جامعة القدس المفتوحة

عمادة الدّراسات العليا

برنامج ماجستير الإدارة والإشراف التربوي

الأنماط الإشرافيّة المُستخدَمة في العمليّة الإشرافيّة، وعلاقتها بالأداء المتميّز للمعلّمين من وِجهة نظر المديرين والمعلّمين في المدارس الحكوميّة في القدس

” Supervisory Technical Patterns in The Supervisory Process and Their Relationship to The Outstanding Performance of Teachers from The Point of View of Principals and Teachers in Public Schools in Jerusalem”

إعداد:

رشا زكريّا مضحي رشق

جامعة القدس المفتوحة (فلسطين)

2022م

جامعة القدس المفتوحة
عمادة الدّراسات العليا
برنامج ماجستير الإدارة والإشراف التربوي

الأنماط الإشرافيّة المُستخدَمة في العمليّة الإشرافيّة، وعلاقتها بالأداء المتميّز للمعلّمين من وِجهة نظر المديرين والمعلّمين في المدارس الحكوميّة في القدس

"Supervisory Technical Patterns in The Supervisory Process and Their Relationship to The Outstanding Performance of Teachers from The Point of View of Principals and Teachers in Public Schools in Jerusalem"

إعداد الطّالبة:
رشا زكريّا مضحي رشق

بإشراف:
الأستاذ الدكتور مجدي علي زامل

قُدِّمَت هذه الرّسالة استكمالاً لمتطلّبات الحصول على درجة الماجستير
في الإدارة والإشراف التربويّ
جامعة القدس المفتوحة (فلسطين)

تشرين الثاني 2022م

الأنماط الإشرافيّة المُستخدَمة في العمليّة الإشرافيّة، وعلاقتها بالأداء المتميّز للمعلّمين من وجهة نظر المديرين والمعلّمين في المدارس الحكوميّة في القدس

"Supervisory Technical Patterns in The Supervisory Process and Their Relationship to The Outstanding Performance of Teachers from The Point of View of Principals and Teachers in Public Schools in Jerusalem"

إعداد:

رشا زكريّا مضحي رشق

بإشراف:

الأستاذ الدكتور مجدي علي زامل

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت في19-12-2022م

أعضاء لجنة المناقشة

الأستاذ الدكتور مجدي علي زامل جامعة القدس المفتوحة مشرفا ورئيسا .....

الأستاذ الدكتور رضا مواضيه جامعة الزرقاء عضواً .....

الأستاذ الدكتور خالد قرواني جامعة القدس المفتوحة عضواً .....

كانون الأول 2022م

التّفويض والإقرار

أنا المُوقِّعة أدناه – رشا زكريّا مضحي رشق– أُفوِّض إلى جامعة القدس المفتوحة بتزويد المكتبات، أو المؤسسات، أو الهيئات، أو الأشخاص –عند طلبهم– بنُسخٍ من رسالتي، ذلك حسب التّعليمات النّافذة في الجامعة.

إنّني أُقِرُّ أيضًا أنّني التزمتُ قوانين جامعة القدس المفتوحة، وأنظمتها، وتعليماتها، وقراراتها السّارية المعمول بها، تلك المتعلّقة بإعداد رسالتي الموسومة بـ"الأنماط الإشرافيّة المُستخدمة في العمليّة الإشرافيّة، وعلاقتها بالأداء المتميّز للمعلّمين من وجهة نظر المديرين والمعلّمين في المدارس الحكوميّة في القدس"، ذلك بما ينسجم مع الأمانة العلميّة المُتعارَف عليها في كتابة الرّسائل العلميّة.

الاسم: رشا زكريّا مضحي رشق

الرّقم الجامعيّ: 0330012010013

التّوقيع: .....

التّاريخ:

الإهداء

إلى مَنْ تعلّق اسمي باسْمه بكلّ فخر واعتزاز، وعلّمني أنّ النّجاح لا يكونُ إلا بتخطّي الصّعوبات

إلى الأمن، والأمان، ونبع القوّة، والإرادة... أبي الغالي الحبيب.

إلى المِعطاءة الحنونة، منبع الدّفء والحبّ، تلك الّتي ما زالت تدعو لي بالتّوفيق والنّجاح

... أمّي الغالية الحبيبة.

إلى قرّة عيني، وقوّتي، ومصدر سعادتي، وضحكتي، مَن كان لي العون والأمل في هذه الحياة

... زوجي العزيز.

إلى الشّموع الّتي أضاءت حياتي، قناديل المحبّة، والسّند الدّائم

أخوتي وأخواتي الأحبّاء

إلى زميلاتي وأخواتي اللواتي كنّ خير الرفيقات والصديقات في الدّراسة والعمل،

قد وقفنَ إلى جانبي؛ دعمًا وتشجيعًا نحوَ التّقدّم والنّجاح

إليكم جميعًا، أُهدِي زهرة بحثي هذا المتواضع.

الباحثة

رشا زكريّا رشق

شكر وتقدير

قال الله تعالى في كتابه الكريم: ﴿ وَمَن يَشْكُرْ فَإِنَّمَا يَشْكُرُ لِنَفْسِهِ﴾.

في البدءِ لابدّ لي من التّوجّه بالشّكر لله عزّ وجلّ الّذي وفّقني للوصول إلى هذه المرحلة العلميّة العالية، ومهّد لي الطّريق لأنْ أُقدِّم ثمرة جهدي في الماجستير.

إنّي أتوجّه بالشّكر أيضًا لأبي وأمّي الغاليَيْن، وزوجي الحبيب؛ قد كانوا لي السّند الأوّل حتّى أبلُغَ ما وصلتُ إليه.

كلّ الامتنان والتّقدير للأستاذ الدّكتور مجدي زامل –حفظه الله ورعاه– إذ إنّ إشرافه والوقت الكثير الّذي منحني إيّاه كان سببًا واليد الأولى في الخروج بهذا العمل المتواضع، بالشّكل الّذي ظهر عليه.

الشّكر موصولٌ أيضًا بأعضاء لجنة المناقشة الكرام؛ لتفضّلهم بقبول مناقشة رسالة الماجستير هذه.

وكلّ الشّكر لأفراد العيّنة كلّهم الّذين منحوني الكثير من وقتهم، وبذلوا الجهد الكبير في سبيل إتمام هذه الرّسالة العلميّة بأدقّ النّتائج، وأكثرها فاعليّة.

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
قرار لجنة المناقشة	ب
التفويض والإقرار	ج
الإهداء	د
شكر وتقدير	هـ
قائمة المحتويات	و
قائمة الجداول	ط
قائمة الملاحق	ل
الملخص باللغة العربية	م
الملخص باللغة الإنجليزية	س
الفصل الأول: خلفية الدراسة ومشكلتها	**1-13**
1.1 المقدمة	2
2.1 مشكلة الدراسة وأسئلتها	6
3.1 فرضيات الدراسة	8
4.1 أهداف الدراسة	9
5.1 أهمية الدراسة	10

6.1 حدود الدراسة ومحدّداتها	11
7.1 التعريفات الاصطلاحية والإجرائية	11
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	**14–80**
1.2 الإطار النظري	15
2.2 الدّراسات السّابقة	62
الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات	**81–94**
1.3 منهجية الدراسة	82
2.3 مجتمع الدراسة وعيّنتها	82
3.3 أدوات الدراسة	83
4.3 صدق الأدوات وثباتها	86
5.3 تصميم الدراسة ومتغيّراتها	90
6.3 المعالجات الإحصائية	93
الفصل الرابع: نتائج الدراسة	**95–123**
1.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول	96
2.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني	106
1.2.4النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى	109
2.2.4النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية	113
3.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة	117

4.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة	119
5.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة	121
الفصل الخامس: تفسير النتائج ومناقشتها	**124–139**
1.1.5 تفسير نتائج السؤال الأول ومناقشته	124
2.1.5 تفسير نتائج السؤال الثاني ومناقشته	129
2.5 تفسير نتائج فرضيات الدراسة ومناقشتها	131
1.2.5 تفسير نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها	131
2.2.5 تفسير نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها	133
3.2.5 تفسير نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها	134
4.2.5 تفسير نتائج الفرضية الرابعة ومناقشتها	136
5.2.5 تفسير نتائج الفرضية الخامسة ومناقشتها	137
3.5 التوصيات والمقترحات	139
المصادر والمراجع باللغة العربية	**140–146**
المصادر والمراجع باللغة الإنجليزية	**146–149**
الملاحق	**150**

قائمة الجداول

الجدول	موضوع الجدول	الصّفحة
1.3	توزيع أعداد المعلّمين والمديرين في المدارس الحكوميّة في مديريّة التربية والتعليم في القدس للعام 2023/2022	83
2.3	توزيع عيّنة الدّراسة حسب متغيّراتها الدّيمغرافيّة	83
3.3	معاملات الارتباط لكلّ فقرة، والدّرجة الكلّيّة لمقياس الأنماط الإشرافيّة المستخدمة في العمليّة الإشرافيّة	87
4.3	معاملات الارتباط لكلّ فقرة، والدّرجة الكلّيّة لمقياس الأداء المتميّز للمعلّمين	88
5.3	معامل كرونباخ ألفا لمقياس الأنماط الإشرافيّة المستخدمة في العمليّة الإشرافيّة والأداء المتميّز للمعلّمين	89
1.4	المتوسّطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة لمجالات مقياس الأنماط الإشرافيّة المستخدمة في العمليّة الإشرافيّة	97
2.4	المتوسّطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة لفقرات مجال النّمط الإشرافيّ العلاجيّ	98
3.4	النّسب المئويّة لنتائج المجموعة البؤريّة لمجال النّمط الإشرافيّ العلاجيّ	99
4.4	المتوسّطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة لفقرات مجال النّمط الإشرافيّ التّطويريّ	100
5.4	النّسب المئويّة لنتائج المجموعة البؤريّة لمجال النّمط الإشرافيّ التّطويريّ	101
6.4	المتوسّطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة لفقرات مجال النّمط الإشرافيّ الإلكترونيّ	102
7.4	النّسب المئويّة لنتائج المجموعة البؤريّة لمجال النّمط الإشرافيّ الإلكترونيّ	104
8.4	المتوسّطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة لفقرات مجال النّمط الإشرافيّ التّشاركيّ	105
9.4	النّسب المئويّة لنتائج المجموعة البؤريّة لمجال النّمط الإشرافيّ	106

التّشاركيّ
10.4 المتوسّطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة لفقرات مجال الأداء المتميّز للمعلّمين 108
11.4 النّسب المئويّة لنتائج المجموعات البؤريّة لمجال الأداء المتميّز للمعلّمين 108
12.4 المتوسّطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة لمقياس الأنماط الإشرافيّة المستخدمة في العمليّة الإشرافيّة تبعًا لمتغيّرَي الجنس والمؤهّل العلميّ والتّفاعل بينهما 109
13.4 نتائج تحليل التّباين الثّنائيّ "مع تفاعل" (Two Way ANOVA) اختبار مستوى دلالة الفروق للأنماط الإشرافيّة المستخدمة في العملية الإشرافيّة تعزى لمتغيّرَي الجنس والمؤهّل العلميّ والتّفاعل بينهما 111
14.4 المتوسّطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة لقياس الأنماط الإشرافيّة المستخدمة في العمليّة الإشرافيّة تعزى لمتغيّرَي المسمّى الوظيفيّ، وعدد سنوات الخدمة، والتّفاعل بينهما 113
15.4 نتائج اختبار تحليل التّباين الثّنائيّ "مع تفاعل" (Two Way ANOVA) لمقياس الأنماط الإشرافيّة المستخدمة في العمليّة الإشرافيّة تبعًا لمتغيّرَي المسمّى الوظيفيّ، وعدد سنوات الخدمة، والتّفاعل بينهما 115
16.4 نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعديّة بين المتوسّطات الحسابيّة في مجال النّمط الإشرافيّ التّطويريّ تعزى إلى متغيّر عدد سنوات الخدمة 116
17.4 المتوسّطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة لمقياس الأداء المتميّز للمعلّمين تبعًا لمتغيّرَي الجنس، والمؤهّل العلميّ، والتّفاعل بينهما 117
18.4 نتائج اختبار تحليل التّباين الثّنائيّ "مع تفاعل" (Two Way ANOVA) لمقياس الأداء المتميّز للمعلّمين تبعاً لمتغيّرَي الجنس، والمؤهّل العلميّ، والتّفاعل بينهما 118
19.4 المتوسّطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة لدرجة الأداء المتميّز للمعلّمين تبعًا لمتغيّري المسمّى الوظيفيّ، وعدد سنوات الخدمة، والتّفاعل بينهما 119
20.4 نتائج اختبار تحليل التّباين الثّنائيّ "بدون تفاعل" (Two Way ANOVA) لمقياس الأداء المتميّز للمعلّمين تبعًا لمتغيّرَي المسمّى الوظيفيّ، وعدد سنوات الخدمة 120

21.4	نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعديّة بين المتوسّطات الحسابيّة في مقياس الأداء المتميّز تعزى إلى متغيّر عدد سنوات الخدمة	120
22.4	معامل ارتباط بيرسون بين الأنماط الإشرافيّة ودرجة الأداء المتميّز للمعلّمين	121

قائمة الملاحق

الرّقم	عنوان الملحق	الصّفحة
أ	أدوات الدّراسة قبل التّحكيم	151
ب	قائمة المحكّمين	159
ت	أدوات الدّراسة بعد التّحكيم	160
ج	كتاب تسهيل المَهمَّة	168

الأنماط الإشرافيّة المستخدمة في العمليّة الإشرافيّة، وعلاقتها بالأداء المتميّز للمعلّمين من وجهة نظر المديرين والمعلّمين في المدارس الحكوميّة في القدس

إعداد: رشا زكريّا مضحي رشق

بإشراف: أ. د. مجدي علي زامل

2022

ملخّص

هدفت الدّراسة الحاليّة التّعرّف إلى الأنماط الإشرافيّة المستخدمة في العمليّة الإشرافيّة، وعلاقتها بالأداء المتميّز للمعلّمين من وجهة نظر المديرين والمعلّمين في المدارس الحكوميّة في القدس، في ضوء المتغيّرات (الجنس، والمؤهّل العلميّ، والمسمّى الوظيفيّ، وعدد سنوات الخدمة)، واعتمدت على المنهج المختلط (المنهج النوعي والمنهج الوصفي الارتباطي)، وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (283) معلمًا ومعلّمة، و(51) مديرًا ومديرة خلال عام (2023/2022)؛ واستخدم أداتَين؛ الاستبانة، وتضمنت محورين هما: الأنماط الإشرافية مكون من (37) عبارة، والأداء المتميّز مكون من (22) عبارة والأداة الثانية، المجموعة البؤريّة؛ استهدفت (17) مدير ومديرة، ومعلم ومعلمة في مدارس حكوميّة مختلفة في القدس، وقد جرى التّأكد من صدقهما وثباتهما.

وأظهرت النتائج ان الدرجة الكلية لمستوى **الأنماط الإشرافية** المستخدمة في العملية الإشرافية من وجهة نظر المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية في القدس جاء متوسطًّا، وبمتوسط حسابي بلغ (3.24)، وبيّنت نتائج المجموعات البؤرية عدد من النتائج مثل، تبادل المشرفُ التربوي الخبرات مع المعلّمين في الإجراءات داخل الصف. وأظهرت النّتائج أنّ الدّرجة الكلّية لدرجة توافر **الأداء المتميّز للمعلّمين** جاءت بدرجة مرتفعة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.77)، وأظهرت نتائج المجموعات البؤرية استخدام المعلم للأساليب، والوسائل،

والاستراتيجيات التي تُسهم في تنميته وتطويره ذاتيًّا. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) على مقياس **الأنماط الإشرافية** المستخدمة في العملية الإشرافية على الدرجة الكلية، وفقاً لمتغير الجنس ولصالح الذكور، ووجود فروق دالة إحصائياً وفقاً لمتغير المؤهل العلمي، ولصالح لِمَن يحملون درجة البكالوريوس؛ ووجود فروق دالة إحصائيًّا وفقاً لمتغير المسمى الوظيفي ولصالح مديري المدارس الحكومية، ووجود فروق دالة إحصائيًّا وفقاً لمتغير عدد سنوات الخدمة. وأظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائياً وفقا للتفاعل بين متغيري الجنس، والمؤهل العلمي. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا على مقياس **الأداء المتميز للمعلّمين** تعزى لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي؛ والتفاعل بينهما، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا، وفقًا لمتغير المسمى الوظيفي، كما أظهرت وجود فروق دالة إحصائيا وفقًا لمتغيّر عدد سنوات الخدمة، وكانت لصالح (10 سنوات فأكثر). وبينت النّتائج وجود علاقة خطّيّة موجبة، ومتوسّطة بين متوسّطات الأنماط الإشرافيّة المستخدمة في العمليّة الإشرافيّة ودرجة الأداء المتميّز. واعتمادًا على تلك النّتائج، فإنّ الدّراسة توصي بتدريب المشرفين التّربويّين على الأنماط الإشرافيّة بأنواعها المتعدّدة.

الكلمات المفتاحيّة: الأنماط الإشرافيّة، الأداء المتميّز، الإشراف التّربويّ.

"Supervisory Technical Patterns in The Supervisory Process and Their Relationship to The Outstanding Performance of Teachers from The Point of View of Principals and Teachers in Public Schools in Jerusalem"

Prepared By: Rasha Zakeria Modhi Risheq

Supervised By: Prof. Dr. Majdi Ali Zamel

2022

Abstract

This study investigated the supervisory styles used in the supervision process and their relationship to outstanding teachers' performance from the perspective of principals and teachers in public schools in Jerusalem, taking into account the variables (sex, educational qualifications, job title, and number of years of experience). The study used a mixed curriculum (a qualitative approach as well as a descriptive approach) and the study sample included 283 male and female teachers as well as 51 male and female principals in the year 2022/2023. It utilized two tools which contained two topics: supervisory style containing 37 statements and outstanding performance containing 22 statements. Secondly, a focus group was conducted. It targeted 17 male and female principals as well as male and female teachers from different public schools in Jerusalem and their validity and reliability were confirmed.

Among principals and teachers in public schools in Jerusalem, the total score for the level of **supervisory styles** used in the supervision process from the perspective of principals and teachers in public schools in Jerusalem was average with an arithmetic mean of (3.24). Several results emerged from the focus groups including the exchange of experiences between the educational supervisor and the teachers regarding classroom procedures. A total score of 3.77 was obtained for **the outstanding performance** of teachers and the results of the focus groups indicated that the teacher used methods, means and strategies that contributed to his self-development and development as a teacher. The results also showed that there were statistically significant differences at the level of significance ($0.05 \geq \alpha$) on the **supervisory patterns** scale used in the supervision process

on the total score according to the gender variable in favor of males as well as statistically significant differences based on the educational qualification variable in favor of those possessing a bachelor's degree. There are statistically significant differences according to the job title variable in favor of public school principals and the number of years of service variable also shows statistically significant differences. According to the interaction between the variables of gender and educational qualification, there were no statistically significant differences. Moreover, the results showed that there were no statistically significant differences on **the outstanding performance** scale for teachers based on their gender or educational background and the interaction between them. In addition to the absence of statistically significant differences according to the job title variable. However, statistically significant differences were also found in the number of years of service variable which was in favor of those in service for (10 years and more.) A positive intermediate linear relationship was found between the averages of the supervisory styles used in the supervisory process and the degree of outstanding performance.

Based on these findings, the study recommends that educational supervisors be trained using the supervisory styles and all its various kinds.

Keywords: supervisory styles, outstanding performance, educational supervision.

الفصل الأول

خلفية الدراسة ومشكلتها

1.1 المقدمة

1.2 مشكلة الدراسة وأسئلتها

1.3 فرضيات الدراسة

1.4 أهداف الدراسة

1.5 أهميّة الدراسة

1.6 حدود الدّراسة ومحدّداتها

1.7 التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

الفصل الأول

خلفيّة الدّراسة ومشكلتُها

1.1 مقدّمة

يُعدّ التعليم شرطًا أساسيًّا للتنمية البشرية الشاملة، إذ يقوم على التخطيط التعليمي المنعكس على شكل خطط تطويرية، التي تعدّ ضرورة قومية وحياتية وتنموية، تُحتّمها الظروف الاقتصادية والاجتماعية. كون المدرسة مركزًا للتغيير، وقاعدة أساسية في التطوير، فيجب إعداد برامج تطويرية؛ من أجل السير في العملية التعليمية، وتحسينها، وتقدمها إلى الأمام، وتغييرها للأفضل، فلا يحدث ذلك إلّا إذا تظافرت الجهود، وتعاضدت السواعد؛ من أجل النّموّ والسّموّ بنتاج هذه العملية –الطالب– محور العملية التعليمية، فهو أهم ما تهدف إليه وزارة التربية والتعليم للنهوض بالأفراد، وبالتالي بالمجتمع، والأمة الإسلامية بأكملها.

وعلى ذلك تتوجّهُ وزارة التربية والتعليم الفلسطينية نحو الإشراف العام على المدرسة حيث يقومُ عدد من المشرفين بزيارة المدرسة لمدة أسبوع كامل، يتفقدون فيها سير العملية التعليمية من كافة النواحي، كما أنهم يتابعون تنفيذ الأمور الإدارية داخل المدرسة، الأمر الذي يعكسُ مدى الأهمية التي توليها وزارة التربية والتعليم العالي لتطوير الإدارة المدرسية (لهلبت، 2010).

فقد بدأت إدارات التعليم محاولاتها بخصوص ضبط نوعية المعلمين، ذلك بفحص أداء المعلم من خلال ما يسمى بـ(التفتيش المركزي)، إذ تجري زيارة المدارس بشكل مفاجئ، وتتولى كلّ إدارة منها –حسب التخصص– مراقبة المعلم، فتجري التوصية بترقيته، أو تثبيته، أو نقله. علمًا أنّه أصبح هناك تحديث على موضوع التفتيش، فغدا أقرب إلى التوجيه الفني، أي أنه

أصبح يهدف إلى مساعدة المعلم على النمو المهني، والتقدم في الأداء، وأضحى تطور العملية التربوية –بجوانبها المتعددة– هو الغاية، واستُحدِث مصطلح الإشراف التربوي بمعناه المهني (نبهان، 2007).

ومن أهمّ أهداف المشرف التربوي التي يسعى إلى تحقيقها هو التركيز على المعلّم والاهتمام به ، بحيث تكون العلاقة بينهما علاقة قائمة على الودّ والاحترام والثقة العميقة المتبادلة من خلال رفع المعنويات والدعم والمساندة والإرشاد والتوجيه والمساعدة إذا ما احتاج إليها المعلم، ولاسيّما المعلم الجديد الذي يحتاج إلى تبادل الخبرات من المشرف التربوي لتطوير مهاراته وقدراته ليصبح ذا كفاءة ويبلغ المستوى العالي من الأداء.

فيعمل المشرف التربوي على ذلك من خلال اتّباعه الأنماط المستخدمة في العملية الإشرافية كالعلاجي والتطويري والتشاركي والبنائي وغيرها من الأنماط الإشرافية الهادفة إلى التقدم نحو الأفضل في أداء وسلوكيات ونشاطات المعلم، فالمشرف التربوي هو القائد والموجّه والمعين والمساند، كما يرى فنار وصالح (Fanar&Saleh,2021) أن المشرف قائدٌ تربويّ يتحمل مسؤولية القيادة في العمل التربوي وأن هذه الوظيفة للمشرف التربوي تتحقق من خلال دوره في العمل التربوي كموجّه ومستشار ومرشد ، وخبير ، وأنه بكلمة واحدة القائد الرئيسي للمنهاج والعملية التعليمية أو التدريس وأنّه معاونٌ للمعلم على فهم فلسفة النظام التعليمي وأهدافه، وكذلك وضع الخطط المناسبة للعمل واختيار أساليب تحقيق الأهداف ، وفهم خصائص الطلبة واكتساب القدرة على التعامل الفعال معهم، ومتابعة الخبرات المتميزة في المدارس الأخرى والاستفادة منها في تحسين الأداء التدريسي".

لذلك فإنّ العلاقة بين المشرف التربوي والمعلم يجب أن تتميّز بخصائص معيّنة؛ لذا اختلفت الأساليب والأنماط الإشرافية التي سعت إلى أن يخطو المشرف التربوي مع المعلم في

سير العملية التعليمية خطوة بخطوةٍ؛ حتى يسمو بمعتقداته، واتجاهاته، وأفكاره في تطويره ذاتيًّا وفكريًّا. إنّ هذه الأنماط الإشرافية لها أهمية كبيرة في وقوف المشرف إلى جانب المعلم؛ لتحقيق الأهداف المرجوّة في العملية التعليمية، والتدريسية، ووصوله إلى الرقّيّ والتميّز في أدائه التربوي والموقفي في الحصة الصفية.

وتعدّ اللقاءات الإشرافية بين المشرفين والمعلمين من الضرورات التربوية الملحّة التي لا يمكن الاستغناء عنها في عملية الإشراف التربوي، فمن خلالها يتحقق المشرف التربوي من انتظام العمل في المدرسة، ويقف على مستوى سلوك المعلمين وأدائهم، ويرى كيفية التدريس في الغرفة الصفية، والطرائق المتبعة فيه، والوسائل الموظفة فيه، فضلًا عن كيفية تعلم الطلبة، وأثر ذلك في سلوكهم، وحياتهم، إضافةً إلى أنّه يتعرّف على نواحي القوة والضعف فيعالجها، ويقدم للمعلم التغذية الراجعة.

ولأنه أحد المكوّنات الرئيسة لتعليم المعلّمين المستمر يهتم بتحسين الأساليب التعليمية بهم وقدرتهم على تكييف التدريس لتلبية احتياجات الطلبة ومهاراتهم في إدارة الفصل الدراسي وبتأسيس ثقافة مهنية تعتمد على المعتقدات المشتركة حول أهمية التعليم والتعلم والتأكيد على علاقة الزمالة.(Aklan&Hofman,2014).

وتبرز وظيفة المعلم بإظهار علاقة أدائه بالإبداع والابتكار اللّذَيْن ينسجمان مع الأساليب الجديدة المختلفة البعيدة عن النمطية والتقليدية التي يستخدمها بقيّة المعلمين الذين لا يجدون أنّ التغيير والاختلاف أساسًا للتطور والتحسين في المهارات، والأداءات في وظائفهم كونهم معلمين.

لذلك فإن من المهم أن يتطور المعلم بنشاطاته وأدائه في الصف حتى يبلغ التميّز من خلال المبادرات التي يقوم بها والتي تضيف الفائدة للعملية التعليمية ، وتعميمها على باقي

المعلمين لزيادة الخبرات وتبادلها بينهم ، وتقديم الأفكار الإبداعية الابتكارية التي من شانها أن تميّزه عن باقي زملائه ، باستخدام الوسائل التعليمية والاستراتيجيات الجاذبة لطلبته أثناء عرضه للدرس ، ومواكبته للتكنولوجيا باستخدامه اللوح الذكي والذي يجعل الحصة الصفية تفاعلية تخلو من الملل، وإضفاء النشاط والحيوية في الصف بين الطلبة مع معلمهم.

فالأداء المتميز مجموعة من سلوكيات وقدرات ومهارات فكرية ومعرفية عالية يتمتع بها الأفراد العاملون في المنظمات بحيث تصبح لهم القدرة على توظيف تلك المهارات والمعرفة والسلوك في مجال عملهم وتخصصهم بما يجعلهم ينجزون أعمالاً تتجاوز المعايير المنظمة وتتفوق على ما يقدمه الآخرون كمّاً ونوعاً ، ويقدمون أفكاراً ومنتجاتٍ تتسم بالحداثة والأصالة والإبداع والتميز وبما يعزز من تحقيق أهداف عالية المستوى من الأداء المتنامي للمنظمة(Ali, 2018).

ولكون الإشراف التربوي عملية شاملة، وله دور كبير في عملية التطوير في العملية التعليمية، والحاجة في أن ترتقي العملية التعليمية؛ فإنّه كان لابد من تطوير أداء المعلم فيها ليصل إلى أعلى درجات الأداء المتميز، من هنا يظهر الدور المهم للمشرف التربوي، والأنماط الإشرافية التي تحقق التطور، والتقدم في مهارات وقدرات المعلمين، وتحسين وتقدّم أدائهم في الموقف التعليمي.

تسعى الدراسة الحالية –من خلال ما سبق– إلى تقصّي العلاقة بين الأنماط الإشرافية المستخدمة في العملية الإشرافية والأداء المتميّز للمعلمين من وجهة نظر المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية في القدس؛ انطلاقًا من أهمية هذا الموضوع للنظام التربوي، والتعليمي.

2.1 مشكلة الدراسة وأسئلتها

يعمل الإشراف التربوي على تطوير العملية التعليمية، وسيرها على أفضل وجه، من خلال وقوف المشرف التربوي إلى جانب المعلم، وتطوير وتنمية قدراته كونه فردًا له دور في المدرسة، فيرتقي بممارساته، وأساليبه، ووسائله التي يتبعها في إدارته الصّفية، ولهذا أهمية في رفع مستويات طلابه.

لذا ظهر للإشراف التربوي– كونه عنصرًا مهمًّا من عناصر المنظومة التربوية– أنماط إشرافية متعددة ومتنوّعة وفق تطورها وتسلسلها التاريخي، وبالرغم من هذا التطور في مفهوم وأنماط الإشراف فإنّ عملية الإشراف مازالت مرتبطة بالزيارة الصفية التي يظهر عليها مظهر التفتيش والتوجيه، وهذا ما أكده نشوان (2008)، فهو يرى أنّ الإشراف ما زال يتّصف بالطابع التفتيشي رغم التطور والتقدم المعرفي، والتطور في المفاهيم الحديثة له.

قد وُجِدَت بعض الصعوبات التي يعاني منها المعلم في الزيارات الإشرافية التي تسبب بعض المشكلات النفسية، مثل التوتر والقلق من حضور المشرف التربوي للقاءات الصفية، إذ يُركز المشرف التربوي على الأعمال الكتابية، مثل التحضير، ورصد علامات الطلاب، ومتابعتهم من النواحي الأخلاقية، والسلوكية، والأكاديمية، والعقلية، والجسمية. في حين أنّه يجري إهمال الحاجات الشخصية، والنفسية، والاجتماعية للمعلم التي تشير إلى طبيعة العلاقة بينهما، تلك التي تنمُّ عن مدرّب ومتدرّب، ورئيس ومرؤوس، مع عدم اتباع الأنماط والأساليب الإشرافية التي تؤثر في توطيد العلاقة بين المشرف والمعلم، إذ يُفترض أن تكون مبنية على الاحترام المتبادل، والودّ، والتعاون، والمشاركة.

لتخطّي ذلك؛ فإنّ المشرف التربوي يؤدّي دوره باستخدام الأنماط الإشرافية المتنوّعة، ويُوطّد العلاقة بينه وبين المعلم على أنّه زميل ومساعد ومعاون وموجّه له في سير العملية

التعليمية، فبذلك يساعد على تنمية قدراته وتطويرها وتحسينها، خاصةً في الأداء؛ ليصل إلى أعلى مستويات الأداء المتميّز القائم على الإبداع والابتكار؛ لذلك تسعى الدراسة الحالية إلى الكشف عن الأنماط الإشرافية المستخدمة في العملية الإشرافية وعلاقتها بالأداء المتميز للمعلمين من وجهة نظر المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية في القدس، وعليه فإنّ مشكلة الدراسة تتحدّد في السؤال الرئيس الآتي:

ما الأنماط الإشرافية المستخدمة في العملية الإشرافية، وعلاقتها بالأداء المتميّز للمعلمين من وجهة نظر المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية في القدس؟

ويتفرّع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

السؤال الأول: ما الأنماط الإشرافية المستخدمة في العملية الإشرافية من وجهة نظر المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية في القدس؟

السؤال الثاني: ما درجة توافر الأداء المتميّز للمعلمين من وجهة نظر المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية في القدس؟

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأنماط الإشرافية المستخدمة في العملية الإشرافية من وجهة نظر المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية في القدس تُعزى لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، والتفاعل بينهما)؟

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توافر الأداء المتميّز للمعلمين من وجهة نظر المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية في القدس تُعزى لمتغيرات (المسمى الوظيفي، وعدد سنوات الخدمة، والتفاعل بينهما)؟

السؤال الخامس: هل توجد علاقة ارتباطية بين الأنماط الإشرافية المستخدمة في العملية الإشرافية والأداء المتميز للمعلمين من وجهة نظر المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية في القدس؟

3.1 فرضيات الدّراسة

للإجابة عن السؤال (الثالث، والرابع، والخامس)، فقد صيغت الفرضيات الصفرية الآتية:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة نحو الأنماط الإشرافية المستخدمة في العملية الإشرافية من وجهة نظر المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية في القدس تعزى لمتغيريْ الجنس والمؤهل العلمي، والتفاعل بينهما.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة نحو الأنماط الإشرافية المستخدمة في العملية الإشرافية من وجهة نظر المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية في القدس تعزى لمتغيريْ المسمّى الوظيفي وعدد سنوات الخدمة، والتفاعل بينهما.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في استجابة أفراد عينة الدراسة نحو درجة الأداء المتميّز للمعلمين من وجهة نظر المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية في القدس تعزى لمتغيريْ الجنس والمؤهل العلمي، والتفاعل بينهما.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في استجابة أفراد عينة الدراسة نحو درجة الأداء المتميّز للمعلمين من وجهة نظر المديرين والمعلمين في

المدارس الحكومية في القدس تعزى لمتغيريْ المسمّى الوظيفي وعدد سنوات الخدمة، والتفاعل بينهما.

الفرضية الخامسة: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين الأنماط الإشرافية المستخدمة في العملية الإشرافية ودرجة الأداء المتميّز للمعلمين من وجهة نظر المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية في القدس.

4.1 أهداف الدراسة

سعت الدّراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. التعرف إلى الأنماط الإشرافية المستخدمة في العملية الإشرافية من وجهة نظر المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية في القدس.
2. التعرف إلى درجة توافر الأداء المتميّز للمعلمين من وجهة نظر المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية في القدس.
3. تحديد فيما إذا كان هناك فروق في الأنماط الإشرافية المستخدمة في العملية الإشرافية من وجهة نظر المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية في القدس باختلاف متغيرات الدراسة (الجنس، والمؤهل العلمي، والمسمّى الوظيفي، وعدد سنوات الخدمة).
4. تحديد فيما إذا كان هناك فروق في مستوى الأداء المتميّز للمعلمين من وجهة نظر المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية في القدس باختلاف متغيرات الدراسة (الجنس، والمؤهل العلمي، والمسمّى الوظيفي، وعدد سنوات الخدمة).
5. تقصّي العلاقة بين الأنماط الإشرافية المستخدمة في العملية الإشرافية والأداء المتميّز للمعلمين من وجهة نظر المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية في القدس.

5.1 أهميّة الدّراسة

تتمثّلُ أهمية الدراسة الحالية النظرية والتطبيقية في الجوانب الآتية:

1.5.1 الأهمية النظرية

تتمثلُ الأهمية النظرية للدراسة في تناولها ما يأتي:

1. فئة مهمة في العملية التعليمية هي فئة المعلمين والمشرفين التربويين.
2. إضافة المعلومات القيّمة في الإشراف التربوي، وأنماطه المتعددة والمتنوعة والمتطورة،
3. إذ تواكب العصر التكنولوجي والتقني.
4. ويستفيد منها المشرفون مستقبلًا في التطوير المهني للمعلمين وأدائهم.
5. 4-الوصول مع المعلّمين إلى أعلى مستوى في الأداء المتميّز الذي بدوره يزيد من فاعلية القيادة التربوية التطويرية العامة في المجتمع الفلسطيني.

2.5.1 الأهمية التطبيقية

1. تحديد العلاقة بين الأنماط الإشرافية المستخدمة في العملية الإشرافية، والوقوف على تطبيقها بتنوّعها وتعدّدها في العملية التعليمية.
2. تدريب المشرفين التربويين على كيفية تطبيق الأنماط الإشرافية.
3. السّموّ والتّقدّم بالعملية التعليمية الّتي يُعد أهمّ ما فيها المعلم، وأداؤه في الصف، وإرشاده، وتحفيزه، ودعمه، وتوطيد العلاقات الاجتماعية معه.
4. التأثير إيجابيًّا في تطور المعلم المهني بالخروج عن المعتاد والتقليد في العملية الإشرافية، ولهذا أهمية في تحسين الأداء، ووصوله إلى التّميّز.

6.1 حدود الدّراسة ومحدداتها

أُجرِيت هذه الدراسة في إطار الحدود والمحدّدات الآتية:

1. الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة الحالية على المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية في القدس.
2. الحدود المكانية: طُبِّقت الدّراسة الحالية على المدارس الحكومية في القدس.
3. الحدود الزمانية: أُجرِيت الدراسة الحالية في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2022/2023).
4. الحدود الموضوعية " المفاهيمية": اقتصرت هذه الدراسة على المفاهيم والمصطلحات الواردة في الدراسة.
5. الحدود الإجرائية: تحددت بالأدوات المستخدمة، وهي: مقياس الأنماط الإشرافية المستخدمة في العملية الإشرافية، ومقياس الأداء المتميز، ودرجة صدقهما وثباتهما، والمعالجات الإحصائية المستخدمة.

إنّ تعميم النتائج للدراسة الحاليةُ مقيّدٌ بدلالات صدق وثبات الأدوات المستخدمة، ومدى الاستجابة الموضوعية لأفراد عيّنة الدّراسة لهذه الأدوات من جهة، ولمجتمعاتٍ مشابهة لمجتمع هذه الدّراسة من جهةٍ أخرى.

7.1 التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

المشرف التربوي: هو "الموظّف الذي تعيّنه السلطة التربوية؛ للإشراف على المعلمين والمعلمات في إطار تخصصه العلمي؛ من أجل تحسين العملية التّعليميّة التّعلّميّة. يتضح من هذا التعريف

أنّ المشرف التربوي هو أحد الموظفين الذين عيّنتهم وزارات التربية والتعليم، أو أيّ سلطة تربوية تعليمية" (السبيل، 2013 :13).

ويُعرَّف المشرف التربوي إجرائيًّا بأنّه معلمٌ تُكلّفهُ وزارة التعليم بالإشراف على العملية التعليمية؛ بهدف تحقيق أهدافها تربويًّا وتعليميًّا؛ لتحسين أداء المعلمين، والرّفع من مستوياتهم المهنية، من خلال أساليب إشرافية متنوعة.

الأنماط الإشرافية: "مجموعة من أوجه النشاط الّذي يقوم به المشرف التربوي، والمعلم، والطلاب، ومديري المدارس؛ من أجل تحقيق أهداف الإشراف التربوي. يُعدّ كل أسلوب من أساليب الإشراف التربوي نشاطًا تعاونيًّا منسّقًا، ومنظّمًا، ومرتبطًا بطبيعة الموقف التعليمي، ويكون متغيّرًا بتغيره في اتجاه الأهداف التربوية المنشودة" (عطوي، 27:2016).

وتعرف الأنماط الإشرافية إجرائيًّا: هي النشاطات الإشرافية الفردية والجماعية، العلمية والعملية التي تستخدم؛ من أجل تقويم المحتوى والأداء، وتحقيق النموّ العلمي والمهني، وتحسين التعليم والتعلم، وتحقيق الأهداف المرجوّة. يُعبّر عنها إجرائيًّا في هذه الدراسة بأنّها مستوى الدرجات التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة على مقياس الأنماط الإشرافية المستخدمة في العملية الإشرافية المُعدّة لهذه الغاية.

الأداء: هو مجموعة الاستجابات التي يقوم بها الفرد في موقف معين، وهو ما تلاحظه ملاحظة مباشرة. ويعرّفُ أيضًا بأنه الفعل الإيجابي النشط لاكتساب المهارة، أو القدرة، أو المعلومة، مع التّمكّن الجيد من تأديتها وفقًا للمعايير الموضوعية (أبو شملة، 81:2009).

الأداء المتميّز: هو ما ينفذه المعلم في الدرس من خلال ربطه بالواقع الاجتماعي للطلبة، وتوظيف طرائق تدريس ووسائل تعليمية مناسبة، وربط المادة العلمية بحاجات الطلبة، وتعميق تعلّمهم. ويشمل ذلك إجراءات وتحرّكات المعلم داخل البيئة المدرسية، من حيث تفاعله مع

طلابه، أو مشاركته الصفية، أو تواصله معهم، أو توفيره المُناخ الصّفّي، فضلًا عن تزويد المتعلّمين بالتّغذية الرّاجعة، أو استخدام أساليب تدريسية فعّالة، أو طرح أسئلة صفية مناسبة، أو غيرها من المؤشرات التي يمكن ملاحظتها داخل البيئة المدرسية (أبو حسنين 2015).

ويُعرَف الأداء المتميز إجرائيًّا بأنّه: القدرات، والمهارات، وأيّ فعل يقوم به المعلّم في غرفته الصفية فيه تفاعل بينه وبين طلابه؛ لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية بطريقة مميّزة وإبداعية، وبدرجة عالية من الجودة. ويُعبّر عنه إجرائيًّا في هذه الدراسة بمجموع الدرجات التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة على مقياس الأداء المتميز للمعلمين المستخدم في الدراسة الحالية المُعدّة لهذه الغاية.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 الإطار النظري

1.1.2 الإشراف التربوي والأنماط الإشرافية

2.1.2 الأداء المتميّز

2.2 الدّراسات السابقة

1.2.2 الدراسات المتصلة بالأنماط الإشرافية

2.2.2 الدراسات المتصلة بالأداء المتميّز

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

يتضمن هذا الفصل الحديث عن متغيريْ الدراسة الرئيسيْن، وهما: الأنماط الإشرافية، والأداء المتميّز، والعلاقة بين الأنماط الإشرافية والأداء المتميّز؛ بالرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة التي تحدثت عن هذيْن المتغيريْن. يعرض الفصل أيضًا عددًا من الدراسات السابقة التي لها صلة بالدراسة الحالية، إذ وُزّعت حسب متغيرات الدراسة، وتضمنت دراسات عربية وأجنبية، مع التعقيب على نتائج الدراسات، والإفادة منها في الدراسة الحالية.

