

جامعة البحرين
كلية التربية
قسم المناهج وطرق التدريس

تقويم معلم الفصل لمهام المشرف التربوي في الحلقة الأولى
من التعليم الأساسي بمملكة البحرين
واستراتيجية تطويرها

رسالة ماجستير

مقدمة من الطالب
زكريا حسن عبد الحسين

إشراف
الدكتور/ أحمد علي الحاج محمد
أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي المشارك
كلية التربية / جامعة البحرين

قُدِّمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية

(تخصص تعليم ابتدائي)

1426هـ / 2005 م

الإبراء واعتماد لجنة التحكيم

أقر بأنّ هذا العمل خلاصة بحث شخصي، وأنه لم يتمّ اعتماده مسبقاً للحصول على أي مؤهل علمي، ولم يُقدّم للحصول على أي مؤهل علمي في الوقت الراهن.

التاريخ: ٢١ مايو ٢٠٠٥ م

التوقيع:
زكريا حسن عبد الحسين

تعتبر لجنة مناقشة الرسالة أنّ البحث المُعنون:

"تقويم معلم الفصل لمهام المشرف التربوي في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمملكة البحرين واستراتيجية تطويرها"

والذي قدّمه الطالب زكريا حسن عبد الحسين لقسم المناهج وطرق التدريس مرضيً ومقبولٌ للحصول على درجة الماجستير في التربية تخصص التعليم الابتدائي.

لجنة مناقشة الرسالة:

أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي
المشارك بكلية التربية _ جامعة البحرين

.....
د. أحمد علي الحاج محمد (مشرفاً)

أستاذ الأصول المُساعد
بكلية التربية _ جامعة البحرين

.....
د. علي عثمان التوم (عضواً)

أستاذ الإدارة والإشراف التربوي
بجامعة نزوى _ سلطنة عمان

.....
أ.د. محمد سرحان المخلافي (عضواً)

رئيس قسم المناهج وطرق التدريس
بكلية التربية _ جامعة البحرين

.....
أ.د. خليل إبراهيم شبر (رئيس القسم)



بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

((وعلمك ما لم تكن تعلم

وكان فضل الله عليك عظيما))

النساء (113)

إهداء

أهدي هذا العمل إلى :

إلى والدي ... رحمه الله ، الذي شجعني على حب العلم ، والعمل .

إلى أُمي الحنونة ... التي غمرتني بحبها، وحنانها .

إلى زوجتي الغالية ... التي شاركتني همومي ، وأفراحي ، والتي لولا دعواتها وتشجيعها لي على

العمل ، وتضحيتها بوقتها الثمين لمساعدتي ، وتوفير كل ما من شأنه أن يخدم هذه الدراسة، داعياً

البارئء الجليل أن يأجرها ويثيبها خير ثواب، ويبارك لها في أولادها و عمرها وصحتها.

إلى فلذات كبدي ... يحيى ... وقاسم .. و حسن

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين، ولا حول ولا قوة إلا بالله العلي العظيم، والصلاة والسلام على أشرف الخلق، والمرسلين محمد صلى الله عليه، وعلى آله وصحبه الميامين، وبعد، إنني أكتب هذه السطور مسجلاً حمدي، وثنائي لله رب العالمين، الذي وهبني نعمة الصبر، والمثابرة، ووفقني بفضل منه لإتمام هذه الدراسة، وإخراجها بهذه الصورة، متمنياً أن تحوز القبول، وأسأل الله أن ينفع بها، كل طالب علم.

وفي البداية يسُرني أن أتقدم بخالص الشكر، والتقدير الصادق للأستاذ الدكتور أحمد علي الحاج محمد، أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي بكلية التربية / جامعة البحرين؛ لتفضله بالإشراف على هذه الدراسة، ولما بذله من جهد عظيم وتوجيه سديد، وملاحظات دقيقة، ووقت ثمين، وتشجيع مستمر، يعجزُ الباحث عن وصفه، بين دفتي هذه السطور، لكي تُتجز هذه الدراسة بالصورة المرجوة، فله مني كل مشاعر التقدير والاحترام، وجزيل الشكر والامتنان .

ولا يفوتني أن أتقدم بخالص الشكر والامتنان إلى السادة المحكمين، الذين قاموا بتحكيم الاستبانة، في قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية، وإدارة المناهج بوزارة التربية والتعليم الذين كان لتوجيهاتهم، وإرشاداتهم الدور الكبير، في تعديل، وإخراج الاستبانة، لخدمة الدراسة .

كما أقدم شكري إلى الأستاذ الدكتور خليل يوسف الخليلي، على وقوفه معي، وما قدمه لي من دعم ومساندة، في عملية المعالجة الإحصائية للبيانات الواردة في الاستبانة، فله مني جزيل الشكر والامتنان.

والشكر موصول، كذلك إلى الدكتور سمير إيليا القمص، على توجيهاته السديدة، وما قدمه لي من ملاحظات على كل التساؤلات المطروحة عليه، فله مني ألف جزيل الشكر، والاحترام .

وفي نهاية المطاف أتقدم بالشكر والتقدير، إلى كل من أعانني، في إنجاز هذه الدراسة، وإخراجها بصورتها النهائية، إلى أرض الوجود.

الباحث: زكريا حسن عبد الحسين

ملخص الدراسة باللغة العربية

هدفت الدراسة الحالية إلى تقويم معلم الفصل للمهام الإشرافية التي يقوم بها المشرف التربوي، حيث تمثلت مشكلة الدراسة، في الإجابة عن التساؤل الرئيسي التالي :
ما تقويم معلم الفصل في الحلقة الأولى، للمهام التي يُمارسها المشرف التربوي، بمدارس مملكة البحرين ، وما استراتيجية تطويرها ؟

وتفرع من التساؤل الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية :

- 1- ما مهام المشرف التربوي في الحلقة الأولى بمملكة البحرين؟
- 2 - ما درجة ممارسة المشرف التربوي لكل مهمة من المهام الإشرافية، من وجهة نظر معلم الفصل؟
- 3 - ما العوامل والقوى التي تؤثر في أداء المشرفين التربويين لمهامهم الإشرافية؟
- 4 - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية، بين المعلمين في تحديد درجة ممارسة المشرف التربوي للمهام المنوطة به، تُعزى إلى متغيرات، (المؤهل ، سنوات الخبرة في التدريس، الجنس)؟
- 5 - ما السبل المقترحة لتطوير مهام المشرف التربوي بمملكة البحرين، برؤية شاملة، ومتكاملة، تُحدد ملامح، وقسمات ممارسة، وتطبيق هذه المهام في الواقع التربوي؟

وانبثقت عن السؤال الرابع، الفرضيات التالية :

الفرضية الأولى : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، عند مستوى (0.05)، بين المعلمين، في تحديد درجة ممارسة المهام، تُعزى إلى المؤهل العلمي.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، عند مستوى (0.05)، بين المعلمين في تحديد درجة ممارسة المهام، تُعزى إلى سنوات الخبرة في التدريس.

الفرضية الثالثة : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، عند مستوى (0.05)، بين المعلمين في تحديد درجة ممارسة المهام، تُعزى إلى الجنس.

تكوّن مجتمع الدراسة، من جميع معلمي الفصل في مدارس مملكة البحرين للعام الدراسي 2003 / 2004 م ، وتمّ اختيار عينة عشوائية، عدد أفرادها (294)، معلماً ومعلمة، (74 ذكور ، 220 إناث).

- 1- واقع الإشراف التربوي، وأوضاعه، وتحدياته ، والإمكانيات المتاحة، للارتقاء بالإشراف التربوي، في مملكة البحرين.
- 2 - جهود وزارة التربية والتعليم، في قسم التوجيه التربوي، لتطوير التعليم.
- 3- ما أسفرت عنه نتائج خبرات الإشراف، في الدول العربية، والأجنبية، وما استحدثته من أساليب وإجراءات، ومفاهيم جديدة في الإشراف التربوي.
- 4 - طموح وزارة التربية والتعليم بمملكة البحرين، والمجتمع البحريني، في تحسين جودة التعليم، وفق معايير الجودة الشاملة.

قائمة المحتويات

رقم الفصل	الموضوع	الصفحة
	إهداء.	ج
	شكر وتقدير.	د
	ملخص البحث باللغة العربية.	هـ - ز
	قائمة المحتويات.	ح - م
	قائمة الملاحق.	ن
	قائمة جداول الدراسة.	س - ع
الفصل الأول	الإطار العام للدراسة: مشكلة الدراسة، وتساؤلاتها، فرضيات الدراسة ، أهدافها، أهميتها، محددات الدراسة، التعريف الإجرائي للمصطلحات، منهج الدراسة، أدوات الدراسة، إجراءات الدراسة.	10 - 1
	مقدمة وخلفية الدراسة	5 - 2
	مشكلة الدراسة.	6 - 5

6	أهداف الدراسة.	
7	أهمية الدراسة.	
7	محددات الدراسة	
8 – 7	التعريف الإجرائي للمصطلحات	
9 – 8	منهج الدراسة وأدواتها ، ومراحل بنائها	
10 – 9	إجراءات الدراسة	
33 – 11	الدراسات السابقة.	الفصل الثاني
23 – 12	أولاً:1- الدراسات التي تناولت مهام الإشراف التربوي، وأساليبه واتجاهات المعلمين نحوه والتعقيب عليها.	
33 – 23	ثانياً: الدراسات المتعلقة بواقع الإشراف التربوي، ومشكلاته وتطويره، والتعقيب عليها.	
60 – 34	الإطار النظري للدراسة.	الفصل الثالث
38 – 35	مراحل التطور التاريخي لمفهوم الإشراف التربوي	
40 – 38	مفهوم الإشراف التربوي.	

41 - 40	أهداف الإشراف التربوي.	
41	أنواع الإشراف التربوي.	
42 - 41	طرائق الإشراف التربوي.	
43	مهام الإشراف التربوي.	
44	السمات الخاصة بفلسفة الإشراف التربوي الحديث.	
44	أسس مفهوم الإشراف التربوي ومبادئه.	
46 - 45	أسس تنظيم الإشراف التربوي.	
49- 47	اتجاهات عالمية في أنماط الإشراف التربوي.	
50 - 49	عقبات تواجه الإشراف التربوي.	
50	المشرف التربوي .	
51 - 50	موقع المشرف التربوي في الهرم الوظيفي.	
51	أهمية المشرف التربوي في النظام التعليمي.	
52 - 51	أدوار المشرف التربوي، ووظائفه، ومهامه، ومهاراته.	
56	تطور معايير اختيار المشرف التربوي.	

57 - 57	إعداد المُشرف التّربوي قبل الخدمة.	
58	تدريب المُشرف التّربوي أثناء الخدمة.	
59 - 58	أساليب إعداد المُشرف التّربوي.	
60 - 59	معايير تقويم أداء المُشرف التّربوي.	
74 - 61	واقع الإشراف التّربوي في مملكة البحرين.	الفصل الرابع
62	مفهوم الإشراف التّربوي.	
66 - 63	مراحل الإشراف التّربوي.	
67	المبادئ الأساسية للإشراف التّربوي.	
67	أهداف الإشراف التّربوي.	
69 - 68	مهام الإشراف التّربوي.	
71 - 69	أساليب الإشراف التّربوي.	
72 - 71	آلية الإشراف التّربوي.	
72	معايير اختيار المُشرف التّربوي.	
73	تقويم أداء المُشرف التّربوي.	

74 - 73	معوقات عملية الإشراف التربوي في مملكة البحرين.	
124 - 75	الدراسة الميدانية: بناء الاستبيان ، وتحليل نتائجه ، وتفسيرها	الفصل الخامس
79 - 76	بناء أداة الدراسة : الهدف منها، مراحل بنائها، صدقها، ثباتها	
80 - 79	اختيار عينة الدراسة : المجتمع الأصلي للدراسة، عينة الدراسة	
81	إجراءات الدراسة	
81	متغيرات الدراسة	
118 - 81	المعالجة الإحصائية	
124 - 82	عرض وتحليل نتائج الدراسة	
132 - 125	استراتيجية تطوير مهام المُشرف التربوي، في الحلقة الأولى بمرحلة التعليم الأساسي، بمملكة البحرين.	الفصل السادس
126	مُبررات اختيار الإستراتيجية.	
128 - 127	مفهوم الاستراتيجية.	
129 - 128	أنواع الاستراتيجية.	
130 - 129	مبادئ الاستراتيجية.	

130	مُنتَظَمَات بِنَاء الاستِراتِيجِية	
142 - 130	مَحَاوِر الاستِراتِيجِية، وعَنَاصِرُهَا وَطُرُق تَنفِيزِهَا .	
143	مَقْتَرَحَات لِبَحْوث وَدِرَاسَات لَاحِقَة	
152 - 144	قَائِمَة مَرَاجِع الدِّرَاسَة.	
175 - 153	المَلَاحِق.	
178 - 176	مُلَخَص الدِّرَاسَة بِاللُغَة الإِنجِلِيزِية.	

قائمة ملاحق الدراسة

رقم الملحق	الموضوع	الصفحة
1	موافقة الجهة المختصة لتطبيق أداة الدراسة (تسهيل مهمات باحث)	154 - 156
2	مشروع مهمات قسم التوجيه التربوي، ومراقبة التحصيل	157 - 159
3	مشروع المسؤوليات، والمهام الأساسية للمشرف التربوي	160 - 162
4	أسماء السادة المحكمين لأداة الدراسة (الاستبانة)	163 - 164
5	الاستبانة (أداة الدراسة)	165 - 173
6	استطلاع آراء المشرفين التربويين حول معوقات الإشراف التربوي في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي	174 - 175

قائمة جداول الدراسة

الصفحة	الموضوع	رقم الجدول
80	توزيع أفراد عينة الدراسة، على المتغيرات المستقلة	1
83	ممارسة المشرف التربوي للمهام الإشرافية بدرجة كبيرة، من وجهة نظر المعلمين، مرتبة تنازلياً حسب متوسطاتها الحسابية ، وقيمة اختبار (ت) ، ودلالة الفروق وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.	2
84	ممارسة المشرف التربوي للمهام الإشرافية بدرجة كبيرة، من وجهة نظر المعلمين، مرتبة تنازلياً حسب متوسطاتها الحسابية ، وقيمة اختبار (ت) ، ودلالة الفروق وفقاً لمتغير سنوات الخبرة.	3
85	ممارسة المشرف التربوي للمهام الإشرافية بدرجة كبيرة، من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازلياً، حسب متوسطاتها الحسابية، وقيمة اختبار(ت)، ودلالة الفروق وفق متغير الجنس.	4
86	توزيع المهام الإشرافية، التي يمارسها المشرف التربوي، بدرجة كبيرة، من وجهة نظر المعلمين، على المجالات الرئيسية.	5
87 - 93	ممارسة المشرف التربوي للمهام الإشرافية، بدرجة متوسطة، من وجهة نظر المعلمين، مرتبة تنازلياً ، حسب متوسطاتها الحسابية، وقيمة اختبار(ت)، ودلالة الفروق وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.	6
94 - 100	ممارسة المشرف التربوي للمهام الإشرافية، بدرجة متوسطة، من وجهة نظر المعلمين، مرتبة تنازلياً ، حسب متوسطاتها الحسابية، وقيمة اختبار(ت)، ودلالة الفروق وفقاً لمتغير سنوات الخبرة.	7
101 - 106	ممارسة المشرف التربوي للمهام الإشرافية، بدرجة متوسطة، من وجهة نظر المعلمين، مرتبة تنازلياً ، حسب متوسطاتها الحسابية، وقيمة اختبار(ت)، ودلالة الفروق وفقاً لمتغير الجنس.	8
107	توزيع المهام الإشرافية، التي يمارسها المشرف التربوي، بدرجة متوسطة، من وجهة نظر المعلمين، على المجالات الرئيسية.	9

108	ممارسة المشرف التربوي، للمهام الإشرافية بدرجة قليلة، من وجهة نظر المعلمين، مرتبة تنازلياً، حسب متوسطاتها الحسابية ، وقيمة اختبار (ت)، ودلالة الفروق وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.	10
110 - 109	ممارسة المشرف التربوي، للمهام الإشرافية بدرجة قليلة، من وجهة نظر المعلمين، مرتبة تنازلياً، حسب متوسطاتها الحسابية ، وقيمة اختبار (ت)، ودلالة الفروق وفقاً لمتغير سنوات الخبرة.	11
111	ممارسة المشرف التربوي، للمهام الإشرافية بدرجة قليلة، من وجهة نظر المعلمين، مرتبة تنازلياً، حسب متوسطاتها الحسابية ، وقيمة اختبار (ت)، ودلالة الفروق وفقاً لمتغير الجنس.	12
112	توزيع المهام الإشرافية، التي يمارسها المسرف التربوي، بدرجة قليلة، من وجهة نظر المعلمين، على المجالات الرئيسية.	13
113 - 112	درجة ممارسة المجالات، التي تتوزع فيها المهام الإشرافية، من وجهة نظر المعلمين،، مرتبة تنازلياً، حسب المتوسطات الحسابية.	14
114	قيمة(ت) للمجالات الستة ، ولقائمة المهام الإشرافية، حسب متغير المؤهل العلمي.	15
115	قيمة(ت) للمجالات الستة ، ولقائمة المهام الإشرافية، حسب متغير سنوات الخبرة.	16
116	قيمة(ت) للمجالات الستة ، ولقائمة المهام الإشرافية، حسب متغير الجنس.	17
118 - 117	قيمة(ت) للمهام ككل، حسب متغيرات الدراسة.	18
124 - 121	المهام، والمجالات، التي لها دلالة إحصائية.	19

محتويات الفصل الأول

الإطار العام للدراسة:

- مقدمة وخلفية الدراسة
- مشكلة الدراسة ونسأولاتها
- فرضيات الدراسة
- أهداف الدراسة
- أهمية الدراسة
- محددات الدراسة
- التعريف الإجرائي لمصطلحات الدراسة
- منهج الدراسة
- أدوات الدراسة
- إجراءات الدراسة

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

مقدمة وخلفية الدراسة:

تُعد التنمية البشرية محط أنظار العالم ، والشغل الشاغل للدول والمنظمات الدولية، والمحلية؛ وذلك باعتبارها معيار تقدم المجتمعات ورفاهيتها، على أساس أنّ العنصر البشري أساس التنمية، بما يملكه من معارف ومعلومات، ومهارات، وأداء يُساعده على التغيير، والتطوير في مختلف مرافق الحياة، وفي عالم العمل، والتعامل مع طوفان المعرفة ، والاتصالات.

وحيثُ أنّ التربية الأساس الأول للتنمية البشرية، من خلال عمليتي التعليم والتعلم، فقد صار لزاماً عليها توفير الفذه البشرية المؤهلة، والمُدرّبة في شتى الميادين؛ وذلك للإسهام في مجالات التنمية الشاملة.(هلال، 2000).

ولكي تُحقّق النظم التعليمية ذلك، أضحي ضرورياً التركيز على قضية إعداد المعلم، وتدريبه وتقويمه، وتوجيهه، باعتباره حجر الزاوية في النظام التعليمي، وعلى كاهله، تقع تربية الأجيال، وتجهيزهم لمهام الغد .

وبضطلع المعلم بدور كبير، ذي أهمية، في تربية النشء، وتزداد أهمية هذا الدور، كونه ديناميكي الحركة، يتأثر بمعطيات التّجديدات الحاصلة، في عالم المعرفة، والتوجهات الجديدة في ميدان التربية . لذا بات لزاماً على التربية، أن تركز على تجديد كفاءته، وكفاياته، ورفع مستواه العلمي، والتربوي، والمهني، وتدريبه، وتوجيهه المستمر، والإشراف على مسيرة عمله التربوي، ورسالته النبيلة.

ونتيجةً للجهود التي سعت إلى تطوير النظام التربوي ، ورفع كفايته على نحو يؤدي إلى تطوير نوعية التعليم؛ أدى ذلك إلى التركيز على قضية الإشراف التربوي، باعتباره أحد مدخلات النظام التربوي، وأهم العوامل التي تتحكم في صيرورة التعليم.(الحداد، 2001).

ونظراً لكون المدرسة مؤسسة هامة تعنى بتربية النشء وتعليمه، أضحي ضرورياً أن يكون لها جهاز متابعة ومعاونة، يعمل على تحسين أداء العاملين فيها، وتهيئة الظروف المناسبة؛ لبلوغ غاياتها، ولذا وجد جهاز الإشراف التربوي. (الدوجان، 1989، ص 1).

وقد جاءت الحاجة إلى الإشراف التربوي؛ لتحسين مخرجات نظام التعليم، ومساعدة المعلمين على تحسين أدائهم، وتفعيل ممارساتهم، وتنمية قدراتهم، وتوجيههم نحو الإنتاجية الفعالة.

ويُعتبر الإشراف التربوي إحدى الركائز الأساسية، في تطوير العمل التربوي، وتتبع أهميته من موقعه في النظام التعليمي، والحاجة الماسة إلى جهاز لتطوير فعاليات العملية الإشرافية، وضمان سيرها، في الاتجاه الصحيح، كما تحدده الأهداف التربوية مسبقاً. (خضر، 1985).

