الثمانينات ونتيجة لعدم الرضى تجاه الممارسات التعليمية والأساليب الإشرافية، ظهر الإشراف

الإكلينكي إضافة للقيادة التحويلية التي سعت إلى تشجيع المعلم على الدخول في عملية الحوار التعليمية، من أجل تحسين عملية التعليم والتعلم (Glanz, Shuman & Sullivan, 2007)

فالإشراف التربوي كانت مهمته في بداية نشأته المراقبة والتفتيش والبحث عن عيوب الأداء وممارسة الثواب والعقاب، وبتطور الأنظمة التربوية وبروز الاتجاهات الحديثة في التربية، تطور مفهوم التوجيه التربوي الذي كان يعنى بتنمية المعلمين ومعاونتهم على اكتشاف ذواتهم الحقيقية وطاقاتهم المختلفة بطريقة مباشرة، إلى أن أصبح بمفهومه الحديث الذي يعنى بعلاقات المعلم مع المشرف في إطار علاقات إنسانية تهدف إلى تنمية المعلمين من جميع جوانب المجالات (المعرفية والوجدانية والنفس حركية) وتطوير وتحسين الأداء والبيئة المدرسية.(عطوي، 2008)

ولقد تطور الإشراف التربوي بشكل تدرجي حيث مرّ بعدة مراحل بدءاً من التفتيش ثم التوجيه إلى أن وصل إلى الإشراف الشامل . وهذا يعني أن الإشراف عملية تقوم على الدراسة والاستقصاء بدلاً من التفتيش، وتشمل جميع عناصر العملية التربوية من مناهج ووسائل ومعلم ومتعلم وبيئة بدلاً من الاقتصار على الزيارة والتقرير، وتقوم على التخطيط والتقييم التعاوني العلمي بدلاً من التركيز على الجهد الفردي. (عبد الهادي،2002)

ويرى الباحث من خلال ما سبق أن الإشراف أصبح تربوياً يشمل جميع النواحي المادية والمعنوية للمعلم، بحيث أضحى المعلم والمشرف متعاونان ومشتركان في صنع القرار، مما أدى إلى تطوير وتحسين العملية التعليمية التعلمية للطلاب.

8.1.2 مفهوم الإشراف التربوي

على الرغم من ظهور أهمية الإشراف التربوي لتطوير وتحسين جودة العملية التربوية والتعليمية منذ فترة طويلة من الزمن، حيث تعود بداياته إلى الثورة الفرنسية وما تلاها من توسع في

بريطانيا عام 1834 من خلال ما كان يعرف مشرف التاج البريطاني، إلا أنه لا يوجد اتفاق تام على تحديد مفهوم الإشراف التربوي بشكل واضح. (ياغي، 2005)

ولقد ظهرت العديد من التعريفات التي تناولت تعريف مفهوم الإشراف التربوي، فقد عرفت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية (2013) الإشراف التربوي على أنه عبارة عن عملية ديمقراطية إنسانية علمية تهدف لتقديم خدمات فنية متعددة تشمل كل من المعلم، والمتعلم، والبيئة التعليمية، من أجل تحسين الظروف التعليمية، زيادة فعالية التعليم، تحقيق أهداف التعليم من حيث تنمية قدرات الطلبة في مختلف المجالات.

وقد تطور الإشراف التربوي من نظام التفتيش لعملية التوجيه ثم الإشراف بهدف مساعدة المعلمين على مواجهة مشكلاتهم التعليمية ومعالجتها، وهذا ما يتفق مع تعريف الأسدي (2003) والطعاني (2007) والمقيد (2006) على اعتبار الإشراف التربوي عملية قيادة ديمقراطية تعاونية بصورة منظمة تولي اهتمام بالموقف التعليمي بكل عناصره من مناهج، وأساليب ووسائل، وبيئة، ومعلم، وطالب، بهدف دراسة العوامل التي تؤثر في ذلك الموقف، وتقييمه للعمل على تحسينها، وتنظيمها من أجل تحقيق أفضل للأهداف المتعلقة بالتعلم والتعليم.

والإشراف التربوي بمفهومه العام هو مجموعة الخدمات والعمليات التي تقدم بهدف مساعدة المعلمين على تطوير أدائهم بغية تزويد الطلبة في جميع المراحل بمستوى أفضل من الخدمات التربوية حيث تقوم فلسفته على مجموعة من الافتراضات منها: الاهتمام بمختلف عناصر العملية التعليمية من معلم ومتعلم ومنهاج وبيئة وإدارة وتسهيلات مدرسية، من أجل تحسين أداء المعلمين وتنمية مهاراتهم القيادية بشكل يحقق الأهداف التعليمية التربوية. (Fitzgibbons,2005)

ومن التعريفات الأخرى أن الإشراف التربوي: هو مجموعة من الأنشطة المدروسة التي يقوم بها أفراد متخصصون لمساعدة المعلمين على تنمية ذاتهم، ولتحسين ممارساتهم التعليمية

والتقويمية داخل الغرفة الصفية وخارجها، ولتذليل جميع الصعوبات التي تواجههم، لتمكينهم من تنفيذ المناهج المقررة، وتحقيق الأهداف التربوية المرجوة. (الأسدي،2003)

ويرى الباحث أنه مهما تعددت التعريفات التي تناولت مفهوم الإشراف التربوي، إلا أنها جميعاً تصب في هدف واحد وهو العمل على مساعدة المعلم في تحسين وتطوير أدائه والنهوض بالعملية التعليمية التعلمية وتطويرها نحو الأفضل.

9.1.2 الوظائف الإدارية للإشراف التربوي

الإشراف التربوي له وظائف إدارية متعددة يمكن إجمالها بما يلي (الحربي، 2006)

1- تحمل مسؤولية القيادة في الأعمال التربوية، وكل ما يحتاج له ذلك من إرشاد وتوجيه واستشارات...الخ.

2- التعاون المستمر مع الإدارات المدرسية في عملية الإعداد والتوزيع للصفوف والحصص بين المعلمين.

3- التخطيط السليم لعملهم ومساعدة المعلمين في وضع الخطط السليمة وإعدادها على أسس علمية.

4- المساهمة والمشاركة في حل مشكلات كل من الطلبة والمعلمين.

5- إعداد التقارير في نهاية العام الدراسي، حيث تشتمل على مختلف الفعاليات المتعلقة بالعملية التربوية من منهاج، طرق تدريس، مستويات أداء المعلمين ومدى تعاونهم، الخطط المستقبلية لتطوير أدائهم في ضوء نتائج التقويم.

6- توفير المناخ الإداري الملائم والذي يساعد على نمو المعلمين، ونمو الطلبة، ويساهم في تحقيق الأهداف التربوية المرجوة.

7- الإسهام في توفير خدمات تربوية وتعليمية أفضل للطلبة والمعلمين وإدارة المدرسة.

10.1.2 تطور أدوار الإشراف التربوي في المنظور الإداري

تغيّرت أدوار الإشراف نتيجة لتغير النظريات والتنظيمات الإدارية واتجاهاتها في القرن الأخير، ولا بدّ لنا أن نتعرف على هذا التطور ضمن المراحل التالية:

أولا: الإشراف التربوي والإدارة العلمية

الإشراف التربوي ينظر للمعلم ضمن هذه النظرية على أنه لا يعرف ما يجب عليه أن يعمل، ولا يستطيع البحث عن المعرفة الحديثة والأفكار الجديدة، وبالتالي فإن أداء المعلم سوف يبقى ناقصاً، مما يتطلب من المشرف التربوي أن يكون مركزياً في أدواره، حيث يتطلب الأمر أن يقوم المشرف التربوي بالأدوار العليا من الضبط والتوجيه وتصيد الأخطاء والعيوب والتهديد بها في كثير من الأحيان، وهذا يجعل المعلم يعيش أجواء من التوتر والخوف والقلق على مستقبله الوظيفي الذي أضحى مرهوناً بتقرير المشرف التربوي، حيث ترجع الإدارة العلمية إلى فريدريك تايلور وهنري فايول، فقد قاما بتصنيف عناصر الإدارة العلمية إلى التخطيط والتنظيم والتنسيق والتوجيه والمراقبة، وبطبيعة الحال لم يحقق الإشراف التربوي في ظل هذه الظروف الغاية المنشودة منه، بل كان له تأثيراً سلبياً، حيث قتل الإبداع لدى المعلم، وأحبط نموه المهني والشخصي، وتقليل ثقته بنفسه وبمعلوماته (مساعده، 2001).

ثانيا: الإشراف التربوي ونظرية النظم

نظرية النظم ظهرت في أواخر الخمسينات من القرن العشرين، وامتازت بنظرتها الشمولية للمؤسسة، حيث تعتبر أن كل شيء في العالم مرتبط بشيء آخر من خلال علاقات متشابكة

ومتداخلة، فالعملية الإشرافية يُنظر إليها على أنها مجموعة من التفاعلات بين المشرف التربوي والمعلم، تبدأ بمدخلات وتنتهي بمخرجات، ومثال على ذلك، تتكون مدخلات النظام الإشرافي من المعلمين ومن الطلبة ومن المناهج الدراسية ومن البيئة المحلية وأيضا من الإمكانات المادية المتوفرة، تتفاعل جميعها مع بعضها البعض بما يسمى بالعمليات، والمشرف التربوي يتفاعل معها جميعاً، حيث يكون تفاعل المعلم والمشرف التربوي أهم أركان هذه العملية، أما فيما يتعلق بالمخرجات فهي تتمثل في المعلمين الذين أصبحت كفاياتهم التعليمية أفضل، والطلبة الذين أصبحت إنجازاتهم أعلى، يضاف إلى ذلك استخدام الإمكانات المتوافرة استخداماً فعالاً، على هذا يمكننا القول: إن عملية الإشراف التربوي قد تحقق أهدافها في تحسين وتطوير العملية التربوية بالمعنى الواسع والشامل. (نشوان، 2008).

ثالثا: الإشراف التربوي والعلاقات الإنسانية

تعود حركة العلاقات الإنسانية إلى آلتون مايو الذي كشف عن أهمية المبادئ الإنسانية، والمعنويات، والعمل بروح الفريق في إنجاز المهام من قبل العاملين، فقد وجد أن الروح المعنوية العالية، وشعور العاملين من خلال اهتمام المسؤولين بهم، وانسجام العاملين، يؤدي إلى زيادة إنتاجية العاملين، وهنا لا بدّ من أن يشار إلى تأثر الإشراف التربوي بهذا الاتجاه، فأصبحت النظرة ترتكز على خلق وبناء علاقات إنسانية إيجابية بين المشرفين التربويين والمعلمين، من أجل تعزيز ثقتهم بأنفسهم، واثارة دافعيتهم لتزيد من تحصيل طلابهم، وأكد هذا الاتجاه على أهمية كسر الحواجز بين المعلمين والمشرفين، وأهمية أن تقوم العلاقة بينهم على الاحترام المتبادل والمودة والثقة والجسور الواصلة بينهم، من خلال تفاعل متبادل بين الطرفين يعتمد على أن المعلم إنسان

قادر على التطوير والبحث ، ويندفع إلى الجديد، ويستطيع التعامل مع طلابه والعمل على تنميتهم في الجوانب العقلية والجسدية والانفعالية. (مساعده، 2001).

رابعا: الإشراف التربوي والإدارة بالأهداف

الإدارة بالأهداف هي اتجاه جديد في مجال الإدارة العامة، تهدف إلى زيادة فاعلية المنظمة الإدارية من خلال التركيز على تحقيق الأهداف المرجوة، وذلك عن طريق أعضاء المنظمة في تحديد الأهداف المرجوّ بلوغها، وأن تكون محددة زمنياً، قابلة للقياس، والاعتماد في التقويم بالنتائج والتغذية الراجعة، أصبح الإشراف التربوي في ظل هذا التنظيم معتمدا على الإشراف بالأهداف، فعلى سبيل المثال لو كان هدف الإشراف التربوي –بعمومية– يسعى لتحسين ولتطوير عمليتي التعلم والتعليم، فالمشرف التربوي سيعمل إلى اشتقاق مجموعة محددة وواضحة من الأهداف الفرعية يستنبطها من الهدف العام، وذلك من خلال مشاركة المعلمين في صياغة الأهداف وتحديدها، والعمل مع المشرفين التربويين بدافعية وهمّة عاليتين، فالروح المعنوية للمعلمين، ودرجة الرضا عن العمل، والتحمل للمسؤولية، والانتماء، ودرجة المشاركة في اتخاذ القرار، جميعها ستحتل درجة إيجابية عالية تمكن المعلمين والمشرفين من العمل في جوّ من الألفة والمحبة ، وهذا سينعكس على إنجاز فاعل للأهداف المرسومة. (نشوان، 2008).

خامسا: الإشراف التربوي والمنحى التكاملي

التكامل في المهام التربوية والفنية والإدارية بين المشرف التربوي والإدارة التربوية، وذلك من أجل العمل معا على تطوير وتحسين نتاجات العملية التربوية، من خلال التركيز على كل ما يتعلق بالعملية التعليمية التعلمية وما يؤثر بها، فيتولى المشرف التربوي دوره كونه صاحب العلاقات الذي ينظم جميع عمليات الاتصال والتفاعل، على أن يدرك المعلمون حاجاتهم الوظيفية،

ويساعدهم على إشباع هذه الحاجات، ليؤدي هذا إلى نمو المعلمين، فتتضاعف كفاءتهم وتزداد قدرتهم على تنمية أنفسهم ذاتيا، وبحسب هذه الرؤية، لم تعد العملية الإشرافية مقتصرة على جانب واحد أو مدخل من المدخلات أو على عملية أو نشاط أو إجراء مما تتكون منها العملية التربوية، باعتبارها نظاما متكاملا ومتداخلا ومترابطا من العناصر والمكونات، فقد أصبحت عملية تتصف بالشمولية والوحدة والتكامل. (الترتوري،2006).

وبعبارة أخرى، إن المنحى التكاملي للإشراف التربوي أصبح يهدف إلى الرفع من كفاية الإشراف التربوي، لهدف تحسين العملية التربوية، ولتحقيق نقلة وتطور في النظام التعليمي، وللمشاركة وللتفاهم في متابعة التطوير والإبداع في المدرسة.

مع الملاحظة بأن المنحى التكاملي يعتمد في الأساس على توظيف عدداً من الأدوار والوسائط الإشرافية لبلوغ الهدف أو الأهداف المعينة. فيوجد الدراسة الذاتية، وحلقات النقاش، وأوراق العمل والاجتماعات الجماعية والفردية، والزيارات الصفية وما يتبعها من اجتماعات بعدية، والدروس التوضيحية الواقعية والمصورة، وأيضا البحوث الإجرائية، والبرامج التدريبية الصيفية، والحملات الإشرافية، والتقويم الذاتي، بالإضافة إلى الحقائب التعليمية، والمشاغل التربوية، وبذلك يمكن استخدام هذه الأساليب والأدوار أو بعضا منها على نحو متكامل يكمل بعضه بعضا، من أجل تحقيق الأهداف المرجوة. (صيام، 2007)

11.1.2 أنواع الإشراف التربوي

تعددت صور الإشراف التربوي وذلك لعدم وضوح مفهومه، ونتيجة لجميع التطورات التي واكبت مجال الإشراف التربوي، ظهرت أنواع عديدة هدفها خدمة العملية التربوية وتقديم العون والمساعدة في مجال التعليم. (أبو عابد، 2017) وأهمها:

1- الإشراف الديمقراطي:

ظهر المفهوم الديمقراطي للإشراف نتيجة للاعتراضات والانتقادات التي وجهت للإشراف التفتيشي، حيث يقوم مفهومه على مجموعة من الأسس أهمها، التعاون، والتفكير المشترك البناء في حل المشكلات التعليمية، وبالتالي فالإشراف الديمقراطي يعمل على القضاء على مشكلات العلاقة بين الرئيس والمرؤوسين ومن ناحية أخرى بين المفتش والمعلم، فطبيعة العلاقة السائدة بين المشرف والمعلم هي علاقة واعية طيبة تتمتع بالعلاقات الإنسانية الحسنة، هذا النوع من الإشراف التربوي يعتمد على القيادة الحكيمة التي تطور وتحسن العملية التعليمية، وتدعو إلى اشراك جميع الأفراد المعنيين بهدف تحسين التعليم، ويؤكد على احترام شخصية المعلم، ومنحه حرية التفكير بطريقته الخاصة، متيحة له الفرصة للنمو والتطور الذاتي. (العفون،2012)

الإشراف الديمقراطي يقوم على مبدأ التعاون المشترك، كونه عملية تعاونية جماعية يشترك فيها الجميع من المهتمين بأمر العملية التربوية وممن يتأثرون بها.

2- الإشراف الإبداعي:

الإشراف الإبداعي يعتمد على الإيمان بإمكانات المعلمين والثقة بقدراتهم من أجل تطوير أنفسهم ذاتيا، والعمل على إحداث نقله نوعية في العملية التعليمية، وذلك من خلال تجريب الطرق الجديدة، والعمل على استنباط وسائل تعليمية متميزة، والعمل على استحداث أساليب خلاقة تقود الفرد إلى الإبداع والتجديد في الصفوف، أو تنظيم المواقف التعليمية، أو إجراء الاختبارات وتصحيحها. (داوني،2003)

وبالتالي فإن المشرف التربوي يعمل على تشجيع المبادرات من جانب المعلمين، وتعزيزها وتوجيهها بمكافآت يتم تقديمها لكل انجاز متميز، كما يقدم الدعم والتشجيع للتجديد النافع مستخدما التنويه والتحفيز للمعلمين الآخرين للأخذ به.

3- **الإشراف العلمي:**

المفهوم العلمي للإشراف التربوي يمكننا اعتباره امتداداً للحركة العلمية في مجال التربية ويمتاز بمجموعة من المميزات هي: استخدامه الطرق العلمية، وتطبيق أساليب وطرائق القياس ووظائف المدرسة ونتائجها، كما يتميز بإحلال البيانات والمعلومات الدقيقة المحققة بدلاً من الأداء الخاص بالنشاط التربوي، لذلك يعتمد على القياس الموضوعي لجميع النشاطات والممارسات والفعاليات التي يتم تنفيذها في المدرسة بديلا من اعتماده على الرأي الشخصي في الحكم وإصدار القرارات، هذا النوع من الإشراف يؤدي إلى استثارة المعلمين وتحفيزهم من خلال قيامهم بالبحوث والدراسات والتجارب العملية في مجال الدراسات المهنية من أجل تحديد درجة فاعلية الطرائق التدريسية والوسائل التعليمية المستخدمة في التدريس، بدوره يؤدي هذا إلى تطوير وتحسين أساليب التدريس وطرائقه بما يسمح له بالارتقاء بالمستوى من أجل تحسينه وتطويره. (الداينى،2004)

4- **الإشراف القيادي:**

مفهوم الإشراف القيادي يعتبر أيضا من المفاهيم الجديدة والمعاصرة في السنوات الأخيرة فقد لاقى قبولاً كبيراً وواسعاً من جانب المختصين والمهتمين في مجال الإشراف التربوي.

فالإشراف القيادي يعمل على تشجيع الاستقلال الفكري ويهتم بالنشاط التعاوني في تطوير البرامج التعليمية وتحديد السياسات وحل المشكلات فيأخذ كل شخص دوره لتحقيق ما فيه خدمة للمصلحة العامة، فهو يعمل على تشجيع التعاون بين المشرفين والمعلمين، وبين المعلمين أنفسهم، وبين المشرفين ومديري المدارس، كما يشجع على بذل الجهود لتطوير القدرات والإمكانات للعاملين على مستوى المدرسة، وهذا المفهوم يضع بدوره على المشرف التربوي مسؤولية القيادة التربوية على مستوى المدرسة المكلف بالإشراف عليها، ويتم قياس فاعلية هذه القيادة من خلال ما يحدثه

في المعلمين من تطور وتغيرات تواكب التطورات في المجال التربوي بشكل عام والعملية التعليمية بصورة خاصة. (الجبوري،2006)

5- الإشراف الجماعي:

هذا النوع من الاشراف يتخذ صورة اللجان الفاحصة، ويعني أن المشرفين يشتركون في عمليات التقويم كفريق عمل يقوم بزيارة المدرسة أو زيارة المعلم، ويشارك جميع أفراد الفريق في دراسة أوضاع المدرسة أو أحوال أحد المعلمين ويقدمون تقريراً موحداً يوضح حصيلة وجهات نظر الفريق، والإشراف الجماعي بالرغم من عدم جدواه من ناحية تقديم الخدمة للعملية التعليمية، لأنه لا يهدف إلى تنمية المعلم في عمله إلا أنه أقل سوءاً من الإشراف الاستبدادي الذي تتأثر نتائجه غالبا بنوازع المفتشين الشخصية ومزاجهم الفردي، وهذا النوع من الإشراف غالباً ما يتم اللجوء إليه عندما تظهر مشكلة في إحدى المدارس، حيث يتم تشكيل لجنة من جهاز الإشراف تتوجه للمدارس للتحقيق في أسباب المشكلة وتقوم برفع توصياتها بخصوص معالجة المشكلة إلى الإدارة العليا. (الطريحي،2007)

6- الإشراف الاستبدادي:

يقابل التفتيش الإداري التقليدي في المفهوم بشكل عام والذي اختفت صورته ومفهومه وطريقته في الكثير من الأنظمة التعليمية، الإشراف الاستبدادي يهتم بالضبط والربط واعتماد الانصياع الحرفي لأوامر إدارات التعليم وتوجيهاتها، فجهاز التفتيش لا يتعدى ان يكون وسيلة رقابية للإدارات العليا على المدارس وجميع العاملين فيها فينطلق الأفراد في هذا الجهاز إلى المدارس دون سابق إنذار لها بقدومهم، ويقومون بمفاجأة العاملين فيها، ويقومون بما يشبه عمليات جرد المخازن بكل تسلط واستعلاء وعنجهية، فيخضعون الإداريين والمعلمين لعمليات الفحص الكامل، ضالتهم الأولى والأخيرة في هذا الجانب هي الكشف عن الأخطاء واصطيادها وضبط المخالفات وإعطاء التعليمات

والإملاءات ثم يغادرون دون أن يتركوا خلفهم سوى الفزع والقلق والتوتر الناتج عن هذه الزيارة المفاجئة. (الجندي،2002)

7- **الإشراف الوقائي:**

مهمة المشرف التربوي في هذا النوع من الإشراف التنبؤ بالصعوبات والعراقيل التي يمكن أن تواجه المعلم والعمل على تجنبها والتقليل من آثارها الضارة، والأخذ بيد المدرس ومساعدته على تقويم نفسه ومواجهة الصعوبات التي تعترضه، فالإشراف الوقائي في هذا الدور يقوم على اتخاذ التدابير التي تكفل تحقيق أغراضه وأهدافه مثل: الاجتماع بالمدرسين في بداية العام الدراسي لأجل مناقشة المناهج والكتاب المدرسي ودليل المعلم، وتقديم الدروس التطبيقية، وتوزيع النشرات التوضيحية والمداولات الإشرافية مع بعض المعلمين الذين بحاجة إلى مساعدة خاصة. (عطوي،2004)

8- **الإشراف البنائي:**

الضرورة الملحة للارتقاء بالإشراف من مرحلة التصحيح إلى مرحلة البناء حيث لا تقتصر أهمية الإشراف على تحديد الأخطاء والتنبيه إليها، بل على العكس لا بد من الانتقال إلى البدائل التي يمكن إحلالها بدل السلوك الخاطئ، الإشراف البنائي يعتمد أساسا على رؤية المشرف التربوي للأهداف بوضوح ومدى معرفته بوسائل تحقيقها، وقدرته على التواصل بشكل فعال مع المعلم، مما يثير لديه الدافع الإيجابي للسعي نحو تطوير نفسه وممارساته وتجديد أساليبه وطرائقه. (عطا الله، 2011)

ويركز هذا النوع من الإشراف على إبدال كل جديد صالح بدل القديم الخاطئ، لذلك يجب أن يكون المشرف التربوي ذو رؤية واضحة للأهداف التربوية، ومحدداً لها، متعاونا مع المعلم على

البحث والتجريب، مع التركيز على البناء والتقدم والنمو المهني، وتحديد النواحي التي يشوبها النقص واستكمالها، واستثارة المنافسة بين المعلمين. (الخطيب والخطيب، 2003)

9- الإشراف التصحيحي:

المشرف التربوي عند زيارته الميدانية للمعلمين في مدارسهم يلاحظ بعض الأخطاء في إعداد الخطط اليومية والفصيلة وبعض العيوب في الطرق والأساليب التي ينتهجها بعض المعلمين، أو يلاحظ المشرف التربوي ضعفاً في الإدارة الصفية، او خللاً في الوسائل التعليمية المستعملة، ويجد المشرف التربوي أنه بالإمكان أن تكون أكثر مناسبة للمادة الدراسية أو المرحلة التعليمية، فالمعلم قد يغفل عن الطريقة التي يستعملها حتى لو كانت مناسبة للمراحل الدراسية العليا فهي قد لا تتناسب مع المراحل الدراسية الأولى، أو قد يغيب عن باله الأهمية النسبية لأهداف تعليمية كالتحليل والتطبيق والتقويم والتمييز والتركيز على المعرفة والفهم وحدهما، أو قد يغفل عن أهمية مشاركة الطلبة أنفسهم في التعليم بدلاً من الاعتماد الكلي على دوره، فيكون للنقاش الذي يدور بين المشرف التربوي وبين المعلم في هذا المجال دور ايجابي في تغيير وتصحيح مواقف المعلم من هذه الجوانب. (القيوم،2004)

10- الإشراف الإكلينيكي:

هذا النمط الإشرافي تم تطويره في سبعينات القرن العشرين، وذلك بنشاط من (موريس كوجان) بجامعة هارفرد، حيث اهتم (كوجان) بالتركيز على تحليل عمليات التعليم والتعلم وعلى ضرورة التفاعل بين المعلم والمتعلم داخل غرفة الصف، معتقدا أن دور المشرف ينحصر في فحص العملية التعليمية داخل غرفة الصف مثلما يفحص الطبيب مريضه داخل العيادة، ووظيفة المشرف التربوي الأساسية لا تقوم على أساس إعداد المعلم قبل الالتحاق بمهنة التدريس لأن هذه المهمة تكون متروكة للجامعات ولكليات التربية ومعاهدها، هذا يتطلب أن يكون منهج المشرف

التربوي علميا تحليليا يساعد على اكتشاف العلاقات السببية أو الارتباطية من أي نوع كانت بين أساليب المعلمين واستراتيجياتهم ونتائج عملية التعليم كما تظهر صورة تغيرات في سلوك الطلبة (الطريحي،2007)

12.1.2 أساليب الإشراف التربوي:

تتنوع الأساليب المستخدمة في عملية الإشراف التربوي، ويرجع هذا التنوع إلى مجموعة من العوامل التي قد تؤثر في تحديد نوعية الأسلوب الإشرافي، ويمكن أن تكون أبرز هذه العوامل: طبيعة الهدف الإشرافي، وطبيعة حاجات المعلمين واحتياجاتهم المهنية والشخصية العامة والخاصة، وطبيعة الإمكانات المادية والبشرية التي تتوفر في المدرسة، بالإضافة إلى كفايات المشرف وإمكاناته. (حسان والعجمي، 2007)

وتقسم أساليب الإشراف التربوي إلى قسمين: الأساليب الفردية، والأساليب الجماعية، وتتفرع الأساليب الفردية إلى نوعين، الأساليب الفردية المباشرة، والأساليب الفردية غير المباشرة.

ويمكن أن تضم الأساليب المباشرة الأنواع الآتية: الزيارة الصفية، المداولات الإشرافية، تبادل الزيارات والخبرات بين المعلمين، الدروس التوضيحية، تقويم فاعلية المعلم.

أما الأساليب غير المباشرة فتتضمن الأنواع التالية: القراءات الموجهة، الكتابات المهنية، التجريب، توزيع المعلمين على الصفوف والمواد.