1.2 الإطار النظري

1.1.2 مفهوم الإشراف التربوي وتطوره:

يبدو الإشراف التربوي في حقيقته مجموعة من العمليات التي تسعى في تكاملها إلى تحسين وتطوير وتجويد العملية التعليمية، ويعدّ أحد العناصر المهمة في المنظومة التربوية؛ إذ يُحقّق الأهداف المرجوة منه من خلال استخدام المشرف أساليب وأنماط واستراتيجيات متنوعة، يختار منها ما يلائم الموقف التعليمي في الميدان التربوي.

ويُعدّ الإشراف التربوي نظامًا متكاملًا في حدّ ذاته، لكن مع ذلك فهو نظام فرعي من نظام كلّي هو النظام التعليمي في المجتمع، وبذلك يستمدُّ أهدافه من فلسفة المجتمع التي تعكس بدورها حياة المجتمع، وما تشهده من تطورات اجتماعية، واقتصادية، وحضارية. فكان الإشراف التربوي – كمفهوم– مثل الكثير من المفاهيم التربوية التي تتخذ أشكالًا متعدّدة، فتراوحتْ مسمّياته بين (التفتيش – التوجيه التربوي– التوجيه الفني– الإشراف الفني– الإشراف التربوي) (العاجز وحلس، 2009).

ويُعرّف الإشراف التربوي بأنه عملية تسعى إلى تحليل العوامل المؤثرة في عمليتيْ التعليم والتعلم، وتميّزت باهتمام المشرفين بالتخطيط له، وتحديد التغيرات التي يرغب في إحداثها، من خلال عدة أنشطة تربوية يقوم بها المشرف بصورة منظمة وتعاونية مستمرة؛ بهدف تحسين وتطوير المهارات لدى المعلمين، فيُشير السّعود (2007) أن الإشراف التربوي: هو جميع النشاطات التربوية المنظمة التعاونية المستمرة التي يقوم بها المشرفون التربويون، ومديرو المدارس، والمعلمون أنفسهم؛ بهدف تحسين مهارات المعلمين في العملية التعليمية وتطويرها؛ ما يؤدي إلى تحقيق أهداف العملية التعليمية.

ويؤكد عباس (2021) أن الإشراف التربوي عملية تواصل وتعاون منظمة بين القائد التربوي والمشرف على العملية التّعليميّة التّعلّمّيّة والعمل الميسّر لتلك العملية، بتبادل الآراء والأفكار بينهما، والاطّلاع على أحدث المستجدات التربوية، وتحليل الموقف التعليمي بجميع عناصره، والتعرف على المشكلات التي تواجه المعلم، مع محاولة وضع الخطط العلاجية المناسبة لحلها، والبدائل المختلفة؛ من أجل الارتقاء بأدائه الفني، والمهني، والتعليمي؛ لتحسين العملية التعليمية، وتحقيق النتاجات التعليمية المنشودة.

و المشرف التربوي بمهماته التي يؤثر من خلالها في المعلم، يعاونه ويساعده على التنمية والتقدّم والتطور المهني؛ و يُشركه في وضع الخطط، وينظّم معه المواقف التعليمية، وإدارة الصف، وكيفية استغلال قدراته ومهاراته الإبداعية في استخدام الوسائل العلمية الفنية التي من شأنها أن تثري الموادّ الدراسية، وتعمّق المفاهيم لدى الطلاب.

كما إنّه ينسّق معه كيفية توظيفه الاستراتيجيات التعليمية، وإثرائه المناهج الدراسية، إذ يوضح البعداني (1424 هـ) أنّ الإشراف التربوي عمليّة قيادية شورية تعاونية منظَّمة، تُعنى بالموقف التعليمي بجميع عناصره: من مناهج، ووسائل، وأساليب، وبيئة، ومعلم، وطالب،

فتهدف إلى دراسة العوامل المؤثرة في ذلك الموقف –الداخلية، والخارجية– وتقييمها للعمل على تحسينها وتنظيمها، من أجل تحقيق أفضل الأهداف المرجوّة، والحصول على مخرجات تعليمية مناسبة للإمكانات والموارد المتوفرة في النظام التربوي.

والإشراف التربوي نشاط موجّه يعتمد على دراسة الوضع الراهن، يهدف إلى خدمة جميع العاملين في مجال التربية والتعليم؛ لتنمية خدماتهم ورفع مستواهم الشخصي والمهني، بما يحقق رفع مستوى العملية التعليمية، مع تحقيق أهدافها (محمود، 2021).

كما يعد الإشراف التربوي بأنه عملية فنية شورية قيادية إنسانية شاملة، غايتها تقويم وتطوير العملية التعليمية التربوية بمحاورها كافّة. ويُعرّفه عطوي (265:2016) بأنه "خدمة فنية متخصصة يقدمها المشرف التربوي المختص إلى المعلمين معه؛ بقصد تحسين التعلم والتعليم، فتعمل الخدمة الإشرافية على تمكين المعلم من المعرفة العلمية المطلوبة، والمهارات الأدائية اللازمة، على أنْ تُقدَّم بطريقة إنسانية لكسب ثقة المعلمين، وتزيد من تقبلهم، وتُحسِّن اتجاهاتهم.

ويرى البعداني (1424هـ)، وعطوي (2016) أن الإشراف التربوي عبارة عن نظام له مدخلاته، وعملياته، ومُخرجاته. تشمل مُدخلاته أهدف الإشراف، ومفاهيمه، ومبادئه، وأدواته، فضلًا عن المدير، والمعلم، والمشرف، ومتغيرات الإشراف، والإمكانات المادّية. أمّا عمليات الإشراف فتشمل سلسلةً من عمليات الاتصال والتفاعل بأساليب وأشكال متنوعة، وفق نظام معيّن من السّلطة، والضبط، واتّخاذ القرار، إضافة إلى نموذج تخطيطي لعملية الإشراف، وأساليب إشرافية، وموجّهات العمل، وتقويم الإشراف. تتضمّن المُخرجات فرص تعليمية مناسبة، ونمو مهني وشخصي للمعلم، ونمو مهني للمشرف، ومستويات وقيم عمل متطورة، ونظرة مهنية للتعليم، والالتزام بالمهنية، وعلاقات متطورة مع البيئة، واتجاهات مهنية سليمة.

2.1.2 أهداف الإشراف التربوي:

يهدف الإشراف التربوي إلى تطوير وتحسين العملية التعليمية، وتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية والتعلّمية، فضلًا عن الوقوف على الصعوبات وتحديدها ومعالجتها، والإسهام في تنمية المهارات والقدرات للمعلم الذي بدوره يعمل على تقوية الطلاب في أدائه وأسلوبه المتميّز؛ لذلك هناك عدة أهداف يسعى الإشراف التربوي إلى تحقيقها على مدار العملية التعليمية، وتسييرها نحو الأفضل، والأكثر تطورًا وتقدّمًا.

فيما يلي أبرز أهداف الإشراف التربوي حسب ما وضّحه (عطوي، 2016؛ والعاجز وحلس، 2009):

1-تطوير المنهاج المدرسي: فالمنهاج المدرسي الحديث هو عبارة عن الخبرات كلها التي يمر بها الطلاب تحت إشراف المدرسة وبتوجيه منها، سواء كان ذلك داخل المدرسة أم خارجها، فالمنهاج المدرسي يضمّ ثلاثة أبعاد، هي: الأهداف، والمحتوى، والأسلوب الذي يُتَّبع في عملية التعليم والتعلم، وهو أسلوب التقويم، إذ يعمل المشرف على تطوير المنهاج من خلال دراسة واقع المنهاج التعليمي، ومعرفة نقاط القوة والضعف فيه، ثم يرفع توصياته إلى الوزارة، فيجري تعديل أساليب التدريس وطرائقه، بما يتناسب مع مستوى الطلاب، إضافة إلى التركيز على احترام الفروق الفردية بين الطلاب، بحيث يجري تشجيع المتفوقين منهم على الابتكار، أمّا المتخلفين فيجري حثّهم على التكيّف مع منهاج يتناسب مع قدراتهم.

2-تنظيم الموقف التعليمي التعلمي: ذلك من خلال تصنيف التلاميذ إلى مجموعات حسب العمر، أو الاستعداد العام، أو القابليات الخاصة -وغير ذلك من الأسس- مع المساعدة في وضع جدول توزيع الدروس بما يتلاءم مع طبيعة المواد والوقت المناسب لتدريسها، إضافة إلى توزيع محتوى المنهج على مدار السنة. يجري أيضًا تنظيم غرفة الصف، واستخدام الوسائل

التعليمية، والجوانب المادية المرتبطة بضمان صحة الطلاب، مثل الإضاءة، والمقاعد، والتهوية، وغير ذلك.

3-مساعدة المعلمين على تنمية قدراتهم وكفاياتهم؛ من أجل بلوغ الأهداف التربوية المعلنة، ذلك من خلال نقل الأفكار والأساليب ونتائج التجارب والأبحاث التربوية إلى المعلمين، وتدريبهم على تأدية بعض المهارات التعليمية في أثناء زيارتهم في صفوفهم، ومساعدتهم على إيجاد الحلول لبعض المشكلات التي يواجهونها، فضلًا عن تقديم العون في تقويم نشاطاتهم ذاتيًّا؛ ما يساعد المعلم على تطوير أدائه باستمرار، إضافة إلى مساعدة في إجراء الاختبارات الحديثة، وطرائق إعدادها، وتحليل نتائجها.

4-إحداث التغيير والتطوير التربوي: ذلك من خلال تهيئة أذهان المعلمين لتقبل التغيير عن طريق إشعارهم بالحاجة إليه، وإشراكهم في التفكير به، والتخطيط له؛ ما يساعد المعلمين على تجريب الأفكار والأساليب الجديدة، فيشجعهم على الاتصال بزملائهم؛ لنقل خلاصة تجاربهم إلى مختلف الزملاء ليفيدوا منها. إضافة إلى تهيئة أذهان أهالي البيئة المحلية لتقبل التغيير، وإشراكهم في اتخاذ القرارات، إذ إنّه إذا لم يجرِ إشراكهم أو تهيئتهم، فقد يعمدون إلى مقاومة ذلك التطوير أو التغيير، وإفشاله.

5-تحسين الظروف والبيئة المدرسية: ذلك عن طريق تحسين علاقة المعلمين مع بعضهم، ومع الطلبة، من خلال تشجيعهم على المشاركة في اتخاذ القرارات المتعلقة بإدارة المدرسة، مثل التخطيط للنشاطات، أو معالجة مشكلات الطلاب المختلفة. فضلًا عن رفع درجة الرضا عن العمل عند المعلمين عن طريق إشعارهم بأهمية أعمالهم، وأهمية ممارساتهم التعليمية في تطوير تعلم الطلاب، وتطوير علاقة المدرسة مع البيئة المحلية.

ويرى طاهر (2018) أن من أهداف الإشراف التربوي العمل على تحقيق الأهداف اجتماعياً وتربوياً، وتوجيه المعلمين لمراعاتها ومساعدتهم على الوقوف على أفضل الطرائق التربوية ، ليستفيدوا منها في تدريس موادّهم والاطّلاع على كل ما هو جديد ، للكشف عن حاجتهم وتطوير العلاقات الإنسانية مع الزملاء وإدارة، واحترام شخصياتهم ومساعدتهم أيضاً على القدرة في توجيه أنفسهم وتحديد مشاكلهم وتنسيق البرامج التعليمية لتحسين العملية التعليمية، والمساعدة على تقويم أعمال الطلبة وإعانتهم على تقويم أنفسهم.

وتوضّح العليمات (2020) أن الإشراف التربوي يهدف إلى تحسين العملية التعليمية من خلال التحكم الفعال بجميع المتغيرات المؤثرة فيها، وتعامل الوقائي والعلاجي مع العناصر المكونة للنظام التعليمي، وصولًا إلى تطوير العملية التعليمية بمدخلاتها ومخرجاتها، وارتباطها بمجموعة من الأهداف التي جرى تحقيقها، مثل تطوير العملية التعليمية التعلمية بالابتداء بمحور العملية التعليمية وهو الطالب، مرورًا بالمعلم الّذي يُعدّ محرّكًا لهذا المحور وميسّرًا ووسيطًا تعليميًّا، وصولًا إلى مدير المدرسة الّذي يُعدّ القائد والمنظم والمشرف المقيم، في حين أنّ دور المشرف التربوي يبرز في تقديم التسهيلات، وتقصي المشكلات، وإيجاد الحلول لها من خلال التخطيط، والتنفيذ، والتقويم للمشاريع الإشرافية.

ومن الأهداف الأخرى للإشراف التربوي التي يسعى إلى تحقيقها، التحقق من حسن استثمار وتوظيف الإمكانات المتاحة في المدرسة التي تخدم عملية تنفيذ المنهاج والخطط المنبثقة من البرامج التطويرية المستحدثة، ومع حسين عمليتَيْ التعلّم والتعليم ونوعيتهما، إذ يمثل الإشراف التربوي حلقة اتصال بين الميدان التربوي والأجهزة المسؤولة عنه التي تمدّ الجهات المختصة بإيجابيات العمل، ومناحي تطويره؛ ليجري في ضوئها اتخاذ القرارات، ووضع الحلول المناسبة (الشراب، 2019).

ويتضح في ضوء ما سبق، أن الإشراف التربوي يهدف إلى تقديم كل ما يحتاجه المعلمون والطلبة من الأساليب والوسائل والاستراتيجيات التي ترفع من مستوياتهم وقدراتهم ومهاراتهم، كالدورات المكثفة للمعلمين من قبل مشرفيهم خاصة للمعلمين الجدد الذين يحتاجون إلى الدعم النفسي والمعنوي ومساندتهم في كل موقف تعليمي، بحيث يقف المشرف التربوي مع المعلم جنباً على جنب، ليطور من مهاراته وسلوكياته في التعامل مع الطلبة ومنحه الفرصة للتقدم والتحسين من الأداء.

3.1.2 أهمية الإشراف التربوي

من المؤكد أنّ حاجة المعلم للمشرف التربوي ضرورية، إذ يعود ذلك لأسباب عديدة منها أنّ المعارف التربوية معارف متطورة بفضل البحث الدّائب في مجال التربية نفسها، والتقدم في ميادين المعرفة؛ لذا لا بدّ من أن تكون التجارب الميدانية المدرسية متاحة للمعلمين كلّهم، لكن لن يتأتّى ذلك إلّا في ظل نظام يساعد على تبادل التجارب والخبرة وتطويرها، فلا خبرة تنمو إلّا بفضل إسهام أكثر من فرد في النظر إليها.

وهناك حاجة إلى الإشراف التربوي تؤكدها التقارير والدّراسات والدّوريات المتخصّصة، فوجود المشرف التربوي عامل أساسي لتحسين أداء المعلمين، وإثارة دافعيّتهم نحو النمو المهني، وتنفيذ تطوير المنهاج المدرسي، فكل ذلك يُسهمُ في تحسين تعليم وتعلّم الطلاب، ونيل ثقة أفراد المجتمع بالمدرسة (العاجز وحلس، 2009).

إضافة إلى ذلك، فإنّ التغير المستمر في الأساليب التربوية والمناهج الدراسية يؤكد الحاجة إلى الإشراف التربوي؛ لتوضيح فلسفة التغيير ومبرراته أمام مَن يتمسّك بالأساليب التقليدية التي اعتادها في التدريس. يُضاف إلى ذلك، حاجة المعلم المتميز في بعض الأحيان إلى الإشراف التربوي عند تطبيق الأفكار الجديدة؛ لذلك فهو يستغل هذه القدرات الإبداعية في

مساعدة المعلمين الأقل خبرة وقدرة، خاصة في ظل المناهج المدرسية الحديثة، فضلًا عن المساهمة في ارتباط العملية التربوية ارتباطًا وثيقًا بالمجتمع وثقافته، فهذا من شأنه أن يفرض نوعًا من الرقابة على مهنة التعليم، فيجري تقويم أداء المعلمين تقويمًا شاملًا للإنجازات والمهمات المطلوبة منهم، مع علاج أوجه القصور والضعف، وتنمية جوانب القوة لديهم (الشراب، 5:2019).

وترى الباحثة أن الإشراف التربوي له أهمية تتضح في إيصال المعلم إلى تحقيق الأهداف التربوية باستغلال الطاقات الإبداعية والقدرة على الابتكار والسعي الحثيث في تطوير مهارات طلبته ونموّهم العقلي والجسدي، والسموّ بأخلاقهم، كما يعمل المشرف التربوي على التحكم بالسلوكيات داخل الحصة الصفية التعليمية، وإذا ما احتاج الأمر الوقوف على نقاط الضعف لدى المعلم وعلاجها، واستخدام الأساليب الحديثة المتطورة المواكبة للتطور العلمي والتكنولوجي.

4.1.2 وظائف الإشراف التربوي

يبيّن العاجز وحلس (2009) أن للإشراف التربوي وظائف متعددة كالوظائف الإدارية المتمثلة بالنشاطات والفعاليات التي يقوم بها المشرف التربوي كتقويم الأداء في المدرسة وتنظيم العلاقات ومتابعة الإدارة المدرسية والخطط السنوية واليومية للمعلمين.

وتتمثل الوظائف التنشيطية (الديناميكية) المتمثلة بحثّ المعلمين على الإنتاج العلمي والتربوي، والمشاركة في حل المشكلات التي قد تحدث في المدرسة والمساعدة على النمو الذاتي ، ونقل الخبرات فيما بينهم والتجارب التي تساعد على تنسيق جهودهم معاً وتوظيف التقنيات التعليمية، والاستفادة من معطيات التكنولوجيا في التطوير للعملية التربوية.

وبالنسبة إلى الوظائف التدريبيّة فتتمثّل بإقامة الورش التدريبيّة المتّصلة بالموادّ الدّراسيّة، وطرائق التّدريس، والوسائل، والأنشطة والنشرات، وعقد حلقات بحث بين المشرف والمعلمين، ومساعدتهم على وضع البرامج، فضلًا عن أساليب النّشاط التربوي التي تلبّي ميول المتعلّمين وحاجاتهم، إضافة إلى التعاون مع المعلمين في تحديد الأهداف التّربوية بوضوح وواقعيّة؛ ما يُمكّنهم من انتقاء المناسب.

وهناك أيضًا الوظائف البحثية الإجرائيّة، فيجري تحديد المشكلات، والتفكير الجادّ في حلّها، وفق برنامج يُعدّ لهذا الغرض، فيتناول هذه المشكلات بالبحث والدّراسة حسب درجة الأهمية لهذه المشكلة، ومدى تأثيرها في العملية التربوية، فضلًا عن تكوين فريق بحث في كل مدرسة على حدة، أو في مجموعة من المدارس؛ بهدف دراسة المشكلات المتعلقة بالمادة والطلبة؛ لاقتراح الحلول الواقعية لها.

أما الوظائف التقويمية، فتتمثل بقياس مدى توافق عمل المعلّمين مع أهداف المؤسسة التربوية، ومناهجها، وتوجيهاتها، والتعرّف إلى مراكز القوة والضّعف في أداء المعلّمين؛ لتعزيز الأولى، ثم العمل على علاج وتدارك الثانية، بعد ذلك يجري رسمُ الخطط العلاجيّة وفق نتائج التقويم، بالتعاون بين الإشراف التربوي ونُخبة من المعلمين الأوائل. إضافة إلى السّعي في إجراء البحوث؛ لتحسين ممارسة المعلّمين، والعملية التعليمية، والانتفاع بالنتائج في تطوير العملية التعليمية).

وهناك وظائف تحليلية، منها تحليل المنهاج الدراسي، وأسئلة الاختبارات، ذلك من خلال المواصفات الفنية المحددة لها، فوظيفة المشرف التربوي لها دورها الكبير في عملية رفع أداء المعلمين؛ ما ينتج عنه الارتقاء بالعملية التربوية، والسير بها إلى مستوى أفضل (Mahmud& Salih,2021:432).

ويرى محمود (2021) أنّ وظائف الإشراف التربوي تنوعت وفق أولويات التربويين، مثل بناء وتطوير الخلفية العلمية والأكاديمية في المجال التربوي، وفهم الصعوبات التي تخص العملية التعليمية، فضلًا عن مواكبة المستجدات في علم التربية، وتقويم أعمال المعلمين والطلبة، وتدقيق المناهج، وإعداد الكراسات، وبرامج تدريب المعلمين.

ومن وجهة نظر الباحثة ترى أن وظائف الإشراف التربوي تسهم بشكل كبير بتثقيف المعلمين وتطورهم في استخدام الاستراتيجيات والأساليب، وتقديم لهم الدورات التدريبية التي تستغل نشاطات المعلمين، وتبين مدى قدراتهم وأفكارهم الإبداعية في تطوير وتحسين العملية التعليمية، بالإضافة إلى الوظائف البحثية بحيث يتم تفعيل البحث العلمي الذي يسهم بشكل واسع في تطوير التفكير لدى الطلبة ومستوياتهم وقدراتهم العقلية.

5.1.2 أنماط الإشراف التربوي

أخذَت أنماط الإشراف التربوي أشكالًا متعدّدة، متأثرةً في ذلك بالتطورات التي صاحبت مفهوم الإشراف التربوي، ودور المشرف التربوي، وتطور طبيعة النظام نفسه وعناصره؛ ما نتج عنه تطور العملية الإشرافية، وتأثيرها في التغيرات التربوية والاجتماعية والاقتصادية، ففي ضوء تأثيرات هذه العوامل ظهرت الاتجاهات المتعدّدة التالية (عطوي، 2016).

1-الإشراف التفتيشي يعدّ أقدم أنواع الإشراف التربوي، فهذا الاتجاه نشأ؛ نتيجة للظروف، والمبادئ الاجتماعية، والجمود الوظيفي، والأرستقراطية، واتّخاذ العقاب وسيلة للإصلاح؛ ما ساعد في انتشار هذا النمط التفتيشي، مع عدم توافر معلمين مؤهلين لمهنة التدريس، والظّنّ بأّن المشرف هو الأقدر من حيث الإعداد، والخبرة المهنية؛ لذا يُلقّب المشرف في هذا النمط الإشرافي بالمفتّش.

إنّ الإشراف الذي يقوم به المفتّشون القدامى عبارة عن عملية تفتيش على المعلّمين، يكون هدفها معرفة عيوب وجوانب الضعف لدى المعلم، ليس من أجل الإصلاح، إنما من أجل التأنيب والعقاب، فيقتصر الإشراف في التقويم على أسلوب أو أسلوبين إشرافييْن؛ لتقويم المعلم فقط من خلال نتائج تلاميذه الدراسية، وكتابة تقرير عنه، إذ يهمل المشرف سائر العوامل المؤثرة في الموقف التعلمي، مثل المنهاج الدراسي، والتلاميذ، والفروق الفردية بينهم، فضلًا عن البناء المدرسي، والمجتمع المحلي، والكتاب المدرسي، والإمكانات المادّية، وغيرها.

ما زال النّمط التفتيشي للإشراف موجودًا حتى اليوم في عدد كبير من المدارس، مع أنه نشأ منذ وقت طويل؛ ذلك لنقص معلومات القائمين بالإشراف عن طرائق أخرى أفضل للإشراف، والافتراض الخاطئ بأنّ القائمين به متفقون في الإعداد والخبرة، إلى جانب السّلطة الكبيرة في تدريس موادّ دراسية لم يجرِ إعداد المعلّم لتدريسها، مثل إسناد اللغة العربية، والتربية الإسلامية، والاجتماعيات كتكملة نصاب.

2- **الإشراف الديمقراطي؛** ظهر نتيجة للانتقادات الموجّهة ضدّ نمط الإشراف التفتيشي، فهو يؤكد على احترام شخصية المعلم الذي يجب أن تتاح له حريّة التفكير بطريقته الخاصة، ويسمح له بتحمّل المسؤولية، ووسائله. إنّ هذا النمط يتيح للمعلّم فرصة التوجيه والنمو الذاتي، إذ يثق في قدراته، وإمكانيات تحسّنه عن طريق التدريب، والتعليم المستمر. يتمثل الإشراف الديمقراطي في إيمان المشرف بأن وظيفته هي مساعدة الآخرين على تحديد ما سيقومون به من العمل، والتفكير معهم بخصوص الكيفية التي يؤدون بها ذلك، فضلًا عن مساعدتهم على تنفيذ الخطط، وحل المشكلات، وتقدير النتائج، والعمل على تنمية الظروف التي يستطيع بها المعلمون أن يفكروا تفكيرًا جمعيًا؛ لضمان تحقيق الأهداف التربوية، فيكون الإشراف هنا ذا بُعدٍ تعاوني (طاهر،2018:6).

كما أنّ وظيفة الإشراف الديمقراطي تتمثل في معاونة جميع أعضاء الهيئة التدريسية على الاشتراك في قرار موحّد، وعلى الوصول إلى اتفاق بشأن الطريقة التي يُنّفذ بها ذلك القرار، ما يجعل نمو إدراكهم ومهاراتهم أمرًا ممكنًا بطريقة تعاونية، وفي ظل قيادة تربوية ديمقراطية.

وتبيّن الخمّاش والعتيبي (2010) بأنّ الإشراف الديمقراطي يتمثل في إيمان المشرف التربوي بأن وظيفته هي تقديم العون للآخرين على تحديد ما سيقومون به من أعمال، والتفكير معهم في الطرق التي يؤدون بها ذلك العمل، مع مساعدتهم على تنفيذ الخطط، وحل المشكلات، وتقدير النتائج.

3- **الإشراف البنائي:** تكمن بدايته في الرؤية الواضحة للأهداف التربوية وللوسائل التي تحققها، فهذا يجعل المشرف والمعلّم يضعان المستقبل، يعملان على النمو والتقدّم، من دون التركيز على الماضي.

ولا يقتصر الهدف من الإشراف البنائي على إحلال الأفضل، بل يتجاوز ذلك إلى النشاط التعاوني من المشرف والمعلمين، واستثارة المنافسة بينهم لتأدية الأحسن لصالح العملية التربوية، فلا يعدّ المعلم قديرًا بمجرد تخلصه من عيوبه، إنّما حين يطّرد تحسُّنه، فينعكسُ ذلك على تلاميذه جودةً وإتقانًا، يكون تلخيص مهمة الإشراف البنائي في استخدام أفضل الإمكانات المدرسية والبيئية في خدمة التدريس، مع العمل على تشجيع النشاطات الإيجابية، وتطوير الممارسات القديمة والجيدة، وإشراك المعلمين في رؤية ما يجب أن يكون عليه التدريس الجيد.

فضلًا عن تشجيع النمو المهني للمعلّمين، وإثارة روح المنافسة الشريفة بينهم، وإحلال أساليب أفضل محلّ الأساليب غير المستحبّة، وغير المُجدية. فهناك ضرورة لهذا النوع (النمط) من الإشراف؛ للارتقاء من مرحلة التصحيح إلى مرحلة البناء، إذ لا تقتصر أهمية الإشراف على

تحديد الأخطاء والتنبيه إليها، بل يتم الانتقال إلى البدائل التي توضع محل السلوك الخاطئ من المعلم، أو المشرف (طاهر، 2018).

4- **الإشراف الوقائي:** تبرز أهميّة هذا النمط من خلال خدمة المشرفين التربويين بصفتهم معلمين لسنوات عديدة، وممارساتهم المهمات الإشرافية، إذ إنّ لديهم الخبرة في تقدير الصعوبات، والمشكلات التعليمية التي يمكن أن يصادفها المعلمون بحكم خبرتهم بالمواقف التعليمية التعلمية؛ لذلك يضعون في حساباتهم عند إعداد الخطة الإشرافية حاجات المعلمين، خاصة الجدد الذين يحتاجون إلى من يساعدهم على وضع الخطط؛ لتجنّب الوقوع بالخطأ، ومواجهة المشكلات التربوية (طاهر، 2018).

وتظهر مهمّةُ المشرف التربوي في التنبّؤ بالصّعوبات، والعراقيل التي تواجهُ المعلم، فيعمل على تجنّبها، والتقليل من آثارها الضّارّة، ويأخذ بيد المعلّم، ويساعده في تقويم نفسه ومواجهة هذه الصّعوبات (عطوي، 2016). حتى يصل المشرف التربوي إلى تحقيق هذا النمط بالشكل الأكثر فاعلية؛ فإن ذلك يتطلبُ منه: مراعاة الفروق الفردية بين المعلمين وفقاً لقدراتهم وإمكاناتهم، وأن يستخدم لكلّ موقف أسلوبًا ما، إذ لا تتناسب المواقف في أسلوب واحد، مع إعطاء الثقة بالمعلمين، وحثّهم على مواجهة المواقف بشجاعة وحكمة على حلّ هذه المشكلات والصّعوبات، وإيجاد الحلول لها (العاجز وحلس، 2009).

5- **الإشراف الإكلينيكي:** يعد من الأنماط الإشرافية البارزة، فقد أشار كثيرٌ من المهتمين بالإشراف التربوي إلى أنماط وأنواع للإشراف التربوي؛ نتيجةً للتطورات التي تمّت في ميدان الإشراف التربوي، إذ تهدفُ جميعها إلى خدمة العملية التربوية، وتقديم العون والمساعدة للعاملين في الميدان التربوي والتعليمي، فقد أشارت المراجع التربوية إلى الكثير من الأنواع مثلما يوضح

عبد الهادي (2002: 40-41) فالإشراف التربوي أربعة أنواع: الإشراف الإكلينيكي، والإشراف بالأهداف والنتائج، والإشراف التشاركي، والإشراف المباشر وغير المباشر.

كما إنّ الاتجاهات الحديثة في الإشراف تراعي التطور الفكري المعاصر في السلوك التنظيمي، وقد ثبتت جدواها على المستويين العربي والعالمي ومنها: الإشراف الإكلينيكي (العيادي أو العلاجي) الذي يعرف بالإشراف الصّفي، ويعتمد على مراقبة وتحليل المجريات داخل الصف، ويركز على السلوك الصفي للمعلمين والطلبة على حد سواء (محمود ،2021).

ويهتم الإشراف الإكلينيكي بتشخيص المواقف التدريسية، ودراسة جوانب القوة والضعف فيها، وتفسيرها بهدف معالجة المشكلات التي تعترض تلك المواقف؛ لذا فإن هذا النوع من الإشراف يُدعى أيضاً بالإشراف العلاجي والإشراف العيادي، فهو يركز على التشخيص والعلاج، من خلال ملاحظة وتحليل سلوك المعلم التدريسي داخل غرفة الصف، سعيًا نحو تحسينه وتطويره وتحديد احتياجاته. يعرّفه البابطين (2004) بأنه أحد الأنماط الإشرافية التي تؤكد على المهارات التعليمية، وطرائق وأساليب التدريس؛ بهدف تحسين التعليم من خلال الملاحظة الصفية الفاعلة والمباشرة من المشرف التربوي.

ويؤكد حلس والعاجز (2009) أن (كوجان وجولد هامر) يعدّان أول من طبّق هذا الأسلوب الإشرافي، فقد طوّرا هذا المفهوم لتوظيفه في برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة في برنامج الماجستير في التربية في جامعة هارفرد، فأصبح هذا الأسلوب –فيما بعد– يُستخدم في تدريب المعلمين في أثناء الخدمة. ويُعرّفه (كوجان) بأنه أسلوب إشرافي موجّه نحو تحسين سلوك المعلمين الصفي، وممارستهم التعليمية الصفية، عن طريق تسجيل الموقف الصفي بكامله، وتحليل أنماط التفاعل الدائرة فيه؛ بهدف تحسين تعليم الطلاب، فهذا الاتجاه من الإشراف له عدة مراحل". أما (جولد هامر) فقد عرّفه بأنه "ملاحظة سلوك المعلم الصفي بدقة،

وجمع المعلومات عن أداء المعلم في أثناء الزيارة الصفية، ثم مقابلة المشرف للمعلم بعد الزيارة مباشرة.

والتعريف الإجرائي لمفهوم الإشراف الإكلينيكي: "هو عملية مشاركة بين المشرف التربوي والمعلم، تقوم على الملاحظة لأدائه وسلوكه الصفي وتفاعله مع الطلاب، بحيث يتم فيها جمع المعلومات والبيانات من خلال اللقاءات في الزيارات الصفية، ووضع خطة لتحسين الأداء وتطويره لدى المعلم، مع رصد المشكلات المحتملة لديه، ووضع الخطة العلاجية لها".

ويوضح البابطين (2004) للإشراف الإكلينيكي عناصر تعتمد على خطوات الإشراف الإكلينيكي، فهناك الكثير من العلماء والأساتذة الذين طوّروا خطوات الإشراف الإكلينيكي، لكن لم يكن ثمة اختلافات جوهرية في مضمون وجهات النظر المختلفة بخصوص هذا الموضوع، إنّما الاختلاف كان في بعض المصطلحات المستخدمة في وصف تلك الخطوات، وفي شرحها، فيمكن جمع ما طوّره علماء التربية في هذا المجال في خمس خطوات، هي:

الخطوة الأولى هي اللقاء الأول قبل الزيارة الصفية (اللقاء القَبلي)، فالهدف من هذه الخطوة هو بناء علاقة بين المشرف التربوي والمعلم، بحيث تقوم على الثقة والدعم المتبادل بين الطرفين.

ويتم في هذه الخطوة تحديد البيانات والمعلومات وتسجيلها وملاحظة سلوك المعلم ومساعدته في التخطيط للدرس.

أما الخطوة الثانية فهي عبارة عن الملاحظة، ويقصد بالملاحظة مشاهدة كل ما يدور داخل الغرفة الصفية من أنشطة، وتسجيلها بالطريقة التي اتفق عليها المشرف مع كلٍّ من الطالب والمعلم. تشمل أيضاً السلوك اللفظي، أو غير اللفظي، أو كليهما.

الخطوة الثالثة تبرز في تحليل البيانات، فالهدف من هذه الخطوة هو تصنيف وتنظيم المعلومات التي جُمِعت بعد الملاحظة، وتدوينها بشكل مرتب.

الخطوة الرابعة هي اللقاء البعدي، فالهدف من هذه الخطوة هو أن يقوم هذا اللقاء بين المشرف والمعلم بناءً على ترتيب مسبق يتضمن دراسة البيانات التي جرى تحليلها بصورة تعاونية بينها، فأهم الإجراءات المتبعة فيها هي تبادل الأفكار لتفسير المواقف التدريسية، والأنشطة الصفية المدوّنة، تلك التي جرت ملاحظتها مسبقًا، فضلًا عن الحوار بين المشرف والمعلم بخصوص نقاط القوة، مع تشجيع المعلم عليها.

والخطوة الخامسة تتمثل في التقييم بعد اللقاء البعدي، فالهدف من الخطوة تحديد حقيقة كون العملية الإشرافية تعمل على تحقيق الأهداف المرجوّة أم لا، ومن إجراءاتها تحديد الاحتياجات التي يجب توافرها، والتحسينات التي ينبغي اقتراحها لتحسين الخطوات المسبقة، مع تقييم مدى الفائدة التي تحققت لكل من المشرف والمعلم جرّاء هذه العلاقة المهنية، والتواصل بين المشرف والمعلم لمتابعة الخطط التي تم الاتفاق عليها بعد اللقاء البعدي، بحيث يجري التفكير بالتحسينات، وتنمية العلاقة الطيبة، ,تدريب المعلم على التقييم الذاتي. (الرويلي،2016).

ويتلقى المعلم تغذية راجعة تنعكسُ مباشرةً على تطوير عمله وأساليبه المستقبلية؛ ما يُجنّبه الوقوع في الأخطاء التي وقع فيها مُسبقًا، فيهتم المشرف بتقويم الموقف الصفي بدلًا من التركيز على عمل المعلم، أو على شخصيته.

إضافة إلى ذلك، فإنّ للإشراف الإكلينيكي بعض المآخذ والسلبيات، إذ لا يوجد مجال من مجالات الحياة المختلفة بشكل عام، والمجال التربوي بشكل خاص – إلا وتشوبه شوائب، وتتضمنه عوائق، فمن تلك السلبيات: أن الإشراف الإكلينيكي يجري ضمن موقف صفي، وهو

موقف معقد تؤثر فيه مجموعة من العوامل والظروف، مثل البيئة المدرسية، والامتحانات، وخبرات الطلبة.

وتظهر العلاقة بين المشرف والمعلم كأنها علاقة رئيس بمرؤوس؛ بسبب تأهيل المشرف تأهيلًا عاليًا. فقد لا يقدم المشرف الإكلينيكي للمعلم توجيهًا حقيقيًّا، إذ يزوره، ويخطط الدرس معه، ويبدأ عملية الملاحظة والتحليل، من دون أن يؤدي إلى تحسين السلوك التدريسي، أو النمو المهني لديه.

6- **الإشراف التمايزي (المتنوّع)** من الأنماط الإشرافية الحديثة، فترى الخمّاش والعتيبي (2010) أنّه يرجع مفهوم الإشراف التمايزي أو المتنوّع إلى المُربّي الأمريكي (Allan Althorn) الذي عرفه، بأنه نموذج إشرافي يهدف إلى إيجاد مدرسة متعلّمة عن طريق توطين أنشطة النّموّ المهني داخل المدرسة، وتفعيل دور المعلمين في هذه الأنشطة، مع مراعاة الفروق المهنية بينهم، من خلال تقديم أنشطة نمو مهني متنوعة تلبي الحاجات المختلفة للمعلمين.

ويبين الشّهدي (1435هـ) أنّ نشأة الإشراف المتنوّع يرجع تطويره إلى(آلان جلات ثورن)، إذ يقوم على فرضية أن المعلمين مختلفين، فلابدّ من تنوّع الإشراف، إذ يعطي للمعلم ثلاثة أساليب إشرافية؛ من أجل تطوير قدراته وتنمية مهاراته؛ ليختار منها ما يناسبه، فقد يكون هناك تشابه بينه وبين الإشراف التطوري، إلا أن الفارق بينهما هو أن الإشراف المتنوّع يعطي المعلّم الحريّة في تقرير الأسلوب الذي يريده أو يراه مناسبًا له، في حين أن الإشراف التطوري يعطي هذا الحقّ للمشرف، ويعرّفه بأنّه "نموذج إشرافي يُراعي تنوّع المعلّمين، وتفاوت حاجاتهم، وقدراتهم المهنية، فيقدم خيارات متعدّدة ومتنوعة للنموّ المهني، أو يقدّر مهنيّة المعلمين عن طريق تفعيل دورهم في أنشطة النموّ المهني.

وهو نموذج إشرافي ينظّم عمل المشرفين التربويين في الميدان، ويقدّم آلية واضحة لعمل المشرف التربوي داخل المدرسة، من خلال آلية تصنيف واضحة، واحتياجات يرغب المعلم في تنميتها لديه؛ للرقيّ بالأداء، وتحقيق النموّ في الميدان التربوي.

7-الإشراف العلمي ظهرَ مع الإشراف الديمقراطي؛ امتدادًا للحركة العلمية في التربية، فَفُهِم الإشراف التربوي العلمي على اعتبار أنّه يعني "استغلال كلّ ما نمتلك من الوسائل، وطرائق التعلم، والاختبارات والتقويم في عملية توجيه التعليم، وإداراته" (العاجز وحلس، 2009).

ينتج عن هذا النمط الإشرافي العلمي استثارة المعلمين للقيام بالدراسة والبحث والتجريب؛ لتحديد مدى صحّة وفاعلية ما يقومون به من نشاط وطائرق تعليمية؛ ما يؤدي بدوره إلى تحسين أساليب التعليم والتعلم، فيتطلب هذا النوع من الإشراف أن يمتلك المشرف الكفاية والمهارة في استخدام الاختبارات والمقاييس والأسلوب العلمي في البحث، ووضع الخطط، وتقدير النتائج، وألاّ يتعصّب لفكرة معينة، ولا ينحاز لوجهة نظر خاصّة، وأن يراعي احترام أفكار الجماعة، ويَطرَح المناقشة؛ فإذا ثبتت صحتها وتحققت نتائجها، فإنّه يأخذ بها. لكن إذا لم يتحقق ذلك، فهو يستبعدها، ويأخذ بغيرها حتى تصل فكرة الجماعة إلى الحلول، والمقترحات السّليمة.

8-أما الإشراف الإبداعي الخلّاق فقد نشأ هذا النمط نتيجة الانتقادات التي وُجّهت للأنواع المسبقة من الإشراف، وأطلق عليه النّمط الإبداعي أو الخلّاق، فهو مزيج من النّمطيْن العلمي والدّيمقراطي، إذ تنتج فرصة النموّ لكل معلّم وطالب في النّظام التّعليمي عن طريق تنمية وممارسة قدراته تحت توجيه مهني يقوم به خبير، إنّه عملية بنّاءة ، لا يُحدد فيها برنامج تحسين التعليم، ولا يقوم فيها على تطوير برنامج الإشراف على جهد فردي، إنما على جهد تعاوني تُستخدم فيه نتائج البحث العلمي بذكاء، وتمييز.

وهذا النوع من الإشراف يؤمن بإمكانيات المعلم، مع الثقة بقدراته، وخبراته التعليمية من المشرف التربوي، إذ يعطي الفرصة بكافة المستويات لتطوير نفسه، وخلق الروح الإبداعية لديه في نفسه عن طريق زيادة الثقة بالذات، وبذل المزيد من العطاء والابتكار العلمي؛ لذا يصبح هناك طرائق جديدة، وأساليب متنوعة للتدريس، مع استخدام الوسائل التعليمية (طاهر، 2018).

إنّ المشرف المبدع هو الذي يعمل في صفوف المعلمين، ولا يحرص على تصدّرهم دائمًا، وهو الذي يكشف عن قدراتهم، ويساعدهم في توجيهها إلى تحقيق الأهداف، ويغذي في العاملين نشاطهم الإبداعي، فهذا النمط يحرر المعلمين من كل قيود التفكير النمطي ويسمح لهم بالخيال المهني، وينمّي فيهم التفكير المنظّم، ويحفّزهم على الابتكار والتعبير الخلّاق في عملهم داخل المدرسة وخارجها، فيتيح الفرص للأفكار الجديدة، والتجريب، مع إطلاق الطاقات الإبداعية (العاجز وحلس، 2009).

ويوضح محمود (2021) أن في الإشراف الإبداعي يتحول دور المشرف لتشجيع المعلمين، ورفع طاقاتهم؛ للوصول إلى أقصى حدود إبداعهم، فيتمثل ذلك بزيادة المشاعر الإيجابية عندهم تجاه عملية التدريس، فيقوم الإشراف الإبداعي على منح الحرية للمعلمين، والإداريين، وحثهم على الإبداع، والبحث عن أفكار وتجارب جديدة ترفع من جودة العملية التعليمية.