ونتيجةً للتطور في الفكر التربوي، وفي علوم التربية، وعلم النفس، والعلوم الاجتماعية والسلوكية الأخرى، فقد طرأ تغيير جديد على مفهوم الإشراف التربوي، وتطورت أهدافه، وأساليبه.

ومع استمرار التطور في الفكر التربوي، أخذ مفهوم الإشراف التربوي في الأوساط التربوية يتطور، ليأخذ معنى أشمل، وأوسع؛ حتى يُلبي احتياجات النظرة الشاملة، لعناصر العملية التعليمية / التعلمية. وبذلك انسحب الإشراف التربوي من الاهتمام بالمعلم، وتحسين أدائه، وتغيير سلوكه، إلى الاهتمام بكل عناصر الموقف التعليمي/ التعلمي، وأبعاده المختلفة، من معلم، ومتعلم، ومنهج، وبيئة، وتسهيلات مدرسية أخرى. (الدويك وزملاؤه، 2001).

ومما يجدر ذكره بأن الإشراف التربوي، مهما تعددت معانيه، ووظائفه، وأساليبه، إلا أن استقرائها، يؤكد تمحورها حول تحسين مخرجات التعليم، والإرتقاء بمستوى أداء المعلمين، والذي يؤثر على تحسين مستوى أداء التلاميذ.

فالإشراف التربوي يهدف إلى بناء الشخصية، بناءً متكاملًا، متوازنًا، بحيث تكون قادرةً على، خوض مُعترك الحياة. (المغيدي، 2001).

ويمكن النظر إلى الإشراف التربوي من خلال جوانبه المختلفة من أهداف، ومهام، وأساليب، وهياكل تنظيمية، التي تؤكد على أهميته للعملية التربوية، وحاجتها إليه. فالإشراف التربوي ركن أساسي من أركان القيادة التربوية، ودعامة من دعائم التطوير النوعي في العملية التربوية. كما أنه

يعتبر من أفضل السبل لتحسين مستوى أداء المعلم وممارسته التي تنعكس بشكل إيجابي على مستوى نمو التلميذ وتطوره. (السعدي والعكر والعريان، المشار إليهم في الحداد، 2001، ص3).

ونظراً للدور الذي يلعبه الإشراف التربوي في تحديث وتجويد عمليات التعليم من جهة، والقضاء على السلبات والمشكلات الميدانية من جهة أخرى، فقد تزايد الاهتمام به عاماً بعد عام. (وهبي، 1983).

وعلى الرغم من أهمية دور الإشراف التربوي في منظومة التعليم، إلا أن نتائج بعض الدراسات العربية، والمحلية، كدراسة شيحة والفار (1994)، في مرحلة التعليم الأساسي بمصر؛ ودراسة ديراني (1997)، التي أجراها للتعرف على واقع الممارسات الإشرافية للمشرفين التربويين في الأردن كما يتصوره المشرفون، والمعلمون؛ والدراسة التي أجراها الزري (2000)، عن واقع الإشراف التربوي في دولة الإمارات العربية المتحدة؛ ودراسة مساعدة (2001)، للتعرف على معوقات الإشراف التربوي كما يراها المشرفون التربويون بمديريات التربية والتعليم في محافظات الشمال في الأردن. ودراسة الحداد (2001)، التي أجرتها للتعرف على واقع وتطوير الإشراف التربوي بمرحلة التعليم الأساسي على مستوى دولة البحرين؛ والدراسة التي أجرتها دسوقي (2003) ، في مجال تقويم الإشراف التربوي لدى مشرفات ومعلمات التربية الرياضية، بمملكة البحرين . قد كشفت هي وغيرها شعور بعض المعلمين بأنّ علاقتهم بالمشرف التربوي علاقة سلطوية، وكرهية المعلم لزيارة المشرفين الصقيّة ومقاومته لها، وأنّ المشرفين يركزون على أسلوب الزيارة الصقيّة المفاجئة أكثر من تركيزهم على الأساليب الإشرافية الأخرى. وأنّ هنالك فجوة كبيرة، بين ما يجب أن يكون عليه الإشراف التربوي، وبين الممارسات الإشرافية الحالية، بالإضافة إلى أنّ هناك الكثير من المشكلات المهنية، والاقتصادية، والاجتماعية، والإدارية التي تؤثر في عملية الإشراف التربوي.

والإشراف التربوي جزءاً من العملية التربوية، شأنه شأن عناصر النظام التربوي، يواجه الكثير من العقبات، التي تقف حائلاً دون تحقيقه لأهدافه. فقد لخصت كثير من الدراسات العربية، والمحلية، العقبات التي تواجه الإشراف التربوي، في العالم العربي عامة، ومملكة البحرين خاصة ، وقد تمثلت هذه العقبات في الأمور التالية : عدم فهم المشرف لدوره، وعدم فهم المعلم لدور المشرف. فمعظم المشرفين لا يزالون يمارسون عملية الإشراف على أنها عملية تفتيش، وتصيد الأخطاء على المعلم. ومن العقبات أيضاً، ضعف فاعلية الإشراف التربوي، وقصوره عن مساعدة المعلم في تطوير قدراته، وأدائه، بسبب نقص كثير من الكفاءات، عند مجموعة كبيرة من المشرفين التربويين،

والمعلمين، والمديرين، وعدم قيام المشرف التربوي بتوطيد علاقته بالمعلم، وقلة اهتمام المشرف التربوي بإجراء الدراسات والبحوث، وقلة عدد الدورات للمشرف التربوي لمساعدته على النمو المهني، وتهاون بعض المعلمين في تنفيذ التوصيات، وكثرة الأعباء الملقاه على عاتق المشرف التربوي، وكثرة عدد المدارس التي يشرف عليها المشرف، بالإضافة إلى كثرة عدد المعلمين الذين يشرف عليهم المشرف التربوي.

ونظراً لأهمية الحلقة الأولى بمرحلة التعليم الأساسي؛ باعتبارها القاعدة الأساسية لمراحل التعليم اللاحقة، وأهمية الإشراف التربوي فيها، والدور الذي يلعبه في تحسين أداء معلمي هذه المرحلة . تجيء هذه الدراسة؛ لتكشف عن واقع الإشراف التربوي بمملكة البحرين، من خلال رأي ، وحكم معلم الحلقة الأولى(نظام الفصل) في المهام الإشرافية التي يمارسها المشرف التربوي في المدارس الحكومية بمملكة البحرين.

من كل ما تقدم يتضح أنّ الإشراف التربوي يعاني من قصور ، وأنّ مجالات التغيير فيه تتم بصورة سطحية، وأن ممارساته تتم دون المستوى المطلوب مفهوماً وأداءً. ومن هنا تأتي هذه الدراسة التي تحاول تقويم واقع الممارسات الإشرافية، وكيفية تطويرها من وجهة نظر معلمي الحلقة الأولى بمرحلة التعليم الأساسي بمملكة البحرين.

وعليه يُمكن أن تتبلور مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيسي التالي:

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها :

تتمثل مشكلة الدراسة الحالية، في الإجابة عن التساؤل الرئيسي، التالي :

ما تقويم معلم الفصل في الحلقة الأولى للمهام التي يمارسها المشرف التربوي بمدارس مملكة البحرين ؟ وما استراتيجيات تطويرها ؟

ويتفرع من هذا التساؤل الرئيسي، الأسئلة الفرعية، التالية :

- 1- ما مهام المشرف التربوي في الحلقة الأولى، في مملكة البحرين ؟
- 2- ما درجة ممارسة المشرف التربوي، لكل مهمة، من المهام الإشرافية، من وجهة نظر معلمي الفصل؟
- 3 - ما العوامل والقوى التي تؤثر على أداء المشرفين التربويين لمهامهم الإشرافية؟

- 4 - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في تحديد درجة ممارسة المشرف التربوي لمهامه الإشرافية تُعزى إلى متغيرات المؤهل العلمي، سنوات الخبرة في التدريس، الجنس؟
- 5 - ما السبل المقترحة لتطوير مهام المشرف التربوي بمملكة البحرين برؤية شاملة ومتكاملة تُحدد ملامح وقسمات ممارسة وتطبيق هذه المهام في الواقع التربوي؟

فرضيات الدراسة :

واتساقاً مع أسئلة الدراسة السابقة، وتحديدًا لها، يُمكن وضع عدد الفرضيات، التي تُحدد نقاط الإرتكاز ، وخطوط السير في الدراسة الميدانية، وهذه الفرضيات انبثقت عن السؤال الرابع ، وهي كما يلي :

- 1 - الفرضية الأولى : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05)، بين المعلمين، في تحديد درجة ممارسة المهام الإشرافية، تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي .
- 2 - الفرضية الثانية : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05)، بين المعلمين، في تحديد درجة ممارسة المهام الإشرافية، تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة في التدريس .
- 3 - الفرضية الثالثة : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05)، بين المعلمين، في تحديد درجة ممارسة المهام الإشرافية، تُعزى إلى متغير الجنس (معلمون ومعلمات) .

أهداف الدراسة :

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية :

- 1 - تشخيص واقع الإشراف التربوي بمملكة البحرين ومعرفة مراحل تطوره .
- 2 - تحديد مهام المشرف التربوي في الحلقة الأولى بمرحلة التعليم الأساسي في مملكة البحرين من خلال الوثائق الرسمية لوزارة التربية والتعليم، ومن خلال الأدبيات التربوية، و ما استجد من البحوث والدراسات في مجال الإشراف التربوي .
- 3 - رصد الواقع الفعلي لمهام المشرف التربوي، في الحلقة الأولى بمرحلة التعليم الأساسي بمدارس مملكة البحرين، ومدى فاعلية هذه المهام في تحسين وتطوير العملية التعليمية / التعلمية .
- 4 - رصد وتحليل وتفسير العوامل، والقوى، التي تحول دون التطبيق الدقيق، لمهام المشرف التربوي، في الحلقة الأولى، بمرحلة التعليم الأساسي في مملكة البحرين .
- 5 - وضع استراتيجية لتطوير مهام المشرف التربوي في الحلقة الأولى بمرحلة التعليم الأساسي، في ضوء الاتجاهات المعاصرة عربياً، ودولياً .

أهمية الدراسة :

ويؤمل أن تسهم نتائج الدراسة الحالية في مساعدة صانعي القرارات التربوية في تفعيل الاستراتيجية المقترحة لتطوير مهام المشرف التربوي على أرض الواقع، ولتشجيع المشرفين التربويين على فهم أدوارهم ، ولتغيير الصورة النمطية العالقة في أذهان المعلمين عن المشرف التربوي عند قيامه بزيارة المعلمين في صفوفهم . فالمشرف يمد جسور التعاون بينه وبين المعلمين، ويهدف في عمله الإشرافي إلى تحسين أداء المعلم الصفي ، والذي ينعكس إيجاباً على تحسين عمليتي التعليم والتعلم، وبالتالي تحقيق الأهداف التربوية في نهاية المطاف.

محددات الدراسة :

تتمثل محددات الدراسة الحالية، بالآتي :

- 1 - المدارس الحكومية التي تطبق نظام الفصل في العام الدراسي 2003 / 2004 م.
- 2 - الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي.
- 3 - معلمي الحلقة الأولى بمرحلة التعليم الأساسي، ويعرفون باسم نظام الفصل (نكور/ إناث).
- 4 - المشرفين التربويين المختصين بالحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي (نكور/ إناث).

التعريف الإجرائي للمصطلحات :

فرضت طبيعة الدراسة، وأهدافها، الاحتكام إلى تعريف إجرائي، يُحدد زاوية النظر ونطاق المعالجة. وفيما يلي تعريف لكل مصطلح منها :-

التقويم : ويُقصد به في هذه الدراسة عبارة عن عملية إصدار المعلم حكماً على درجة ممارسة المشرف التربوي لمهامه الإشرافية في المدارس، بقصد إعطاء القائمين على برنامج الإشراف التربوي، صورة واقعية عن هذه العملية من خلال تحديد أماكن القوة والضعف من حيث الأهمية للمهام، والعمل على تطويرها. (الدويك وزملاؤه، 2001).

الإشراف التربوي :

ويُقصد بالإشراف التربوي على أنه خدمة تربوية متخصصة، يُقدمها جهاز مختص في إدارة التعليم الابتدائي بوزارة التربية والتعليم، تهدف إلى مساعدة المعلمين، وغيرهم من أطراف العملية التعليمية / التعلمية، في تحسين القيام بأدوارهم، ومهامهم الإشرافية، على النحو المنشود. وهذه العملية

تعرف في الأوساط التربوية بمملكة البحرين باسم " التوجيه التربوي " ، وأحياناً باسم " الإشراف التربوي " . (الحداد ، 2001) .

المهمة الإشرافية :

ويقصد بها ، مجموعة من الإجراءات والخطوات المتلاحقة التي يقوم بها المشرف التربوي؛ بهدف مساعدة المعلمين على تحقيق الأهداف التعليمية، لدى المتعلمين، وتقاس درجة ممارستها بمقياس خماسي التدرج، (درجة كبيرة جداً – درجة كبيرة – درجة متوسطة – درجة قليلة- درجة قليلة جداً (معدومة)) ، من خلال الفقرات الواردة في أداة هذه الدراسة. (الناييف، 1990) .

الاستراتيجية :

ويقصد بها في هذه الدراسة، عبارة عن فن استخدام الموارد والطاقات المتاحة الحالية، والمتوقعة، واستثمارها الأمثل في ضوء الظروف والعوامل المؤثرة على مهام المشرف التربوي بخاصة، حالياً ومستقبلاً ؛ من أجل رفع كفاية المشرف التربوي، وفاعليته في أداء أدواره كاملة الوظائف والمسؤوليات، بما من شأنه تحقيق أهداف العملية التربوية. (الحاج، 2002) .

التطوير : لفظ تطوير يتقارب معناه في اللغة مع كلمة تغيير، ومن حيث توظيفه في الدراسة الحالية، فهو يدل على تنمية جزئية، أو شاملة للتعليم، وفق القوى، والموارد، والأحوال السائدة، ومدى تكيفها مع الواقع، بكل إيجابياته، وسلبياته. (لوشن، 2003 ، ص12) .

منهج الدراسة :

لما كانت الدراسة تستهدف دراسة وتحليل واقع الإشراف التربوي، ومحاولة تطويره، فإن الباحث استعان في إطاره النظري بالمنهج الوصفي التحليلي؛ باعتباره المنهج المناسب لطبيعة هذه الدراسة ، ولهذا عمد إلى وصف وتحليل الأدبيات المتعلقة بموضوع الدراسة. هذا فيما يخص الجانب النظري من الدراسة. فالأسلوب الوصفي يهدف إلى الوصول إلى استنتاجات تُساهم في فهم الواقع وتطويره. (عبيدات وزملاؤه، 1989) .

أما فيما يخص الجانب الميداني من الدراسة ، فقد تطلب لتحقيق أهدافه إجراء دراسة ميدانية لواقع مهام المشرف التربوي في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي. تم فيها جمع المعلومات اللازمة مباشرة من الميدان التربوي في مملكة البحرين.

أدوات الدراسة :

استعان الباحث في جمع معلومات دراسته، بالأداة المطورة من كل من النأيف (1990) ، والتوجان (1991)، بالإضافة إلى عدد من الدراسات المماثلة والمُطبقة في نفس المجال، والمرحلة التعليمية، وقام الباحث بتحليل المهمات والمسؤوليات المنوطة بالمشرف التربوي، والتي اشتمل عليها مشروع المسؤوليات، والمهام الأساسية للمشرف التربوي، الصّادر عن مكتب الوكيل المُساعد للتعليم العام والفني، عن إدارة التعليم الابتدائي، في وزارة التربية والتعليم، بمملكة البحرين، في عام 1999م (ملحق 3). وهذه الاستبانة موجهة، إلى عينة مُثّلة لمعلمي الحلقة الأولى، بمدارس مملكة البحرين. وقام الباحث بتوزيع استطلاع على المشرفين المختصين بالحلقة الأولى (ملحق 6) ؛ وذلك للتعرف على آراء المشرفين حول المعوقات الإشرافية التي تواجههم في الميدان التربوي.

إجراءات الدراسة:

ولكي تُنفذ الدراسة، بصورة تُحقق أهدافها، وللسير بمعالجة مشكلة الدراسة، قام الباحث، بالإجراءات التالية :

- 1- دراسة الوثائق الرّسمية الخاصة بعملية الإشراف التربوي، بمملكة البحرين، وثُمّ الاطلاع المستمر على الأدبيات، والدراسات، والمراجع المتعلقة بموضوع الدراسة .
- 2- إعداد الأدوات اللازمة، لجمع المعلومات، والبيانات، والتأكد من صدقها، وثباتها .
- 3- تحديد عينة الدراسة، وحجمها .
- 4 - الحصول على موافقة الجهات المختصة لتطبيق أداة البحث ، والاستطلاع، وهما : إدارة البحوث التربوية والتطوير، وإدارة التعليم الابتدائي في مملكة البحرين.
- 5- توزيع استبانة على عينة من معلمي الحلقة الأولى بالمدارس الابتدائية في مملكة البحرين للعام الدراسي 2003 / 2004 م.
- 6- تصميم استمارات تفريغ البيانات التي تمّ الحصول عليها .
- 7- تحديد الوسائل الإحصائية الوصفية اللازمة للدراسة.

8- تحليل النتائج وتفسيرها وكتابة توصيات الدراسة.

9- اقتراح استراتيجية لتطوير برامج الإشراف التربوي في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي بمدارس مملكة البحرين في ضوء نتائج الدراسة الحالية.

ولكي تتواصل هذه الدراسة، مع ما سبقها من دراسات، وبحوث، أبانت الفكر التربوي، في مجال الإشراف التربوي، وما نجم عنها، من نتائج، وتطبيقات، وجهة الفكر، والممارسة، فلعلة منطقياً وضرورياً، الوقوف على الدراسات السابقة، المرتبطة مع هذه الدراسة، والمتكاملة معها . وهذا ما يستعرضه الفصل الثاني من فصول الدراسة الحالية.

محتويات الفصل الثاني

الدراسات السابقة

- دراسات تناولت مهام المشرف التربوي وأساليبه واتجاهات المعلمين نحوه، والتعقيب عليهما .**
- دراسات تناولت واقع الإشراف التربوي وممارساته ومشكلاته وتطويره، والتعقيب عليهما .**

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

حظى موضوع الإشراف التربوي بجوانبه المختلفة، على اهتمام الباحثين التربويين، في جميع الدول العربية، والأجنبية، والمحلية، خلال حقبات الزمن المتعاقبة، حتى وقتنا الحاضر، وذلك؛ رغبةً في تحسينه، وتطويره، وزيادة فاعليته، بقصد تحسين التعليم بجميع مدخلاته، ومخرجاته، والإرتقاء به إلى أفضل المستويات.

ويُدلّل على ذلك، وجود دراسات كثيرة، ومُتنوعة، تناولت مُختلف جوانب عملية الإشراف التربوي. فمنها ما ركز على تنظيم أوضاع المشرف التربوي، وأخرى أساليب الإشراف التربوي، وثالثة تقويم مهام الإشراف التربوي، ورابعة آلية الإشراف التربوي. كما اهتم بعضها باتجاهات المعلمين، أو المديرين، أو المُشرفين التربويين نحو الإشراف التربوي، وتطوير الخدمات الإشرافية في المدارس، والبعض منها ركّز على الخصائص الواقعية لعملية الإشراف التربوي ومشكلاتها، والتطلّعات المُستقبلية لتحسينها، وغيرها اهتمّ بكفايات المشرف التربوي، وخصائصه، وعملية إعداده.

وقد اطلع الباحث، على العديد من الدراسات الموجودة، في الثّوريات العربية المُتخصصة، بشؤون التربية والتعليم، والمصادر التربوية الأخرى، التابعة لمركز مصادرالتّعلم بجامعة البحرين، ورسائل الماجستير في مركز التوثيق التربوي بوزارة التربية والتعليم. كما اطلع الباحث على بعض الثّراسات الموجودة، على شبكة الإنترنت، بالإضافة إلى الثّراسات الموجودة في مراكز مصادر المعلومات، في بعض الجامعات العربية.

غير أنّ ما يهمُّ منها، هو الثّراسات المُتعلقة بمهام المُشرف التربوي، فقد رأى الباحث، اختيار عدد من الثّراسات السابقة، وتصنيفها بما يتناسب، ويتفق، مع هذه الدراسة الحالية، وما تهدفُ إليه. والمجالات التي عالجتُها بالصّورة التّالية :

- 1- دراسات تناولت مهام الإشراف التربوي، وأساليبه، واتجاهات المُعلمين نحوه، والتعقيب عليها.
- 2- دراسات تناولت واقع الإشراف التربوي، ومشكلاته، وتطويره، والتعقيب عليها.

1- دراسات تناولت مهام الإشراف التربوي، وأساليبه، واتجاهات المعلمين نحوه، والتعقيب

عليها.