وتنقسم الأساليب الجماعية أيضاً إلى أساليب جماعية مباشرة هي الاجتماعات العامة للمعلمين، اجتماعات، الورش التربوية، الدراسات التجديدية أو التكميلية. أما الأساليب غير المباشرة فقد تضمنت الأنواع الآتية: البحوث التربوية. النشرات الإشرافية، المعارض، المكتبات المهنية وغيرها من الأساليب. (دفع الله والناير، 2017)

ويرى الباحث أن لكل من أساليب الإشراف التربوي سواء الفردية أو الجماعية لها أهمية خاصة، ومن الصعوبة الفصل بين هذه الأساليب في بعض الأحيان، فقد يحدث خلال الأساليب الجماعية أو قد تنتج عنها أساليب فردية، وأن هناك بعض الأساليب التي يمكن استخدامها بصورة فردية أو جماعية على حد سواء.

وتكمن أهمية الأساليب الفردية في الإشراف أنها تتيح للمعلم فرصة للوقوف على الصعوبات والمعيقات التي يواجهها المعلم، خاصة الصعوبات الشخصية أو المهنية التي يصعب التعرف عليها عند مشاركته في الأساليب الجماعية. (الجندي، 2002)

ومن أهم الأساليب التي يمكن استخدامها في الإشراف التربوي:

أولاً – زيارة المدرسة:

من أهم الوظائف التي يكلف بها المشرف وتأتي أهميتها من كونها إحدى الوسائل أو الطرائق الإشرافية المتبعة للارتقاء بمستوى التعليم وتطويره في معظم الأقطار هي زيارة المشرف التربوي للمدرسة والقيام بتقويم العمل فيها، وحتى يؤدي المشرف التربوي هذه المهمة لا بد من التخطيط لهذه الزيارة، ويجب أن تتسم خطة المشرف التربوي بالمرونة ويجب أن تتضمن خطوطا عريضة لأهداف الزيارة مع الأخذ بعين الاعتبار الظروف الخاصة بالمدرسة من حيث سعتها ومشاكلها وفعالياتها والاتفاق مع الإدارة المدرسية على موعد الزيارة وفي بعض الأحيان دون اتفاق وفق ما يراه مفيداً أو محققاً لهدفه. (دفع الله والنابر، 2017)

ثانياً – زيارة الصف:

تعتبر من أقدم أساليب الإشراف التربوي وأكثرها شهرة، زيارة المشرف التربوي للصف – أثناء قيام المعلم بالتدريس – وما تزال تستخدم بصورة واسعة النطاق من قبل المشرفين التربويين الذين يعتبرونها من أهم الأساليب الإشرافية خاصة أن هدفها يتركز حول جمع المعلومات والبيانات

من أجل دراسة الموقف التعليمي بأسلوب تعاوني، وهذه الزيارة الصفية قد تكون ذات فائدة كبيرة في تحسين العملية التعليمية بالإضافة إلى أن أثرها قد يكون بالغاً، وذلك يترتب على الأسلوب الذي يتبعه المشرف خلال الزيارة بل حتى في التمهيد لها. وهناك من يرى بأنه لا يمكننا الاستغناء عن أسلوب الزيارة الصفية بل سيستمر استخدامها في المستقبل بصفتها جزءاً أساسياً لا يمكن أن ينفصل عن طبيعة الإشراف التربوي. ولعل من أهم أنواع الزيارة الصفية: الزيارة الاستطلاعية التشخيصية، والزيارات التوجيهية، والزيارات التقويمية، والزيارات التوضيحية. (صيام، 2007) وأشار زامل (2000) أن أسلوب الزيارة الصفية هو الأسلوب الأكثر استخدامًا أيضاً في المدارس الحكومية في الضفة الغربية من أجل التعرف إلى الصعوبات الشخصية والمهنية التي قد تواجه المعلم في التعليم.

ويؤكد الباحث على ما أشار إليه زامل حيث أن أسلوب الزيارة الصفية هو الأسلوب الأكثر استخداماً وشيوعاً في المدارس من قبل المشرفين التربويين.

أنواع الزيارة الصفية:

الزيارة المفاجئة: هي تلك الزيارة التي يقوم بها المشرف التربوي دون الإشعار أو الاتفاق المسبق، وترتبط هذه الزيارة بطبيعتها في أذهان المعلمين بممارسات التفتيش، حيث يتناقض هذا النوع مع المفهوم الحديث للإشراف التربوي، ويعمل على هدم جسور الثقة بين المشرف والمعلم، ولكن لا بأس من قيام المشرف التربوي من حين لآخر بمفاجأة المعلم في أي وقت يشاء، إذ أنه من المفروض أن يبقى المعلم في حالة واحدة من الجاهزية والاستعداد للعطاء التربوي المستمر، وأن يكون المشرف الحقيقي على المعلم ضميره، وهنا يجب على المشرف التربوي مراعاة الأصول المتعارف عليها في الزيارات الصفية. (الجعيدي، 2019)

الزيـارة المتفـق عليهـا أو المخطـط لهـا: هدفها تعميق الثقة والعمل على بناء العلاقات الإنسانية بين المشرف التربوي والمعلم. وعليه فإنه يجب أن يتم التخطيط لهذا النوع بالاشتراك والتنسيق مع المعلمين، والتشاور حول البرنامج المخطط له، وهذا النوع من الزيارات أيضاً يعرف بالزيارات الرسمية. (عطا الله، 2011)

الزيـارات المطلوبـة أو القائمـة علـى الدعوة: وهذه الزيارات تقسم إلى نوعين، إما أن تكون بناء على طلب من مدير المدرسة أو من المعلم، وهذا بدوره يتطلب نوعاً من المعلمين بلغوا درجة من النضج والوعي بحيث لا يخجل أحدهم من طلب المساعدة عندما يحتاج لها، وإما أن يطلبها المعلم المتميز من أجل أن يعرض على المشرف التربوي بعض الخطط أو الأساليب الجديدة المبتكرة أو سجلات متابعة مبتكرة، وهذا النوع من الزيارات تكون نادرة لأنه يتطلب وجود علاقة زمالة خاصة ورفيعة ومتطورة، قائمة على الاحترام المتبادل بين الأطراف المتعاونة من أجل التطوير والنهوض بالعملية التربوية. (الجعيدي، 2019)

ثالثاً – المداولات الإشرافية (المقابلة الفردية):

إن للمقابلة الفردية أو (المداولة الإشرافية) أهمية كبيرة في إحداث النمو المهني لكل من المشرف التربوي والمعلم، وغالباً ما تتضمن مناقشات بين الطرفين حول بعض القضايا التربوية الخاصة والعامة، بهدف توجيه وإرشاد المعلمين لتحقيق النمو الذاتي والارتقاء بمستوى التلاميذ وزيادة نشاطهم ودافعيتهم بغية تحسين مستوى التعليم فضلاً عن تحقيقها لأهداف ثانوية أخرى. (عطا الله، 2011)

ويرى حسان والعجمي (2007) أن اللقاء مع المعلم عقب الزيارة الصفية يعتبر نشاطاً أساسياً لتحقيق وظيفتها التدريبية، حيث يقوم المشرف التربوي والمعلم بدراسة تعاونية لتحليل الموقف

الصفي في ضوء معايير متفق عليها، للتوصل لمقترحات تسهم في تحسين الأداء الصفي للمعلم، وهكذا يكون هذا اللقاء عملية تواصل إيجابي بين المشرف والمعلم.

رابعاً – الزيارات المتبادلة بين المعلمين:

أسلوب إشرافي فعال مرغوب فيه يعمل على ترك أثر إيجابي في نفس المعلم ويزيد من ثقته بنفسه ويطلق المجال للإبداع، خاصة إذا تمت العملية وفق أصول وضوابط مناسبة ومخطط لها. (قيطة والزيان، 2014)

هذا الأسلوب الإشرافي يقود إلى زيادة النمو المهني للمعلمين ويعمل على تشجيع الأكفاء منهم وتحفيزهم على بذل جهود مفيدة ومتميزة، كما يتيح الفرصة أمامهم لملاحظة ما يقوم به معلم آخر من زملائهم في العمل من الأساليب في إدارة الصف، ومن الثابت أن المعلمين يمكن أن يتعلموا من بعضهم البعض الكثير من المعارف والخبرات لأن علاقة الزمالة التي تسود بين المعلمين غالباً ما تشجعهم على تبادل الخبرات والرأي ووجهات النظر بحرية أكثر إزاء المشكلات التي يواجهونها، كما أن طرحهم للأفكار في هذه الحالة سوف يتسم بالصدق والجرأة والصراحة. (الطريحي،2007)

ويحقق أسلوب تبادل الزيارات بين المعلمين العديد من الأهداف منها: تمكين المعلم من متابعة والاطلاع على المشكلات والصعوبات التي قد يعيشها زملاؤه المعلمون، والاطلاع أيضاً على أساليب التدريس في مختلف المدارس ومختلف المراحل التعليمية. (عطا الله، 2011)

خامساً – الدروس التدريبية (التطبيقية):

الدرس التدريبي أو التطبيقي هو نشاط عملي يهدف لتوضيح فكرة أو طريقة أو وسيلة، أو أسلوب تعليمي يرغب المشرف التربوي في اقناع المعلمين بفعاليته وأهمية استخدامه، فيقوم المشرف بتطبيق الفكرة أمام عدد من المعلمين، وقد يكلف أحد المعلمين بتطبيق هذه الفكرة أمام زملائه.

ومن الأهداف التي تسعى الدروس التطبيقية إلى تحقيقها: إعطاء الدليل على إمكانية تطبيق الأفكار والأساليب التي يتحدث عنها المشرف التربوي، وإثارة دافعية المعلمين لتجريب واستخدام طرق جديدة، وتوثيق الصلة بين المعلمين والمشرفين من خلال التعاون المشترك في التخطيط والتنفيذ وتقويم نتائج التقويم، كما تتيح مناقشة الأفكار والصعوبات التي تعترض عملية التطبيق وإمكانية ذلك في مختلف الظروف. (عطوي، 2008)

وتسمى أيضا بالدروس النموذجية وهي فعالية تربوية يراد بها عرض أسلوب معين أو طريقة تدريبية معينة وتثير رغبة المعلمين واهتمامهم بأساليب مبتكرة سواء في طرائق التدريس أم في وسائل الإيضاح المستعملة ويعد هذا الأسلوب عاملا أساسيا في تشجيع المعلمين المشاهدين أو القائمين بالدرس النموذجي على الابتكار والإبداع والتقدم. (دفع الله والناير، 2017)

سادساً – الاجتماعات واللقاءات الإشرافية:

تشكل الاجتماعات مع المعلمين أحد الأساليب الإشرافية الفاعلة إذا أحسن تنظيمها والتخطيط لها والإشراف على تنفيذها وتقويمها ومتابعة نتائجها، حيث تدور هذه الاجتماعات حول قضايا إشرافية تستهدف تحسين نوعية العملية التربوية في المدرسة، ويشترط أن تكون أهداف اللقاء واضحة ومحددة، وألا يثقل اللقاء بأهداف كثيرة يصعب تحقيقها. (عطوي، 2008) وتأخذ هذه الاجتماعات أشكالاً متعددة منها:

الاجتماعات الفردية: وهي الاجتماعات التي تعقد مع أحد المعلمين الذين يعانون من مشكلة تربوية محددة خاصة، وقد يأتي طلب عقد هذا الاجتماع من المعلم أحياناً، ولضمان نجاح الاجتماع لا بد من التخطيط له من حيث تحديد أهدافه ومكانه وزمانه، بالإضافة إلى الحرص على إتاحة فرص الحوار البناء بين الطرفين لكي يؤدي هذا الحوار إلى تحليل المشكلة والتعرف إلى أبعادها، واقتراح الحلول لها. **الاجتماعات الزمرية:** وتتخذ هذه الاجتماعات شكل تنظيم لقاء مع فئة من المعلمين

الذين تجمعهم حاجة مهنية مشتركة، كمعلمي صف معين أو معلمي تخصص معين، ولضمان نجاح الاجتماع لا بد من الإعداد والتخطيط له وتنظيم فعالياته والعمل على تهيئة الأجواء النفسية والاجتماعية الملائمة لذلك. **الاجتماعات الجماعية:** قد تتطلب الحاجة إلى اجتماع إشرافي عام لجميع المعلمين في المدرسة، بغية تقديم خدمة إشرافية لهم جميعاً كمناقشة مشكلة مهنية عامة. (حسان والعجمي، 2007)

ويرى الباحث أن الاجتماعات بكافة أشكالها ضرورية ومهمة، إلا أن الاجتماعات الفردية لها فوائد كبيرة تعود على المعلم، خاصة إذا تم تحديد الأهداف والغرض منها، حيث أنها تعمل على تعميق العلاقات بين المشرف التربوي والمعلم، وتزيد دافعية المعلم في حال قيام المشرف بتشجيع المعلم وتعزيزه واكسابه الثقة بنفسه من خلال معرفة نقاط القوة وتعزيزها، والوقوف على جوانب الضعف ومساعدته على تلافيها ووضع الحلول المناسبة لها.

سابعاً – المشغل التربوي:

المشغل التربوي من الأساليب الإشرافية الجماعية المباشرة، وهو نشاط تعاوني عملي لمجموعة من المعلمين تحت إشراف قيادات تربوية لها خبرة مهنية واسعة، يعمل فيها المشتركون أفراداً وجماعات في وقت واحد متعاونين تحت إرشاد منسق، من أجل تجريب أحسن طرق التدريس أو دراسة مشكلة تربوية مهمة، أو إنجاز عمل تربوي محدد مثل تحليل محتوى وحدات دراسية، أو إنتاج وسيلة تعليمية في مادة أو وحدة دراسية معينة، أو التخطيط والإعداد للقيام بإحدى التجارب. (قيطة والزيان، 2014)

ويعد المشغل التربوي من الأساليب الإشرافية التي تسهم في النمو المهني للمعلمين وتساعدهم في طرح المشكلات وإيجاد الحلول المناسبة لها، بالإضافة إلى تبادل الخبرات بين جميع المعلمين المشاركين فيه. (عطا الله، 2011). ويعرف المشغل التربوي بأنه: تنظيم مرن مؤلف من جهاز

تربوي أو هيئة تربوية، يعمل أعضاؤه بشكل فردي أو جماعي على دراسة رغبات مشتركة لتحسين أدائهم في وظائفهم الفردية، ويرفع مستوى المؤسسة التربوية التي يعملون بها. (صيام، 2007)

ويذكر عطوي (2004) بعض الأهداف التي يمكن تحقيقها من خلال المشغل التربوي، مثل إعداد خطة سنوية أو يومية، أو تحليل محتوى وحدات دراسية، أو إعداد اختبارات، أو إنتاج وسائل تعليمية معينة، وإعداد مواد علاجية وغيرها.

ثامناً – المؤتمرات والندوات والمحاضرات التربوية:

المؤتمر التربوي اجتماع عام للمهتمين بالعملية التربوية من مشرفين ومعلمين يتبادلون فيه الخبرات في قضايا وأمور تهمهم سعياً وراء حلول تربوية مناسبة لها. (عطا الله، 2011) والندوة عبارة عن عرض عدد من القادة التربويين لقضية أو موضوع محدد ثم فتح المجال بعد ذلك للمناقشة الهادفة المثمرة للحاضرين، ولتحقيقها يجب أن يسبقها التخطيط المنظم مع تحديد الأهداف والموضوعات والزمن وكذلك المكان المناسب. (الجعيدي، 2019)

والمحاضرة أسلوب من أساليب قيادة الحلقات الدراسية، حيث يحاول قائد الحلقة الدراسية أن يولد رغبة، أو يؤثر ويحفز وينمي فكرة، أو يشجع نشاطاً، أو يطور تفكيراً ناقداً من خلال استخدام رسالة شفهية عامة، أو يقدم ملومات، مع أقل قدر من المشاركة من قبل المتدربين. وبالرغم من أنه لا سبيل إلى تجنب هذه الطريقة في بعض الحالات كتقديم برنامج تدريبي، فإن استعمالها ليس مرغوباً في الحلقات الدراسية، لأنه لا يسمح باشتراك المتدربين الفعال. (حسان والعجمي، 2007)

وفي المؤتمرات التربوية يجتمع المهتمون بالعملية التربوية من مشرفين ومديرين ومعلمين لتبادل الخبرات ومناقشة القضايا التي يطرحها المؤتمر بغية التوصل إلى حلول تربوية ناجحة لما يعانيه المعلمون والعاملون الآخرون من مشكلات تربوية في حياتهم العملية اليومية. (عطوي،2004)

ويرى أبو عابد (2017) أن المؤتمرات التربوية من أندر الأساليب الإشرافية التي يوظفها المشرفون التربويون، لأنها تتطلب وقتاً وجهداً كبيرين، مع ذلك فهي تفسح المجال أمام أكبر عدد من المعلمين للاطلاع على خبرات جديدة ومتنوعة من خلال أوراق العمل التي يقدمها المختصون في موضوع معين، ويلي كل ورقة عمل مناقشة هادفة يشارك فيها المعلمون بفاعلية.

تاسعاً – البحوث الإجرائية:

البحث الإجرائي نشاط تشاركي يهدف إلى تطوير العملية التربوية وتلبية الحاجات المختلفة لأطراف هذه العملية من خلال المعالجة العلمية الموضوعية للمشكلات المباشرة التي يواجهونها في الميدان، ويهدف إلى تجربة الأفكار والبرامج والأساليب الجديدة والتأكد من مدى صحة هذه البرامج وصلاحيتها. (قيطة والزيان، 2014)

ويعد البحث الإجرائي أحد أنماط البحث التربوي، والذي يجريه المعلم بنفسه أو بالتعاون مع زملائه الذين يشاركونه المعاناة في مشكلة معينة، وبالتالي فإن اللجوء إلى البحث الإجرائي قد يفضي إلى حلول علمية للمشكلات التعليمية التعلمية التي يواجهها المعلم. وتوصف البحوث الإجرائية بأنها إحدى الوسائل الإشرافية التي تهدف إلى تحسين ممارسات المعلمين التعليمية، من خلال المعالجة الموضوعية للمشكلات التي يواجهها المعلمون. (عطا الله، 2011)

ويرى عطوي (2004) أنه لا بد للباحث أن يتبع الخطوات العلمية التالية عند استخدامه للبحث الإجرائي وهي: الشعور بالمشكلة وتحديد مجالها، صياغة المشكلة وتحديد أبعادها بشكل محدد، وضع فرضيات العمل اللازمة لحل المشكلة، تصميم خطة بتنفيذ العمل واختبار الفرضيات، وتسجيل النتائج وتفسيرها، ووضع التوصيات والمقترحات.

عاشراً – القراءات الموجهة:

يعتبر أسلوب القراءة من أكثر الأساليب جاذبية لبعض الأفراد، وهي من أهم الأساليب المستخدمة، حيث تتم القراءة أثناء ممارسة الحياة الروتينية، وتعرف بأنها مواد مرجعية يتم اختيارها أو تزويد المعلمين بها من قبل المشرف التربوي لقراءتها والاستفادة منها. ومن أبرز الأهداف التي يسعى المشرف التربوي إلى تحقيقها بهذا الأسلوب تمكين المعلم من مبحث التخصص، وأيضاً متابعة المعلم لكل جديد في الفكر والأدب التربوي، ومعالجة الأخطاء التي يتم كشفها خلال الزيارة الصفية أو المقابلة الفردية. وتنمية عادة القراءة لدى المعلمين، ومساعدة المعلم على وضع برنامج لمعالجة مواضع القصور عند الطلبة المقصرين. (صيام، 2007)

ويرى أبو عابد (2017) أن القراءة الموجهة تتطلب من المشرف التربوي أن يثير اهتمام المعلمين ويشجعهم على القراءة الذاتية، ويوصيهم بضرورة قراءة كتب أو مقالات تربوية معينة خلال اجتماعه بهم أو لقائهم فردياً أو زمرياً. ويؤكد الطعاني (2007) على ضرورة تعاون مدير المدرسة مع المشرف التربوي من أجل تحديد أهم الكتب والقراءات التي من الأفضل أن يطلع عليها المعلمين، والتي تفيد في تنمية معلوماتهم ومهاراتهم وتعمل على رفع كفاياتهم وتطوير اتجاهاتهم التربوية.

ويرى الباحث أن هذا الأسلوب لا يمكن أن يحقق أهدافه المنشودة دون تعاون المعلم نفسه، واقتناعه بالمنفعة التي تعود على أدائه المهني وكفاياته المعرفية نتيجة لهذه القراءات.

أحد عشر – التعليم المصغر:

يقوم التعليم المصغر على تجزئة العملية التعليمية وتحليل أداء كل من المعلم والطالب أثناء عملية التدريس إلى مجموعة من المهارات السلوكية والسعي إلى تقويمها لديه. فهو أسلوب يشبه أسلوب الدورات التدريبية من حيث استخدامه في تدريب المعلمين قبل الخدمة أو أثنائها في إطار

مبسط، حيث أنه يستغرق وقتاً قصيراً ويستخدم عدداً قليلاً من الطلبة، كما أن العملية التي يقدمها التعليم المصغر للمتدربين من شأنها أن تزودهم بتغذية راجعة. (صيام، 2007)

فهو لقاء تعليمي مصغر، مدته من (4 – 20) دقيقة، ومجموعة صغيرة من الطلبة من (3 – 10) طلاب، ويركز على مهارة تعليمية محددة، ويستعمل التسجيل المرئي خلال الموقف التعليمي لتوفير التغذية الراجعة. (قيطة والزيان، 2014)

ويرى أبو عابد (2017) بأن التعليم المصغر عبارة عن موقف تعليمي حقيقي، تبسط فيه التعقيدات داخل غرفة الصف من حيث محتوى الدرس ومدته وعدد الطلبة، ويدرب المعلم على مهارة معينة يطبقها ثم يتلقى تغذية راجعة خارجية من المشرف التربوي أو الزملاء، وتغذية راجعة ذاتية بمشاهدة تسجيل أدائه للمهارة التي تدرب عليها، ويتكرر ذلك حتى يتمكن المعلم من المهارة كاملة.

اثنا عشر – النشرات الإشرافية:

تعد النشرات التربوية من الوسائط التي توفر الوقت والجهد إذا أعدت بعناية، ونظمت تنظيماً جيداً وخرجت من دائرة الروتين وإصدار التعليمات، وهي وسيلة اتصال مكتوبة بين المشرف والمعلمين، يستطيع المشرف من خلالها أن ينقل إلى المعلمين خلاصة قراءاته ومقترحاته ومشاهداته بقدر معقول من الجهد والوقت. (عطا الله، 2011)

ولا بد أن يمر ويلتزم تنفيذ أسلوب النشرات الإشرافية ببعض المعايير منها: أن تتضمن مقدمة واضحة تبرز الأهداف المراد تحقيقها، وأن تكون قصيرة ذات لغة سهلة واضحة تتضمن حقائق ومعلومات دقيقة وحديثة تؤثر في سلوك المعلمين وممارساتهم العملية، وأن تتناول موضوعاً واحداً يلبي هذا الموضوع حاجة مهمة لدى المعلمين، وأن تثير دافعية المعلم لنقد ما يقرأ، وأن يتناسب توقيت ارسالها مع ظروف المعلمين المدرسية والخاصة حتى يتسنى لهم قراءتها. (الجعيدي، 2019)

ثلاثة عشر – المعارض التعليمية:

وهي المعارض التي تقيمها الوزارات المختلفة بما فيها وزارة التربية والتعليم، حيث تتوافر في هذه المعارض كتب ونشرات ووسائل تعليمية تعمل على تجديد خبرة المعلم، ولا بد للمشرف التربوي أن يحث المعلمين على إقامة المعارض أو حضورها، مما يتيح للمعلمين فرصة تبادل الخبرات وزيادة الثقة بالنفس. (قيطة والزيان، 2014)

ويرى الباحث أن المعارض التعليمية لا تقل أهمية عن أساليب الإشراف التربوي الأخرى لما لها من أهمية كبرى في تبادل الخبرات والاطلاع على كل ما هو جديد في مجال التعليم.

ولعل من الجدير ذكره في هذا المقام وخلاصة ما توصل اليه الباحث في هذه الدراسة أن الكفايات الأدائية للمعلمين ودرجة توافرها لديهم قد يساهم فيها عدة عوامل، فالمؤهل العلمي يلعب دوراً أساسياً وعاملاً مهماً في درجة امتلاك المعلمين للكفايات الأدائية اللازمة لهم، بالإضافة إلى عامل آخر وهو الخبرة العملية في الميدان حيث لها الأثر الكبير في اكساب المعلمين للكفايات الأدائية اللازمة لقيامهم بمهامهم الوظيفية. ولا ننسى دور الإشراف التربوي وما يقوم به المشرفون التربويون من جهود كبيرة من خلال أساليب الإشراف التربوي المتعددة من أجل النهوض بالعملية التعليمية التعلمية وتطويرها والعمل على تطوير وتحسين أداء المعلمين ورفع مستوى الكفايات الأدائية لديهم.

2.2 الدراسات السابقة

يتناول هذا القسم من الدراسة عرض ومناقشة مجموعة من الدراسات السابقة الفلسطينية منها والعربية والأجنبية التي تناولت الكفايات الأدائية وواقع الإشراف التربوي وأدواره وأساليبه وأهميته ومحاوره.

1.2.2 الدراسات المتعلقة بالكفايات

1- هدفت **دراسة الكندري (2020)** إلى التعرف على وجهة نظر معلمات تخصص التربية الإسلامية للمرحلة المتوسطة في دولة الكويت، حول التدريس وفق منهج الكفايات بعد قضائهن سنوات طويلة في التدريس وفق المنهج القائم على الأهداف، حيث قامت الباحثة باستطلاع وجهة نظرهن حول التدريس وفق منهج الكفايات ومقارنته بالتدريس وفق الأهداف وما أثر الخبرة التدريسية على قبول التدريس وفق منهج الكفايات الحديث للتطبيق في دولة الكويت، طبقت الدراسة استبانة على عينة عشوائية من معلمات التربية الإسلامية للمرحلة المتوسطة عددها (292) معلمة للعام الدراسي (2018-2019)، حيث أظهرت النتائج أن معلمات التربية الإسلامية يرون أن منهج الكفايات يقوم بتفعيل التعلم النشط بصورة عالية، ويشجع الطالبات على المناقشة، وطرح الأسئلة، وأشار المتوسط الحسابي أنه يعزز من توظيف الوسائل التعليمية، والتكنولوجية لدى المعلمات، كما ترى عينة الدراسة أهمية تطبيق المنهج القائم على الكفايات لمواكبة تطوير تدريس منهج التربية الإسلامية، وكشفت الدراسة أيضا عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات أفراد عينة الدراسة، حول رضا المعلمات في توظيف منهج الكفايات لمادة التربية الإسلامية تعزى لمتغير الخبرة التدريسية، فقد أشارت المعلمات ذوات الخبرة في المهنة بوجود صعوبة في تقبل منهج الكفايات مقارنة بالمعلمات الجديدات في المهنة، وخلصت الدراسة إلى

مجموعة من التوصيات أهمها تمكين المعلمات من تطوير الأداء المهني لديهن، في تطبيق منهج الكفايات، ومحاولة مواجهة العقبات التي تعيق تقبل المعلمات للرؤية الجديدة في التدريس.