ويؤكد عطوي (2016) أن الإشراف الإبداعي يعمل على تحرير العقل، والإرادة، وإطلاق الطاقة عند المعلمين؛ لاستغلال قدراتهم، ومواهبهم إلى أقصى مدى ممكن في تحقيق الأهداف التربوية. يجب أن يتصف المشرف بصفات شخصية؛ ليكون مبدعًا، من أهمها: المرونة في التفكير، والصبر واللباقة، والثقة بقدرته المهنية مع التواضع، فضلًا عن الرغبة في

التعلم من الآخرين، والاستفادة من تجاربهم وخبراتهم، وفهم الناس والإيمان بقدراتهم، فضلًا عن الرؤية الواضحة للأهداف التربوية، والسير في أي طريق توصل إليها.

9- الإشراف التصحيحي: من أبرز مهماته مثلما يشير العاجز وحلس (36:2009) أن فاعليته وفائدته تكمن في توجيه العناية البنّاءة الجادة إلى إصلاح الخطأ، وإلى عدم الإساءة إلى المعلّم وقدرته على التدريس، فهذا النمط يتطلب من المشرف أن يمتلك كفايات إرشادية علاجية تتعلق بالملاحظة، ومع تحليل الانطباعات، وتفسير المواقف من دون أن يلجأ إلى المواقف الرسمية، والإجراءات الشكلية التي تثير الشك، وتدعو إلى الحذر، وتقيم حواجز التكلف والتصنع بين المشرف والمعلم. والمشرف التربوي في هذا النمط يستخدم أساليب إشرافية متنوعة، مثل الدروس التوضيحية، والورش التربوية، واللقاءات، والندوات، والمداولات، والقراءات الموجّهة.

ويحدّد الأبيض والرويلي (1438هـ) أن الإشراف التصحيحي يهتم بإصلاح أخطاء المعلم التي قد يقع فيها في أثناء تأديته لعمله، من دون الإساءة له، أو التشكيك في قدراته. يفسّر أيضًا عطوي (283:2016) أنّ الإشراف التصحيحي يهتم بتصحيح أخطاء المعلم، مع عدم الإساءة إليه، أو الشكّ في قدرته على التدريس، فالمشرف التربوي الذي يحضر للمدرسة وفي نيته مسبقًا أنْ يفتّش عن الأخطاء فمهمّته بسيطة ميسورة، لكن من واجب المشرف التربوي إذا وجِد خطأ بسيطًا لا يترتب عليه آثار ضارّة، ولا يؤثر في العملية التعليمية التعلمية – أن يتجاوز هذا الخطأ، وأن يشير إليه إشارة عابرة بأسلوب لبق ذكي، بحيث لا يسبب حرجًا لمن أخطأ.

أما إذا كان الخطأُ جسيمًا، يؤدي إلى توجيه الطلبة توجيهاً غير سليم، أو يصرفهم عن تحقيق الأهداف التربوية التي خُطِّط لها، فالمشرف هنا يكون أحوج إلى استخدام لباقته وقدرته

في معالجة الموقف، سواءً في مقابلة عرضية أم اجتماع فردي، بحيث يوفر جوًّا من الثقة والمودّة للمعلم.

إن للمشرف التربوي وظيفته المهمة من مهماته الرئيسة، وزياراته الميدانية داخل الصفوف للمعلمين، مع ملاحظة بعض الأخطاء في إعداد الخطط اليومية، أو الفصلية، أو بعض العيوب في طرائق تدريسه التي ينتهجها، أو يكون هناك ضعف في إدارة الصف، أو استخدام الوسائل التعليمية؛ لذلك بإمكان المشرف التربوي تصحيح هذه الأخطاء التربوية والتعليمية عن طريق التوجيه والحوار مع المعلمين، وتعريفهم بالبدائل الصحيحة؛ لتكون المادة الدراسية وطرائق التدريس مناسبة مع الفروق الفردية للطلبة (طاهر، 2018).

ويرى محمود (2021) أن الإشراف التصحيحي يُعرّف بأنه إشراف إصلاحي، يؤكد هذا النوع أن الإنسان ليس ماكنة تُبَرمج، إذ إنّ عوامل التنشئة، ومعدل الذكاء، والسلوك الجمعي والفردي كله يؤثر في المعلم وأسلوبه، فلابد للمشرف إذ وجد بعض الأخطاء من مراعاة كل تلك العوامل، كما أن بعضها سيصححه المعلم من خلال التجربة والخبرة المتراكمة؛ لذا يجب ألّا يلجأ إلى الوسائل والمخاطبات الرسمية إلا في الحالات القصوى، علمًا أنّه يمكن للمشرف الإشارة لها في حوار عام، أو في اجتماع مفرد.

10- **الإشراف التشاركي (التعاوني)** (التكاملي)، بدأت نشأت الإشراف التشاركي بكونه من أهم الاتجاهات الحديثة في الإشراف التربوي، ويقوم الإشراف التشاركي على اشتراك كلّ من له دور في العملية التعليمية، مثل المشرفين التربويين، والمعلمين، والمديرين، والطلبة. يتعلق هذا النمط بنظرية النظم المفتوحة، بحيث يتضمن عدة أنظمة جزئية مستقلة، مثل السلوك الإشرافي، والسلوك التعلمي للمعلمين، والسلوك التعليمي للطلبة، فتتشارك هذه الأنظمة حتى تتحقق الفاعلية الإشرافية، ويكون كلٌّ منها مفتوحًا مع الآخر (العليمات،2020).

ويؤكد عطوي (2016) أنّه ينبثق مفهوم المنحى التكاملي للإشراف التربوي من كونه عملية فنية مصاحبة للعملية التعليمية التّعلّمية في المدرسة، تهدف إلى تحسين نتاجاتها، وهي مسؤولية مشتركة بين مدير المدرسة بوصفه قائدًا تربويًّا ومشرفًا مقيمًا في مدرسته من ناحية، والمشرف التربوي بوصفه خبيرًا تربويًّا ومستشارًا متخصّصًا من ناحية ثانية، فكلاهما يقوم بدور تربوي تعاوني فاعل ومؤثر يتمثل في الإدارة، والتنظيم، والمتابعة من المدير، مع تقديم المساندة من المشرف، فيعمل المشرف التربوي في الإشراف التشاركي أو التّكاملي بمجموعة من المهمات، والفعاليات التربوية بأسلوب تعاوني مع مدير المدرسة، وهيئة العاملين فيها، في عدد من المجالات، من أبرزها مجال التخطيط، إضافة إلى إعداد الخطط التطويرية، ومتابعتها، وتقويمها؛ لغايات التطوير الذاتي للمدرسة في ضوء إمكاناتها ومواردها المادّية والبشرية.

ويُعرّف الإشراف التشاركي كما ترى العليمات (2020) بأنه أسلوب يعتمد على مشاركة جميع أطراف العملية التعليمية المعنية (المشرف التربوي، والمعلم، والطالب) في تحقيق الأهداف، فيتضمن السلوك المتعلق بالإشراف في هذا النظام المستقل، والسلوك التعليمي المتعلق بالمعلم والطالب؛ لذا يرتبط هذا بأسلوب النظم المفتوحة التي تنظر إلى العملية الإشرافية على أنها عبارة عن عدة أنشطة جزئية مستقلة بحد ذاتها (حسين وعوض الله، 2006).

وهو الإشراف الذي يقوم على المساواة بين الأفراد عندما يتشاركون في إنجاز مهمة ما، أو في صنع قرار بما يرضي جميع المشاركين (دواني، 2014)، إذ إنّه نمط من الأنماط الإشرافية المهمة؛ لأنه يقوم على التفاعل الإيجابي بين المشرفين والمعلمين والطلبة، فيُشركهم في تحديد وتحقيق أهدافه؛ لخدمة الطلبة الذين يُعدّون محور العملية التعليمية بكافة عناصرها، ذلك باستخدام أنظمة مفتوحة ومتواصلة، مع تسخير السلوك الإداري لخدمة العملية التعليمية من خلال تقديم تسهيلات لخدمة العملية الفنية (الشقيرات،2004).

ويسمى الإشراف التشاركي بالتعاوني؛ لأنه يرتكز على أن تكون خطة الإشراف مشتركة، توضع بوساطة المشرف والمعلم والإداري معًا، فيميل إلى التشجيع على قبول الرأي الآخر، وتبنّي طريقة المناقشة (محمود، 203:2021).

ويرى الشّهدي (1435هـ) والبعداني (1424هـ) أن الإشراف التشاركي هو أسلوب يعتمد على مشاركة جميع الأطراف المعنية بعملية الإشراف من مشرفين تربويين ومديرين ومعلّمين وطلّاب في التخطيط والتنفيذ والتقويم وتحقيق الأهداف.

ويعدّ الطالب في الإشراف التشاركي محور العملية الإدارية والتربوية، فهو يعتمد على نظرية النظم التي تتألّف من عدّة أنظمة فرعية مستقلّة، مثل سلوك المشرفين، وسلوك مديري المدارس، وسلوك المعلّمين، وسلوك الطلاب، فهذه الأنظمة يجب أن تكون مفتوحة على بعضها، فيكون بينها اتصال مفتوح، إذ يعتمد الإشراف التشاركي على روح الانفتاح، والتعاون المستمر بين المشرف والمعلم، مع قدرة المشرف على التنسيق بين المعلمين، ودعم أفكارهم، ومراعاة شؤونهم، وتوفير الثقة والأمان والتقدير ليكون مقياسًا لتقييمهم.

ويجب أن تتفاعل جميع المصادر الإنسانية من معلمين وطلاب ومشرفين تربويين وإداريين بشكل إيجابي وبنّاء، مع سعي المشرف التربوي نحو التنسيق بين المعلمين، وتأمين الثقة والتقدير المتبادل معهم، إضافة إلى الاهتمام ببناء شخصية متوازنة للمعلم والمشرف عن طريق تحسين نوعية التعليم، فضلًا عن الاهتمام بسلوك الطالب النهائي، وبدور المعلم كونه القادر على تقديم أفضل الخدمات التربوية والتعليمية للطالب.

ومن أهم أهدافه أنه يسعى إلى تحقيق مجموعة من الأهداف تتمثل في مساعدة المشرفين على تغيير معتقداتهم الإشرافية، والقيام بالعمليات الإرشادية للمعلمين؛ ليتمكنوا من تطبيق الاستراتيجيات التعليمية الأنسب لحل المشكلات، مع مساعدة المعلم في أن يكون عضوًا

فعّالًا في التفاعل الصفي، وتدريبه على وضع الفرضيات لحلّ المشكلات، واختيار البديل و الحلّ الأنسب في الغرفة الصفية، فضلًا عن السّماح له بأن يُبدي رأيه ووجهة نظره، إضافة إلى تقديم العديد من الأفكار التي تُقيّم وفقًا لأهميتها وقيمتها التربوية. وأخيرًا، العمل على تثبيت الثقة عند المعلم عند التعامل معه ضمن المنحى التشاركي (دواني،2014).

11- **الإشراف بالأهداف:** فيبيّن الأبيض والرويلي (1438هـ) أنّ نمط الإشراف بالأهداف يعتمد على وضع الأهداف العملية الإشرافية بصورة قابلة للقياس والتطبيق بالمشاركة بين المشرف التربوي والمعلم وغيره من المعنيين بالعملية الإشرافية، ثم تقييم الأداء في ضوء النتائج المتوقّعة، فيقاس إجرائيًّا بالدرجة التي يحصل عليها المعلم في المقياس المعدّ لذلك.

إنّه نظام يشارك فيه المشرفون والمعلمون والمديرون، ذلك بتحديد أهداف تربوية مشتركة، مع تحديد مسؤولية كل طرف في تحقيق هذه الأهداف، بحيث يدرك كل واحد منهم النتائج المتوقعة من عمله تمامًا.

ويُبيّن البعداني (1424 هـ) ميّزات ومآخذ الإشراف بالأهداف بأنه يتميّز بفاعليته، وهو يتفق مع الإشراف التربوي التّشاركي في توحيد الجهود بين المشرف والمعلم، مع فتح قنوات الاتصال بينهما، إذ يتفق مع الإشراف التربوي الإكلينيكي (العيادي) في تركيزه على العمل المشترك بين المعلم والمشرف في التخطيط والتحليل والتقويم، بل يزيد عليها أن عملية المراجعة والمتابعة هي عملية متواصلة لسير العملية الإشرافية.

ممّا يُؤخذ عليه أيضًا أنّه بحاجة إلى قناعة والتزام من المشرف التربوي، إضافة إلى مشاركة المعلمين في تحقيق الالتزام الدّاخلي لدى المعلمين؛ ليضمن تنفيذ الأهداف المتفق عليها معهم من دون مراقبة ومتابعة، مع ضرورة تناول جميع مستويات الأهداف التربوية؛ ليولّد الرّضا الوظيفي والانتماء لمنظومة الإشراف التربوي، وتوليد سلوك إيجابي لدى عناصر النظام

الإشرافي؛ ليتولّد لدى المعلمين اتجاهات إيجابية نحو الإشراف؛ بسبب مشاركتهم في صياغة وتحديد الأهداف التعليمية مع المشرف التربوي، فيشعر المعلم بالأمن، لأنه سيعمل بموجب الأهداف التي شارك في وضعها.

وينتج عن هذا الإشراف التربوي المبني على هذا المدخل الروح المعنوية، والرّضا عن العمل لدى المعلمين، وتحمّل المسؤولية، والانتماء، ودرجة المشاركة في اتّخاذ القرارات.

12- **الإشراف التطوري**، من أكثر الأنماط حداثةً، إذ يبيّن الشّهدي (14:1435) أنّ الإشراف التطوري يعدُّ أحد الاتجاهات الحديثة في الإشراف التربوي، ويقوم على الفرضية الأساس على أنّ المعلمين يختلفون في مستوى تفكيرهم التجريدي.

ويرى شلش (2018) أنّ المعلمين مقسمون إلى ثلاثة أقسام: المعلمون، فهناك المعلمون الذين يكون لديهم التفكير التجريدي منخفض، فتتولّد لديهم لديهم صعوبة في تحديد المشكلات التي تواجههم، إضافة إلى وجود صعوبة في تحديد اختياراتهم للحلّ، مع عدم قدرتهم على التعايش مع ضغط العمل، بل يكون لديهم الإحساس الضعيف بالأمن الوظيفي، إضافة إلى عدم قدرتهم على إدارة صفوفهم.

وهناك المعلمون الذين يجدون صعوبة في وضع الخطط الشاملة لها، وهناك المعلمون أصحاب التفكير التجريدي المرتفع الذين يكون لديهم القدرة على تحديد المشكلة بوضوح، مع وضع البدائل الكثيرة لها ،واختيار الأفضل منها، إذ يمتازون بالثقة بأنفسهم، والقدرة على التعامل الإيجابي، والعمل بروح الفريق الواحد.

وتتمثل فكرة الإشراف التطوري في أنّ هناك عاملَيْن مؤثرَيْن في أداء المشرف وتعامله مع المعلم، هما: نظرة المشرف التربوي لعملية الإشراف وقناعاته حولها، وصفات المعلم، إذ يرى جلكمان أن المعلم هو محور العملية الإشرافية، وأن التطوير في قدرات المعلمين وتنميتها

هي مهمة الإشراف التربوي الأولى، وأن المشرف التربوي في الأصل مُعدٌّ مهنيًّا، وهو خبير وذو تفكير تجريدي مرتفع.

وأن الإشراف التربوي التطوري ذلك النوع من الإشراف التربوي المرن الذي يعمل على تحديد مستوى المعلمين، واختيار الطرق المناسبة للعمل معهم؛ لتحسين مهاراتهم التدريسية.

يتميّز الإشراف التطوري بمراعاته للفروق الفردية بين المعلمين، واستخدامه طرائق واضحة ومنطقية وعلمية، لكن يُؤخَذ عليه أنّه يتطلب عددًا كبيرًا من المشرفين الذين يتميزون بتفكير تجريدي عالٍ، وهذا يصعب توفيره (الأبيض والرويلي: 1438).

13- **الإشراف الإلكتروني:** فهو نموذج جديد في طرائق التدريس، والتقويم، وتصميم المناهج، وارتباط عملية التدريس والإشراف التربوي؛ كونهما عنصرين من عناصر العملية التعليمية، إذ هناك حاجة للتغيير والتطوير، وتوفر مرونة أكثر. وترى الخمّاش والعتيبي (2010) أنّ الإشراف الإلكتروني نمط إشرافي حديث، يعتمد على التقنيات الحديثة للحاسب، أو الشبكة العالمية ووسائطها المتعددة في إيصال المعلومة للمستفيد، إذ يتواصل المشرف التربوي مع المعلمين من خلال مواقع الإنترنت، أو عن طريق البريد الإلكتروني للمدرسة، أو البريد الإلكتروني الشخصي للمعلم".

وعرّفه البار (Albar, 2012:2) بأنّه آليّة لعملية التقويم، تتطلب خبرات متنوعة يجب توفرها لدى مستخدميه؛ للوصول إلى نتائج أفضل، منها مهارات أكبر في استخدام شبكات الحواسيب، وقدرات متطورة للتواصل، إضافة إلى القدرة على التعبير الدقيق للأفكار والمفاهيم.

ويؤكد يوجو (Ugwoke,2012:1) أن الإشراف الإلكتروني إشارة إلى استخدام تكنولوجيا المؤتمرات المرئية؛ لتوفير التقويم بالوقت الحقيقي (Realtime)؛ وهذا ما يسمح

للمشرف بمراقبة نشاطات المعلمين بشكل أفضل وقت أدائها، فيقلل من كلفة نقل المشرفين، وإعدادهم، بل إنّه يضمن مخرجات تعليمية أفضل.

ويوضّحه مرداح (Merdah,2013) بأنه أدوات تقوّم المعلمين مع انتفاء التأثر بالعامل الجغرافي، وهو ما يؤدي إلى بناء شبكة تواصل إلكترونية تسهل العمل بين المشرفين التربويين، ومديري المدارس، والمعلمين.

ويُبيّن هان (Han,2014) مفهوم الإشراف الإلكتروني بأنه أداة تُستخدم لإسناد التعلم المفتوح، والتعلم المدعوم بالحاسوب، إذ تعتمد على تقنيات مراقبة الوقت الحقيقي والتغذية الراجعة، مع استخدام تقنيات المحادثة الإلكترونية، والمؤتمرات التفاعلية لمراقبة وتطوير وتقويم مهارات المعلمين.

كما إنّ الإشراف الإلكتروني عبارة عن نظام مُحمّل على الإنترنت، يستخدم تكنولوجيا الوكيل المتعدد، ويعمل بمبدأ الوكيل (الخادم)، من خلال تناول قواعد البيانات للمدارس والمعلمين، فعادةً ما يتطلب هذا النظام خصائص محددة، كأن يمتلك المشرف مهارة التصفح عبر الإنترنت، وأن يكون قادرًا على الكتابة والطباعة على لوحة المفاتيح، مع التعبير عن النفس والآراء، وأن يمتلك مهارات تواصل مميزة (Albar,2012:42).

يمكن تصنيف الإشراف الإلكتروني إلى أربعة أنواع، منها الإشراف المعتمد على الحاسب الآلي، وهو الإشراف الذي يجري بوساطة الحاسب الآلي، وبرمجياته، ويُقدّم من خلال وسائط التخزين (الأقراص المدمجة، أسطوانات الفيديو، الأقراص الصلبة)، فهذا النوع يتيح للمعلم التفاعل مع ما يُقدّم له، من دون التفاعل مع المشرف التربوي، أو مع الأقران.

والإشراف المعتمد على الشبكات: هو الإشراف الذي يجري من خلال إحدى شبكات الاتصال المحلية، أو الإنترنت، فيُتيح هذا النوع فرصة التفاعل النشط بين المعلمين والمشرفين

التربويين من جهة، وبين المعلمين والأقران من جهة أخرى. الإشراف الرقمي: هو الإشراف الذي يجري من خلال وسائط تكنولوجيا المعلومات، والاتصالات الرقمية (الحاسب الآلي وشبكاته، وشبكة الكابلات التلفزيونية، وأقمار البث الفضائي).

أما الإشراف عن بُعد فهو الإشراف الذي يجري من خلال الوسائط كلها، سواء التقليدية (المواد المطبوعة، وأشرطة التسجيل، والراديو، والتلفزيون) أم الحديثة (الحاسب الآلي، وبرمجياته، وشبكاته، والقنوات الفضائية، والهاتف المحمول)، فيكون فيه المعلمون بعيدين مكانيًّا، أو زمانيًّا –أو كلا الأمرين معًا– عن المشرف التربوي.

من مميّزات الإشراف الإلكتروني بأنه يساعد المعلمين على النمو المهني في أي وقت أو مكان، يعمل أيضًا على تدريب المعلمين في أعمالهم، وتأهيلهم باستمرار، من دون الحاجة إلى ترك أعمالهم، أو إيجاد بديل؛ إضافة إلى أنّه يقوم على تنمية قدرات المعلمين على التواصل مع بعضهم أو مع أقرانهم، ويُسهم في حل مشكلة ازدحام قاعات التدريب أو عدم توفرها، ذلك بطريقة الإشراف عن بعد؛ يساعد أيضًا المشرفين والمعلمين على ملاحقة التغييرات والتطورات المتسارعة في المعرفة أو المعلومة، ويدعم المشرفين في التواصل مع المدرسة، والحصول على المعلومة بيسر وسهولة ودقة؛ إضافة إلى ذلك فإنّه يُسهم في التغلب على ضعف أداء وتأهيل بعض المشرفين التربويين، بل يساعد في الحدّ من ميل بعض المشرفين إلى الممارسات التفتيشية؛ فبذلك يكون للإشراف الإلكتروني إسهام في تحقيق جودة التعليم.

14–إنّ الإشراف الدبلوماسي: يتمثل في قدرة المشرف على توجيه التفكير الجمعي وقيادته، وهو يَعرِف مَن يقدّم مَن المعلمين الذين يؤيّدون رأيه؛ وبهذا يصل بسهولة إلى موافقة جماعية. يعمل أيضًا على توجيه المعلمين توجيهًا دقيقًا نحو تأدية ما يريد منهم أن يؤدّوه، بالطريقة التي

يؤمنون معها بأن رأيه ووجهة نظره تفوق آراءهم؛ فالإشراف لديه ممارسة دبلوماسية (الخمّاش والعتيبي، 2010).

15- **الإشراف التّرسُّلي:** يتمثل بقيام المشرف بمنح الفرصة للابتكار والإبداع، بإعطاء الحرية للمعلمين فيرى أن دوره هو تهيئة البيئة المدرسية، إذ يستطيع المعلمون -في ظلها- أن يقوموا بعملهم على خير وجه مستطاع وممكن. يُوصَف دور المشرف في الإشراف الترسلي بأنه إعطاء المعلمين الحرية، من دون التدخل في شؤونهم إلا بالقليل، فيسير البرنامج ويتقدم إذا وجَد المدرّسون إلهامًا جديدًا، إذ إنّ سياسته تتمثل في ترك الحبل على الغارب.

16- **الإشراف المباشر:** يتضمن قيام المشرف بتزويد المعلم بطرائق إنجاز العمل. وفقًا لهذا المنهج فإنّه توجد طريقة واحدة فضلى لإنجاز العمل، إذ إنّ هذا المنهج قائم على الإخبار، بمعنى أنّ المشرف يمارس دور المُخبِر على افتراض أنّه يعرف تمامًا أساسيات ومهارات المهنة، وباستطاعته -اعتمادًا على ذلك- تحديد الأساليب التي يجب على المعلم اتّباعها (مريزيق، 1429هـ).

ويشجع الإشراف المباشر التفاعل بين المشرف والمعلم من نوع تفاعل الرئيس والمرؤوس، إذ يقوم الشخص الذي يعرف بإعلام الشخص الذي لا يعرف، وهذه التّبعية تجعل المعلم يعتمد على المشرف في قراراته وحلوله واقتراحاته، فإن كانت النتائج غير مُرضية، فإنّ المعلم يقوم بوضع اللوم كله على المشرف.

في هذا الإشراف يقدم المشرف المساعدة للمعلم في تزويد المعلومات، بل يشجع المعلم على المبادرة، ويسهل عليه تنفيذ جهوده المبدعة؛ بتزويده مباشرة بالمساعدة التي يحتاج إليها، وهذا يساعد في سلامة ومتانة العلاقة بينهما، وبين الطلبة أيضًا، لكن يجب أن يحدد المشرف الطريقة التي يتحدث فيها، من دون إثارة شكوك لدى الطلبة تتعلق بقدرة معلمهم، ومهاراته.

17- **الإشراف غير المباشر**: فهو منهج استكشافي، فعادةً يُحدد المشرف مجال اهتمام معين، يقود المعلم عن طريق الأسئلة والمناقشة إلى تحليل تدريسه، فيجب على كلا الطرفين وضع خطة عمل بطريقة تشاركية، يتفاعلان أيضًا بصفتهما زميلين في العملية، مع فهم الموقف الكلي. إنّ هذه العملية تعالج مواقف المعلمين السلبية وتقلل منها؛ لأن المعلمين المشاركين في تحليل المعلومات، وتخطيط تطورهم المهني يضعون آراءهم موضع التنفيذ.

ويتطلب الإشراف غير المباشر ممارسة تأملية دقيقة، وجهودًا حثيثة؛ لضمان تطبيقه بفاعلية، يستطيع المشرفون أيضًا من خلاله توظيف طريقة تسجيل اللقاءات وتحليلها؛ لمعرفة جوانب القوة والضعف في الممارسات والمهارات، فالاهتمام الأول للمشرف في اللقاء الأول يهدف إلى التطور والتحسين والارتقاء. ينجم عن الإشراف غير المباشر استقلال المعلم، ومسؤوليته المهنية، إذ يسعى المشرف الناجح نحو تطوير معلمين غير معتمدين على المشرفين في نموّهم الشّخصي والمهني، إنما يقومون بدلاً من ذلك بتقويم تعلمهم باستمرار، وإعادة تنظيم نشاطاتهم، ومواكبة التطورات الحديثة في ميادين تخصصاتهم.

2.1.2 الأداء المتميّز

1.2.1.2 مفاهيم أساسية في الأداء المتميز

الأداء هو الترجمة اللغوية للكلمة الإنجليزية (Performance)، ويعرّف بأنه عبارة عن النجاح الذي يدل على التمثيل الناجح، فتتغير الدلالة بتغير المؤسسات التعليمية وأداء المعلّمين فيها، فضلًا عن كون الأداء هو الفعل الذي يُعبّر عنه بمجموعة من المراحل التي يظهر خلالها تحقيق الأهداف باستخدام الموارد المتاحة والأساليب، بطريقة ذات كفاءة وفاعلية، تكون مرتبطة

بنجاح هذه المؤسسة في ظل البيئة التنافسية المتغيرة التي تسعى إلى الأداء المتميز، أو المتفوق (علي، 2018).

تعدّدت نظرة الباحثين لمفهوم الأداء والأداء المتميّز من خلال التركيز على الإبداع، والابتكار، وتحقيق النتاجات التعليمية المتمثلة بمقدار التقدم، والكفاءة، والبراعة في مهارات وقدرات المعلّمين في رفع مستوى الطلبة، فهذا هذا من شأنه أن يرفع مستوى المؤسسة التعليمية بين المؤسسات الأخرى، إذ إنّ الأداء المتميز كما يراه القريوتي (2000) هو الذي يجري فيه التركيز على الناتج الإبداعي؛ بوصفه مدخل من مداخل الإبداع، ويتمثل بمقدار الإنتاجية، والبراعة في الأداء.

ويعرّفه أبو شملة (2009) بأنه مجموعة الاستجابات التي يقوم بها الفرد في موقف معيّن، فهذا الأداء تلاحظه ملاحظة مباشرة. أما (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم) فقد عرّفت الأداء بأنه: الفعل الإيجابي النشط لاكتساب المهارة، أو القدرة، أو المعلومة، إضافة إلى التّمكّن الجيد من أدائها وفقًا للمعايير الموضوعية.

ويتكوّن مصطلح الأداء من مكوّنين رئيسين هما: الكفاءة والفاعلية؛ أي أنّ المؤسسة التي تتميز بالأداء هي التي تجمع بين عاملي الكفاءة والفاعلية، إذ يُنظر إلى الفاعلية بأنها تحقيق الرؤية الاستراتيجية للمؤسسة من خلال نشاطها، وتحقيق أهدافها بالمتابعة والمراقبة (الجازي، 2016).

أما الكفاءة فهي من المصطلحات البارزة في العلوم الإنسانية، إذ إنّها القدرة على تقليل الموارد المتاحة للمؤسسة، ذلك من خلال استخدامها بالقدر المناسب وفق معايير معينة، مع إبقاء التكلفة على حالها في حدودها الدنيا (مزغيش، 2012).

وتعرّفه فرحان (2021) بأنّه مجموعة من الممارسات السّلوكية التي يأتي بها المعلم في موقف معين، تكون قابلة للملاحظة والقياس. والمقصود بالأداء المتميّز ليس فقط عدد الوحدات التي ينتجها العامل أو عدد العملاء الذين يقوم بخدمتهم، بل يشمل الجودة التي يُؤدي بها عمله أيضًا.

ويعدّ الأداء من المصطلحات الجذابة ومن المفاهيم الأساسية للمديرين في المستويات التنظيمية كلها، ولكل أنواع المنظمات؛ لأن مُخرجات هذا الأداء قد تكون ذات آثار ضارّة بأرباح المنظمة، أو قد تكون الأساس في بقائها وتعزيز قدرتها التنافسية، ويمكن تقديم بعض التعاريف للأداء (بومدين ،2007).

ويعرّف صالح وآخرون (2018) الأداء بأنّه انعكاس لكيفية استخدام المؤسسة الموارد البشرية والمادية، واستغلالها بالصورة التي تجعلها قادرة على تحقيق أهدافها، إذ يُعبّر عن الأداء بكونه قدرة المؤسسة على تحقيق أهدافها طويلة الأمد، وهو إصدار حكم على الشرعية الاجتماعية لنشاط معيّن.

وتعرّف تباني وآخرون (2021) الأداء المتميز بأنه مصطلح يُطلق بصورة عامة على كل شيء يفعله الفرد بشكل علني وصريح، سواء جرى استخدام ذلك في اللغة أم لم يجرِ استخدامه.

ويُقصد بالتميّز في الأداء بأنه حالة من التّفرّد في أداء عناصر المؤسسة المختلفة بعدّها منظومة، وتفوقها على أداء غيرها من المؤسسات المماثلة في مجال العمل، مع ظهوره بصفات تميّز المؤسسة وتبرزها، وتعلي من شأنها بالنسبة إلى المؤسسات الأخرى.

ويعرّفه أبو حسنين (2015) بأنه ما يتم تنفيذه من المعلم في دروسه بربطه بالواقع الاجتماعي للطلبة والمادة العلمية بحاجاتهم لتعميق تعلمهم أكثر. فضلاً عن الإجراءات

والتحركات التي يقوم بها المعلم داخل البيئة الصفية بالتفاعل مع الطلبة والتواصل معهم والمشاركة معهم ومع بعضهم البعض، باستخدام الأساليب التدريسية الفعالة، والتغذية الراجعة التي يزودها لهم.

يُعرّف هاجرة (2018) مفهوم التميّز بأنه مرحلة متقدمة من الإجادة في العمل والأداء الفعّال المبني على مفاهيم إدارية رائدة، تتضمن التركيز على الأداء والنتائج، وخدمة المتعاملين، والقيادة الفاعلة، والإدارة بالمعلومات والحقائق، وتطوير العمليات، وإشراك الموارد البشرية، فضلًا عن التحسين المستمر، والابتكار، وبناء شراكات ناجحة. قد جاء في قاموس (ويبستر) عدة تعاريف لكلمة التميّز، منها: القيام بشيء جيد، وعلى درجة عالية من الكفاءة والتفوق، والدرجة الأولى.

ويشير مفهوم التميّز (Excellence) لدى الفرد إلى قدرته على إنجاز نتائج غير مسبوقة يتفوق بها على نفسه وعلى الآخرين، وأن يتماشى قدر الإمكان عند التعرض للخطأ أو الانحراف من خلال الاعتماد على وضوح الرؤية، وتحديد الأهداف، والتخطيط السليم، والتقويم المستمر؛ لذا فإن الالتزام بهذا المفهوم سوف يؤدي إلى نجاح الفرد، سواء في عمله أم في حياته.

ويذكر – دافيد(David,2001: 308) بأن الأداء هو المحصلة النهائية للأعمال التي تؤديها المنظمات المتمثلة بتحقيق أهدافها وغاياتها، ويؤكد رادحي ودخيل (Radhi& Dekhil,2015) أن الأداء مقياس يُقاس به قدرة المنظمة على البقاء والاستمرار، وتحقيق التوازن بين رضا الزبون، وتحقيق الأهداف المنشودة.

في حين أنّ هناك باحثون آخرون يرون أنّ مفهوم الأداء المتميز هو "الطريقة التي يتم فيها إنجاز أعمال المنظمة ودفعها وحثها للتوجه نحو الأهداف بأفضل ما يمكن؛ من أجل الحصول على نتائج متميزة من خلال استخدام الخبرة وذكاء القيادة شاينر (Shiner,2015:52). ويبيّن دافيد(David ,2015:308) بأنّ الأداء المتميز يمثل الأنشطة العامة للمنظمة، ويُعدّ درجة نجاح أو فشل المنظمات في الحصول على قيمة مضافة، اعتمادًا على نتائج مخططة مسبقًا، مع تقديمها للزبائن وقدرتها على التكيف مع البيئة. وهو عمليات فحص أساليب الإدارة بطرائق شائعة الاستخدام، مثل النظر إلى سلسلة من الأنشطة، والأدوار، والوظائف التي يجب أن يؤديها المديرون، ثم التحقق من صحة تلك القائمة التي تتضمن هذه الأدوار، إذ من خلالها ينعكس بعض أهم الأنشطة التي يجب أن تقوم بها إدارة المنظمة (Mwenja, 2009).

في حين أنّ دافت – (Daft ,2008) يرى أن الأداء المتميز هو المرحلة النهائية للجهود التي تبذلها المنظمات خلال مدة زمنية محددة، ويعكس قدرتها على تحقيق أهدافها بطريقة ذات كفاءة وفاعلية.

يبدو أن الأداء المتميز يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالإبداع والابتكار، و يقاس من خلال الجهود المبذولة لدى المعلّمين في المؤسسة التعليمية بوصفهم أفراد لهم قدراتهم وإبداعاتهم وأساليبهم الابتكارية في رفع مستوى الإنتاجية في المؤسسة في مدة زمنية محددة بصورة فاعلة؛ ما يؤدي إلى كسب رضا الطلاب، وتحديد احتياجاتهم، والعمل على تطويرها؛ ذلك بالمتابعة والمراقبة لأهم الأعمال والأنشطة التي يقوم بها المدير، مع تحقيق الأهداف التربوية التي تسعى إليها المؤسسات التعليمية، وتسمو بها إلى مستوى التنافس الذي يؤدي إلى مستوى عالٍ من التقدم والتحسن والتطور؛ فتميّز المؤسسة التعليمية يأتي من تميّز أفرادها العاملين.

2.2.1.2 عناصر الأداء

يبيّن أبو حسنين (2015) أنّ للأداء عناصر أو مكوّنات أساسية من دونها لا يمكن التّحدّث عن وجود أداء فعّال؛ ذلك يعود لأهميتها في قياس وتحديد مستوى الأداء للعاملين في المؤسسات، من هذه العناصر أنها تبرز كفايات الموظف وهي تعني ما لدى الموظف من معلومات ومهارات واتّجاهات وقيم، إذ تمثّل خصائصه الأساسية التي تُنتج أداءً فعّالًا يقوم به ذلك الموظف.إضافةً إلى متطلبات العمل الوظيفية التي تشمل المهمات، والمسؤوليات، والأدوار، والمهارات، والخبرات التي يتطلبها عمل من الأعمال أو وظيفة من الوظائف. ثم بيئة التنظيم التي تتضمن العوامل الداخلية التي تؤثر في الأداء الفعّال، وهي التنظيم وهيكله وأهدافه وموارده ومركزه الاستراتيجي والإجراءات المستخدمة، فضلًا عن العوامل الخارجية مثل العوامل الاقتصادية، والاجتماعية، والتكنولوجية، والحضارية، والسياسية، والقانونية.

وتتّضح معايير ومحدّدات الأداء بتحديد مستوى الأداء الفردي بمعرفة العوامل التي تحدد هذا المستوى، والتفاعل بينها؛ ذلك لتعدّد هذه العوامل، وصعوبة معرفة درجة تأثير كل منها في الأداء، لكن مع اختلاف نتائج الدراسات المسبقة التي تناولت هذا الموضوع، فإن الباحثين يواجهون عدّة صعوبات في تحديد العوامل المؤثرة في الأداء، ومدى التفاعل بينها.

3.2.1.2 محدّدات الأداء

الأداء هو الأثر الصافي لمجهود الفرد الذي يبدأ بالقدرات، وإدراك الدور، والمهمات؛ ما يعني أنّ الأداء هو نتاج معين يمكن النظر إليه على أنه نتاج العلاقة المتداخلة بين الجهد والقدرات، فضلًا عن إدراك الدور المهم للفرد. يمكن القول إنّ محدّدات الأداء تستند إلى ثلاث تغيرات: هي الجهد المبذول في العمل، فهو يعكس درجة حماس الفرد لأداء العمل ومدى دافعيته للأداء. القدرات والخصائص الفردية، فهي القدرات الفردية والخبرات المسبقة التي يتوقف

الجهد المبذول عليها. إدراك الفرد لدوره الوظيفي الذي يتمثل في سلوك الفرد الشخصي في أثناء تأدية تصوراته، وانطباعاته الكيفية التي يمارسها في المؤسسة (أبو حسنين، 2015).

وترى الباحثة أن الأداء هو كل ما يبذله المعلم من جهود حثيثة من أجل التطوير والتحسين من قدرات طلبته ومتابعتهم وتقديم لهم التغذية الراجعة ، واستخدام أساليب التقويم المتنوعة لتحقيق الهداف المرجوة من العملية التعليمية ، ورصد نتائجها، والتي تزيد من دافعية المعلم ورغبته في التقدم والتطور بأدائه من اجل السموّ بطلبته في مستوياتهم الفكرية والقدرات العقلية.

4.2.1.2 قياس الأداء

أنّ هناك العديد من الطرائق لقياس الأداء، إذ يمكن قياس الأداء للعاملين من خلال كمية الجهد المبذول، أي مقدار الطاقة الجسمانية أو العقلية التي يبذلها الفرد في العمل خلال مدة زمنية معينة، فضلًا عن السّرعة في أداء العمل. إضافة إلى نوعيته ودرجة مطابقة الجهد المبذول لمواصفات نوعية معينة، يُضاف إلى ذلك مدى مطابقة الإنتاج للمواصفات المطلوبة. فنمط الأداء هو الطريقة التي تتم بها تأدية أنشطة العمل، فمثلاً يمكن من خلال نمط الأداء قياس الطريقة التي يجري الوصول بها إلى حل، أو إقرار بمشكلة معينة (أبو حسنين، 2015).

وعرف طاهر (2018) قياس الأداء بأنه العملية التي يتم من خلالها تحديد كفاية المعلمين، ومدى إسهامهم في إنجاز المهمات المسندة إليهم، مع الحكم على سلوك الشخص عن طريق تصرّفاته في أثناء عمله، فهي عملية قياس المستوى لأداء المعلمين ومقارنة أدائهم في ضوء محكات مُعدّة وفق أسس علمية.

5.2.1.2 معايير الأداء المتميز

يرى ملحم (2019) أن معايير الأداء المتميز هي مجموعة من السمات والخصائص القابلة للملاحظة والقياس، تتضمن مهارات وكفايات يجب أن يمتلكها المعلمون ويمارسونها في أثناء العملية التعليمية، وهي تتمثل في بُعديْن أساسيّيْن، البعد الأول: الأكاديمي ويتمثل بمدى امتلاك المعلم الكفايات الأكاديمية ولتي تعبر عن كمّ المعلومات، ونوعيتها، وتكون متعلقة بالمناهج. البعد الثاني: الأدائي ويعكس هذا البعد الممارسات العملية للمعلم في أثناء العملية التعليمية، يشمل ذلك المجالات، والأهداف، وطرائق التدريس، وأساليبه، واستراتيجياته، فضلًا عن مجال تكنولوجيا المعلومات، ومجال الإبداع، والتقويم.

ويبين مزهر (2014).بأن معايير الأداء المتميز في القيادة، إذ يقيس هذا المعيار مدى قدرات القيادات التنظيمية على تحديد الاتجاهات المستقبلية في المدى القصير والطويل، ومدى تشجيع التجديد والابتكار بين العاملين (القيادة التنظيمية، والمسؤولية الاجتماعية، والانتماء)؛ ثم التخطيط الاستراتيجي الذي يقيس مدى قدرة المؤسسة على وضع الخطط الاستراتيجية، ووضعها موضع التنفيذ، مثل إعدادها وتنفيذها؛ ثم التركيز على المستهلك والسوق. يقيس هذا المعيار مدى قدرة المؤسسة على الإحساس بالاحتياجات والرغبات المستهلكة، والسوق (المعرفة بالمستهلك، والسوق، والعلاقات مع المستهلك، وإرضاء المستهلك). ثم المعلومات والتحليل فهذا يقيس مدى قدرة المؤسسة على قياس وتحليل الأداء الداخلي، ومدى قدرتها على تكوين نظم المعلومات، ودعم القرار (أي قياس وتحليل الأداء التنظيمي، ونظم المعلومات). أما تنمية الموارد البشرية، فيقيس هذا المعيار مدى قدرة المؤسسة على تحقيق الميزة التنافسية من خلال الموارد البشرية (نظم العمل، التعليم والتدريب، تنمية العاملين، رفاهية ورضا العاملين).

6.2.1.2 أهمية الأداء المتميز

تبرز أهمية الأداء المتميّز في أي مؤسسة تعليمية أو منظمة من خلال تحقيقها للأهداف المنشودة التي تسعى إلى الوصول إليها، من حيث رضا الزبائن، وتطوير قدرات الطلبة، وارتباط ذلك بثبات الرؤية والرسالة لها، مع الحصول على النتائج المطلوبة في وقت معين؛ ما يساعد على إحداث التطورات والتغيرات للمؤسسة، والإسهام في التوجه نحو الإبداع والابتكار والتقدم والتفوق من خلال الجهود التي يبذلها المدير والموظفون (المعلّمين) في تطوير قدراتهم، وتحسينها، وتفوّقها، وسيرها نحو التميّز.