- دراسات تناولت مهام الإشراف التربوي:

ركزت دراسة نشوان (1983) على تقويم الممارسات الإشرافية في الأردن من وجهة نظر المعلمين . وكان من أهداف هذه الدراسة أنها تهدف إلى تقويم الممارسات الإشرافية في كل من مدارس وزارة التربية ووكالة الغوث . طبق الباحث دراسته على عينة عشوائية بلغ مجموع أفرادها (374) معلماً ومعلمة من التابعين لوزارة التربية ووكالة الغوث . وتوصل الباحث إلى عدة

نتائج، منها ما يتعلق بأساليب الإشراف التربوي، وهي كالتالي:

- بينت الدراسة أن تبادل الزيارات الصّقية بين المعلمين لا يختلف فعاليته كثيراً في ممارسات المشرفين التربويين في كل من الوزارة والوكالة ، كما أن فعالية الورش التربوية التي يمارسها مشرفو الوكالة تتفوق على الفعالية التي يمارسها مشرفو الوزارة.

- كشفت الدراسة أن النشرات والتعاميم التربوية يستخدمها مشرفوا الوكالة دون مشرفي الوزارة، كما أنه تفوق مشرفوا الوكالة على مشرفي الوزارة في ممارسة أسلوب الدروس النموذجية والبحوث التربوية

من الدراسات التي تناولت مهام الإشراف التربوي، ومدى ممارسة هذه المهام من قبل المشرفين التربويين، والمديرين، الدراسة التي أجراها الدّوجان (1989)، في الأردن. حيث هدفت هذه الدراسة إلى بيان مهام المشرفين التربويين ومديري المدارس، ودرجة ممارستها من قبل المشرفين التربويين والمديرين، وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة التالية:

- ما مهام الإشراف التربوي التي يفترض أن يقوم بها المشرف التربوي ومدير المدرسة؟

- ما درجة ممارسة المشرف التربوي في محافظة لواء المفرق، ولواء جرش لمهام الإشراف التربوي؟

- ما درجة ممارسة مدير المدرسة في محافظة لواء المفرق، ولواء جرش لمهام الإشراف التربوي؟

وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع المشرفين التربويين، وجميع مديري المدارس ومديراتها في محافظة المفرق، ولواء جرش للعام الدراسي 1988/ 1989 م. وتكونت عينة الدراسة من جميع المشرفين التربويين البالغ عددهم (30) مشرفاً، (103) مدير ومديرة.

وخلصت نتائج الدراسة إلى تحديد (43) مهمة إشرافية غطت المجالات التالية : التخطيط، والتنظيم، والقيادة، والتنسيق، والتقويم . ولكن الممارسة الفعلية للمشرفين التربويين لم تتجاوز (31)

مُهمّة إشرافية . وقد أوصى الباحث بضرورة بيان مهام الإشراف التربوي وتوصيف وظيفة المُشرف التربوي ، والتأكيد على عملية إعداده وتأهيله .

وهناك دراسة أخرى ركزت على جانب تقويم المهام الإشرافية من وجهة نظر المعلمين ؛ حيث هدفت دراسة النّايّف (1990) إلى تقييم المهام التي يقوم بها المُشرف التربوي من وجهة نظر المعلم في محافظة إربد بالأردن. وتكون مجتمع الدّراسة من (4077) معلماً ومعلمة، وتمّ اختيار عينة عشوائية عدد أفرادها (374) معلماً ومعلمة . وأعد الباحث استبانة تكونت من (51) مهمة إشرافية موزعة على (7) مجالات رئيسية هي : التدريس ، المناهج والكتب المدرسية ، تقييم المعلم ، تحديد حاجات التّلاميذ ، العلاقات الإنسانية ، النمو الشخصي للمعلم ، المجال العام .

وأظهرت نتائج هذه الدّراسة وجود (19) مهمة تُمارس بدرجة كبيرة ، و(30) مهمة تُمارس بدرجة متوسطة ، و(2) مهمة تُمارسان بدرجة قليلة .

أما بالنسبة للمجالات فأظهرت نتائج هذه الدّراسة أنّ مجال تقييم المعلم يُمارس بدرجة كبيرة من قبل المُشرفين التربويين ، أما باقي المجالات فقد مورست بدرجة متوسطة .

وأجرى محمد (2001) ، دراسة استهدفت تقويم مستوى تنفيذ المهام الفنية للمُشرف التربوي في ضوء المهام المطلوبة منه في مدارس الجمهورية اليمنية ، واستكشاف آوجه القصور في أداء المُشرف التربوي من وجهة نظر القيادات التربوية، والمُشرفين، ومديري المدارس، والمعلمين. حيث شمل مجتمع الدّراسة مدارس التّعليم الأساسي فقط ، وقطاع التّوجيه والمناهج ، وقطاع التّعليم العام . وقد بلغت عينة الدّراسة (1413) مُستجيباً ، وجاءت نتائج إجابات فئة الدّراسة الكلية على المهام التي يقوم بها المُشرف التربوي في مجال المُعلم على النحو التّالي :

- أ- أفادت نتائج عينة الدّراسة الكلية أنّ (79%) من المهام لا تُنفذ إلا أحياناً ، وأنّ (21 %) لا تُنفذ.
- ب- جاءت نتائج إجابة عينة الدّراسة على المهام التي يقوم بها المُشرف في مجال التّلاميذ أنّ (7 %) تُنفذ دائماً ، (60 %) تُنفذ أحياناً ، (33 %) لا تُنفذ .
- ج- نتائج بقية المجالات (المناهج ، الإدارة المدرسية ، البيئة المدرسية) تتفق مع نتائج مجالي المعلم والتّلاميذ.

د- أثبتت النتائج عدم تطبيق معايير التّرفيع والاختيار ، في اختيار المُشرفين التربويين، ومن ثمّ تمت الاستعانة بعناصر ضعيفة الخبرة، وضعيفة الأداء، وغير مؤهلة للإشراف، مما جعل الكثير من العناصر الغير المؤهلة الالتحاق بهذه الوظيفة .

هـ- بينت نتائج الدراسة وأنه يُوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) لصالح

الإناث في المجالات التالية (المعلم ، التلاميذ ، المناهج).

و- بينت النتائج أن قلة الاعتمادات ، وعدم توفر المواصلات ، والقرطاسية ، جعلت عناصر أداء التوجيه قاصرة على المناطق التي يستطيعون الوصول إليها أحياناً ، كما بينت النتائج أن الزيارات الميدانية للمشرفين على قلتها، لا تتكرر.

وكان أبرز توصيات، ومقترحات الدراسة، مايلي :

- 1- إعطاء تقارير المشرفين التربويين حقها في التنفيذ والتطبيق العملي .
- 2- توفير وسائل النقل في كل محافظة ؛حتى يتمكن المشرف من أداء مهامه على الوجه المطلوب .
- 3- الاعتماد على المعايير العلمية في تقييم المعلمين ، والبُعد عن العشوائية .
- 4- التركيز على الدورات التدريبية للمشرفين التربويين في المجالات المختلفة .
- 5- زيادة عدد المشرفين التربويين ، لتخفيف العبء عن الموجودين ، وتحديد عدد مناسب من المعلمين لكل مشرف تربوي .
- 6- إشراك المشرفين التربويين في عملية تحسين وتطوير المناهج .
- 7- اعتماد مبدأ التقييم السنوي للمشرفين التربويين .

- دراسات تناولت أساليب الإشراف التربوي:

حظيت الأساليب في العملية الإشرافية باهتمام العديد من الباحثين والمُختصين في الميدان التربوي . فهناك العديد من الدراسات التي تناولت الممارسات والعمليات الإشرافية .

من الدراسات التي تخصصت في الأساليب الإشرافية، وتأثيرها على السلوك الصّفي للمعلمين دراسة الدويك (1980)، والتي ركزت على تأثير أسلوب الإشراف الإكلينيكي، على أنماط المعلمين في المدارس الابتدائية في منطقة البلقاء الأردنية. وأسفرت نتائج هذه الدراسة، أن للإشراف الإكلينيكي مقارنة بالإشراف الحالي، تأثيراً في السلوك التعليمي للمعلمين. وأوصت الدراسة، بأهمية تدريب المشرفين التربويين على هذا الأسلوب، موضحةً، أن لدى المشرفين قصوراً، في ممارسة هذا الأسلوب، وفهمه . وعالجت دراسة أوكانسي (Ocansey,1987)، تأثيرات النموذج السلوكي للإشراف، على السلوكيات الإشرافية للمعلمين المتعاونين. وكان الهدف من هذه الدراسة، هو تدريب المعلمين المتعاونين في نموذج للإشراف السلوكي. حيث تمّ تدريب أربعة معلمين متعاونين في ضاحية من ضواحي أوهايو، باستخدام هذا النموذج، الذي يركز على التواصل، والتفاعل عبر تعليمات متعددة.

وتمّ تقييم أداء المعلمين خلال المؤتمرات، عبر عناصر الإشراف الخاصة بالمتابعة والمؤتمرات . أشارت نتائج الدراسة بشكل واضح، إلى أنّه بإمكان المعلمين المتعاونين أداء الوظائف الإشرافية كنتيجة من نتائج التدريب. واشتملت النتائج بأنّ هناك زيادة في مقدار الوقت المستنفذ من قبل المشاركين في فئات التخطيط المترابط، وانخفاض في الوقت المستنفذ من قبل المشاركين في فئات التخطيط الغير مترابط، وزيادة في نسبة الاتصال الخاص بالمهام الإشرافية الصريحة، وانخفاض في الاتصال الخاص بالمهام الضمنية .

أجرى بين (Bean,2001) دراسة تتعلق بمعرفة الأساليب الإشرافية على المعلمين المتدربين وانعكاساتهم الذاتية حول الأساليب الإشرافية المتبعة اتجاههم . قام الباحث بتسجيل الدروس عبر شرائط الفيديو ثلاث مرات للمعلمين المتدربين ، ومن خلال عملية تحليل المعلومات ، ومناقشة المعلمين في الأمور التالية :

- 1 - مدى تأثير الأسلوب الإشرافي على قراراتهم في التدريس.
- 2 - ماهي تصوراتهم في عملية التدريس التي قاموا بها ؟
- 3 - ما هي ردود أفعالهم لوجود عملية تسجيل الدروس عبر شرائط الفيديو ؟

كشفت نتائج هذه الدراسة أنّ عملية تسجيل الدروس عبر شرائط الفيديو ، والمتابعة المستمرة ، والمناقشة مع المعلمين المتدربين تزودهم بعدة أشياء منها :

- إنّ المعلم المبتدئ يكتشف الخبرات التي تُساعده في التدريس .
- يتعلم المعلم عملية التفاعل مع التلاميذ ، وأنماط التدريس الفعال .
- إنّ بحوث التجريب قادرة على تطوير مفاهيم التدريس في ردود الفعل للمعلمين المبتدئين من خلال هذه الأساليب الإشرافية .
- عملية تحليل المعلومات تؤهل المعلمين على عملية التأمل الذاتي حول الإشراف قبل التدريس وأثنائه .

واستعرضت دراسة ستيفن وديان (Stephen&Diane,2003)، أثر المهام الإشرافية على السلوك الأدائي التعليمي للمعلمين. حيث هدفت هذه الدراسة، إلى التحقق في مدى تأثير المهام الإشرافية التي يقوم بها المشرف التربوي على السلوك الأدائي التعليمي للمعلمين خلال الدروس المعاد طرحها. وشملت عينة الدراسة (8) من المعلمين الذين يقومون بتدريس أربعة من صفوف الأول الابتدائي، والتي تصل خبرتهم العملية في مجال التعليم إلى ثلاث سنوات . وتمّ تقسيم المعلمين الثمانية

إلى مجموعتين، وتولت كل مجموعة كتابة، وتنفيذ خطة درس مناسبة، وقام كل معلم بتدريس درس معين، ثم قاموا بتدريس الدرس في كل صف من الصفوف الأربعة، وتم تقديم تغذية راجعة إشرافية قبل كل درس، كما تم تحديد مابين اثنين، وأربع من المهام الإشرافية التي تركز على التغير في العملية التعليمية اللازمة. وتم استخدام عدة وسائل توثيقية، بما في ذلك تسجيل بالفيديو، والملاحظة المباشرة المنتظمة، ومقابلات مع المجموعة. وأشارت النتائج الوصفية إلى أن (9) من بين (18) مهمة إشرافية تم تلبيتها وإنجازها، في حين أن (7) من بين الـ (9) المهام الإشرافية المنجزة تم إنجازها بعد الدروس المعد طرحها، كما أظهرت المقابلات مع المجموعة (أ) أن صيغة طرح الدرس، ثم إعادة طرحه مرة أخرى، تعتبر مفضلة؛ باعتبارها عاملاً جوهرياً لتحقيق النجاح. في حين أن المجموعة (ب)، أشارت إلى أن (2)، أو (3) من المهام الإشرافية، التي يركز عليها كل درس من الدروس، كانت مساعدة .

وهناك دراسة أخرى ، حيث استعرضت دراسة القرشي (1994)، المجرى في المملكة العربية السعودية على عينة عشوائية تكونت من (649) معلماً و (236) مشرفاً تربوياً بالمدارس الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية من (11) منطقة تعليمية. واقع استخدام المشرف التربوي للأساليب الحديثة في عملية الإشراف التربوي. وأسفرت نتائج هذه الدراسة أن الإشراف الحالي يعتمد على الزيارات المفاجئة، وأن المشرف التربوي لا يُساند المعلم في قضايا المشروع أمام الإدارة المدرسية، ولا يزود المعلم بأحدث البحوث في مجال التخصص.

من الدراسات التي تطرقت إلى الأساليب الإشرافية المطبقة في المرحلة الابتدائية، الدراسة التي أجراها أبو فروه (المشار إليه في الضويلع ، 1996)، وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الأساليب الإشرافية المطبقة في التعليم الابتدائي بطرابلس، والإجراءات التي يتبعها المشرفون التربويون عند تنفيذ تلك الأساليب، وتقييمها في ضوء الاتجاهات الحديثة للإشراف التربوي . وطُبقت الدراسة على مشرفي التعليم الابتدائي عددهم (55) مشرفاً، وعينة أختيرت بالطريقة العشوائية من معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بلغ مجموعها (360) معلماً ومعلمة . وكان من أهم النتائج التي توصل إليها الباحث، ما يلي :

- كشفت الدراسة أن الأساليب المستخدمة في تلك المرحلة هي الزيارات الصفية، المقابلة الفردية، الاجتماعات العامة فقط .

- بينت الدراسة أن المشرفين التربويين يُراعون الاتجاهات الحديثة في الإشراف، كإطلاع المعلمين

على الملحوظات عن الدّروس التي تمت مُشاهدتها، كما يُتيحون الفرصة لكل مُعلّم ليُبدّي رأيه، إلا أنّهم لا يأخذون رأي المعلمين في الموضوعات التي ستُطرح للمناقشة، في الاجتماعات العامة .

وهدفت دراسة هارت (Hart,2003) إلى تقييم الأولويات في الأساليب الإشرافية المفضلة من قبل المُشرفين، والخاضعين للإشراف (المُشرف عليهم)، وفقاً لأربعة أساليب إشرافية استشارية، وقياس مدى تردد، واستخدام الأساليب الأربعة خلال فترة أربعة أسابيع . وتمّ عنونة الأساليب الأربعة كالتّالي : مُعلّم توجيهي ، مُعلّم داعم ، مستشار، خبير، وكانت عينة الدراسة (90) مشرفاً و (168) طالباً خاضعين لعملية الإشراف. وقد أظهرت نتائج الدراسة، أنّ هناك ترابطاً واضحاً بين الأساليب الأربعة.

ومن خلال العرض السّالف الذكر، عن الدّراسات العربية، والأجنبية، المُتعلقة بمهام المشرف التّربوي، وأساليبه ، يجدر بنا أن نستعرض ما تمّ تناوله في الجانب المحلي على نطاق مملكة البحرين ؛ وذلك رغبةً في التّعرف، والاستزادة حول قضايا الإشراف التّربوي البحريني ، والتي تُعبر عن واقع الإشراف التّربوي، وأوضاعه الحالية، بهدف تحديد مُنطلقات بناء الاستراتيجية المُقترحة في الدراسة الحالية؛ لتطوير مهام المشرف التّربوي على أرض الواقع، برؤية شاملة، ومُتكاملة، تُحدد ملامح، وقسمات تنفيذها، في ضوء الإمكانيات المُتاحة، والتحديات الحاضرة، والمستقبلية .

- دراسات أُجريت على نطاق مملكة البحرين:

هناك عدّة دراسات أُجريت على نطاق مملكة البحرين، في مجال ميدان الإشراف التّربوي ومن جملة هذه الدّراسات، دراسة دويغر (1989)، حيث هدفت هذه الدراسة إلى تحديد، وتوضيح أهم أنماط الإشراف التّربوي السائدة في العملية التّعليمية / التّعليمية، والتي تمثلت في : الإشراف التّقليدي، والإشراف الديمقراطي، والإشراف التّعاوني، والإشراف الإبداعي. وأيضاً تحديد المهام الأساسية للمشرف التّربوي، ودوره في تنمية المُعلّم مهنيّاً، وتطوير المنهج، وتحسين التّعلم . وقد أكدت نتائج هذه الدّراسة على أهمية دور الإشراف التّربوي، في التنمية المهنية للمُعلمين، وذلك من خلال تنمية، وتحسين مستوى أدائهم، وطرق تدريسهم، وتمكينهم من النّمو الذاتي، ومساعدتهم على تحديد المُشكلات المُتعلقة بالتّدريس، والبيئة الصّقيّة، وتحليلها، ووضع الحلول المناسبة لها، من خلال عمليات التّفكير، والتأمّل في مُمارساتهم اليومية بالمدرسة.

استعرضت دراسة الحداد (2001)، واقع الإشراف التّربوي بمرحلة التّعليم الأساسي، في ضوء تطبيق التّقويم التّربوي التّكويني بدولة البحرين ، واكتشاف أهم جوانب القوة، والقصور فيه .

وقد قامت الباحثة ببناء استبانة، تمّ تطبيقها على عينة بلغ عدد أفرادها (73) مدير مدرسة ابتدائية، و(270) معلماً ومعلمة، و(8) مشرفين تربويين مختصين بالحلقة الأولى. كما أجريت مقابلات مع أحد عشر فرداً من القيادات التربوية. وأسفرت الدراسة عن عدد من النتائج، أهمها، مايلي:

- وجود تفاوت في درجة تركيز المشرف التربوي على مجالات الإشراف المختلفة بالنسبة لعملية الإشراف التربوي .

- وجود اتفاق في ترتيب مجالات صعوبات الإشراف التربوي، حيث احتلت الصعوبات المتعلقة بالمشرف التربوي المرتبة الأولى، والصعوبات المتعلقة بالمعلم المرتبة الثانية.

- متوسط عدد الزيارات الصفية، التي يقوم بها المشرف التربوي خلال العام الدراسي، زيارة واحدة.

واستهدفت دراسة دسوقي (2003)، التعرف على واقع الإشراف التربوي، من حيث مفهومه، وأهدافه، ومبادئه، وأساليبه، بالإضافة على التعرف على أكثر الأساليب المتبعة في عملية الإشراف التربوي، ومدى تقبل معلمات التربية الرياضية، لهذه الأساليب، والمشكلات التي تؤثر على عملية الإشراف التربوي، من وجهة نظر، مشرفات، ومعلمات التربية الرياضية، بمملكة البحرين.

قامت الباحثة بإعداد استبانة من (111) عبارة؛ لمعرفة آراء المشرفات، والمعلمات، حول أهداف الدراسة. وتمّ تطبيق الاستبانة على المشرفات، والمعلمات، لجميع المراحل التعليمية (ابتدائي، إعدادي، ثانوي)، بمدارس مملكة البحرين، وبواقع (281)، و(15) من المشرفات، والمسؤولين، والمعلمات الأوائل. وقد خلصت الباحثة من خلال نتائج هذه الدراسة، إلى أنّ هناك اختلافاً بين المشرفات، والمعلمات، من حيث وضوح المفهوم الحديث للإشراف التربوي، وأنّ هناك تبايناً بين آراء المشرفات والمعلمات، حول افتقار الإشراف بمفهومه، ووسائله، وأساليبه، إلى الوضوح والتجديد، وأنّ أكثر الأساليب استخداماً، الزيارات الصفية، والملاحظة للمعلمة، وتدوين استمارة التسجيل أثناء التدريس، وتنتهي مهمة المشرفة بكتابة تقارير عن المعلمات.