2- كما هدفت **دراسة المطيري (2020)** التعرف إلى الكفاءات المطلوبة لممارسة التعلم النمائي المبكر لدى معلمي مرحلة ما قبل المدرسة فيما يتعلق بمعيارين: التنمية المعرفية الاجتماعية والقومية في الدراسات الاجتماعية، ولتحقيق أغراض الدراسة الحالية صممت الباحثة استبانة، متبعة معايير بيان التعلم المبكر المستمر في بناء الاستبانة، وتتكون من (47) عبارة، تم تطبيقها على عينة عشوائية عددها (291) معلمة من المعلمات في مرحلة ما قبل المدرسة في رياض الأطفال الحكومية في مدينة الرياض، أوضحت نتائج الدراسة أن الأداء في ممارسة عمليات التعلم النمائي المبكر يرتقي إلى معايير التنمية المعرفية الاجتماعية بمتوسط عالٍ من ناحية أخرى، تحقق الكفاءات المطلوبة لممارسة معايير القومية في الدراسات الاجتماعية بدرجة متوسطة، وأوضحت الدراسة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في الكفاءات المطلوبة لممارسة بعض معايير التنمية المعرفية الاجتماعية المتعلقة ببعض الأبعاد منها: مفهوم الذات والتعبير عن المشاعر والعلاقة مع الأقران، والتي اعزاها الباحث إلى متغيرات المؤهل والتخصص وسنوات الخبرة، وبينت الدراسة أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة من المعلمين لها علاقة ببعد (ضبط النفس)، هذه الاختلافات قد تكون مرتبطة بالاختلاف في التخصص من جانب معلمي المرحلة ، كما بينت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية أخرى في بعد العلاقة مع الكبار اعزاه الباحث إلى متغير المؤهل العلمي الذي يميل إلى المعلمين الحاصلين على دبلوم أو درجات أقل، وبينت الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في الكفاءات المطلوبة لممارسة معايير القومية في الدراسات الاجتماعية في أبعاد الهوية، والشعور بالانتماء للمجتمع، والجغرافيا، والنظم الاقتصادية، والموارد الطبيعية، والمعاملة بالمثل، والتي اعزاها الباحث إلى متغيرات المؤهل

والمواصفات وسنوات الخبرة، من جانب آخر كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في بعد (التاريخ والثقافة) أعزاها الباحث إلى سنوات الخبرة، والتي تميل إلى المعلمين الأكثر خبرة الذين عملوا لمدة (10 سنوات أو أكثر).

3- في حين هدفت **دراسة الشديفات (2019)** إلى الكشف عن مدى امتلاك معلمات التربية الرياضية في محافظة الزرقاء للكفايات الأدائية في ضوء مهارات القرن الواحد والعشرون، ومدى تأثرها بمتغيرات الدورات التدريبية وسنوات الخبرة. ولتحقيق الهدف قامت الباحثة بتصميم بطاقة ملاحظة اشتملت على أربعة مجالات التخطيط للدرس، والتنفيذ، والإدارة الصفية، والتقويم بواقع (31) فقرة، وتكونت عينة الدراسة من (30) معلمة من معلمات التربية الرياضية في محافظة الزرقاء، حيث تم تحليل البيانات باستخدام برنامج تحليل البيانات الإحصائيSPSS للحصول على المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار التباين المتعدد MANCOVA وخلصت الدراسة إلى أن معلمات التربية الرياضية يمتلكن الكفايات الأدائية في مجالات التخطيط والتنفيذ والتقويم بدرجة متوسطة بينما يمتلكن الكفايات الأدائية في مجال الإدارة الصفية بدرجة كبيرة. كما أشارت النتائج إلى عدم تأثير كل من متغيري الدورات التدريبية وسنوات الخبرة على الكفايات الأدائية بمختلف مجالاتها: التخطيط والتنفيذ والتقويم والإدارة الصفية. كما أوصت الدراسة بضرورة العمل على تطوير الخريج، وزيادة التركيز على مواد وأساليب وطرق التدريس، والعمل على توفير الأدوات لدى المعلم والمدرسة، وزيادة الاهتمام بحصة التربية الرياضية.

4- كما كشفت **دراسة ملحم (2019)** عن درجة امتلاك معلمي التاريخ للكفايات التدريسية في ضوء معايير الأداء المتميز من وجهة نظرهم، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي كونه يلائم أغراض الدراسة، حيث بنى الباحث استبانة كأداة الدراسة من اجل تحقيق أهداف الدراسة، وتكونت من مجالين هما (الكفايات الأكاديمية، والكفايات الأدائية) حيث تم التأكد من صدقها وثباتها وبعدها

تم تطبيقها على عينة عشوائية تكونت من (56) معلماً ومعلمة من معلمي التاريخ في محافظة عجلون بالأردن، وبعد تطبيق أداة الدراسة على أفراد عينة الدراسة كشفت النتائج أن درجة امتلاك معلمي التاريخ للكفايات التدريسية في ضوء معايير الأداء المتميز من وجهة نظرهم كان متوسطاً في جميع المجالات وعلى الأداة ككل، وعلى صعيد آخر كشفت الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي، بينما كشفت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة لصالح ذوي الخبرة الأعلى، وبناء على النتائج السابقة أوصى الباحث عقد الورشات والبرامج التدريبية لتنمية كفايات معلمي التاريخ المعرفية الأدائية عن طريق قسم الإشراف التربوي في مديريات التربية في محافظة عجلون، وضرورة العمل على تشجيع معلمي التاريخ في تبادل الزيارات الصفية بين بعضهم للاستفادة من المعلمين ذوي الخبرات العالية في تنمية الكفايات التدريسية للمعلمين أصحاب الخبرة الأقل في التدريس.

5- وهدفت **دراسة إسحق (2018)** التعرف إلى الكفايات المهنية والادارية لمديري المدارس الثانوية بولاية الخرطوم محلية ام درمان من وجه نظر المعلمين في المدارس الثانوية، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي لملائمته لطبيعة هذه الدراسة مستخدمة الاستبانة كأداة لجمع المعلومات والبيانات، وتكون مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية البالغ عددهم (1052) معلم ومعلمة بمحلية ام درمان وحددت عينة البحث بطريقة عشوائية بسيطة من (100) استبيان واستخدم برنامج التحليل الإحصائي SPSS لتحليل الاستبانة، حيث توصلت الدراسة للنتائج الآتية: كانت أعلى نسبة موافقة للمحور الثاني الكفايات الوجدانية لمدير المدرسة بنسبة 77.4%، ثم يليها المحور الرابع الكفايات الإنتاجية لمدير المدرسة بنسبة 73.6%، يليها المحور الثالث الكفايات الأدائية لمدير المدرسة بنسبة 73.1%، وفي المرتبة الأخيرة المحور الأول الكفايات المعرفية لمدير المدرسة بنسبة 67.5%، أولاً يمتلك مديرو المدارس الثانوية بولاية الخرطوم كفايات معرفية عالية من وجه نظر

معلمي المدارس الثانوية، ثانياً يمتلك مديرو المدارس الثانوية بولاية الخرطوم كفايات وجدانية عالية من وجهة نظر معلمي المدارس الثانوية، وثالثاً يمتلك مديرو المدارس الثانوية بولاية الخرطوم كفايات أدائية من وجهة نظر معلمي المدارس الثانوية، وفي ضوء هذه النتائج أوصت الباحثة بمجموعة من النتائج أهمها: تقييم عمل المدراء بناء على الكفايات المهنية والإدارية، تحديد أنواع الكفايات التي يعمل بها المديرون خاصة الإدارية والمهنية، والعمل على إعداد ورش العمل اللازمة للمعلمين كونهم سيصبحون مدراء فيما بعد.

6– وهدفت **دراسة آل محفوظ والشملتي (2018)** التعرف إلى درجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية الكفايات اللازمة من وجهة نظر المشرفين التربويين وقادة المدارس بالمملكة العربية السعودية. وقد تكونت عينة الدراسة من 18 قائداً للمدارس الابتدائية بإدارة تعليم عسير، ومن 10 مشرفين تربويين لمقرر التربية الإسلامية وقد تم أخذ ملاحظاتهم عن درجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية للكفايات التدريسية من خلال بطاقة الملاحظة التي أعدت. وقد توصلت الدراسة إلى أن درجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية للمرحلة الابتدائية للكفايات التدريسية تتوافر بدرجة مرتفعة. كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق بين متوسطات درجات قادة المدارس والمشرفين التربويين حول درجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية للكفايات التدريسية وعلى كافة أبعاد الأداة.

7– **وهدفت دراسة موسيوكا وشيلوتي وماثيا (Musyoka & Cheloti & Maithya, 2018)** إلى تحديد تأثير كفاية المعلم على أداء الطلاب في شهادة التعليم الثانوي (KCSE) في المدارس الثانوية العامة في كينيا. وقد سعت الدراسة إلى فحص مدى تأثير كفاية المعلم على أداء الطلاب في شهادة التعليم الثانوي في المدارس الثانوية العامة في مقاطعة ماتشاكوس الفرعية في كاثياني، استرشدت الدراسة بنظرية دالة الإنتاج التعليمي. واستخدمت الدراسة تصميم البحث الوصفي، كان

السكان المجتمع المستهدف من الدراسة 30 مديرا و270 رئيس قسم في 30 مدرسة ثانوية عامة في مقاطعة كاثياني الفرعية، مقاطعة ماتشاكوس، استخدمت الدراسة أساليب أخذ العينات العشوائية والطبقية والهادفة البسيطة في اختيار حجم عينة من 9 مدراء و81 رئيس قسم من المجتمع المستهدف، تم استخدام الاستبيانات لجمع البيانات من مديري المدارس ورؤساء الأقسام، وتم التحقق من صحة الاستبيانات باستخدام خبراء في مدارس التعليم بينما تم تحديد موثوقية الأدوات باستخدام.Cronbach alpha تم تحليل البيانات الكمية باستخدام التكرارات والنسب المئوية والمتوسط والانحراف المعياري بينما تم اختبار الفرضية عند مستوى دلالة 0.05 باستخدام تحليلات الارتباط، وبينت النتائج أن أداء شهادة التعليم الثانوي (KCSE) في مقاطعة كاثياني الفرعية قد انخفض على مر السنين من متوسط درجات 4.2 في 2012 إلى 3.2 من أصل 12 نقطة في 2016. علاوة على ذلك، وجدت أن عدم كفاية المعلم سببه حقيقة أنه لم يكن هناك اتمام الاستدلالات بمجرد انتقال المعلمين من المدارس، بشكل عام، وجدت الدراسة أن كفاية المعلم لها علاقات إيجابية وهامة مع الأداء في شهادة التعليم الثانوي في كينيا. أوصت الدراسة بأنه يجب على المسؤولين تعيين ونشر عدد كافٍ من المعلمين وفقًا للمنهج القائم على إنشاء المدارس، ويجب أن يحلوا محل المعلمين على الفور عند نقلهم حيث شجب غالبية مديري المدارس عدم استبدال العديد من المعلمين الذين تم نقلهم على الفور.

8- **وهدفت دراسة العمصي (2016)** إلى معرفة الكفايات الخاصة اللازمة للطلبة المعلمين في كلية الفنون الجميلة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية والعاملين في الميدان التربوي بمحافظات قطاع غزة، والعمل على تحديد إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات الخاصة اللازمة للطلبة المعلمين تعزيها الباحثة إلى متغيرات الجنس، العمر، الحالة الاجتماعية، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، التخصص، المؤسسة التي يعمل بها، حيث استخدمت الباحثة المنهج

الوصفي التحليلي لملاءمته لطبيعة الدراسة، وقد تكونت عينة الدراسة من (107) من العاملين في الميدان التربوي من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية الفنون الجميلة تخصص تربية فنية في جامعة الأقصى، والعاملين في الميدان التربوي من مشرفين لمنهاج الفنون والحرف (حكومة، وكالة)، والمعلمين والمعلمات لمنهاج الفنون والحرف في المدارس (حكومة، وكالة، خاصة)، توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج حيث حصلت كفاية تقييم التدريس على أعلى مراتب الكفايات التدريسية الخاصة اللازمة للطلبة المعلمين في كلية الفنون الجميلة بوزن نسبي (40.3%) يليه كفاية التخطيط للتدريس بوزن نسبي (39.4%) فيما يأتي في أدنى المراتب كفاية تنفيذ التدريس بوزن نسبي (38.4%). كما تبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في جميع أبعاد الكفايات التخصصية اللازمة للطلبة المعلمين تبعا لمتغير الجنس، وتبين أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في جميع أبعاد الكفايات تبعا لمتغير الحالة الاجتماعية، وتوجد فروق ات دلالة إحصائية في أبعاد التخطيط للتدريس وتنفيذ التدريس بين مجموعة العمر (20-30) سنة ومجموعة العمر (31-40) سنة لصالح مجموعة العمر (31-40) سنة.

9- وهدفت **دراسة موثيما (Muthima, 2015) إلى** تقييم مدى كفاية وجودة التدريس وموارده في المدارس الابتدائية العامة في قسم نداراغوا مقاطعة نيانداراً في كينيا وبرنامج التعليم الابتدائي المجاني والذي يوفر التعليم الأساسي لجميع الأطفال الكينيين في سن المدرسة وتخفيف عبء التكاليف عن الآباء، استنادًا إلى تصورات مدرسي الصفوف ومديري المدارس الابتدائية العامة في مقاطعة نداراغوا. استند تقييم البرنامج إلى أربعة جوانب للبرنامج والتي تضمنت: توفير مواد التدريس / التعلم، وتوفير المرافق المادية، وتوفير المعلمين، والأدوار التي تلعبها لجان إدارة المدرسة. تم إجراء مسح لجمع المعلومات من 130 مدرسًا للصف و23 مديرًا تم اختيارهم عن قصد من 23 مدرسة. تم استخدام استبيان منظم يتكون من 38 عنصرًا لقياس تصورات المستجيبين حول

كل عنصر على مقياس ليكرت الخماسي. تم تحليل البيانات باستخدام الإحصاء الوصفي للهدف من 1 إلى 4 (الوسائل وتوزيعات التردد) والإحصاءات الاستنتاجية للهدف الخامس (اختبار). تم ذلك بمساعدة الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية الإصدار 21 من (SPSS) وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود تباين في مدى كفاية وجودة البنود التي يوفرها برنامج التعليم الابتدائي المجاني في قسم نداراغوا، وتم العثور على جودة مواد التدريس والتعلم، والمرافق المادية، ولجان الإدارة لتكون مناسبة إلى حد ما، في حين تم العثور على جودة المعلمين لتكون كافية. تم العثور على كفاية مواد التدريس والتعلم، والمرافق المادية، ولجان الإدارة لتكون كافية إلى حد ما، في حين تم العثور على أن كفاية المعلمين كافية. وتم العثور على فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq .05$) بين تقييم معلمي الصف ومديري المدارس لمدى كفاية مصادر التعلم والتعليم، بينما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الجودة. يمكن أن يساعد تنفيذ توصيات هذا البحث في دفع البلاد إلى تحقيق التعليم الشامل للجميع بحلول عام 2015 وهو أحد الأهداف الإنمائية للألفية.

10- وهدفت دراسة الجعافرة (2014) التعرف إلى مستوى تحقق الكفايات الأدائية التعليمية للطلبة المعلمين في جامعة الزرقاء في كفايات التخطيط والتنفيذ والتقويم والشخصية، من وجهة نظر الطلبة المعلمين وأعضاء الهيئة التدريسية، والمعلمين المتعاونين، واعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي، في ضوء استبانة مكونة من (52) فقرة موزعة على أربعة مجالات، تم تطبيقها على عينة مكونة من (62) طالباً معلماً من طلبة السنة الرابعة الذين ينفذون برنامج التربية العملية في المدارس خلال الفصل الأول من العام الدراسي 2010 / 2011 و (13) عضو هيئة تدريس، و(62) معلماً متعاوناً. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى تحقق الكفايات الأدائية التعليمية للطلبة المعلمين كانت عالية على مجالات الدراسة ككل، وجاءت متوسطاتها الحسابية ضمن المعيار من (3.5 – 4.49) وكشفت عن فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تحقق الكفايات الأدائية التعليمية

للطلبة المعلمين تعزى لمتغيرات الدراسة (الطالب المعلم، عضو هيئة التدريس، المعلم المتعاون) على مستوى مجالات التنفيذ والتقويم والشخصية، وعلى المستوى الكلي لصالح الطلبة المعلمين، ما عدا في مجال الشخصية عند مقارنة تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية مع المعلمين المتعاونين، كانت لصالح المعلمين المتعاونين، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى مجال التخطيط.

11- وقد هدفت **دراسة الحولي (2010)** التعرف إلى طريقة إعداد برنامج قائم على الكفايات لتنمية مهارة تصميم البرامج التعليمية لدى معلمي التكنولوجيا، حيث قام الباحث بإعداد قائمة بكفايات تصميم البرامج التعليمية مستندا الى دراسات سابقة، حيث تم بناء أدوات الدراسة من خلال قائمة الكفايات تمثلت في الاختبار التحصيلي حيث تكون من (36) بندا اختباريا من نوع اختيار من متعدد، بالإضافة إلى بطاقة الملاحظة لقياس مستوى المهارة العملية لتصميم البرامج التعليمية حيث تكونت من (45) فقرة موزعة على خمسة أبعاد، وبعد عرض الأدوات على مجموعة من المحكمين وبعض مشرفي التكنولوجيا ومدرسي التكنولوجيا المتميزين، اختار الباحث عينة قصدية مكونة من (20) معلماً ومعلمة من معلمي التكنولوجيا للمرحلة الأساسية العليا التابعين لمدارس الحكومة بمديرية التربية والتعليم بخان يونس، استخدم الباحث المنهج البنائي لبناء البرنامج المقترح القائم على الكفايات لتنمية مهارة تصميم البرامج التعليمية بما يتلاءم مع طبيعة الدراسة، والمنهج التجريبي ذو التطبيق القبلي والبعدي على نفس المجموعة، وقد خرجت الدراسة بمجموعة من النتائج فيما يتعلق بالبرامج التعليمية القائمة على الكفايات، أهمها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المعرفة العلمية لتصميم البرامج التعليمية لدى معلمي التكنولوجيا بين التطبيق القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي يعزي للبرنامج، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المهارة العلمية لتصميم البرامج التعليمية لدى معلمي التكنولوجيا بين التطبيق القبلي والبعدي لصالح

التطبيق البعدي يعزى للبرنامج، كما أظهرت النتائج أن للبرنامج أثر كبير في تحسين الكفايات المعرفية العلمية والمهارات العملية لتصميم البرامج التعليمية لدى معلمي التكنولوجيا.

12- وهدفت دراسة غيانولا (Giannola, 2005) إلى الكشف عن تأثيرات المصادر والتسهيلات على كفاءة كل من المعلم والمشرف التربوي، وأيضا بيان تأثير ذلك على أداء الطلبة. وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمشرفين التربويين في المدارس الحكومية والمدارس الخاصة في نيوجرسي في الولايات المتحدة الأمريكية، وتكونت عينة الدراسة من (37) معلماً ومعلمة ومشرفاً تربوياً، واستخدم الباحث أسلوب المقابلة للحصول على البيانات والمعلومات، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المصادر المدمجة والأدوات لها فائدة كبيرة على أداء الطلبة وأيضاً على المعلمين المتعاونين والمشرفين، وكذلك فإن عقد الدورات لها تأثيرات إيجابية كبيرة على أداء المعلم والمشرف التربوي، وينعكس ذلك بشكل إيجابي على أداء الطلبة.

13- وهدفت دراسة فتزغيبون (Fitzgibbon, 2005) إلى الكشف عن التحديات التي تقف في وجه تطوير الكفايات المهنية للمشرفين التربويين في بيئة تعليمية مدمجة، اشتملت عينة الدراسة على جميع المشرفين التربويين في مقاطعة غلامورغون، ومن النتائج التي اشارت اليها الدراسة إلى أن من أحد اهم المعيقات والصعوبات التي تقف في وجه التطوير لكفايات المشرفين التربويين هو عدم وجود برامج تدريبية من شأنها اكساب المشرفين التربويين الكفاية في استخدام الوسائل التكنولوجية، وبناءاُ على ذلك أوصى الباحث بضرورة عقد دورات من شأنها أن تعمل على تحسين وتطوير كفايات المشرف في هذا المجال.

2.2.2 الدراسات المتعلقة بالإشراف التربوي.

1- هدفت دراسة أبو الكشك (2019) إلى التعرف على درجة ممارسة المشرفين التربويين لأساليب وطرق الإشراف التربوي إلكترونيا في الأردن وعلاقتها ببعض المتغيرات مثل المركز الوظيفي، الجنس، الخبرة، تكونت عينة البحث من 425 فردا (ذكر وأنثى)، تم تطبيق (الاستبانة) المكونة من 28 فقرة عليهم، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة ممارسة المشرفين التربويين لأساليب الإشراف إلكترونيا كانت بدرجة قليلة، وأنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة المشرفين التربويين لأساليب الإشراف إلكترونيا تعزى لمتغير المركز الوظيفي، حيث كانت لصالح المشرفين التربويين على مديري المدارس، وأظهرت نتائج الدراسة أيضا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة ممارسة المشرفين لأساليب الإشراف إلكترونياً تعزى لمتغير الجنس ولمتغير الخبرة، وكما كان هناك ارتباط ذو دلالة إحصائية بين ممارسة أساليب الإشراف التربوي إلكترونيا وبين توافر أجهزة الحاسوب وشبكة الإنترنت في المدارس.

2- وهدفت دراسة الجعيدي (2019) إلى التعرف على أساليب الإشراف التربوي وتطوير كفاءة المعلمين، وهي دراسة تطبيقية على مدرسة من مدارس دولة ليبيا وهي مدرسة قصر الأخيار الثانوية، وسعت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية: كيف أساليب الإشراف التربوي بالمرحلة الثانوية وما هي مميزاتها بمدرسة قصر الأخيار الثانوية – ليبيا؟ ما هي المعايير المطلوبة في المشرف التربوي بمدرسة قصر الأخيار الثانوية – ليبيا؟ كيف يتم تطوير كفاءة المعلم وفق الأساليب والمعايير المتعلقة بالإشراف التربوي بالمرحلة الثانوية بمدرسة قصر الأخيار الثانوية – لبيا؟ ما هي الصعوبات التي تواجه المشرف في سبيل تطويره كفاءة المعلم بالمرحلة الثانوية بمدرسة قصر الأخيار الثانوية – ليبيا؟ وتم استخدام المنهج الوصفي الكيفي، وتم جمع البيانات بوسيلة المقابلة والوثائق، وقد توصلت الدراسة إلى نتائج منها: أن الأساليب التربوية المتبعة في

مدرسة قصر الأخيار الثانوية هي أسلوب الزيارة الصفية وهو الأسلوب السائد في الإشراف التربوي في هذه المؤسسة التعليمية، ثم أسلوب الورشة التربوية ثم أسلوب النشرات الإشرافية، يتم تطوير كفاءة المعلم من طرف المشرف والإدارة باتباع خطوات هي إجراء الاجتماعات الدورية، توجيه الملاحظات المهمة للمعلم والمتابعة والحوار مع المعلم، إن المعايير اللازمة في الإشراف بمدرسة قصر الأخيار الثانوية هي مقننة بلائحة تنظيم التفتيش التربوي (2008) ومضمونها أن يكون المرشح لتولي الإشراف التربوي أن يكون حاصلاً على مؤهل تربوي، وتتوفر لديه خبرة لا تقل عن (10 سنوات) ويكون حاصلاً على تقدير جيد جداً في مجال وظيفته، إن المشرف التربوي يواجه العديد من الصعوبات في سبيل تطوير كفاءة المعلم بالمرحلة الثانوية وهي صعوبات تتمثل في نقص الإمكانات، وصعوبات في إهمال التدريب والتحفيز.

3- كما هدفت دراسة الشرفات (2019) إلى التعرف على درجة توظيف المشرفين التربويين في محافظة المفرق لتطبيقات الإنترنت في الأساليب الإشرافية وطرق تطويرها من وجهة نظرهم، حيث تكونت عينة الدراسة من جميع المشرفين التربويين العاملين في مديريات التربية والتعليم في محافظة المفرق، والبالغ عددهم (92) مشرفا ومشرفة تم اختيارهم بالطريقة القصدية، ولجمع البيانات عن درجة توظيف المشرفين التربويين لتطبيقات الإنترنت في الأساليب الإشرافية ، حيث تم بناء الاستبانة الخاصة بالدراسة والتي تكونت من مجالين: المجال الأول يتعلق بالأساليب الإشرافية حيث يتكون هذا المجال من (6) أبعاد و(65) مؤشراً وهي: المناقشات الإشرافية، الدورات التدريبية، الاجتماعات واللقاءات الإشرافية نماذج التدريس، النشرات التربوية، القراءة الموجهة، أما المجال الثاني يقترح منظومة متكاملة لتوظيف تطبيقات الإنترنت الحديثة في الأساليب مجال نقص المعلومات الإشرافيَّة، وقد تم التوصل إلى دلالات صدق وثبات الاستبانة بررت استخدامها، وأظهرت نتائج الدراسة فيما يتعلق بالأساليب الإشرافية أن درجة توظيف المشرفين التربويين

لتطبيقات الإنترنت من وجهة نظرهم كانت بدرجة متوسطة في محافظة المفرق على جميع أبعاد الاستبانة وعددها (6) أبعاد جاءت بدرجة متوسطة، وأشارت النتائج المتعلقة بالمجال الثاني أن من أهم طرق التطوير كانت تصميم بيانات التعلم، وإعداد البرمجيات التخطيطية، وإعداد الخطط والبرامج اللازمة للإشراف والتدريب لمواكبة البرمجية في مجال الإشراف التربوي، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس لصالح الذكور، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر المؤهل العلمي، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر سنوات الخبرة لصالح (10 سنوات فأقل)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر المبحث الذي تشرف عليه، وخرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات أهمها: اعتماد الإيميل ورقم الهاتف لكل من المشرف التربوي والمعلمين لتبادل المعلومات والأفكار والإجابة عن الاستفسارات، والتوسع في استخدامات تطبيقات الإنترنت وتذليل معوقات تفعيلها في العملية الإشرافية.

4- في حين هدفت دراسة شريعة (2019) إلى التعرف على الإشراف التربوي بمديرية التربية والتعليم للواءي الطيبة والوسطية بمحافظة إربد ودوره في تحسين أداء المعلمين من وجهة نظر المعلمين أنفسهم. استخدم الباحث المنهج الوصفي في دراسته واستخدام (استمارة) استبانة إلكترونية قام بتوزيعها عشوائيا على عينة الدراسة من أجل جمع البيانات اللازمة للدراسة، وتكون مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات المدارس الحكومية في المديرية والذين يزيد عددهم عن (1600 معلما ومعلمة) في حين وصل عدد أفراد عينة الدراسة إلى (200) معلما ومعلمة. وقد استخدم الباحث العديد من الأساليب الإحصائية من خلال برنامج الحزم الإحصائية الاجتماعية في تحليل البيانات ومن أهم النتائج التي توصل إليها الباحث: أن متوسطات جميع المجالات الثلاثة (استراتيجيات التدريس، التقويم، والتخطيط) جاءت متوسطة وتراوحت ما بين (3,01) و (2,67) حيث كانت أعلى

المجالات موافقة من المعلمين المجال الأول وهو مجال استراتيجيات التدريس، بينما كانت أدنى المتوسطات الحسابية للمجال الثاني وهو مجال التقويم، وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس في استراتيجيات التدريس والتقويم لصالح الإناث، فيما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مجال التخطيط وعلى الأداة ككل، توعية الإدارات المدرسية والطلاب والمجتمع بأهمية هذا النوع من التعليم.

5- وهدفت دراسة المقبالي (2019) إلى تطوير ممارسات المشرفين الإداريين في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان في ضوء مبادئ الجودة الشاملة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد استبانة تكونت من جزأين: الجزء الأول: اشتمل على المعلومات الشخصية الأولية، وهي: المحافظة التعليمية، والخبرة، والمسمى الوظيفي، والنوع الاجتماعي والمؤهل الدراسي، والجزء الثاني: تكون من (38) بندًا للكشف عن الممارسات الإشرافية للمشرفين الإداريين بسلطنة عمان في ضوء مبادئ الجودة الشاملة موزعة على أربعة مبادئ. وبعد التأكد من صدق الأداة وثباتها تم تطبيقها على عينة من مديري ومديرات المدارس والمشرفين الإداريين بلغ عددهم (599) فرداً، وتم تحليل البيانات باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية من خلال الأساليب الإحصائية المختلفة. وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها: درجة تقديرات أفراد العينة للممارسات الإشرافية للمشرفين الإداريين بسلطنة عمان في ضوء الجودة الشاملة كانت متوسطة، وهناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات الدارسة (المحافظة، والجنس، والخبرة، والوظيفة)، وأوصى الباحث من التوصيات أهمها: تكثيف الدورات التدريبية للمشرفين الإداريين، والاستفادة من البرامج التدريبية المقترحة من أجل تطوير الكفايات الأساسية للمشرفين الإداريين في السلطنة، الزيارات التبادلية بين المشرفين الإداريين في المحافظات المختلفة، والاستفادة من الأبحاث والدراسات المختلفة.