فتتجسّد أهمية الأداء المتميز كما يوضحها دافيد (David ,2000) بجعل القيادة رؤية جيدة مقترنة بثبات الهدف؛ ما يساعد المؤسسة التعليمية على وضع معايير متقدمة؛ لتطوير رسالتها، وتحديد العناصر ذات الكفاءة مثل (المعلّمين) الذين يحتاجون إلى الدعم والإسناد؛ لغرض تحسين الأداء، وتشخيص نقاط القوة والضعف، والأخطاء والانحرافات، مع الاشتراك باتخاذ الإجراءات اللازمة لمعالجتها.

ويسهم الأداء المتميز في التّوجّه نحو التعلم والإبداع والتحسين المستمر، وإحداث التغييرات المستهدفة في المؤسسة التعليمية أو المنظمة، مع محاولة تلبية احتياجات أصحاب المصلحة (الطلبة).

وأكد علي (2021) أن أهمية الأداء المتميز تبرز من خلال المحافظة على الموقع التنافسي المميز للمؤسسة التعليمية أو المنظمة، من خلال تطبيق التوجه الاستراتيجي؛ ما يخلق قيمتها، ويؤدي إلى تحقيق الاستقرار لها. تتجلّى أهمية الأداء المتميز في الدور الكبير الذي يؤديه في تقديم خدمة ممتازة للطلبة، من حيث جودة الخدمة التي تقدم لهم، والطريقة التي تتفوق

بها المؤسسة على غيرها من المؤسسات التعليمية، فضلًا عن تحقيق العديد من الفوائد؛ لذا يعد الأداء المتميز نقطة انطلاق نحو تحقيق أهداف المؤسسة وطلابها. أشار سفاري (Safari,2020) و بارا دويل وثومسون (Bardawell&Thompson,2017:425) إلى أنّ الأداء المتميز يعمل على توسيع العمليات، والمهمات، والمشاريع على مستوى المؤسسة التعليمية، فضلًا عن الاعتراف بنجاحاتها بتحسين سمعتها بين بقية المؤسسات، وزيادة الوعي العام بأهمية التوجه نحو الجودة، وتنفيذ عملية الأداء بتحديد نقاط القوة والضعف، ومقارنتها مع بقية المنافسين في المسيرة التعليمية، أي بين المؤسسات والمنظمات التربوية والتعليمية.

إضافة إلى أن الأداء المتميز له أهمية كبيرة في دعم الإبداع والابتكار، وتعزيز فاعلية الثقافة المشتركة بين المعلّمين، ذلك بتحديد نقاط القوة والضعف في البيئة الداخلية، ومعرفة المشكلات التي يمكن أن تواجههم، مع تشخيصها بشكل دقيق، والحصول على المرونة العالية في الاستجابة السريعة لمتطلبات مخرجات التعلم وحاجتهم، فضلًا عن التميّز في تقديم الأساليب والوسائل التي تلبي احتياجاتهم، وزيادة القدرة على التمكين واتخاذ القرارات الصائبة التي تزيد من الإنتاجية (Daft, 2008:40).

وترى الباحثة أن الأداء المتميز يصل إليه المعلم إذا توفرت لديه الإمكانيات والوسائل والأساليب التي تساعده على التطور والتقدم بسلوكياته، وهذا بدوره يدعمه في إظهار ابتكاراته وإبداعاته خاصةً ، في توظيفه للتكنولوجيا وجذب الطلاب في المواقف التعليمية ، بحيث يتفاعل الطلبة مع بعضهم البعض ، ويتفاعل معهم المعلم، ويتشاركون في الحصص الصفية ويتم خلالها تحقيق الأهداف التربوية.

7.2.1.2 مقوّمات الأداء المتميّز

يحدث الأداء المتميّز من خلال العمل والإتقان والتفاني والإخلاص فيه، ورصد جميع الإمكانيات والمقومات التي تسهم في أن يكون مستوى العمل أفضل ، والمساعدة في مواجهة أي مشكلات ممكن أن تحدث ، كما أن الأداء يكمن في الجودة والإبداع والقيادة الرشيدة التي تساهم في أن تكون المهارات لدى العاملين قادرة على تحمل المخاطر والقدرة على المبادرة (شنافي، 2013).

8.2.1.2 مؤشرات الأداء المتميز

تسعى كل مؤسسة تعليمية تربوية إلى بلوغ التميّز، من خلال تحقيق الأهداف التي ترجوها من رؤيتها المستقبلية، وخططها الاستراتيجية التي تضعها في الحسبان؛ للوصول إلى مستوى التنافس بين المؤسسات التعليمية الأخرى، يجري تحقيق ذلك من خلال تحديد الموارد والإمكانيات التي بدورها تعمل على توفير كافة الاحتياجات، فالمورد المالي من النقاط الأساسية للأداء المتميز، إذ من خلاله يُقاس مدى تحقق الهدف، والوقوف على مستوى تلبية الحاجات للمعلّمين، مع تحسين مهاراتهم وتنمية قدراتهم.

وعندما تكون المؤسسة قادرة على توفير الإمكانات البشرية والمالية والمادية، مع توفير كل ما تتطلبه لسير العملية التعليمية، والتركيز على الطاقات الإبداعية، والعمل على تنميتها وتقويتها – فإنّ ذلك يعمل على الوصول إلى النتائج المطلوبة، حينها يتحقق الأداء الفعال المتفوق لدى المعلّمين، ويسهل تحقيق النتاجات التعليمية في زمن محدد يسهم في كسب رضا الطلاب، والأهل.

ويؤكد كابلان ونورتون (Kaplan & Norton,1996) أن العمليات الداخلية التي تعتمد على الإبداع وعمليات الابتكار المستمر لتلبية احتياجات الزبائن وتقليل التكاليف إلى الحد الأدنى – تؤدي إلى تحقيق الرضا الشخصي لهم.

والمحور الثالث الذي لا يقل أهمية عن المحاور المسبقة هو محور العمليات، فالنظام التربوي مثل غيره من الأنظمة له مدخلات (الطالب، والمعلم، والمنهج والمحتوى) وعمليات يتم خلالها تنفيذ الأنشطة واتباع الأساليب واستخدام الوسائل التعليمية المهمة الفعّالة؛ لتحسين مستوى الطلبة وأدائهم في المواقف التعليمية التي تعمل على تحقيق الأهداف المرجوّة بعد الحصول على المعلومات والبيانات المتعلقة بالطالب علميًّا، وعقليًّا، واقتصاديًّا، واجتماعيًّا، وأكاديميًّا، وصحيًّا.

إن هذا يعمل على زيادة التنافس بين كل مدرسة وأخرى في قدرتها على بذل الجهود والتركيز على المتابعة واتخاذ القرارات بخصوص هذه العمليات وتطويرها، إذ تؤدي دوراً في تحقيق الأداء المتميّز. كما أن محور العمليات الداخلية يساعد في تحقيق الأداء المالي، ويُحدد من خلاله أهداف تحسين الأنشطة (Horngren et al, 2009).

إضافةً إلى ذلك، فإنّ محور النموّ والتعلّم يلعب دورًا كبيرًا في تحقيق الأداء المتميّز، من خلال التركيز على جودة العمل التي يقدمها المعلّمون في أثناء العملية التعليمية، عن طريق طرحهم أفكارهم الإبداعية والابتكارية، والمهارات الشخصية (Kudher,2021).

9.2.1.2 أساليب تحقيق الأداء المتميّز

تبيّن الجراح (2019) أن تحقيق الأداء المتميّز في المنظمات يكون من خلال توفير المستلزمات، واتباع أساليب معينة، مع تهيئة بيئة ملائمة تساعد الأفراد العاملين على الوصول إليه، فقد اعتمدت المدخل الياباني في إدارة الموارد البشرية؛ ليكون الأسلوب الفعال في تحقيق

الأداء المتميز، فمن أبرز خصائص هذا المدخل التي لها القدرة على تحقيق الأداء المتميّز أن النظرة شمولية للعاملين (المعلّمين)، والعناية بهم من خلال توفير الوسائل التي تعمل على دعمهم اجتماعيًّا وعاطفيًّا ونفسيًّا، من منطلق أن الإنسان (المعلّم) كيان متكامل، وأن المشاركة الجماعية (بين المدير والمعلّمين) في صنع القرار هي مسؤولية جماعية، والكل متأثر بها.

كما إنّ القيم المشتركة في المنظمة التربوية تقوم على أساس جماعي لا فردي، ووحدة البناء التنظيمي هي الجماعة؛ لذلك تتحقق الأمور المهمة بفضل العمل بروح الجماعة؛ كونه حافزًا للتفاعل والترابط، فضلًا عن تشجيع الأفراد (المعلّمين) بعضهم في سبيل بذل أقصى الجهود؛ للوصول إلى أفضل النتائج.

10.2.1.2 أبعاد الأداء المتميّز

يوضّح علي (2018) أن المنظمات التي تسعى إلى تحقيق التميّز في الأداء تتصف بخصائص مختلفة عن المنظمات الأخرى ذات الطابع التقليدي، فتميز المنظمة في أدائها هو انعكاس للأداء الفردي.

إن المدرسة التي تسعى إلى التميز والتفوق تتصف بعدة خصائص تنافس بها المدارس الأخرى عن طريق الأداء المتميز لأفرادها المعلّمين؛ لذلك هناك ضرورة لتوفر أربعة عوامل بوصفها مفاتيح لهذا النوع من الأداء، أبرز هذه الأبعاد (المتعاملين) أو أصحاب المصالح، مثل الأهل، والمجتمع المحلي، والمؤسسات الداعمة للمدرسة؛ إذ يجب على المدرسة أن تقوم بتشخيص أصحاب المصالح، وتحديد احتياجاتهم؛ لذا عليها إشباع الحد الأدنى من احتياجاتهم؛ كي تكون متميزة في نشاطها، وعملها.

وكفاءة العمليات في المنظمة التي تسعى إلى إرضاء أصحاب المصالح (الأهل، والمجتمع المحلي) لا يمكنها تحقيق ذلك إلّا من خلال إدارة عملياتها بشكل فاعل، إذ تقوم

المنظمة بإنجاز أعمالها بوساطة أقسامها الفرعية، فالمنظمات عالية الأداء تركز على إدارة الأعمال الجوهرية، مثل تطوير الوسائل والأساليب والموارد؛ لجذب المستفيدين (الطلاب).

وأكثر الأبعاد أهمية للوصول إلى الأداء المتميز هو أن لكل منظمة هياكل وسياسات وثقافات تتألف منها، هذه المكونات تتغير بصعوبة لكنّ المنظمة يجب أن تعتمد نظامًا ثابتًا يجعلها قادرة على تحقيق العديد من النتائج الإيجابية التي تُسهم في زيادة النمو، وتطور العاملين (المعلّمين) في مختلف تخصصاتهم ومجالاتهم، لذا فإنّ اهتمام المنظمة بتوفير ثقافة عالية يدعم العاملين في الوصول إلى مستويات الأداء المتميز.

ويبيّن فولكنير (Fulkner,2002) أنّ القيادة تُشير إلى القدرة على وضع السياسات، والاستراتيجيات، وطرائق تحقيق التميّز، وبناء القدرات التي يمكنها أن تساعد على توجيه الأنشطة وقرارات المديرين، فضلًا عن أنّها ليست عملية تأثير بالأفراد العاملين فحسب، بل يجري فيها التعامل مع العنصر البشري، والارتقاء بهم إلى مستويات أعلى، ورفع أدائهم نحو معايير أعلى، مع بناء شخصياتهم (ElHriri,2010:30).

كما إنّ التركيز على الزبون (الطالب) يتمثل في تحديد ودراسة متطلباته، وتوقعاته، مع معرفة كيفية بناء العلاقة بينه وبين المدرسة، وكيفية إرضائه بتلبية احتياجاته، بحيث يجب على المنظمة أن تضع مجموعة مؤشرات لقياس أدائها من وجهة نظر هذا الطالب، فإحدى هذه المؤشرات هي رضاه، من خلال الوصول إلى طموحاته، وتحقيقها (Eriksson,2002).

ومن وجهة نظر روبيت وجون (Robit & John,2005)، وبيري(Berry,2004:2)؛ فإنّ ما يميز المنظمة عن منافسيها هو إدارتها للموارد البشرية من خلال تقييم الحاجة من الموارد الإنسانية، وإيجاد الأشخاص المناسبين لتلك الحاجات، ومع لحصول على الأداء المطلوب، من خلال تقديم الحوافز وبيئة العمل المناسبين؛ بهدف تحقيق أهداف المنظمة.

11.2.1.2 تقييم أداء العاملين في المؤسسات

تعرّف زوزال (2015) تقييم الأداء بأنّه "تقييم كل شخص من العاملين في المنشأة على أساس الأعمال التي أتمّها خلال فترة زمنية معينة، وتصرّفاته مع من يعملون معه".و يُعرّف تقييم أداء العاملين بأنّه عبارة عن تقرير دوري بين مستوى أداء الفرد ونوع سلوكه، مقارنة مع المهمات والواجبات التي يقوم بها في الوظيفة المنوطة به، فهذا التقييم يساعد المسؤولين على معرفة جوانب القوة والضعف في نشاط ذلك الفرد، فالهدف منه هو علاج هذا الضعف، ودعم جانب القوة، ويركز هذا التقييم على الأداء الفعلي في ظل متطلبات الوظيفة مقارنة بالإنجاز المُتوقّع من الفرد القيام به، فضلًا عن أنّه يرتبط بمدى هذا الإنجاز في مدة معينة ومحددة، ومدى كفاءة أداء الفرد لأعماله، وجدارته، واستحقاقه للأداء المتميّز.

ويجري الإعلان عن المعايير بعد إعلان وإبلاغ العاملين بمعايير أدائهم، فيكونوا على دراية بها، وما يُتوقّع أداؤه بوساطتهم، فيجري تحديد الطرائق والأساليب التي من خلالها يُقيّم الأداء بعد قياسه، وذلك بجمع المعلومات من خلال التقارير الإحصائية، أو الشفهية، أو المكتوبة.

لذلك فإنّ من أهم المراحل في تقييم الأداء مقارنة الأداء الفعلي مع الأداء المعياري، فهذه الخطوة ضرورية لمعرفة وكشف الأداء الفعلي، إذ يساعد هذا في الوصول إلى نتيجة حقيقية وصادقة تعكس الأداء الفعلي للفرد العامل، وقناعته بهذه النتيجة، إذ إنّ نتائج التقييم التي يستلمها الأفراد العاملون تؤثر بدرجة كبيرة في روحهم المعنوية، وتواصلهم بالأداء المستقبلي المتميّز.

كما تؤكد زوزال (2018) في آخر المراحل تجري مناقشة عملية التقييم (التغذية العكسية) التي تتم من خلال ما يُعرَف بالمقابلة، فبموجبها يعمل الرئيس على استعراض نقاط

القوة والضعف في أداء الفرد العامل، وطبيعة المشكلة التي تعترض أداءه، مع سبل علاجها؛ بهدف تحسين مستويات (أدائه مستقبلًا، ثم اتّخاذ القرارات على ضوء نتائج التقييم –سواء كانت سلبية أم إيجابية– فيجري الوصول إلى المستوى العالي من الأداء.

12.2.1.2 معايير وقياس مستوى أداء المعلم

تبيّن عبادة(2022) مفهوم تقييم أداء المعلم على أنه عملية تقييم منهجي لمراجعة وتحليل دور المعلم في الفصل الدراسي، وتقديم الملاحظات بناءً على التقييم لتطوير وإنماء المهنة لدى المعلم، وتختلف معايير تقييم المعلمين بحسب اختلاف المنطقة التي يعمل بها المعلم وقوانينها.

ومن أهم المعايير التي يُنظر إليها عند تقييم أداء المعلم في الفصل، السجلات التي يحتفظ بها المعلم، خطط الدروس اليومية أو الأسبوعية التي يقوم المعلم بإعدادها، وجدير بالذكر أن عملية تقييم أداء المعلم تعزز عملية التعليم وترفع من كفاءة المعلمين وتطور مهاراتهم.

ومن خطوات تقييم أداء المعلم يجب أن يكون المقيّم مناسبًا بحيث يجب أن يتذكر المقيم بأن التعليم عملية تشاركية والطلاب أحد أركانها، ويجب على المقيم أن يصدر أحكامه بطريقة غير متحيزة ودقيقة بناءً على أدلة التعليم. والقيام بإشراك قادة التعليم من خلال جمع المسؤولين وقادة العملية التعليمية وإشراكهم بنشاط عملية تحسين ممارسات التدريس، وذلك ليشعر المعلم أن عملية التقييم للمساعدة وليس للانتقاد. إضافةً إلى تجاوز عملية المراقبة فيجب على المقيم أن يتابع الحوارات التي تدور بين الطلاب ومعلمهم وملاحظة ما إذا كان الجو التعليمي ممتعًا ومرحًا، والنظر في نتيجة تقييمات الطلاب ودرجاتهم. والتفكير مع المعلم ويتم من خلال مناقشة المقيم للمعلم حول التحديات التي تواجهه ونقاط ضعفه وقوته لتفعيل موضوع التقويم الذاتي لدى المعلم، بالإضافة إلى تقديم بعض التوصيات والاقتراحات حول مشكلاتهم. ومشاركة أفضل

الممارسات وذلك لأن المقيم هو معلم ذو خبرة كبيرة وواسعة، فعليه تقديم النصائح الهامة للمعلم ومناقشة النقاط الهامة مع المعلمين، وتقديم الخطط التطويرية الجديدة لأدائهم.

أما بخصوص أسباب تقييم أداء المعلم فإنّ عملية تقييم المعلمين لأسباب عديدة ومن أهم هذه الأسباب؛ ترقية المعلمين أو زيادة أجورهم أو لأن المعلمين ذاتهم يطلبون تقييمهم، ويعد سبب الزيادة في الأجور هو السبب الأكبر لحدوث عملية التقييم، يليه عملية منح الحيازة أو الترقية في الدرجة التعليمية، أما المعلمين الذين يطلبون التقييم لأنفسهم فهذا السبب هو الأقل في الحدوث.

وترى الباحثة أن تقييم أداء المعلم من خلال المتابعة لأعماله ومهمّاته في كل مرحلة يقوم بها من التخطيط والتحضير ومتابعته للطلاب وتقويمه لهم ، ومدى تطورهم في المستوى الأكاديمي والنفسي والعقلي ، فهذا من شأنه أن يقوّي المعلم ويزيد ثقته بنفسه ، فمتابعة الإدارة تساعد على أن هناك رقابة تدفعه لأن يتلافى أخطاءه ويعالج مشاكله ومشاكل طلابه – إن وجدت– وهذا يزيد حماسه ورغبته ليصل إلى المستوى العالي من الرضا النفسي وبالتالي يحقق ما يرجوه في بلوغ الترقية في وظيفته.

13.2.1.2 العلاقة بين الأنماط الإشرافية والأداء المتميّز

من خلال الاطّلاع على الأدب التربوي المتعلق بمشكلة الدراسة الحالية، فقد وُجدت علاقة ترابطية بين الأنماط الإشرافية والأداء المتميّز، بحيث أنّه كلما تمّ التنوّع والتعدّد في استخدام الأنماط الإشرافية في العملية الإشرافية وفق تطوّرها وتنوّع أساليبها كان الأداء لدى المعلم متميّزًا باكتساب الخبرات واستثمار الطاقات الإبداعية لديه، ونموّ الثقة بالنفس، وإزالة العراقيل التي حدثت قديمًا بين المشرف التربوي والمعلم، فمن أهم أهداف الإشراف التربوي هو التطور والتقدّم والسّعي نحو التغيير للأفضل والسموّ بالعلاقة الودّية المبينة على الاحترام المتبادل، لا تصيّد الأخطاء والتوبيخ واللوم، فلا يمكن تصور العملية التعليمية من دون وجود

المشرف التربوي ووقوفه إلى جانب المعلم؛ فلذلك دوره الفاعل في تأدية مهماته التي من شأنها أن تزيد من الدافعية لدى المعلم، وتحقق نتائج باهرة مرضية بخصوص الأداء الذي يسعى الإشراف إلى الوصول إليه في أداء المعلم، بحيث يتسم بالتفوق في الإبداع.

كلما يساعد المشرف التربوي المعلم في اتباعه الأساليب والأنماط التربوية المتعددة تلك التي لا يمكن الاستغناء عن واحدة منها؛ لأنّه لكلٍّ منها خطواتها، وميزاتها، ودورها البنّاء في السير قدُمًا نحو التغيير للأفضل، والسّعي الحثيث نحو الرقيّ والابتكار والتأهيل المهني، وتقليل القصور، والقضاء على الخلل ونقاط الضعف لدى المعلم، مع تحفيز ودعم نقاط القوة لديه في عملية إشرافية منظمة وهادفة وتعاوني، ابتداءً من وضع الخطط إلى التغذية الراجعة في كل مرحلة من مراحل هذه الأنماط المتنوّعة.

ولابدّ من ذكر أهمية الإشراف التربوي في نشر جو من التنافس والدافعية، وجذب الطاقات الإبداعية الخلاّقة التي تساعد على تحقيق الأهداف التربوية المرجوة في التدريب والتطوير والإعداد الجيد للمعلم، إضافة إلى خلق أفكار جديدة مواكبة لعصر التطور التكنولوجي والتقني، مع القدرة على مواجهة التحديات والصعوبات التعليمية التي يمكن أن تواجه كلًّا من المشرف التربوي والمعلم.

يتطلب تحقيق الأداء المتميز للمعلمين توفر عدة عناصر؛ لتصميم العمل بطريقة علمية سليمة، تحدد الأداء المطلوب، وطرائقه، والنتائج المتوقعة إلى حين تنفيذه، مع توفير المستلزمات المادية والتقنية للأداء (مواد، ومعدّات، ومعلومات)، وغير ذلك من موارد يتطلبها التنفيذ للعمل، مع تهيئة الظرف المحيط بمكان تنفيذه، بما يتناغم مع متطلبات التنفيذ.

ثم يجري توفير المعلم المُؤهَّل للقيام بالعمل، وإعداده وتدريبه بشكل مستمر، مع مراقبة أدائه، وتزويده بالمعلومات المتجددة، وتخطي كل ما يصادفه من عقبات، ورصد نتائج التنفيذ،

وتقييمها بالقياس إلى الأهداف والمعدلات المحددة، مع تعويض المعلم عن أدائه وفق نتائج التقييم (الحيالي، 2008).

ومن خلال ما تراه الباحثة فإن تطبيق معايير الأداء وتقييم عمل المعلم من المشرف التربوي؛ ليصل إلى مرحلة التميّز في الأداء، يكونُ من خلال تعميق فهمه لوظيفته، وتحمّله مسؤولية هذا العمل المهمّ في المؤسسة التعليمية، ومعرفته بخصائص وسمات هذه الوظيفة، مع تحديد أساليب تقييم هذا الأداء، وتركيز المشرف التربوي على الأنماط الإشرافية التي تؤدي دورًا كبيرًا في الاتصال والتواصل مع المعلم، وتحديد الطرائق والأساليب التي يقيّم بها المشرف التربوي هذا الأداء.

كذلك من خلال عرض التقارير المكتوبة للمعلم، أو تلك الشفهية، ثم مقارنة الأداء الفعلي مع الأداء المعياري للتميّز، عبر الوقوف على نقاط الضعف وعلاجها وتجنب الأخطاء التي يقع بها المعلم خلال العملية التعليمية وأثناء تدريسه، مع تنمية نقاط القوة لديه بعد الكشف عن المهارات الابتكارية الإبداعية والمميّزة لهذا المعلم، ودعمها، والإشراف عليها، وتحسينها بالتغذية الراجعة والمتابعة المستمرة، بحيث يصل المعلم إلى الرضا النفسي والذاتي، وتزداد ثقته بنفسه وبالمشرف التربوي الذي يستخدم الأنماط الإشرافية المتنوعة؛ حتى يصل بالمعلم إلى أعلى مستوى للأداء وهو الأداء المتميّز.

2.2 الدّراسات السابقة:

سيتناول هذا الجزء من الدراسة الدراسات السابقة المتصلة بموضوع الدراسة، وسوف يجري عرض الدراسات العربية والأجنبية من الأحدث إلى الأقدم، قد قُسِّمت إلى دراسات مرتبطة بالأنماط الإشرافية، وأخرى مرتبطة بالأداء المتميّز، وهي مرتبة من الأحدث إلى الأقدم.

1.2.2 الدّراسات ذات الصّلة بالأنماط الإشرافية

أجرى عباس (2021) دراسة هدفت التعرف إلى دور مشرفي اللغة العربية في تحسين أداء مدرّسيها من وجهة نظر مدرسي اللغة العربية في محافظة كربلاء المقدسة، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي بالطريقة المسحية، وقد تكوّن مجتمع الدراسة الكلي من جميع مدرسي اللغة العربية ومدرّساتها في منطقة قضاء الحسينية التابع لمحافظة كربلاء المقدسة، فتكونت العينة من (170) مدرسًا ومدرّسة، تمثلت الأداة بالاستبانة، وتم توزيعها على مجتمع الدراسة، فتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها أن درجة إسهام المشرف التربوي في تحسين الأداء التدريسي من حيث (التخطيط، والتدريس، والنمو المهني)، وقد تضمنت أبرز التوصيات في هذه الدراسة، منها ضرورة تنوع أنشطة البرامج التدريبية وفاعليتها للمشرفين التربويين؛ من أجل أن تتوافق المتطلبات المتجددة في مجال الإشراف التربوي مع التجديد الحاصل في المناهج التدريسية.

أما دراسة العليمات (2020) فقد هدفت التعرف إلى درجة ممارسة المشرفين التربويين للأسلوب الإشرافي التشاركي في لواء البادية الشمالية الغربية في محافظة المفرق، فاستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (65) معلمًا ومعلمة من معلمي مادة التربية الاجتماعية في المرحلة الأساسية والثانوية في مدارس مديرية التربية والتعليم لواء البادية الشمالية الغربية في محافظة المفرق، خلال الفصل الثاني من العام الدراسي (2019/2018). لتحقيق هدف الدراسة؛ جرى تطوير استبانة مكونة من (33) فقرة، فأظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة المشرفين التربويين لأسلوب الإشراف التشاركي في لواء البادية الشمالية الغربية في محافظة المفرق كانت كبيرة؛ بيّنت أيضًا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغيرات الدراسة المستقلة (النوع الاجتماعي، وسنوات الخبرة).

من أهم توصيات الدراسة تنمية المشرفين التربويين الاهتمامات المشتركة بين المعلمين، وتحديد حاجاتهم، وإمكاناتهم المتوفرة، مع توفير فرص تدريبية مناسبة لهم في ضوء تلك الاحتياجات.

وأجرتْ الحاج (2020) دراسة هدفت التعرف إلى تحديد واقع تطبيق الإشراف التربوي التطوري في مدارس "الأونروا" في محافظات غزة، مع سبُل تحسينه، فاستخدمت الباحثة الأداة للإجابة عن أسئلة الدراسة، والتحقق من فروضها باستخدام استبانة الإشراف التطوري من إعداد الباحثة، فجرى اختيار عينة مقدارها (332) فردًا، بينهم (165) معلّمًا و(167) معلّمة من المجتمع الأصلي، وقد اختيرت العينة بطريقة عشوائية طبقية. قد اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لدراسة العلاقة بين متغيرات الدراسة؛ لملاءمته لموضوع وأهداف الدراسة؛ فأظهرت النتائج أن درجة تطبيق الإشراف التربوي التطوري بجميع أبعاده والدرجة الكلية – مرتفعة، أظهرت أيضًا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط استجابات عينة الدراسة على المعلمين – تعزى لمتغير المنطقة التعليمية في بعد الإشراف التربوي التطوري غير المباشر، فضلًا عن الدرجة الكلية للإشراف التربوي التطوري بشكل عام. لكن وُجِدت فروق ذات دلالة إحصائية في بعدي الإشراف التطوري المباشر والإشراف التربوي التطوري التشاركي لصالح منطقة رفح التعليمية، فأوصت الباحثة بأهمية تبني دائرة التربية والتعليم في الأونروا مقترحها الذي يهدف إلى تحسين سبل الإشراف التطوري، ويبني مفاهيم جديدة في الإشراف التربوي؛ لتحرر القدرات والإبداعات في المدارس نحو المشاركة الفاعلة؛ لتنفيذ أهداف التربية المستقبلية.

وهدفت **دراسة شلش (2018)** التعرف إلى معرفة دور الإشراف التربوي التطوري في تحسين ممارسات التدريس لدى المعلمين في محافظة رام الله والبيرة، فتكوّنت عيّنة الدراسة من (124) معلمًا ومعلمة بنسبة (50%) من مجتمع الدراسة، وأعدّ الباحث استبانة مكونة من ثلاثة

مجالات تتعلق بالتخطيط، وطرائق التدريس، والتقويم، مكونة من (34) فقرة. قد استُخدم المنهج الوصفي التحليلي للإجابة عن سؤال الدراسة وفرضياتها، وقد دلّت النتائج على أن الإشراف التربوي التطوري له دور كبير في تحسين ممارسات التدريس عند المعلمين في محافظة رام الله والبيرة، وجاءت أهم التوصيات بضرورة عقد دورات تدريبية في مجاليْ إعداد الخطط التدريسية والخطط في ضوء نتائج التقويم، فضلًا عن ضرورة تركيز الإشراف التربوي التطوري على ربط التعليم ببيئة الطالب المدرسية.

وأجرى **مدوالي ومودزفري** (Mudawali & Mudazofri,2017) دراسة هدفت التعرف إلى العلاقة بين الإشراف التربوي التطوري والتطور المهني لدى المعلمين، فتكونت عينة الدراسة من (256) معلمًا ومعلمة في مدارس (حكومية وخاصة) تابعة لبلدية (لوكسيماو) في إندونيسيا، فأظهرت النتائج أن هناك قصورًا في فهم المعلمين دور الإشراف التربوي، إضافة إلى وجود اختلاف بين نظرة المعلمين للإشراف التربوي والإشراف التربوي المطبّق.

أما **دراسة الرويلي (2016)** فهدفت إلى معرفة درجة ممارسة المشرف التربوي نمط الإشراف العيادي (الإكلينيكي) من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في مدينة عرعر، إلى جانب الوقوف على حقيقة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات إجابات أفراد العينة – تعزى لمتغيرات (الجنس، والتخصص، وسنوات الخبرة، والمرحلة الدراسية). لتحقيق أهداف الدراسة؛ استخدم الباحث استبانة أعدها لهذا الغرض، تم تطبيقها على عينة من المعلمين والمعلمات في مدينة عرعر بلغ عددهم (385) معلمًا ومعلمة، فقد أشارت النتائج إلى أن المشرف التربوي يمارس نمط الإشراف الإكلينيكي بدرجة متوسطة في جميع المراحل، أما مرحلة تحليل التدريس فقد جاءت في المرتبة الأولى من حيث أعلى متوسط، تلتها مرحلة التخطيط لعملية التدريس، ثم مرحلة الملاحظة، وأخيرًا مرحلة التقويم والتغذية الراجعة.

أشارت النتائج أيضًا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد العينة تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، وفروق تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح الأفراد ذوي الخبرة (6–10) سنوات، فضلًا عن وجود فروق تعزى لمتغير المرحلة الدراسية في مرحلتي التخطيط للتدريس والتقويم لصالح الأفراد الذين يدرّسون في المرحلة المتوسطة، لكن لم تظهر فروق تعزى لمتغير التخصص.

وهدفت دراسة الأبيض والرويلي (2016–1438) إلى الكشف عن علاقة بعض أنماط الإشراف التربوي، على النحو الذي يدركه المعلمون بأبعاد الدافعية الذاتية لديهم، والفروق بين متوسطات استجابة العينة لأنماط وأبعاد الدافعية الذاتية للمعلم تلك التي تعزى لمتغيري المرحلة والتخصص، والتنبؤ بأبعاد الدافعية الذاتية بأنماط الإشراف التربوي، وأكثر أنماط الإشراف التربوي إسهامًا في التنبؤ بالدافعية الذاتية. قد تكونت العينة من (289) من المعلمين في مدينة عرعر، واستخدم الباحثان استبانة أنماط الإشراف التربوي، ومقياس الدافعية الذاتية، فأشارت النتائج إلى وجود علاقة بين نمطي الإشراف بالأهداف والإشراف العيادي وكلٍّ من بُعديْ (الاستمتاع بالعمل، والثقة بالنفس) والدرجة الكلية للدافعية الذاتية، لكن لم توجد علاقة بين نمطيْ الإشراف بالأهداف والإشراف العيادي وبُعد المثابرة.

وهدفت دراسة سلمان (2016) التعرف إلى واقع الإشراف العلمي، و ما يجب أن يكون في كلية التربية للبنات في جامعة تكريت من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا فيها، فقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت الأداة بالاستبانة، تم توزيعها على عينة عشوائية تكونت من (91) طالبًا وطالبة من طلبة الدراسات العليا في كلية التربية للبنات في جامعة تكريت، قد توصل الباحث إلى عدة نتائج، أبرزها: أن طلبة الدراسات العليا في كلية التربية للبنات في جامعة تكريت يرون أن واقع الإشراف العلمي جيد بشكل عام. أمّا أهم

التوصيات التي تتضمنها الدراسة، فتتمثل في اختيار المشرفين في ضوء أسس ومعايير محددة، بحيث لا يقوم بهذه المهمة الإشرافية إلا مَن كان مؤهلًا ومتمكنًا من هذا العمل الإشرافي.

وهدفت **دراسة أوكورجي وأجبو (Okorji & Ogobo,2013)** التعرف إلى دور الإشراف الإكلينيكي في الأداء المهني للمعلمين، فشملت عينة الدراسة (40) معلمًا ومعلمة، واختار الباحثان المنهج شبه التجريبي للدراسة، إذ قُسّم المعلمون إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، فأظهرت النتائج أن المعلمين الذين تعرضوا لنمط الإشراف الإكلينيكي كانت نتائج طلبة الثانوية العامة لديهم في ولاية (إيبوني) النيجيرية أفضل من نظرائهم الذين درّسهم معلمون آخرون.

وأجرى توماس (Thomas,2013) دراسة هدفت التعرف إلى مدى فهم المعلمين العلاقة بين الزيارات الإشرافية المصغرة وأداء المعلم، وأثر النمط الإشرافي غير التقليدي في الممارسات التربوية في تطوير العملية التعليمية، فتكون مجتمع الدراسة من (47) معلم ومعلمة، فكانت العينة عبارة عن ثلاثة معلمين وثلاثة إداريين. قد جرى استخدام المنهج النوعي؛ لتحقيق أهداف الدراسة، فضلًا عن أنّ الدراسة استخدمت الأداة عن طريق استطلاع الرأي عبر الإنترنت؛ لذا أظهرت الدراسة بعض النتائج، كان من أهمها: بناء علاقة أقوى بين المشرف والمعلم نتيجة الزيارات الإشرافية المتواصلة، وأظهرت نجاحاً في تطوير أداء المعلم واكتساب مهارات جديدة تُسهم في تحسين العمل التربوي. خرجت الدراسة بعدد من التوصيات، أهمها تطوير جدول زمني وخطة واضحة من بداية العام الدراسي؛ لتبادل الزيارات الإشرافية، وتفعيل النمط الإشرافي غير التقليدي في المدارس.

في حين أنّ **دراسة وانزير (Wanzare, 2012)** هدفت إلى تقصّي الإشراف التعليمي في المدارس الثانوية في كينيا، فتكون مجتمع الدراسة من المعلمين في المدارس الحكومية

الثانوية، فبعد تحليل البيانات التي جُمعت أظهرت الدراسة أن المشرفين التربويين يحافظون على تطبيق الأنظمة والإجراءات البيروقراطية التي وضعتها الجهات العليا في وزارة التربية والتعليم في كينيا، وأن الإشراف التربوي تضمّن تسهيل الأداء الأكاديمي، وتحسين جودة التعليم، وأداء المعلمين، فضلًا عن أنّه يمكّن المشرفين التربويين من التركيز على إظهار عمل المعلمين التعليمي. في ضوء هذه النتائج أوصت الدراسة بتغيير سياسة الإشراف التربوي، وإمداد المشرفين التربويين بالمصادر الضرورية، وتدعيم التغذية الراجعة، والمتابعة.

وأجرى اللوح (2012) دراسة هدفت التعرف إلى درجة تحسين الإشراف التربوي التطوري للممارسات التدريسية لمعلمي اللغة العربية، مع الكشف عن أثر متغيرات الدراسة في آراء معلمي اللغة العربية في درجة التحسّن نتيجةً للإشراف التربوي التطوري. لتحقيق هدف الدراسة؛ استخدم الباحث مقياس الاستبانة، وهو مكون من (62) عبارة، وُزِّعت على ثلاثة محاور، الأول الإشراف التطوري وممارسات التخطيط للتدريس؛ الثاني الإشراف التطوري وممارسات تطبيق التدريس؛ أما الثالث فهو الإشراف التطوري وممارسات تقويم التدريس. قد استخدم الباحث المنهج الوصفي، إذ شملت عينة الدراسة (164) معلمًا ومعلمة من معلمي وكالة الغوث الدولية، جرى اختيارهم بالطريقة العشوائية، وقد توصلت الدراسة إلى أهم النتائج الآتية: الإشراف التربوي التطوري يحسن الممارسات التدريسية لمعلمي اللغة العربية بدرجة كبيرة جدًّا، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التحسين تعزى لمتغير الجنس والمرحلة التعليمية، لكن توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخدمة. من أهم توصيات الدراسة: عقد دورات تدريبية للمشرفين التربويين؛ لتطوير مهاراتهم في مجال استخدام الإشراف التطوري في ممارساتهم الإشرافية على المعلمين؛ لتحسين أدائهم.

وهدفت دراسة معمّر وأبو سمرة (2012) التعرف إلى دور الإشراف التربوي في دعم المعلم الجديد في فلسطين (المحافظات الشمالية) على النحو الذي يرى فيه المعلمون الجدد أنفسهم، فتكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين الجدد الذين جرى تعيينهم خلال الفصل الأول من العام الدراسي (2010/2009)م، فيلغ عددهم (1590) معلمًا، واختيرت عينة طبقية عشوائية وفق متغيرات الدراسة، بلغ عدد أفرادها (296) معلمًا. لتحقيق أهداف الدراسة؛ قام الباحثان بتطوير استبانة مكونة من (47) فقرة، موزعة على ست مجالات، فجرى التحقق من صدقها وثباتها بالطرق التربوية والإحصائية المناسبة. أظهرت نتائج الدراسة أن دور الإشراف التربوي في فلسطين في دعم المعلم الجديد كما يراه المعلمون الجدد أنفسهم كان بدرجة متوسطة على الدرجة الكلية، وبمتوسط حسابي قدره (3.30)، وأن دعم المشرف التربوي ومدير المدرسة للمعلم الجديد كان أعلى من دعم الأقران. أظهرت النتائج أيضًا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدور الإشراف التربوي في دعم المعلم الجديد تعزى لمتغيري الجنس والتخصص.

أما دراسة لهلبت (2010) فقد هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة المشرفين التربويين لأدوارهم في تطوير الإدارة المدرسية، كما يراها مديرو المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية وسط فلسطين، إضافة إلى بيان أثر متغيرات الدراسة (الجنس، نوع المدرسة، الخبرة، المؤهل العلمي) في آراء المديرين بخصوص دور المشرفين التربويين في تطوير الإدارة المدرسية، فاستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتمثلت الأداة بالاستبانة، قد تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الحكومية في محافظات الضفة الغربية، قد بلغ عددهم (674) مديرًا، واختيرت منه عينة بطريقة طبقية عشوائية، تكونت من (258) مديرًا أي ما يقارب (38.3%)، فتوصلت الدراسة إلى أهم النتائج الآتية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند

مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات آراء المديرين بخصوص دور المشرفين التربويين في تطوير الإدارة المدرسية – تعزى لمتغير الجنس، في مجالات التخطيط، والعلاقات الإنسانية، والاتصال الإداري الفعال، والتنمية المهنية، والتقويم والتطوير، وتطبيق الجودة الشاملة، والدرجة الكلية لمجالات دور المشرفين التربويي. في حين أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات آراء المديرين بخصوص دور المشرفين التربويين في تطوير الإدارة المدرسية، تعزى لمتغير الجنس، في مجال التنظيم الإداري، ولصالح الذكور. بيّنت أيضًا أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات آراء المديرين بخصوص دور المشرفين التربويين في تطوير الإدارة المدرسية – تعزى لمتغيري الخبرة والمؤهل العلمي. من أهم توصيات الدراسة ضرورة مشاركة المشرف التربوي مدير المدرسة والمعلمين في وضع الخطط المدرسية، والإدارية، والفنية، مع عدم الاقتصار على الخطط الدراسية والعلاجية، إذ تتضمن المشاركة متابعة المشرف لهذه الخطط، وأساليب تنفيذها، وتقييمه لها.

2.2.2 الدراسات ذات الصلة بالأداء المتميز

هدفت دراسة **مصطفى (2021)** التعرف إلى درجة توفر الكفايات الإشرافية لدى المشرفين التربويين، وعلاقتها بالأداء المتميز من وجهة نظر مديري المدارس في المحافظات الشمالية في فلسطين، في ضوء المتغيرات المستقلة (الجنس، المؤهل العلمي، المديرية، التخصص، سنوات الخبرة الإدارية). استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (319) مديرًا من مديري المدارس الحكومية، فجرى اختيار مديريّتين من كل منطقة في المحافظات الشمالية عشوائيًّا، واستُخدمت الاستبانة أداةً للدراسة، فأظهرت النتائج أن درجة توافر الأداء المتميز لدى المشرفين التربويين من وجهة نظر مديري مدارس المحافظات الشمالية

جاءت مرتفعة. من أهم التوصيات في هذه الدراسة الانتباه إلى انعكاس المعرفة التي يكتسبها المشرفون في أدائهم الإشرافي، ومتابعتها من خلال زيارات ميدانية للمشرفين في أماكن عملهم؛ لتحقيق الأهداف المنشودة.

وسعت دراسة **الزبون (2020)** التعرف إلى درجة توافر معايير جودة الأداء المؤسسي المتميز من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية في محافظة جرش، وعلاقتها ببعض المتغيرات، وحقيقة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) – تعزى لمتغيرات الدراسة، فاستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتمثلت الأداة في الاستبانة. شمل مجتمع الدراسة جميع مديري المدارس الحكومية في محافظة جرش، وتكونت عينة الدراسة من (71) مديرًا و(89) مديرة، فتوصلت الدراسة إلى أن جميع مجالات الدراسة جاءت بدرجة كبيرة، باستثناء مجال العلاقات الاجتماعية داخل المدرسة وخارجها، إذ جاء بدرجة متوسطة. أشارت أيضًا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) تعزى لأثر المؤهل العلمي في جميع المجالات، ما عدا مجال الإدارة المدرسية؛ أشارت أيضًا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) تعزى لأثر منطقة الدراسة، وجاءت الفروق لصالح المدينة. أوصت الدراسة بالتوسع في إدخال إدارة الجودة الشاملة، وتطبيقها في المدارس الحكومية؛ من أجل تحسين العملية التعليمية والإدارية؛ لتحقيق الأهداف المرجوة.