- دراسات تناولت اتجاهات المعلمين نحو الإشراف التربوي:

من الدراسات التي تناولت اتجاهات المعلمين نحو الإشراف التربوي، الدراسة التي أجراها عبيدات (1971)، وكان الهدف منها، الكشف عن اتجاهات معلمي ومعلمات المرحلة الإلزامية، نحو الإشراف التربوي في الأردن. تناول فيها تطوير الإشراف التربوي في الأردن، ودور المشرف التربوي في تحسين عملية التعلم. وقد كانت من نتائج هذه الدراسة، أنّ الإشراف التربوي ضروري

للمعلمين، في تحسين عملهم، على الرغم من أن كثيراً من المعلمين والمعلمات، ينظرون إلى عملية الإشراف التربوي نظرة قديمة، فالمشرفون التربويون مازالوا يستعملون أساليب قديمة في مراقبة المعلمين، وإن المعلمين يواجهون صعوبات كثيرة، ومتعددة في علاقاتهم بالمشرفين التربويين.

أما دراسة الدويك (1980)، تناولت أثر مشاركة المشرف التربوي، في القيام ببحوث إجرائية تعاونية في سلوكهم الصفّي، وفي اتجاهاتهم نحو الإشراف التربوي. وقد أشارت نتائج هذه الدراسة، إلى إيجابية السلوك التعليمي للمعلمين الذين يُشرف عليهم المشرف التربوي، في القيام ببحوث إجرائية تعاونية، مقارنة مع الأسلوب الحالي.

وأجريت دراسة بعنوان "خصائص السلوك الإشرافي، وعلاقته باتجاهات المعلمين نحو الإشراف"، حيثُ هدفت دراسة المساد (المشار إليه في الزعبي، 1990)، إلى وصف السلوك الإشرافي التفاعلي بين المشرف والمعلم، كما يظهر في المؤتمرات الإشرافية، وهدفت أيضاً إلى معرفة العلاقات بين خصائص هذا السلوك، واتجاهات المعلمين نحو الإشراف التربوي. وتوصلت هذه الدراسة إلى أن خصائص السلوك الإشرافي تميل إلى السلبية بشكل عام، وقد اتّصف السلوك الإشرافي بالمباشرة، والشرح، والإستئثار بالحديث، واللاودية. لذلك ارتبطت خصائص السلوك الإشرافي للمشرفين، باتجاهات سلبية لدى المعلمين نحو الإشراف التربوي.

وأوصت الدراسة بالتركيز على عملية التفاعل بين المشرف والمعلم، لما لها من أثر كبير على السلوك التعليمي للمعلمين، واتجاهاتهم نحو الإشراف التربوي، بالإضافة إلى التركيز على قضية تدريب المشرفين التدريب الكافي.

وهدف دراسة الثبيتي (1999)، إلى تحديد اتجاهات المشرفين التربويين، ومديري المدارس، والمعلمين، في إدارة تعليم مكة، نحو درجة أهمية، ومدى توافر العوامل المختارة المتعلقة بتوجيهات المشرف التربوي ومتابعتها. وطبق الباحث أداة دراسته، على عينة عشوائية بلغ عددها (160) فرداً، يعملون لدى وزارة المعارف في مراحل التعليم العام، في مكة المكرمة، منهم (45) مشرفاً تربوياً، (45) معلماً، (70) مدير مدرسة. وكشفت هذه الدراسة عن عدة نتائج، من أهمها :-

- 1 - هناك أربعة وعشرون عاملاً من العوامل المدروسة المتعلقة بتوجيهات المشرف التربوي ومتابعتها، دلّت اتجاهات أفراد عينة الدراسة، أنّها مهمة بدرجة عالية.
- 2 - هناك خمسة عوامل من العوامل المدروسة المتعلقة بتوجيهات المشرف التربوي ومتابعتها، دلّت اتجاهات أفراد عينة الدراسة أنّها متوفرة.

3 - دلت اتجاهات أفراد عينة الدراسة أن هناك عشرة معوقات تعيق توجيهات المشرف التربوي.

- تعقيب عام على الدراسات السابقة :

من خلال الاستعراض السابق للدراسات المتعلقة بمهام الإشراف التربوي وأساليبه واتجاهات المعلمين نحوه يتضح ما يلي:

(1) تباينت الصبغة العامة لكل من الدراسات العربية، والأجنبية، في الاهتمام بمهام الإشراف التربوي، وأساليبه، واتجاهات المعلمين نحوه. فبينما نجد أن الدراسات العربية عبرت عن هذا الاهتمام ، من خلال مسح آراء عينات من المعلمين، وهيئة الإشراف بالمراحل التعليمية المختلفة، والمديرين والقياديين. فبينما نجد أن الدراسات الأجنبية عبرت عن هذا الاهتمام من خلال تجريب نماذج إشرافية حديثة، لها تأثيرها على التطوير المهني للمشرف التربوي والمعلم، وكذلك اهتمت بآراء، واتجاهات المعلمين حول مهام الإشراف، وأساليبه.

(2) هدفت الدراسات العربية في أغلبها إلى الكشف عن مدى أهمية مهام ووظائف الإشراف التربوي، ومدى تحققها من وجهة نظر المعلمين، والمشرفين، بينما نجد دراسة الحداد(2001) ، أشارت إلى تحديد جهة الإشراف(المشرف التربوي- مدير المدرسة)، بوصفها الجهتين المسؤولتين عن الإشراف التربوي في الحلقة الأولى بالمرحلة الابتدائية، بالإضافة إلى ذلك من الملاحظ بأن دراسة الحداد أضافت بعداً جديداً ، لم تنطرق إليه الدراسات السالفة الذكر، فقد انصب اهتمام هذه الدراسة، على ربط واقع الإشراف التربوي في ظل تطبيق التقويم التكويني، كأحد المداخل الأساسية لعملية التقويم التربوي البديل(التقويم التربوي الحديث).

(3) اختبرت بعض الدراسات العربية أثر استخدام نماذج حديثة في مجال الإشراف التربوي منها : الإشراف الديمقراطي ، الإشراف التعاوني ، الإشراف الإبداعي كما في دراسة دويغر (1989) ، بينما ركزت دراسة الدويك (1980) على تأثير استخدام أسلوب الإشراف الإكلينيكي في العملية الإشرافية . وبالمقابل نجد أن بعض الدراسات الأجنبية اختبرت أثر استخدام نماذج حديثة في الإشراف التربوي منها : معلم مستشار ، معلم توجيهي ، معلم دائم ، الخبير ، الإشراف السلوكي / تسجيل الدروس عبر شرائط الفيديو .وأثبتت فاعليتها في التنمية المهنية للمعلمين وانعكاساتهم الذاتية حول عملية الإشراف التربوي .

(4) تناولت الدراسات المحلية على نطاق المملكة، واقع الإشراف التربوي، ومشكلاته، ودوره في التنمية المهنية للمعلم، وتحسين أدائه وفق حاجاته الأساسية.

(5) كانت الصبغة العامة للأدوات المستخدمة في الدراسات العربية، مُتمثلةً في استبانات؛ للتعرف على آراء المعلمين، ومديري المدارس حول أهمية الوظائف الإشرافية، والأساليب المُتبعة من قبل المشرف التربوي، ومدى تحقيقها خلال عملية الإشراف على المعلمين في المدارس. بينما ركزت بعض الدراسات على تطبيق أساليب إشرافية حديثة، كتوظيف التكنولوجيا الحديثة المُتطورة في العملية الإشرافية، كدراسة (Bean, 2001).

(6) أوضحت النتائج بصفة عامة اتفاق وجهات النظر، لكل من المعلمين، وهيئات الإشراف، على أهمية دور المهام الإشرافية في التنمية المهنية للمعلمين، وتحسين مخرجات العملية التعليمية/التعلمية. بينما تباينت الآراء، ووجهات النظر حول درجة تحقيق المهام الإشرافية في الميدان التربوي.

ومن خلال التحليل السالف الذكر، يُمكن التّطرق إلى الجوانب التي استفادت منها الدراسة الحالية، والجديد الذي يُمكن أن تُقدمه في هذا الشأن. أمّا الاستفادة، فكانت في المنهجية البحثية، والأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة، من حيث تصميمها، والمحاور التي دارت حولها، والأطر النظرية. وبالنسبة للجديد الذي يُمكن أن تُضيفه الدراسة الحالية، فيُمكن تحديده في النقاط التالية :

(1) إنّ ما يُميز هذه الدراسة، تحديدها للمرحلة التعليمية، واعتمادها أسلوب الوصف على المهمة الواحدة ، والمجال، وبيان أثر المتغيرات المُستقلة، في حين أنّ كثيراً من الدراسات اتّصفت بالعمومية، واتّبع أسلوب الوصف العام للمجال، ولم تُظهر أثراً للمتغيرات المُستقلة، إلا في دراسة محمد (2001)، أظهرت فروقاً لمتغير الجنس بينما أظهرت الدراسة الحالية وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغيري الجنس، وسنوات الخبرة في التدريس.

(2) تعرض الدراسة الحالية، أحدث الاتجاهات؛ وذلك من خلال تقديمها استراتيجية تطوير المهام الإشرافية المنوطة بالمشرف التربوي، وتنفيذها على أرض الواقع، وفق الإمكانيات المُتاحة، مما يُعد ذلك بعداً جديداً تُضيفه الدراسة الحالية إلى الدراسات السابقة.

(3) لا تقتصر الدراسة الحالية كما في الدراسات السابقة، على الكشف عن أهمية الوظائف الإشرافية، بل ركزت على تحديد درجة حاجة المعلم لها.

(4) إن الدراسة الحالية تتكامل مع دراسة النّايّف (1989)، من حيث مجال الدراسة، وزاوية الرؤية، ومدخل المُعالجة. ولكنّها اختلفت عنها، من حيث إضافة بعد جديد، وبيئة لها ظروفها الخاصة، وهي مملكة البحرين، وبالتالي أضافت الدراسة الحالية بيئةً جديدةً؛ لتُكمل بذلك الصّورة التي بدأتها الدراسة السابقة، وبذلك يتكاملان معاً لإكمال صورة واحدة. وإضافة إلى ذلك، سعت الدراسة الحالية إلى تقديم مُعالجة ميدانية دقيقة، من خلال الاستراتيجية المطروحة، في الفصل السادس من فصول الدراسة.

وبعد أن استعرضنا للدراسات التي تناولت مهام الإشراف التربوي، وأساليبه، واتجاهات المعلمين نحوه، وما نجم عنها من تشابه، واختلاف، وما استفادت منه الدراسة الحالية، وما أضافته من جديد على الدراسات السابقة في هذا المجال، لا بُد من الوقوف على أهم الدراسات المتعلقة بواقع الإشراف التربوي، وممارساته، ومشكلاته، والتطلعات لتطويره وتحسينه.

2- دراسات تناولت واقع الإشراف التربوي، ومشكلاته، وتطويره، والتعقيب عليها.

- دراسات تناولت واقع الإشراف التربوي ومشكلاته:

هُناك العديد من الدراسات التي تناولت واقع الإشراف التربوي ومشكلاته، كما تناول بعضها المُشكلات الإشرافية، ومُقترحات حلولها. ومن جملة هذه الدراسات، الدراسة التي أجراها المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج العربي (1985) حول واقع الإشراف التربوي في أقطار الخليج العربي، والتعرف على أهداف ومهام الإشراف التربوي في أقطار الخليج العربي. وخلصت نتائج الدراسة أن المُشكلات التي تواجه الإشراف التربوي في أقطار الخليج العربي متمثلة، في النقاط الآتية:

- 1 - كثرة الأعباء المُلقاة على عاتق المشرف التربوي.
- 2 - ضعف الكفاءة المهنية لبعض المشرفين والمعلمين.
- 3 - قلة الدورات التدريبية.
- 4 - ضعف العلاقة القائمة بين المشرفين والمعلمين.
- 5 - قلة الأجهزة والوسائل التعليمية.

وكان أبرز المقترحات والحلول التي توصلت إليه هذه الدراسة بالنسبة للمُشكلات هي :

- 1- تنظيم برامج تدريبية للمشرفين التربويين والمعلمين.
- 2 - إدخال برامج تدريبية حديثة في الإشراف التربوي.
- 3 - إشراك المشرفين في تطوير المناهج في شتى جوانب العملية التربوية .
- 4 - إعادة النظر في مهام الإشراف التربوي .
- 5 - وضع أسلوب مُحدد لمتابعة التوجيهات .
- 6 - العناية بتوفير الوسائل والأجهزة التعليمية .
- 7 - زيادة عدد المشرفين التربويين وتخفيف الأعباء عنهم .
- 8 - وضع حوافز للمشرفين والمُعلمين ؛ لتنمية الرغبة في المهنة .

استعرضت دراسة المغيدي (1997) معوقات الإشراف التربوي بمحاظفة الإحساء كما يراها المشرفون التربويون " حيث طبق الباحث استبانته على (100) مشرف تربوي، وكشفت الدراسة عن نتائج شاملة لمعوقات الإشراف التربوي، حيث اتضح أن الإشراف التربوي يواجه مشكلات اقتصادية، وبشرية، وإدارية مثل: نقص الكفاءة لدى المشرفين التربويين، وضعف الاستجابة لتوجيهات المشرفين.

أما دراسة الزعبي (1990)، فهدفت إلى تلمس مشكلات الإشراف التربوي في مجال اللغة العربية، في مرحلة التعليم الأساسي، في الأردن، ووضع الحلول المناسبة لها من منظور المتأثرين بالعملية الإشرافية، من مشرفين ومعلمين ومعلمات، وتكونت عينة الدراسة من (162) معلماً و (137) معلمة، و(20) مشرفاً موزعين على مديريات التربية والتعليم لمحافظة إربد. واشتملت الدراسة على السؤالين التاليين :

- هل يوجد اختلاف في وجهات نظر المعلمين والمشرفين حول المشكلات الإشرافية، وذلك باختلاف جنسهم، ومرتببتهم الوظيفية، وخبراتهم ؟
- هل يوجد اختلاف في وجهات نظر المعلمين والمشرفين حول الحلول للمشكلات الإشرافية، وذلك باختلاف جنسهم، ومرتببتهم الوظيفية، وخبرتهم ؟

واستخدمت الباحثة استبانتيْن، خُصصت الأولى للمشكلات الإشرافية، وخُصصت الثانية لأبرز الحلول المناسبة لها. ودلت نتائج الدراسة بالنسبة للمقياس الأول على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى المرتبة الوظيفية، والجنس، وسنوات الخبرة. أما المقياس الثاني فقد ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى المرتبة الوظيفية. وفي ضوء النتائج السابقة قدّمت الباحثة أهم توصياتها، والمُتمثلة في الآتي :

- 1- إجراء مثل هذه الدراسة على عينات أخرى تختلف نوعاً ما عن مجتمع محافظة إربد.
- 2- زيادة عدد المشرفات التربويات في مديريات التربية؛ لتسهيل المهمة الإشرافية، وفتح قنوات اتصال أوسع بين المشرفين والمعلمين، وذلك لتمكين هذه الفئة من التدرب وممارسة الحلول المناسبة للمشكلات .

وهدفت دراسة المّلا والأكرف (1997) إلى التعرف على واقع الإشراف التربوي في المرحلة الابتدائية بدولة قطر، وتحديد أهم الصعوبات التي تحد من فاعليته. حيث استخدمت الباحثتان استبانة تكونت من جزئين : الأول يتضمن مهام الإشراف التربوي وتشتمل على ثلاثة محاور تدور حول دور المشرف فيما يتعلق بالنمو المهني للمعلم ، والعلاقات الإنسانية وحل المشكلات التربوية ، مكونات المنهج . والجزء الثاني يتضمن الصعوبات التي تحد من فاعلية الإشراف التربوي ، وتكونت عينة الدراسة من (239) معلمة ، و (91) مشرفة تربوية بمدارس المرحلة الابتدائية . وأوضحت نتائج الدراسة أنّ هناك اتفاقاً بين استجابات المعلمات والمشرفات حول أهمية مهام الإشراف التربوي ، وحول تحقيق الإشراف بوضعه الحالي لبعض الأدوار المتوقعة منه وخاصة في مجال المنهج ومكوناته . وكان من أهم ما توصلت إليه الدراسة من نتائج أنّ هناك قصوراً في بعض الوظائف الإشرافية في المرحلة الابتدائية بدولة قطر ، وخاصة فيما يتعلق بمجال النمو المهني للمعلم ، ومجال العلاقات الإنسانية .

وقدّمت دراسة الراشد (المشار إليه في العماش ، 2002) المُنجزة عام 1991 تصوراً لتطوير نظام الإشراف التربوي في المملكة العربية السعودية بما يتناسب مع الاتجاهات الحديثة في الإشراف التربوي ، وبما يتناسب مع المجتمع السعودي . واعتمد الباحث مدخل تحليل النظم بكل ما يشمل من عمليات لتحديد أهداف وبناء النظم البديلة والعمل على تحقيقها ، ثم تقويم هذه البدائل في ضوء فعاليتها وكفاءتها . وبناءً على نتائج الدراسة، اقترح الباحث نظاماً جديداً للإشراف التربوي في المملكة العربية السعودية، وأوصى الباحث بالمرونة عند تطبيقه من خلال الاستفادة من إيجابيات نظام الإشراف المعمول به في ذلك الحين .

وتوصلت دراسة شبحه والفار (1994) بعنوان "آراء المعلمين في الإشراف الفني دراسة أمبريقية " . والتي هدفت إلى معرفة واقع الإشراف التربوي وما ينبغي أن يكون عليه من خلال آراء المعلمين . وتوصلت الدراسة إلى أنّ النظام المتبع في الإشراف التربوي في مصر ، بحاجة إلى مراجعة وتعديل . فالمعلمون يرغبون في خصائص غير موجودة في هذا النظام كالتغذية الراجعة على

الأداء الصفي والسلوكي، وعدم عناية النظام بحاجات المعلمين والمتعلمين أو تحقيق النمو المهني للمعلمين ،ويكره المعلمون تمركز الإشراف التربوي على تصيد الأخطاء ،والسياسة التسلطية التي يتبعها المشرف التربوي مع المعلمين، ومن ضمن نتائج الدراسة، تعثر قنوات الاتصال بين المشرفين التربويين والمعلمين، في تخطيط، وتنفيذ برامج الإشراف التربوي .

عاجت دراسة هتريه (1999) معوقات الإشراف التربوي في المرحلة الأساسية، حيث أشارت هذه الدراسة إلى معوقات الإشراف التربوي في المرحلة الأساسية كما يراها مشرفو ومعلمو المرحلة الأساسية في الأردن. طبق الباحث استبانة وزعت على (300) مُعلم ومعلمة اختيروا بالطريقة العشوائية و(30) مُشرفاً ومُشرفة يُمثلون جميع أفراد المجتمع الأصلي . وللإجابة على أسئلة الدراسة طوّر الباحث استبانتين حيث تضمنت الأولى قياس معوقات الإشراف التربوي في المرحلة الأساسية ،واشتملت على (80) فقرة، أما الثانية لقياس الحلول، والتطلعات المستقبلية للإشراف التربوي، واشتملت على (25) فقرة . وخُصت نتائج الدراسة إلى وجود عقبات تواجه الإشراف التربوي في المرحلة الأساسية من أهمها :

- 1- كثرة أعداد الطلاب في الصف الواحد، مما يؤثر في تحقيقه لأهداف المرحلة الأساسية الدنيا .
- 2- كثرة أعداد المعلمين الذين يشرف عليهم المشرف التربوي .
- 3- شعور بعض المعلمين أنّ علاقة المشرف التربوي بهم علاقة سلطوية .
- 4- ضيق الوقت المحدد للإشراف التربوي .
- 5- كُره المعلم للزيارة الصقيّة ومقاومته لها .

وفي الدراسة التي أجراها الزري (2000) ، عن واقع الإشراف التربوي في دولة الإمارات العربية المتحدة، وهدفت إلى استطلاع آراء كافة العناصر التي تتعامل مع المشرف التربوي والتي تستفيد من خدماته. وبينت نتائجها أنّ الأساليب الإشرافية الفردية والجماعية لا تلقى الاهتمام الكافي من جانب المشرفين التربويين حيث يتم التركيز على بعض منها، كالزيارة الصقيّة والمداولات الإشرافية . كما بينت أنّ المهام التي يقوم بها المشرف في الزيارة الصقيّة تقتصر على ملاحظة تناول المعلم للمنهج المدرسي وما يتصل به من وسائل تعليمية ،والأسئلة التي يطرحها المعلم، ودور المعلم في تنظيم العملية التعليمية / التعلمية . كما بينت أيضاً أنّ الزيارة المفاجئة للمعلم هي صفة في الأسلوب الإشرافي الأكثر اتباعاً إلى جانب تدخل المشرف التربوي أثناء سير الحصة، والقيام بشرح الدرس بنفسه إذا أخطأ المعلم ، وتوجيه النقد واللوم له أمام التلاميذ.

أما الدراسة التي أجراها مساعدة (2001)، للتعرف على معوقات الإشراف التربوي كما يراها المشرفون بمديرية التربية والتعليم في محافظات الشمال بالأردن، فقد بينت نتائجها أن من أهم معوقات الإشراف التربوي : استخدام المشرف التربوي لأسلوب اللهجة الآمرة، وعدم حرص المشرف على توطيد علاقة المعلم بالمجتمع المحلي، وعدم قيام مديري المدارس بأدوار المشرفين المقيمين . كما بينت النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات إجابات المشرفين تُعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل، وسنوات الخبرة .