6- **وهدفت دراسة أليدا وأوليلا وأوغواري ومينجا (Allida & Olela & Ogwari & Minja, 2018)** إلى مناقشة بعض أفضل الممارسات في الإشراف التعليمي مع التركيز الشديد على المعرفة والمهارات التي يحتاجها قائد تعليمي في القرن الحادي والعشرين بشدة. يتم ذلك جنبًا إلى جنب مع نوعية دراسة الإشراف التربوي في المدارس الثانوية الأدنتستية في مؤتمر رانين، اتحاد غرب كينيا. تبحث هذه الورقة بشكل أكبر في تصورات الإداريين والمعلمين تجاه إشراف اكليني، والتحديات في تنفيذ الإشراف العيادي والمعرفة التي لدى الإداريين حول الإشراف العيادي. تمت صياغة جدول للمقابلة واستخدامه لجمع المعلومات من مديري المدارس الثانوية الخمسة في المؤتمر. أشارت الأدلة من النتائج إلى أنه على الأقل يتم إجراء الإشراف في هذه المؤسسات على الرغم من اختلاف التكرار والنية والنهج بشكل كبير من مؤسسة إلى أخرى. علاوة على ذلك، أعرب المسؤولون الذين تمت مقابلتهم عن معتقداتهم القوية في مكانة الإشراف العيادي باعتباره النظام التعليمي الجديد وكوسيلة وحيدة لإلهام النمو المهني للمعلم وبالتالي التعلم الجيد.

7- **وهدفت دراسة أبو سمرة ومعمر(2013) إلى** التعرف على دور الإشراف التربوي في دعم المعلم الجديد في فلسطين في المحافظات الشمالية كما يرى ذلك المعلمون الجدد بأنفسهم، تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين الجدد والذين تم تعيينهم بداية العام الدراسي 2009 / 2010، والبالغ عددهم (1590) معلمًا، وتم اختيار عينة البحث عن طريق العينة الطبقية العشوائية، لما يتناسب مع متغيرات الدراسة، حيث بلغ عدد أفرادها (296) معلما ومعلمة، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان بتطوير استبانة مكونة من (47) فقرة، موزعة على ستة مجالات، وقد تم التحقق من صدقها وثباتها باستخدام المعادلات الإحصائية المناسبة، وأظهرت نتائج الدراسة أن دور الإشراف التربوي في فلسطين في دعم المعلم الجديد كما يراه المعلمون الجدد أنفسهم جاء بدرجة متوسطة على الدرجة الكلية، وبمتوسط حسابي قدره 3.30 ، كما أن دعم المشرف التربوي ومدير المدرسة

للمعلم الجديد جاء أعلى من دعم الأقران، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدور الإشراف التربوي في دعم ومؤازرة المعلم الجديد تعزى لمتغيري" :الجنس، والتخصص"، في حين أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المكان، لصالح منطقتي أقصى الشمال والشمال.

8- وهدفت دراسة احميدة (2012) إلى معرفة دور المشرف التربوي في تحسين أداء معلمات رياض الأطفال في تنمية مهارات الأطفال اللغوية من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال في الأردن، حيث تكونت عينة الدراسة من (213) معلمة رياض أطفال من مديريات التعليم الخاص في محافظات عمان واربد والمفرق، وقد تم بناء استبانة مكونة من 36 فقرة موزعة على خمسة مجالات، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة قيام المشرف التربوي بدوره في تحسين أداء معلمات رياض الأطفال كانت متدنية على معظم المجالات، وعلى جميع المجالات. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين دور المشرف التربوي في تحسين أداء معلمات رياض الأطفال في تنمية مهارات الأطفال اللغوية من وجهة نظر المعلمات، تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة، والموقع، وفي ضوء نتائج الدراسة تم تقديم عدة توصيات خاصة لتحسين أداء المعلمات في تنمية مهارات الأطفال اللغوية.

9- وهدفت دراسة فرحان (2012) إلى معرفة واقع الإشراف التربوي في مديريتي ضواحي القدس ورام الله والبيرة والعرف الى دور الإشراف في رفع الأداء الوظيفي من وجهة نظر معلمي ومديري المدارس الحكومية الأساسية، وذلك ضمن متغيرات الدراسة التالية (الجنس، وسنوات الخيرة، والتخصص، والمؤهل العلمي، والمسمى الوظيفي، والمديرية)، تكون مجتمع الدراسة من جميع المدراء والمعلمين في المدارس الحكومية الأساسية في مديريتي ضواحي القدس ورام الله والبيرة، والبالغ عددهم (92 مديراً، 1163 معلماً) والذين تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية بنسبة 80 %

من المديرين، 30 % من المعلمين من مجتمع الدراسة، وقد استخدم المنهج الوصفي، وقامت الباحثة بإعداد أداة الدراسة حيث تكون المجال الأول (واقع الإشراف التربوي) من (51) فقرة والمجال الثاني (دور الإشراف التربوي في رفع أداء المعلم الوظيفي) تكون من (33) فقرة، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أن إدراك المعلمين ومديري المدارس لواقع الإشراف التربوي كانت بدرجة متوسطة، وهناك علاقة بين واقع الإشراف التربوي ودوره في رفع أداء المعلم الوظيفي وكانت العلاقة طردية إيجابية، وتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية نحو واقع عملية الإشراف التربوي تعزى إلى متغبر الجنس والخبرة، وهناك فروق تعزى للمؤهل العلمي والمديرية والتخصص والوصف الوظيفي، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق نحو دور عملية الإشراف التربوي في رفع أداء المعلم الوظيفي في مديريتي ضواحي القدس ورام الله والبيرة تعزى إلى متغير التخصص والخبرة والمؤهل العلمي، وكانت هناك فروق تعزى لمتغير الوصف الوظيفي والجنس والمديرية.

10- كما هدفت دراسة اللوح (2012) إلى معرفة مدى درجة تحسين الإشراف التربوي التطوري للممارسات التدريسية لمعلمي اللغة العربية في مدارس وكالة الغوث الدولية، والكشف على أثر متغيرات الدراسة على آراء معلمي اللغة العربية المستهدفين في درجة التحسن نتيجة للإشراف التربوي التطوري، ولتحقيق الهدف من الدراسة تم بناء استبانة تكونت من62 فقرة تم توزيعها في ثلاثة محاور :الأول فيما يتعلق بالإشراف التطوري وممارسات التخطيط للتدريس، والثاني يتعلق بالإشراف التطوري وممارسات تطبيق التدريس، والثالث يختص بالإشراف التطوري وممارسات تقييم التدريس، وقد استخدم المنهج الوصفي، حيث تكونت عينة الدراسة من (164) معلما ومعلمة من معلمي وكالة الغوث الدولية، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها، أن الإشراف التربوي التطوري يطور ويحسن الممارسات التدريسية لمعلمي اللغة العربية بدرجة كبيرة جداً، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التحسين تعزى لمتغيرات

الجنس والمرحلة التعليمية، بينما توجد فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخدمة، ومن أهم توصيات الدراسة أنها أوصت بعقد دورات تدريبية للمشرفين التربويين من أجل تطوير مهاراتهم في مجال استخدام الإشراف التطوري في ممارساتهم الإشرافية على المعلمين لتحسين أدائهم.

11- وهدفت دراسة الزرعي (2011) إلى تحديد درجة الحاجات التربوية للمشرفين التربويين في محافظات شمال الضفة الغربية، من وجهة نظر المشرفين التربويين من جانب ومن جانب آخر من جانب المدراء، كما هدفت إلى بيان أثر متغيرات الدراسة الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة والتخصص، والوظيفة في آراء المشرفين التربويين والمدراء حول مستوى تحديد الحاجات التربوية للمشرفين التربويين في محافظات شمال الضفة الغربية، وتكون مجتمع الدراسة من المشرفين التربويين والمدراء في محافظات شمال الضفة الغربية، وعددهم (191) مشرفاً و (636) مديرا، وتم الاختيار بعينة طبقية عشوائية مكونة من (358) مشرِّفاً ومديراً، أي ما يقارب 43 % من مجتمع الدراسة الأصلي، وقد توصلت إلى نتائج أهمها، هناك مستوى تحديد عال للحاجات التربوية للمشرفين التربويين كما يراها المشرفون أنفسهم ومديري المدارس، وكذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المشرفين التربويين والمديرين، تعزى لمتغير الجنس، وتوصل الباحث إلى مجموعة من التوصيات أهمها، تحسين الحياة المادية للمشرفين التربويين خاصة فيما يتعلق بالرواتب، كي يستطيعوا سد حاجاتهم المادية وتأمين مستوى حياة كريمة لهم ولأسرهم، العمل على تحسين بيئة عمل مهنية للمشرفين التربويين من حيث المكان والمعاملة، فالمشرف التربوي بحاجة إلى العمل باستقلالية تحافظ على خصوصيته، كما أنه بحاجة إلى دعم رؤسائه له في عمله.

12- وهدفت دراسة أبو شاهين (2011) إلى معرفة مدى مساهمة الموجه التربوي في مساعدة معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي على أن يكتسب مهارات النمو المهني المتمثلة في مهارة التخطيط للتدريس، وفي مهارة تطبيق الطرائق المناسبة للتدريس وفي مهارة استخدام تقنيات

التعليم، وفي مهارة إدارة الصف ومهارة التقييم للتلاميذ والتعرف على رأي المعلمين نحو مساهمة الموجهين التربويين في النمو المهني لهم وأثر متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي والتربوي، الخبرة في التعليم)، وتقديم مقترحات تزيد من مساهمة الموجهين التربويين في النمو المهني للمعلمين من وجهة نظرهم، وقد تكونت عينة الدراسة من (173) معلماً و (138) معلمة، بنسبة (9 %) من المجتمع الأصلي في محافظة القنيطرة، طبقت عليهم استبانة تكونت من (60) بنداً، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي للإجابة عن أسئلة البحث، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها، أن درجة مساهمة الموجه التربوي في النمو المهني للمعلمين كان بدرجة متوسطة، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة المحدد في متوسطات إجابات المعلمين والمعلمات المتعلقة بمدى مساهمة المشرفين التربويين في النمو المهني للمعلمين تعزى لمتغير الجنس، وبوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة في إجابات المعلمين والمعلمات لصالح المعلمين الذين يحملون أهلية التعليم الابتدائي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة في إجابات المعلمين والمعلمات عن جميع مجالات الاستبانة متعلقة بمدى مساهمة الموجهين التربويين في النمو المهني للمعلمين تعزى لمتغير الخبرة لصالح المعلمين والمعلمات الذين لديهم خبرة في التعليم عشر سنوات فأكثر، وباستخدام اختبار شيفيه لمتغير الخبرة تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمجال مهارة التخطيط للتدريس، وقدم المعلمون مجموعة من الاقتراحات يمكن أن تزيد مساهمة المشرفين التربويين في النمو المهني للمعلمين من وجهة نظرهم، تتعلق بالتقنيات الحديثة للتعليم وطرائق التدريس، ومجال تقييم عمل المعلمين، والعلاقات الإنسانية، وكفاءة المشرف التربوي في عمله وقدرته على مساعدة المعلمين في النمو المهني لديهم.

13- وهدفت دراسة كابوسوزغل و وبالابان (Kapusuzoglu & Balaban، 2010) إلى التعرف على أدوار مشرفي المرحلة الأساسية في تدريب المعلمين على وظائفهم، من خلال وجهة نظر

المعلمين والمشرفين أنفسهم، وقد اشتمل مجتمع الدراسة من (297) معلماً و (35) مشرفاً تربوياً يعملون في منطقتي بولو وديوز في تركيا، وقد تكونت عينة الدراسة من (152) معلما، و (26) مشرًفا، حيث تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وأجابوا على استبانة تكونت من (48) فقرة، وأظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين لا يعتقدون أنهم تلقوا دعمًا كافيًا من المشرفين، بينما رأى المشرفون أنهم قاموا بأدوارهم بشكل كبير وكبير جدا.

14- وهدفت دراسة جرنام (Gurnam,2010) الاستطلاعية إلى التعرف إلى مدى فهم المعلمين والمديرين للإشراف البنائي ومعرفتهم به حيث شملت أدوات الدراسة على استبيان وأيضاً مقابلات طبقت على عينة الدراسة المكونة من مديرين ومعلمين في 29 مدرسة ابتدائية في ولايتي وكيلانتان وسيلانغور في ماليزيا. وأوضحت النتائج أن المديرين يملكون معرفة محدودة بالإشراف البنائي، وكان هناك اختلاف بين تصورات المعلمين وتصورات مديري المدارس في عدد من الجوانب في عملية الإشراف البنائي، كما أشار بعض المعلمين إلى أن الأسلوب التقليدي والرقابة الإدارية هي التي تسود في المدارس الابتدائية في ماليزيا، وأن هنالك كثيراً من القضايا التي يجب على مديري المدارس الاهتمام بها بما يتعلق بالإشراف البنائي التي من الممكن أن تساعد المعلمين في تحسين التعليم.

15- وهدفت دراسة هيسمانجولو (Hismanoglu,2010) إلى اكتشاف وجهات نظر معلمي اللغة الإنجليزية نحو الإشراف التربوي وعلاقته في نموهم المهني في تركيا، وهي عبارة عن دراسة حالة أجريت على عينة بلغت 50 من معلمي اللغة الإنجليزية في شمال قبرص وكانوا من جنسيات مختلفة (أمريكية وأسترالية وبريطانية وتركية) حيث تراوحت أعمارهم بين (23 – 45) سنة ومن نتائج الدراسة يرى المعلمون أن المشرفين يركزون على نواحي القوة والضعف حيث يشجعون المعلمين على التغلب على الضعف الذي عندهم كما يساعدون على إيجاد حلول للمشاكل التي تواجههم.

16- وهدفت دراسة جلانز وسوليفان (Glanz, Suman & Sullivan, 2007) إلى معرفة أثر الإشراف التعليمي على الإشراف وعلى أداء الطالب ، توصل الباحثون عن طريق الاستخدام المكثف للاستبيانات والمقابلات أن الإصلاح التربوي المركزي له نتائج مهمة على الإشراف التعليمي، وتكون مجتمع الدراسة من مديري المدارس والمعلمين، أوضحت النتائج أن المديرين الذين يتم إعطاؤهم مهمات غير تعليمية، ولم يكن لديهم الوقت للقيام بالإشراف المستمر والبناء؛ غالبًا كان يعهد بالإشراف إلى اشخاص غير مدربين وليس لهم السلطة المؤسساتية لعمل الإصلاحات اللازمة من أجل ضمان التدريس الجيد، وأوضح المعلمون أنه في العديد من الحالات كان الإشراف تقييميًا، واستنتج الباحثون أن النظام عالي المركزية في المدارس والذي أعطى المناهج الإلزامية قد أضاف مسؤوليات إلى المشرفين، وتم اكتشاف العديد من أمثلة التطوير الإشرافي والمهني.

17- وهدفت دراسة ايدي وزبيدة (Eady& Zepeda, 2007) إلى التعرف على أثر الإصلاح الإلزامي على التقييم والإشراف وتطوير العاملين، حيث تم البحث عن طريق تصورات ثلاثة، مديري مدارس متوسطة ريفية بينما كانوا يطبقون قانون الإصلاح التربوي لعام 2000 وقد استخدم منهج دراسة الحالة باستخدام تحليل كلي من داخل الحالة وعبر الحالة، وتم اجراء ثلاث مقابلات مع كل فرد من المشاركين الثلاثة بمجموع تسع مقابلات، وأظهرت البيانات انه يتم تقييم كفاءة المعلم فقط بوساطة نتائج الاختبارات القياسية، كما أنه يتم الإشراف عن طريق زيارات فصلية، وتؤثر البيئة الريفية على تطوير العاملين، كما أن التمويل المحدود يحد من فعالية تقييم المعلمين. وتم اختيار عينة الدراسة بناء على الوصف الوظيفي للمشرفين الابتدائيين من مدارس محلية في (10مناطق، وتمت مقابلة 6 مشرفين لمناقشتهم بدور المشرفين الابتدائيين، ثم تم إجراء مسح خضع له (39) معلمًا ابتدائيًا، و (22) مشرفًا، وتم إضافة ثلاث عبارات للمهام، وتعديل العديد

منها استنادًا إلى هذه المراجعة، وظهر بأن المهام تقع في (6) مجالات هي : الاختبار، القيادة، المنهاج، إدارة الصف، المهنية، الشؤون الإدارية، كما تم تنظيم (27) مهمة إشرافية في أداتي إشراف، واحدة للمشرفين، وأخرى للمعلمين، وطلب من المعلمين استخدام مقياس خماسي لتقدير قيمة كل مهمة لدى المشرف لمساعدة المعلم على القيام بوظيفته، وأظهرت النتائج إمكانية توزيع المهام في ستة مجالات هي: الاختبار، القيادة، المنهاج ، إدارة الصف، المهنية، الشؤون الإدارية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات العربية والأجنبية المقترحة كدراسات سابقة للدراسة، فإنه يمكن استخلاص التعقيب على هذه الدراسات كالآتي:

1- **من حيث الأهداف:** هدفت بعض الدراسات التعرف على الكفايات، وبعضها الآخر التحدث عن الإشراف التربوي، أما الدراسة الحالية فتبحث في درجة توافر الكفايات الأدائية لمعلمي المدارس الحكومية الثانوية وعلاقتها بالأدوار الإشرافية، وهذا ما لم تتطرق إليه أي من الدراسات السابقة

2- **من حيث العينة:** تنوعت العينات المستخدمة في الدراسات السابقة من حيث الفئة المستهدفة وطبيعتها وحجمها، وقد تضمن العينات في الدراسات السابقة فئات مثل الطلبة المعلمين في السنة الرابعة، والمشرفين ومديري المدارس، ومعلمين ومشرفين، ولم تتناول أي من الدراسات السابقة العينة التي اختيرت لهذه الدراسة.

3- **من حيث الأداة:** تشابهت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة من حيث تبني المقاييس كأدوات للدراسة، واختلفت من حيث بعض متغيرات الدراسة، والأسلوب الذي سيتبع لاستخلاص النتائج.

4- **من حيث النتائج:** استفاد الباحث من الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري للدراسة الحالية، وتحديد صياغة المشكلة وتحديد أهدافها وأهميتها.

ومن هنا يرى الباحث أن الدراسات التي لها علاقة بموضوع الدراسة الحالية لا تتصل بموضوعها اتصالاً مباشراً، مما دفع إلى ضرورة إجراء هذه الدراسة بهدف التعرف على درجة توافر الكفايات الأدائية لمعلمي المدارس الحكومية الثانوية وعلاقتها بالأدوار الإشرافية، إذ لم تجمع الدراسات السابقة بين متغيرات الدراسة الحالية مجتمعة، وبذلك سوف يتمتع موضوع هذه الدراسة بالجدة والأصالة، حيث لم تتم دراسته من قبل في المجتمع الفلسطيني.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

1.3 منهجية الدراسة

2.3 مجتمع الدراسة

3.3 عينة الدراسة

4.3 أدوات الدراسة

1.4.3 الدراسة الاستطلاعية (الاستكشافية)

2.4.3 مقياس الكفايات الأدائية

3.4.3 مقياس الأدوار الإشرافية

5.3 متغيرات الدراسة

6.3 إجراءات تنفيذ الدراسة

7.3 المعالجات الإحصائية

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

نتعرف من خلال هذا الفصل على كل من منهج ومجتمع وعينة الدراسة وكيفية بناء أدوات الدراسة والتحقق من صدقها وثباتها، كما ويتضمن إجراءات الدراسة والمعالجة الإحصائية التي استخدمها البحث في استخلاص نتائج الدراسة وتحليلها.

1.3 منهجية الدراسة

استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي وهو المنهج الذي يهتم بجمع وتلخيص وتصنيف المعلومات والحقائق المدروسة المرتبطة بسلوك عينة من الناس أو وضعيتهم، أو عدد من الأشياء، أو سلسلة من الأحداث، أو منظومة فكرية، أو أي نوع آخر من الظواهر أو القضايا، أو المشكلات التي يرغب الباحث في دراستها، لغرض تحليلها وتفسيرها وتقييم طبيعتها للتنبؤ بها وضبطها أو التحكم فيها (حريزي وغربي، 2013).

وقد استخدم هذا المنهج نظراً لملاءمته لأغراض الدراسة وتحقيق أهدافها، وذلك لمعرفة درجة توافر الكفايات الأدائية لمعلمي المدارس الحكومية الثانوية وعلاقتها بالأدوار الإشرافية من وجهة نظرهم في محافظة الخليل.

2.3 مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الخليل، والبالغ عددهم حسب إحصائيات وزارة التربية والتعليم الفلسطينية (2498) معلماً حسب إحصائيات

وزارة التربية والتعليم (قاعدة البيانات في الإدارة العامة للتخطيط التربوي، 2021). الجدول (1.3) يوضح عدد المعلمين موزعين حسب المديرية والجنس

جدول (1.3): توزيع مجتمع الدراسة حسب متغير المديرية والجنس

المديرية	ذكر	أنثى	المجموع
شمال الخليل	193	260	453
يطا	223	299	522
الخليل	319	386	705
جنوب الخليل	369	449	818
المجموع	**1104**	**1394**	**2498**

المصدر: (قاعدة البيانات في الإدارة العامة للتخطيط التربوي، 2021)

3.3 عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (334) من معلمي المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الخليل، وتم حساب حجم العينة باستخدام معادلة روبرت ماسون والموضحة في الشكل رقم (1.3)، وفقا للأساليب والخطوات الإحصائية في اختيار العينة الاحتمالية، واستخدم برنامج (EXCEL) في احتساب عدد أفراد عينة الدراسة (Robert, 1989) .

الشكل رقم (1.3) معادلة روبرت ماسون لتحديد عدد أفراد العينة

ادخل حجم المجتمع N في الخلية المقابلة =2498

حجم العينة n =334

معادلة روبيرت ماسون لتحديد حجم العينة

$$n = \frac{N}{\left[\left(S^2 \times (N-1)\right) \div pq\right] + 1}$$

N **حجم المجتمع**

S قسمة الدرجة المعيارية المقابلة لمستوى الدلالة 0.95 أي قسمة 1.96 على معدل الخطأ 0.05

P نسبة توافر الخاصية وهي 0.50

Q النسبة المتبقية للخاصية وهي 0.50

بلغ عدد أفراد العينة (334) من معلمي المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الخليل، وذلك حسب معادلة روبرت ماسون أي بنسبة (13%) من حجم مجتمع الدراسة، وقد تم توزيع الاستبانة على أفراد العينة طبقياً باستخدام طبقتي المديرية والجنس واستخدمت الطريقة العشوائية في عملية توزيع الاستبانة. يوضح الجدول (2.3) توزيع عينة الدراسة حسب طبقتي المديرية والجنس:

جدول (2.3): توزيع عينة الدراسة حسب كل من المديرية والجنس

المديرية	المعلمين		
	ذكر	أنثى	المجموع
شمال الخليل	26	35	61
يطا	30	40	70
الخليل	43	51	94
جنوب الخليل	49	60	109
المجموع	**148**	**186**	**334**

وفيما يلي وصف لعينة الدراسة حسب متغيرات المعلومات الشخصية علماً بأنه تم استرداد (334) استبانة وجميعها صالحة للتحليل الإحصائي.

أولاً: متغيرات المعلومات الشخصية:

جدول (3.3): توزيع عينة الدراسة حسب متغيرات البيانات الشخصية والعامة

المتغيرات	المستوى	التكرار	النسبة المئوية %
الجنس	ذكر	148	%44
	أنثى	186	%56
الخبرة في التعليم	أقل من 5 سنوات	49	15%
	من 5- 10 سنوات	88	26%
	أكثر من 10 سنوات	197	59%
المؤهل العلمي	بكالوريوس فاقل	202	60%
	بكالوريوس+دبلوم عالي	92	28%
	ماجستير فأعلى	40	12%

يتبين من خلال الجدول (3.3) أن (56%) من معلمي المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الخليل عينة الدراسة من الاناث، (59%) لديهم عدد سنوات خبرة في التعليم أكثر من (10) سنوات، (60%) منهم يحملون درجة البكالوريوس فاقل.

4.3 أدوات الدراسة

الاختبار المسبق للأداة (الاستبانة)

خضعت أداة الدراسة لعدة خطوات أثناء تطويرها ولمجموعة من الاختبارات قبل اعتمادها للدراسة منها:

1.4.3 الدراسة الاستطلاعية (الاستكشافية)

بعد الانتهاء من صياغة الأداة (الاستبانة) بصورتها الأولية تم تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (15) من معلمي المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الخليل، وزعت على المشتركين من مجتمع الدراسة وخارج العينة، وذلك من أجل تطوير الاستبانة وجعلها تحقق أكبر قدر من الدقة، وبهدف التعرف على مدى فهم المبحوثين لفقرات الاستبانة، والكشف عن أي مشاكل تظهر خلال إجراء الدراسة، وفحص إمكانية تطبيقها، والحصول على معلومات متعلقة بصدق الأداة وثباتها، ومن خلال العينة الاستطلاعية تم احتساب معامل الارتباط، واتضح من خلال نتائج العينة الاستطلاعية أن معامل الارتباط للفقرات مع الدرجة الكلية جاء أكبر من (.40)، وقورنت بالمعيار المعتمد لقبول الفقرة حسب ما جاء في جارسيا وجونزالس (Garcia & Gonzalez, 2006)، وبذلك تكون جميع الفقرات مقبولة إحصائيا، مما يؤكد انسجام فقرات الاستبانة مع مجالاتها وعلى صدق البناء. أما بالنسبة لثبات الأداة لدى العينة الاستطلاعية فقد اتضح من خلال قيمة معامل كرونباخ ألفا للدرجة الكلية وللمجالات على أنه أكبر من (.70)، وهذا يؤكد ثبات أداة الدراسة، أي إمكانية الحصول على نفس النتائج في حال تم استخدام نفس الأداة مرة أخرى.

2.4.3 مقياس الكفايات الأدائية

بعد الاطلاع على الأدب التربوي لمقياس الكفايات الأدائية، وعلى المقياس الذي أعده كل من (ملحم، 2019)، و (آل محفوظ والشمتلي، 2018)، و (خزعلي ومومني، 2010)، طور المقياس بما يتلاءم مع البيئة الفلسطينية، وصيغت جميع الفقرات لهذا المقياس بالاتجاه الإيجابي، وقد استخدم مقياس ليكرت الخماسي لقياس درجة توافر الكفايات الأدائية بين أفراد عينة الدراسة، وصححت فقرات هذا المقياس على النحو التالي: (أوافق بشدة (5) نقاط، أوافق (4) نقاط، محايد (3) نقاط، لا أوافق (2) نقطة، لا أوافق بشدة نقطة واحدة). وقد بلغ عدد فقرات هذا المقياس (36) فقرة وزعت على المجالات التالية:

- التخطيط في الكفايات الأدائية وشملت (12) فقرات.
- التنفيذ في الكفايات الأدائية وشملت (12) فقرات
- التقويم في الكفايات الأدائية وشملت (12) فقرات

أولاً - صدق مقياس الكفايات الأدائية

فحص الصدق لمقياس الكفايات الأدائية بطريقتين، هما:

1- **صدق المحكمين:** عرضت أداة الدراسة على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (12) من المختصين ملحق (ب)، وذلك لمعرفة آرائهم حول فقرات الأداة ومدى وضوحهما وقدرتهما على قياس أهداف الدراسة. هذا بالإضافة إلى معرفة صحة الفقرات من ناحية سلامة صياغتها وملاءمتها للغرض الذي وضعت من أجله، وقد عدلت بعض الفقرات وحذفت أخرى وأضيفت فقرات لم تكن موجودة، واتفق المحكمون على (85%) مما جاء في فقرات الأداة.

2- الصدق بطريقة البناء الداخلي:

للتحقق من صدق بناء المقاييس، استخدم معامل ارتباط بيرسون لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمجال الذي تنتمي إليه، وقورنت بالمعيار المعتمد لقبول الفقرة حسب ما جاء في جارسيا وجونزالس (Garcia & Gonzalez, 2006)، وتعتبر قيمة معامل الارتباط ضعيفة إذا كانت أقل من (0.30)، وتعتبر متوسطة إذا تراوحت بين (0.30– أقل من أو يساوي 0.70)، وتعتبر قوية إذا زادت عن (0.70). الجدول (4.3) يبين معاملات الارتباط لكل فقرة والدرجة الكلية لمقياس الكفايات الأدائية.