وأجرى **عويس (2019)** دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى الولاء التنظيمي لمديري المدارس التابعة للواء المزار للعام (2018/2017)، وعلاقته بالأداء المتميز، إذ استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتمثلت الأداة في الاستبانة، وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الحكومية التابعة لمديرات التربية والتعليم في لواء المزار، فاختيرت عينة عشوائية تألفت من (65) مديرًا ومديرة للمدرسة، وأظهرت النتائج أن مستوى الولاء التنظيمي لمديري المدارس

كان عاليًا، وأن الأداء المتميز لهم كان عاليًا أيضًا، مع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq .05$) تعزى لأثر الجنس، والمؤهل العلمي في مستوى الولاء الوظيفي لمديري المدارس، في حين ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الولاء تعزى لمتغير مستوى المدرسة ،ولصالح المدارس الثانوية، مع وجود علاقة ارتباط إيجابية بين الولاء التنظيمي والأداء المتميز لدى مديري المدارس، فكلما كان الولاء التنظيمي عالياً كان مستوى الأداء المتميز عاليًا أيضًا. قد أوصت الدراسة بضرورة تعزيز الولاء التنظيمي لمديري المدارس؛ لأثره الإيجابي في الأداء المتميز بعد دورات تدريبية لمديري المدارس الحكومية.

وهدفت **دراسة ملحم (2019)** التعرف إلى الكشف عن درجة امتلاك معلمي التاريخ الكفايات التدريسية في ضوء معايير الأداء المتميز من وجهة نظرهم، إذ استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي؛ لملاءمته أغراض الدراسة، وجرى بناء أداة الدراسة المتمثلة بالاستبانة؛ لتحقيق هذا الهدف، إذ تكونت من مجاليْن هما (الكفايات الأكاديمية، والكفايات الأدائية)، بعد التحقّق من صدقها، وثباتها، فقد جرى تطبيقها على عينة عشوائية مكونة من (56) معلمًا ومعلمة من معلمي التاريخ في محافظة عجلون في الأردن. بعد تطبيق الأداة على أفراد العينة تم إدخال البيانات إلى برامج (spss)؛ تمهيدًا لتحليلها. قد كشفت النتائج أن درجة امتلاك معلمي التاريخ الكفايات التدريسية في ضوء معايير الأداء المتميز من وجهة نظرهم كان متوسطًا في جميع المجالات والإدارة كلّها، من جهة أخرى كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي. في ضوء النتائج المسبقة فقد أوصى الباحث بعقد الورشات والبرامج التدريبية؛ لتنمية كفايات معلمي التاريخ المعرفية الأدائية من قسم الإشراف التربوي في مديريات التربية والتعليم في محافظة عجلون.

أما **دراسة الشراب (2019)** فهدفت التعرف إلى درجة فاعلية الإشراف التربوي في تطوير الأداء التدريسي لمعلمي التربية الاجتماعية في مدارس مديرية تربية وتعليم لواء البادية الشمالية الغربية في محافظة المفرق، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من (96) معلمًا ومعلمة يدرسون التربية الاجتماعية بفروعها الأربعة (التربية الاجتماعية، والتربية الوطنية والتربية المدنية، والتاريخ، والجغرافيا) للمرحلة الأساسية والثانوية في مدارس مديرية تربية وتعليم لواء البادية الشمالية الغربية في محافظة المفرق للعام الدراسي (2019/2018)، فتكونت عينة الدراسة من (70) معلمًا ومعلمة، ثم تم تطوير استبانة؛ لتحقيق أهداف الدراسة. قد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة فاعلية الإشراف التربوي في تطوير الأداء التدريسي لمعلمي التربية الاجتماعية في مدارس مديرية تربية وتعليم لواء البادية الشمالية الغربية في محافظة المفرق كانت كبيرة جدًا، وفي جميع المجالات. أمّا أهم التوصيات التي توصلت إليها الدراسة فهي تنمية مهارات ومعارف المعلمين في تصميم دروس نموذجية للطلبة، وتوجيههم نحو قراءات إثرائية تسهم في تطوير أدائهم التدريسي.

وهدفت دراسة **العبيدي والعواودة (2018)** إلى تحليل أثر القدرات الاستراتيجية للمديرين في الأداء المتميز من خلال التطبيق على عينة من مديري شركات الاتصالات العراقية، إذ تكون مجتمع الدراسة من المديرين العاملين في شركة الاتصالات العراقية، واعتمد الباحث أسلوب المسح الشامل لدراسة المجتمع وتحليله، وقد استخدمت الاستبانة وسيلةً للحصول على البيانات والمعلومات. جرى توزيع (110) استبانات على مجتمع المديرين، ومديري الأقسام والشعب العاملة في إدارة الشركات، فكان أهم ما توصلت إليه من نتائج أن هناك علاقة ارتباط معنوية بين القدرات بدلالة متغيراتها والأداء المتميز، فكان أقواها العلاقة بين أبعاد القدرات والتميز في المجال الإداري والتنظيمي، إذ بلغ معامل الارتباط (0.843)؛ أمّا أضعفها فكانت العلاقة مع

التميز في تقديم الخدمة. فيما يتعلق بأثر أبعاد القدرات الاستراتيجية في الأداء المتميز، فقد أظهرت النتائج أن بعد قدرة التفكير كان الأكثر تأثيرًا في أبعاد الأداء المتميز، ثمّ تلته قدرة الذكاء، ثم القدرة على المرونة، وأخيرًا قدرة التفكير.

وأجرى **أبو عودة (2018)** دراسة هدفت التعرف إلى أثر جودة الحياة الوظيفية في تحقيق التميز المؤسسي في منظمات المجتمع المدني في قطاع غزة، فاستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت الأداة في الاستبانة، إذ تكون مجتمع الدراسة من رؤساء المجالس، وأعضاء مجالس الإدارة، والمديرين التنفيذيين، ورؤساء الأقسام في منظمات المجتمع المدني العاملة في قطاع غزة. استخدم الباحث أسلوب العينة العشوائية الطبقية وفقًا للمحافظة، وقد بلغت العينة (255)، فوُزعت الوظائف الإشرافية في منظمات المجتمع المدني، فكانت أهم النتائج وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين كلٍّ من الأجور والمكافآت العادلة، والاستقرار والأمان الوظيفي، والتوازن بين الحياة الشخصية والوظيفية، وظروف العمل والمشاركة في اتخاذ القرارات، والتقدم والترقي الوظيفي، وبرامج التدريب، والتكنولوجيا المستخدمة، وتحقيق التميز المؤسسي في منظمات المجتمع المدني في قطاع غزة. أمّا أهمّ التوصيات لهذه الدراسة فتمثلت في العمل على تشكيل نقابة خاصة بالعاملين في منظمات المجتمع المدني بغزة ، من أجل المساهمة في معالجة قضاياهم وخاصة قضية الاستقرار والأمان الوظيفي، مع إشراك العاملين في اتخاذ القرارات؛ ما يزيد من ولائهم للمنظمة.

وهدفت دراسة المجالي (2017) التعرف إلى دور مشرفي الحاسوب في تطوير أداء المعلمين من وجهة نظر المعلمين أنفسهم في مديريات محافظة المفرق، من حيث (التخطيط ، والتدريس، والنمو المهني). جرى استخدام المنهج الوصفي المسحي؛ لتحقيق أهداف الدراسة، وقد حُدِّدَت عينة الدراسة بمعلمي ومعلمات الحاسوب في المدارس التابعة لمديريات محافظة المفرق،

قد أُجرِيَت الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي (2017/2016)، وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات مادة الحاسوب فبلغ عددهم (215) فردًا، أما الأداة التي استُخدمت في هذه الدراسة فكانت عبارة عن استبانة. أشارت أهم النتائج لهذه الدراسة إلى أن دور مشرفي الحاسوب في جميع المجالات كانت بدرجة متوسطة.

وأجرى أبو حسنين (2015) دراسة هدفت التعرف إلى درجة ممارسة المشرفين التربويين لإدارة التغيير وعلاقتها بمستوى أداء معلميهم في مدارس وكالة الغوث الإعدادية في محافظات غزة، فتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المدارس الإعدادية في وكالة الغوث للعام الدراسي (2015–2016)، قد بلغ عددهم (3917) معلمًا ومعلمة، في حين أنّ عينة الدراسة تكوّنت من (283) معلمًا ومعلمة، أي ما نسبته (7.22%) من مجتمع الدراسة، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي في جمع البيانات، وعمل على إعداد استبانتيْن؛ لتحقيق أهداف الدراسة، الاستبانة الأولى وُضعت لقياس درجة ممارسة المشرفين التربويين في إدارة التغيير في مدارس وكالة الغوث الإعدادية في محافظات غزة، أما الاستبانة الثانية فتقيس مستوى أداء معلمي المدارس الإعدادية في وكالة الغوث في محافظات غزة. استخدم الباحث أيضًا برنامج الرزم الإحصائية للدراسات الاجتماعية (spss) لتحليل استجابات أفراد العينة، فكان من أبرز النتائج: درجة ممارسة المشرفين التربويين لإدارة التغيير في مدارس وكالة الغوث الإعدادية في محافظات غزة جاءت بدرجة جيدة من أفراد عينة الدراسة، وبوزن نسبي يبلغ (71.2%). أمّا أبرز التوصيات، فتمثلت في ضرورة تركيز دائرة التربية والتعليم في وكالة الغوث على نمط إدارة التغيير في الممارسات الإدارية، والإشرافية.

وسعت دراسة **الزائدي (2014)** التعرف إلى درجة تحقيق معايير جائزة وزارة التربية والتعليم والتميز في المجالات الآتية: التميز القيادي، والثقافة المؤسسية، والجودة، والتنمية

المهنية، فضلًا عن التعرف إلى درجة إسهام جائزة وزارة التربية والتعليم للتميز في تحسين الأداء الإداري لمديري المدارس من وجهة نظرهم. استخدمت الدراسة المنهج المسحي، فضلًا عن استخدام الاستبانة أداةً للدراسة؛ من أجل تحقيق أهداف الدراسة، وقد تكون المجتمع والعينة من جميع مديري ومديرات مدارس التعليم العام الحكومية والأهلية في محافظة الطائف، بلغ عددهم (368) مديرًا، من أهم النتائج التي توصلت إليها أن درجة تحقيق معايير جائزة وزارة التربية والتعليم للتميز في مدارس التعليم العام كانت عالية. أهم توصيات هذه الدراسة تمثلت في العمل على اعتماد جائزة وزارة التربية والتعليم للتميز؛ للمفاضلة بين مدارس التعليم العام، مع الترشح للاعتماد الأكاديمي المدرسي؛ كونها متحققة بغالبيتها في مدارس التعليم العام.

أما دراسة **بيش وكابانوف (Bish & Kabanoff ,2014) فهدفت** التعرف إلى تحديد الأداء المتميّز، فهو عنصر حاسم في إدارة المواهب، فضلًا عن أنّ الفاعليّة التنظيمية في هذا المجال محدودة؛ بسبب النقص الحالي في التوجيهات المتعلقة بسلوك وخصائص المتميزين؛ ليعالج الباحثان هذه الفجوة من خلال الجمع بين تحليل مفاهيمي ودراسة تجريبية شملت (147) مديرًا استخدموا استبيانًا، بينهم (120) من الإناث و(54) من الذكور. تؤكد النتائج الطبيعة متعددة الأبعاد للأداء، ومجموعة العوامل التي تشكل الأداء المتميز، إضافة إلى الإشارة إلى بعض تحديات القياس في التمييز بين الأداء المتميز والأداء الجيد.

ومن خلال استعراض الدراسات العربية والأجنبية المقترحة بصفتها دراسات سابقة للدراسة؛ فإنه يمكن استخلاص الآتي:

1.**من حيث الأهداف:** هدفت أغلب الدراسات إلى التعرف إلى دور الإشراف التربوي والمشرف التربوي في تحسين وتطوير مهارات وكفايات المعلمين وواقع الإشراف التربوي، مع تطبيق أحد أنماط الإشراف التطوري، والعيادي الإكلينيكي، والتشاركي، والعلمي، والإلكتروني؛

مثلما هو الحال في دراسة شلش (2018)، ودراسة أوجوبو واوكرجي(Okorgi&Ogobo (2013)، ودراسة محمود (2020)، ودراسة سلمان (2016)، ودراسة الحاج (2020)، ودراسة الرويلي (2016)، ودراسة اللوح (2012)، ودراسة العليمات (2020)، ودراسة وامزاريWamzare (2012)، ودراسة موداوالي ومزافاريMudawali&Mudzofri (2017)، ودراسة الكفايات الإشرافية لدى المشرفين كما في دراسة مصطفى (2021)، إضافةً إلى ذلك فإنّ بعضها هدف إلى التعرف إلى دور الإشراف التربوي في دعم المعلم الجديد كما في دراسة معمّر وأبو سمرة(2012). وهناك بعض الدراسات التي هدفت إلى التعرف إلى ممارسات المشرفين وأدوارهم في تطور الإدارة المدرسية كما في دراسة لهلبت (2010)، ودراسة توماسThomas (2013)، ودراسة الشراب (2019) التي هدفت إلى التعرف إلى درجة فاعلية الإشراف التربوي في تطوير الأداء التدريسي، ودراسة العليمات (2020) التي هدفت إلى درجة ممارسة المشرفين التربويين أسلوب الإشراف التشاركي.

إنّ الدراسات التي تناولت الأداء المتميز هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الدافعية الذاتية والأداء المتميز للعاملين الإداريين كما في دراسة الأبيض والرويلي (2016)، والكفايات الإشرافية للمشرفين وعلاقته بالأداء المتميز كما في دراسة مصطفى (2021)، ودراسة الزبون (2020). كما أنّ بعض الدراسات هدفت إلى التعرف إلى معايير الأداء المتميز من خلال امتلاك الكفايات التدريسية للمعلمين كما في دراسة المجالي (2017) التي هدفت إلى التعرف إلى دور مشرفي الحاسوب في تطوير أداء المعلمين، ودراسة ملحم (2019) والقدرات الاستراتيجية وأثرها في أداء المديرين المتميز كما في دراسة العبيدي والعواودة (2018)، إضافة إلى أثر العدالة التنظيمية وتنمية الكفايات في المؤسسات للتعليم العالي كما في دراسة أبو عودة (2018). وهناك دراسات هدفت إلى الكشف عن إدارة التغيير وعلاقتها بتحديد الأداء المتميز

ومستواه للمعلمين ومجالات التميز القيادي والتنمية المهنية والثقافة المؤسسية وعلاقتها في تحسين الأداء الإداري كما في دراسة أبو حسنين (2015)، ودراسة بيش وكابا نوف Bish& Kapa noff (2014)، ودراسة عباس (2021) التي هدفت إلى التعرف إلى دور مشرفي اللغة العربية في تحسين أداء مدرسيها، لكن هذا لم تتطرق إليه أيٌّ من الدراسات المسبقة.

ومعظم الدراسات استخدمت المنهج الوصفي الارتباطي مثل دراسة عويس (2019)، ودراسة مصطفى (2021) التي استخدمت المنهج الوصفي الارتباطي، إضافة إلى دراسة بيش وكابا نوف فقد استخدمت المنهج الوصفي التحليلي (2014)، ودراسة توماسThomas (2013) التي اختلفت في المنهج إذ استخدمت المنهج النوعي، ودراسة أوكورجي وأجوبو Okorgi& Ogbo(2013) التي استُخدم فيها المنهج شبه التجريبي، فضلًا عن دراسة شلش (2018) التي استُخدم فيها المنهج الوصفي التحليلي.

2. من حيث العينة: تنوّعت العيّنة المستخدمة في الدراسات المسبقة من حيث الفئة المستهدفة، وطبيعتها، وحجمها، وعددها. العينات في الدراسات المسبقة تضمنت فئات مثل المعلمين والمعلمات في مختلف التخصصات، كدراسة الرويلي (2016)، ودراسة الأبيض والرويلي (2016)، ودراسة اللوح (2012)، ودراسة معمّر وأبو سمرة (2012)، ودراسة ملحم (2019)، ودراسة مدوالي ومودزورفيMudwali& Mudzofri (2017). ومنها ما تضمن العاملين في بعض المؤسسات والمديرين مثل دراسة الزبون (2020), ودراسة عويس (2019)، ودراسة شلش (2018)، ودراسة أوكورجي و اوجوبو(Okorgi& Ogobo (2013)، ودراسة الشراب (2019)، ودراسة وامزاريWamzare (2012)، ودراسة العليمات (2020) التي تضمنت المعلمين والمعلمات، وقد اتفقت بعض الدراسات من حيث العينة واختيارها بالطريقة العشوائية الطبقية، والفئة المستهدفة مثل المديرين والمعلمين، وهذا ما يتفق مع الدراسة الحالية. في حين

أن دراسة العبيدي والعواودة (2018) تضمنت فئة مديري الشركات والهيئات التدريسية في المعاهد والجامعات، وهذا يختلف مع الدراسة الحالية.

3. **من حيث الأداة:** تشابهت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات المسبقة من حيث تبني المقاييس كأدوات للدراسة المتمثلة بالاستبانة التي وزعت على أفراد العينة في الدراسات المسبقة مثل دراسة شلش (2018)، لكنها اختلفت من حيث بعض متغيرات الدراسة مثل دراسة لهلبت (2010)، ودراسة توماسThomas (2013) التي اختلفت مع هذه الدراسة باستخدام استطلاع الرأي عبر الإنترنت.

5. **من حيث النتائج:**

تشابهت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات المسبقة من حيث درجة فاعلية الإشراف التطوير يبجميع أبعاده والدرجة الكلية كانت مرتفعة مثل دراسة الحاج(2020) ، ودراسة المجالي (2017) والرويلي (2016) ، بينما اختلفت من حيث درجة ممارسة المشرفين التربويين لأسلوب الإشراف التشاركي في لواء بلدية الشمالية الغربية في محافظة المفرق كانت كبيرة مثل دراسة العليمات(2020) ، ودراسة الشراب(2019) التي أظهرت أن درجة فاعلية الإشراف التربوي في تطوير الأداء المؤسسي لمعلمي التربية الاجتماعية في محافظة المفرق كانت كبيرة جداً، واتفقت مع نتائج دراسة مصطفى (2021) في درجة توافر الأداء المتميز لدى المشرفين التربويين جاءت مرتفعة ، ودراسة عويس(2019) ، واختلفت مع دراسة ملحم (2019) في درجة امتلاك معلمي التاريخ المفايات التدريسية في ضوء الأداء المتميز كان متوسطاً. بينما اتفقت مع دراسة لهلبت (2010) في وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$)تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، واختلفت مع دراسة الرويلي(2016) التي أظهرت نتائجها وجود

فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq .05$) بين متوسطات إجابات الأفراد تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

وقد تمت الاستفادة من الدراسات المسبقة في بناء الإطار النظري للدراسة الحالية، وتحديد صياغة المشكلة، وتحديد أهدافها، وأهميتها، بما يتناسب مع التطور في الدراسات اللاحقة.

نؤكد – من هنا– أن الدراسات التي لها علاقة بموضوع الدراسة الحالية لا تتصل بموضوعها اتصالًا مباشرًا، فهي مكملة للدراسات المسبقة؛ ما دفع الباحثة إلى ضرورة إجراء هذه الدراسة بهدف التعرف إلى الأنماط الإشرافية المستخدمة في العملية الإشرافية، وعلاقتها بالأداء المتميز للمعلمين من وجهة نظر المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية في القدس، وهذا الموضوع جديد وأصيل؛ إذ إن الدراسات المسبقة لم تجمع بين متغيرات الدراسة الحالية.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

1.3 منهجيّة الدّراسة

2.3 مجتمع الدّراسة

3.3 عيّنة الدراسة

4.3 أدوات الدّراسة

1.4.3مقياس الأنماط الإشرافية

2.4.3 مقياس الأداء المتميّز

3.4.3 الدراسة الاستطلاعية

5.3 صدق الأدوات وثباتها

6.3 متغيّرات الدراسة

7.3 إجراءات تنفيذ الدراسة

8.3 المعالجات الإحصائية

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتضمن هذا الفصل منهج الدراسة ومجتمعها وعيّنتها، وكيفية بناء أدوات الدراسة، والتحقق من صدقها وثباتها، يتضمن أيضًا إجراءات الدراسة، والمعالجات الإحصائية التي استخدمت في استخلاص نتائج الدراسة وتحليلها.

1.3 منهجيّة الدّراسة

اعتمدت الدراسة على **المنهج المختلط** (المنهج النوعي والمنهج الوصفي الارتباطي)، للحصول على المعلومات الخاصة بموضوع الدراسة؛ ذلك لأنّه أكثر المناهج ملاءمة لطبيعة هذه الدراسة، ويساعد المنهج النوعي على فهم ووصف الظاهرة وصفاً نوعياً دقيقاً، كما ويساعد المنهج الوصفي الارتباطي على فهم ووصف الظاهرة وصفاً دقيقاً من خلال المعلومات والأدبيات السابقة، ويقوم على دراسة الربط وتحليل العلاقة ما بين متغيرات الدراسة للوصول إلى النتائج والاستنتاجات المرجوة من الدراسة.

2.3 مجتمع الدّراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع المعلّمين والمديرين في المدارس الحكومية في مديرية القدس، ويبلغ عددهم (1072) معلّمًا ومعلّمة، و(51) مديراً ومديرة، حسب إحصائية وزارة التربية والتعليم في الفصل الثاني الدراسي من العام2022/2021. الجدول (1.3) يوضح توزيع مجتمع الدراسة حسب متغيرات المسمى الوظيفي، والجنس.

الجدول (1.3) توزيع أعداد المعلمين والمديرين في المدارس الحكومية في مديرية القدس للعام 2022/2021

المسمى الوظيفي	ذكور	إناث	المجموع
معلم	174	899	1072
مدير	51	29	51
المجموع	**196**	**928**	**1123**

المصدر: قسم الإحصاء في الإدارة العامة للتخطيط في وزارة التربية والتعليم للعام 2022/2021م

3.3 عيّنة الدراسة

أُختيرت عينة الدراسة وفق عدة مراحل، ففي المرحلة الأولى اختير جميع المديرين في مديرية القدس، ويبلغ عددهم (51) مديرًا ومديرةً؛ بسبب صغر حجم مجتمع الدراسة. في المرحلة الثانية أُختيرت عيّنة ممثّلة وفق جنس المعلّم، ذلك بأسلوب العينة العشوائية الطبقية، مع احتساب حجم عينة الدراسة باستخدام معادلة (روبيرت ماسون)، قد بلغ حجم العينة (283) معلّمًا ومعلّمة في المدارس الحكومية في القدس موزّعين على (46 معلّمًا، و237 معلّمة). أما بالنسبة إلى المديرين فقد استُرد (44) استبانة، وبلغ مجموع ما استُردّ من استبانات من كل المعلّمين والمديرين (327) استبانة.

الجدول (2.3) يوضّح توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها الديمغرافية.

المتغير	الفئات	العدد	النسبة %
الجنس	ذكر	66	20.2
	أنثى	261	79.8
المؤهل العلمي	بكالوريوس	245	74.9
	ماجستير فأعلى	82	25.1
عدد سنوات الخدمة	5 سنوات فما دون	64	19.6
	من 6–10 سنوات	86	26.3
	أكثر من 10 سنوات	177	54.1
المسمّى الوظيفي	مدير	44	13.5
	معلّم	283	86.5

يتبيّن من الجدول (2.3) أنّ (79.8%) من عيّنة الدراسة من الإناث، وبلغت نسبة من يحملون مؤهل علمي بكالوريوس (74.9%). تبيّن أيضًا أن ما نسبته (54.1%) من عينة الدراسة لديه سنوات من الخدمة تزيد عن 10 سنوات، في حين أنّ المعلمين شكّلوا (86.5%) من حجم عيّنة الدراسة.

وبلغ عدد الأفراد المشاركين في المجموعات البؤرية الأولى (9) من المعلمين والمعلمات، والثانية (8) من مديري المدارس.

4.3 أدوات الدّراسة

أولاً: الاستبانة

لتحقيق أهداف الدراسة، جرى الاعتماد على مقياسيْن لجمع البيانات، هما: مقياس الأنماط الإشرافية المستخدمة في العملية الإشرافية، ومقياس الأداء المتميّز للمعلّمين.

1.4.3 مقياس الأنماط الإشرافية

من أجل تحقيق الغاية المرجوة من الدراسة الحالية، وبعد الاطّلاع على الأدب التربوي والدّراسات المسبقة؛ فقد اعتُمد في تطوير مقياس الأنماط الإشرافية على المقاييس الواردة في بناء دراسة محمود (2021)، والحاج (2020)، والعليمات (2020)، وشلش (2018)، وبعض الأدبيات المرتبطة بالموضوع؛ إذ تمّ تطويره وتقنينه بما يتلاءم مع أهداف الدراسة وعيّنتها، طُوّر أيضًا المقياس بما يتلاءم مع البيئة الفلسطينية، وصيغت فقرات هذا المقياس بالاتجاه الإيجابي، فقد استخدم مقياس (Likert Scale) الخماسي؛ لقياس الأنماط الإشرافية المستخدمة في العملية الإشرافية على النحو الآتي: درجة كبيرة جداً (5) نقاط، وبدرجة كبيرة (4) نقاط، وبدرجة متوسطة (3) نقاط، وبدرجة قليلة (2) نقطتان، وبدرجة قليلة جدًّا (نقطة واحدة)، وقد بلغ عدد

فقرات هذا المقياس (37) فقرة، قد وُزِّعت فقرات مقياس الأنماط الإشرافية المستخدمة في العملية الإشرافية على أربعة مجالات على النحو الآتي:

1. النمط الإشرافي التطويري، ويضم (10) فقرات.
2. النط الإشرافي التشاركي، ويضم (15) فقرة.
3. النمط الإشرافي الإلكتروني، ويضم (6) فقرات.
4. النمط الإشرافي العلاجي، ويضم (6) فقرات.

2.4.3 مقياس الأداء المتميّز

من أجل تحقيق الغاية المرجوّة من الدراسة الحالية، وبعد الاطّلاع على الأدب التربوي والدراسات المسبقة؛ فقد اعتمد في تطوير مقياس الأداء المتميّز للمعلّمين على المقاييس الواردة في بناء دراسة مصطفى(2021)، وتباني وآخرون (2021)، والزبون (2020) وتم تطويرها وتقنينها بما يتلاءم مع أهداف الدراسة وعينتها. طُوِّر أيضًا المقياس بما يتلاءم مع البيئة الفلسطينية، وصِيغت الفقرات لهذا المقياس بالاتجاه الإيجابي إذ استخدم مقياس (Likert Scale) الخماسي؛ لقياس الأداء المتميز للمعلّمين بعد التدقيق والتصحيح للفقرات على النحو الآتي: بدرجة كبيرة جداً(5) نقاط، بدرجة كبيرة (4) نقاط، بدرجة متوسطة (3) نقاط ، بدرجة قليلة (2) نقطتان، بدرجة قليلة جدًّا (1) نقطة واحدة، وقد بلغ عدد فقرات هذا المقياس (22) فقرة.

خضعت أداة الدراسة لعدة خطوات في أثناء تطويرها، ولمجموعة من الاختبارات قبل اعتمادها الدراسة، فمنها:

3.4.3 الدراسة الاستطلاعية

بعد الانتهاء من صياغة الأداة (الاستبانة) بصورتها الأولية، طُبّقت على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة وخارج العينة مكوّنة من (25) من المعلّمين والمديرين في المدارس الحكومية في مديرية القدس؛ ذلك من أجل تطوير الاستبانة، وجعلها تحقق أكبر قدر من الدقة، مع التعرف إلى مدى فهم أفراد العينة فقرات الاستبانة، إضافة إلى الكشف عن أي خلل فيها يظهر خلال إجراء الدراسة، وفحص الإمكانية في تطبيقها، والحصول على معلومات متعلقة بصدق الأداة وثباتها. قد اتضح من خلال نتائج العينة الاستطلاعية أنّ معامل ارتباط الفقرات يتراوح بين (.70–.83) لمقياس الأنماط الإشرافية المستخدمة في العملية الإشرافية، مثلما يتراوح أيضًا معامل ارتباط الفقرات بين (.70–.84) لمقياس الأداء المتميّز للمعلّمين، وكانت درجات مقبولة ودالة إحصائيًّا، إذ قورنت بالمعيار المعتمد حسب ما جاء في (Garcia, 2011)، فقيمة معامل الارتباط التي تقل عن (.30) تعد ضعيفة، والقيم التي تقع ضمن المدى (.30– أقل أو يساوي 70.) تعد متوسطة، أما القيمة التي تزيد عن (.70) تعدّ قوية؛ لذلك لم تحذف أي فقرة من فقرات المقياس؛ ما يؤكد انسجام فقراتها مع مجالاتها، وصدق البناء، أما بالنسبة إلى ثبات الأداة لدى العينة الاستطلاعية فقد اتّضح من خلال قيمة معامل كرو نباخ ألفا للدرجة الكلية وللمجالات فقد بلغ (.97)، وهو أكبر من (.70)؛ ما يؤكد ثبات أداة الدراسة، أي إمكانية الحصول على النتائج نفسها في حالة تطبيقها مرة أخرى على العينة الأصلية.

5.3 صدق الأداة وثباتها

قامت الباحثة بفحص صدق الأداة بطريقتيْن:

1– صدق المحكّمين: عُرضت أداة الدراسة على مجموعة من المحكّمين بلغ عددهم (13) من المتخصّصين في العلوم التربوية والاجتماعية والنفسية، مثلما هو موضّح في الملحق (ث)؛

ذلك لمعرفة آرائهم حول فقرات الأداة، ومدى وضوحها وقدرتها على قياس أهداف الدراسة، فضلاً عن معرفة صحة الفقرات من ناحية سلامة صياغتها، وملاءمتها للغرض الذي وضعت من أجله، علمًا أنّ صياغة بعض الفقرات عُدِّلَت، فاتفق المحكّمون على (80%) مما جاء في فقرات الأداة.

2- الصدق بطريقة البناء الداخلي: للتحقّق من صدق بناء المقاييس؛ جرى استخدام معامل ارتباط بيرسون؛ لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمجال الذي تنتمي إليه، وقورنت بالمعيار المعتمد لقبول الفقرة حسب ما جاء في (Garcia,2011)، إذ تعد قيمة معامل الارتباط التي تقل عن (.30) ضعيفة، أما القيم التي تقع ضمن المدى (.30- أقل أو يساوي.70) فتعد متوسطة، في حين أن القيمة التي تزيد عن (.70) تكون قوية.

الجدول (3.3) يبين معاملات الارتباط لكل فقرة، والدرجة الكلية لمقياس الأنماط الإشرافية المستخدمة في العملية الإشرافية

الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية
النمط الإشرافي التطويري			**النمط الإشرافي التشاركي**			**النمط الإشرافي الإلكتروني**		
1	.73**	.81**	11	.78**	.83**	26	.78**	.82**
2	.83**	.85**	12	.76**	.89**	27	.80**	.85**
3	.78**	.80**	13	.70**	.77**	28	.82**	.90**
4	.80**	.86**	14	.72**	.86**	29	.80**	.83**
5	.74**	.81**	15	.71**	.85**	30	.80**	.88**
6	.76**	.80**	16	.75**	.81**	31	.82**	.85**
الدرجة الكلية للمجال .93**			**الدرجة الكلية للمجال.96****			**الدرجة الكلية للمجال.84****		

الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية
النمط الإشرافي العلاجي		
32	.74**	.81**
33	.82**	.85**
34	.78**	.80**
35	.80**	.86**
36	.77**	.81**
37	.78**	.80**
الدرجة الكلية للمجال.87**		

يُلاحَظ من البيانات الواردة في الجدول (3.3) أن معامل الارتباط للفقرات لمقياس الأنماط الإشرافية المستخدمة في العملية الإشرافية يُقدّر بـ(.70) للفقرة الثالثة في مجال النمط الإشرافي التشاركي "يراعي المعايير الأخلاقية في قراراته"، و(.83) للفقرة الرابعة في مجال النمط الإشرافي الإلكتروني "ينشر ثقافة التوجه نحو التحوّل الرقمي للتواصل في الأوقات التي يرغبها"،

لكن يتضح أن معامل الارتباط لجميع فقرات هذا المقياس قوي، وأن الفقرات كلها دالة إحصائيًّا ومقبولة عند مستوى الدلالة (.01).

الجدول (4.3) يبيّن معاملات الارتباط لكل فقرة، والدرجة الكلية لمقياس الأداء المتميّز للمعلّمين

الفقرة	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع الدرجة الكلية
1	.70**	11	.76**
2	.80**	12	.78**
3	.79**	13	.75**
4	.76**	14	.78**
5	.80**	15	.78**
6	.76**	16	.73**
7	.84**	17	.78**
8	.81**	18	.78**
9	.81**	19	.78**
10	.75**	20	.76**
11	.79**	22	.78**

يُلاحظ من البيانات الواردة في الجدول (4.3) أن معامل الارتباط للفقرات التابعة لمقياس الأداء المتميّز للمعلّمين تتراوح بين (.70) للفقرة (1)"يحرص المعلم على تطوير نفسه مهنيًّا؛ لتحقيق الأداء المتميّز" و(.84) للفقرة (7) "يقوم بالأدوار التي يتطلبها الموقف التعليمي التربوي"، فيتضح أن معامل الارتباط لجميع فقرات هذا المقياس قوي، وأن الفقرات كلها دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (.01).

ثبات مقياس الأداة:

يقصد بثبات الأداة إمكانية الحصول على النتائج نفسها في حالة استخدام الأداة نفسها مرة أخرى على العينة، قد جرى استخدام معادلة كرو نباخ ألفا؛ للتحقق من ثبات مقياس الأداة، وثبات الاتساق الداخلي، ذلك حسب مجالات الدراسة، والدرجة الكلية لجميع الفقرات لكلٍ من مقياسي الأنماط الإشرافية، وتلك المستخدمة في العملية الإشرافية والأداء المتميّز للمعلّمين، كما هو موضح في الجدول (5.3).

جدول (5.3) معامل ثبات كرو نباخ ألفا لمقياس الأنماط الإشرافية المستخدمة في العملية الإشرافية، والدرجة الكلية.

المجال	عدد الفقرات	كرو نباخ ألفا
النمط الإشرافي التطويري	10	.92
النمط الإشرافي التشاركي	15	.95
النمط الإشرافي الإلكتروني	6	.89
النمط الإشرافي العلاجي	6	.87
الدرجة الكلية	**37**	.97

يُلاحظ من نتائج الجدول (5.3) أن قيم معاملات ثبات كرو نباخ ألفا لمجالات مقياس دور المشرف في تنمية ثقافة الإبداع تراوحت بين (.87–.95)، وأن معامل ثبات كرو نباخ ألفا للدرجة الكلية بلغ (.97)، وهذه القيم كلّها أكبر من (.70)؛ ما يؤكد وضوح الفقرات، وفهم مضمون فقرات المقياس.

ثبات مقياس الأداء المتميّز

بهدف التحقق من ثبات الاتّساق الداخلي للمقياس؛ فقد استُخدِمت معادلة كرو نباخ ألفا على بيانات العينة الاستطلاعية بعد قياس صدق المقياس، فبلغ معامل كرو نباخ ألفا (.97)، وهذه القيمة أكبر من (.70)؛ ما يؤكد ثبات مقياس الأداء المتميّز، فهذه القيم مقبولة وقوية.

ثانياً: المجموعة البؤرية

تعدّ المجموعة البؤرية طريقة منهجية من طرائق الأسلوب الكيفي في البحث العلمي؛ تستخدم من أجل جمع معلومات كيفية عن موضوع محدد، من أفراد لديهم خبرة في مجال الدراسة، ولها اهتمامات مشتركة؛ من أجل الوصول إلى تصورات محددة حول موضوع الدراسة، وبُنِيت هذه الأداة؛ اعتمادًا على الدراسات المسبقة –مثل الإطار النظري– المرتبطة بموضوع الدراسة؛ لتعزيز النتائج الكميّة.

صدق أداة المجموعة البؤرية:

فُحصَ الصدق لأداة المجموعة البؤرية، إذ عُرِضت بصورتها الأولية على مجموعة من ذوي الخبرة والاختصاص في العلوم التربوية والاجتماعية؛ لمعرفة آرائهم بخصوص أسئلة الأداة، ومدى وضوحها، وقدرتها على قياس أهداف الدراسة، إضافةً إلى معرفة صحة الأسئلة من ناحية سلامة صياغتها وملاءمتها الغرض الذي وضعت من أجله، قد بلغ عدد المحكّمين (14) محكّمًا، مثلما هو موضح في الملحق (ب)، علمًا أنها تكونت من (4) أسئلة، واعتُمِد أن يكون معيار الاتفاق (80%) –بحد أدنى– لقبول الفقرة، فضلًا عن أنّ بعض الأسئلة عُدّلت صياغتها اعتمادًا على ملاحظات المحكّمين وآرائهم.

ثبات أداة المجموعة البؤرية

وزّعت أسئلة المجموعة البؤرية على اثنين من المحلّلين المختصّين لفحص ثباتها، بحيث تمّ من خلالهما حساب نسبة التوافق باستخدام معادلة هولستي (Holsti) "للاتفاق بين المحللَيْن"، فجرى حساب نسبة الاتفاق من خلال (عدد الأسئلة التي اتفق عليها المحللان على مجموع الأسئلة)؛ ليكون الحكم على ارتفاع ثبات تحليل محتوى المجموعات البؤرية، إذا كان المعامل مساويًا أو يفوق (.85) (عودة، 2007). فبلغت نسبة الاتفاق (.90)؛ ما يؤكد ثبات أداة المجموعة البؤرية.

6.3 متغيرات الدراسة

أولاً: المتغيرات المستقلة:

–الجنس: له مستويان (ذكر، أنثى).

–المؤهل العلمي: له مستويان (بكالوريوس، ماجستير فأعلى).

-المُسمّى الوظيفي: له مستويان (مدير، معلم).

- عدد سنوات الخدمة: لها ثلاثة مستويات (5 سنوات فما دون، (6-10) سنوات، 10 سنوات فأكثر).

ثانيًا: المتغيرات التابعة

- الأنماط الإشرافية المستخدمة في العملية الإشرافية.
- الأداء المتميز للمعلمين.

7.3 إجراءات تنفيذ الدراسة

نُفِّذت الدراسة وفق الخطوات الآتية:

1. جُمِعت البيانات من مصادر كثيرة، مثل: الكتب، المقالات، التقارير، الرسائل الجامعية، وغيرها؛ من أجل وضع الإطار النظري للدّراسة.
2. الحصول على إحصائية بعدد المعلّمين في المدارس الحكومية في مديرية القدس.
3. تحديد مجتمع الدراسة، ثم تحديد عيّنة الدراسة.
4. تطوير أدوات الدراسة من خلال مراجعة الأدب التربوي في هذا المجال.
5. تحكيم أدوات الدراسة من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين، يبلغ عددهم (13)، هم من المتخصصين في العلوم التربوية والاجتماعية، فعمل المحكمون على الإضافة والتعديل، وحذف مجموعة من فقرات أداة الدراسة.
6. تطبيق أدوات الدراسة على عينة استطلاعية خارج عينة الدراسة الأساسية، شملت (25) من المعلّمين والمديرين في المدارس الحكومية في مديرية القدس؛ بهدف التحقق من دلالات صدق وثبات أدوات الدراسة.

7. تطبيق أدوات الدراسة على العينة الأصلية، والطلب منهم الإجابة على فقراتها بكل صدق وموضوعية، ذلك بعد إعلامهم بأن إجابتهم لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

8. أُخِذت موافقة وزارة التربية والتعليم؛ لتوزيع أداة الدراسة على العينة، وقد صُمِّمت استبانة إلكترونية تمثل فقرات أداة الاستبانة؛ بسبب الأوضاع السياسية التي تمر بها فلسطين، وُزِّع الرابط أيضًا على أفراد العينة.

9.استخدام برنامج الرزمة الإحصائي (SPSS) لتحليل البيانات، وإجراءات التحليل الإحصائي المناسب.

10. مناقشة النتائج التي أسفر عنها التحليل في ضوء الأدب النظري والدراسات المسبقة، والخروج بمجموعة من التوصيات والمقترحات.

إجراءات تطبيق المجموعة البؤرية

1. تحضير المجموعات البؤرية من المديرين والمعلمين الذين بلغ عددهم (17)، ثم تدريبهم على كيفية استخدام تطبيق (Zoom)؛ قد جُهِّز بهدف الإجابة عن أسئلة أداة المجموعات البؤرية.

2. عُقِدَت اللقاءات البؤرية لكل من المديرين والمعلمين على مجموعتيْن، بشكل منفصل، وفي أيام مختلفة.

قد جرت دعوة (9) من المعلّمين والمعلمات، و(8) من المديرين والمديرات من مدارس حكومية مختلفة في مديرية القدس.

3. شَرِحت الأسئلة وفُسِّرَت عن مقياس الأنماط الإشرافية المستخدمة في العملية الإشرافية، ومقياس الأداء المتميّز لمدة عشر دقائق بشكل مفصّل؛ لتوضيح المطلوب من أسئلة المجموعة البؤرية.

4. جرى إدارة الحوار لكل مجموعة بخصوص الأسئلة المتعلقة بالمجموعات البؤرية، وقد سُجِّل الحوار باستخدام الزووم.

5. سُجّلت الملاحظات، والمناقشات للمديرين والمديرات والمعلمين والمعلمات،، ودُوِّنت، وصُنِفت وفق مجالات وفقرات الاستبانة.

8.3 المعالجات الإحصائية

جرى استخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS,28)، ثمّ استُخرِجت المعالجات الإحصائية اللازمة، وهي:

1. المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية.
2. معامل كرو نباخ ألفا (Cronbach's Alpha)؛ لفحص الثبات.
3. اختبار تحليل التباين الثنائي "مع التفاعل" (Tow Way ANOVA with Interaction).
4. اختبار أقل فرق دال (LSD) للمقارنات البعدية.
5. اختبار بيرسون (Pearson Correlation) لمعرفة العلاقة بين الأنماط الإشرافية المستخدمة في العملية الإشرافية، وعلاقتها بالأداء المتميّز للمعلّمين من وجهة نظر المديرين والمعلّمين في المدارس الحكومية في القدس؛ ولفحص صدق أداتي الدارسة.
6. اختبار تحليل التباين المتعدد (MANOVA)؛ لاختبار الفروق المعنوية بين المتوسطات الحسابية، حسب المتغيرات المستقلة –أكثر من متغيرين– والتفاعل بينها.