وتناولت دراسة ديراني (2002)، واقع الإشراف التربوي في دولة الإمارات العربية المتحدة على ضوء مهام المشرف التربوي ومسؤولياته . تكونت عينة الدراسة من (100) مدير، (48) من الذكور و (52) من الإناث)، و (250) مشرفاً تربوياً، (150) من الذكور و (100) من الإناث)، و (1500) معلماً، (720) من الذكور و (780) من الإناث) . وتم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية مثلت التوزيع الجغرافي للمدارس في المناطق التعليمية المختلفة . وبينت نتائج الدراسة مايلي :

أ- مجال التخطيط : أجاب 80 % من المشرفين التربويين بأنهم يقومون بالمهام المنوطة بهم بدرجة عالية وعالية جداً ، بينما أجاب 66 % من المديرين و 62.2 % من المعلمين بأن المشرفين يقومون بالمهام والمسؤوليات المنوطة بهم بدرجة عالية وعالية جداً.

ب- مجال المعلمين : أجاب 84.2 % من المشرفين التربويين بأنهم يقومون بالمهام المنوطة بهم بدرجة عالية وعالية جداً ، بينما أجاب 53 % من المديرين و 61.6 % من المعلمين بأن المشرفين التربويين يقومون بالمهام والمسؤوليات المنوطة بهم بدرجة عالية وعالية جداً .

ج- مجال المناهج : أجاب 62.9 % من المشرفين التربويين بأنهم يقومون بالمهام المنوطة بهم بدرجة عالية وعالية جداً ، بينما أجاب 39.8 % من المديرين و 49.2 % من المعلمين بأن المشرفين التربويين يقومون بالمهام والمسؤوليات المنوطة بهم بدرجة عالية وعالية جداً .

د- مجال المتعلمين : أجاب 71.7 % من المشرفين التربويين بأنهم يقومون بالمهام المنوطة بهم بدرجة عالية وعالية جداً ، بينما أجاب 43.9 % من المديرين و 51.3 % من المعلمين بأن المشرفين التربويين يقومون بالمهام والمسؤوليات المنوطة بهم بدرجة عالية وعالية جداً .

هـ - مجال التقويم : أجاب 80.5 % من المشرفين التربويين بأنهم يقومون بالمهام والمسؤوليات المنوطة بهم بدرجة عالية وعالية جداً ، بينما أجاب 60.1 % من المديرين و 61.6 % من المعلمين بأن المشرفين التربويين يقومون بالمهام والمسؤوليات المنوطة بهم بدرجة عالية وعالية جداً .

و- مجال التدريب والتنمية المهنية : أجاب 78.5 % من المشرفين التربويين بأنهم يقومون بالمهام

المنوطة بهم بدرجة عالية وعالية جداً ، بينما أجاب 38.9 % من المديرين 53.3 % من المعلمين بأن المشرفين التربويين يقومون بالمهام والمسؤوليات المنوطة بهم بدرجة عالية وعالية جداً .

ز- مجال البحث التربوي : أجاب 58.6 % من المشرفين التربويين بأنهم يقومون بالمهام المنوطة بهم بدرجة عالية وعالية جداً ، بينما أجاب 17.9 % من المديرين و 33.5 % من المعلمين بأن المشرفين التربويين يقومون بالمهام والمسؤوليات المنوطة بهم بدرجة عالية وعالية جداً .

ح- وأما في مجال العلاقات في إطار العمل : فقد أجاب 67% من المشرفين التربويين بأنهم يقومون بالمهام المنوطة بهم بدرجة عالية وعالية جداً ، بينما أجاب 42.5 % من المديرين و 50.4% من المعلمين بأن المشرفين التربويين يقومون بالمهام والمسؤوليات المنوطة بهم بدرجة عالية وعالية جداً.

في ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة أوصى الباحث بما يلي :

1- إعادة النظر في برامج إعداد المشرفين التربويين، وبرامج التدريب أثناء الخدمة، بحيث تتضمن أهداف هذه البرامج إكساب المشرفين التربويين المهارات الضرورية اللازمة للقيام بالمهام والمسؤوليات التي حددتها لائحة الإشراف التربوي في دولة الإمارات العربية المتحدة.

2- تعريف المشرفين التربويين بجزئيات المهام والمسؤوليات المنوطة بهم لمراعاتها في عملية الإشراف التربوي ووضع آلية معينة للتحقق منها .

3- تدريب المشرفين التربويين على أساليب الإشراف المختلفة، واختيار الملائم منها لظروف المعلم .

4- التأكيد على القيام ببحوث إجرائية تعاونية يشترك فيها المشرف التربوي والمدير وبعض المعلمين المتميزين .

5- التفكير بإيجاد طرق مختلفة لتغيير الانطباع النمطي العالق في أذهان كثير من المعلمين - وبعض المديرين - عن طبيعة عمل المشرف التربوي .

6- وضع برامج خاصة لتشجيع المشرفين التربويين على استخدام العلاقات الإنسانية مع المعلمين وبناء جسور الثقة فيما بينهم .

ومن الدراسات الأجنبية التي تناولت العقبات التي تواجه الإشراف التربوي دراسة نوكونجو

(Nogcongo,1996) في مدارس السود في جنوب أفريقيا . وتوصلت هذه الدراسة إلى أهم

العقبات التي تواجه الإشراف التربوي في مدارس السود متمثلة في عدم الفهم الحقيقي لفوائد تدريب المعلم والإشراف عليه ، والتمسك بالأساليب التقليدية في عملية التقويم، وعدم اعتراف المعلم للمشرف التربوي بوجود مشكلات يعاني منها في الميدان، ووجود قصور في برامج إعداد وتدريب المشرفين التربويين. واختتمت الدراسة بعدد من التوصيات أهمها : ضرورة توعية المعلم بأهداف العملية

الإشرافية، وضرورة تنويع المشرف التربوي في أساليبه عند تقويم المعلم، واعتماده على الأساليب الموضوعية، وضرورة تنمية محور العلاقات الإنسانية بين المشرف التربوي والمعلم وتقويتها، وضرورة تطوير برامج إعداد المشرف التربوي والمعلم .

وركزت دراسة هازي وجلانز (Hazi&Galanz,1997)، على مشكلات الإشراف التربوي التي أدت إلى التقليل من دوره المأمول في المنظومة التربوية. حيث أكدت هذه الدراسة على أن الغموض لا يزال يكتنف تعريف الإشراف التربوي وأهدافه ، وضرورة التواصل بين المشرفين التربويين من جهة والإدارة المدرسية من جهة أخرى. كما أكدت الدراسة على أن الإشراف التربوي يمثل أداة لتطوير المنهج والنمو المهني للمعلمين .

وتناولت دراسة برا ندون (Brandon,2002)، تبني استراتيجية تغيير صورة التعليم والإشراف بكندا، حيث ركزت هذه الدراسة على البرتا (Alberta) وهي عبارة عن سياسة متخصصة في التعليم والإشراف تهدف إلى إعادة هيكلة العملية التعليمية خلال عقد التسعينات . وركزت هذه الدراسة على خمس قضايا رئيسية ذات علاقة بالمفاهيم (دوائر السياسة، وتعليم السياسة ، وإصلاح التعليم، والسياسات اللازمة لترويج وتشجيع التعليم ذي الجودة الفائقة، والإشراف التربوي، وتقييم صور الإجراءات). وخلصت نتائج هذه الدراسة، بأن هذه السياسة (Alberta) تعمل كنموذج مثالي لإصلاح التعليم، والإشراف التربوي في المستقبل .

- دراسات تناولت معوقات الإشراف التربوي في مملكة البحرين:

أما فيما يخص مملكة البحرين، فإن الصورة الرأهنة للإشراف التربوي غير واضحة المعالم، وبها درجة من التعددية في الجوانب . (الحداد ، 2001) . وقد أظهرت دراسات سابقة في مجال مشكلات الإشراف التربوي البحريني، وما يواجهه من عقبات وفجوات عديدة في برامجها حيث أشارت بعض الدراسات إلى وجود عقبات وفجوات ومفاهيم متباينة وممارسات غير متكاملة في أساليب الإشراف التربوي البحريني . ومن هذه الدراسات دراسة ساره وزملاؤه (1996)، حيث أشارت نتائج هذه الدراسة إلى وجود عقبات تواجه الإشراف التربوي البحريني، ومن أبرز العقبات كثرة الأعباء الملقاه على عاتق المشرف التربوي، وقلة عدد المشرفين التربويين، وعدم تكامل عمل الإشراف التربوي، وضعف فاعلية الإشراف التربوي، وعدم تأهيل المشرفين التربويين تأهيلاً فنياً، وقلة قيام المشرف التربوي بإجراء الدراسات والبحوث التربوية، وقلة الدورات التدريبية المقدمة للمشرف التربوي، وقلة الفرص المتاحة إلى المشرف التربوي للتقدم في السلم الوظيفي

وفي دراسة أخرى حول المشكلات الإشرافية التي تواجه الإشراف التربوي البحريني أشارت نتائج دراسة الحداد (2001)، إلى أن هناك اتفاقاً بين فئات عينة الدراسة الثلاث (المدير - المشرف التربوي - المعلم)، في ترتيبهم لمجالات صعوبات الإشراف التربوي البحريني بصورة عامة، حيث احتلت الصعوبات المتعلقة بالمشرف التربوي المرتبة الأولى، والصعوبات المتعلقة بالمعلم المرتبة الثانية، والصعوبات الأخرى تحتل المرتبة الثالثة. ومن أهم الصعوبات التي يعاني منها الإشراف التربوي البحريني إلى حد كبير، والتي تحتاج إلى المزيد من الاهتمام من قبل الإدارة التربوية العليا بحسب وجهة نظر الفئات الثلاث ما يلي:

- 1- كثرة الأعباء الملقة على عاتق المعلم .
- 2- قلة إجراء المشرف التربوي للدراسات والبحوث .
- 3- ندرة الاجتماعات التي تُعقد بين المشرف التربوي والمعلم أثناء الدوام المدرسي.
- 4- غياب إطار تربوي نظري ومنهجي واضح لمضمون عملية الإشراف التربوي .
- 5- غلبة الطابع النظري على الدورات التدريبية التي تُعقد للمعلم .
- 6- ضعف العلاقات بين المعلم والمشرف التربوي .
- 7- ندرة قيام المعلم بمناقشة مشكلاته مع المشرف التربوي .
- 8- قلة عدد المشرفين التربويين المُتخصصين .
- 9- قلة الأدوات الفعالة التي يُمكن استخدامها لتفعيل عملية الإشراف التربوي .
- 10- ضعف الاهتمام بالإشراف التربوي من قبل الإدارة التربوية العليا.
- 11- اختلاف أساليب العمل بين المشرفين التربويين .
- 12- وجود فكرة خاطئة عند المعلم حول طبيعة أهداف عمل المشرف التربوي .

واستهدفت دراسة دسوقي (2003)، التعرف على واقع الإشراف التربوي ومشكلاته من وجهة نظر مشرفات ومعلمات التربية الرياضية بمملكة البحرين. وخلصت الباحثة إلى أن هناك اختلاف بين المشرفات والمعلمات من حيث وضوح المفهوم الحديث للإشراف التربوي لدى كل منهم، وإن الإشراف التربوي الحديث غير مُطبق ولا يتسم بالمرونة، ولا يُراعي الفروق الفردية بين المعلمات، ودلت نتائج الدراسة كذلك إلى أن هناك تبايناً بين آراء المشرفات والمعلمات حول أساليب الإشراف التربوي ووسائله، ووظائفه لا زالت حتى يومنا تفتقر إلى الوضوح والتجديد، وأن أكثر الأساليب استخداماً هي ملاحظة المعلمة، كما بينت نتائج الدراسة أن هناك الكثير من المشكلات المهنية، والاقتصادية، والاجتماعية، والإدارية التي تؤثر في عملية الإشراف التربوي .

– تعقيب على الدراسات المتعلقة بواقع الإشراف التربوي، ومشكلاته، وتطويره.

من خلال الاستعراض السابق لكل من الدراسات العربية والأجنبية في الاهتمام بمشكلات

الإشراف التربوي، وممارساته، وتطويره، يتّضح، ما يلي :

(1) من الملاحظ بأن الصيغة العامة للدراسات العربية والأجنبية التّركيز على واقع الإشراف التربوي ومشكلاته، والسُّبل المقترحة لتطويره، وذلك بناءً على قراءة الواقع الفعلي لدور الإشراف التربوي في الميدان التربوي.

(2) هدفت الدراسات العربية في أغلبها إلى الكشف عن معوقات الإشراف التربوي ومشكلاته من وجهة نظر المعلمين والمديرين والمشرفين التربويين، بينما ركزت دراسة الراشد (المشار إليه في العمّاش، 2002)، على استخدام أسلوب جديد في العملية الإشرافية حيث استخدم مدخل تحليل النّظم لتطوير نظام الإشراف التربوي.

(3) أغلب الدراسات العربية نادت بإعادة النّظر في برامج الإشراف التربوي بما يتناسب مع أهداف الإشراف التربوي الحديث، وضرورة التّركيز على برامج إعداد المعلمين والمشرفين التربويين.

(4) أوضحت نتائج معظم الدراسات العربية والأجنبية القصور في بعض الوظائف الإشرافية، ونقص الكفاءة لدى المشرفين التربويين، وضعف العلاقة القائمة بين المعلم والمشرف التربوي، وأنّ الطّابع العام للأسلوب الإشرافي الأكثر اتّباعاً، هو الزيارة الإشرافية المفاجئة من قبل المشرف التربوي.

(5) كانت الصّيغة العامة للأدوات المستخدمة في الدراسات العربية تمثّلت في استبانات آراء المعلمين والمشرفين التربويين والمديرين في المدارس حول مشكلات الإشراف التربوي.

(6) ركزت الدراسات الأجنبية في توصياتها على العلاقات الإنسانية وتطوير برامج الإعداد للمشرفين التربويين والمعلمين، والبعض منها تبنى استراتيجية لتغيير صورة التّعليم والإشراف التربوي من خلال إعادة هيكلة العملية التّعليمية / التّعلمية من خلال ما هو كائن، وما يجب أن يكون وفق تصورات المستقبل، واحتياجات المجتمع .

ويُمكن من خلال التّحليل السابق للدراسات العربية، والأجنبية، والمحلية، التي تناولت واقع الإشراف التربوي ومشكلاته، وممارساته وتطويره، عرض الجوانب التي استفادت منها الدراسة

الحالية من هذه الدراسات، والجديد الذي يُمكن أن تُقدمه في هذا الشأن . أما جوانب الاستفادة فقد أعانت الباحث في تكوين خلفية فكرية بصرفته في النظر لموضوع دراسته الحالية تحليلاً، وتفسيراً، وكيفية المُعالجة، واستخدام الأساليب الإحصائية في تحليل أداة الدراسة، وفق مجالاتها المُختلفة. والجديد الذي يُمكن أن تُضيفه الدراسة الحالية، يُمكن بلورته في النقاط الآتية :

(1) سد الثَّغرة التي أظهرها التحليل السَّابق، في تركيز الدراسات على مُشكلات الإشراف التَّربوي بصورة عامة، دون التَّركيز على العوائق التي تقف حائلاً دون قيام المُشرف التَّربوي بالمهام المنوطة به، كما حددتها لائحة الإشراف التَّربوي في مملكة البحرين لعام 1999 (انظر مُلحق 3)، لذا فإنَّ الدراسة الحالية تركز على تقويم هذه المهام من قبل المعلمين عند زيارة المُشرف التَّربوي لهم في المدارس، مع تحديد أهم العوائق التي تحول دون قيام المُشرف التَّربوي للمهام المنوطة به في ضوء مسؤولياته.

(2) تركيز الدراسة على أبعاد المُشكلة في مرحلة تعليمية واحدة متفردة في أهميتها، وهي الحلقة الأولى بمرحلة التَّعليم الأساسي، مما يُتيح الفرصة التَّعمق في أبعادها، ويُعطي صورة واضحة عن الواقع الفعلي لهذه المهام في الميدان التَّربوي، والتَّفكير في وضع استراتيجية لتطوُّيرها بناءً على واقع الإشراف التَّربوي، وأوضاعه الحالية، ومُشكلاته، وتحدياته، على اعتبار واقع الإشراف مُطلقاً أساسياً في بناء الاستراتيجية المقترحة، في نهاية فصول الدراسة الحالية.

(3) تعرض الدراسة الحالية أحدث الاتجاهات حول الاستراتيجية البديلة في تطوير مهام المُشرف التَّربوي، والمستمدة من الواقع المُعاش، وأثرها في تطوير العملية التَّعليمية / التَّعلمية، مما يُعدُّ بُعْداً جديداً تُضيفه الدراسة الحالية إلى الدراسات السابقة، خاصةً العربية منها .

ويُتضح من خلال العرض السَّابق للدراسات السابقة التي تناولت الإشراف التَّربوي ومجالاته المُختلفة بأنَّ هذه الدراسات تطوَّرت تطوُّراً واضحاً في الآونة الأخيرة؛ كنتيجة لتطوُّر الفكر التَّربوي النَّاتج عن التَّطوُّر في العلوم الإنسانية المُختلفة، وقد ترتب على ذلك جهود كبيرة من قبل الدول، والمنظمات الدولية والإقليمية؛ وذلك لتطوير الأنظمة التَّعليمية في البلدان المُختلفة . وبما أنَّ الإشراف التَّربوي أحد المرتكزات الأساسية في النُّظم التَّعليمية، لذا بات لزاماً قراءة أدبيات الفكر التَّربوي الخاص بالإشراف التَّربوي بكل أبعاده، ومضامينه، وقضاياه المُختلفة، وما طُرِح فيه من شأن جديد يتناغم مع إيقاع الحياة، ومُقتضيات العصر وتحدياته الحاضرة والمستقبلية . وهذا ما يستعرضه الفصل الثالث من فصول الدراسة الحالية، والذي يتناول قضية الإشراف التَّربوي، ورؤى تنظيرها من قبل المُختصين في شؤون الإشراف التَّربوي.

محتويات الفصل الثالث

الإطار النظري للدراسة

- 1- مراحل التطور التاريخي لمفهوم الإشراف التربوي.**
- 2- مفهوم الإشراف التربوي.**
- 3- أهداف الإشراف التربوي.**
- 4- أنواع الإشراف التربوي.**
- 5- طرائق الإشراف التربوي وأساليبه.**
- 6- مهام الإشراف التربوي.**
- 7- السمات الخاصة بفلسفة الإشراف التربوي الحديث.**
- 8- أسس مفهوم الإشراف التربوي الحديث.**
- 9- أسس تنظيم الإشراف التربوي.**
- 10- اتجاهات عالمية في أنماط الإشراف التربوي.**
- 11- عقبات تواجه الإشراف التربوي.**
- 12- المُشرف التربوي: موقعه ، أهميته ، أدواره ووظائفه ومهامه ومهاراته.**
- 13- تطور معايير اختيار المشرف التربوي.**
- 14- إعداد المشرف التربوي قبل الخدمة.**
- 15- تدريب المُشرف التربوي أثناء الخدمة.**
- 16- أساليب إعداد المشرف التربوي وتدريبه.**
- 17- معايير تقويم أداء المشرف التربوي.**

الفصل الثالث

الإطار النظري للدراسة

يتّضح من عرض الدراسات السابقة التي تناولت قضية الإشراف التربوي وأثرها على العملية التعليمية / التعليمية بأنّ هذه الدراسات البعض منها ركز على واقع الممارسات الإشرافية، والأساليب الحديثة في العملية الإشرافية، والبعض ركز على قضايا خاصة بواقع الإشراف ومشكلاته الحالية ، والتطلّعات المستقبلية لتطويره، وأخرى ركزت على المشرف التربوي وتقويم مهامه في ضوء المسؤوليات المنوطة به. وعلى الرّغم من التصنيفات المختلفة للدراسات السابقة إلا أنها تتفق في زاوية النظر، ونطاق المعالجة في التأكيد على قضية تكامل عملية الإشراف التربوي مع مدخلات النظام التعليمي، حيث أنّ الدراسة الحالية تركز على محور أساسي يتناول موضوع الإشراف التربوي العالمي بصفة عامة، وواقع الإشراف التربوي في مملكة البحرين بصفة خاصة . وهذا ما يتناوله الفصلان الثالث والرابع، من فصول الدراسة الحالية.

1- مراحل التطور التاريخي لمفهوم الإشراف التربوي:

حظى الإشراف التربوي بأهمية بالغة في جميع بلدان العالم من قبل التربويين والمُختصين بشؤون الإشراف التربوي . ولعلّ المُتتبع لأدبيات الفكر التربوي في مجال الإشراف التربوي تُذهله التّطورات المُتسارعة في قضايا الإشراف التربوي نتيجة للجهود التي سعت إلى تطوير النّظم التعليمية ، ورفع كفاءتها على نحو يؤدي إلى تطوير نوعية التعليم ورفع مستواه . (مقرب، 2000).