جدول (4.3): معاملات الارتباط لكل فقرة والدرجة الكلية لمقياس الكفايات الأدائية

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	.70**	19	.76**
2	.66**	20	.75**
3	.67**	21	.77**
4	.66**	22	.72**
5	.74**	23	.76**
6	.80**	24	.80**
7	.83**	25	.71**
8	.77**	26	.77**
9	.75**	27	.77**
10	.81**	28	.79**
11	.72**	29	.81**
12	.67**	30	.83**
13	.70**	31	.80**
14	.72**	32	.84**
15	.66**	33	.77**
16	.69**	34	.72**
17	.65**	35	.76**
18	.70**	36	.80**

**** دال إحصائياً عند مستوى (.01)**

يتضح من الجدول (4.3) أن معامل الارتباط للفقرات التابعة لمقياس الكفايات الأدائية تراوح ما بين (.65) للفقرة (17) (أستطيع توجيه الطلبة للقيام بأنشطة تخدم موضوع الدرس) بمعامل ارتباط

متوسط، و(84.) للفقرة (32) (لدي القدرة على تحليل نتائج الاختبارات بكفاءة) بمعامل ارتباط قوي، ويتضح أن معاملات الارتباط لجميع فقرات هذا المقياس دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (01.).

ثانياً: ثبات مقياس الكفايات الأدائية

يقصد بثبات الأداة إمكانية الحصول على نفس النتائج في حال تم استخدام نفس الأداة مرة ثانية وللتحقق من ثبات أداة الدراسة تم حساب معامل الثبات كرونباخ ألفا وذلك حسب الدرجة للمجالات والدرجة الكلية لجميع الفقرات كما يوضحه الجدول (5.3)

جدول رقم (5.3) معامل ثبات كرونباخ ألفا حسب المجالات والدرجة الكلية لفقرات الأداة

المجال	عدد البنود	معامل كرونباخ ألفا (α)	الدلالة
التخطيط	12	.89	.00**
التنفيذ	12	.88	.00**
التقويم	12	.92	.00**
الدرجة الكلية	**36-1**	**.96**	**.00****

**** دال إحصائياً عند مستوى (01.)**

يتضح من الجدول (5.3) أن معامل كرونباخ ألفا الكلي لفقرات مقياس الكفايات الأدائية بلغ (96.) وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى (01.)، وهو ما يؤكد وضوح الفقرات والفهم لمضمون الفقرات.

3.4.3 مقياس الأدوار الإشرافية

بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بأدوار الإشراف التربوي في دراسات كل من (شريعة، 2019)، (فرحان، 2012)، (صيام، 2007)، طور وقنن مقياس أدوار الإشراف التربوي بما يتلاءم مع أهداف الدراسة والبيئة الفلسطينية، وصيغت جميع فقرات هذا المقياس بالاتجاه الإيجابي. وقد استخدم مقياس ليكرت الخماسي لقياس مستوى فقرات مقياس أدوار الإشراف التربوي، وصححت فقرات هذا المقياس على النحو التالي: (موافق بشدة (5) نقاط، موافق (4) نقاط،

محايد (3) نقاط، غير موافق (2) نقطة، غير موافق بشدة نقطة واحدة)، وقد بلغ عدد فقرات هذا المقياس (36) فقرة وزعت على المجالات التالية:

- التخطيط في أدوار الإشراف التربوي وشملت (12) فقرات.
- التنفيذ في أدوار الإشراف التربوي وشملت (12) فقرات
- التقويم في أدوار الإشراف التربوي وشملت (12) فقرات

أولاً: صدق مقياس الأدوار الإشرافية

فحص الصدق لمقياس أدوار الإشراف التربوي بطريقتين:

1-صدق المحكمين: عرضت أداة الدراسة على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (12) من المتخصصين، ملحق (ب). وذلك لمعرفة آرائهم حول فقرات الأداة، ومدى وضوحها، وقدرتها على قياس أهداف الدراسة. هذا بالإضافة إلى معرفة صحة الفقرات من ناحية سلامة صياغتها، وملاءمتها للغرض الذي وضعت من أجله، وقد عدلت بعض الفقرات، وحذفت أخرى، وأضيفت فقرات لم تكن موجودة، واتفق المحكمون على (85.) مما جاء في فقرات الأداة.

2-الصدق بطريقة الاتساق الداخلي: للتحقق من صدق بناء المقاييس، استخدم معامل ارتباط بيرسون لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمجال الذي تنتمي إليه، وقورنت بالمعيار المعتمد لقبول الفقرة حسب ما جاء في جارسيا وجونزالس (Garcia & Gonzalez, 2006)، وتعتبر قيمة معامل الارتباط ضعيفة إذا كانت أقل من (0.30)، وتعتبر متوسطة إذا تراوحت بين (0.30– أقل من أو يساوي 0.70)، وتعتبر قوية إذا زادت عن (0.70). الجدول (6.3) يبين معاملات الارتباط لكل فقرة والدرجة الكلية لمقياس أساليب الإشراف التربوي.

جدول (6.3): معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية لمجالات مقياس أدوار الإشراف التربوي

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	.83**	19	.92**
2	.88**	20	.89**
3	.85**	21	.91**
4	.88**	22	.90**
5	.89**	23	.85**
6	.93**	24	.87**
7	.91**	25	.87**
8	.88**	26	.92**
9	.85**	27	.92**
10	.76**	28	.91**
11	.86**	29	.94**
12	.80**	30	.91**
13	.86**	31	.91**
14	.90**	32	.93**
15	.89**	33	.88**
16	.88**	34	.85**
17	.86**	35	.75**
18	.92**	36	.86**

**** دال إحصائياً عند مستوى (.01)**

يتضح من الجدول (6.3) أن معامل الارتباط للفقرات التابعة لمقياس أدوار الإشراف التربوي تراوح ما بين (.75) للفقرة (35) (يزودني بالتغذية الراجعة الواضحة بشكل مستمر)، و(.94) للفقرة (29) (يساعدني المشرف على بناء الاختبارات وفق جدول المواصفات)، ويتضح أن معامل الارتباط لجميع فقرات هذا المقياس قوية، وأنها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (.01).

ثانياً: ثبات مقياس أدوار الإشراف التربوي

تم حساب معامل الثبات كرونباخ ألفا لمجالات مقياس أدوار الإشراف التربوي والدرجة الكلية لجميع الفقرات كما يوضحه الجدول (7.3)

جدول رقم (7.3) معامل ثبات كرونباخ ألفا حسب المجالات والدرجة الكلية لمقياس إدارة التميز

الرقم	المجال	أرقام البنود	معامل كرونباخ ألفا (α)	الدلالة
1	التخطيط	12	.95	.00**
2	التنفيذ	12	.95	.00**
3	التقويم	12	.96	.00**
الدرجة الكلية		36	.98	.00**

**** دال إحصائياً عند مستوى (.01)**

يتضح من الجدول (7.3) أن معامل كرونباخ ألفا الكلي لفقرات مقياس إدارة التميز بلغ (.98) وتراوح معامل الثبات ما بين (.95) لمجالي التخطيط والتنفيذ و(.96) لمجال التقويم وجميع قيم معامل الثبات دالة إحصائياً عند مستوى (.01)، وهو ما يؤكد وضوح الفقرات والفهم لمضمون الفقرات.

5.3 متغيرات الدراسة

أولاً- المتغيرات المستقلة (المعالجة):

- الجنس: وله مستويان (ذكر، أنثى).
- المؤهل العلمي: وله ثلاثة مستويات (بكالوريوس فأقل، بكالوريوس+ دبلوم عالي، ماجستير فأعلى).
- الخبرة في التعليم: وله ثلاثة مستويات (أقل من 5 سنوات، من 5– 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات)
- المديرية: وله أربعة مستويات (الخليل، شمال الخليل، جنوب الخليل، يطا).

ثانياً- المتغيرات التابعة (النتاج):

- درجة توافر الكفايات الأدائية لدى المعلمين في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة الخليل.

- أدوار الإشراف التربوي من وجهة نظر المعلمين في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة الخليل.

6.3 إجراءات تنفيذ الدراسة

نُفذت الدراسة وفق الخطوات الآتية:

1. جمعت البيانات الثانوية من خلال مراجعة الدراسات السابقة والنشرات التي تتعلق بموضوع الدراسة.
2. بعد الانتهاء من مراجعة أداة الدراسة، والتأكد من صدقها، وذلك بعرضها على مجموعة من المحكمين عددهم (12) من المتخصصين، قام المحكمون بإضافة وتعديل وحذف مجموعة من فقرات أداة الدراسة.
3. أُعدت أداة الدراسة بالصورة النهائية بعد تعديلها بناءً على ملاحظات المحكمين.
4. أخذت موافقة وزارة التربية والتعليم لتوزيع أداة الدراسة على العينة، وبسبب الأوضاع الصحية التي تمر بها فلسطين (نظراً لجائحة كورونا)، صممت استبانة الكترونية تمثل فقرات أداة الدراسة، ووزع الرابط على عينة الدراسة من معلمي المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الخليل.
5. استردت (334) استبانة الكترونياً واعتمدت جميعاً بعد تدقيقها إلكترونياً وتبين أنها جميعها قابلة للتحليل.
6. عولج الملف المستلم إلكترونياً بحيث حول من (Excel sheet) إلى ملف (SPSS)، حتى كان جاهزاً للتحليل والإجابة على أسئلة الدراسة وفحص فرضياتها.
7. بالاعتماد على البيانات التي جمعت وباستخدام برنامج (SPSS25) حللت البيانات للإجابة عن أسئلة الدراسة وفرضياتها.

8. نوقشت النتائج وفسرت وصولاً إلى التوصيات.

7.3 المعالجات الإحصائية

استخدم البرنامج الإحصائي (SPSS25) الذي من خلاله استخدمت مجموعة من التحليلات الإحصائية الآتية:

1. التكرارات والنسب المئوية للمتغيرات الديمغرافية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الأداة.
2. استخدم اختبار (ت) (Independent Sample t-test) لاختبار الفروق المعنوية بين المتوسطات الحسابية، وذلك حسب المتغير المستقل ذي المستويين مثل الجنس.
3. استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) لاختبار الفروق المعنوية بين المتوسطات الحسابية حسب المتغير المستقل ذي ثلاث المستويات فأكثر، مثال ذلك عدد الخبرة التعليمية.
4. استخدم اختبار أقل فرق دال إحصائي اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لمعرفة دلالة الفروق للمتغيرات المستقلة التي تزيد مستويات متغيراتها عن متغيرين.
5. استخدم معامل ارتباط (بيرسون Person Correlation) لمعرفة دلالة العلاقة بين درجة توافر الكفايات الأدائية لمعلمي المدارس الحكومية الثانوية وأدوار الإشراف التربوي من وجهة نظرهم في محافظة الخليل.

الفصل الرابع

عرض نتائج الدراسة

1.4 النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة

1.1.4 نتائج السؤال الأول

2.1.4 نتائج السؤال الثاني

3.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

1.3.2.4 نتائج الفرضية الأولي

2.3.2.4 نتائج الفرضية الثانية

3.3.2.4 نتائج الفرضية الثالثة

4,3.2.4 نتائج الفرضية الرابعة

4.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

5.4.2.4 نتائج الفرضية الخامسة

6.4.2.4 نتائج الفرضية السادسة

7.4.2.4 نتائج الفرضية السابعة

8.4.2.4 نتائج الفرضية الثامنة

5.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس

9.5.2.4 نتائج الفرضية التاسعة

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

يتناول هذا الفصل عرضاً للبيانات الإحصائية الكمية التي أدخلت باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للدراسات الاجتماعية (SPSS25)، وجمعت عبر أداة الدراسة المتمثلة بتحليل **درجة توافر الكفايات الأدائية لمعلمي المدارس الحكومية الثانوية وعلاقتها بالأدوار الإشرافية من وجهة نظرهم في محافظة الخليل**، وحسب مجالات الدراسة، وتبعاً للمتغيرات الديمغرافية: (الجنس، الخبرة في التعليم، المؤهل العلمي، المديرية).

أجاب البحث عن أسئلة الدراسة وفحص الفرضيات التي انبثقت عنها، وذلك لاستخلاص نتائج الدراسة.

1.4 النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة

1.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

ما درجة توافر الكفايات الأدائية لدى معلمي المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن السؤال الأول، استُخدمت المتوسطات الحسابية لكل فقرة، وعلى الدرجة الكلية عند العينة. ومن أجل تفسير النتائج اعتمدت المتوسطات الحسابية الموزونة الآتية المعتمدة إحصائياً والخاصة بالاستجابة على الفقرات كالآتي:

- (2.33 فأدنى) مستوى منخفض.
- (من 2.34- أقل من 3.67) مستوى متوسط.
- (3.67 فأعلى) مستوى مرتفع.

وحُسبت الفترات الخاصة درجة توافر الكفايات الأدائية لدى معلمي المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الخليل عن طريق قسمة المدى= (5-1=4) على عدد الفترات (3)، تم استخراج طول الفئة (1.33)، لذلك نجد أن الفئة الأولى (2.33 فأدنى) بإضافة (1.33) الى الحد الأدنى (1)، ويمكن استخراج باقي الفئات بنفس الطريقة.

ولبيان درجة توافر الكفايات الأدائية لدى معلمي المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظرهم، كان لا بد من إدراج الجدول (1.4)، التالي الذي يوضح ذلك لكل من المجالات والدرجة الكلية.

جدول (1.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توافر الكفايات الأدائية لمعلمي المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظرهم

الرقم في الاستبانة	الترتيب	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
1	2	التخطيط	4.26	.40	مرتفع
2	1	التنفيذ	4.30	.39	مرتفع
3	3	التقويم	4.24	.45	مرتفع
الدرجة الكلية			**4.27**	**.37**	**مرتفع**

نلاحظ من خلال البيانات الواردة في الجدول (1.4) أن درجة توافر الكفايات الأدائية لدى معلمي المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظرهم جاء مرتفعاً، وذلك بدلالة المتوسط الحسابي الذي بلغ (4.27). كما نلاحظ من خلال البيانات الواردة في الجدول (1.4) ترتيب مجالات درجة توافر الكفايات الأدائية لدى معلمي المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الخليل، فقد حصل مجال (التنفيذ)، على أعلى المتوسطات الحسابية، وبلغ المتوسط الحسابي له (4.30)، والانحراف المعياري (.39)، وبمستوى مرتفع. أما مجال (التقويم)، فقد حصل على أقل المجالات (متوسطاً حسابياً)؛ إذ حصل على متوسط حسابي (4.24)، وانحراف معياري (.45)، ومستوى مرتفع.

وفيما يلي نستعرض درجة توافر الكفايات الأدائية لدى معلمي المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الخليل حسب مجالات الدراسة:

أ) مجال درجة توافر التخطيط للكفايات الأدائية:

جدول (2.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توافر التخطيط للكفايات الأدائية لمعلمي المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الخليل

الرقم في الاستبانة	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
1	أقوم بإعداد خطط سنوية تتسم بالمرونة	4.41	0.55	مرتفع
2	أقوم بإعداد خطط يومية تتوافق مع الخطط السنوية	4.24	0.61	مرتفع
3	يمكنني اختيار وسائل تعليمية مناسبة لتحقيق أهداف الدرس	4.31	0.62	مرتفع
4	أستطيع التخطيط لأنشطة تعليمية تساعد في بلوغ أهداف الدرس	4.25	0.58	مرتفع
5	أستطيع التخطيط لإكساب الطلبة الاتجاهات المرغوب فيها	4.24	0.56	مرتفع
6	أستطيع صياغة الأهداف التعليمية بطريقة إجرائية	4.2	0.63	مرتفع
7	أقوم بتوزيع الوقت على الأنشطة اللازمة في الحصة	4.3	0.59	مرتفع
8	أستطيع العمل على تحديث خطط التعليم في مجال المهنة	4.17	0.58	مرتفع
9	أقوم بمواكبة الاتجاهات العلمية الحديثة في تحقيق أهداف المادة الدراسية	4.13	0.61	مرتفع
10	أستطيع وضع خطط لتحسين تعلم الطلبة	4.11	0.64	مرتفع
11	لدي القدرة على العمل بروح الفريق الواحد	4.45	0.60	مرتفع
12	لدي القدرة على ترجمة الأفكار النظرية في الخطة إلى واقع عملي	4.26	0.60	مرتفع
الدرجة الكلية		**4.26**	**.40**	**مرتفع**

نلاحظ من خلال البيانات الواردة في الجدول (2.4) أن الدرجة الكلية لتوافر التخطيط للكفايات الأدائية لدى معلمي المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظرهم جاء مرتفعاً، وذلك بدلالة المتوسط الحسابي الذي بلغ (4.26). كما نلاحظ من خلال البيانات الواردة في

الجدول (2.4) أن الفقرة (11) التي تتحدث عن (لدي القدرة على العمل بروح الفريق الواحد)، حصلت على أعلى المتوسطات الحسابية، وبلغ المتوسط الحسابي لها (4.45)، والانحراف المعياري (.60)، وبمستوى مرتفع، أما الفقرة (9) (أستطيع وضع خطط لتحسين تعلم الطلبة)، فهي أقل الفقرات (متوسطاً حسابياً)؛ إذ حصلت على متوسط حسابي (4.11)، وانحراف معياري (.64)، ومستوى مرتفع.

ب) مجال درجة توافر التنفيذ للكفايات الأدائية:

جدول (3.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توافر التنفيذ للكفايات الأدائية لمعلمي المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الخليل

الرقم في الاستبانة	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
1	أستطيع التمهيد للدرس بمقدمة تثير اهتمام الطلبة	4.52	.57	مرتفع
2	يمكنني ربط موضوع الدرس بالخبرات السابقة للطلبة	4.56	.53	مرتفع
3	أستطيع التنويع في الأنشطة التعليمية أثناء الدرس	4.34	.64	مرتفع
4	لدي القدرة على تشجيع المشاركة الإيجابية للطلبة خلال الحصة الدراسية	4.36	.57	مرتفع
5	أستطيع توجيه الطلبة للقيام بأنشطة تخدم موضوع الدرس	4.28	.62	مرتفع
6	أقوم بإبراز عناصر الدرس المهمة قبل نهاية الدرس	4.37	.58	مرتفع
7	أقوم بتشجيع التعلم الذاتي للطلبة	4.2	.62	مرتفع
8	لدي القدرة على استثارة التفكير العلمي لدى الطلبة	4.22	.58	مرتفع
9	أستطيع إشراك الطلبة في تنفيذ الأنشطة	4.27	.59	مرتفع
10	أستطيع استخدام استراتيجيات حديثة في عرض الدرس	4.22	.61	مرتفع
11	لدي القدرة على توظيف التقنيات الحديثة في تحقيق أهداف الدرس	4.16	.64	مرتفع
12	لدي القدرة على تطبيق نظريات التعلم أثناء مراحل التنفيذ	4.12	.63	مرتفع
	الدرجة الكلية	**4.30**	**.39**	**مرتفع**

نلاحظ من خلال البيانات الواردة في الجدول (3.4) أن الدرجة الكلية لتوافر التنفيذ للكفايات الأدائية لدى معلمي المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظرهم جاء مرتفعاً، وذلك بدلالة المتوسط الحسابي الذي بلغ (4.30). كما نلاحظ من خلال البيانات الواردة في الجدول (3.4) أن الفقرة (2) التي تتحدث عن (يمكنني ربط موضوع الدرس بالخبرات السابقة للطلبة)، حصلت على أعلى المتوسطات الحسابية، وبلغ المتوسط الحسابي لها (4.56)، والانحراف المعياري (.53)، وبمستوى مرتفع، أما الفقرة (12) (لدي القدرة على تطبيق نظريات التعلم أثناء مراحل التنفيذ)، فهي أقل الفقرات (متوسطاً حسابياً)؛ إذ حصلت على متوسط حسابي (4.12)، وانحراف معياري (.63)، ومستوى مرتفع.

ج) مجال درجة توافر التقويم للكفايات الأدائية:

جدول (4.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توافر التقويم للكفايات الأدائية لمعلمي المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الخليل

الرقم في الاستبانة	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
1	يمكنني تحديد أهداف التقويم	4.30	.55	مرتفع
2	يمكنني استخدام أساليب التقويم المناسبة للتأكد من فهم الطلبة للمحتوى	4.29	.57	مرتفع
3	لدي القدرة على التعامل مع مستويات الطلبة حسب نتائج التقويم	4.19	.61	مرتفع
4	يمكنني استخدام وسائل متنوعة في التقويم	4.15	.59	مرتفع
5	أستطيع توفير التغذية الراجعة من خلال التقويم	4.21	.57	مرتفع
6	لدي القدرة على بناء الاختبارات وفق جدول المواصفات	4.14	.72	مرتفع
7	أستطيع صياغة فقرات الاختبارات بأنواعها	4.27	.64	مرتفع
8	لدي القدرة على تحليل نتائج الاختبارات بكفاءة	4.19	.69	مرتفع
9	يمكنني استخدام أسئلة التقويم بمستويات مختلفة تراعي الفروق الفردية	4.23	.60	مرتفع
10	لدي القدرة على استخدام التقويم الختامي في الحصة	4.35	.60	مرتفع
11	أراعي العدل في التقويم	4.34	.61	مرتفع

الرقم في الاستبانة	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
12	أراعي الموضوعية في التقويم	4.27	.57	مرتفع
الدرجة الكلية		**4.24**	**.45**	**مرتفع**

نلاحظ من خلال البيانات الواردة في الجدول (4.4) أن الدرجة الكلية لتوافر التقويم للكفايات الأدائية لدى معلمي المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظرهم جاء مرتفعاً، وذلك بدلالة المتوسط الحسابي الذي بلغ (4.24). كما نلاحظ من خلال البيانات الواردة في الجدول (4.4) أن الفقرة (10) التي تتحدث عن (لدي القدرة على استخدام التقويم الختامي في الحصة)، حصلت على أعلى المتوسطات الحسابية، وبلغ المتوسط الحسابي لها (4.35)، والانحراف المعياري (.60)، وبمستوى مرتفع، أما الفقرة (6) (لدي القدرة على بناء الاختبارات وفق جدول المواصفات)، فهي أقل الفقرات (متوسطاً حسابياً)؛ إذ حصلت على متوسط حسابي (4.14)، وانحراف معياري (.72)، ومستوى مرتفع.

2.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

ما درجة ممارسة الأدوار الإشرافية لمعلمي المدارس الحكومية الثانوية من وجهة نظرهم في محافظة الخليل؟

ولبيان درجة ممارسة الأدوار الإشرافية من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الخليل، كان لا بد من إدراج الجدول (5.4)، التالي الذي يوضح ذلك لكل من المجالات والدرجة الكلية.

جدول (5.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة الأدوار الإشرافية لمعلمي المدارس الحكومية الثانوية من وجهة نظرهم في محافظة الخليل

الرقم في الاستبانة	الترتيب	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
1	2	التخطيط	3.62	.78	متوسط
2	1	التنفيذ	3.72	.72	مرتفع
3	3	التقويم	3.63	.79	متوسط
الدرجة الكلية			**3.66**	**.71**	**متوسط**

نلاحظ من خلال البيانات الواردة في الجدول (5.4) أن درجة ممارسة أدوار الإشراف التربوي من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الخليل جاء متوسطاً، وذلك بدلالة المتوسط الحسابي الذي بلغ (3.66). كما نلاحظ من خلال البيانات الواردة في الجدول (5.4) ترتيب مجالات درجة ممارسة أدوار الإشراف التربوي من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الخليل، فقد حصل مجال (التنفيذ)، على أعلى المتوسطات الحسابية، وبلغ المتوسط الحسابي له (3.72)، والانحراف المعياري (.72)، وبمستوى مرتفع. أما مجال (التخطيط)، فقد حصل على أقل المجالات (متوسطاً حسابياً)؛ إذ حصل على متوسط حسابي (3.62)، وانحراف معياري (.78)، ومستوى متوسط.

وفيما يلي نستعرض درجة ممارسة أدوار الإشراف التربوي من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الخليل حسب مجالات الدراسة:

أ) مجال درجة ممارسة التخطيط لأدوار الإشراف التربوي:

جدول (6.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة التخطيط للأدوار الإشرافية لمعلمي المدارس الحكومية الثانوية من وجهة نظرهم في محافظة الخليل

الرقم في الاستبانة	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
1	يساعدني المشرف في إعداد خطة فصلية تنظم تعلم محتوى المادة الدراسية	3.67	.99	مرتفع

الرقم في الاستبانة	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
2	يساعدني المشرف في إعداد خطة يومية تتوافق مع الخطة السنوية	3.49	.98	متوسط
3	يناقشني المشرف في كيفية صياغة الأهداف السلوكية	3.75	.96	مرتفع
4	يساعدني المشرف في ترجمة الأفكار النظرية في الخطة إلى واقع عملي	3.59	.94	متوسط
5	يساعدني المشرف في وضع برامج لعلاج نقاط الضعف لدى الطلبة	3.65	.99	متوسط
6	يساعدني المشرف في اتباع نهجاً علمياً في التفكير	3.56	.95	متوسط
7	يشركني المشرف في تخطيط الورشات التربوية	3.46	.99	متوسط
8	يدربني على العمل الجماعي بروح الفريق الواحد	3.70	.98	مرتفع
9	يطلعني المشرف على مستجدات الاتجاهات التربوية الحديثة في الدورات التدريبية	3.71	.93	مرتفع
10	يساعدني المشرف في تحديد الأنشطة التربوية المناسبة للأهداف	3.69	.91	مرتفع
11	يساعدني المشرف في تطوير الوسائل التعليمية التعلمية الملائمة لتحقيق الأهداف	3.57	.98	متوسط
12	يساعدني المشرف في ترتيب الحاجات الأساسية حسب الأولوية	3.62	.96	متوسط
الدرجة الكلية		**3.62**	**.78**	**متوسط**

نلاحظ من خلال البيانات الواردة في الجدول (6.4) أن الدرجة الكلية لممارسة التخطيط لأدوار الإشراف التربوي من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الخليل جاء متوسطاً، وذلك بدلالة المتوسط الحسابي الذي بلغ (3.62). كما نلاحظ من خلال البيانات الواردة في الجدول (6.4) أن الفقرة (3) التي تتحدث عن (يناقشني المشرف في كيفية صياغة الأهداف السلوكية)، حصلت على أعلى المتوسطات الحسابية، وبلغ المتوسط الحسابي لها (3.75)، والانحراف المعياري (.96)، وبمستوى مرتفع، أما الفقرة (7) (يشركني المشرف في

تخطيط الورشات التربوية)، فهي أقل الفقرات (متوسطاً حسابياً)؛ إذ حصلت على متوسط حسابي (3.46)، وانحراف معياري (.99)، ومستوى متوسط.