أما فيما يتعلق بالبيانات الكيفية، فقد اعتمدت الباحثة الأسلوب الاستقرائي لتحليل البيانات، من خلال تنظيم البيانات، وتصنيفها، والتحقق من النتائج وكتابتها.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

1.4 النتائج المتعلّقة بأسئلة الدراسة

1.1.4 نتائج السؤال الأول

2.1.4 نتائج السؤال الثاني

2.4 النتائج المتعلّقة بفرضيات الدراسة

1.2.4 نتائج الفرضية الأولى

2.2.4 نتائج الفرضية الثانية

3.2.4 نتائج الفرضية الثالثة

4.2.4 نتائج الفرضية الرابعة

5.2.4 نتائج الفرضية الخامسة

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

يتناول هذا الفصل عرضًا للبيانات الإحصائية الكمية التي أُدخِلت باستخدام برنامج الرزم الإحصائية (SPSS)، وجُمِعت عبر أداة الدراسة المتمثلة بتحليل "الأنماط الإشرافية المستخدمة في العملية الإشرافية، وعلاقتها بالأداء المتميز للمعلّمين من وجهة نظر المديرين والمعلّمين في المدارس الحكومية في القدس".

وحسب مجالات الدراسة، وفقًا للمتغيرات الديمُغرافية: "الجنس، المؤهل العلمي، المُسمّى الوظيفي، عدد سنوات الخدمة". أجابت الدراسة عن الأسئلة، وجرى فحص فرضياتها التي انبثقت عنها؛ لاستخلاص النتائج.

1.4 النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة

1.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

ما مستوى الأنماط الإشرافية المستخدمة في العملية الإشرافية، من وجهة نظر المديرين والمعلّمين في المدارس الحكومية في القدس؟

للإجابة عن السؤال الأول، استُخدِمت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسبة المئوية لكل فقرة لمجالات الأنماط الإشرافية من وجهة نظر المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية في القدس، وعلى الدرجة الكلية. قد اعتُمِدت المتوسطات الحسابية الموزونة التالية المعتمدة إحصائيًّا – من أجل تفسير النتائج– تلك الخاصة بالاستجابة على الفقرات على النحو الآتي:

- (2.33 فأقل) مستوى منخفض.

- (2.34- 3.67) مستوى متوسط.
- (3.68-5) مرتفع.

حُسِبت الفترات الخاصة بمستوى الأنماط الإشرافية والأداء المتميّز عن طريق قسمة المدى = (5-1=4) على عدد الفترات (3)، ثم استخراج طول الفترة (1.33)؛ لذا نجد أن الفئة الأولى (2.33 فأقل) بإضافة (1.33) إلى الحد الأدنى (1)، ويمكن استخراج بقية الفئات بالطريقة نفسها.

يوضح الجدول (1.4) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسبة المئوية لمجالات الأنماط الإشرافية المستخدمة في العملية الإشرافية، وعلى المقياس ككل، مرتبة تنازليًّا.

جدول (1.4): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمجالات مقياس الأنماط الإشرافية المستخدمة في العملية الإشرافية

الرتبة	رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	4	النمط الإشرافي العلاجي	3.45	0.69	68.9	**متوسط**
2	1	النمط الإشرافي التطويري	3.24	0.70	64.7	**متوسط**
3	3	النمط الإشرافي الإلكتروني	3.23	0.75	64.6	**متوسط**
4	2	النمط الإشرافي التشاركي	3.17	0.69	63.4	**متوسط**
		الدرجة الكلية للأنماط الإشرافية	**3.24**	**0.64**	**64.8**	**متوسط**

يُلاحَظ من الجدول (1.4) أنّ المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على مقياس الأنماط الإشرافية المستخدمة في العملية الإشرافية جاء متوسطًّا، بدلالة المتوسط الحسابي الذي بلغ (3.24)، وبنسبة مئوية بلغت (64.8%). نلاحظ أيضًا من خلال البيانات الواردة في الجدول (1.4) ترتيب مجالات الأنماط الإشرافية، فقد حصل النمط الإشرافي العلاجي على المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي بلغ (3.45)، وبنسبة مئوية (68.9%)، أما الانحراف المعياري له فقد بلغ (.69) بتقدير متوسط أيضًا. في حين أنّه حصل مجال النمط الإشرافي التشاركي على أقل المجالات

(المتوسط الحسابيّ)، فقد حصل على المتوسط الحسابي الذي بلغ (3.17)، وبنسبة مئوية (63.4%)، وبانحراف معياري بلغ (.69)، وبتقدير متوسط.

نستعرض فيما يلي الأنماط الإشرافية المستخدمة في العملية الإشرافية من وجهة نظر المديرين والمعلّمين في المدارس الحكومية في القدس، حسب مجالات الدراسة:

أ) مجال النمط الإشرافي العلاجي:

جدول (2.4): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لفقرات مجال النمط الإشرافي العلاجي

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	34	يُناقِشُ المعلّمين في الإجراءات المتبعة في أثناء الحصّة الصّفيّة من خلال تبادل الخبرات.	3.65	.83	73	متوسط
2	33	يُحسِّنُ المواقف التعليمية من خلال الملاحظة الفاعلة داخل الغرفة الصفية.	3.49	.89	69.8	متوسط
3	35	يَعملُ على إيجاد مُناخٍ يتّسم بالثقة مع المعلّمين.	3.44	.91	68.8	متوسط
4	36	يُعزّزُ الرّوح المعنويّة لديهم عند ذكر نقاط القوة لديهم.	3.44	.90	68.8	متوسط
5	37	يقدّمُ إجراءاتٍ عمليّة للمعلّمين؛ للتّخلص من المُمارسات الخاطئة.	3.38	.86	67.6	متوسط
6	32	يهتمُّ بتشخيص المواقف التدريسيّة.	3.28	.90	65.6	متوسط
الدرجة الكلية لمجال النمط الإشرافي العلاجي			**3.45**	**.69**	**68.9**	**متوسط**

يُلاحَظ من خلال البيانات الواردة في الجدول (2.4) أن مجال النمط الإشرافي العلاجي جاء متوسطًا، ذلك بدلالة المتوسط الحسابي الذي بلغ (3.45). نلاحظ أيضًا من خلال البيانات الواردة في الجدول (2.4) أن الفقرة (34) التي تتحدث عن"يناقش المعلّمين في الإجراءات المتّبعة في أثناء الحصّة الصّفية من خلال تبادل الخبرات" قد حصلت على أعلى المتوسطات الحسابية، إذ بلغ المتوسط الحسابي لها على (3.65)، وبنسبة مئوية بلغت (73%)، وبتقدير متوسط.

في حين أن الفقرة (32) التي تتحدث عن "يهتم بتشخيص المواقف التدريسيّة" فقد كانت أقل الفقرات متوسطًا حسابيًّا، إذ حصلت على متوسط حسابي بلغ (3.28)، وبنسبة مئوية (65.6)، وبتقدير متوسط.

أما النتائج الكيفية لمجال النمط الإشرافي العلاجي، تلك التي جرى الحصول عليها، فهي موضّحة في الجدول (3.4).

جدول (3.4): النسب المئوية لنتائج المجموعة البؤرية، لمجال النمط العلاجي الإشرافي

الرقم	الفقرة	النسبة المئوية
1-	يتبادل المشرفُ الخبرات مع المعلّمين في الإجراءات داخل الصف؛ ما يقوي الثقة بينهم.	%76
2-	يدعم المشرف النمط الإشرافي العلاجي للمعلّمين؛ ذلك بتطوير أدائهم وسلوكياتهم.	%59
3-	تؤدي الدورات المكثفة للمعلّمين دورًا كبيرًا في تنمية قدراتهم ومهاراتهم.	%59
4-	يُتابع المشرف المعلّمين في الزيارات المتكررة؛ لتنمية نقاط القوة، ومعالجة نقاط الضعف لديهم.	%71

نلاحظ من خلال نتائج المجموعة البؤرية الواردة في الجدول (3.4) أن الفقرة رقم (1) تلك التي تنص على أنه "يتبادل المشرف الخبرات مع المعلّمين في الإجراءات داخل الصف؛ ما يقوي الثقة بينهم" قد حظيت بالنسبة المئوية (76%)، أما الفقرة (2) تلك التي تنصّ على أنه "يدعم المشرف النمط الإشرافي العلاجي للمعلّمين؛ ذلك بتطوير أدائهم وسلوكياتهم" قد حصلت على النسبة المئوية (59%)، أما الفقرة رقم (3) "تؤدي الدورات المكثفة للمعلمين دوراً كبيراً في تنمية قدراتهم ومهاراتهم" فقد حصلت على النسبة المئوية (59%)، والفقرة (4) التي تنصّ على أنه "يتابع المشرف المعلّمين في الزيارات المتكررة؛ لتنمية نقاط القوة، ومعالجة نقاط الضعف لديهم" فقد حظيت على النسبة المئوية (71%)، إذ علّق مديرو المدارس والمعلمون (أفراد العينة الذين شاركوا في المجموعات البؤرية) على ذلك بقولهم إنّ النمط الإشرافي العلاجي يستخدمه المشرف في الزيارات المتكررة للمعلّمين خلال الفصل الدراسي؛ للوقوف على نقاط القوة، وتعزيزها، ودعمها،

ونقاط الضعف وعلاجها، مع تبادل الخبرات بينهم من خلال الدورات المكثفة التي تزيد الثقة بين المشرف والمعلّمين، وتنمّي لديهم القدرات، والمهارات، والأداء.

ب) مجال النمط الإشرافي التطويري

جدول (4.4): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لفقرات المجال الإشرافي التطويري

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	3	يُساعدُ المعلّمين على تصحيح الأخطاء الصادرة عنهم	3.53	.85	70.6	متوسط
2	9	يُسهمُ في تبادل الخبرات والتّجارب بين المعلّمين	3.43	.90	68.6	متوسط
3	8	يُتيحُ الفرص للمعلّمين بتجريب الأفكار الجديدة	3.30	.91	66	متوسط
4	10	يساعدُ المعلّمين في تحديد احتياجاتِهم التّدريبيّة	3.27	.86	65.4	متوسط
5	4	يُراعي الفروق الفردية بين المعلّمين	3.23	.88	64.6	متوسط
6	2	يُراعي حاجات المعلّمين المختلفة	3.2	.96	64	متوسط
7	7	يراعي ابتكارات المعلّمين، ويبني عليها	3.14	.96	62.8	متوسط
8	1	يُدرّبُ المشرفُ التّربويّ المعلّمين على مهمّات تتضمن مهارات اتّخاذ القرارات	3.13	.95	62.6	متوسط
9	6	يُنمّي القدرات الخلاّقة للمعلّمين	3.09	.97	61.8	متوسط
10	5	يَستثيرُ المعلّمين؛ لتأدية البحث	3.05	.93	61	متوسط
		الدرجة الكلية لمجال النمط الإشرافي التطويري	**3.24**	**.70**	**64.7**	**متوسط**

يُلاحَظ من الجدول (4.4) أنّ مجال النمط الإشرافي التطويري جاء متوسطًا، بدلالة المتوسط الحسابي الذي بلغ (3.24)، وبنسبة مئوية هي (64.7%). إنّ الفقرة (3) التي تنص على أنّه "يُساعد المعلّمين على تصحيح الأخطاء الصادرة عنهم" جاءت في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي يُقدّر بـ(3.53)، وبنسبة مئوية (70.6%)، وبتقدير متوسط. في حين أنّ الفقرة (5) "يستثير المعلّمين؛ لتأدية البحث" فقد جاءت في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.05)، وبنسبة مئوية هي (61%)، وبتقدير متوسط.

أمّا النتائج الكيفية لمجال النمط الإشرافي التطويري، تلك التي جرى الحصول عليها من خلال المجموعات البؤرية، فهي موضّحة في الجدول (5.4).

جدول (5.4): النسب المئوية لنتائج المجموعة البؤرية لمجال النمط الإشرافي التطويري

الرقم	الفقرة	النسبة المئوية
1-	الزيارات التبادلية بين المعلمين تزيد من تقدمهم في عرض المادة التعليمية بصورة تجذب الطلبة.	%88
2-	متابعة المعلّمين في كتابة التحضير والخطط يساعد في تطويرهم أدائيًّا.	%71
3-	تعزيز العلاقات الإنسانية من خلال المبادرات، وتعميمها بين المعلمين يُسهم في تطوير قدراتهم للأفضل.	%71
4-	تحفيز المعلمين على البحث العلمي يطور مهاراتهم في استخدام أساليب حديثة.	%35

نلاحظ من خلال نتائج المجموعة البؤرية الواردة في الجدول (5.4) أن الفقرة (1) التي تنص على "تحفيز المعلّمين على البحث العلمي يطور مهاراتهم في استخدام أساليب حديثة" حصلت على النسبة المئوية (35%). الفقرة (2) "متابعة المعلمين في كتابة التحضير والخطط يساعد في تطويرهم أدائيًّا" فقد حظيت بالنسبة المئوية (71%). أما الفقرة (3) التي تنص على أنّ "الزيارات التبادلية بين المعلمين تزيد من تقدمهم في عرض المادة التعليمية بصورة تجذب الطلبة" فقد حصلت على النسبة المئوية (88%). في حين أنّ الفقرة (4) التي تنص على"تعزيز العلاقات الإنسانية من خلال المبادرات، وتعميمها بين المعلمين يُسهم في تطوير قدراتهم للأفضل" فقد حظيت على النسبة المئوية (71%). قد علّق أفراد العينة المشاركين في المجموعة البؤرية على ذلك بقولهم "إنّ الزيارات التبادلية تزيد الخبرات بين المعلمين في كيفية عرض المادة التعليمية، واستخدام أساليب حديثة إذا جرى تعزيزهم على البحث العلمي، فضلًا عن أنّ عملية التطوير تعمل

على متابعة المشرف للأعمال الكتابية، مثل التحضير والخطط، فضلًا عن المبادرات التي يؤديها أحد المعلمين، بحيث يعممها على زملائه الآخرين من المعلمين؛ لدعم العلاقات الإنسانية بينهم".

ج) مجال النمط الإشرافي الإلكتروني

جدول (6.4): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لفقرات النمط الإشرافي الإلكتروني

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	27	يَستخدمُ التطبيقات الإلكترونية؛ من أجل التواصل	3.33	0.99	66.6	متوسط
2	31	يساعدُ في تفعيل التقنية الحديثة في التّعليم، والتّعلم	3.32	0.89	66.4	متوسط
3	30	يدعمُ الإبداع من خلال الابتعاد عن النمط التقليدي في التعليم	3.26	0.94	65.2	متوسط
4	26	يُتيحُ المشرف التّربوي للمعلّم التفاعل النّشط مع البرمجيّات	3.17	0.91	63.4	متوسط
5	28	يطوّرُ أداءَ المعلّمين من خلال التغذية الرّاجعة عبر التّطبيقات الإلكترونية	3.15	0.98	63	متوسط
6	29	ينشرُ ثقافة التوجّه نحو التّحوّل الرّقميّ؛ للتّواصل في الأوقات المرغوب بها	3.15	0.92	63	متوسط
		الدرجة الكلية لمجال النمط الإشرافي الإلكتروني	**3.23**	**0.75**	**64.6**	**متوسط**

يُلاحظ من الجدول (6.4) أن مجال النمط الإشرافي الإلكتروني جاء متوسطًا بدلالة المتوسط الحسابي الذي بلغ (3.23)، فقد جاءت الفقرة (27) "يستخدمُ التطبيقات الإلكترونية؛ من أجل التواصل" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.33) وبنسبة مئوية (66.6%)، وبتقدير متوسط. إنّ الفقرة (29) "ينشرُ ثقافة التوجّه نحو التّحوّل الرّقميّ للتّواصل في الأوقات المرغوب بها" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.15) وبالنسبة المئوية (63%)، وبتقدير متوسط. أمّا المتوسط الحسابي لمجال النمط الإشرافي الإلكتروني، فقد بلغ (3.23) وبنسبة مئوية (64.6%)، وبتقدير متوسط.

أما النتائج الكيفية لمجال النمط الإشرافي الإلكتروني، تلك التي جرى الحصول عليها من خلال المجموعات البؤرية، فهي موضّحة في الجدول (7.4).

جدول (7.4): النسب المئوية لنتائج المجموعات البؤرية لمجال النمط الإشرافي الإلكتروني

الرقم	الفقرة	النسبة المئوية
1-	يشجع المشرف المعلمين على استخدام اللوح الذكي؛ على أنّه وسيلة تعليمية حديثة.	%76
2-	يُطور المشرف أداء المعلمين، من خلال تحفيزهم بتقديم دورات تدريبية عن التكنولوجيا.	%76
3-	يحثُّ المشرف المعلّمين على استخدام التطبيقات الإلكترونية، مثل (Teams).	%71

نُلاحظ من النتائج الواردة في الجدول (7.4) للمجموعة البؤرية أن الفقرة (1) التي تنص على أنّه "يَحثّ المشرف المعلمين على استخدام التطبيقات الإلكترونية، مثل (Teams)" قد حصلت على نسبة مئوية بلغت (71%). أمّا الفقرة (2) "يُشجّع المشرف المعلمين على استخدام اللوح الذكي؛ على أنّه وسيلة تعليمية حديثة" فقد حصلت على النسبة المئوية (76%). في حين أنّ الفقرة (3) التي تنص على أنّه "يُطوّر المشرف أداء المعلمين، من خلال تحفيزهم بتقديم دورات تدريبية عن التكنولوجيا" فقد حصلت على النسبة المئوية (76%). قد أبدى أفراد العينة المشاركون في المجموعة البؤرية رأيهم بقولهم "إنّ استخدام اللوح الذكي، وتشجيع المعلمين على استخدام تطبيق (Teams) كان مهمًّا، خاصةً في ظل جائحة كورونا؛ لاستمرار العملية التعليمية عن بعد، وقد جرى تدريب المعلمين على استخدامه؛ ليكون الحلّ البديل".

د) مجال النمط الإشرافي التشاركي

جدول (8.4): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لفقرات مجال النمط الإشرافي التشاركي

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	15	يُتيحُ لهم فرص توظيف أدوات التقويم	3.45	0.86	69	متوسط
2	13	يُراعي المعايير الأخلاقية في قراراته	3.43	0.81	68.6	متوسط
3	14	يعرّفُهم فنّيّات إثارة التشويق لدى الطلبة	3.29	0.91	65.8	متوسط
4	16	يُشاركُ في دراسة الإمكانات المتوفّرة؛ لتوظيفها في العمليّة التّعليميّة	3.25	0.89	65	متوسط
5	17	يتشاركُ معهم في تحليل نتائج العملية التعليمية	3.18	0.89	63.6	متوسط
6	18	يشجّعُهم على بناء شراكة حقيقية بينهم	3.17	0.93	63.4	متوسط
7	24	يَبني الثّقة بينهم؛ لطرح المشكلات التي تواجههم.	3.17	0.94	63.4	متوسط
8	25	يُساعدُهم في تحسين ظروف التدريس في البيئة المدرسية.	3.17	0.90	63.4	متوسط
9	12	يُقدّم للمعلم فنّيّاتِ التّخطيط الجيّد	3.15	0.89	63	متوسط
10	22	يَستثيرُ تفكيرهم في أثناء الحوار معهم.	3.14	0.92	62.8	متوسط
11	23	يُكسِبُهم خبرات تعليمية متنوعة، من خلال الإشراف التشاركي.	3.13	0.91	62.6	متوسط
12	21	يحفّزُهم على تنمية الاهتمامات المشتركة بينهم.	3.08	0.93	61.6	متوسط
13	19	يُعيّنُ (المدير والمعلّم) في استخدام المعايير الموضوعية؛ لجمع البيانات اللازمة في صنع القرار التشاركي.	3.07	0.92	61.4	متوسط
		الدرجة الكلية لمجال النمط الإشرافي التشاركي	**3.17**	**0.69**	**63.4**	**متوسط**

يُلاحَظ من البيانات الواردة في الجدول (8.4) أنّ مجال النمط الإشرافي التشاركي جاء متوسطًا، بدلالة المتوسط الحسابي الذي بلغ (3.17)، وبنسبة مئوية تُقدّر بـ(63.4%). أمّا الفقرة (15) "يُتيح لهم فرص توظيف أدوات التقويم" فقد جاءت بالمرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (3.45) وبنسبة مئوية (69%)، وبتقدير متوسط، في حين أنّ الفقرة (19) الّتي تنصّ على أنّه " يُعيّنُ (المدير والمعلّم) في استخدام المعايير الموضوعية؛ لجمع البيانات اللازمة في صنع القرار

التشاركي" فقد جاءت في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.07)، وبنسبة مئوية قدرها (61.04%)، وبتقدير متوسط.

أما النتائج الكيفية لمجال النمط الإشرافي التشاركي، تلك التي جرى الحصول عليها من خلال المجموعات البؤرية، فهي موضّحة في الجدول (9.4).

جدول (9.4): النسب المئوية لنتائج المجموعات البؤرية لمجال النمط الإشرافي التشاركي

الرقم	الفقرة	النسب المئوية
1-	يقدم المشرف المساعدة، والدعم للمعلمين عند الحاجة إليهما في تنويع أدوات التقويم.	53%
2-	يشارك المشرف المعلمين في وضع أسئلة الامتحانات بين أعضاء لجنة المبحث.	47%
3-	يطور المشرف التشاركي المعلمين في الدورات، والمسابقات.	47%
4-	يدعو المشرف إلى زيارات تشاركية بينه وبين المعلمين في الحصص الصفية.	41%

نُلاحِظ من نتائج المجموعة البؤرية الواردة في الجدول (9.4) أنّ الفقرة (1) التي تنص على أنّه"يدعو المشرف إلى زيارات تشاركية بينه وبين المعلمين في الحصص الصفية" فقد حصلت على النسبة المئوية (41%). في حين أنّ الفقرة (2) "يشارك المشرف المعلمين في وضع أسئلة الامتحانات بين أعضاء لجنة المبحث" فقد حصلت على النسبة المئوية (47%). أمّا الفقرة (3) التي تنص على أنّه "يطور المشرف التشاركي المعلمين في الدورات والمسابقات" فقد حصلت على النسبة المئوية (47%). إنّ الفقرة (4) "يقدم المشرف المساعدة، والدعم للمعلمين عند الحاجة إليهما في تنويع أدوات التقويم" قد حصلت على النسبة المئوية (53%). إنّ أفراد العينة المشاركين في المجموعات البؤرية أشاروا إلى أنّ "الإشراف التشاركي قليلًا ما يتّبعه المشرف التربوي في العملية التعليمية، فعند الحاجة إليه يقدم المساعدة في التنويع لأدوات التقويم فقط، في حين أنّ مديري المدارس علّقوا أن المشرف التربوي يشارك المعلمين في الحصص الصفية في شرح وعرض المادة

التعليمية (خاصّةً المادة التطبيقية) مثل التكنولوجيا، فضلًا عن مشاركته في وضع الأسئلة مع أعضاء لجان المباحث". علّقوا أيضًا أنّ "المشرف التربوي يقدم المساعدة عند تدريب المعلمين في كيفية المشاركة في المسابقات، ويدعمهم بتنفيذ بعض المواقف التعليمية أمامهم".

2.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

ما درجة توافر الأداء المتميّز للمعلّمين من وجهة نظر المديرين، والمعلّمين في المدارس الحكومية في القدس؟

قد حُسِبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لفقرات الأداء المتميّز للمعلّمين من وجهة نظر المديرين والمعلّمين في المدارس الحكومية في القدس. إنّ الجدول (10.4) يوضّح ذلك.

جدول (10.4): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لفقرات الأداء المتميز للمعلّمين

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	17	يُطوّرُ علاقاته الإنسانيّة مع أطراف العملية التعليمية (الزملاء، والطلبة)	3.93	0.82	78.6	**مرتفع**
2	1	يحرصُ المعلّمُ على تطوير نفسه مهنيًّا؛ لتحقيق الأداء المتميّز	3.91	0.84	78.2	**مرتفع**
3	3	يربطُ المادة التعليمية بحاجات الطّلبة	3.87	0.89	77.4	**مرتفع**
4	6	يستخدم أساليب تدريسية متنوّعة	3.86	0.90	77.2	**مرتفع**
5	5	يزوّدُ الطّلبة بالتّغذية الرّاجعة لأعمالهم	3.85	0.85	77.0	**مرتفع**
6	2	يُؤدّي الدرس من خلال ربطه بواقعِ الطّلبة	3.84	0.87	76.8	**مرتفع**
7	9	يتحمل مسؤولية توجيهِ عمليّات التّعليم والتّعلّم في بيئة تعليميّة إيجابيّة	3.84	0.86	76.8	**مرتفع**
8	7	يقومُ بالأدوار التي يتطلّبها الموقف التّعليمي التربوي	3.82	0.84	76.4	**مرتفع**
9	16	يُديرُ الحِوارَ مع الطّلبة بصورة تتوافق مع الأهداف المرصودة	3.80	0.88	76.0	**مرتفع**
10	18	يوفّرُ مُناخًا ملائمًا للإبداع لدى الطلبة في جوانب التميّز	3.79	0.84	75.8	**مرتفع**

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
11	13	يستفيدُ من الإمكانات المتاحة لديه في أثناء عمله	3.77	0.90	75.4	**مرتفع**
12	14	يُراعي البُعد القيَميّ في تعامله مع الآخرين	3.77	0.88	75.4	**مرتفع**
13	22	يُديرُ عملَهُ بشغفٍ	3.77	0.87	75.4	**مرتفع**
14	4	يُشاركُ الطّلبة في تنفيذ الأنشطة الصّفّيّة	3.76	0.92	75.2	**مرتفع**
15	10	يوظّفُ أدوات التّقويم الحقيقيّ البنائيّ لقياس مستوى تقدّم الطّلبة	3.76	0.88	75.2	**مرتفع**
16	15	ينفّذ خططَ عملٍ استراتيجيّة؛ لتطوير العمليّة التّعليميّة	3.76	0.85	75.2	**مرتفع**
17	20	يأخذُ بعيْنِ الاعتبار المقترحات المُقدّمة له؛ لتحسين أدائه	3.73	0.88	74.6	**مرتفع**
18	8	يُنجزُ عملَه وفقَ معايير جودة الأداء	3.71	0.89	74.2	**مرتفع**
19	19	يُمارسُ قيادة التغيير بفاعلية في المواقف التعليمية	3.67	0.92	73.4	**مرتفع**
20	12	يتقبّلُ النّقد البنّاء؛ لتجنّب أوجه القصور في الأداء	3.66	0.94	73.2	**متوسط**
21	11	يُديرُ الأزمات التي يُواجهها بصورة إبداعيّة	3.63	0.89	72.6	**متوسط**
22	21	يوظّف التقنيات التعليمية الرّقمية بصورةٍ تُسهمُ في تحفيز الطّلبة على الإبداع	3.52	0.94	70.4	**متوسط**
		الدرجة الكلية لمقياس الأداء المتميز	**3.77**	**0.68**	**75.5**	**مرتفع**

يُلاحظ من البيانات الواردة في الجدول (10.4) أنّ المتوسط الحسابي لمقياس الأداء المتميز للمعلّمين من وجهة نظر المديرين والمعلّمين في المدارس الحكومية في القدس جاء بتقدير مرتفع بلغ (3.77)، وبنسبة مئوية تُقدّر بـ(75.5%). قد كانت الفقرة (17) التي تنصّ على " يُطوّرُ علاقاته الإنسانيّة مع أطراف العملية التعليمية (الزملاء، والطلبة)" بالمرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (3.93)، وبنسبة مئوية هي (78.6%)، وبتقدير مرتفع. في حين أنّ الفقرة (21) "يوظّف التقنيات التعليمية الرّقمية بصورةٍ تُسهمُ في تحفيز الطّلبة على الإبداع" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.52)، وبنسبة مئوية هي (70.4%)، وبتقدير متوسط.

إنّ النتائج الكيفية لمجال الأداء المتميز للمعلّمين، تلك التي جرى الحصول عليها من خلال المجموعات البؤرية، يُوضّحها الجدول (11.4).

جدول (11.4): النسب المئوية لنتائج المجموعات البؤرية لمجال الأداء المتميّز للمعلّمين

الرقم	الفقرة	النسب المئوية
1-	الدافعية والانتماء الوظيفي للمهنة لدى المعلم يؤثران في نتائج طلبته، وأدائه.	%82
2-	يستخدم المعلم الأساليب، والوسائل، والاستراتيجيات التي تُسهم في تنميته وتطويره ذاتيًّا.	%82
3-	يُقدّم المعلم المبادرات، والمسابقات التي تُضيف له قوة في أدائه.	%52
4-	تخطيط المعلم وهو مُتمكّن من مادّته التعليمية التي يعلّمها يُوصله إلى مستوى عالٍ من الإبداع.	%58
5-	يربط المعلم المادة التعليمية بالواقع، من خلال تفعيل طلبته في مواقف صفية تزيد خبراته.	%58
6-	يُتابع مستويات طلبته باستمرار في كافة المراحل؛ ما يشجعه على الوصول إلى التّميّز.	%29
7-	يهتم بثقافته من خلال اطّلاعه على المواضيع التي تهمّ تخصصه العلمي؛ ما يجعل أداءه رائعًا.	%29
8-	يُواكب التطور التكنولوجي في وسائل الاتصال والتواصل الاجتماعي مع زملائه، ومشرفه، ومديره، وطلبته.	%35

نُلاحِظ من خلال نتائج المجموعة البؤرية الواردة في الجدول (11.4) أنّ هناك آراء عديدة لأفراد العينة المشاركين في المجموعة البؤرية (المديرين والمعلّمين) بخصوص الأداء المتميّز للمعلمين، فالفقرة (1) التي تنص على أنّ "الدافعية والانتماء الوظيفي للمهنة لدى المعلم يؤثّران في نتائج طلبته، وأدائه" حصلت على أعلى نسبة مئوية هي (82%)، فعلّق بعض أفراد هذه العيّنة بقولهم "الدافعية، والرغبة الداخلية لدى المعلم تُسهمان في تطوير نفسه مهنيًّا، فيزيد انتماؤه لوظيفته؛ ما يؤثر في طلبته، وأدائه". أمّا الفقرتان (6)، و(7) فقد حصلتا على أقل نسبة مئوية هي (29%)، فأشار أفراد العينة إلى أنه لا يوجد تحفيز أو تشجيع للمعلم حتى يثقف نفسه، أو يسمح له الوقت في أثناء العمل أن يطّلع على موضوعات تتعلق بتخصصه العلمي، فضلاً عن أنّ متابعة المعلم

طلبته هو أساس عمله، وقد لا يصل إلى التميّز إلّا إذا اجتهد في تطوير نفسه أولاً؛ ليساعد طلبته على تطوير أنفسهم، وتغيير مستوياتهم إلى الأفضل.

2.4 النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة

1.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات الأنماط الإشرافية المستخدمة في العملية الإشرافية من وجهة نظر المديرين والمعلّمين في المدارس الحكومية في القدس تُعزى لمتغيّريْ الجنس والمؤهل العلمي، والتفاعل بينهما.

استُخرِجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لقياس الأنماط الإشرافية المستخدمة في العملية الإشرافية من وجهة نظر المديرين والمعلّمين في المدارس الحكومية في القدس، وفقًا لمتغيّريْ الجنس والمؤهل العلمي، والتفاعل بينهما. قد استُخدِم تحليل التباين الثنائي لمُتغّيرَيْن مستقلَّيْن (Two Way ANOVA)، يُبيّن الجدولان (12.4) و(13.4) النتائج على النّحو الآتي:

الجدول (12.4): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمقياس الأنماط الإشرافية المستخدمة في العملية الإشرافية، وفقًا لمتغيرَيْ الجنس والمؤهل العلمي، والتفاعل بينهما.

المجال	الجنس	المؤهل العلمي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
النمط الإشرافي التطويري	ذكر	بكالوريوس	3.55	.62
		ماجستير فأعلى	3.24	.80
		الدرجة الكلية	**3.46**	**.69**
	أنثى	بكالوريوس	3.19	.69
		ماجستير فأعلى	3.16	.71
		الدرجة الكلية	**3.18**	**.70**

المجال	الجنس	المؤهل العلمي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
النمط الإشرافي التشاركي	ذكر	بكالوريوس	3.58	.50
		ماجستير فأعلى	3.26	.69
		الدرجة الكلية	**3.48**	**.58**
	أنثى	بكالوريوس	3.12	.68
		ماجستير فأعلى	3.00	.72
		الدرجة الكلية	**3.09**	**.69**
النمط الإشرافي الإلكتروني	ذكر	بكالوريوس	3.58	.63
		ماجستير فأعلى	3.15	.95
		الدرجة الكلية	**3.45**	**.76**
	أنثى	بكالوريوس	3.20	.74
		ماجستير فأعلى	3.10	.76
		الدرجة الكلية	**3.18**	**.74**
النمط الإشرافي العلاجي	ذكر	بكالوريوس	3.75	.55
		ماجستير فأعلى	3.63	.69
		الدرجة الكلية	**3.71**	**.59**
	أنثى	بكالوريوس	3.41	.64
		ماجستير فأعلى	3.26	.84
		الدرجة الكلية	**3.38**	**.69**
الدرجة الكلية لمقياس الأنماط الإشرافية	ذكر	بكالوريوس	3.60	.51
		ماجستير فأعلى	3.30	.71
		الدرجة الكلية	**3.51**	**.59**
	أنثى	بكالوريوس	3.20	.63
		ماجستير فأعلى	3.10	.68
		الدرجة الكلية	**3.18**	**.64**

يُلاحَظ من خلال البيانات الواردة في الجدول (12.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الأنماط الإشرافية المستخدمة في العملية الإشرافية

من وجهة نظر المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية في القدس، وفقًا لمتغيرَي الجنس والمؤهل العلمي، والتفاعل بينهما.

قد أجري تحليل التباين الثنائي "والتفاعل بينهما"، مع استخدام اختبار (Tow Way) ANOVA؛ للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية والمجالات الفرعية، يُبيّن الجدول (13.4) ذلك:

الجدول (13.4): نتائج تحليل التباين الثنائي "مع تفاعل" (Two Way ANOVA) لاختبار مستوى دلالة الفروق للأنماط الإشرافية المستخدمة في العملية الإشرافية، تلك التي تُعزى لمتغيرَيْ الجنس والمؤهل العلمي، والتفاعل بينهما

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
الجنس	النمط الإشرافي التطويري	2.12	1	2.12	4.38	.04*
	النمط الإشرافي التشاركي	5.59	1	5.59	12.58	.00**
	النمط الإشرافي الإلكتروني	1.98	1	1.98	3.59	.06
	النمط الإشرافي العلاجي	5.34	1	5.34	11.76	.00**
	الدرجة الكلية	3.82	1	3.82	9.66	.00**
المؤهل العلمي	النمط الإشرافي التطويري	1	1	1.31	2.72	.10
	النمط الإشرافي التشاركي	2	1	1.99	4.47	.04*
	النمط الإشرافي الإلكتروني	3	1	3.02	5.47	.02*
	النمط الإشرافي العلاجي	1	1	0.77	1.69	.20
	الدرجة الكلية	2	1	1.70	4.31	.04*
التفاعل بين الجنس والمؤهل العلمي	النمط الإشرافي التطويري	0.90	1	0.90	1.87	.17
	النمط الإشرافي التشاركي	0.43	1	0.43	0.97	.33
	النمط الإشرافي الإلكتروني	1.12	1	1.12	2.03	.16
	النمط الإشرافي العلاجي	0.02	1	0.02	0.04	.84
	الدرجة الكلية	0.45	1	0.45	1.15	.29
الخطأ	النمط الإشرافي التطويري	156.00	323	.48		
	النمط الإشرافي التشاركي	143.50	323	.44		
	النمط الإشرافي الإلكتروني	178.29	323	.55		
	النمط الإشرافي العلاجي	146.66	323	.45		
	الدرجة الكلية	127.70	323	.40		

يُلاحَظ من البيانات الواردة في الجدول (13.4) المُسبق:

وجود فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) على مقياس الأنماط الإشرافية المستخدمة في العملية الإشرافية من وجهة نظر المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية في القدس على الدرجة الكلية، ومجالات (النمط الإشرافي العلاجي، والنمط الإشرافي التطويري، والنمط الإشرافي التشاركي) – تُعزى لمتغيّر الجنس، ولصالح الذكور؛ فبذلك نرفض الفرضية الصفرية، إذ إنّ قيمة مستوى الدلالة أقل من (.05)، فمستوى الدلالة للدرجة الكلية لمتغير الجنس (.00).

وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) على مقياس الأنماط الإشرافية المستخدمة في العملية الإشرافية من وجهة نظر المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية في القدس، على الدرجة الكلية، ومجالات (النمط الإشرافي التشاركي، والنمط الإشرافي الإلكتروني) – تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، ولصالح عينة الدراسة لِمَن يحملون درجة البكالوريوس؛ وبذلك نرفض الفرضية الصفرية، إذ إن قيمة مستوى الدلالة أقل من (.05)، فمستوى الدلالة للدرجة الكلية لمتغير المؤهل العلمي (.04).

لا توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) على مقياس الأنماط الإشرافية المستخدمة في العملية الإشرافية من وجهة نظر المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية في القدس، على الدرجة الكلية، والمجالات – تعزى إلى التفاعل بين متغيرَي الجنس،والمؤهل العلمي؛ بذلك نقبل الفرضية الصفرية، إذ إنّ قيمة مستوى الدلالة لمتغيرَي الجنس والمؤهل العلمي، والتفاعل بينهما أكبر من (.05)، فمستوى الدلالة للدرجة الكلية لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي، والتفاعل بينهما هو (.29).

2.2.4 النتائج المتعلّقة بالفرضية الثانية

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات الأنماط الإشرافية المستخدمة في العملية الإشرافية من وجهة نظر المديرين والمعلّمين في المدارس الحكومية في القدس تُعزى لمتغيرَيْ المُسمّى الوظيفي وعدد سنوات الخدمة، والتفاعل بينهما.

استُخرِجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لقياس الأنماط الإشرافية المستخدمة في العملية الإشرافية من وجهة نظر المديرين والمعلّمين في المدارس الحكومية في القدس وفقًا لمتغيرات المُسمّى الوظيفي وعدد سنوات الخدمة، والتفاعل بينهما، يُبيّن الجدول (14.4) ذلك.

الجدول (14.4): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لقياس الأنماط الإشرافية المستخدمة في العملية الإشرافية، تلك التي تعزى لمتغيرَيْ المُسمّى الوظيفي وعدد سنوات الخدمة، والتفاعل بينهما

المجال	المسمى الوظيفي	عدد سنوات الخدمة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
النمط الإشرافي التطويري	مدير	من 6- أقل من 10 سنوات	3.53	.42
		10 سنوات فأكثر	3.56	.61
		الدرجة الكلية	3.62	.63
	معلم	5 سنوات فما دون	3.37	.44
		من 6- أقل من 10 سنوات	3.28	.66
		10 سنوات فأكثر	3.04	.78
		الدرجة الكلية	3.18	.70
النمط الإشرافي التشاركي	مدير	من 6- أقل من 10 سنوات	3.25	.45
		10 سنوات فأكثر	3.44	.61
		الدرجة الكلية	3.46	.65
	معلم	5 سنوات فما دون	3.23	.52
		من 6- أقل من 10 سنوات	3.23	.61
		10 سنوات فأكثر	3.03	.76
		الدرجة الكلية	3.12	.68

المجال	المسمى الوظيفي	عدد سنوات الخدمة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
النمط الإشرافي الإلكتروني	مدير	من 6- أقل من 10 سنوات	3.11	.84
		10 سنوات فأكثر	3.35	.69
		الدرجة الكلية	3.37	.80
	معلم	5 سنوات فما دون	3.19	.71
		من 6- أقل من 10 سنوات	3.31	.64
		10 سنوات فأكثر	3.17	.81
		الدرجة الكلية	3.21	.75
النمط الإشرافي العلاجي	مدير	من 6- أقل من 10 سنوات	3.67	.31
		10 سنوات فأكثر	3.67	.57
		الدرجة الكلية	3.73	.57
	معلم	5 سنوات فما دون	3.51	.63
		من 6- أقل من 10 سنوات	3.40	.70
		10 سنوات فأكثر	3.36	.72
		الدرجة الكلية	3.40	.69
الدرجة الكلية لمقياس الأنماط الإشرافية	مدير	من 6- أقل من 10 سنوات	3.37	.42
		10 سنوات فأكثر	3.50	.56
		الدرجة الكلية	3.53	.61
	معلم	5 سنوات فما دون	3.30	.47
		من 6- أقل من 10 سنوات	3.29	.58
		10 سنوات فأكثر	3.11	.71
		الدرجة الكلية	3.20	.64

يُلاحَظ من البيانات الواردة في الجدول (14.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الأنماط الإشرافية المستخدمة في العملية الإشرافية من وجهة نظر المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية في القدس وفقًا لمتغيري المسمّى الوظيفي وعدد سنوات الخدمة، والتفاعل بينهما. قد أجري -للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية والمجالات الفرعية- تحليل التباين الثنائي "والتفاعل بينهما"، مع استخدام اختبار (Tow Way ANOVA)، يُبيّن الجدول (15.4) ذلك:

الجدول (15.4): نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي "مع تفاعل" (Tow Way ANOVA) لمقياس الأنماط الإشرافية المستخدمة في العملية الإشرافية وفقًا لمتغيريْ المسمى الوظيفي وعدد سنوات الخدمة، والتفاعل بينهما

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
المسمى الوظيفي	النمط الإشرافي التطويري	8.74	1	8.74	19.44	.00**
	النمط الإشرافي التشاركي	7.39	1	7.39	16.80	.00**
	النمط الإشرافي الإلكتروني	4.90	1	4.90	8.87	.00**
	النمط الإشرافي العلاجي	6.48	1	6.48	14.30	.00**
	الدرجة الكلية	7.14	1	7.14	18.51	.00**
عدد السنوات الخدمة	النمط الإشرافي التطويري	3.67	2	1.84	3.99	.02*
	النمط الإشرافي التشاركي	1.18	2	.59	1.30	.27
	النمط الإشرافي الإلكتروني	.34	2	.17	.30	.74
	النمط الإشرافي العلاجي	1.32	2	.66	1.43	.24
	الدرجة الكلية	1.36	2	.68	1.70	.18
التفاعل بين المسمى الوظيفي وعدد سنوات الخدمة	النمط الإشرافي التطويري	.02	1	.02	.04	.85
	النمط الإشرافي التشاركي	.11	**1**	.11	.25	.62
	النمط الإشرافي الإلكتروني	.07	1	.07	.13	.72
	النمط الإشرافي العلاجي	.19	1	.19	.41	.52
	الدرجة الكلية	.02	1	.02	.05	.82
الخطأ	النمط الإشرافي التطويري	144.33	321	.45		
	النمط الإشرافي التشاركي	141.09	321	.44		
	النمط الإشرافي الإلكتروني	177.16	321	.55		
	النمط الإشرافي العلاجي	145.43	321	.45		
	الدرجة الكلية	123.82	321	.39		

يُلاحَظ من البيانات الواردة في الجدول (15.4) الآتي:

وجود فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) على مقياس الأنماط الإشرافية المستخدمة في العملية الإشرافية من وجهة نظر المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية في

القدس، على الدرجة الكلية، والمجالات كلها – تُعزى لمتغيّر المسمى الوظيفي، ولصالح مديري المدارس الحكومية في القدس؛ بذلك نرفض الفرضية الصفرية، إذ إنّ قيمة مستوى الدلالة التي تعزى لمتغير المسمى الوظيفي أقل من (.05)؛ فبلغت (.00).