والإشراف التربوي كمفهوم مرّ بتطورات كثيرة في أساليبه في السنوات الأخيرة كنتيجة للتطور في الفكر التربوي خلال حقبات الزمن المتعاقبة . (البدري، 2001) . فأوردت الأدبيات والمصادر المختلفة أنّ الإشراف التربوي انتقل مفهومه من التفتيش والرقابة إلى التوجيه ثم إلى الإشراف التربوي . (الحبيب، 1996). ونتيجة للتطور الذي طرأ على الأنظمة التربوية فرض على الإشراف التربوي حتمية التطور في معانيه ومسمياته. ولقد مرّ الإشراف التربوي بعدة مراحل لكل منها طابعاً خاصاً له دلالاته الفلسفية ،ويمكن توضيح هذه المراحل من خلال كتابات كل من : (فيفر وبنلاب، 1997؛ الوقفي، 1990؛ الدويك وزملاؤه، 1998؛ البدري، 2001؛ الحداد، 2001).

1- مرحلة التفتيش :

حيث يُعد الإشراف التربوي في هذه المرحلة نوعاً من التفتيش والرقابة على العملية التعليمية بكل مكوناتها، والتبليغ عن أي نقص أو مخالفة، وكانت ممارسات المفتشين يغلب عليها لغة التهديد، وطابع السلطوية، أما بالنسبة لممارسات المفتشين تقوم على الزيارات المفاجئة وحضور الحصص والاستماع إلى شرح المعلم، وامتحان التلاميذ، وتصيد الأخطاء وتوجيه النقد واتخاذ الإجراءات بحق المقصرين، والمراقبة الثورية للمدرسة، وكتابة تقرير عن زيارة المفتش للمعلم. وفي إطار ذلك الإجراء الذي يتبعه المفتش ترتب عليه تولد نظرة سلبية للمعلمين إزاء سلوكه، الأمر الذي أدى إلى خلق نظرة ملؤها الخوف والقلق والتوتر النفسي بين المعلمين، وسائر العاملين بالمدرسة .

إن ردود الفعل السلبية إزاء الممارسات الخاطئة التي كانت تُتبع من قبل المفتشين أدت إلى تطور مرحلة الإشراف التربوي إلى مرحلة تتماشى مع التطورات المختلفة في مجالات الحياة كافة.(البدرى، 2001). حيث تم التركيز على المتعلم وجعله محور العملية التعليمية / التعليمية، ولم يعد طابع التفتيش مقبولاً، وتغيرت الصورة السلبية لعملية التوجيه بحيث أصبح الموجهون يقومون بملاحظة سلوك المعلمين والاستماع إليهم بقصد مساعدتهم وتطوير أساليب تدريسيهم.(حمود، 1998).

2- مرحلة التوجيه الفني :

نتيجة لبعض التطورات التي حدثت في مختلف العلوم الإنسانية، ونظريات التربية والاجتماع دخل الإشراف التربوي مرحلة أخرى فرضت ضرورة الأخذ بالتدريب والتوجيه والإرشاد، وتمتاز هذه المرحلة بالتركيز على حاجات المعلمين كمبدأ أساسي لتحسين التعليم، لكنها ما تزال تركز على مركزية القرار من قبل من هم في قمة الهرم دون إشراك المعلم في اتخاذ القرارات، والتدريب على القيادة.(مقرب، 2000). وبناءً على ذلك أظهرت النتائج فشل هذه المرحلة؛ لأن التوجيه لم يعط أي تحسين لعملية التعليم والتعلم، فقد كان تركيز الموجهين على ذكر نقاط الضعف عند المعلمين، وعدم توجيه عناية كافية لعلاج هذه النقاط .

3- مرحلة الإشراف التربوي (كعملية علمية وشاملة وديمقراطية):

نتيجة لظهور حركة العلاقات الإنسانية في الإدارة، وانتقلت إلى ميدان التفتيش التربوي الذي أصبح ينظر إليه على أنه عملية تفاعل إنسانية بين القائمين به هدفها رفع الكفاية المهنية للمعلم، تم تغيير عملية التفتيش إلى عملية الإشراف التربوي، واستعمل لقب مشرف بدلاً من مفتش للشخص الذي يقوم بهذا العمل.(حمود، 1998). ومع استمرار التطور في الفكر التربوي أخذ مفهوم الإشراف

التربوي يتطور ليأخذ حيز أكبر ومعنى أوسع؛ ليلبي احتياجات النظرة الشاملة لجزئيات العملية التعليمية / التعليمية، حيث انتقل الإشراف من التركيز على المعلم وتحسين أدائه، وتعديل سلوكه التعليمي إلى الاهتمام بكل عناصر الموقف التعليمي، وإحداث التغير المرغوب في هذه العناصر. وبناءً على هذه النظرة أصبح الإشراف التربوي عملية متخصصة، ديمقراطية تعاونية، تسمح بمشاركة جميع المعنيين، وتهدف إلى تفهم أهداف التعليم ومساعدة العاملين في المدرسة وتدريبهم على أداء عملهم بكفاءة وفاعلية. (حمود، مرجع سابق).

ومن أهم ما يتميز به هذا المفهوم الحديث كما أشارت إليه كتابات كل من (مقرب، 2000؛

الحداد، 2001؛ الخرب وعبد الرحمن، 2003)، في النقاط الآتية :

- 1- الإشراف التربوي عملية متكاملة تهتم بجميع عناصر النظام التعليمي، وتدرس كافة العوامل المؤثرة في العملية التعليمية من (مُعلم - مُتعلّم - منهج - بيئة مدرسية)، وتقوّمها بقصد تحسينها .
- 2- الإشراف التربوي عملية ديمقراطية تعاونية منظمة، تقوم على التخطيط، والدراسة، والتنفيذ والتقييم التشاركي بين المشرف التربوي والمعلم وإدارة المدرسة .
- 3- أصبح الإشراف التربوي عملية تستعين بوسائل متنوعة ونشاطات دون الاقتصاد على الزيارات الصّفية، حيث ركز على أساليب متنوعة مثل تبادل الزيارات والخبرات، الندوات، والاجتماعات الفردية والجماعية، والدورات، والمشاغل والورش التربوية، والدروس التوضيحية والتطبيقية، والنشرات التربوية، والقراءات المهنية، والبحوث التربوية .
- 4- يتطلب مفهوم الإشراف التربوي الحديث أن تكون العلاقة بين سائر الأطراف علاقة حميمة أخوية ذات أساس قوي تهدف إلى تحقيق النمو المتكامل للمعلم والتلاميذ .
- 5- تتطلب عملية الإشراف التربوي تقييم أهدافه وخطته، وبرامجه ووسائله، ونشاطاته المستخدمة وردوده على العملية التعليمية / التعليمية.
- 6- ينصب اهتمام الإشراف التربوي على جميع العوامل والظروف التي تؤثر في تعليم التلاميذ من مناهج ووسائل تعليمية وطرق تدريس، ونظم امتحانات ومشكلات التلاميذ .

وهناك تصنيف آخر لمراحل التطور التاريخي لمفهوم الإشراف التربوي، حيث أشارت كتابات

الحداد (2001) ، إلى هذه المراحل في الآتي:

- 1 - مرحلة التفتيش والرقابة.
- 2- مرحلة الإشراف التربوي كامتداد للإدارة التربوية.
- 3 - مرحلة الإشراف التربوي كعملية تطوير لطرق التدريس.

4 - مرحلة الإشراف التربوي كامتداد لتطوير المناهج.

في ضوء ما سبق يمكن تلخيص أهم العوامل التي أدت إلى تطور مفهوم الإشراف التربوي عبر حقبات الزمن المختلفة، كما أشارت إليها كتابات متولي (1983)، حيث أوجز أهم العوامل، في الآتي :

- 1- تغير مفهوم التربية عبر التاريخ .
- 2- التقدم في البحوث السيكولوجية والتربوية .
- 3- انتشار المبادئ الديمقراطية والإيمان بالفلسفة التجريبية .
- 4- التطورات التي حصلت في مجال النظريات الإدارية والتربوية .

وعلى الرغم من التطورات التي حصلت في ميدان الإشراف التربوي إلا أنه مازال يكتنفه بعض الغموض. فالبعض ينظر إليه كوظيفة تعليمية أو قيادية، والبعض ينظر إليه على أنه عملية اجتماعية أو تطوير مناهج، وآخرون ينظرون له بأنه عملية إدارية لها مكوناتها وعناصرها المحددة المهام . (الخليلي وسلامه، 1989).

2- مفهوم الإشراف التربوي:

ونتيجة للتباين والاختلاف حول مفهوم الإشراف التربوي وماهيته، فقد اتسعت دائرته، وتعددت تعريفاته عبر تاريخ التربية . (المغدي، 2001). فقد عرفه هاريس (Harris, 1985)، بأنه يهتم بالمقام الأول في التدريس أكثر من التلاميذ، وهو من وظائف المدرسة الأساسية التي تحرص على كمال وفاعلية التعليم والتعلم والسعي على تطويرها . ويتحدد مفهوم الإشراف التربوي كما يرى حمدان (1984)، بأنه " الجهد الذي يُبذل لاستثارة وتوجيه وتنسيق النمو المستمر للمعلمين في المدرسة فرادى وجماعات؛ وذلك لكي يفهموا وظائف التعليم، ويكونوا أكثر قدرة في بناء المجتمع الديمقراطي الحديث " ويعرفه البعض من إطار التأكيد على العلاقات الإنسانية السليمة بأنه عملية تربوية تهدف إلى مد يد العون والمساعدة للمعلم والطالب . (المغدي، 2001). وعرفه ويت (Wait, 1995)، بأنه "تقدم التعليم وتحسينه"، وعرفته فيفر ودنلاب (Pfifer&Dunlap, 1997)، على أنه " عملية التفاعل التي تتم بين فرد أو أفراد وبين المعلمين بقصد تحسين أدائهم ".

وعرفه وايلز وبوندي (Wiles&Bondy, 1990)، على أنه "خدمة موجهة للمعلمين تساعد في التغلب على ما يعترض سبيلهم من مشكلات تحول دون قيامهم بواجبهم على أكمل وجه"، كذلك

عرفه فرج (1992)، بأنه خدمة تربوية متخصصة هدفها الارتقاء بنوعية التعليم من خلال تهيئة الظروف التي تساعد الأطراف المساهمة في العملية التربوية من القيام بأدوارهم بفاعلية أكثر .

وهناك تعريف آخر يعتبره سلوكاً رسمياً يصمم من قبل المؤسسة التي تؤثر مباشرة في سلوك المعلم، وبطريقة تسهل تعلم التلاميذ، وتحقق أهداف المؤسسة. (الصايغ، 1993). وما يمكن ملاحظته من التعريفات السابقة أنها تؤكد على بعدا واحدا من أبعاد العملية التعليمية/التعلمية فهي أحادية البعد. ويمثل هذا النمط من التعريفات مرحلة أولى من مراحل تطور مفهوم الإشراف التربوي استمرت منذ بداية القرن العشرين، وحتى العقد السابع منه.

أما المرحلة التالية لتطور مفهوم الإشراف التربوي يطلق عليها مرحلة الإشراف التكاملي التي تربط الإشراف التربوي بجميع أبعاد العملية التي يتم فيها تقويم العملية التعليمية/التعلمية وتطويرها، ومتابعة تنفيذ كل ما يتعلق بها لتحقيق الأهداف التربوية. وهو يشمل الإشراف على جميع العمليات التي تجرى في المدرسة وخارجها، بالإضافة إلى العلاقات والتفاعلات الموجودة فيما بينها. (المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، 1981).

ويوجد تعريف آخر يعتبر الإشراف التربوي عملية تعاونية تشخيصية تحليلية علاجية ديمقراطية مستمرة تتم من خلال التفاعل البناء المثمر بين المشرف والمعلم بهدف رفع مستوى الأداء، وجعله منتجا، ومحبا لدى المعلم والتلميذ، ولتحسين العملية التعليمية/التعلمية، وتقويم العوامل المؤثرة فيها. (الشربيني، المشار إليه في الحداد، 2001).

ويعتبره سارة (1996) عملية تربوية ضرورية لا غنى عنها، وظيفتها الأساسية العمل مع المعلم لمساعدته في تحسين سلوكه التعليمي.

أما الحبيب (1996) فيعتبره عملية تربوية قيادية إنسانية تكاملية هدفها الرئيس تحسين العملية التعليمية/التعلمية من خلال مناخ العمل المناسب لجميع أطراف هذه العملية مع تقديم وتوفير كافة الخبرات والإمكانات المادية والفنية لنمو جميع هذه الأهداف وتطويرها وما يلزمها من المتابعة وذلك وفق تخطيط علمي وتنفيذ موضوعي يهدف لرفع مستوى التعليم وتطويره من أجل تحقيق الهدف النهائي وهو بناء الإنسان الصالح.

ومهما تعددت مفاهيم الإشراف التربوي فاستقراءها يؤكد اتفاقها في معظم مضامينها، على الرغم من أن كل باحث تناول مفهوم الإشراف التربوي من وجهة نظر خاصة، إلا أن معظم التعاريف تتمحور جميعها حول تحسين العملية التعليمية / التعلمية، والارتقاء بمستوى أداء المعلم مهنيًا والذي ينعكس على تحسن مستوى تعلم التلاميذ . وعليه فإنه يمكن القول بأن الإشراف التربوي هو عملية قيادية تعاونية تتم عبر التعاون المثمر بين المشرف التربوي والمعلم هدفها مساعدة المعلم والمتعلم من أجل تطوير العملية التربوية وتحقيق أهداف التربية المرسومة .

3- أهداف الإشراف التربوي :

حظيت أهداف الإشراف التربوي في كثير من الدراسات والبحوث بأهمية بالغة، وعلى الرغم من ذلك لم يتفق الباحثون على أهداف محددة للإشراف التربوي، بل ذهب كل منهم إلى ذكر أهداف الإشراف وفق المدخل الذي تناوله في دراسته . وفي ضوء قراءة الأدبيات الخاصة بهذا الصدد عن أهدافه التفصيلية تتفق كتابات ودراسات كل من (متولي، 1983؛ مكتب التربية لدول الخليج، 1985؛ الصائغ، 1992؛ محمد، 1998؛ الخرب وعبد الرحمن، 2003)، اتفقوا على الأهداف التالية :

- 1- تحسين العملية التربوية من خلال القيادات المهنية لكل من مديري المدارس ومعلميها.
- 2- مساعدة المعلمين على إدراك أهداف التربية ودور المدرسة في تحقيقها .
- 3- التطوير المهني للمعلمين، وتحسين مستوى الأداء وطرق التدريس.
- 4- مساعدة المعلمين على اكتساب مهارة إدارة الصف، وتهيئة البيئة التعليمية المناسبة .
- 5- ترغيب المعلم الجديد في مهنته ومدرسته وجعله يتعلق بها .
- 6- تمكين المعلم من النمو الذاتي المستمر في عمله التربوي .
- 7- تطوير العلاقات الاجتماعية بالمدرسة مع الزملاء والرؤساء .
- 8- مساعدة المعلمين على تتبع البحوث النفسية والتربوية ونتائجها ومعرفة الأساليب الجديدة للتعليم .
- 9- تشجيع المعلم على الإبداع والابتكار .
- 10- المساهمة في تقويم المناهج الدراسية وتطويرها .
- 11- العمل على حسن توجيه الإمكانات البشرية والمادية وحسن اتباعها بشكل يخدم العملية التعليمية / التعلمية .
- 12- مساعدة المعلمين على إدراك مشكلات النشء وحاجاتهم إدراكاً واضحاً، وبذل كل ما يستطيعون من جهد لإشباع هذه الحاجات .
- 13- المساعدة على تقويم العملية التربوية تقويماً علمياً سليماً .

نظراً إلى كل ما سبق ذكره من أهداف يسعى الإشراف التربوي إلى تحقيقها، لابد للمشرف التربوي أن يكون القدوة الحسنة للمعلمين، فيكسب ثقتهم، ويقدر ظروفهم وأوضاعهم؛ حتى يتمكن من العمل معهم بدرجة رضا وظيفي عالية، وببسر وثقة متبادلة .

4- أنواع الإشراف التربوي :

أمّا عن أنواع الإشراف التربوي فقد تضمنت أدبيات التربية عدّة أنواع أشارت إليها كتابات كل من (حميد، 1998 ؛ البدري، 2001 ؛ المغيدي، 2001)، وهي :

1- الإشراف التصحيحي: يهدف هذا النوع إلى معالجة الأخطاء في الممارسات التربوية والتعليمية. ويكون دور المشرف ليس متصيذاً للأخطاء، وإنما معالجة الموقف التعليمي بما يؤدي إلى تحقيق درجة الرضا والإقناع من قبل المعلم بضرورة التّخلص من هذه الأخطاء بطريقة بناءة تؤدي إلى تصحيح ذلك الخطأ الذي وقع فيه المعلم دون الإساءة إلى المعلم أو التشكيك في مهاراته وقدراته التدريسية.

2- الإشراف الوقائي : يعتمد هذا النوع من الإشراف على خبرة المشرف التربوي التي كونها واكتسبها خلال عمله بسلك التدريس، وأثناء زيارته للمعلمين في الميدان وتقويم أساليب تدريسيهم وأدائهم مما يجعله يتنبأ بالمشكلات والظواهر التربوية التي من المحتمل أن يقع فيها المعلم، مع إيجاد الحلول المناسبة لها قبل وقوعها .

3- الإشراف البنائي : وهذا النوع من الإشراف يتعدى مرحلة التصحيح والوقاية إلى مرحلة التكوين والبناء لمهارات جديدة تؤدي إلى النمو المهني للمعلم، وتتصب مهمة الإشراف البنائي في إحلال أساليب أفضل حديثة محل الأساليب القديمة الغير المناسبة .

4- الإشراف الإبداعي : وهذا النوع من الإشراف يعمل على إطلاق الطاقات عند المعلمين لاستغلال قدراتهم ومواهبهم إلى أقصى ما يمكن في تحقيق الأهداف التربوية والنمو المهني والتغلب على المعوقات التي تواجه المعلم .

5- طرائق الإشراف التربوي وأساليبه :

لقد تطوّرت طرائق الإشراف التربوي وأساليبه تطوراً يتناسب مع التطور الذي طرأ على مفاهيمه خلال حقبات الزمن المختلفة . حيث استحدثت طرائق وأساليب أكثر فاعلية من الطرائق والأساليب السابقة . فبعد أن كانت زيارة المشرف التربوي المفاجئة للمعلم لمتابعة أعماله والكشف عن عيوبه والحكم عليه ، أصبحت الغاية من الإشراف التربوي إصلاح التعليم وتحسين مخرجاته من خلال

مساعدة المعلم على تنميته مهنيًا ،وتعزيز جوانب القوة في سلوكه التعليمي ،ومساعدته في التغلب على العقبات التي تواجهه في الميدان دون إصدار أحكام قيمية على سلوكه التعليمي ، بات لازماً أن تتغير أساليب الإشراف التربوي وطرائقه لمسيرة الفلسفة الجديدة للتربية بعامة ،والإشراف بخاصة. (محمد، 1998).

ويري الباحث بأنه يتوجب على المشرف التربوي أن ينوع ويطور في أساليبه الإشرافية بما يتناسب مع إيقاع العصر الحاضر من التطور المعلوماتي والتقني . ففي مسيرة العمل الإشرافي ظهرت اتجاهات وأساليب حديثة منها ما أشارت إليه كتابات البدري (2001) ، حيث ذكر مجموعة من الأساليب الإشرافية الحديثة التي أسهمت في تطور مستوى المعلمين كأساليب الإشراف الجماعية مثل: المشاغل التربوية والمؤتمرات والحلقات الدراسية والندوات والاجتماعات بالهيئات التعليمية بالإضافة إلى الأساليب الفردية التي لا يمكن الاستغناء عنها لما تحقّقه من مميزات لا تتوفر في الأساليب الجماعية . أما بالنسبة للأساليب الإشرافية وأنواعها فهناك اتفاق بين المهتمين في هذا الخصوص حيث أشارت كتابات كل من (شعلان ، 1982 ؛ متولي ، 1983 ؛ الضويلع ، 1996 ؛ محمد ، 1998 ؛ البدري ، 2001 ؛ ديراني ، 2002) ، إلى نوعين هما: الأساليب الفردية والأساليب الجماعية . أما الأساليب الفردية فهي الأساليب الإشرافية التي تستهدف مُعلماً واحداً في الوقت نفسه مثل الزيارة الصّقية ، والاجتماع الفردي مع المعلم ، والتّعليم المُصغّر . وأما الأساليب الجماعية فهي تلك التي يُمكن تطبيقها على مجموعة من المُعلمين مثل المشغل التربوي ، والدروس النموذجية والتوضيحية ، والدورات التّربوية ، والنشرات الإشرافية ، وتبادل الزيارات بين المُعلمين ، المؤتمر التربوي ، المحاورّة والنّدوة ، الحلقة الدّراسية . وهناك أساليب يُمكن تطبيقها على مُعلم أو على مجموعة من المُعلمين مثل البحوث الإجرائية والقراءات الموجهة وتبادل الزيارات بين المُعلمين . (السعود ، المُشار إليه في ديراني ، 2002) . إنّ الأساليب الإشرافية بأنواعها المتعددة تهدف بالدرجة الأولى إلى تحسين الموقف التّعليمي وتحسين أداء المعلمين والارتقاء بمستوى العملية التّربوية ، فالمشرف التربوي الماهر لا يلتزم بأسلوب إشرافي واحد ، بل يستخدم أساليب متنوعة لتحقيق هدفه في ضوء ما يتناسب مع الموقف التّعليمي وما يتناسب مع خصائص المعلمين وفروقهم الفردية ، فينبغي أن تكون هُناك مرونة في أساليب المشرف التربوي بما يتلاءم مع المواقف المختلفة والفروق الفردية بين المعلمين والطلاب. (شعلان ، 1982).