ب) مجال درجة ممارسة التنفيذ لأدوار الإشراف التربوي:

جدول (7.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة التنفيذ للأدوار الإشرافية لمعلمي المدارس الحكومية الثانوية من وجهة نظرهم في محافظة الخليل

الرقم في الاستبانة	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
1	يرشدني المشرف إلى ربط موضوع الدرس الجديد بخبرات الطلبة السابقة	3.88	.87	مرتفع
2	يشجعني المشرف على استخدام أساليب تدريس تنمي الإبداع لدى المتعلمين	3.86	.82	مرتفع
3	يرشدني المشرف إلى أساليب تدريس تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين	3.8	.89	مرتفع
4	يحثني المشرف على استخدام أساليب التعلم التعاوني	3.81	.83	مرتفع
5	يحفزني المشرف على تطبيق مهارات التعلم الذاتي لدى المتعلمين	3.69	.85	مرتفع
6	يحثني المشرف على إثراء المادة الدراسية وتطويرها	3.80	.88	مرتفع
7	ينمي لدي القدرة على استخدام التغذية الراجعة في تعديل طرائق التدريس	3.74	.90	مرتفع
8	يوجهني المشرف لقراءات تثري معرفتي في مجال التدريس	3.56	.92	متوسط
9	يحثني المشرف على ابتكار وسائل تعليمية مناسبة	3.64	.92	متوسط
10	يساعدني المشرف في تحليل الموقف التعليمي الذي جرى تنفيذه في الحصة	3.71	.87	مرتفع
11	يمدني المشرف بالنشرات التربوية التي تفيد في فهم التغيرات الجديدة في المنهاج	3.50	.91	متوسط
12	يساعدني المشرف في إتقان مهارة غلق الموضوع في نهاية الحصة	3.70	.94	مرتفع
	الدرجة الكلية	**3.72**	**.72**	**مرتفع**

نلاحظ من خلال البيانات الواردة في الجدول (7.4) أن الدرجة الكلية لممارسة تنفيذ أدوار الإشراف التربوي من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الخليل جاء مرتفعاً، وذلك بدلالة المتوسط الحسابي الذي بلغ (3.72). كما نلاحظ من خلال البيانات الواردة في الجدول (7.4) أن الفقرة (1) التي تتحدث عن (يرشدني المشرف إلى ربط موضوع الدرس الجديد بخبرات الطلبة السابقة)، حصلت على أعلى المتوسطات الحسابية، وبلغ المتوسط الحسابي لها (3.88)، والانحراف المعياري (.87)، وبمستوى مرتفع، أما الفقرة (11) (يمدني المشرف بالنشرات التربوية التي تفيد في فهم التغيرات الجديدة في المنهاج)، فهي أقل الفقرات (متوسطاً حسابياً)؛ إذ حصلت على متوسط حسابي (3.50)، وانحراف معياري (.91)، ومستوى متوسط.

ب) مجال درجة ممارسة تقويم أدوار الإشراف التربوي:

جدول (8.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة تقويم الأدوار الإشرافية لمعلمي المدارس الحكومية الثانوية من وجهة نظرهم في محافظة الخليل

الرقم في الاستبانة	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
1	يشركني المشرف في عمليات التقويم المختلفة لعناصر المنهاج	3.54	.90	متوسط
2	يزيد المشرف من قدرتي على استخدام التقويم البنائي داخل الدرس	3.68	.90	مرتفع
3	يحثني على استخدام التقويم الختامي في الحصة	3.78	.95	مرتفع
4	يساعدني المشرف في الكشف عن مواطن القوة والضعف في صياغة الأهداف	3.65	.96	متوسط
5	يساعدني المشرف على بناء الاختبارات وفق جدول المواصفات	3.51	.91	متوسط
6	يؤكد المشرف على ضرورة التعامل مع مستويات الطلبة حسب نتائج التقويم	3.7	.92	مرتفع
7	ينمي لدي مهارة تحليل نتائج الاختبارات بصورة فاعلة	3.63	.92	متوسط
8	يساعدني المشرف في صياغة الأسئلة السابرة	3.54	.94	متوسط

الرقم في الاستبانة	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
	أثناء التقويم			
9	يساعدني المشرف في تنويع أدوات التقويم لتحقيق أفضل النتائج	3.63	.90	متوسط
10	ينمي لدي أسلوب التقويم الذاتي	3.56	.91	متوسط
11	يزودني بالتغذية الراجعة الواضحة بشكل مستمر	3.6	.92	متوسط
12	يساعدني المشرف في بناء خطط علاجية بناءً على نتائج التقويم	3.62	.96	متوسط
الدرجة الكلية		**3.63**	**.79**	**متوسط**

نلاحظ من خلال البيانات الواردة في الجدول (8.4) أن الدرجة الكلية لممارسة تقويم أدوار الإشراف التربوي من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الخليل جاء متوسطاً، وذلك بدلالة المتوسط الحسابي الذي بلغ (3.63). كما نلاحظ من خلال البيانات الواردة في الجدول (8.4) أن الفقرة (3) التي تتحدث عن (يحثني على استخدام التقويم الختامي في الحصة)، حصلت على أعلى المتوسطات الحسابية، وبلغ المتوسط الحسابي لها (3.78)، والانحراف المعياري (.95)، وبمستوى مرتفع، أما الفقرة (5) (يساعدني المشرف على بناء الاختبارات وفق جدول المواصفات)، فهي أقل الفقرات (متوسطاً حسابياً)؛ إذ حصلت على متوسط حسابي (3.51)، وانحراف معياري (.91)، ومستوى متوسط.

3.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة توافر الكفايات الأدائية لمعلمي المدارس الحكومية الثانوية من وجهة نظرهم في محافظة الخليل تعزى إلى متغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والمديرية؟

وللإجابة عن السؤال الثالث، كان لا بد من فحص الفرضيات التالية:

1.3.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات درجة توافر الكفايات الأدائية لدى معلمي المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير الجنس.

استخرجت المتوسطات الحسابية لدرجة توافر الكفايات الأدائية لدى معلمي المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظرهم، وكذلك الانحرافات المعيارية، واستخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Sample t-test)، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول (9.4).

الجدول (9.4): نتائج اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لاختبار مستوى دلالة الفروق لدرجة توافر الكفايات الأدائية لمعلمي المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الخليل تبعاً لمتغير الجنس

المجال	ذكر		أنثى		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
التخطيط	4.23	0.40	4.28	.40	-1.08	.28
التنفيذ	4.31	0.35	4.30	.42	.32	.75
التقويم	4.22	0.48	4.26	.42	-.88	.38
الدرجة الكلية	**4.25**	**.36**	**4.28**	**.38**	**-.63**	**.53**

من خلال البيانات الواردة في الجدول (9.4) نقبل الفرضية الصفرية، بمعنى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات درجة توافر الكفايات الأدائية لدى معلمي المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير الجنس، حسب الدرجة الكلية وعلى جميع المجالات، تراوح مستوى الدلالة لها ما بين (.28-.75)، وهذه القيم جميعاً أكبر من مستوى الدلالة (.05).

2.3.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات درجة توافر الكفايات الأدائية لدى معلمي المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير الخبرة التعليمية.

استخرجت المتوسطات الحسابية لدرجة توافر الكفايات الأدائية لدى معلمي المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظرهم، وكذلك الانحرافات المعيارية، واستخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لأكثر من مجموعتين مستقلتين، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدولين (10.4)، (11.4).

جدول (10.4): المتوسطات الحسابية لمجالات درجة توافر الكفايات الأدائية لمعلمي المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الخليل تبعاً لمتغير الخبرة التعليمية

المجال	أقل من 5 سنوات	من 5- 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
التخطيط	4.13	4.21	4.31
التنفيذ	4.16	4.25	4.36
التقويم	4.11	4.21	4.29
الدرجة الكلية	**4.13**	**4.22**	**4.32**

جدول (11.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي، لاختبار مستوى دلالة الفروق لدرجة توافر الكفايات الأدائية لمعلمي المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الخليل تبعاً لمتغير الخبرة التعليمية

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
التخطيط	بين المجموعات	1.51	2	.75	4.76	.01
	داخل المجموعات	52.38	331	.16		
	المجموع	53.88	333			
التنفيذ	بين المجموعات	1.94	2	.97	6.61	.00
	داخل المجموعات	48.63	331	.15		
	المجموع	50.57	333			
التقويم	بين المجموعات	1.41	2	.71	3.60	.03
	داخل المجموعات	64.84	331	.20		
	المجموع	66.25	333			
الدرجة الكلية	**بين المجموعات**	**1.61**	**2**	**.80**	**6.01**	**.00**
	داخل المجموعات	**44.28**	**331**	**.13**		
	المجموع	**45.89**	**333**			

*** دال إحصائياً عند مستوى α≤.05**

من خلال البيانات الواردة في الجدول (12.4) نرفض الفرضية الصفرية، بمعنى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات درجة توافر الكفايات الأدائية لدى معلمي المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير الخبرة التعليمية، حسب الدرجة الكلية وعلى جميع المجالات، فقد تراوح مستوى الدلالة لها ما بين (.00-.03)، وهذه القيم جميعها أقل من مستوى الدلالة (.05).

وللتعرف إلى مواطن الفروق حسب الدرجة الكلية والمجالات تبعاً لمستوى الخبرة التعليمية، وتحديد وجهتها، فقد أُستخدم اختبار أقل فرق دال إحصائي (شيفيه)، للمقارنات البعدية، وكانت النتائج كما هي موضح في الجدول (13.4).

جدول (12.4): اختبار أقل فرق دال إحصائي (شيفيه)، للمقارنات البعدية حسب المجالات والدرجة الكلية لدرجة توافر الكفايات الأدائية لمعلمي المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الخليل تبعاً لمستوى الخبرة التعليمية

المجال	الخبرة التعليمية (I)	الخبرة التعليمية (J)	الفرق بين المتوسطات الحسابية
التخطيط	أكثر من 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	.17487*
		من 5-10 سنوات	.10373*
التنفيذ	أكثر من 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	.20309*
		من 5-10 سنوات	.11125*
التقويم	أكثر من 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	.17921*
الدرجة الكلية	أكثر من 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	.18572*
		من 5-10 سنوات	.09968*

يشير الجدول (13.4) إلى أن مواطن الفروق بين متوسطات درجة توافر الكفايات الأدائية لدى معلمي المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظرهم تبعاً لمتغير الخبرة التعليمية، حسب الدرجة الكلية وعلى جميع المجالات، كانت لصالح المعلمين الذين لديهم خبرة تعليمية أكثر من 10 سنوات.

3.3.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات درجة توافر الكفايات الأدائية لدى معلمي المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

استخرجت المتوسطات الحسابية لدرجة توافر الكفايات الأدائية لدى معلمي المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظرهم، وكذلك الانحرافات المعيارية، واستخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لأكثر من مجموعتين مستقلتين، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدولين (13.4)، (14.4).

جدول (13.4): المتوسطات الحسابية لمجالات درجة توافر الكفايات الأدائية لمعلمي المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الخليل تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المجال	بكالوريوس فأقل	بكالوريوس+ دبلوم عالي	ماجستير فأعلى
التخطيط	4.22	4.31	4.32

التنفيذ	4.26	4.33	4.44
التقويم	4.20	4.31	4.33
الدرجة الكلية	4.23	4.32	4.36

جدول (14.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي، لاختبار مستوى دلالة الفروق لدرجة توافر الكفايات الأدائية لمعلمي المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الخليل تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
التخطيط	بين المجموعات	.74	2	.37	2.31	.10
	داخل المجموعات	53.14	331	.16		
	المجموع	53.88	333			
التنفيذ	بين المجموعات	1.20	2	.60	4.02	.02
	داخل المجموعات	49.37	331	.15		
	المجموع	50.57	333			
التقويم	بين المجموعات	1.05	2	.52	2.66	.07
	داخل المجموعات	65.20	331	.20		
	المجموع	66.25	333			
الدرجة الكلية	**بين المجموعات**	**.94**	**2**	**.47**	**3.44**	**.03**
	داخل المجموعات	**44.96**	**331**	**.14**		
	المجموع	**45.89**	**333**			

*** دال إحصائياً عند مستوى .05 ≥ α**

من خلال البيانات الواردة في الجدول (14.4) نرفض الفرضية الصفرية، بمعنى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات درجة توافر الكفايات الأدائية لدى معلمي المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، حسب الدرجة الكلية ومجال التنفيذ، فقد تراوح مستوى الدلالة لها ما بين (.02-.03)، وهذه القيم أقل من مستوى الدلالة (.05).

وللتعرف إلى مواطن الفروق حسب الدرجة الكلية ومجال التنفيذ تبعاً لمستوى المؤهل العلمي، وتحديد وجهتها، فقد أُستخدم اختبار أقل فرق دال إحصائي (شيفيه)، للمقارنات البعدية، وكانت النتائج كما هي موضح في الجدول (15.4).

جدول (15.4): اختبار أقل فرق دال إحصائي (شيفيه)، للمقارنات البعدية حسب المجالات والدرجة الكلية لدرجة توافر الكفايات الأدائية لمعلمي المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الخليل تبعاً لمستوى المؤهل العلمي

المجال	المؤهل العلمي (I)	المؤهل العلمي (J)	الفرق بين المتوسطات الحسابية
التنفيذ	ماجستير فأعلى	بكالوريوس فاقل	.18053*
الدرجة الكلية	**ماجستير فأعلى**	**بكالوريوس فاقل**	**.13740***

يشير الجدول (15.4) إلى أن مواطن الفروق بين متوسطات درجة توافر الكفايات الأدائية لدى معلمي المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظرهم تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، حسب الدرجة الكلية ومجال التنفيذ، كانت بين المعلمين الذين يحملون درجة بكالوريوس فأقل وماجستير فأعلى ولصالح من يحملون درجة ماجستير فأعلى.

4.3.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات درجة توافر الكفايات الأدائية لدى معلمي المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير المديرية.

استخرجت المتوسطات الحسابية لدرجة توافر الكفايات الأدائية لدى معلمي المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظرهم، وكذلك الانحرافات المعيارية، واستخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لأكثر من مجموعتين مستقلتين، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدولين (16.4)، (17.4).

جدول (16.4): المتوسطات الحسابية لمجالات درجة توافر الكفايات الأدائية لمعلمي المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الخليل تبعاً لمتغير المديرية

المجال	شمال الخليل	الخليل	جنوب الخليل	يطا
التخطيط	4.26	4.26	4.29	4.23
التنفيذ	4.27	4.31	4.34	4.28
التقويم	4.25	4.22	4.25	4.25
الدرجة الكلية	**4.26**	**4.26**	**4.29**	**4.25**

جدول (17.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي، لاختبار مستوى دلالة الفروق لدرجة توافر الكفايات الأدائية لمعلمي المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الخليل تبعاً لمتغير المديرية

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
التخطيط	بين المجموعات	.17	3	.06	.35	.79
	داخل المجموعات	53.71	330	.16		
	المجموع	53.88	333			
التنفيذ	بين المجموعات	.28	3	.09	.60	.61
	داخل المجموعات	50.30	330	.15		
	المجموع	50.57	333			
التقويم	بين المجموعات	.05	3	.02	.08	.97
	داخل المجموعات	66.20	330	.20		
	المجموع	66.25	333			
الدرجة الكلية	**بين المجموعات**	**.10**	**3**	**.03**	**.23**	**.88**
	داخل المجموعات	**45.80**	**330**	**.14**		
	المجموع	**45.89**	**333**			

*** دال إحصائياً عند مستوى .05 ≥ α**

من خلال البيانات الواردة في الجدول (17.4) نقبل الفرضية الصفرية، بمعنى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات درجة توافر الكفايات الأدائية لدى معلمي المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير المديرية، حسب الدرجة الكلية وجميع المجالات، فقد تراوح مستوى الدلالة لها ما بين (.61-.97)، وجميع هذه القيم أكبر من مستوى الدلالة (.05).

4.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة ممارسة الأدوار الإشرافية لمعلمي المدارس الحكومية الثانوية من وجهة نظرهم في محافظة الخليل تعزى إلى متغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والمديرية؟

وللإجابة عن السؤال الرابع، كان لا بد من فحص الفرضيات التالية:

5.4.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات درجة ممارسة الأدوار الإشرافية لمعلمي المدارس الحكومية الثانوية من وجهة نظرهم في محافظة الخليل تعزى إلى متغير الجنس.

استخرجت المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة أدوار الإشراف التربوي من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الخليل، وكذلك الانحرافات المعيارية، واستخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Sample t-test)، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول (18.4).

الجدول (18.4): نتائج اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لاختبار مستوى دلالة الفروق لدرجة ممارسة الأدوار الإشرافية لمعلمي المدارس الحكومية الثانوية من وجهة نظرهم في محافظة الخليل تبعا لمتغير الجنس

المجال	ذكر		أنثى		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
التخطيط	3.54	.84	3.69	.72	-1.69	.09
التنفيذ	3.72	.75	3.72	.69	.01	.99
التقويم	3.61	.81	3.63	.77	-.20	.84
الدرجة الكلية	3.63	.75	3.68	.68	-.69	.49

من خلال البيانات الواردة في الجدول (18.4) نقبل الفرضية الصفرية، بمعنى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات درجة ممارسة أدوار الإشراف التربوي من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الخليل تعزى إلى متغير الجنس، حسب الدرجة الكلية وعلى جميع المجالات، تراوح مستوى الدلالة لها ما بين (.09-.99)، وهذه القيم جميعاً أكبر من مستوى الدلالة (.05).

6.4.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات درجة ممارسة الأدوار الإشرافية لمعلمي المدارس الحكومية الثانوية من وجهة نظرهم في محافظة الخليل تعزى إلى متغير الخبرة التعليمية.

استخرجت المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة أدوار الإشراف التربوي من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الخليل، وكذلك الانحرافات المعيارية، واستخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لأكثر من مجموعتين مستقلتين، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدولين (19.4)، (20.4).

جدول (19.4): المتوسطات الحسابية لمجالات درجة ممارسة الأدوار الإشرافية لمعلمي المدارس الحكومية الثانوية من وجهة نظرهم في محافظة الخليل تبعاً لمتغير الخبرة التعليمية

المجال	أقل من 5 سنوات	من 5- 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
التخطيط	3.85	3.65	3.55
التنفيذ	3.82	3.72	3.70
التقويم	3.72	3.66	3.58
الدرجة الكلية	**3.80**	**3.68**	**3.61**

جدول (20.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي، لاختبار مستوى دلالة الفروق لدرجة ممارسة الأدوار الإشرافية لمعلمي المدارس الحكومية الثانوية من وجهة نظرهم في محافظة الخليل تبعاً لمتغير الخبرة التعليمية

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
التخطيط	بين المجموعات	3.64	2	1.82	3.03	.05
	داخل المجموعات	198.80	331	.60		
	المجموع	202.44	333			
التنفيذ	بين المجموعات	.54	2	.27	.52	.59
	داخل المجموعات	170.32	331	.52		
	المجموع	170.86	333			
التقويم	بين المجموعات	1.00	2	.50	.81	.45
	داخل المجموعات	204.34	331	.62		
	المجموع	205.34	333			
الدرجة الكلية	**بين المجموعات**	1.42	2	.71	1.40	.25
	داخل المجموعات	168.03	331	.51		
	المجموع	169.45	333			

*** دال إحصائياً عند مستوى α≤.05**

من خلال البيانات الواردة في الجدول (20.4) نقبل الفرضية الصفرية، بمعنى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α≤.05) بين متوسطات درجة ممارسة أدوار الإشراف التربوي من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الخليل تعزى إلى متغير الخبرة التعليمية، حسب الدرجة الكلية وعلى مجالات (التنفيذ، والتقويم)، فقد تراوح مستوى الدلالة لها ما بين (.25-.59)، وهذه القيم جميعها أكبر من مستوى الدلالة (.05).

في حين رفضت الفرضية الصفرية فيما يتعلق بمجال التخطيط، وللتعرف إلى مواطن الفروق حسب مجال التخطيط تبعاً لمستوى الخبرة التعليمية، وتحديد وجهته، فقد أُستخدم اختبار أقل فرق دال إحصائي (شيفيه)، للمقارنات البعدية، وكانت النتائج كما هي موضح في الجدول (21.4).

جدول (21.4): اختبار أقل فرق دال إحصائي (شيفيه)، للمقارنات البعدية حسب مجال التخطيط لدرجة ممارسة أدوار الإشراف التربوي تبعاً لمستوى الخبرة التعليمية

المجال	الخبرة التعليمية (I)	الخبرة التعليمية (J)	الفرق بين المتوسطات الحسابية
التخطيط	أقل من 5 سنوات	أكثر من 10 سنوات	.29915*

يشير الجدول (21.4) إلى أن مواطن الفروق بين متوسطات درجة ممارسة أدوار الإشراف التربوي من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الخليل تبعاً لمتغير الخبرة التعليمية، حسب مجال التخطيط، كانت لصالح المعلمين الذين لديهم خبرة تعليمية أقل من 5 سنوات.

7.4.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات درجة ممارسة الأدوار الإشرافية لمعلمي المدارس الحكومية الثانوية من وجهة نظرهم في محافظة الخليل تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

استخرجت المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة أدوار الإشراف التربوي من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الخليل، وكذلك الانحرافات المعيارية، واستخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لأكثر من مجموعتين مستقلتين، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدولين (22.4)، (23.4).

جدول (22.4): المتوسطات الحسابية لمجالات درجة ممارسة الأدوار الإشرافية لمعلمي المدارس الحكومية الثانوية من وجهة نظرهم في محافظة الخليل تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المجال	بكالوريوس فأقل	بكالوريوس+ دبلوم عالي	ماجستير فأعلى
التخطيط	3.63	3.69	3.40
التنفيذ	3.74	3.78	3.50
التقويم	3.62	3.69	3.48
الدرجة الكلية	**3.67**	**3.72**	**3.46**

جدول (23.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي، لاختبار مستوى دلالة الفروق لدرجة ممارسة الأدوار الإشرافية لمعلمي المدارس الحكومية الثانوية من وجهة نظرهم في محافظة الخليل تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
التخطيط	بين المجموعات	2.40	2	1.20	1.99	.14
	داخل المجموعات	200.03	331	.60		
	المجموع	202.44	333			
التنفيذ	بين المجموعات	2.41	2	1.20	2.36	.10
	داخل المجموعات	168.45	331	.51		
	المجموع	170.86	333			
التقويم	بين المجموعات	1.24	2	.62	1.00	.37
	داخل المجموعات	204.10	331	.62		
	المجموع	205.34	333			
الدرجة الكلية	**بين المجموعات**	**1.93**	**2**	**.97**	**1.91**	**.15**
	داخل المجموعات	**167.52**	**331**	**.51**		
	المجموع	**169.45**	**333**			

*** دال إحصائياً عند مستوى .05 ≥ α**

من خلال البيانات الواردة في الجدول (23.4) نقبل الفرضية الصفرية، بمعنى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات درجة ممارسة الأدوار الإشرافية من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الخليل تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، حسب الدرجة الكلية وجميع المجالات، فقد تراوح مستوى الدلالة لها ما بين (.10-.37)، وهذه القيم جميعاً أكبر من مستوى الدلالة (.05).

8.4.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثامنة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات درجة ممارسة الأدوار الإشرافية لمعلمي المدارس الحكومية الثانوية من وجهة نظرهم في محافظة الخليل تعزى إلى متغير المديرية.

استخرجت المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة أدوار الإشراف التربوي من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الخليل، وكذلك الانحرافات المعيارية، واستخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لأكثر من مجموعتين مستقلتين، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدولين (24.4)، (25.4).

جدول (24.4): المتوسطات الحسابية لمجالات درجة ممارسة الأدوار الإشرافية لمعلمي المدارس الحكومية الثانوية من وجهة نظرهم في محافظة الخليل تبعاً لمتغير المديرية

المجال	شمال الخليل	الخليل	جنوب الخليل	يطا
التخطيط	3.75	3.69	3.81	3.35
التنفيذ	3.85	3.69	3.95	3.48
التقويم	3.73	3.54	3.88	3.39
الدرجة الكلية	**3.77**	**3.64**	**3.88**	**3.41**

جدول (25.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي، لاختبار مستوى دلالة الفروق لدرجة ممارسة الأدوار الإشرافية لمعلمي المدارس الحكومية الثانوية من وجهة نظرهم في محافظة الخليل تبعاً لمتغير المديرية

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
التخطيط	بين المجموعات	12.42	3	4.14	7.19	.00
	داخل المجموعات	190.01	330	.58		
	المجموع	202.44	333			
التنفيذ	بين المجموعات	12.28	3	4.10	8.52	.00
	داخل المجموعات	158.57	330	.48		
	المجموع	170.86	333			
التقويم	بين المجموعات	13.46	3	4.49	7.71	.00
	داخل المجموعات	191.88	330	.58		
	المجموع	205.34	333			
الدرجة الكلية	**بين المجموعات**	12.34	3	4.11	8.64	.00
	داخل المجموعات	157.11	330	.48		
	المجموع	169.45	333			

*** دال إحصائياً عند مستوى .05 ≥ α**

من خلال البيانات الواردة في الجدول (25.4) نرفض الفرضية الصفرية، بمعنى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات درجة ممارسة الأدوار الإشرافية لمعلمي المدارس الحكومية الثانوية من وجهة نظرهم في محافظة الخليل تعزى إلى متغير المديرية، حسب الدرجة الكلية وجميع المجالات، فقد بلغ مستوى الدلالة لها (.00)، وهذه القيم أقل من مستوى الدلالة (.05).

وللتعرف إلى مواطن الفروق حسب الدرجة الكلية وجميع المجالات تبعاً لمستوى المديرية، وتحديد وجهتها، فقد أُستخدم اختبار أقل فرق دال إحصائي (شيفيه)، للمقارنات البعدية، وكانت النتائج كما هي موضح في الجدول (26.4).

جدول (26.4): اختبار أقل فرق دال إحصائي (شيفيه)، للمقارنات البعدية حسب المجالات والدرجة الكلية لدرجة ممارسة أدوار الإشراف التربوي تبعاً لمستوى المديرية

المجال	المديرية (I)	المديرية (J)	الفرق في المتوسطات
التخطيط	شمال الخليل	يطا	.39575*
	الخليل	يطا	.33556*
	جنوب الخليل	يطا	.45481*
التنفيذ	شمال الخليل	يطا	.36321*
	جنوب الخليل	الخليل	.26492*
		يطا	.47060*
التقويم	شمال الخليل	يطا	.33916*
	جنوب الخليل	الخليل	.33924*
		يطا	.49448*
الدرجة الكلية	شمال الخليل	يطا	.36604*
	الخليل	يطا	.23216*
	جنوب الخليل	الخليل	.24113*
		يطا	.47330*

يشير الجدول (26.4) إلى أن مواطن الفروق بين متوسطات درجة ممارسة أدوار الإشراف التربوي من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الخليل تبعاً لمتغير المديرية، حسب الدرجة الكلية وجميع المجالات، كانت بين مديريات الخليل، وشمال الخليل، وجنوب الخليل ومديرية يطا لصالح مديريات الخليل، وشمال الخليل، وجنوب الخليل.

5.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس

هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجة توافر الكفايات الأدائية لمعلمي المدارس الحكومية الثانوية والأدوار الإشرافية من وجهة نظرهم في محافظة الخليل؟

وللإجابة عن السؤال الرابع، كان لا بد من فحص الفرضية التالية:

9.5.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية التاسعة:

لا توجد علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين درجتي توافر الكفايات الأدائية لمعلمي المدارس الحكومية الثانوية بالأدوار الإشرافية من وجهة نظرهم في محافظة الخليل.

استخرج معامل الارتباط (بيرسون) بين درجتي توافر الكفايات الأدائية وأدوار الإشراف التربوي من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الخليل، الجدول (27.4) يوضح ذلك:

جدول (27.4): معامل ارتباط (بيرسون) بطريقة (ماتريكس) بين درجتي توافر الكفايات الأدائية وأدوار الإشراف التربوي من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الخليل

أدوار الإشراف التربوي	مجالات الكفايات الأدائية			الدرجة الكلية للكفايات الأدائية
	التخطيط	التنفيذ	التقويم	
	.32**	.33**	.34**	**.37**

**** دال إحصائياً عند مستوى $\alpha \leq .01$**

من خلال البيانات الواردة في الجدول (27.4) نرفض الفرضية الصفرية، بمعنى أنه توجد علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين درجتي توافر الكفايات الأدائية وأدوار الإشراف التربوي من وجهة

نظر معلمي المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الخليل؛ ويتبين أنها علاقة ارتباط خطية موجبة، بلغ معامل الارتباط بين درجتي توافر الكفايات الأدائية والأدوار الإشرافية من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الخليل (37.)، ويتضح وجود علاقة ارتباط خطية إيجابية بين مجالات الكفايات الأدائية وأدوار الإشراف التربوي تراوحت ما بين (32.) لمجال التخطيط و(34.) لمجال التقويم وجميعها دالة إحصائياً، مما يعني أنه كلما زادت درجة ممارسة الأدوار الإشرافية زادت الكفايات الأدائية من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الخليل والعكس صحيح.