لا توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) على مقياس الأنماط الإشرافية المستخدمة في العملية الإشرافية من وجهة نظر المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية في القدس، على الدرجة الكلية، ومجالات (النمط الإشرافي التشاركي، والنمط الإشرافي الإلكتروني، والنمط الإشرافي العلاجي) – تُعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة؛ بذلك نقبل الفرضية الصفرية، إذ إنّ قيمة مستوى الدلالة التي تُعزى لمتغيّر عدد سنوات الخدمة أكبر من (.05).

قد أُجرِي اختبار أقل فرق دال (LSD)؛ للكشف عن موقع الفروق بين المتوسطات الحسابية لمجال النمط الإشرافي التطويري، وفقًا لمتغير عدد سنوات الخدمة، يُوضّح الجدول (16.4) ذلك:

جدول (16.4): نتائج اختبار(LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية في مجال النمط الإشرافي التطويري، تلك التي تعزى إلى متغير عدد سنوات الخدمة

المجال	المستوى1	المستوى2	الفرق في المتوسطات الحسابية
النمط الإشرافي التطويري	5 سنوات فأقل	10 سنوات فأكثر	.2349*

يُلاحَظ من البيانات الواردة في الجدول (11.4) ما يأتي:

توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في مجال النمط الإشرافي التطويري وفقًا لمتغير عدد سنوات الخدمة بين (5 سنوات فأقل) من جهة، و(10 سنوات فأكثر) من جهة أخرى؛ لكن كانت الفروق لصالح (5 سنوات فأقل)؛ لذا نرفض الفرضية الصفرية.

لا توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) على مقياس الأنماط الإشرافية المستخدمة في العملية الإشرافية من وجهة نظر المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية في القدس، على الدرجة الكلية، والمجالات – تعزى للتفاعل بين متغيرَي المسمى الوظيفي وعدد سنوات الخدمة؛ لذا نقبل الفرضية الصفرية.

3.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات درجة الأداء المتميّز للمعلّمين من وجهة نظر المديرين والمعلّمين في المدارس الحكومية في القدس – تُعزى لمتغيرَيْ الجنس، والمؤهل العلمي، والتفاعل بينهما.

استُخرِجت المتوسّطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجة الأداء المتميّز للمعلّمين من وجهة نظر المديرين والمعلّمين في المدارس الحكومية في القدس وفقًا لمتغيرَيْ الجنس والمؤهل العلمي، والتفاعل بينهما. قد استُخدِم اختبار تحليل التباين الثنائي لِمتغيّرَيْن مستقلَّيْن (Two Way ANOVA)، فجاءت النتائج مثلما هو موضّح في الجدولين (17.4)، (18.4).

الجدول (17.4): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمقياس الأداء المتميز للمعلّمين وفقًا لمتغيرَيْ الجنس والمؤهل العلمي، والتفاعل بينهما.

المجال	الجنس	المؤهل العلمي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدرجة الكلية لمقياس الأداء المتميز	ذكر	بكالوريوس	3.82	.55
		ماجستير فأعلى	3.72	.45
		الدرجة الكلية	**3.79**	**.52**
	أنثى	بكالوريوس	3.78	.71
		ماجستير فأعلى	3.75	.76
		الدرجة الكلية	**3.77**	**.72**

يُلاحَظ من البيانات الواردة في الجدول (17.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الأداء المتميز للمعلّمين من وجهة نظر المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية في القدس، وفقًا لمتغيرَي الجنس والمؤهل العلمي، والتفاعل بينهما.

الجدول (18.4): نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي "مع تفاعل" (Two Way ANOVA) لمقياس الأداء المتميّز للمعلّمين وفقًا لمتغيرَيْ الجنس والمؤهل العلمي، والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
الجنس	.00	1	.00	.00	.97
المؤهل العلمي	.17	1	.17	.37	.55
التفاعل بين الجنس والمؤهل العلمي	.07	1	.07	.14	.71
الخطأ	151.37	323	0.47		

يُلاحَظ من البيانات الواردة في الجدول (18.4) الآتي:

لا توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ .05) على مقياس الأداء المتميز للمعلّمين من وجهة نظر المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية في القدس – تعزى لمتغير الجنس؛ لذا نقبل الفرضية الصفرية، إذ إنّ مستوى الدلالة يتراوح بين (.55–.97)، فهذه القيم أكبر من مستوى الدلالة (.05). لا توجد أيضًا فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ .05) على مقياس الأداء المتميز للمعلّمين من وجهة نظر المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية في القدس – تعزى لمتغير المؤهل العلمي؛ لذا نقبل الفرضية الصفرية. إضافةً إلى ذلك، فلا توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ .05) على مقياس الأداء المتميز من وجهة نظر المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية في القدس – تعزى إلى التفاعل بين متغيرَي الجنس والمؤهل

العلمي؛ لذا نقبل الفرضية الصفرية، إذ بلغت قيمة مستوى الدلالة (.71)، أي أكبر من مستوى الدلالة (.05).

4.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ .05) بين متوسطات درجة الأداء المتميّز للمعلّمين من وجهة نظر المديرين والمعلّمين في المدارس الحكومية في القدس – تُعزى لمتغيرَيْ المُسمّى الوظيفي وعدد سنوات الخدمة، والتفاعل بينهما.

قد استُخرِجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجة الأداء المتميّز للمعلّمين من وجهة نظر المديرين والمعلّمين في المدارس الحكومية في القدس وفقًا لمتغيرَيْ المُسمّى الوظيفي وعدد سنوات الخدمة، والتفاعل بينهما، يُبيّن الجدول (19.4) ذلك.

جدول (19.4): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجة الأداء المتميّز للمعلّمين وفقًا لمتغيريْ المُسمّى الوظيفي وعدد سنوات الخدمة، والتفاعل بينهما

المجال	المسمى الوظيفي	عدد سنوات الخدمة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدرجة الكلية لمقياس الأداء المتميز	مدير	من 6– أقل من 10 سنوات	3.43	.76
		10 سنوات فأكثر	3.83	.60
		الدرجة الكلية	3.71	.67
	معلم	5 سنوات فما دون	3.58	.63
		من 6– أقل من 10 سنوات	3.65	.68
		10 سنوات فأكثر	3.94	.68
		الدرجة الكلية	3.78	.69

يُلاحَظ من البيانات الواردة في الجدول (19.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الأداء المتميز من وجهة نظر المديرين والمعلمين

في المدارس الحكومية في القدس وفقًا لمتغيرَي المسمّى الوظيفي وعدد سنوات الخدمة، والتفاعل بينهما. قد استُخدِم اختبار تحليل التباين الثنائي (Tow Way ANOVA)؛ للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية، يُبيّن الجدول (20.4) ذلك.

جدول (20.4): نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي "بدون التفاعل" (Tow Way ANOVA) لاختبار مستوى دلالة الفروق لدرجة الأداء المتميّز للمعلّمين، وفقًا لمتغيريْ المُسمّى الوظيفي وعدد سنوات الخدمة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
المسمى الوظيفي	0.81	1	.81	1.82	.18
عدد سنوات الخدمة	6.03	2	3.02	6.81	.00**
الخطأ	142.65	322	.44		

يُلاحَظ من الجدول (20.4) أنّنا نقبل الفرضية الصفرية، أي أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) لمقياس درجة الأداء المتميز للمعلّمين من وجهة نظر المديرين والمعلّمين في المدارس الحكومية في القدس، وفقًا لمتغير المسمى الوظيفي.قد أُجرِي اختبار أقل فرق دال (LSD)؛ للكشف عن موقع الفروق بين المتوسطات الحسابية لمقياس درجة الأداء المتميّز للمعلّمين وفقًا لمتغير عدد سنوات الخدمة، يُبيّن الجدول (21.4) ذلك.

جدول (21.4): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية في مقياس الأداء المتميّز للمعلّمين، تلك الّتي تُعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة

المجال	المستوى1	المستوى2	الفرق في المتوسطات الحسابية
الأداء المتميز	10 سنوات فأكثر	5 سنوات فأقل	.3342*
		من 6- أقل من 10 سنوات	.3014*

يُلاحَظ من البيانات الواردة في الجدول (21.4) أنّنا نرفض الفرضية الصفرية، أي أنه توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في مقياس الأداء المتميز للمعلّمين وفقًا

لمتغيّر عدد سنوات الخدمة بين (10 سنوات فأكثر) من جهة، و(5 سنوات فأقل، و6- أقل من 10 سنوات) من جهة أخرى، لكن كانت الفروق لصالح (10 سنوات فأكثر)، بدلالة المتوسط الحسابي الذي بلغ (33.) لصالح 10 سنوات فأكثر.

5.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة

لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين الأنماط الإشرافية المستخدمة في العملية الإشرافية ودرجة الأداء المتميّز للمعلّمين من وجهة نظر المديرين والمعلّمين في المدارس الحكومية في القدس.

قد استُخرِج معامل الارتباط (بيرسون) بين الأنماط الإشرافية المستخدمة في العملية الإشرافية ودرجة الأداء المتميّز للمعلّمين من وجهة نظر المديرين والمعلّمين في المدارس الحكومية في القدس، يُبيّن الجدول (22.4) ذلك.

جدول (22.4) :معامل ارتباط بيرسون بين الأنماط الإشرافية ودرجة الأداء المتميّز للمعلّمين

	مقياس الأداء المتميّز لدى المعلّمين
مقياس الأنماط الإشرافية المستخدمة في العملية الإشرافية	**معامل ارتباط بيرسون**
النمط الإشرافي التطويري	.19**
النمط الإشرافي التشاركي	.25**
النمط الإشرافي الإلكتروني	.36**
النمط الإشرافي العلاجي	.34**
الأنماط الإشرافية المستخدمة في العملية الإشرافية ككل	.29**

يُلاحَظ من البيانات الواردة الجدول (22.4) وجود علاقة ارتباط ($\alpha \leq .05$) بين الأنماط الإشرافية المستخدمة في العملية الإشرافية ودرجة الأداء المتميّز للمعلمين من وجهة نظر المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية في القدس، إذ بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (**.29**)، وكانت

العلاقة طردية موجبة؛ أي أنه كلما ازدادت الأنماط الإشرافية المستخدمة في العملية الإشرافية ازداد مستوى الأداء المتميز لدى المعلّمين في المدارس الحكومية في القدس؛ لذا نرفض الفرضية الصفرية.

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

2.5 تفسير نتائج فرضيات الدراسة ومناقشتها

1.2.5تفسير نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها

2.2.5 تفسير نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها

3.2.5 تفسير نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها

4.2.5 تفسير نتائج الفرضية الرابعة ومناقشتها

5.2.5 تفسير نتائج الفرضية الخامسة ومناقشتها

3.5 التوصيات والمقترحات

الفصل الخامس

تفسير النتائج ومناقشتها

تضمن هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة، من خلال أسئلتها وما انبثق عنها من فرضيات، وذلك بمقارنتها بالنتائج التي توصلت إليها الدراسات المسبقة الواردة في هذه الدراسة، إضافة إلى تفسير النتائج، وصولًا إلى التوصيات التي يمكن طرحها في ضوء هذه النتائج.

1.5 تفسير نتائج الأسئلة ومناقشتها

1.1.5 تفسير نتائج السؤال الأول ومناقشته

ما مستوى الأنماط الإشرافية المستخدمة في العملية الإشرافية من وجهة نظر المُديرين والمعلّمين في المدارس الحكومية في القدس؟

أشارت النتائج إلى أن مستوى **الأنماط الإشرافية المستخدمة في العملية الإشرافية من وجهة نظر المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية في القدس** جاء متوسطًا، ذلك بدلالة المتوسط الحسابي الذي بلغ (3.24)، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة عن الأنماط الإشرافية بين (3.17–3.45).

واتفقت هذه النتيجة مع آراء مديري المدارس والمعلمين في المجموعة البؤرية، أولئك الذين أجمعوا على أنّ الأنماط الإشرافية مستخدمة في العملية التعليمية والإشرافية، لكن ليس بالشكل الكافي؛ لذا قالوا "إنّ المشرفين هم عبارة عن مجموعة من الخبرات المتكاملة يقدمها للمعلمين؛ بهدف التطور والتقدم للأفضل في القدرات، والمهارات، والأداء".

وتُعزى هذه النتيجة إلى أنّ المشرفين التربويين يستخدمون الأنماط الإشرافية؛ لمعرفتهم بأهمية الدور الذي يؤدونه، ولإدراكهم أهمية هذه الأنماط المتنوّعة في سير العملية التعليمية، والنهوض بالمعلمين، وأدائهم، مع توجيههم نحو تحقيق النتاجات التعليمية المرجوّة، لكنْ يقع على عاتقهم السّعي دومًا نحو تطوير الأنماط الإشرافية؛ لتصل إلى درجة الارتقاء، والمستوى المطلوب.

وجاء **النمط الإشرافي العلاجي** في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.45)، وبنسبة مئوية تُقدّر بـ(68.9%)، بتقدير متوسط، أمّا نسبته المئوية في نتائج المجموعة البؤرية فبلغت (66%)، مثلما ورد في الجدول (3.4). قد اتفقت مع آراء مديري المدارس والمعلمين في المجموعة البؤرية، إذ أشاروا إلى أن النمط الإشرافي العلاجي يستخدمه المشرف التربوي للمعلمين الذين يحتاجون إلى المساعدة والدعم، خاصةً المعلمين الجدد، مع متابعتهم في الزيارات المتكررة خلال الفصل الدراسي، ودعم نقاط القوة لديهم، والوقوف على نقاط الضعف، وعلاجها، وتجنّبها في المواقف التعليمية القادمة.

وتُعزى هذه النتيجة إلى أن المشرف التربوي يؤدي عمله على أنّه مرشد، ومتحاور، وموجّه، ومعالج، ومناقش للمعلمين في أدق التفاصيل التي تجري في الحصة الصفي، بحيث يقوي العلاقة بينه وبينهم، ويوطّد الثقة والروابط الإنسانية من خلال تعزيزه الروح المعنوية، إضافةً إلى التحفيز، والتشجيع للتقدم.

كما يعمل المشرف التربوي على تعزيز ثقته بالمعلمين من خلال تقديم النصح والإرشاد لهم، وتثبيت دعائم التحسّن والتطور أكثر؛ باتّباع الطرائق والوسائل التي تُسهم في تسيير العملية التعليمية، مع التركيز على المعالجة والتصحيح للكثير من سلوكيات المعلمين في المواقف التعليمية.

في حين أنّه يتضح في الجدول (4.4) أن **مجال النمط الإشرافي التطويري** جاء في المرتبة الثانية بدلالة المتوسط الحسابي الذي بلغ (3.24)، وبتقدير متوسط، وبنسبة مئوية بلغت (64.7%). أمّا المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة على مجال النمط الإشرافي التطويري فتراوحت بين (3.05–3.53). تُعزى هذه النتيجة إلى أنّه من أهداف المشرف التربوي الذي يريد الوصول إليها في العملية الإشرافية تطوير قدرات ومهارات المعلمين، من خلال تبادل الخبرات والتجارب بينهم، وإتاحة الفرص لطرح الأفكار الإبداعية الجديدة والابتكارية؛ لتنمية القدرات الخلّاقة.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج المجموعة البؤرية – مثلما في الجدول (5.4)– إذ أشار مديرو المدارس والمعلّمون إلى أنّ "الزيارات التبادلية التي يؤديها المعلمون تزيد من الخبرات بينهم، وتولدّ لديهم حب التنافس المنبثق من الإبداع والابتكار، مع تنمية القدرات المبتكرة". بلغت النسبة المئوية للنمط الإشرافي التطويري في نتائج المجموعة البؤرية (66%).

وتعزى هذه النتيجة إلى أن النمط الإشرافي التطويري، يهدف إلى التقدم بالمعلمين نحو الأفضل، في مختلف النواحي والمجالات، مثل تبادل الخبرات، وإتاحة الفرص للتجريب، والابتكار، والإبداع، والحثّ على تعميم الأفكار الجديدة؛ لتسخيرها في العملية التعليمية، وليستفيد الطلبة منها فكريًّا وتربويًّا.

وأظهرت النتائج –مثلما اتضح في الجدول (6.4)– أن **مجال النمط الإشرافي الإلكتروني** جاء متوسطًا في المرتبة الثالثة، بدلالة المتوسط الحسابي الذي بلغ (3.23)، وبنسبة مئوية تُقدّر بـ(64.6%). أمّا المتوسطات الحسابية لمجال النمط الإشرافي الإلكتروني فتراوحت بين (3.15–3.33).

وتعزى هذه النتيجة إلى أن النظرة إلى المشرف التربوي اختلفت، إذ أصبحت مبينةً على التوجه نحو التحول الرقمي، والتشجيع على تفعيل التقنيات الحديثة في التعلم والتعليم، وإتاحة الفرصة للمعلمين في التفاعل النشط؛ بالتدريب على استخدام اللوح الذكي، وتقنياته، والاندماج مع البرمجيات، والتطبيقات مثل تطبيق الـ(Teams) إذ جرى التدريب عليه في ظل جائحة كورونا؛ لتسيير العملية التعليمية؛ ما يطور من أدائهم من خلال التغذية الراجعة عبر التطبيقات الإلكترونية. قد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج المجموعة البؤرية –مثلما في الجدول (7.4)– إذ أشار أفراد العينة المشاركون في المجموعة البؤرية إلى أن "استخدام اللوح الذكي بتقنياته جرى التشجيع عليه، فما زالت مواكبة التكنولوجيا من أسمى أهداف الإشراف الإلكتروني، فقد تمّ تدريبهم على تطبيق (Teams) حين كان التعلم عن بُعد؛ ليكون الحلّ البديل؛ ذلك من أجل تسهيل وسير العملية التعليمية، وعدم انقطاع الطلبة عن التعلم".

وبلغت النسبة المئوية للنمط الإشرافي الإلكتروني وفق نتائج المجموعة البؤرية (72%)، بتقدير متوسط.

وتعزى هذه النتيجة إلى أن النمط الإشرافي الإلكتروني مهم لمواكبة التكنولوجيا، والسير قُدُمًا نحو دمجها في التعليم، فالعالم يشهد تطورًا سريعًا في التقنيات والتطبيقات الإلكترونية، إذ كل يوم يوجد تحديث جديد في جميع تطبيقات وسائل التواصل الاجتماعي، فلابدّ للعملية التعليمية أن تبلغ المستوى الأفضل في استخدام الوسائل التكنولوجية المهمة، مع سعي الإشراف التربوي نحو التدريب، والتجريب، والحثّ على ذلك.

ونلاحظ من خلال البيانات الواردة في الجدول (8.4) أن **مجال النمط الإشرافي التشاركي** قد جاء متوسطًا في المرتبة الرابعة، بدلالة المتوسط الحسابي الذي بلغ (3.17)،

وبنسبة مئوية تُقدّر بـ(63.4%)، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية لمجال النمط الإشرافي التشاركي بين (3.07-3.45).

وتُعزى هذه النتيجة إلى أن عملية الإشراف التربوي هي عملية تشاركية تعاونية، الهدف منها توطيد العلاقات بين المعلمين ومشرفهم التربوي، من خلال تقديم الدعم، ومد يد العون والمساندة اللازمة؛ من أجل تحسين العملية التعليمية، وبناء قدرات ومهارات المعلمين نحو المستوى الأفضل بالتحفيز، ومراعاة المعايير الأخلاقية.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج المجموعات البؤرية -مثلما في الجدول (9.4)- إذ علّق المعلّمون أفراد العينة المشاركون في المجموعة البؤرية أن الإشرافي التشاركي قليلًا ما يتبعه المشرف التربوي في العملية التعليمية، بل يتبعه عند الحاجة؛ ليتلقى الدعم في استخدام أساليب متنوعة للتقويم". في حين أنّ مديري المدارس علّقوا بقولهم "إنّ المشرف التربوي يشارك المعلمين في وضع الخطط والتوجيه في كيفية وضعها خاصةً عند المعلمين الجدد، فضلًا عن أنّ المشرف التربوي يساعد في وضع أسئلة الامتحانات الفصلية، ويعمل على تعديلها إذا احتاجت إلى ذلك، فضلًا عن أنّه يقدم المساعدة للمعلمين في تدريبهم عند إشراكهم في المسابقات، مع توجيههم بخصوص كيفية تطبيق بعض الاستراتيجيات".

وبلغت النّسبة المئوية لمجال النمط الإشرافي التشاركي وفق نتائج المجموعة البؤرية (66%)، بتقدير متوسط.

وترى الباحثة -كونها معلمة تعمل في إحدى مدارس القدس- أنّ المشرف التربوي يبذل أقصى جهوده لتنمية المهارات لدى المعلمين؛ بإشراكهم في المؤتمرات التي تقيمها وزارة التربية والتعليم، ويقدم المبادرات للمشاركة في المحاضرات واللقاءات مع دول عربية أخرى، بحيث

تتحقق الاستفادة بشكل كبير من الخبرات المتنوّعة، ومن الثقافات المتعددة في أثناء المشاركة في تلك اللقاءات.

واختلفت هذه النتيجة، مع نتائج دراسة العليمات (2020)، تلك التي أظهرت أن "درجة ممارسة المشرفين التربويين لأسلوب الإشراف التشاركي في لواء البادية الشمالية الغربية في محافظة المفرق كانت كبيرة"، لكنها اتفقت مع نتائج دراسة الحاج (2020) التي أظهرت "أنّ درجة فاعلية الإشراف التطويري بجميع أبعاده، والدرجة الكلية أيضًا كانت مرتفعة"، لكنها اختلفت مع نتائج دراسة الشراب (2019) التي أظهرت أن "درجة فاعلية الإشراف التربوي في تطوير الأداء التدريسي لمعلمي التربية الاجتماعية في مدارس مديرية تربية وتعليم لواء البادية الشمالية الغربية في محافظة المفرق كانت كبيرة جداً. في حين أنّها اتفقت مع دراسة المجالي (2017)، ودراسة الرويلي (2016)، ودراسة جوردن (2013).

2.1.5 تفسير نتائج السؤال الثاني ومناقشته

ما درجة توافر الأداء المتميز للمعلّمين من وجهة نظر المديرين والمعلّمين في المدارس الحكومية في القدس؟

أشارت النتائج –كما في الجدول (10.4)– إلى أنّ درجة توافر الأداء المتميز للمعلّمين من وجهة نظر المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية في القدس جاء مرتفعًا، بدلالة المتوسط الحسابي الذي بلغ (3.77)، وبنسبة مئوية بلغت (75.5%).

وتعزى هذه النتيجة إلى أن المعلم يسعى إلى أن يكون مخلصًا ومنتميًا لوظيفته ومهنته السّامية، وأنّ لديه الرغبة الذاتية والدافعية والشعور دومًا بالحماس نحو التقدم والتطور المهني، فهو يحاول أنْ يقدّم كل ما في وسعه لتحقيق النتاجات التعليمية المرجوة، من خلال تطوير ذاته،

واهتمامه بطلبته، واطّلاعه وثقافته بشكل كبير في موضوع تخصصه العلمي، مع تأدية المبادرات التي تضيف للعملية التعليمية الفائدة الجمّة، فضلاً عن التطوع دائمًا في المشاركة في المسابقات، والتحاقه بدورات تدريبية تنمي مهاراته وقدراته، بحيث يصل إلى التميز بالإبداع والابتكار.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج المجموعات البؤرية –كما في الجدول (11.4)– إذ أشار أفراد العينة المشاركون في المجموعة البؤرية إلى أنّ "أساس الوصول إلى الأداء المتميّز هو الرغبة الداخلية والدافعية للمعلم؛ ليطور من نفسه، ومن مهاراته، وقدراته العقلية والإبداعية، إضافةً إلى الانتماء لمهنته التي يعدّها من أرقى وأسمى المهن التي تسعى إلى بناء فرد صالح يخدم مجتمعه وأمته الإسلامية، يعلو بقيمه وأخلاقه الحميدة، وقيامه بالمبادرات، وتقديم الدورات التدريبية؛ لتميّزه بكفاياته المهنية بحيث يفيد زملائه بالخبرات التي يمتلكها، تلك التي تؤثر إيجابيًّا في العملية التعليمية".

وحصل الأداء المتميز للمعلمين وفق نتائج المجموعة البؤرية –كما جاء في الجدول (11.4)– على نسبة مئوية بلغت (82.2%)، بدرجة مرتفعة.

فاتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة مصطفى (2021) التي أظهرت أن درجة توفر الأداء المتميز لدى المشرفين التربويين جاءت مرتفعة، ودراسة عويس (2019) التي أظهرت أن مستوى الأداء لمديري المدارس كان عاليًا، لكن اختلفت مع دراسة ملحم (2019) التي أظهرت أن درجة امتلاك معلمي التاريخ الكفايات التدريسية في ضوء الأداء المتميز كان متوسطًا، في حين أنّها اتفقت مع دراسة الشراب (2019).

2.5 تفسير نتائج الفرضيات ومناقشتها

1.2.5 تفسير نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات الأنماط الإشرافية المستخدمة في العملية الإشرافية من وجهة نظر المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية في القدس – تعزى لمتغيرَيْ الجنس والمؤهل العلمي، والتفاعل بينهما.

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات الأنماط الإشرافية المستخدمة في العملية الإشرافية من وجهة نظر المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية في القدس – تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.

وتعزى هذه النتيجة إلى أنّ مديري المدارس والمعلمين الذكور لا ينشغلون بمسؤوليات أخرى مثل المعلمات الإناث، إذ لديهم إقبال على حضور الدورات، والمشاركة في اللقاءات، والاستفادة من النصائح والإمكانيات التي يوفرها المشرف التربوي ويقدمها للمعلمين، إضافةً إلى العامل النفسي في تقبل النقد البنّاء من المشرف التربوي، فالذكور يتقبلون النقد بروح معنوية كبيرة ونفسٍ سمحة، على عكس الإناث اللواتي فُطِرن على عدم تقبل المرأة رأي الأخرى، فضلاً عن أن عدد المعلمين الذكور في المدارس الحكومية في القدس قليل؛ ما يُسهم في توطيد علاقتهم مع المشرف التربوي، فتكون مبنية على الثقة، وعلى نوع من الصداقة، إضافةً إلى أن مديري المدارس يوافقون على كل ما يمليه المشرف التربوي عليهم من القوانين، مع تطبيقها؛ بهدف سير العملية التعليمية، وتحقيق أهدافها المتعلقة بأهداف وزارة التربية والتعليم، بل يشاركونهم في أي فعاليات، أو أنشطة تهدف إلى السّموّ والرقيّ بالعملية التعليمية والمدرسة.

ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات الأنماط الإشرافية المستخدمة في العملية الإشرافية من وجهة نظر المديرين والمعلمين في المدارس

الحكومية في القدس– تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ولصالح عينة الدراسة ممّن يحملون درجة البكالوريوس.

وتعزى هذه النتيجة إلى وجود تفاوت في توفير فرص العمل في مختلف المجالات لمَن يحملون درجة البكالوريوس ودرجة الماجستير، فأكثر المهن التي يعمل بها حاملو درجة البكالوريوس هي التعليم؛ لأنها المهنة التي تناسب الجنسيْن، إذ إنّ المعلمين والمديرين يحتاجون إلى العمل؛ بسبب الظروف الصعبة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية التيَ تَفرِض على الذكور العمل بشهادة تحمل تخصص البكالوريوس؛ ليستطيع إعالة أسرته، والاستفادة من المشرف التربوي كي يقدم النصائح والإرشادات التي تُعينه على حمل هذه المسؤولية في العملية التعليمية، وتحملها، والتقدم بها، وتطويرها. في حين أنّ فرص العمل متاحة بشكل أوسع لحاملي درجة الماجستير فلن يحصلوا على هذه الدرجة العالية ليعملوا في مهنة التعليم، بل إنّ هناك مجالات أخرى يعملون بها.

واتفقت هذه النتيجة مع بعض نتائج دراسة لهلبت (2010) التي بيّنت نتائجها أنه وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، إضافةً إلى دراسة اللوح (2012)، ودراسة الحاج (2020)، ودراسة مصطفى (2021). ولكنها اختلفت مع دراسة الرويلي (2016) التي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات الأفراد تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

2.2.5 تفسير نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات الأنماط الإشرافية المستخدمة في العملية الإشرافية من وجهة نظر المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية في القدس – تعزى لمتغيريْ المسمى الوظيفي وعدد سنوات الخدمة، والتفاعل بينهما.

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات الأنماط الإشرافية المستخدمة في العملية الإشرافية من وجهة نظر المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية في القدس – تعزى لمتغيري المسمى الوظيفي وعدد سنوات الخدمة، والتفاعل بينهما.

وبيّنت النتائج أيضًا وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في مجال النمط الإشرافي التطويري وفقًا لمتغير عدد سنوات الخدمة بين (5 سنوات فأقل) من جهة، و(10 سنوات فأكثر) من جهة أخرى، ذلك لصالح (5 سنوات فأكثر).

وتعزى هذه النتيجة إلى أن مديري المدارس لديهم الخبرة الإدارية الكافية التي تصل إلى (10 سنوات فأكثر) في التعامل مع المعلمين، والمشرفين التربويين، إذ يعدّون مشرفون مقيمون يتحملون مسؤولية كبيرة في مؤسستهم التعليمية، من خلال مشاركتهم في تأدية المهمة مع المشرف التربوي في إصدار القرارات، وتنفيذ الأنشطة، والفعاليات، وتطبيق القوانين، بحيث يخدم المصلحة العامة في مؤسسته التعليمية، فيقف إلى جانب المشرف التربوي؛ لتحقيق الأهداف الاستراتيجية، ووضع الخطط التي من شأنها تسيير العملية التعليمية بشكل منظم، ومنسق. في حين أنّ المعلمين الذين يُوظَّفون حديثًا في السلك التعليمي ليس لديهم أي خبرة في التعليم وممارسات؛ لذلك تكون خبرتهم (5 سنوات فأقل)؛ لذا فهم يحتاجون إلى التطوير والتدريب

والتجريب؛ حتى يمتلكوا الخبرة، ويتلقوا الدعم والتحفيز من المشرف التربوي؛ لتحسين مهاراتهم وقدراتهم واتباع أهم الأنماط الإشرافية التي بدورها تُسهم في التقدم نحو الأفضل، مثل النمط الإشرافي التطويري.

واتفقت هذه النتيجة مع بعض نتائج دراسة العليمات (2020) التي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة – تعزى لمتغير سنوات الخبرة، إضافة إلى دراسة اللوح (2012) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) تعزى لمتغير سنوات الخدمة.

ولكنها اختلفت مع بعض نتائج دراسة الرويلي (2016) التي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح الأفراد ذوي الخبرة (6–10) سنوات.

في حين أنها اتفقت مع بعض نتائج دراسة لهلبت (2010) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات آراء المديرين بخصوص دور المشرفين التربويين في تطوير الإدارة المدرسية – تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

3.2.5 تفسير نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات درجة الأداء المتميز للمعلّمين من وجهة نظر المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية في القدس تعزى لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي، والتفاعل بينهما.

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات درجة الأداء المتميّز للمعلمين من وجهة نظر المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية في القدس تعزى لمتغيريْ الجنس والمؤهل العلمي، والتفاعل بينهما.

وتعزى هذه النتيجة إلى وجود تفاعل بين الجنسيْن الذكور والإناث، وحاملي درجة البكالوريوس ودرجة الماجستير في توجّهاتهم نحو الوصول إلى الأداء المتميّز، من خلال السعي الحثيث، وبذل الجهود والطّاقات الإبداعية الابتكارية بطرح الأفكار الجديدة والمفيدة للعملية التعليمية، والعمل على تطبيقها في اللقاءات التدريبية والتجريبية والمؤتمرات، بحيث يجري تعميمها على الزملاء في المدارس الأخرى؛ لتعم الفائدة على الجميع، فضلًا عن تأدية المبادرات التي تُثري العملية التعليمية بأبحاث علمية، وفعاليات، وأنشطة تنمي القدرات والمهارات عند الجميع.

واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع بعض نتائج دراسة مصطفى (2021) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في متوسطات مستوى الأداء المتميز لدى المشرفين التربويين – تعزى لمتغير الجنس، إضافة إلى دراسة الخشاب (2020) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في متوسطات إجابات الأفراد حول الأداء المتميز – تعزى لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي، فضلًا عن دراسة الزبون (2020) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) تعزى لأثر المؤهل العلمي.

4.2.5 تفسير نتائج الفرضية الرابعة ومناقشتها

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات درجة الأداء المتميز للمعلّمين من وجهة نظر المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية في القدس – تعزى لمتغيري المسمى الوظيفي وعدد سنوات الخدمة، والتفاعل بينهما.

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات درجة الأداء المتميز للمعلّمين من وجهة نظر المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية في القدس – تعزى لمتغيري المسمى الوظيفي وعدد سنوات الخدمة والتفاعل بينهما.

وتعزى هذه النتيجة إلى أن مدير المدرسة والمعلم لديهما التوجّهات نفسها، بخصوص بلوغ المستوى المتميز في الأداء، من خلال ما يقوم به كلٌّ منهما في أداء مهماته الّتي تتطلبها مهنته، مثل المشاركة في المسابقات، أو تفعيل أدوار الطلبة في الأنشطة والفعاليات، فضلًا عن المشاركة في لجان أولياء الأمور، وتنظيم الأولويات في المؤسسة التربوية، مع الاهتمام بالطالب وتشجيعه وتحفيزه وتطويره أكاديميًّا، واجتماعيًّا، وصحيًّا، فضلًا عن تثقيفه بإشراكه في المسابقات التي يقدمها المدير للمعلمين من خلال وزارة التربية والتعليم، وتأدية المبادرات، والتواصل مع المؤسسات الأخرى الداعمة، وإنشاء لجان مباحث؛ لتوطيد العلاقات بين المدير وزملائه المعلمين، إضافة إلى لجان طلابية؛ من ليتحمل الطلاب جزءًا مهمًّا في العملية التعليمية.

واتفقت هذه النتيجة مع بعض نتائج دراسة مصطفى (2021) التي أظهرت أنّ درجة توفر الأداء المتميز لدى المشرفين التربويين من وجهة نظر مديري المدارس جاءت مرتفعة، واتفقت مع دراسة اللوح (2012) أيضًا.

وأظهرت النتائج أيضًا وجود فروق تُعزى لمتغير سنوات الخدمة ولصالح (10 سنوات فأكثر)، إذ تعود هذه النتيجة إلى أن المعلم والمدير يكون لديهما الخبرة الواسعة في مجال التعليم، من خلال اتباع الأساليب والاستراتيجيات التي بدورها تعمل على تحقيق الأهداف، والسموّ بالمؤسسة التعليمية بالتنظيم، والتنسيق، والتوجيه، والإشراف (مشرف مقيم – المدير)، والتقويم والمتابعة، مع تأدية المهمات المطلوبة من جهة المعلم الذي له الدور في تحقيق الأداء المتميز ليس لنفسه فقط، بل لمديره وطلبته وزملائه ومؤسسته التي ينتمي إليها، ويعمل بإخلاص للارتقاء بها.

في حين أنّ المعلم الجديد يحتاج إلى وقت أطول لبلوغ التميّز فهو يحتاج إلى الدعم، والنصح، والإرشاد، والتوجيه، والمتابعة مع المشرف التربوي، والاستفادة من خبراته التي ينقلها له من زملائه المبدعين الذين لهم باعٌ طويلٌ في مهنة التعليم.

5.2.5 تفسير نتائج الفرضية الخامسة ومناقشتها

لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين الأنماط الإشرافية المستخدمة في العملية الإشرافية ودرجة الأداء المتميز للمعلّمين من وجهة نظر المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية في القدس.

قد أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الأنماط الإشرافية المستخدمة في العملية الإشرافية ودرجة الأداء المتميز للمعلمين من وجهة نظر المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية في القدس، إذ بلغ معامل الارتباط بينهما (.29).

وتعزى هذه النتيجة إلى أن الأنماط الإشرافية (النمط العلاجي، النمط التطويري، النمط الإلكتروني، النمط التشاركي) التي يستخدمها المشرفون في العملية الإشرافية لها أثر كبير في أداء المعلمين، وتنمية قدراتهم، وتطوير مهاراتهم.

كما أنه كلما ازداد استخدام الأنماط الإشرافية بأنواعها المختلفة مع المعلمين (سواء الجدد أم القدامى) فمن شأنها أن تزيد الدافعية والرغبة في العمل بإبداع، وبث روح المنافسة الإيجابية بين المعلمين، بإتاحة الفرصة للمعلمين الجدد بتقديم أفكارهم، ومقترحاتهم، وإبداعاتهم التي قد تفيد الزملاء القدامى، مع الخروج عن النمطية والتقليد والبعد عن مفهوم التفتيش القديم، والتوجه نحو الحداثة والأصالة، والتقدم والرقي. علمًا أنّ تفجير الطاقات الابتكارية ودعمها واستقطابها –من أجل المنفعة العامة للوطن والأمة الإسلامية– يبدأ من المحور الرئيس للعلم هو الطالب، فإذا وضعنا البذرة في مكانها الصحيح ورعيناها، فإنّها ستنمو وتربو وتعطي أُكُلها الطيب؛ لتترك الأثر الإيجابي في الجميع.

واتفقت هذه النتيجة مع بعض نتائج دراسة عباس (2021) التي أظهرت أنّ درجة إسهام المشرف التربوي في تحسين الأداء التدريسي –من حيث التخطيط، والتدريس، والنمو المهني من وجهة نظر المدرسين– كانت متوسطة. إضافة إلى دراسة عويس (2019) التي أظهرت وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الولاء التنظيمي والأداء المتميز لدى مديري المدارس. فضلًا عن دراسة العبيدي والعواودة (2018) التي أشارت إلى أن هناك علاقة ارتباطية معنوية بين القدرات والأداء المتميز، وهناك دراسة ملحم (2019) أيضًا.

3.5 التوصيات والمقترحات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، فإنّ الباحثة تُوصي بما يأتي:

1. ضرورة اهتمام وزارة التربية والتعليم بتدريب المشرفين التربويين على الأنماط الإشرافية بأنواعها المختلفة، وخاصة الأنماط الحديثة، والتركيز على استراتيجيات التدريب والمحتوى وتقويم أثر التدريب ومتابعته.
2. تعزيز النمط الإشرافي الإلكتروني وإعداد البنية التحتية له في المدارس الحكومية في القدس.
3. ضرورة إشراك المدير والمعلم في وضع الخطط؛ فهذا يزيد التعاون في سير العملية التعليمية، والمشاركة في تنفيذ الحصص النموذجية؛ للتسهيل على المعلم الجديد.
4. تكثيف الزيارات الميدانية من المشرف التربوي إلى المدارس؛ من أجل متابعة ما يستجدّ من المعرفة، خاصةً في مجال التكنولوجيا؛ لانعكاسها على الطلبة.
5. تحفيز ودعم المشرفين التربويين على استخدام أنماط إشرافية متعددة في العملية الإشرافية لإيصال المعلمين إلى الأداء المتميز.
6. التركيز على توظيف واستخدام النمط الإشرافي التشاركي، والتطويري في العملية التعليمية.

المصادر والمراجع العربية والأجنبية

أولاً: المصادر والمراجع باللغة العربية

ثانياً: المصادر والمراجع باللغة الانجليزية

أولاً: المصادر والمراجع باللغة العربية

أبو حسنين، محمد. (2015). **درجة ممارسة المشرفين التربويين لإدارة التغيير وعلاقتها بمستوى أداء معلميهم في المدارس الإعدادية بمحافظات غزة**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة.

أبو سمرة، محمود ومعمّر، مجدي. (2012). **دور الإشراف التربوي في دعم المعلم الجديد في فلسطين. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)**، 27 (2): 285-247.

أبو شملة، كامل عبد الفتاح. (2009). **فعالية الأساليب الإشرافية في تحسين أداء معلمي مدارس وكالة الغوث بغزة من وجهة نظرهم وسبل تطويرها**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة.

أبو عودة، محمود إسماعيل. (2018). **أثر جودة الحياة الوظيفية في تحقيق التميز المؤسسي "دراسة تطبيقية على منظمات المجتمع المدني" في قطاع غزة**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

الأبيض، عادل، الرويلي، سعود. (1438) هـ. دراسة **لبعض أنماط الإشراف التربوي الحديثة كما يدركها المعلمون وعلاقتها بالدافعية الذاتية لهم**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الأزهر، القاهرة .

البابطين، عبد العزيز. (2004). **اتجاهات حديثة في الإشراف التربوي**، ط (1)، المملكة العربية السعودية: الرياض.

البعداني، محمد. (2013). **أساسيات الإدارة والإشراف التربوي بمنظورها العام والإسلامي**. جامعة الإيمان.

تباني، على وشريف، حمزة وعبد الكريم، عائشة. (2021). إدارة التطوير الإداري ودورها في تحقيق الأداء المتميز بالمؤسسات الرياضية، **المجلة الدولية للعلوم الرياضية والعلوم الإنسانية**، 3(8)،366-382.