فالقاعدة الأساسية التي ينبغي أن يعتمد عليها المشرف التربوي عند اختياره للأساليب الإشرافية، هي مدى مساهمة هذا الأسلوب أو غيره في مُساعدة المُعلم على تنمية ذاته مهنيّاً .

6- مهام الإشراف التربوي :

نتيجة لتطور مفهوم الإشراف التربوي أدى إلى التطور في مهامه وأساليبه . كما أن تعدد النماذج الإشرافية وتعدد ممارستها أوجد خليطاً وغموضاً في مفهوم الإشراف التربوي ومهامه، مما أدى إلى التأثير على أداء المشرفين، والذي انعكس على تأثر أداء المعلمين .(عبيدات، 1994). فعملية تحديد المهام من الأمور الأساسية؛ وذلك لأن عملية تحديدها تُعد خطوة أساسية في الوصول إلى غايات التربية .(المركز العربي للبحوث التربوية، 1985). وقد أشارت كتابات كل من (متولي، 1983؛ مدانات وكمال، 1987؛ الخطيب وزملاؤه، 1996؛ الدويك وزملاؤه، 2001)، إلى مهام الإشراف التربوي الآتية :

- 1- تطوير المنهج .
- 2- توضيح الأهداف التربوية العامة والسلوكية للمعلمين .
- 3- تدريب المعلمين على استخدام طرائق التدريس الحديثة والفعالة .
- 4- المساهمة في معالجة مشكلات العمل التي يواجهها المعلمون والإدارات المدرسية .
- 5- المشاركة في عقد الندوات والمحاضرات والدورات التدريبية.
- 6- تقديم دروس نموذجية يُحضرها المعلمون ويؤديها المشرفون كل في مجال تخصصه .
- 7- متابعة وضع الخطط اليومية والشهرية والفصلية وسلامة الإجراءات التنفيذية للمقررات الدراسية .
- 8- تدريب المعلمين على اختيار الوسائل التعليمية المناسبة لتحقيق المواقف التعليمية، وكيفية استخدامها والإفادة منها .
- 9- تهيئة المعلمين الجُدد وإعدادهم لعملهم .
- 10- الإفادة من خبرات البيئة في عملية التعليم والتعلم .
- 11- تطوير العلاقات العامة الجيدة .
- 12- تقويم العملية التعليمية / التعلمية .
- 13- كتابة تقارير فنية عن المشكلات التي تواجه العمل .
- 14- تنظيم برامج لزيارات متبادلة بين هيئة التدريس في المدارس التي يشرف عليها المشرف التربوي.
- 15- الاشتراك في تأليف الكتب المدرسية وتقويمها .
- 16- المشاركة في إعداد الامتحانات العامة .
- 17- الإسهام في تخطيط وتنظيم برامج النشاطات المدرسية .
- 18- تشجيع المعلمين على التجديد والإبداع في مجالات العمل المختلفة .

7- السمات الخاصة بفلسفة الإشراف التربوي الحديث :

تعتمد فلسفة الإشراف التربوي الحديث على قضايا أساسية أشارت إليها كتابات كل من :

(الأفندي ، 1976 ؛ متولي ، 1983 ؛ طافش ، 1988) ، وهي :

- 1- الإشراف التربوي عملية قيادية قائمة على العلاقات الإنسانية السليمة .
- 2- الإشراف التربوي عملية شاملة تهتم بعملية التعليم والتعلم بحاورها الثلاثة (المعلم ، الطالب ، المنهج) بالإضافة إلى البيئة المدرسية والإدارية .
- 3- توفير جو من التعاون الديمقراطي بين المشرف التربوي والمعلمين والطلاب .
- 4- استخدام الطريقة العلمية والتجريب لحل المشكلات التربوية وزيادة النمو المهني للمعلمين .
- 5- الإيمان بقيمة كل فرد في الجماعة ، واحترامه لذاته ، والعمل على تنمية الفرد والجماعة إلى أقصى حد تسمح به قدراته واستعداداته وظروفه .
- 6- استخدام الأساليب الديمقراطية في تشكيل السياسات، والخطط والأهداف ، واتخاذ القرارات .
- 7- الثقة في استعداد المعلمين للنمو ، وقدرتهم على المشاركة في توجيه أنفسهم والقيام بعملية التقويم الذاتي .

8- أسس مفهوم الإشراف التربوي الحديث ومبادئه :

يقوم الإشراف الفني الحديث على مجموعة من الأسس والمبادئ التي لابد للعاملين في مجال الإشراف التربوي فهمها وإدراكها ومعرفة آلية تطبيقها . وقد أشارت كتابات كل من (أحمد ، 1988 ؛ المغيدي ، 2001 ؛ التقي ، 2001) إلى الأسس التالية :

1- الأسس التربوية:

تُعتبر عملية الإشراف التربوي عملية مُتَممة ومكملة لعملية التعليم والتعلم، فبقدر كفاءة الإشراف وفاعليته تكون كفاءة العملية التعليمية وفعاليتها . حيث تعتبر عملية الإشراف التربوي كصمام أمان للعملية التعليمية التعلمية . (العماش ، 2002) . كما أن عملية الإشراف التربوي يُمكن الاستفادة منها في تطوير المناهج وطرق التدريس .

2- الأسس الفلسفية :

عملية الإشراف التربوي في ظل هذه الأسس تقوم على مد يد المعونة الفنية للمُعلم لتحقيق الغرض الذي يسعى إليه الإشراف التربوي . فالإشراف يقوم على مبدأ مؤداه أن الإنسان حر بحيث يمكنه أن يُحدد أهدافه ويعمل على تحقيقها ، ووظيفة المشرف تقديم المعونة الفنية التي تُساعده على تحقيق الغرض .

3- الأسس النفسية (السيكولوجية):

- 1- مراعاة الفروق الفردية بين الأفراد من حيث القدرات والاستعدادات والصفات الشخصية .
- 2- مراعاة نمو الشخصية الإنسانية مراعاة تامة حيث إنّ جوانب الشخصية المختلفة تؤثر في بعضها البعض .
- 3- مراعاة إشباع حاجات المعلمين والطلاب ، والأخذ بعين الاعتبار الأصول الثقافية والقيم الاجتماعية ومستوى النضج .
- 4- اعتبار عملية الإشراف عملية تعلم يستفيد منها الطالب والمعلم .

ويُلخص أحمد (1988، ص204 - 205) أسس مفهوم الإشراف التربوي الحديث في الآتي:

- 1- الأسس التربوية السليمة القائمة على الربط بين النظرية والتطبيق من جهة ، والربط بين العلم والفلسفة والخبرة الواقعية من جهة أخرى .
- 2- مبدأ الديمقراطية في العمل أو احترام شخصية الفرد .
- 3- الابتكار والإبداع في كشف الحقائق التربوية وعلاقتها المختلفة ، وتطبيقها على مواقف تعليمية تعليمية معينة .
- 4- استخدام العديد من أوجه النشاط الجماعي التعاوني المنظم في التخطيط والتنفيذ .
- 5- إنّ الإشراف الجيد يُقاس بالنتائج التي يُحققها .
- 6- استرشاد الإشراف الجيد بالنتائج التي يُحققها .
- 7- المرونة في الأداء .
- 8- الاعتماد على الأسلوب العلمي في البحث والتفكير .
- 9- اعتماد الإشراف التربوي الجيد على الحوار والمناقشة .

ويستند الإشراف التربوي إلى عدد من المبادئ الأساسية، منها: الاستجابة لخصائص المعلم وحاجاته، والتوقيت المناسب لبدء عملية الإشراف وإنهائها، والطول الزمني المناسب لعملية الإشراف ، ووضوح لغة الإشراف، وجودة وسائل الإشراف ومرونتها وتنوعها، ومراعاة الموضوعية ، والإنسانية في التعامل مع المعلم، وتوفير إجراءات وأساليب تقويمية ذاتية لتعرف كفاءة الإشراف من أجل تحسينه. (حمدان، المشار إليه في الحداد، 2001).

9- أسس تنظيم الإشراف التربوي :

يُمكن تلخيص أسس تنظيم الإشراف التربوي بالآتي : (متولي ، 1983 ، ص 89-92)

1- تحديد المسؤولية نتيجة لازدياد الخدمات التعليمية التي تقدمها الدولة واتساع رقعتها وانتشارها ، ومن ثم تفويض مسؤوليات وسلطة القيام بالإشراف في إطار مناطق معينة داخل النظام التعليمي لأفراد ممتازين .

2 - التنسيق :ونقصد به نوع من الارتباط والانسجام داخل النظام التعليمي في نشاط الأفراد وبما يحقق توحيد جهودهم ،ويوجد صلة وثيقة بينهم، ويمنع التداخل والازدواج في أعمالهم المختلفة.

3- المرونة والبساطة في إطار التنظيم ، لأنّ التعقيد لا يُمكن الجهاز الإشرافي من التكيف بسهولة مع الظروف الجديدة ،ومن شأنه أن يجعل عمليات التنظيم غاية في حد ذاتها بدلاً من أن تكون وسيلة توصل إلى الأهداف الحقيقية للإشراف ،والمرونة في تنظيم الإشراف التربوي تعطي بعداً جديداً يحقق التلاؤم مع الظروف الطارئة ،ويوفر التكيف لمقابلة حاجة الأفراد أو المشكلات والظروف المتغيرة .

4- التعاون : يُعتبر من الأمور المهمة في تنظيم الإشراف التربوي لتوفير التسهيلات التي تضمن التعاون في كل وسائل ونواحي النشاط الإشرافي ، لأنّ الافتقار إلى عنصر التعاون تنشأ عنه تجزئة الجهود الإشرافية، ويؤدي إلى الفشل في توفير الترابط والتكامل .

5 - الدقة والسرعة والسهولة :هذه العناصر مهمة في تنظيم الإشراف التربوي فلكل واحد منها أهمية كبيرة.

أ - فالدقة ضرورية في جميع مراحل التنظيم ، فالعمل الإشرافي لابد أن يقوم على تخطيط عملي ،وأسس دقيقة يلتزم بها جميع العاملين في حقل الإشراف التربوي عند التنفيذ.

ب- و السرعة من مستلزمات العصر ، فالتنظيم الذي يتمسك بالروتين لا يتمكن من مسايرة سرعة التطور ، لذا على الإشراف التربوي أن يعتمد على سرعة الاتصال والتوجيه حتى يستطيع مواكبة التطورات التربوية .

ج- أما السهولة في الأداء فتتحقق من البساطة والدقة في التنظيم، وسرعة فهم العاملين في الجهاز الإشرافي لمهامهم المحددة من ناحية ،ومهام الجهاز نفسه من جهة أخرى .

6- الديمقراطية : لما كان من أهداف الديمقراطية تنظيم المجتمع بشكل يسمح لكل عضو فيه بأن ينمي شخصيته حسب قدراته وميوله واستعداداته ، فينبغي أن تكون الطرائق المستخدمة في عملية التنظيم والإشراف من النوع الذي يستثير الابتكار وتحمل المسؤولية ، والاعتماد على النفس في كل فرد من أفراد المجتمع .

10- اتجاهات عالمية في أنماط الإشراف التربوي :

يرى الكثير من الباحثين ونظري الاختصاص في ميدان الإشراف التربوي ظهور أنواعاً جديدة لأنماط الإشراف التربوي تهدف جميعها إلى خدمة العملية التربوية ،وتقديم يد العون والمساعدة للمعلمين في مجال التعليم . ومن التجديدات في الإشراف التربوي أسلوب الإشراف الإكلينيكي (العيادي)، والذي يتصدى مباشرة للمهارات التعليمية بقصد تحسينها ورفع فاعليتها . وهو أسلوب إشرافي مفتوح يتسم بالدورية ،ويعتمد على المشاركة الفعالة والحقيقية للمعلم في تنفيذ كل خطوة من خطواته . (المساد،1986، ص49) . ويؤكد أسلوب الإشراف الإكلينيكي على تحسين تعلم المعلم الصفي داخل غرفة الصف ،وذلك من خلال تسجيل كل ما يحدث في غرفة الصف من أقوال وأفعال تصدر عن المعلم والمتعلمين في أثناء تفاعلهم في عملية التدريس ، وبتحليل أنماط هذا التفاعل في ضوء علاقة الزمالة القائمة بين المشرف التربوي والمعلم، بهدف تحسين تعلم التلاميذ عن طريق تحسين عملية تدريس المعلم وممارساته التعليمية الصفية.(Cogan،المشار إليه في الدويك،2001).

وعلى الرغم من أن الإشراف الإكلينيكي يشترك مع أساليب الإشراف التقليدية في التركيز على الملاحظة الصفية، إلا أن الهدف الأساسي لهذا الأسلوب يتركز في زيادة فاعلية دور المعلم من خلال تفاعله الحقيقي مع المشرف التربوي في عمليات التخطيط والملاحظة، والتحليل والتقييم والعلاج، وهنا تختفي الزيارة المفاجئة التي ترهب المعلم، كما كان سائداً في الأساليب الإشرافية التقليدية.(المساد،1986) . إن أسلوب الإشراف الإكلينيكي دوراً كبيراً في نقل المعلمين إلى أفضل المستويات، إضافة إلى الأثر الذي يتركه من المردود الإيجابي في اتجاهات المعلمين نحو الإشراف وهذا ما أكدته نتائج بعض الدراسات العربية كدراسة الدويك (1980) ، حيث توصلت هذه الدراسة إلى أن أسلوب الإشراف العلاجي أكثر فاعلية من أسلوب الإشراف الحالي في تعديل السلوك التعليمي للمعلمين على نحو يبعدهم عن السلبية، والسطحية، والمباشرة، والتواصل المغلق، ويوجههم إلى الإيجابية والعمق، وعدم المباشرة ،والتواصل المفتوح .

هنالك العديد من الأنماط الإشرافية المختلفة . يصنفها البعض وفق الطريقة التي يؤدي فيها المشرف التربوي مهامه الإشرافية، وهي أربعة أنماط: الإشراف بمعنى التفتيش ، والإشراف بمعنى تقديم يد العون والمساعدة، والإشراف التعاوني، والإشراف بمعنى القيادة الجماعية الديمقراطية. وبعد النمط الأول أدنى مستويات الإشراف التربوي وأقلها تأثيراً وفائدة في التطوير التربوي، في حين يعد النمط الرابع أفضلها وأكثرها تأثيراً في عملية التطوير التربوي.(المركز العربي للبحوث،1985) .

ويصنف آخرون أنما الإشراف التربوي تبعاً للنتائج والمخرجات المتوقعة منه، وكيفية معالجة ذلك، ومن هذه الأنماط : الإشراف السلبي، والإشراف الدبلوماسي ، والإشراف التصحيحي، والإشراف الوقائي، والإشراف البنائي، والإشراف الإبداعي. (السعدي وزملاؤه، المشار إليهم في الحداد، 2001). ويمكن عرض الأنماط الإشرافية حسب ظهورها الزمني، وفق ما يلي:

الإشراف الاستبدادي، والإشراف التفتيشي، والإشراف العلمي ، والإشراف الديمقراطي، والإشراف التعاوني، وإشراف العلاقات الإنسانية، والإشراف العلمي الجيد، والإشراف الإكلينيكي، وإشراف الزملاء، وإشراف المصادر الإنسانية، والإشراف بالأهداف. (عطاري، المشار إليه في الحداد، 2001).

أما بحسب محور اهتمامها، فيمكن تصنيفها إلى أربع مجموعات، هي : مجموعة أداء المهمة وتشمل الإشراف الاستبدادي، والإشراف التفتيشي، والإشراف العلمي. (أحمد، المشار إليه في الحداد، 2001). ومجموعة العلاقات الإنسانية، وتشمل الإشراف الديمقراطي، والإشراف التعاوني، وإشراف العلاقات الإنسانية. (حمدان، 1984). والمجموعة البديلة، وتشمل الإشراف الإكلينيكي، وإشراف الزملاء. (نشوان، 1984). والمجموعة البنيوية، وتشمل إشراف المصادر الإنسانية، والإشراف بالأهداف. (Lovel، المشار إليه في الحداد، 2001).

وفي ما يلي عرض موجز لأنماط الإشراف التربوي التي تخدم الدراسة الحالية، وأهدافها:

- الإشراف الديمقراطي: يستخدم الأسلوب التعاوني، ويعمل على تحسين الوضع التعليمي/ التعليمي خلال تدريب المعلم لتهيئة الفرص المناسبة لنموه المهني، كما يسعى إلى تعزيز الإبداع لدى المعلم. (القرشي، 1994).

- الإشراف العلمي: ويعتمد على الأسس العلمية في حل المشكلات. (الحبيب، 1996).

- الإشراف الدافعي: يعمل على إثارة دوافع المعلم من منطلق أن نشاطاته، وممارساته، وأساليبه في العمل ، هي انعكاس لدوافعه. (نشوان، 1984).

- الإشراف الإكلينيكي: والذي يتصدى مباشرة للمهارات التعليمية بقصد تحسينها ورفع فاعليتها . وهو أسلوب إشرافي مفتوح يتسم بالدورية ، ويعتمد على المشاركة الفعالة والحقيقية للمعلم في تنفيذ كل خطوة من خطواته. (المسادة، 1986، ص49). ويؤكد أسلوب الإشراف الإكلينيكي على تحسين تعلم المعلم الصفي داخل غرفة الصف ، وذلك من خلال تسجيل كل ما يحدث في غرفة الصف من أقوال وأفعال تصدر عن المعلم والمتعلمين في أثناء تفاعلهم في عملية التدريس ، وتحليل

أنماط هذا التفاعل في ضوء علاقة الزمالة القائمة بين المشرف التربوي والمعلم، بهدف تحسين تعلم التلاميذ عن طريق تحسين عملية تدريس المعلم وممارساته التعليمية الصفية.(Cogan،المشار إليه في الدويك،2001).

وعلى الرغم من أن الإشراف الإكلينيكي يشترك مع أساليب الإشراف التقليدية في التركيز على الملاحظة الصفية، إلا أن الهدف الأساسي لهذا الأسلوب يتركز في زيادة فاعلية دور المعلم من خلال تفاعله الحقيقي مع المشرف التربوي في عمليات التخطيط والملاحظة، والتحليل والتقييم والعلاج، وهنا تختفي الزيارة المفاجئة التي تُرهب المعلم، كما كان سائداً في الأساليب الإشرافية التقليدية.(المساد، 1986). إن أسلوب الإشراف الإكلينيكي دوراً كبيراً في نقل المعلمين إلى أفضل المستويات، إضافة إلى الأثر الذي يتركه من المردود الإيجابي في اتجاهات المعلمين نحو الإشراف وهذا ما أكدته نتائج بعض الدراسات العربية كدراسة الدويك (1980)، حيث توصلت هذه الدراسة إلى أن أسلوب الإشراف العلاجي أكثر فاعلية من أسلوب الإشراف الحالي في تعديل السلوك التعليمي للمعلمين على نحو يبعدهم عن السلبية، والسطحية، والمباشرة، والتواصل المغلق، ويوجههم إلى الإيجابية والعمق، وعدم المباشرة، والتواصل المفتوح.

- الإشراف الإبداعي : يعني تحريكا للقدرات الخلاقة، ويتصف المشرف بالصبر، ومرونة التفكير، والثقة بالنفس، ويشجع النشاط الإبداعي للمعلم وقيادته لذاته، ويخلصه من الاعتماد على الإشراف الخارجي.(البدي، 2001).

- الإشراف بالأهداف: هو مجموعة من العمليات يشترك في تنفيذها المشرف والمعلم، وتتضمن تحديد الأهداف المراد تحقيقها بوضوح، وتوزيع المسؤوليات على كل فرد في التنظيم. وهو يؤمن بأهداف الإشراف التربوي، فإذا كان هدفه العام هو تحسين العملية التعليمية/ التعلمية، فإنه يسعى إلى اشتقاق مجموعة محددة وواضحة من الأهداف تعمل على تنفيذ هذا الهدف العام.(المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، 1985).