الفصل الخامس

تفسير النتائج ومناقشتها

1.5 تفسير نتائج الأسئلة ومناقشتها

1.1.5 تفسير نتائج السؤال الأول ومناقشته

2.1.5 تفسير نتائج السؤال الثاني ومناقشته

3.1.5 تفسير نتائج السؤال الثالث ومناقشته

1.3.1.5 تفسير نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها

2.3.1.5 تفسير نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها

3.3.1.5 تفسير نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها

4.3.1.5 تفسير نتائج الفرضية الرابعة ومناقشتها

4.1.5 تفسير نتائج السؤال الرابع ومناقشته

5.4.1.5 تفسير نتائج الفرضية الخامسة ومناقشتها

6.4.1.5 تفسير نتائج الفرضية السادسة ومناقشتها

7.4.1.5 تفسير نتائج الفرضية السابعة ومناقشتها

8.4.1.5 تفسير نتائج الفرضية الثامنة ومناقشتها

5.1.5 تفسير نتائج السؤال الخامس ومناقشته

9.5.1.5 تفسير نتائج الفرضية التاسعة ومناقشتها

2.5 التوصيات والمقترحات

الفصل الخامس

تفسير النتائج ومناقشتها

يتضمن هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصل إليها الباحث في دراسته، من خلال أسئلتها وما انبثق عنها من فرضيات، وذلك بمقارنتها بالنتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة الواردة في هذه الدراسة، إضافة إلى تفسير النتائج، وصولاً إلى التوصيات التي يمكن طرحها في ضوء هذه النتائج.

1.5 تفسير نتائج الأسئلة ومناقشته

1.1.5 تفسير نتائج السؤال الأول ومناقشته

ما درجة توافر الكفايات الأدائية لمعلمي المدارس الحكومية الثانوية من وجهة نظرهم في محافظة الخليل؟

يظهر من خلال النتائج في الفصل الرابع، أن درجة توافر الكفايات الأدائية لدى معلمي المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظرهم جاء مرتفعاً، وذلك بدلالة المتوسط الحسابي الذي بلغ (4.27). حيث حصل مجال (التنفيذ)، على أعلى المتوسطات الحسابية، وبلغ المتوسط الحسابي له (4.30)، والانحراف المعياري (.39)، وبمستوى مرتفع. أما مجال (التقويم)، فقد حصل على أقل المجالات (متوسطاً حسابياً)؛ إذ حصل على متوسط حسابي (4.24)، وانحراف معياري (.45)، ومستوى مرتفع.

وتُعزى هذه النتيجة إلى أن جميع المعلمين الذين يتم تعيينهم بوظيفة معلم في المدارس الحكومية يكونوا مؤهلين علمياً وتربوياً لهذه الوظيفة بالإضافة إلى خضوعهم لعدة دورات تأهيلية في مجال

مهنة التدريس تمكنهم من امتلاك الكفايات الأدائية اللازمة للقيام بمهام وظيفة المعلم من تخطيط وتنفيذ وتقويم.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسات (إسحق، 2018)، و(آل محفوظ والشمتلي، 2018)، و(العمصي، 2016)، و(الجعافرة، 2014) والتي أظهرت نتائجها أن مستوى توافر الكفايات كان مرتفعاً.

واختلفت هذه النتيجة مع دراسات (الشديفات، 2019)، و (ملحم، 2019)، والتي أظهرت نتائجهما أن مستوى توافر الكفايات كان بدرجة متوسطة.

2.1.5 تفسير نتائج السؤال الثاني ومناقشته

ما درجة ممارسة الأدوار الإشرافية لمعلمي المدارس الحكومية الثانوية من وجهة نظرهم في محافظة الخليل؟

أشارت النتائج أن درجة ممارسة الأدوار الإشرافية من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الخليل جاء متوسطاً، وذلك بدلالة المتوسط الحسابي الذي بلغ (3.66). حصل مجال (التنفيذ)، على أعلى المتوسطات الحسابية، وبلغ المتوسط الحسابي له (3.72)، والانحراف المعياري (.72)، وبمستوى مرتفع. أما مجال (التقويم) فقد حصل على متوسط حسابي (3.63)، وانحراف معياري (.79)، ومستوى متوسط. أما مجال (التخطيط)، فقد حصل على أقل المجالات (متوسطاً حسابياً)؛ إذ حصل على متوسط حسابي (3.62)، وانحراف معياري (.78)، ومستوى متوسط.

وقد يعزى ذلك؛ إلى أن ممارسة أدوار الإشراف التربوي ما زالت بحاجة إلى زيادة تفعيل، بحيث يتم تفعيل أدوار وأساليب الإشراف التربوي المتنوعة بشكل أكبر وعدم الاعتماد أو الاقتصار على أسلوب الزيارة الصفية والذي يعتبر الأكثر استخداماً وشيوعاً في المدارس الحكومية.

ولدى مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة، تبين أنها تتفق مع دراسات (شريعة، 2019) و (والمقبالي، 2019) و (الشرفات، 2019) و (أبو سمرة، 2013) و (أبو شاهين، 2011). والتي جاءت نتائجها بدرجة متوسطة.

واختلفت مع دراسات (أبو الكشك، 2019) و (احميدة، 2012) والتي جاءت نتائجها بدرجة متدنية، ودراسة (اللوح، 2012) والتي جاءت نتائجها بدرجة كبيرة جداً.

3.1.5 تفسير نتائج السؤال الثالث ومناقشته

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة توافر الكفايات الأدائية لمعلمي المدارس الحكومية الثانوية من وجهة نظرهم في محافظة الخليل تعزى إلى متغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والمديرية؟

1.3.1.5 تفسير نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات درجة توافر الكفايات الأدائية لمعلمي المدارس الحكومية الثانوية من وجهة نظرهم في محافظة الخليل تعزى إلى متغير الجنس.

أظهرت النتائج أنه **لا** توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات درجة توافر الكفايات الأدائية لدى معلمي المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير الجنس.

ويُعزى ذلك إلى أن جميع المعلمين والمعلمات الذين يتم تعيينهم بوظيفة التعليم يشترط حصولهم على المؤهلات العلمية والتربوية اللازمة بالإضافة إلى خضوعهم لنفس الدورات التدريبية اللازمة لممارسة مهامهم التعليمية بغض النظر عن الجنس سواءً كانوا ذكوراً أم إناثاً.

ولدى مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة، تبين أنها تتفق مع دراسة (ملحم، 2019) و(آل محفوظ والشمتلي، 2018) و(العمصي، 2016).

واختلفت مع دراسة (الكندري، 2020).

2.3.1.5 تفسير نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات درجة توافر الكفايات الأدائية لمعلمي المدارس الحكومية الثانوية من وجهة نظرهم في محافظة الخليل تعزى إلى متغير الخبرة التعليمية.

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات درجة توافر الكفايات الأدائية لدى معلمي المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير الخبرة التعليمية، كانت لصالح المعلمين والمعلمات الذين لديهم خبرة تعليمية أكثر من 10 سنوات.

وتعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمين والمعلمات بطبيعة الحال كلما زادت سنوات خبرتهم كلما زاد تمكنهم من المهارات التعليمية المختلفة وزاد امتلاكهم للكفايات الأدائية اللازمة لمهنة التعليم بفعل الممارسة اليومية والتجربة العملية في الميدان.

ولدى مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة، تبين أنها تتفق مع دراسة (الكندري، 2020) و (ملحم، 2019) و (العمصي، 2016).

واختلفت مع دراسة (المطيري، 2020) و (الشديفات، 2019) و (آل محفوظ والشمتلي، 2018).

3.3.1.5 تفسير نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات درجة توافر الكفايات الأدائية لمعلمي المدارس الحكومية الثانوية من وجهة نظرهم في محافظة الخليل تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة توافر الكفايات الأدائية لدى معلمي المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، لصالح من يحملون درجة ماجستير فأعلى.

وتُعزى هذه النتيجة إلى أن المؤهلات العلمية للمعلمين لها دور كبير في إكساب المعلمين للكفايات الأدائية اللازمة لهم وبالتالي كلما حصل المعلم على مؤهل علمي أعلى كلما زادت درجة توافر الكفايات الأدائية لديه.

وقد اتفقت هذه الدراسة مع نتائج دراسة (الجعافرة، 2014).

واختلفت مع دراسة (المطيري، 2020) و (ملحم، 2019) و (آل محفوظ والشمتلي، 2018)

4.3.1.5 تفسير نتائج الفرضية الرابعة ومناقشتها

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات درجة توافر الكفايات الأدائية لمعلمي المدارس الحكومية الثانوية من وجهة نظرهم في محافظة الخليل تعزى إلى متغير المديرية.

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة توافر الكفايات الأدائية لدى معلمي المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير المديرية.

وتُعزى هذه النتيجة إلى أن جميع المعلمين الذين يتم تعيينهم بوظيفة التعليم يخضعون لنفس الشروط في المؤهلات العلمية وغيرها، بالإضافة لخضوعهم لنفس الدورات التدريبية والتأهيلية التي تمكنهم من اكتساب المهارات العملية والكفايات الأدائية من أجل ممارسة مهنة التدريس بغض النظر عن المديرية، فجميعهم يتبع لنفس النظام التعليمي في وزارة التربية والتعليم.

وقد اتفقت هذه الدراسة مع نتائج دراسة (آل محفوظ والشمتلي، 2018).

واختلفت مع دراسة (العمصي، 2016) و (فرحان، 2012) و (الحولي، 2010).

4.1.5 تفسير نتائج السؤال الرابع ومناقشته

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة ممارسة الأدوار الإشرافية لمعلمي المدارس الحكومية الثانوية من وجهة نظرهم في محافظة الخليل تعزى إلى متغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والمديرية؟

5.4.1.5 تفسير نتائج الفرضية الخامسة ومناقشتها

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات درجة ممارسة الأدوار الإشرافية لمعلمي المدارس الحكومية الثانوية من وجهة نظرهم في محافظة الخليل تعزى إلى متغير الجنس.

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات درجة ممارسة الأدوار الإشرافية من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الخليل تعزى إلى متغير الجنس.

ويُعزى ذلك إلى أن جميع المدارس الحكومية تخضع لنفس النظام، ويتم ممارسة نفس الأدوار في الإشراف التربوي فيها بغض النظر عن الجنس سواءً كانوا ذكوراً أم إناثاً، فلا يوجد أي فارق أو

تمييز في منظومة الإشراف التربوي المعمول بها في وزارة التربية والتعليم بين مدارس الذكور والإناث.

واتفقت هذه الدراسة مع نتائج دراسات (أبو الكشك، 2019) و (أبو سمرة ومعمر، 2013) و (اللوح، 2012) و (الزرعي، 2011) و (أبو شاهين، 2011).

واختلفت مع نتائج دراسات (شريعة، 2019) و (الشرفات، 2019) و (المقبالي، 2019).

6.4.1.5 تفسير نتائج الفرضية السادسة ومناقشتها

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات درجة ممارسة الأدوار الإشرافية لمعلمي المدارس الحكومية الثانوية من وجهة نظرهم في محافظة الخليل تعزى إلى متغير الخبرة التعليمية.

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات درجة ممارسة أدوار الإشراف التربوي من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الخليل تعزى إلى متغير الخبرة التعليمية.

وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أن جميع المعلمين في المدارس الحكومية يخضعون لنظام تربوي وتعليمي واحد من حيث أدوار الإشراف التربوي المستخدمة ودرجة ممارستها، حيث أن جميع المعلمين يخضعون للتدريب والتأهيل وتلقي التوجيهات والارشادات بواسطة قسم الإشراف التربوي والمشرفين التربويين من خلال أساليب الإشراف التربوي المتنوعة بغض النظر عن الخبرة التعليمية للمعلم.

واتفقت هذه الدراسة مع نتائج دراسات (شريعة، 2019) و (أبو الكشك، 2019) و (احميدة، 2012) و (اللوح، 2012).

واختلفت مع نتائج دراسات (المقبالي، 2019) و (الشرفات، 2019) و (أبو شاهين، 2011).

7.4.1.5 تفسير نتائج الفرضية السابعة ومناقشتها

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات درجة ممارسة الأدوار الإشرافية لمعلمي المدارس الحكومية الثانوية من وجهة نظرهم في محافظة الخليل تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

وقد أشارت النتائج الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات درجة ممارسة أدوار الإشراف التربوي من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الخليل تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أن جميع المعلمين في المدارس الحكومية يخضعون لنظام تربوي واحد تابع لوزارة التربية والتعليم، وبالتالي فإنهم يتلقون نفس الدرجة ونفس المستوى من الأدوار الإشرافية في الإشراف والمتابعة بغض النظر عن المؤهل العلمي.

واتفقت هذه الدراسة مع نتائج دراسة (شريعة، 2019) و (الشرفات، 2019) و (احميدة، 2012).

واختلفت مع دراسة (أبو شاهين، 2011).

8.4.1.5 تفسير نتائج الفرضية الثامنة ومناقشتها

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات درجة ممارسة الأدوار الإشرافية لمعلمي المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الخليل تعزى إلى متغير المديرية.

أشارت النتائج الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات درجة ممارسة أدوار الإشراف التربوي من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الخليل تعزى إلى متغير المديرية، لصالح مديريات الخليل، وشمال الخليل، وجنوب الخليل.

وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أن مديرية يطا حديثة النشأة والتكوين، حيث تم استحداثها مؤخراً وبالتالي قد تكون هذه المديرية ما زال ينقصها الكادر الإشرافي المؤهل والخبرة الكافية لممارسة الأدوار الإشرافية على أكمل وجه وأساليب الإشراف التربوي المتنوعة على المعلمين في مدارسها.

واتفقت هذه الدراسة مع نتائج دراسة (المقبالي، 2019) و (أبو سمرة ومعمر، 2013) و (فرحان، 2012).

واختلفت مع دراسة (شريعة، 2019).

5.1.5 تفسير نتائج السؤال الخامس ومناقشته

هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة توافر الكفايات الأدائية لمعلمي المدارس الحكومية الثانوية والأدوار الإشرافية من وجهة نظرهم في محافظة الخليل؟

9.5.1.5 تفسير نتائج الفرضية التاسعة ومناقشتها

لا توجد علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين درجتي توافر الكفايات الأدائية والأدوار الإشرافية لمعلمي المدارس الحكومية الثانوية من وجهة نظرهم في محافظة الخليل.

أشارت النتائج الى وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين درجتي توافر الكفايات الأدائية وأدوار الإشراف التربوي من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الخليل؛ ويتبين أنها علاقة ارتباط خطية موجبة، حيث بلغ معامل الارتباط بين درجتي توافر الكفايات الأدائية والأدوار الإشرافية من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الخليل (.37).

وتُعزى هذه النتيجة إلى أن الإشراف التربوي له دور كبير في رفع درجة توافر الكفايات الأدائية للمعلمين، وهذا ما أشارت له العلاقة الارتباطية بينهما، بمعنى أنه كلما زادت درجة ممارسة أدوار الإشراف التربوي زادت درجة توافر الكفايات الأدائية للمعلمين والعكس صحيح، وهذا بطبيعة الحال

يعكس الدور الجوهري والهام جداً للإشراف التربوي في خدمة العملية التعليمية التعلمية وفي تطوير الكفايات الأدائية للمعلمين.

واتفقت هذه الدراسة مع نتائج دراسة (أبو الكشك، 2019) و (فرحان، 2012)

2.5 التوصيات والمقترحات

1.2.5 التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، فإنه يمكن التوصية بما يلي:

1 – زيادة الاهتمام بالمديريات الناشئة وتوفير الدعم اللازم لها في شتى المجالات، حتى تتمكن من مواكبة المديريات الأخرى والنهوض إلى المستوى المطلوب.

2 – العمل على زيادة عدد المشرفين التربويين في أقسام الإشراف التربوي بالمديريات في كافة التخصصات، من أجل تمكين المشرف من تطوير أدائه وبالتالي تطوير الكفايات الأدائية للمعلمين.

3 – ضرورة الاستمرار في التركيز على دور الإشراف التربوي والتنويع في أساليب الإشراف التربوي، وعدم الاقتصار أو الاكتفاء بأسلوب الزيارة الصفية.

4 – تفعيل دور الورشات التربوية والبرامج التدريبية للمعلمين من قبل المشرفين التربويين، وضرورة إشراك المعلمين في الإعداد لها.

5 – الاستمرار في التركيز على موضوع الكفايات الأدائية للمعلمين، واعتبارها أحد شروط القبول لوظيفة التعليم للمعلم الجديد، سواء كان ذلك من خلال امتحانات التوظيف أو المقابلات للوظائف التعليمية.

2.2.5 المقترحات

1 – إجراء دراسات مماثلة لهذه الدراسة على عينة أكبر وأشمل من عينة الدراسة الحالية، بحيث تشمل (معلمين، ومديري مدارس، ومشرفين تربويين).

2 – إجراء بحوث علمية من قبل المشرفين التربويين حول أدوار الإشراف التربوي المتنوعة، واعتماد نتائجها في تطوير مستوى الأداء لدى المشرفين والمعلمين على حد سواء.

3 – تشجيع المشرفين التربويين في جميع مديريات التربية والتعليم على إجراء البحوث الإجرائية التي تمس واقع العمل للمشرف التربوي وللمعلم على حد سواء.

المصادر والمراجع

المراجع باللغة العربية

القرآن الكريم

أبو سمرة، محمود وزيدان، عفيف والعواودة، انتصار .(2006) .درجة رضا معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل عن تقويم كل من المشرف التربوي ومدير المدرسة. **مجلة جامعة الأزهر بغزة،** 8 (2)، 141 – 170.

أبو سمرة، محمود ومعمر، مجدي. (2013). دور الاشراف التربوي في دعم المعلم الجديد في فلسطين (المحافظات الشمالية) كما يرى ذلك المعلمون الجدد أنفسهم. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث – العلوم الانسانية،** 27 (2)، 273 – 310.

أبو شاهين، دلال .(2011) . نظم الإشراف التربوي وفلسفته. **مجلة جامعة دمشق،** 27، 95 – 130.

أبو عابد، محمود محمد. (2017). **المرجع في الإشراف التربوي والعملية الإشرافية،** إربد: دار الكتاب الثقافي للطباعة والنشر والتوزيع.

أبو الكشك، محمد نايف. (2019). ممارسة المشرفين التربويين في الأردن لأساليب الإشراف التربوي الكترونياً (من خلال الحاسوب والانترنت) وعلاقتها ببعض المتغيرات. **المجلة التربوية،** 33 (132)، 177 – 210.

احميدة، فتحي. (2012). دور المشرف التربوي في تحسين أداء معلمات رياض الأطفال، **مجلة جامعة دمشق،** 25، 30 – 65.

إسحق، نفيسة عبد الله علي. (2018). **الكفايات المهنية والإدارية لمديري المدارس الثانوية بولاية الخرطوم من وجهة نظر المعلمين،** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان.

الأسدي، إبراهيم .(2003) . **الإشراف التربوي، (ط1).** القاهرة، مصر :دار العلم والثقافة للنشر والتوزيع.

آل محفوظ، محمد زيدان والشملتي، عمر عبد القادر. (2018). درجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية للكفايات التدريسية اللازمة من وجهة نظر المشرفين التربويين وقادة المدارس بالمملكة العربية السعودية، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، غزة،** 28 (1)، 500 – 527.

الترتوري، محمد عوض. (2006). **الإشراف التربوي الحديث ودوره في معالجة المشكلات التعليمية،** عمان: دار الحامد للنشر.

الجبوري، وداد مهدي، ومكي فرحان كريم الإبراهيمي. (2006). **الإدارة والإشراف التربوي،** العراق: جامعة القادسية، كلية التربية.

الجرجاوي، زياد، والنخالة، سمية .(2009) . واقع الإشراف التربوي في مدارس التعليم الثانوي الحكومي في محافظات غزة، **مجلة مستقبل التربية العربية،** 15 (55)، 185 - 269.

الجعافرة، عبد السلام يوسف. (2014). مستوي تحقق الكفايات الأدائية التعليمية للطلبة المعلمين في جامعة الزرقاء من وجهة نظر الطلبة المعلمين وأعضاء الهيئة التدريسية والمعلمين المتعاونين، **مجلة جامعة دمشق،** 30 (1)، 553 – 589.

الجعيدي، نادية صالح محمد. (2019). **أساليب الإشراف التربوي وتطوير كفاءة المعلمين دراسة تطبيقية على مدرسة قصر الأخيار الثانوية،** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية بمالانج، إندونيسيا.

الجندي، عادل السيد محمد. (2002). **الإدارة والتخطيط التعليمي الاستراتيجي رؤية معاصرة،** الرياض: مكتبة الرشد للنشر والتوزيع.

الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني. (2021). على شبكة الانترنت https://www.pcbs.gov.ps

الحارثي، سعيد .(2009) . **حقيبة الاشراف التربوي،** جدة، السعودية :دار الشريف للنشر.

الحربي، فهد. (2006). **معوقات الإشراف التربوي كما يراها المشرفون التربويون ومديرو المدارس المتوسطة والثانوية بمنطقة الرَّس التعليمية في المملكة العربية السعودية،** (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الأردنية، عمّان.

حسان، حسن محمد إبراهيم، والعجمي، محمد حسنين. (2007). **الإدارة التربوية، (ط1)**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

حسن، محمد .(2003) .العلاقة بين إدراك المعلمات لدور المديرة والموجه التربوي في تشجيعهن على الابتكار واستخدامهن لأساليب تعزيز السلوك الابتكاري لدى الطلبة، **المجلة التربوية،** 17 (67)، 13 – 49.

حريزي، وغربي. (2013). دراسة نقدية لبعض المناهج الوصفية وموضوعاتها في البحوث الاجتماعية والتربوية والنفسية، **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، (13).**

الحولي، خالد عبد الله سليمان. (2010). **برنامج قائم على الكفايات لتنمية مهارة تصميم البرامج التعليمية لدى معلمي التكنولوجيا،** (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة.

خزعلي، قاسم محمد ومومني، عبد اللطيف عبد الكريم. (2010). الكفايات التدريسية لدى معلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الخاصة في ضوء متغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتخصص، **مجلة جامعة دمشق**، 26 (3)، 553 – 592.

الخطيب، إبراهيم والخطيب، أمل .(2003) . **الإشراف التربوي فلسفته...أساليبه وتطبيقاته**، (ط1). عمان، الاردن :دار قنديل للنشر والتوزيع.

الدايني، سهام عبد الله حسين. (2004). **تقويم الدور الإشرافي لمديري المدارس الثانوية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية**، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة بغداد، كلية التربية ابن رشد.

دفع الله، عادل محمد والناير، لمياء محمد. (2017). واقع الأساليب الإشرافية الممارسة بالمرحلة الثانوية بولاية جنوب كردفان من وجهة نظر المشرفين التربويين، **مجلة الجزيرة للعلوم التربوية والإنسانية**، 14 (1)، 7 – 36.

الدليمي، طارق عبد أحمد. (2016). **الإشراف التربوي واتجاهاته المعاصرة**، عمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

دواني، كمال .(2003) .**الإشراف التربوي مفاهيم وآفاق**، عمان :الجامعة الاردنية.

الرنتيسي، محمود محمد درويش. (2009). **فعالية تطوير مقرر تكنولوجيا التعليم بالجامعة الإسلامية لاكتساب الطلاب المعلمين الكفايات اللازمة في ضوء المعايير المعاصرة**، (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية، جامعة حلوان.

زامل، مجدي.(2000) . **تقويم نظام الإشراف التربوي للمرحلة الاساسية في مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظات الضفة الغربية من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين،** (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين

الزرعي، مأمون. (2011). **تحديد درجة الحاجات التربوية للمشرفين التربويين في محافظات شمال الضفة الغربية،** (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

سليمان، جمال. (2011). الكفايات التدريسية المتوافرة لدى طلبة دبلوم التأهيل التربوي/ تخصص تاريخ في ضوء المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام ما قبل الجامعي من وجهة نظرهم – دراسة وصفية تحليلية في جامعتي دمشق وتشرين، **مجلة جامعة دمشق،** 27 (3+4)، 325 – 374.

الشايب، محمد وابن زاهي، منصور. (2006). قراءة في مفهوم الكفايات التدريسية، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، جامعة قاصدي مرباح ورفلة – الجزائر، **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية،** عدد خاص.

الشديفات، رنا علي عبد الرحمن. (2019). **تقويم الكفايات الأدائية لدى معلمات التربية الرياضية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين في محافظة الزرقاء،** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة آل البيت كلية العلوم التربوية، الأردن.

الشرفات، ريم عبد الله غياض. (2019). **درجة توظيف المشرفين التربويين في محافظة المفرق لتطبيقات الانترنت في الأساليب الإشرافية وسبل تطويرها من وجهة نظرهم،** (دراسة ماجستير غير منشورة)، جامعة آل البيت كلية العلوم التربوية، الأردن.

شريعة، هاني محمد محيي الدين. (2019). الإشراف التربوي بمديرية التربية والتعليم للواءي الطيبة والوسطية بمحافظة اربد ودوره في تحسين أداء المعلمين من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، **المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية**، 9، 109 – 136.

صيام، محمد بدر عبد السلام. (2011). **دور أساليب الإشراف التربوي في تطوير الأداء المهني للمعلمين في المدارس الثانوية في محافظة غزة**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية :غزة، فلسطين.

الطريحي، فاهم حسين، وحسين ربيع حمادي. (2007). **الإدارة والإشراف التربوي**، جامعة بابل–كلية التربية، طبع وتوزيع دار الصادق.

الطعاني، حسن. (2007). **الإشراف التربوي ومفاهيمه، أهدافه، أسسه، وأساليبه**، عمان، الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع.

عايش، أحمد. (2010). **تطبيقات في الإشراف التربوي**، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عبد الهادي، جودت. (2002). **الإشراف التربوي مفاهيمه وأساليبه**، الأردن، الدار العلمية للنشر والتوزيع.

عبيدات، ذوقان، وأبو السميد، سهيلة. (2007). **استراتيجيات حديثة في الإشراف التربوي**، عمان، الأردن، دار الفكر للنشر والتوزيع.

العجمي، سعود واللميع، فهد والشمري، سماح. (2008). **اتقان الطالب المعلم للكفايات التدريسية من وجهة نظر المشرف الفني دراسة مقارنة بين طالبات كلية التربية، جامعة الكويت، وطالبات التربية الإسلامية، كلية التربية، جامعة حلوان**، دراسات تربوية واجتماعية،14 (2).

عطا الله، أحمد عبد الباري. (2011). **الممارسات الإشرافية الإبداعية لدى المشرفين التربويين كما يراها معلمو مدارس الغوث الدولية بغزة،** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الأزهر، غزة.

عطوي، جودت. (2008). **الإدارة التعليمية والإشراف التربوي أصولها وتطبيقها،** عمان، الأردن، دار العلمية ودار الثقافة للنشر والتوزيع.

عطوي، جودت. (2004). **الإدارة التعليمية والإشراف التربوي (أصولها وتطبيقاتها)، (ط1)،** عمان، الأردن، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

العفون، نادية حسين يونس. (2012). **الاتجاهات الحديثة في التدريس وتنمية التفكير، (ط1).** عمان، الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.

العلي، راشد. (2006). **كفايات الأداء التدريسي، (ط1)،** القاهرة: دار الفكر العربي.

العمصى، حنين تيسير عوض الله. (2016). **الكفايات الخاصة اللازمة للطلبة المعلمين في كلية الفنون الجميلة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية والعاملين في الميدان التربوي بمحافظات غزة،** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الأزهر، غزة.

العوران، إبراهيم عطا الله. (2010). **الإشراف التربوي ومشكلاته، (ط1)،** عمان: دار يافا العلمية للنشر والتوزيع.

عيد، غادة. (2006). تقويم أداء معلمي المرحلة الثانوية بدولة الكويت، دراسة مقارنة للتقويم الذاتي وتقويم الطلبة، وتقويم رئيس القسم العلمي، **المجلة التربوية،** 19 (76)، 79 – 150.