الجازي، هايل. (2016). **مفهوم علم التسيير**. موقع موضوع، 28 آب.
https://mawdoo3.com/

حسين، سلامه بن عبدالعظيم، وعوض الله، سليمان عوض الله. **(2006) . اتجاهات حديثة في الإشراف التربوي**، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع .

الجراح، أضواء كمال. (2019).الاستثمار في رأس المال البشري مدخل لتحقيق الأداء المتميز: دراسة استطلاعية، **مجلة جامعة كركوك للعلوم الإدارية والاقتصادية**. 9(1)،9-11.

الحاج، سمر. (2020). **واقع تطبيق الإشراف التربوي التطوري في مدارس الأونروا بمحافظات غزة وسبل تحسينه**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة القدس، غزة.

الحيالي، سندية. (2008). **دور المنظمة في تحقيق الأداء المتميز**، دراسة تحليلية لآراء عينة من المرؤوسين في الكليات، المؤتمر العلمي الرابع حول الأداء المتميز، جامعة الموصل.

الخمّاش، فاطمة والعتيبي، جيهان. (2010). **الإشراف التربوي وظائفه مجالاته أنماطه وكيفية التخطيط له**. الرياض.

دواني ، كمال . (2014) الإشراف التربوي مفاهيم وآفاق، عمان: دار الراية للنشر والتوزيع.

الرويلي، سعود. (2016). درجة ممارسة المشرف التربوي لنمط الإشراف العيادي (الإكلينيكي) كما يراه المعلمون والمعلمات في مدينة عرعر في ضوء بعض المتغيرات، **مجلة كلية التربية** 3 (171)، 311-321.

الزائدي، طارق بن عوض عواض. (2014). **مدى إسهام جائزة وزارة التربية والتعليم في تحسين الأداء الإداري لمديري المدارس في محافظة الطائف**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

الزبون، فادي خليفة عبود. (2020). درجة توافر معايير جودة الأداء المدرسي المتميز من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية في محافظة جرش وعلاقتها ببعض المتغيرات، **مجلة المنارة للبحوث والدراسات**، 26(1): 226-253.

زوزال، نادية. (2015). **دور ممارسات إدارة الموارد البشرية في تحقيق التميّز المؤسسي**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير، جامعة الجزائر، الجزائر.

السبيل، مضاوي. (1435هـ). **الإبداع في الإدارة المدرسية في الإشراف التربوي**، الطبعة (1)، عنيزة.

السّعود، راتب (2002). **الإشراف التربوي اتجاهات حديثة**، ط(1)، عمان: مركز طارق للخدمات الجامعية.

سلمان، محسن مولود. (2016). الإشراف العلمي بين ما هو كائن وما ينبغي أن يكون، **مجلة آداب الفراهيدي**، 24:330-331.

الشراب، أسمى فرحان. (2019). درجة فاعلية الإشراف في تطوير الأداء التدريسي لمعلمي التربية الاجتماعية في مدارس مديرية التربية والتعليم لواء البادية الشمالية الغربية في محافظة المفرق، **مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية**، (42):1-6.

الشقيرات،محمود.(2004). **الإبداع في الإشراف التربوي والإدارة المدرسية**،عمان:دار الفرقان والتوزيع.

شلش، محمد باسم. (2018). دور استخدام الإشراف التطوري في تحسين ممارسات التدريس لدى المعلمين في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية**، 26(9): 213-216.

شنافي، نوال. (2013). دور تطوير المهارات في تحقيق الأداء المتميّز، **مجلة أبحاث اقتصادية وإدارية**، لعدد (13):125-134.

الشّهدي، خالد. (2013). **تجديد الإشراف التربوي**. الدّمّام:مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر.

طاهر، محمد عبد الكريم. (2018). **قياس مستوى أداء المشرف التربوي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في المدارس الابتدائية**، كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية.

العاجز، فؤاد علي وحلس، داود درويش. (2009). **دليل المشرف التربوي لتحسين عمليتي التعليم والتعلم**، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

عبادة، ناهد.(2022،حزيران). **مفهوم تقييم أداء المعلم**(مُتاح)، استرجع من https://mawdoo3.com

عباس، علي صاحب. (2021). دور مشرفي اللغة العربية في تحسين أداء مدرسيها من وجهة نظر مدرسي اللغة العربية في محافظة كربلاء المقدسة، **مجلة نسق**، 30: 461-468.

عبد الهادي،جودت.(2002). **الإشراف التربوي مفاهيمه وأساليبه/ دليل التدريس:** دار العلم للنشر والتوزيع.

العبيدي، إبراهيم ووليد، العواودة. (2018). **أثر القدرات الإستراتيجية في الأداء المتميز: دراسة ميدانية لآراء المديرين في شركات الاتصالات العراقية،** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة آل البيت، كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، الأردن.

عطوي، جودت. (2016). **الإدارة التعليمية والإشراف التربوي "أصولها وتطبيقاتها"**. الطبعة (7)، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

العليمات، فوزية محمد. (2020). درجة ممارسة المشرفين التربويين لأسلوب الإشراف التشاركي في لواء البادية الشمالية الغربية في محافظة المفرق، **مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية،** العدد (47): 774-776.

عويس، بثينة إلياس موسى. (2019). مستوى الولاء التنظيمي لمديري المدارس وعلاقته بالأداء المتميز لديهم، **مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية،** العدد (45): 91-130.

فرحان، نداء. (2021). **واقع عملية الإشراف التربوي في مديريّتيْ ضواحي القدس ورام الله والبيرة في رفع أداء المعلم الوظيفي كما يراه معلمو ومديرو المدارس الحكومية الأساسية،** (رسالة ماجستير في الإدارة التربوية)، القدس، فلسطين.

القريوتي، محمد قاسم. (2000). **السلوك التنظيمي: دراسة السلوك الإنساني الفردي الجماعي في المنظمات المختلفة،** ط3، عمان: دار الشروق.

لهلبتْ، فراس. (2010). **دور المشرفين التربويين في تطوير الإدارة المدرسية كما يراها مديرو المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية لوسط فلسطين،** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

اللوح، أحمد. (2012). درجة تحسين الإشراف التربوي التطوري للممارسات التدريسية لمعلمي اللغة العربية في مدارس وكالة الغوث الدولية. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية،**20(1): 483-485

ليلى، عثمان وصالح، سراي وطاهر، بعلة. (2018). القيادة الابتكارية وعلاقتها بالأداء المتميز عرض بعض التجارب في القيادة والأداء المتميز لبعض المؤسسات. **مجلة اقتصاديات الأعمال والتجارة**، (5):24-25.

المجالي، ميسون أحمد. (2017). دور مشرفي الحاسوب في تطوير أداء المعلمين من وجهة نظرهم في مديريات محافظة المفرق، الطبعة (1)، **المجلة التربوية الدولية المتخصصة**، 6(3): 252-262.

محمود، أنور صباح. (2021). الإشراف الإلكتروني في العراق، **مجلة الأستاذ للعلوم الإنسانية والاجتماعية**، 2 (60)، 201-210.

مريزيق، هشام. (1429). **النظرية والتطبيق في الإشراف التربوي المدخل والنظرية ومصادر السلطة والأساليب**. الطبعة (1)، الجامعة الأردنية: دار الراية.

مزغيش، عبد الحليم. (2012). **تحسين أداء المؤسسة في ظل إدارة الجودة الشاملة**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير، جامعة الجزائر، الجزائر.

مزهر، أسيل علي. (2014). أثر الإبداع في تحقيق الأداء المتميز والحد من ظاهرة الفساد، دراسة تحليلية لآراء عينة من مديري الشركة العاملة للصناعات المطاطية/إطارات الديوانية، إطارات بابل، **مجلة الغري للعلوم الاقتصادية والإدارية**.

مصطفى، أريج محمد. (2021). **درجة توافر الكفايات الإشرافية لدى المشرفين التربويين وعلاقتها بالأداء المتميز من وجهة نظر مديري مدارس المحافظات الشمالية في فلسطين**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.

ملحم، يحيى. (2019). درجة امتلاك معلمي التاريخ للكفايات التدريسية في ضوء معايير الأداء المتميز من وجهة نظرهم. **مجلة الإسلامية للدراسات التربوية**، 27(5):883-887.

نبهان، يحيى. (2007). **الإدارة التربوية بين الواقع والنظرية**، الطبعة (1)، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

نشوان، يعقوب. (2008). **الإدارة والإشراف التربوي**، ط (1) ، عمان: دار الفرقان.

هاجرة ،غانم.(2018).دور تسيير الموارد البشرية في تحقيق الأداء المتميزللعاملين في المؤسسة الخدمية:جامعة محمد بوضياف، كلية العلوم الاقتصادية والاجتماعية وعلوم التسيير.

يوسف، بومدين. (2007). إدارة الجودة والأداء المتميز، **مجلة الباحث**، (5):27-33

ثانياً: المصادر والمراجع باللغة الانجليزية

Al Bar. A. (2012).An Electronic Supervision System Architecture in Education Environment. **European Journal of Business and Management**,4(8):141-142.

Ali, I. (2018). The Relationship between Organizational Conflict Strategy and Distinctive Performance, **Journal of University of Babylon, pure & applied Sciences**,26(5): 366-367.

Ali, I. (2021). The reality of total quality management in educational institutions and its role in achieving excellence performance, **Jornal of Economics and Administrative Sciences**, 27(126): 389-409. and cases: Acompetitive advantage approach pearson

Aklan,T & Hofman, R.(2014).Relationship Between Instructional Supervision and Professional Development. **The International Education Journal: Comparative Perspective**.13(1): page83.

Bardawell, J. & Amanda, T. (2017). **Human Resource Management: Acontemporary Approach**, 2nd edition. Prentic Hall. New Jersy, De Montfort University. Leicester.

Berry, B. (2004). Organizational Culture: A framework and strategies for facilitating Employee Whistle blowing, **Journal of Employee Responsibilities and Rights Journal**,16(1): 1-11.

Bish Adelle. J. & Kapa, N.. (2014). star performers: task and contextual performance are component, but are they enough? **Asia Pacific Journal of human resources**,52, pp110-1277.

Daft, R. (2008). **Management**, 6th edition. South -western, Advision of Thomson Learning. United states of America.

David, W. (2000). **Strategic Management**. Mc Graw- hill companies, Inc, New York, USA.

David, F. & David F. (2015**). Strategic management**: Concepts

El -Hariri, R.(2010). Developing Image of Higher Education Performance, **International Journal of Education**, 5(1): 17-39.

Eriksson, H. (2002). **Benefits from TQM for Organizational Performance**. Master thesis Business Administration. Lulea University of Technology.

Fanar.D. & Salih, H.(2021). The Educational Supervision and The Teaching Staff, **Islamic Sciences Journal,** 12(10): 429-449.

Han, G. (2014). The Innovation Exploration Of Supervision Approaches of Open Education Teaching**. Atlantic Press.**

Horngren,C.; Foster, G. & Srikant, d. (2009). Cost **accounting managerial emphasis**, 13th edition, Prentice Hall , New Jersy. USA.

Kaplan, R. & Norton, D. (1996). Using The Balanced Scorecard as a Strategic Management System. **Journal of Havard Business Review on point**. www.hbr.org: 1-13.

Kudher, M. (2021). The Role of Strategic deception in enhancing Outstanding Performance an exploratory study does not view a sample of academic leaders in selected universities**, Journal of Tikrit University of Administration and Economics**,17(54): 214-216.

Merdah , H.(2013).**An E-Supervision System in Education Environment .**Um AL Qura University.

Mudawali, K. & Mudzofri, Y. (2017). **Relationship Between Instructional Supervision and Professional Development, Perceptions of secondary school Teachers & Madarah**

Tsanawitah (Islamic Secondary School), Master of Education University of Tempere. Indonesia.

Mwenja, D. & Lewis, A. (2009). Exploring the impact of the board of directors on the performance of not- for- profit organization. Business **Strategy Series, Emerald Group Publishing Limited**: 359-365.

Okorgi, P. & Ogbo, R. (2013). Effects Of Modified Clinical Supervision on teacher instructional performance**, Journal of emerging trends in Educational Research and policy studies**,4(6):901-915.

Radhi, J. & Dekhil, Z. (2016). The Effect of Strategic Human Resources Management Roles on Excellent Performance: An Analytical study of the opinions of a sample of the top leaderships in some of the Iraqi Universities, **Qadisiya Journal of Administrative Sciences**.18(3): 81-113.

Robit, M. (2005**). Human Resource Management**. 9th edition, Pearson Prentince Hall.

Safari, H . Razghandi, E, Fathi, M.R, Cruz- Machado, V.& do Rosario Cabrita,M.(2020). The Effectiveness of quality awards. Bench marking**: An International Journal**: 1463-5771.

Shiner, M.(2015). **Seven Leadership Blind Spots Adult Development, Emotional Intelligence, and leadership Effectiveness among Biotech R & D leaders** (Doctoral dissertation). Harvard University: 165-174.

Thomas, F.(2013). **Teacher's Supervision and evaluation a case study of administration and Teacher's Perceptions of mini observation**. Eastern North University. Boston.

Ugwoke, S. (2019). Re- Defining Quality Assurance Benefits of E-Supervision School Administration. **Australian Journal of basic and applied science.** Cape Town,6(5):337-338.

Wamzare, Z. (2012). Instructional Supervision in public Secondary Schools in Kenya, **Journal of Masen University of Educational Management Administration Leadership**, 2(40):188-216.

الملاحق

أ. أدوات الدراسة قبل التحكيم

ب. قائمة المحكّمين

جـ. أدوات الدراسة بعد التحكيم

د. كتاب تسهيل المهمَّة

الملحق (أ): أدوات الدراسة قبل التحكيم

جامعة القدس المفتوحة

عمادة الدراسات العليا

برنامج ماجستير الإدارة والإشراف التربوي

تحكيم استبانة

حضرة الأستاذ الدكتور..... المحترم

تعمل الباحثة على دراسة تهدفُ إلى التعرف إلى تحديد "الأنماط الإشرافية المستخدمة في العملية الإشرافية، وعلاقتها بالأداء المتميّز للمعلمين من وجهة نظر المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية في القدس"؛ فهي دراسة وُضِعت استكمالًا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة والإشراف التربوي في جامعة القدس المفتوحة، قد اطّلعت الباحثة –لتحقيق ذلك– على مجموعة من المقاييس في هذا المجال، فإنّي أتوجّهُ إليكم؛ لإبداء آرائكم، وملاحظاتكم القيّمة في تحكيم فقرات مقياسَيْ الدراسة الحالية، من حيث مناسبتها لقياس ما وُضِعت لقياسه، ووضوح الفقرات، وسلامة صياغتها اللّغويّة، وإضافة أّي تعديل مُقترحَ ترَوْنَهُ مناسبًا؛ من أجل إخراج هاتيْن الأداتيْن بالصورة المناسبة؛ لتحقيق أهداف الدراسة.

قد صُمِّمتْ الاستبانة هذه من ثلاثة أجزاء، هي:

الجزء الأول: يتضمّن البيانات الشخصية والعامة.

الجزء الثاني: يتكون من مقياس الأنماط الإشرافية المستخدمة في العملية الإشرافية.

الجزء الثالث: يتكون من مقياس الأداء المتميّز للمعلمين.

مع فائق شكري، وتقديري،،

الباحثة: رشا زكريا رشق.

إشراف: أ. د. مجدي علي زامل

الجزء الأول: المتغيرات الديموغرافية:

الرجاء التكرّم بوضع إشارة(x) في المربع المناسب لحالتك:

A1	**الجنس**	1- ذكر ☐ 2- أنثى ☐
A2	**المؤهل العلمي**	1-بكالوريوس ☐ 2-ماجستير فأعلى ☐
A3	**عدد سنوات الخدمة**	1- أقل من 5 سنوات ☐ 2- من 5- أقل من 10 سنوات ☐ 3-10 سنوات فأكثر ☐
A4	**المُسمّى الوظيفي**	1- مدير ☐ 2- معلم ☐

الجزء الثاني:

أولاً: مقياس الأنماط الإشرافية

تُعرّفُ الأنماط الإشرافية بأنها "مجموعة من أوجه النشاط الذي يؤدّيه كلٌّ من المشرفُ التربوي، والمعلم، والطلاب، ومديري المدارس؛ من أجل تحقيق أهداف الإشراف التربوي، فكل أسلوب من أساليب الإشراف التربوي يُعدّ نشاطًا تعاونيًّا منسّقًا ومنظّمًا، ومرتبطًا بطبيعة الموقف التعليمي ومتغيّرًا بتغيّره في اتجاه الأهداف التربوية المنشودة" (عطوي، 27:2016). أمّا إجرائيًّا فتعرّفُ على أنّها النشاطات الفردية والجماعية العلمية والعملية التي تستخدم؛ من أجل تقويم المحتوى والأداء، وتحقيق النموّ العلميّ والمهنيّ، إضافةً إلى تحسين التعلم والتعليم، وتحقيق الأهداف المرجوّة، وفيُعبّر عنها إجرائيًّا في هذه الدراسة بمستوى الدرجات التي يحصل عليها أفراد عيّنة الدراسة على مقياس الأنماط الإشرافية المستخدمة في العملية الإشرافيّة المُعدةّ لهذه الغاية.

قد استندت الباحثة في تطوير مقياس الأنماط الإشرافية إلى عدد من المراجع والدراسات المسبقة، منها دراسة العليمات (2020)، ودراسة محمود وصالح (2021). علمًا أنّ المقياس في صورته الأولية شمل (36) فقرة، ركزت على الأنماط الإشرافية المستخدمة في العملية الإشرافية، لكنّ الإجابة على فقرات المقياس ستكون وفقًا لتدرج ليكرت الخماسي على النحو الآتي:

كبيرة جدًّا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدًّا
5	4	3	2	1

الفقرة	انتماء الفقرة للبعد		الصياغة اللغوية		مناسبتها للبيئة		التعديل المقترح (إن وُجد)
	منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
المجال الأول: النمط الإشرافي التطويري: تشير إلى العمليات التي يقوم بها المشرف التربوي؛ بهدف تطوير مهارات المعلمين وقائيًّا، وبنائيً، وإبداعيًّا في العملية الإشرافية، بحيث يشجع النمو المهني لهم من الناحية العلمية.							
1. يدرب المعلمين على عمليات اتخاذ القرارات.							
2. يراعي حاجات المعلمين المختلفة.							
3. يساعد المعلمين الجدد في تجنّب الأخطاء المتوقعة منهم.							
4. يراعي الاختلاف في قدرات المعلمين.							
5. يستثيرهم للقيام بالبحث والتجريب.							
6. ينمّي القدرات الخلاّقة والإبداعية للمعلمين.							
7. يغذي الطاقات الابتكارية للمعلمين.							
8. يتيح الفرص للأفكار الجديدة والتجريب.							
9. يُسهم في تبادل الخبرات والتجارب بين المعلمين عن طريق استثمارها.							
المجال الثاني: النمط الإشرافي التشاركي: هو عبارة عن العمليات التي يقوم فيها المشرف التربوي بإشراك المدير والمعلم في عمليات التخطيط، والتنفيذ، والتحليل، والتقويم؛ لتنمية مهاراتهم، وأدائهم في العملية التعليمية، والتدريسية.							
10. يُشرك المدير والمعلم في وضع الأهداف التعليمية التربوية.							
11. يقدم لهم فنيات التخطيط الجيد.							
12. يتخذ قرارات أخلاقية معهم؛ لتجنب الأزمات.							
13. يُعرّفهم بفنيات إثارة التشويق لدى الطلبة.							
14. يسهّل عملهم في توظيف أدوات التقييم.							
15. يبني الثقة بينهم؛ لطرح المشكلات التي							

	تواجههم.							
16.	يتشارك معهم في تحليل نتائج العملية التعليمية.							
17.	يشجّعهم على بناء شراكة حقيقية بينهم.							
18.	يشاركهم في استخدام المعايير الموضوعية لجمع البيانات في صنع القرار التشاركي.							
19.	يشترك معهم في بناء الخطط التطويرية.							
20.	يحفزهم على تنمية الاهتمامات المشتركة بينهم.							
21.	يستثير تفكيرهم في أثناء الحوار معهم.							
22.	يُكسبهم خبرات تعليمية متنوعة من خلال الإشراف التشاركي.							
23.	يتشارك معهم في دراسة الإمكانات المتوفرة؛ لتوظيفها في العملية التعليمية.							
24.	يساعدهم في تحسين ظروف التدريس في البيئة المدرسية.							
المجال الثالث: النمط الإشرافي الإلكتروني: يتمثل بالعمليات التي يقوم من خلالها المشرف التربوي بتشجيع المعلمين، وتنمية مهاراتهم، وقدراتهم، وأدائهم في استخدام وتوظيف التقنية الحديثة في العملية التعليمية.								
25.	يقدم ورش عمل تدريبية للمعلمين في تطبيقات التقنية الحديثة.							
26.	يستخدم التطبيقات الإلكترونية للتواصل مع المعلمين والمديرين.							
27.	يطور أداء المعلمين من خلال التغذية الراجعة عبر التقنية الإلكترونية.							
28.	ينشر ثقافة التوجّه نحو العمل الإلكتروني من خلال التواصل عبر البوابة التعليمية الإلكترونية، وغيرها.							
29.	يدعم الإبداع لدى المعلمين من خلال الابتعاد عن النمط التقليدي في التعليم.							
30.	يساعدهم في تفعيل التقنية الحديثة في							

	التعليم والتعلم.							
المجال الرابع: النمط الإشرافي العلاجي: هو عبارة عن العمليات التي يتبعها المشرف التربوي في متابعة المشكلات التي يواجهها المعلمون، من خلال تشخيص نقاط القوة، ودعمها، والوقوف على نقاط الضعف، وعلاجها إكلينيكيًّا، وعياديًّا.								
31.	يهتم المشرف بتشخيص المواقف التدريسية.							
32.	يحسّن المواقف التعليمية من خلال الملاحظة الفاعلة داخل الغرفة الصفية.							
33.	يناقش المعلمين في الإجراءات المتبعة في أثناء الحصة الصفية، من خلال تبادل الخبرات بينهم.							
34.	يعمل على إيجاد جوّ يتّسم بالثقة مع المعلمين.							
35.	يرفع من الروح المعنوية لدى المعلمين عند ذكر نقاط القوة لديهم.							
36.	يقدّم إجراءات عملية لهم؛ للتخلص من الممارسات التي تحتاج إلى تصويب.							

ثانياً: مقياس الأداء المتميّز:

يُعرّفُ بأنّه ما ينفذهُ المعلمُ في الدّرس من خلال ربطهِ بالواقع الاجتماعي للطلبة، وتوظيف طرائق تدريس ووسائل تعليمية مناسبة، مع ربط المادة العلمية بحاجات الطلبة، وتعميق تعلّمهم. وهو الإجراءات والتحركات التي يؤدّيها المعلم داخل البيئة المدرسية –سواء كان من حيث تفاعله مع طلابه أم مشاركته الصفية أم تواصله معهم– فضلًا عن تزويد المتعلمين بالتغذية الراجعة، أو استخدام أساليب تدريسية فعّالة، أو طرح أسئلة صفية مناسبة، أو غيرها من المؤشرات التي يمكن ملاحظتها داخل البيئة المدرسية (أبو حسنين، 34:2015).

يُعرّف إجرائيًّا بأنه القدرات، والمهارات، وأيّ فعل يؤدّيه المعلم في غرفته الصفية، فيه تفاعل بينه وبين طلابه؛ لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية بطريقة مميّزة، وإبداعية، وبدرجة عالية من الجودة. إضافةً إلى ذلك، فإنّه يُعبّر عنه إجرائيًّا في هذه الدراسة بمجموع الدرجات التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة على مقياس الأداء المتميّز للمعلمين المستخدم في الدراسة الحالية، والمُعدّ لهذه الغاية.

قد استندت الباحثة في تطوير مقياس الأداء المتميّز إلى عدد من المراجع والدراسات المسبقة، منها دراسة مصطفى (2021)، ودراسة أبو حسنين (2015).

قد شمل المقياس في صورته الأولية على (23) فقرة، ركزت على الأداء المتميّز للمعلمين، لكنّ الإجابة على فقرات المقياس ستكون وفقاً لتدرج ليكرت الخماسي، على النحو الآتي:

كبيرة جدًّا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدًّا
5	4	3	2	1

الفقرة		انتماء الفقرة للبُعد		الصياغة اللغوية		مناسبتها للبيئة		التعديل المقترح (إن وُجد)
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
1.	يحرص على تطوير نفسه مهنيًّا؛ لتحقيق الأداء المتميّز.							
2.	ينقذ الدرس من خلال ربطه بالواقع الاجتماعي للطلبة.							
3.	يربط المادة التعليمية بحاجات الطلبة من خلال تعميق التعلّم.							
4.	يتفاعل مع الطلبة بالتواصل معهم في المشاركة الصفية.							
5.	يزوّد الطلبة بالتغذية الراجعة لأعمالهم الكتابية.							
6.	يستخدم أساليب تدريسية فعّالة.							
7.	يمتلك المهارات التي تمثل خصائصه الأساسية في التعليم.							
8.	يقوم بالأدوار التي يتطلبها الموقف التعليمي التربوي.							
9.	ينجز عمله ليصل إلى مستوى الجودة في إنجازه.							
10.	يتحمل مسؤولية قيادة عمليات التعليم في بيئة تعليمية إيجابية.							
11.	يُقوِّم الطلبة تقويمًا مستمرًا لقياس مستوى تقدمهم.							
12.	يُدير الأزمات التي يواجهها بصورة إبداعيّة.							
13.	يلتزم بالنقد البنّا؛ لتجنّب أوجه القصور في الأداء.							
14.	يستفيد من الإمكانات المتاحة لديه في أثناء عمله.							
15.	يراعي البُعد الأخلاقي في تعامله مع الآخرين.							

16.	ينفّذ خطط عمل استراتيجية؛ لتطوير العملية التعليمية.							
17.	يدير الحوار مع الطلبة بصورة تتفق مع الأهداف المرجوة.							
18.	يطور علاقاته الإنسانيّة مع أطراف العملية التعليمية (الزملاء من المعلمين، والمدير، والطلبة).							
19.	يوفّر مُناخًا ملائمًا للإبداع لدى الطلبة في جوانب التميّز.							
20.	يمارس قيادة التغيير بفاعلية في المواقف التعليمية.							
21.	يُراعي المقترحات المُقدّمة له؛ لتحسين أدائه.							
22.	يوظّف التقنيات التعليمية الرّقمية بصورةٍ تسهمُ في تحفيز الطلبة على الإبداع.							
23.	يبادر في تنفيذ الأعمال المؤثرة مع الفريق.							

انتهت الاستبانة

مع خالص الشكر والتقدير

جامعة القدس المفتوحة

عمادة الدراسات العليا

برنامج ماجستير الإدارة والإشراف التربوي

تحكيم أسئلة المجموعة البؤرية

حضرة الدكتور ..... المحترم/ة

تحية طيبة وبعد..

تقوم الباحثة بدراسة تهدف إلى التعرف إلى "**الأنماط الإشرافية المستخدمة في العملية الإشرافية وعلاقتها بالأداء المتميّز للمعلمين من وجهة نظر المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية في القدس**"، وهي استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة والإشراف التربوي في جامعة القدس المفتوحة؛ لذا أضع بين أيديكم أسئلة المجموعة البؤرية الخاصة بدراسة الماجستير هذه، تلك التي تهدف إلى التعرف إلى الأنماط الإشرافية المستخدمة في العملية الإشرافية، وعلاقتها بالأداء المتميّز للمعلمين. للثقة المطلقة بكم؛ فإنني آمل منكم المشاركة حتى يتسنّى تحقيق الأهداف المرجوة من هذه الرسالة، علمًا أنّ نتائج هذه الدراسة ستُستخدم؛ لأغراض البحث العلمي فقط.

أشكر لكم حسن تعاونكم

تفضلوا بقبول الاحترام والتقدير

الباحثة: رشا رشق.

إشراف : أ . د. مجدي زامل

رقم السؤال	السؤال المقترح
.1	يستخدم المشرف التربوي عددًا من الأنماط الإشرافية، فما هذه الأنماط الإشرافية التي يستخدمها؟ وكيف يمكن تفعيلها لتحسين العملية التعليمية في المدرسة؟
.2	ما الإجراءات التي يتبعها المشرف التربوي في الأنماط الإشرافية التطويرية، والتشاركية، والعلاجية، والإلكترونية؟
.3	كيف يمكن أن يصل المعلم إلى الأداء المتميز في عمله؟
.4	ما العمليات التي يقومُ بها المعلمُ حتى يكون لديه الأداء المتميّز في المدرسة؟

ملحوظة: يتخللُ طرح الأسئلة المذكورة أسئلة أخرى؛ من أجل تحفيزهم على الإجابة، وصولاً الى النتائج المرجوة من المجموعة البؤرية.

انتهت الأسئلة

مع خالص شكري واحترامي

الملحق (ب): قائمة المحكّمين

الرقم	الاسم	الرتبة	التخصص	الجامعة
1	أ.د. باسم محمد شلش	أستاذ	إدارة تربوية	جامعة القدس المفتوحة
2	أ.د. خالد نظمي القيرواني	أستاذ	إدارة تربوية	جامعة القدس المفتوحة
3	د. جعفر أبو صاع	أستاذ مشارك	إدارة تربوية	فلسطين التقنية خضوري
4	د. جمال محمد بحيص	أستاذ مشارك	تخطيط تربوي	جامعة القدس المفتوحة
5	د. حسام حسني القاسم	أستاذ مشارك	إدارة تعليمية	فلسطين التقنية خضوري
6	د. عزمي مصطفى أبو الحاج	أستاذ مشارك	إدارة تربوية	جامعة القدس المفتوحة
7	د. كمال يونس مخامرة	أستاذ مشارك	إدارة تربوية	جامعة القدس المفتوحة
8	د. ناصر جاسر الآغا	أستاذ مشارك	إدارة تربوية	جامعة القدس المفتوحة
9	د. أشرف الصايغ	أستاذ مساعد	إدارة تربوية	جامعة النجاح الوطنية
10	د. ربيحة عليان	أستاذ مساعد	مناهج وأساليب	جامعة بيت لحم
11	د. سهير محمد قاسم	أستاذ مساعد	مناهج وطرائق تدريس	وزارة التربية والتعليم
12	د. شهناز إبراهيم الفار	أستاذ مساعد	إدارة تربوية	تربوية
13	د. يوسف فهمي حرفوش	أستاذ مساعد	إدارة تربوية	الجامعة الأردنية

الملحق (ت) أدوات الدراسة بعد التحكيم

جامعة القدس المفتوحة

عمادة الدراسات العليا

برنامج ماجستير الإدارة والإشراف التربوي

حضرة مدير/ة المدرسة المحترم/ة

حضرة المعلم/ة المحترم/ة

تحية طيبة وبعد،

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان "**الأنماط الإشرافية المستخدمة في العملية الإشرافية، وعلاقتها بالأداء المتميّز للمعلّمين من وجهة نظر المديرين والمعلّمين في المدارس الحكومية في القدس**".

لذا تضع الباحثة بين يديك هذا المقياس؛ لتحقيق أهداف الدراسة، فهو يتكون من ثلاثة أجزاء، الجزء الأول يتضمن بيانات شخصية وعامة، الجزء الثاني يمثل مقياسًا للأنماط الإشرافية المستخدمة في العملية الإشرافية، الجزء الثالث يمثل مقياسًا للأداء المتميّز للمعلمين. آملةً منك تعبئة فقرات هذا المقياس بما يتوافق مع وجهة نظرك باهتمام وموضوعية؛ حتى يتسنّى تحقيق الأهداف المرجوّة من هذه الدراسة، والإجابة عن فقراته كلها بلا استثناء، علماً أنّ هذه البيانات ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

أشكر لكم حسن تعاونكم

تفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

الباحثة: رشا زكريا رشق.

إشراف: أ. د. مجدي علي زامل

الجزء الأول: البيانات الشخصية والعامة

الرجاء التكرّم بوضع إشارة (√) في المربع المناسب لحالتك:

.1	**الجنس**	2- ( ) ذكر 2- ( ) أنثى
.2	**المؤهل العلمي**	1- ( ) بكالوريوس 2- ( ) ماجستير فأعلى
.3	**عدد سنوات الخدمة**	1- ( ) 5 سنوات فما دون 2- ( ) من 6 - 10 سنوات 3- ( ) 10 سنوات فأكثر
.4	**المُسمّى الوظيفي**	2- ( ) مدير 2- ( ) معلّم

الجزء الثاني:

أولاً: مقياس الأنماط الإشرافية المستخدمة في العملية الإشرافية

يُرجى قراءة كل عبارة، ثم بيان مدى انطباق النمط الإشرافي المستخدم في العملية الإشرافية، ذلك بوضع إشارة (√) في المكان الذي يتفق مع الحالة.

الرقم	نص الفقرة	الدرجة				
		كبيرة جدًّا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدًّ
المجال الأول: النمط الإشرافي التطويري						
.1	يدرّبُ المشرفُ التّربويّ المعلّمين على مهمّات تتضمن مهارات اتّخاذ القرارات					
.2	يراعي حاجات المعلّمين المختلفة					
.3	يساعدُ المعلّمين في تصحيح الأخطاء الصادرة عنهم					
.4	يراعي الفروق الفردية بين المعلّمين					
.5	يستثيرُ المعلّمين للقيام بالبحث					

.6	ينمّي القدرات الخلاّقة للمعلّمين					
.7	يراعي ابتكارات المعلّمين، ويبني عليها					
.8	يتيحُ الفرص للمعلّمين بتجريب الأفكار الجديدة					
.9	يُسهمُ في تبادل الخبرات والتّجارب بين المعلّمين					
.10	يساعدُ المعلّمين في تحديد احتياجاتِهم التّدريبيّة					
المجال الثاني: النمط الإشرافي التّشاركي						
.11	يشركُ المشرف التّربويّ المعلم في وضع النّتاجات التعليميّة					
.12	يقدّم للمعلم فنيّاتِ التّخطيط الجيّد					
.13	يُراعي المعايير الأخلاقية في قراراته					
.14	يعرّفُهم بفنيّات إثارة التشويق لدى الطلبة					
.15	يُتيحُ لهم فرص توظيف أدوات التقويم					
.16	يشاركُ في دراسة الإمكانات المتوفّرة؛ لتوظيفها في العمليّة التّعليميّة					
.17	يتشاركُ معهم في تحليل نتائج العملية التعليمية					
.18	يشجّعُهم على بناء شراكة حقيقية بينهم					
.19	يُعِينُ (المدير والمعلّم) في استخدام المعايير الموضوعية؛ لجمع البيانات اللازمة في صنع القرار التشاركي.					
.20	يشتركُ معهم في بناء الخطط التطويرية					
.21	يحفّزُهم على تنمية الاهتمامات المشتركة بينهم.					
.22	يستثيرُ تفكيرهم في أثناء الحوار					

	معهم.				
.23	يُكسبُهم خبرات تعليمية متنوعة من خلال الإشراف التشاركي.				
.24	يبني الثّقة بينهم لطرح المشكلات التي تواجههم.				
.25	يساعدُهم في تحسين ظروف التدريس في البيئة المدرسية.				
المجال الثالث: النمط الإشرافي الإلكتروني					
.26	يُتيحُ المشرف التّربوي للمعلّم التفاعل النّشط مع البرمجيّات				
.27	يستخدمُ التطبيقات الإلكترونية؛ للتواصل معهم				
.28	يطوّرُ أداءَ المعلّمين من خلال التغذية الرّاجعة، عبر التّطبيقات الإلكترونية				
.29	ينشرُ ثقافة التوجّه نحو التّحوّل الرّقميّ؛ للتّواصل في الأوقات المرغوب بها				
.30	يدعمُ الإبداع لديهم، من خلال الابتعاد عن النمط التقليدي في التعليم				
.31	يساعدُهم في تفعيل التقنية الحديثة في التّعليم والتّعلم				
المجال الرابع: النمط الإشرافي العلاجي					
.32	يهتمُّ بتشخيص المواقف التدريسيّة.				
.33	يحسّنُ المواقف التعليمية، من خلال الملاحظة الفاعلة داخل الغرفة الصفية.				
.34	يناقشُ المعلّمين في الإجراءات المتبعة في أثناء الحصّة الصّفيّة، من خلال تبادل الخبرات.				
.35	يعملُ على إيجاد مُناخٍ يتّسم بالثقة مع المعلّمين.				

.36	يُعزّزُ الرّوح المعنويّة لديهم عند ذكر نقاط القوة لديهم.					
.37	يقدّمُ إجراءاتٍ عمليّة للمعلّمين؛ للتّخلص من المُمارسات الخاطئة.					

ثانياً: مقياس الأداء المتميّز

يُرجى قراءة كل عبارة، ثم بيان مدى انطباقها على المعلّم، ذلك بوضع إشارة (√) في المكان الذي يتّفق مع الحالة.

الرقم	نص الفقرة	الدرجة				
		كبيرة جدًّا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدًّا
.1	يحرصُ المعلّمُ على تطوير نفسه مهنيًّا؛ لتحقيق الأداء المتميّز					
.2	ينفّذُ الدرس من خلال ربطه بواقعِ الطّلبة					
.3	يربطُ المادة التعليمية بحاجات الطّلبة					
.4	يُشاركُ الطّلبة في تنفيذ الأنشطة الصّفيّة					
.5	يزوّدُ الطّلبة بالتّغذية الرّاجعة لأعمالهم					
.6	يستخدم أساليب تدريسية متنوّعة					
.7	يقومُ بالأدوار التي يتطلّبها الموقف التّعليمي التربوي					
.8	يُنجزُ عملَه وفقَ معايير جودة الأداء					
.9	يتحمل مسؤولية توجيهِ عمليّات التّعليم والتّعلّم في بيئة تعليميّة إيجابيّة					
.10	يوظّفُ أدوات التقويم الحقيقيّ البنائيّ لقياس مستوى تقدّم الطّلبة					
.11	يديرُ الأزمات التي يواجهها بصورة إبداعيّة					
.12	يتقبّلُ النّقد البنّاء لتجنّب أوجه القصور في الأداء					
.13	يستفيدُ من الإمكانات المتاحة لديه في أثناء عمله					

.14	يراعي البُعد القيَميّ في تعامله مع الآخرين					
.15	ينفّذ خططَ عملٍ استراتيجيّة؛ لتطوير العمليّة التّعليميّة					
.16	يديرُ الحِوارَ مع الطّلبة بصورة تتّفق مع الأهداف المرجوّة					
.17	يطوّرُ علاقاته الإنسانيّة مع أطراف العملية التعليمية (الزملاء والطلبة)					
.18	يوفّرُ مُناخًا ملائمًا للإبداع لدى الطلبة في جوانب التميّز					
.19	يمارسُ قيادة التغيير بفاعلية في المواقف التعليمية					
.20	يُراعي المقترحات المُقدّمة له؛ لتحسين أدائه					
.21	يوظّف التقنيات التعليمية الرّقمية بصورةٍ تُسهمُ في تحفيز الطّلبة على الإبداع					
.22	يُديرُ عملَهُ بشغفٍ					

مع خالص شكري واحترامي

جامعة القدس المفتوحة

عمادة الدراسات العليا

برنامج ماجستير الإدارة والإشراف التربوي

تحية طيبة وبعد..

تقوم الباحثة بدراسة تهدف التعرف إلى "**الأنماط الإشرافية المستخدمة في العملية الإشرافية وعلاقتها بالأداء المتميّز للمعلّمين من وجهة نظر المديرين والمعلّمين في المدارس الحكومية في القدس**"، وهي استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة والإشراف التربوي في جامعة القدس المفتوحة؛ لذا أضع بين أيديكم أسئلة المجموعة البؤرية الخاصة بدراسة الماجستير هذه، تلك التي تهدف إلى التعرف إلى الأنماط الإشرافية المستخدمة في العملية الإشرافية، وعلاقتها بالأداء المتميّز للمعلمين. للثقة المطلقة بكم؛ فإنني آمل منكم المشاركة؛ حتى يتسنّى تحقيق الأهداف المرجوة من هذه الرسالة، علمًا أن نتائج هذه الدراسة ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

أشكر لكم حسن تعاونكم

تفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

الباحثة: رشا رشق.

إشراف: أ . د. مجدي زامل

رقم السؤال	السؤال المقترح
.1	يستخدم المشرف التربوي عدداً من الأنماط الإشرافية، فما هذه الأنماط الإشرافية التي يستخدمها؟ وكيف يمكن تفعيلها لتحسين العملية التعليمية في المدرسة؟
.2	ما الإجراءات التي يتبعها المشرف التربوي في الأنماط الإشرافية التطويرية، والتشاركية، والعلاجية، والإلكترونية؟
.3	كيف يمكن أن يصل المعلم إلى الأداء المتميز في عمله من وجهة نظرك؟
.4	ما الممارسات التعليميّة، والكفايات المهنيّة التي على المعلّم أن ينتهجها ويطبّقها حتّى يتّسم أداؤه المدرسيّ بالتميّز؟

مع خالص شكري واحترامي

رشا زكريا رشق

الملحق (ج) كتاب تسهيل المَهمّة

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

الرقم: و ت /١٣/١/٤٤٤
التاريخ: 07/24 /2022م

لمن يهمه الأمر

الموضوع: "تسهيل مهمّة بحثية"

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

"رشا زكريا مضحي رشق"

من جامعة القدس المفتوحة للحصول على المعلومات اللازمة لإعداد دراسة بعنوان:

"الأنماط الإشرافية المستخدمة في العملية الإشرافية وعلاقتها في الأداء المتميّز للمعلمين من وجهة نظر المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية في القدس."

ملاحظات:

- تتضمن الدراسة اجراء مجموعات بؤرية وتوزيع استبانات على عينة من المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية في القدس.
- الاستجابة على الأدوات البحثية من قبل عينة المبحوثين طوعية.
- نظراً لظروف الجائحة يتم تطبيق أدوات البحث عبر النماذج المحوسبة دون تواصل وجاهي مع المبحوثين.
- نرفق لكم اطار مدارس مديريات العينة للتواصل عبر الايميل مع مدراء المدارس للتواصل مع العينة لاجراء المقابلات هاتفيًا او عبر منصة الكترونية.

مع الاحترام،،

د. محمد مطر
/مدير عام مركز البحث والتطوير التربوي

نسخة: عطوفة وكيل الوزارة المحترم
عطوفة الوكلاء المساعدين المحترمين
السيد مدير عام التربية والتعليم/ القدس المحترم
د. مجدي زامل المحترم المشرف الرئيس على الدراسة -بريد الكتروني mzamel@qou.edu

Tel (+ 970-562-501092) E-mail (ncerd@moe.edu.ps)