الفتلاوي، سهيلة. (2003). **كفايات التدريس في العلوم الاجتماعية،** الأردن: دار المسيرة.

فرحان، نداء محمد خليل. (2012). **واقع عملية الإشراف التربوي في مديريتي ضواحي القدس ورام الله والبيرة ودوره في رفع أداء المعلم الوظيفي كما يراه معلمو ومديرو المدارس الحكومية الأساسية**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة القدس، فلسطين.

القاسم، عبد الكريم.. (2009). العلاقة بين درجة أهمية الأساليب الإشرافية ودرجة ممارستها من وجهة نظر التربويين في مديريات التربية والتعليم في محافظات شمال فلسطين، **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات**، 5 (6)، 129 – 180.

قيطة، نهلة عبد القادر والزيان، داليا بشير. (2014). درجة ممارسة المشرفين التربويين لأساليب الإشراف التربوي في غزة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية**، 2 (6)، 327 – 363.

القيوم، عدنان يوسف. (2004). **علم النفس المعرفي (النظرية والتطبيق)**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الكندري، كلثوم محمد إبراهيم. (2020). من المنهج القائم على الأهداف إلى المنهج القائم على الكفايات في دولة الكويت: وجهة نظر معلمات التربية الإسلامية نموذجاً، دراسة استطلاعية، **المجلة التربوية**، 34 (135)،11 – 45.

لهلوب، ناريمان يونس. (2015). **الإشراف التربوي ودرجة فاعليته في المدارس، (ط1)**، عمان: دار الخليج للنشر والتوزيع.

اللوح، أحمد.. (2012). دور تحسين الإشراف التربوي التطوري للممارسات التدريسية لمعلمي اللغة العربية في مدارس وكالة الغوث الدولية، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، 20 (1)، 483 – 519.

مساعده، وصفي. (2001). **معوقات الإشراف التربوي كما يراها المشرفون التربويون بمديريات التربية والتعليم في محافظات الشمال،** (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية والفنون، جامعة اليرموك، إربد.

المطيري، جيهان بنت غازي تامر. (2020). درجة توافر الكفايات الأدائية اللازمة لممارسة التعليم المبكر النمائية لدى معلمات رياض الأطفال بمدينة الرياض من وجهة نظرهم، **مجلة العلوم التربوية،** 1 (22)، 277 – 368.

مقاط، محمد سليم. (2002). **الكفايات التدريسية الخاصة اللازمة لمعلمي الرياضيات بالمرحلة العليا من التعليم الأساسي بمحافظات غزة،** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الأزهر، غزة.

المقبالي، زايد بن خليفة بن محمد. (2019). تطوير ممارسات المشرفين الإداريين في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان في ضوء مبادئ الجودة الشاملة، **المجلة الدولية للدراسات التربوية،** 5 (1)، 48 – 68.

المقيد، حسن.. (2006). **دور المشرف التربوي في تنمية المهارات القيادية لدى المعلمين،** (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية :غزة، فلسطين.

ملحم، يحيى سالم عبد الله. (2019). درجة امتلاك معلمي التاريخ للكفايات التدريسية في ضوء معايير الأداء المتميز من وجهة نظرهم، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية،** 27 (5)، 883 – 899.

مومني، محمد عمر عيد. (2019). الكفايات التدريسية لدى معلمي التربية المهنية من وجهة نظرهم: دراسة ميدانية بمحافظة عجلون في الأردن. **مجلة روافد،** 3 (1)، 116 – 140.

نبهان، يحيى محمد. (2008). **مهارة التدريس،** عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

نشوان، يعقوب حسن. (2008). **الإدارة والإشراف التربوي، (ط3)**، عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع.

الوحيدي، أروى وضاح. (2009). **أثر برنامج مقترح في ضوء الكفايات الالكترونية لاكتساب بعض مهاراتها لدى طالبات تكنولوجيا التعليم في الجامعة الإسلامية، (**رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة.

وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة للإشراف والتأهيل التربوي. (2013). **الإشراف التربوي في فلسطين**، رام الله، فلسطين.

وصوص، ديمة محمد، والجوارنة، المعتصم بالله سليمان. (2014). **الإشراف التربوي – ماهيته– تطوره – أنواعه – أساليبه**، عمان: دار الخليج للنشر والتوزيع.

ياغي، محمد. (2005). **التدريب الإداري بين النظرية والتطبيق**، عمان، الأردن :مركز أحمد ياسين الفني.

ثانياً: المصادر والمراجع الأجنبية

Allida, Venice & Olela, Michael & Ogwari, Peter & Minja, Onesmo. (2018). **Best Practices in Instructional Supervision: a study of Adventist Secondary Schools in Ranen Conference.** University of Eastern Africa, Baraton, P.O. Box 2500- 30100, Eldoret, Kenya.

Bean, A. (2001). The supervision of student teacher: An emphasis on Self- Reflection [CD __ ROM]. Abstract from: ProQuest File: **Dissertations Abstracts Item:** 999 -1059.

Eady, C., Zepeda, S. J. (2007*).* **Evaluation, supervision, and stuff development under mandated reform: the perceptions and practices of rural middle school principals. Rural Educator**, (28) 2, 1-7.

Fitzgibbons, D. (2005). Transforming business and education: The challenge to organizations and educator. **Organization Development Journal**, *21*(4), 6- 15.

Garcia, E.; Sayago, A.; & Gonzalez, A. (2006). the correlation coefficient: an overview, **Critical Reviews in Analytical Chemistry**, (36): 41–59.

Giannola, D. (2005). An inclusion resource for student teachers, cooperating teachers, and supervisors. **Teaching & Learning,** 19(2), 77-99.

Glanz, J., Shuman, V., Sullivan, S. (2007). **Impact of instructional supervision on supervision and student achievement.** A Paper Presented at the Annua Meeting of the American Educational Research Association (AERA): Chicago.

Gurnam, K. (2010). Formative Supervision of Teaching and Learning: Issues and Concerns for the School Head. **European Journal of Scientific Research.** 39 (4), 589-605.

Hismanoglu, M. (2010). **English Language Teachers L' Perception of Educational Supervision in Relation to their professional Development:** Acase Study of Northen Cyprus, 4(1), 16-34.

Kapusuzoglu, S. & Balaban, C. (2010). Roles of primary education supervisors in training candidate teachers on job. **European Journal of Scientific Research**, *42* (1), 13-114.

Muscoda, Julie Mutindi & Cheloti, Selpher K & Maithya, Redempta. (2018). Influence of Teacher Adequacy on Students Performance in Kcse in Public Secondary Schools in Kenya. A Case of Kathiani Sub – County, Machakos County. **International Journal of Humanities and Social Science Invention,** 7 (1), 50-58.

Muthima, Ndirangu Wahom. (2015). **Adequacy and quality of teaching and learning resources in public primary schools in Ndaragwa division, Nyandarua county, Kenya**. Egerton University.

Robert, L. Mason. (1989). **Statistical Design and analysis of experiments**.

الملاحق

أ . أداة الدراسة قبل التحكيم

ب . قائمة المحكمين

ت. أداة الدراسة بعد التحكيم

ث. كتاب تسهيل المهمة

الملحق(أ): أداة الدراسة قبل التحكيم

جامعة القدس المفتوحة

عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي

حضرة الأستاذ الدكتور .....المحترم/ة.

تحية طيبة وبعد،

يقوم الباحث بإجراء دراسة حول **درجة توافر الكفايات الأدائية لمعلمي المدارس الحكومية الثانوية وعلاقتها بالأدوار الإشرافية من وجهة نظرهم في محافظة الخليل**، استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة والإشراف التربوي من جامعة القدس المفتوحة، وقد اقتضت الدراسة استخدام استبانة للإجابة عليها من قبل معلمي المدارس الحكومية الثانوية.

ولما كنتم من أهل العلم والدراية والاهتمام في هذا المجال، فإنني أتوجه إليكم لإبداء آرائكم وملاحظاتكم القيمة في تحكيم فقرات مقياسي الدراسة الحالية، من حيث مناسبتها لقياس ما وضعت لقياسه، ووضوح الفقرات وسلامة صياغتها اللغوية، وإضافة أي تعديل مقترح ترونه مناسباً، من أجل إخراج هاتين الأداتين بالصورة المناسبة لتحقيق أهداف الدراسة.

مع بالغ شكري وتقديري،

الباحث: حامد محمد حماد خليل

بإشراف أ.د. تيسير أبو ساكور

بيانات المحكم:

اسم المحكم	الجامعة	الرتبة العلمية	التخصص

الرجاء وضع علامة (√) أمام المربع المناسب.

الجزء الأول: المعلومات الشخصية والعامة.

الجنس: □ ذكر □ أنثى

الخبرة في التعليم: □ أقل من 5 سنوات □ من 5–10 سنوات □ أكثر من 10 سنوات

المؤهل العلمي: □ بكالوريوس □ بكالوريوس + دبلوم □ ماجستير فأعلى

المديرية: □ شمال الخليل □ الخليل □ جنوب الخليل □ يطا

وقد شمل المقياس في صورته الأولية (45) فقرة، تُصحح كالآتي: موافق بشدة (5) درجات، موافق (4) درجات، محايد (3) درجات، غير موافق (2) درجة، غير موافق بشدة (درجة واحدة).

الجزء الثاني: الكفايات الأدائية للمعلم

الرقم	اتجاه الفقرة	الفقرة	ملاءمة الفقرة		صياغة الفقرة		التعديل المقترح إن وجد
			ملائمة	غير ملائمة	مناسبة	غير مناسبة	
المجال الأول: التخطيط							
1	+	إعداد خطط سنوية وشهرية على مختلف المستويات.					
2	+	اختيار وسائل تعليمية مناسبة لتحقيق أهداف الدرس.					
3	+	التخطيط لأنشطة تعليمية تساعد في بلوغ أهداف الدرس.					
4	+	التخطيط لإكساب التلاميذ الاتجاهات المرغوب فيها.					
5	+	صياغة الأهداف السلوكية الخاصة بكل درس.					
6	+	صياغة الأهداف التعليمية بطريقة إجرائية.					
7	+	توزيع الوقت والأنشطة اللازمة في الحصة.					
8	+	العمل على تحديث خطط التعليم في مجال المهنة.					
9	+	الاطلاع على الاتجاهات العالمية في تحقيق أهداف المادة الدراسية.					
10	+	وضع خطط لتحسين تعلم الطلبة.					

المجال الثاني: التنفيذ								
.1	+	التمهيد للدرس بمقدمة تثير اهتمام التلاميذ.						
.2	+	ربط موضوع الدرس بخبرات التلاميذ السابقة.						
.3	+	التنوع في الأنشطة التعليمية أثناء الدرس.						
.4	+	تشجيع المشاركة الإيجابية للتلاميذ طول مدة عرض الدرس.						
.5	+	توجيه التلاميذ للقيام بأنشطة تخدم موضوع الدرس..						
.6	+	إبراز عناصر الدرس المهمة قبل نهاية الدرس.						
.7	+	تشجيع التعليم الذاتي.						
.8	+	توظيف الوسائل بفعالية.						
.9	+	استثارة التفكير العلمي.						
.10	+	إشراك التلاميذ في اختيار وتنفيذ الأنشطة.						
.11	+	استخدام استراتيجيات حديثة في عرض الدرس.						
.12	+	القدرة على توظيف التقنيات الحديثة في توصيل الدرس.						
.13	+	القدرة على تطبيق نظريات التعلم في تعليم التلاميذ.						
المجال الثالث: التقويم								
1	+	تحديد أهداف التقويم.						
2	+	التدريب على كل وسائل التقويم.						
3	+	استخدام أساليب التقويم المناسبة للتأكد من فهم التلاميذ للمحتوى.						
4	+	استخدام الأسلوب العلمي في استخلاص النتائج.						
5	+	استخدام وسائل متنوعة في التقويم.						
6	+	يوفر التقويم تغذية راجعة لكل من المعلم والمتعلم.						
7	+	القدرة على صياغة الاختبارات بأنواعها.						
8	+	القدرة على تحليل نتائج الاختبارات بكفاءة.						
9	+	استخدام أسئلة التقويم بمستويات مختلفة تراعي الفروق الفردية.						

10	+	الإلمام بإستراتيجيات التقويم المناسبة.						
11	+	يراعي في التقويم العدل.						
12	+	يراعي في التقويم التكامل.						
13	+	يراعي في التقويم الموضوعية.						

الجزء الثالث: أدوار الاشراف التربوي

المجال الأول: التخطيط								
1	+	يرشدني إلى ربط موضوع الدرس الجديد بخبرات التلاميذ السابقة.						
2	+	يشجعني على استخدام أساليب تدريس تنمي الإبداع لدى المتعلمين.						
3	+	يرشدني إلى أساليب تدريس تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.						
4	+	يحثني على استخدام أساليب التعلم التعاوني.						
5	+	يحفزني على تطبيق مهارات التعلم الذاتي لدى المتعلمين.						
6	+	يحثني على إثراء المادة الدراسية وتطويرها.						
7	+	ينمي لدي القدرة على استخدام التغذية الراجعة في تعديل طرائق التدريس.						
8	+	يوجهني لقراءات تقدم لي الفائدة في التدريس.						
9	+	يحثني على ابتكار وسائل تعليمية مناسبة.						
10	+	يساعدني في تحليل الموقف التعليمي الذي جرى تنفيذه في الحصة.						
11	+	يمدنا بالنشرات التربوية التي تفيد في فهم التغيرات الجديدة في المنهاج.						
12	+	يساعدني في إتقان مهارة غلق الموضوع في نهاية الحصة.						
المجال الثاني: التنفيذ								
1	+	يرشدني إلى ربط موضوع الدرس الجديد بخبرات التلاميذ السابقة.						
2	+	يشجعني على استخدام أساليب تدريس تنمي الإبداع لدى المتعلمين.						

3	+	يرشدني إلى أساليب تدريس تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.						
4	+	يحثني على استخدام أساليب التعلم التعاوني.						
5	+	يحفزني على تطبيق مهارات التعلم الذاتي لدى المتعلمين.						
6	+	يحثني على إثراء المادة الدراسية وتطويرها.						
7	+	ينمي لدي القدرة على استخدام التغذية الراجعة في تعديل طرائق التدريس.						
8	+	يوجهني لقراءات تقدم لي الفائدة في التدريس.						
9	+	يحثني على ابتكار وسائل تعليمية مناسبة.						
10	+	يساعدني في تحليل الموقف التعليمي الذي جرى تنفيذه في الحصة.						
11	+	يمدنا بالنشرات التربوية التي تفيد في فهم التغيرات الجديدة في المنهاج.						
12	+	يساعدني في إتقان مهارة غلق الموضوع في نهاية الحصة.						
المجال الثالث: التقويم								
1	+	يشركني في عمليات التقويم المختلفة لعناصر المنهاج.						
2	+	يزيد من قدرتي على استخدام التقويم البنائي داخل الدرس.						
3	+	يحثني على استخدام التقويم الختامي في الحصة.						
4	+	يساعدني في الكشف عن مواطن القوة والضعف في صياغة الأهداف.						
5	+	يساعدني على بناء الاختبارات حسب جدول المواصفات.						
6	+	يؤكد على ضرورة التعامل مع مستويات الطلاب حسب نتائج التقويم.						
7	+	ينمي لدي مهارة تحليل نتائج الاختبارات بصورة فعالة.						
8	+	يساعدني في صياغة الأسئلة السابرة أثناء						

		التقويم.					
9	+	يساعدني في تنويع أدوات التقويم لتحقيق أفضل النتائج.					
10	+	ينمي لدي أسلوب التقويم الذاتي.					
11	+	يزودني بالتغذية الراجعة الواضحة بشكل مستمر.					
12	+	يساعدني في بناء خطط علاجية بناءً على نتائج التقويم.					

ملحق(ب): قائمة المحكمين

الرقم	اسم المحكم	مكان العمل	الرتبة العلمية	التخصص
1	أ. د. مجدي علي زامل	جامعة القدس المفتوحة	أستاذ	مناهج وأساليب تدريس
2	أ. د. محمد أحمد شاهين	جامعة القدس المفتوحة	أستاذ	إرشاد نفسي وتربوي
3	أ. د. خالد نظمي قيرواني	جامعة القدس المفتوحة	أستاذ	إدارة تربوية
4	أ. د. يحيى محمد ندى	جامعة القدس المفتوحة	أستاذ	إدارة تربوية
5	أ. د. محمد عبد الفتاح شاهين	جامعة القدس المفتوحة	أستاذ	مناهج وطرق تدريس
6	د. جمال محمد بحيص	جامعة القدس المفتوحة	أستاذ مشارك	إدارة وتخطيط تربوي
7	د, حسين جاد الله حمايل	جامعة القدس المفتوحة	أستاذ مساعد	إدارة وتخطيط تربوي
8	د. إياد فايز أبو بكر	جامعة القدس المفتوحة	أستاذ مساعد	خدمة اجتماعية
9	د. محسن عدس	جامعة القدس	أستاذ مساعد	مناهج وأساليب تدريس
10	د. عيسى عبد الله جرادات	جامعة الخليل	دكتوراه	علم نفس اكلينيكي
11	د. إدريس صقر جرادات	مديرية التربية / شمال الخليل	دكتوراه	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
12	د. حنان أبو جودة	مديرية التربية، قسم الإشراف التربوي / شمال الخليل	دكتوراه	مناهج وطرق تدريس العلوم

الملحق(ت) أدوات الدراسة بعد التحكيم

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة القدس المفتوحة

كلية الدراسات العليا

برنامج ماجستير الإدارة والإشراف التربوي

المعلم المحترم/ المعلمة المحترمة السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تحية طيبة وبعد،

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان **درجة توافر الكفايات الأدائية لمعلمي المدارس الحكومية الثانوية وعلاقتها بالأدوار الإشرافية من وجهة نظرهم في محافظة الخليل.** استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة والإشراف التربوي في جامعة القدس المفتوحة، وقد اقتضت الدراسة استخدام استبانة للإجابة عليها من قبل معلمي ومعلمات المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الخليل.

أرجو التكرم بالإجابة على جميع فقرات الاستبانة بموضوعية، علماً بأن المعلومات الواردة فيها لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط، وقد صممت هذه الاستبانة من ثلاثة أجزاء على النحو التالي:

الجزء الأول: ويشتمل على المعلومات الشخصية.

الجزء الثاني: ويشتمل على الكفايات الأدائية للمعلمين في مجالات التخطيط والتنفيذ والتقويم.

الجزء الثالث: ويشتمل على أساليب الإشراف التربوي في مجالات التخطيط والتنفيذ والتقويم.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،

الباحث: حامد محمد حماد خليل.

إشراف: أ. د. تيسير أبو ساكور.

الرجاء وضع علامة (√) أمام المربع المناسب.

الجزء الأول: المعلومات الشخصية والعامة.

الجنس: □ ذكر. □ أنثى.

الخبرة في التعليم: □ أقل من 5 سنوات □ من 5–10 سنوات. □ أكثر من 10 سنوات.

المؤهل العلمي: □ بكالوريوس فأقل. □ بكالوريوس + دبلوم عالي. □ ماجستير فأعلى.

المديرية: □ شمال الخليل. □ الخليل. □ جنوب الخليل. □ يطا.

الجزء الثاني: الكفايات الأدائية للمعلم

المجال الأول: التخطيط.

الرقم	نص الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1	أقوم بإعداد خطط سنوية تتسم بالمرونة					
2	أقوم بإعداد خطط يومية تتوافق مع الخطط السنوية.					
3	يمكنني اختيار وسائل تعليمية مناسبة لتحقيق أهداف الدرس.					
4	أستطيع التخطيط لأنشطة تعليمية تساعد في بلوغ أهداف الدرس					
5	أستطيع التخطيط لإكساب الطلبة الاتجاهات المرغوب فيها.					
6	أستطيع صياغة الأهداف التعليمية بطريقة إجرائية.					
7	أقوم بتوزيع الوقت على الأنشطة اللازمة في الحصة.					
8	أستطيع العمل على تحديث خطط التعليم في مجال المهنة.					
9	أقوم بمواكبة الاتجاهات العلمية الحديثة في تحقيق أهداف المادة الدراسية.					
10	أستطيع وضع خطط لتحسين تعلم الطلبة.					
11	لدي القدرة على العمل بروح الفريق الواحد					
12	لدي القدرة على ترجمة الأفكار النظرية في الخطة إلى واقع عملي.					

المجال الثاني: التنفيذ.

الرقم	نص الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1	أستطيع التمهيد للدرس بمقدمة تثير اهتمام الطلبة.					
2	يمكنني ربط موضوع الدرس بالخبرات السابقة للطلبة.					
3	أستطيع التنويع في الأنشطة التعليمية أثناء الدرس.					
4	لدي القدرة على تشجيع المشاركة الإيجابية للطلبة خلال الحصة الدراسية.					
5	أستطيع توجيه الطلبة للقيام بأنشطة تخدم موضوع الدرس..					
6	أقوم بإبراز عناصر الدرس المهمة قبل نهاية الدرس.					
7	أقوم بتشجيع التعلم الذاتي للطلبة.					
8	لدي القدرة على استثارة التفكير العلمي لدى الطلبة.					
9	أستطيع إشراك الطلبة في تنفيذ الأنشطة.					
10	أستطيع استخدام استراتيجيات حديثة في عرض الدرس.					
11	لدي القدرة على توظيف التقنيات الحديثة في تحقيق أهداف الدرس.					
12	لدي القدرة على تطبيق نظريات التعلم أثناء مراحل التنفيذ.					

المجال الثالث: التقويم.

الرقم	نص الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1	يمكنني تحديد أهداف التقويم.					
2	يمكنني استخدام أساليب التقويم المناسبة للتأكد من فهم الطلبة للمحتوى.					
3	لدي القدرة على التعامل مع مستويات الطلبة حسب نتائج التقويم.					
4	يمكنني استخدام وسائل متنوعة في التقويم.					

الرقم	نص الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
5	أستطيع توفير التغذية الراجعة من خلال التقويم.					
6	لـدي القـدرة علـى بنـاء الاختبـارات وفـق جـدول المواصفات.					
7	أستطيع صياغة فقرات الاختبارات بأنواعها.					
8	لدي القدرة على تحليل نتائج الاختبارات بكفاءة.					
9	يمكننـي اسـتخدام أسـئلة التقـويم بمسـتويات مختلفـة تراعي الفروق الفردية.					
10	لدي القدرة على استخدام التقويم الختامي في الحصة					
11	أراعي العدل في التقويم					
12	أراعي الموضوعية في التقويم.					

الجزء الثالث: أدوار الاشراف التربوي.

المجال الأول: التخطيط.

الرقم	نص الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1	يساعدني المشرف في إعداد خطة فصلية تنظم تعلم محتوى المادة الدراسية.					
2	يساعدني المشرف في إعداد خطة يومية تتوافق مع الخطة السنوية.					
3	يناقشني المشرف في كيفية صياغة الأهداف السلوكية.					
4	يساعدني المشرف في ترجمة الأفكار النظرية في الخطة إلى واقع عملي.					
5	يساعدني المشرف في وضع برامج لعلاج نقاط الضعف لدى الطلبة.					
6	يساعدني المشرف في اتباع نهجاً علمياً في التفكير.					
7	يشركني المشرف في تخطيط الورشات التربوية.					
8	يدربني على العمل الجماعي بروح الفريق الواحد.					

الرقم	نص الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
9	يطلعني المشرف على مستجدات الاتجاهات التربوية الحديثة في الدورات التدريبية.					
10	يساعدني المشرف في تحديد الأنشطة التربوية المناسبة للأهداف.					
11	يساعدني المشرف في تطوير الوسائل التعليمية التعلمية الملائمة لتحقيق الأهداف.					
12	يساعدني المشرف في ترتيب الحاجات الأساسية حسب الأولوية.					

المجال الثاني: التنفيذ.

الرقم	نص الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوفق	لا أوافق بشدة
1	يرشدني المشرف إلى ربط موضوع الدرس الجديد بخبرات الطلبة السابقة.					
2	يشجعني المشرف على استخدام أساليب تدريس تنمي الإبداع لدى المتعلمين.					
3	يرشدني المشرف إلى أساليب تدريس تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.					
4	يحثني المشرف على استخدام أساليب التعلم التعاوني.					
5	يحفزني المشرف على تطبيق مهارات التعلم الذاتي لدى المتعلمين.					
6	يحثني المشرف على إثراء المادة الدراسية وتطويرها.					
7	ينمي لدي القدرة على استخدام التغذية الراجعة في تعديل طرائق التدريس.					
8	يوجهني المشرف لقراءات تثري معرفتي في مجال التدريس.					
9	يحثني المشرف على ابتكار وسائل تعليمية مناسبة.					
10	يساعدني المشرف في تحليل الموقف التعليمي الذي جرى تنفيذه في الحصة.					

الرقم	نص الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوفق	لا أوافق بشدة
11	يمدني المشرف بالنشرات التربوية التي تفيد في فهم التغيرات الجديدة في المنهاج.					
12	يساعدني المشرف في إتقان مهارة غلق الموضوع في نهاية الحصة.					

المجال الثالث: التقويم.

الرقم	نص الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1	يشركني المشرف في عمليات التقويم المختلفة لعناصر المنهاج.					
2	يزيد المشرف من قدرتي على استخدام التقويم البنائي داخل الدرس.					
3	يحثني على استخدام التقويم الختامي في الحصة.					
4	يساعدني المشرف في الكشف عن مواطن القوة والضعف في صياغة الأهداف.					
5	يساعدني المشرف على بناء الاختبارات وفق جدول المواصفات.					
6	يؤكد المشرف على ضرورة التعامل مع مستويات الطلبة حسب نتائج التقويم.					
7	ينمي لدي مهارة تحليل نتائج الاختبارات بصورة فاعلة.					
8	يساعدني المشرف في صياغة الأسئلة السابرة أثناء التقويم.					
9	يساعدني المشرف في تنويع أدوات التقويم لتحقيق أفضل النتائج.					
10	ينمي لدي أسلوب التقويم الذاتي.					
11	يزودني بالتغذية الراجعة الواضحة بشكل مستمر.					
12	يساعدني المشرف في بناء خطط علاجية بناءً على نتائج التقويم.					

انتهت الاستبانة،،،

مع بالغ شكري وتقديري.

ملحق (ث) كتاب تسهيل المهمة

بسم الله الرحمن الرحيم

State of Palestine
Ministry of Education
Center for Educational Research and Development

دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم
مركز البحث والتطوير التربوي

وزارة التربية والتعليم

الرقم: و ت / ٠٣/١/١٠ ٢٠
التاريخ: 3 / 5 /2021م

لمن يهمّه الأمر

"تسهيل مهمّة بحثية"

يهديكم مركز البحث والتطوير التربوي أطيب تحية، ويرجو منكم التكرم بتسهيل مهمة الباحث:

"حامد محمد حماد خليل "

من جامعة **القدس المفتوحة** للحصول على المعلومات اللازمة لإعداد دراسته بعنوان:

" درجة توافر الكفايات الأدائية لمعلمي المدارس الحكومية الثانوية وعلاقتها بأساليب الإشراف التربوي من وجهة نظرهم في محافظة الخليل. "

ملاحظات:

- تتضمن الدراسة تطبيق استبيان على عينة طبقية عشوائية من معلمي ومعلمات المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الخليل.
- ت/يتولى الباحث/ة أنشطة جمع البيانات، بتنسيق مع "منسق البحث والتطوير والجودة" في المديرية.
- الاستجابة على الأدوات البحثية من قبل عينة المبحوثين طوعية.
- نظراً لظروف الجائحة يتم تطبيق أدوات البحث عبر النماذج المحوسبة دون تواصل وجاهي مع المبحوثين.

مع الاحترام،،

د. محمد مطر

/مدير مركز البحث والتطوير التربوي

نسخة:
عطوفة وكيل الوزارة المحترم.
عطوفة الوكلاء المساعدين المحترمين.
الأخوة مدراء عامين التربية والتعليم/ الخليل– جنوب الخليل – شمال الخليل – يطا المحترمين .
د. **تيسير أبو ساكور** المشرف على الدراسة/ المحترم -بريد الكتروني - tabusakour@qou.edu