11-عقبات تواجه الإشراف التربوي :

عملية الإشراف التربوي عملية معقدة، تتم في بيئة وظروف معينة، فتتأثر فاعليتها سلباً أو إيجابياً بعوامل مختلفة، ومن جملة هذه العقبات ما أشارت إليه كتابات كل من (الوقفي،1990 ؛ الصايغ، 1993 ؛ المغيدي،1997؛ حمود،1998)، في الآتي :

- 1- الظروف الاقتصادية والاجتماعية للمشرفين التربويين .
- 2- مكانة الإشراف التربوي في النظام التعليمي .
- 3- انخفاض مستوى تأهيل المشرفين التربويين ونقص خبرتهم .
- 4- عدم وضوح المفهوم الحديث للإشراف التربوي.
- 5- نقص التنسيق بين جهاز الإشراف التربوي وكليات التربية .
- 6- نقص عدد المشرفين التربويين وضغط العمل عليهم .
- 7- نقص الدعم التقني والإداري .
- 8- الأجواء التربوية والاجتماعية العامة .

12- المشرف التربوي :

نظراً للدور الحاسم الذي يضطلع به المشرف التربوي في تقويم الممارسات التربوية للمديرين والمعلمين، وفي تطوير كافة عناصر العملية التعليمية التعلمية الأخرى، ونظراً لدقة عمله وحساسيته وتنوع أنشطته، خاصة في ضوء الإشراف التكاملي، بدأ الاهتمام به من قبل الدول المتقدمة بحيث يجب أن تتوفر لديه أمور شخصية مناسبة تساعد على القيام بمهامه على النحو المنشود، ومن ثم توفير الإعدادات الملائمة قبل الخدمة، وتدريبه المستمر أثناء الخدمة، مع توافر المؤهلات والخبرات الأكاديمية والكفايات المهنية اللازمة للقيام بالمسؤوليات الملقاة على عاتقه عند تعيينه، كما أنها تهتم بتقويم مستوى أدائه في ضوء المهام والمسؤوليات المنوطة به . وهناك عدة أمور تتعلق بالمشرف التربوي، هي : موقع المشرف التربوي في الهرم الوظيفي، أهميته في النظام التعليمي ، أدواره ووظائفه ومهاراته ، ومهامه، ومعايير اختياره، الإعداد قبل الخدمة، وتدريبه أثناء الخدمة، أساليب إعداداته وتدريبه، ومعايير تقويمه. وفي ما يلي عرض لكل منها :

13 - موقع المشرف التربوي في الهرم الوظيفي :

استعرض الحبيب (1996) ، في كتاباته الآراء المختلفة حول موقع المشرف التربوي داخل الهرم الوظيفي للمدرسة، ويمكن تلخيصها في البنود الخمسة الآتية :

1- موقع المشرف التربوي وسط الهرم الوظيفي : في ظل هذا الموقع يتسم عمل المشرف

التربوي بدور الوسيط بين المعلم والمدير . ويعتمد على مجموعة من الصفات التي دفع المعلم والمدرسة لتحقيق الأهداف وتحسين مخرجات العملية التعليمية.

2 - المشرف التربوي كشخص هامشي في عملية اتخاذ القرار : ويكون في وسط الهرم الوظيفي

، إلا أنه هامشي في اتخاذ القرارات المؤثرة في المدرسة ، ويكون غير مقبول لدى المعلم والمدير ، ويتم

تجاهله من الجانب الذي يتميز بتقل أكبر . وعليه فإنه يقضي غالب وقته في التعامل مع المنهج الدراسي وتقويم المواد الدراسية ، أو القيام بأنشطة غير متعلقة بالعمل مع الأفراد.

3 - المشرف التربوي كأبي معلم آخر : يكون موقعه أقل مما يجب عليه الأمر ، حيث أنه يكون مجرد أداة اتصال يقوم بنقل التعليمات ، وهذا يعني بعده عن قيادة تحسين العملية التعليمية التعلمية.

4 - المشرف التربوي كأخصائي علاقات إنسانية : يكون صميم عمله رعاية الجانب الإنساني في العمل المدرسي . وتحتم عليه أن يكون على وفاق مع المعلم ومتعاطفاً معه، ومع مشكلاته، ومتعاوناً معه.

5- المشرف التربوي كحلقة اتصال بالموارد البشرية : يُنظر إلى المشرف التربوي بأنه مفتاح فريق القيادة المدرسية والرابط المهم بين النظام الإداري والتنظيمي للمدرسة ، والنظام التعليمي والتدريسي بها .

14 - أهمية المشرف التربوي في النظام التعليمي :

ترجع أهمية المشرف التربوي إلى المكانة التي يحتلها في الهيكل التعليمي ، وإلى الأدوار التي يقوم بها من أجل تحسين مخرجات العملية التربوية . وقد أشار بعض المختصين في شؤون الإشراف التربوي إلى أهمية المشرف التربوي في النظام التعليمي ، حيث لخص حسن (1985) هذه الأهمية في النقاط التالية :

1- يُعتبر المشرف التربوي حلقة وصل بين السلطة التربوية والمعلم ، وبين صانعي القرار والواقع التعليمي .

2- المشرف التربوي يقوم بدور ريادي في مجال التربية .

3- المشرف التربوي يُمثل الإدارة التربوية على ساحة العمل التربوي.

4- المشرف التربوي مسؤول عن تحسين العملية التربوية ككل .

5- المشرف التربوي نموذج للتطوير والتجديد في المدارس .

6- المشرف التربوي يُساعد المعلم على تحقيق أهداف العملية التربوية ككل ، وليس المادة الواحدة ، ويُعاون التلميذ في تحقيق أقصى قدر من النمو حسب إمكاناته ، ويُساعد على تحقيق الكفاية الإنتاجية للمدارس .

15 - أدوار المشرف التربوي ووظائفه ومهامه ومهاراته:

يؤكد العديد من الباحثين والمهتمين في الميدان التربوي على أهمية الدور الذي يلعبه المشرف التربوي في تحسين مخرجات العملية التعليمية التعلمية . ونتيجة للتطورات التي حصلت في منظومة

الإشراف التربوي أدى ذلك إلى تنوع وتعدد الأدوار والوظائف والمهام المنوطة بالمشرف التربوي ،إضافة إلى مهاراته . أما بالنسبة للأدوار الأساسية للمشرف التربوي والتي لا بد منه أن يقوم بها من أجل النهوض بالعملية التربوية إلى أحسن الأحوال، فقد أوجزها المساد (1986)، في كتاباته في الآتي:

- 1- المشرف التربوي مُيسر يعمل على إيجاد قنوات اتصال في المدرسة الواحدة أو المدارس التابعة له، فوظيفته التنسيق بين المعلمين في العمل .
- 2- المشرف التربوي يُشجع المعلمين ،ويُحاول زيادة دافعيتهم نحو تبني أفكار جديدة لها مردود إيجابي على العملية التعليمية / التعلمية.
- 3- المُشرف التربوي يقترح ويُقدم المواد التعليمية / التعلمية المناسبة .
- 4- المشرف التربوي يتحسس مُعاناة المعلمين ،ويقدم التوصيات للإدارة التربوية العليا.
- 5- المُشرف التربوي يُعد للاجتماعات ،ويُحضّر لها .
- 6- المشرف التربوي يُساعد المعلمين على تقبل بعضهم البعض ،ويعمل على إيجاد جو عاطفي إيجابي بينهم ،ويُساعد الطلاب على النمو المتوازن .
- 7- المشرف التربوي يشحذ الفكر عند المعلمين ويفتح أفاقاً جديدة لهم .
- 8- المشرف التربوي يساعد المعلمين على وضع الخطط السليمة القائمة على أسس علمية مناسبة .
- 9- المشرف التربوي فني علمي مُتخصص يقدم الخدمة الفنية بأسلوب جذاب .
- 10- المشرف التربوي يُزود الميدان بالقيادة التربوية القادرة على تطوير فرص تعليمية تعليمية فعالة للطلاب وتحسينها ،ويُيجاد طرق فعالة مع المعلم والتعامل معه .

ويقوم المشرف التربوي بعدد من الوظائف ، منها : القيادة ، والتخطيط والتنظيم والتنسيق ، والتدريب والتقويم حيث تُعتبر هذه العناصر أساسية ينبغي على المشرف التربوي تأديتها .(البديري ، 2001) . وعلى الرغم من تعدد الوظائف الخاصة بالمشرف التربوي وتداخلها، وصعوبة فصلها عن بعضها البعض، إلا أنه يُمكن جمع مشمولات المشرف التربوي (حسن ، 1985)، في الوظائف التالية:

- 1- **وظيفة تدريبية** : والغرض منها تأهيل المعلمين من أجل نموهم وتحسين مستوى أدائهم، وبالتالي تحسين مخرجات العملية التعليمية / التعلمية، ويتم ذلك من خلال قيام المشرف التربوي بالورش الدراسية المتصلة بالمواد الدراسية والطرق والأساليب والوسائل، وحلقات البحث بين المشرف المعلمين (السينمار) ،والندوات، واللقاءات، والمداولات الإشرافية .

2- وظيفة تنشيطية : وتتضمن حث المعلمين على الإنتاج العلمي والتربوي ، والمشاركة في حل المشكلات التربوية القائمة على مستوى المدرسة ، والمنطقة التعليمية والإدارة .

3- وظيفة إدارية: وتتلخص في مساهمة المشرف التربوي في توفير خدمات تعليمية أفضل للتلاميذ وللمعلمين ولإدارة المدرسة التي تقع في نطاق إشرافه ، وتوفير المناخ الإداري المناسب لنمو المعلمين والتلاميذ ، وتحقيق أهداف التربية .

5- وظيفة بحث: وهي الإحساس بالمشاكل والقضايا التربوية التي تعوق مسيرة العملية التعليمية / التعليمية ، والسعي إلى تحديد المشاكل والتفكير الجاد في حلها وفق برنامج يُعد لهذا الغرض ، ويمكن للمشرف التربوي أن يُكوّن فريق بحث في كل مدرسة ؛ لدراسة مشكلات المادة والتلاميذ والإدارة واقتراح حلول ذكية وواقعية لها .

5- وظيفة تقييمية : وتتمثل في قياس مدى توافق المعلم مع أهداف المؤسسة التربوية ومناهجها وتوجهاتها ، وكذلك التعرف على مراكز القوة في أداء المعلم وتعزيزها ، واكتشاف نقاط الضعف في أداء المعلم والعمل على علاجها وتداركها في جو من الأمن .

ولكي يقوم المشرف التربوي بوظيفته بشكل فعال لأبد له أن يتعرف على المهام المنوطة

بعمله. ويُمارس المشرف التربوي المهام والواجبات (محمد ، 2001)، التالية :

أ- مهام المشرف التربوي تجاه التلاميذ: وتشمل مجموعة المهام التي يجب على المشرف التربوي القيام بها وهي :-

- الاطلاع على نتائج الاختبارات ودراساتها ، واستخلاص أسباب ارتفاع وتدني معدل النجاح في مادته .

- زيارة الفصول للتعرف على مستويات التلاميذ ، وتعزيز الجوانب المشرفة ، ووضع معالجة للمستويات الضعيفة بالتنسيق مع المعلمين .

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

- إيجاد جو من الألفة يربط بين التلاميذ بعضهم ببعض ، وبين المعلمين ، وتقوية الثقة والاحترام فيما بينهم .

- إقامة علاقة احترام متبادلة بين المشرف التربوي والتلاميذ ، وبث روح الطمأنينة فيما بينهم

والاستماع إلى مشاكلهم والعمل على معالجتها مع الإدارة والمعلمين ، وتلبية مقترحاتهم .

- تشجيع التلاميذ على ممارسة الأنشطة الصفية وغير الصفية ، وإبراز قدراتهم بالتعاون مع المعلمين.

ب- مهام المشرف تجاه المعلم: يقوم المشرف التربوي بمجموعة من المهام تجاه المعلم منها :

- توجيه المعلمين إلى ممارسة التخطيط لتنفيذ المنهاج .
- المشاركة في إعداد إحصائية بأعضاء هيئة تدريس المادة ، لمعرفة العجز والزيادة ، واقتراح التوزيع بحسب الخبرة .
- إعداد حركة نقل المعلمين الزائدين ، والعمل على تغطية العجز ، والمشاركة في توزيع المعلمين الجدد حسب الاحتياج .
- المساهمة الفعالة في إطار المكتب الفني ؛ لتطوير أداء المعلمين من خلال تقديم الندوات واللقاءات والدروس التجريبية .
- بناء علاقات إنسانية مع المعلمين ، والتلاميذ والإدارة المدرسية .
- تعزيز العلاقات الإنسانية بين المعلمين ، والتلاميذ والإدارة المدرسية.
- التنظيم لتبادل الخبرة بين المعلمين في إطار المدرسة والمدارس الأخرى.
- زيارة فصول المعلمين ، وممارسة الأساليب التوجيهية المختلفة في توجيههم ، وتقويم المعلمين.

ج- مهام المشرف تجاه المنهاج : وتتضمن المهام التالية :

- التأكد من وجود الكتب المدرسية ، وعدالة توزيعها على المدارس ، وعلى التلاميذ.
- إعداد قوائم بالمراجع التي تخدم المنهاج ، وتقديمها للمعلمين.
- تعريف المعلمين بأهداف المناهج الواردة من الوزارة ، وتبصرهم بوسائل وأساليب التقويم الكفيلة بتحقيقها.
- تدريب المعلمين على تحليل المناهج بغرض تحسينها.
- متابعة تنفيذ الخطة الزمنية للمقررات الدراسية.
- وضع تقرير في نهاية العام حول المناهج ، متضمناً المقترحات اللازمة لتطويرها وتحسينها.

د- مهام المشرف تجاه الإدارة المدرسية: وتتضمن الآتي:

- العمل على توثيق الصلة بين المشرفين التربويين والإدارة المدرسية بما يكفل تحقيق الاحترام المتبادل بينهما ، ويضمن تحقيق مردود أفضل للعملية التعليمية/ التعلمية.
- المساهمة في تطوير وتحسين أداء الإدارة المدرسية وذلك من خلال :

16 - تطوّر معايير اختيار المشرف التربوي:

يُعتبر موضوع اختيار المشرفين أمراً بالغ الأهمية؛ وذلك لأنه يلعب دوراً حاسماً في تحديد مدى كفاءتهم وفعاليتهم .(حمود ،1998). فهناك عدة شروط لاختيار المشرف التربوي، ومن جملة هذه الشروط ما أشارت إليه كتابات كل من (حسن ،1985؛ الصايغ،1993؛ الحبيب،1996؛ فيفر ودنلاب،1997)، في الأتي: الأقدمية في التعيين ، الكفاية الفنية ، الحصول على مؤهل علمي ، التمتع بالنشاط والحيوية والطلاقة اللغوية، الثقة بالنفس والاتزان النفسي، القدرة على القيادة واتخاذ المبادرة في العمل، والتمتع بسعة الأفق والانفتاح العقلي والتفكير الناقد، والتمتع بالقيم الأخلاقية المرغوبة.

وقبل اختيار المشرف التربوي لابد أن تتوافر فيه معايير وأسس وقواعد تربوية لابد من الاحتكام إليها أثناء عملية الاختيار. وهذه المعايير ما لخصه المغيدي(2001)، في النقاط التالية:

- 1- القدرة على العمل المستمر لتنمية عمل المعلمين في مهنتهم.
- 2- لديه القدرة على استخدام الأساليب الديمقراطية .
- 3- يكون مُخلصاً وصريحاً معتمداً على نفسه ،وله قدرة على الابتكار .
- 4- يكون حاصلاً على شهادة جامعية مع تأهيل تربوي وخبرة في الميدان.
- 5- يكون متخصصاً في المادة التي يشرف عليها ؛ ليشترك في وضع المناهج وبرامج التلاميذ.
- 6- القيام بإعداد النشرات التربوية المتخصصة.
- 7- عقد ندوات تربوية مع مدرسي مادته.
- 8- اقتراح عمل وسائل تعليمية مفيدة ،وإجراء تجارب تربوية.
- 9- الإسهام في تطوير الأبحاث التربوية.

ويُمكن التعرف على مدى توافر هذه الشروط في المرشحين لوظائف المشرف التربوي عن طريق المقابلات، والاختبارات الشفوية والتحريرية، وترشيح الجهات المشرفة على العملية التعليمية ، والتعرف على ملف الأعمال التي أنجزها طيلة مشواره التدريسي، والتأكد من دقة الترشيح، والمشاركة في حصص تنشيطية ومداومات إشرافية.

17 - إعداد المُشرف التربوي قبل الخدمة

يحتاج المُشرف التربوي إلى اكتساب كثير من المعلومات والمهارات والاتجاهات الفنية، والمهنية قبل الالتحاق بعمله؛ حتى يُصبح قادراً على القيام بمهامه على الوجه الأكمل . لذا كان لزاماً تحليل عمل ومسؤوليات المشرف وأدواره للتمكن من تحديد الاحتياجات التدريبية له في ضوء تطبيق

- 1- تقويم أداء الإدارة المدرسية في نهاية العام الدراسي طبقاً للاستمارة المعدة لذلك.
- 2- مساعدتها على التخطيط وتوجيهها إلى ممارسته.
- 3- تنفيذ بعض الفعاليات التربوية داخل المدرسة ، وإشراكها في ذلك.
- 4- إطلاعها على نتائج الزيارات التوجيهية، وإشراكها في وضع الحلول المناسبة ، ومطالبتها بمتابعة التنفيذ.
- 5- تقديم المشورة في الجوانب التي تتطلب ذلك.

د- مهام المشرف تجاه البيئة المحلية: وتشمل المهام الآتية:

- العمل على ربط المناهج بالبيئة من خلال الدروس والأنشطة المدرسية المختلفة.
- إيجاد الوسائل الكفيلة بتوثيق الصلة بين المدرسة والأسرة ، والمجتمع المحلي.
- توثيق الصلة بين الأسرة المدرسية (إدارة ، معلمين ، عاملين ، مشرفين) .

و- مهام المشرف أمام نفسه : وتشمل مجموعة من المهام الآتية :

- أن يكون قدوة في عمله وأن يشعر بالانتماء إلى جماعة المشرفين القادة ولغيرهم.
- العمل على تحقيق نموه العلمي والمهني ، والاستفادة من تجارب الآخرين ، واحترام خبراتهم.
- احترام مواعيد العمل ، والالتزام بتنفيذ المهام المكلف بها.
- التخطيط لأعماله ، والمشاركة في التخطيط ضمن إدارة التعليم التابع لها.
- تقديم تقرير شهري .
- تقديم تقرير سنوي شامل عن أحوال المادة ، ومشاكلها ، وأساليب النهوض بها ، متضمناً تقويم الخطة السنوية ، وما أنجز منها ، والمعوقات ومقترحات الحلول.
- دراسة اللائحة التنظيمية للتوجيه التربوي ، والعمل على تنفيذها في الميدان.

ولكي يقوم المشرف التربوي بوظائفه ومهاراته بالطريقة السليمة، يجب أن يتمتع بمهارات خاصة . ومن هذه المهارات : الحساسية المهنية ، والمهارات التحليلية ، ومهارات الاتصال ، والخبرة في المناهج ، والخبرة في طرائق التدريس ، ومهارات العلاقات الإنسانية، والمسؤولية الاجتماعية ، والقدرة التصويرية لما يريده المجتمع من العملية التعليمية. (الدويك، 1980 ؛ الحبيب، 1996).

الإشراف التكاملي والذي يفرض على المشرف اكتساب مجموعة من الكفايات اللازمة لإعداده . فقد أشارت كتابات (حمود ،1998)، إلى أهم الكفايات اللازمة للمشرف التربوي اكتسابها، وهي كالتالي:

- 1- يكتسب معلومات عن السياسة التعليمية، والنظام التعليمي، والتنظيم الإداري، وجهاز الإرشاد والتوجيه، وما يتوقع أن يقوم به من مهام مختلفة .
- 2- لديه معرفة عميقة بخصائص ونمو الأطفال، ومراحل النمو المختلفة، وبسيكولوجية الفروق الفردية ، وتأثير البيئة على مراحل النمو ومشكلاتها .
- 3- إلمام واسع بالمناهج التعليمية وبمحتويات المواد الدراسية المختلفة، والقدرة على التحليل والتشخيص والتطوير بما يتلاءم مع حاجات المعلمين .
- 4- مهارة استخدام طرائق التدريس ،وقدرة على إدارة الصف، وتخطيط المواقف التعليمية / التعليمية .
- 5- المهارات القيادية الإشرافية، بحيث يكون قادراً على قيادة الاجتماعات والمجموعات التربوية ، ومعرفة الأبحاث الخاصة بفاعلية القيادة والنظريات الحديثة في الإدارة .
- 6- مهارة جمع وتنظيم البيانات وتحليلها وتفسيرها، والاستفادة منها في تخطيط البرامج التطويرية ، كملاحظة الدروس الصفية، وإجراء المقابلات، وتنظيم الاجتماعات والمناقشات، وتخطيط اللقاءات التربوية، وإدارة جلسات العصف الذهني لتوليد أفكار جديدة وحلول مبتكرة.
- 7- مهارة التواصل والتفاعل وإقامة علاقات ديموقراطية إنسانية ودية مع الآخرين .
- 8- معرفة عميقة بالعمل الإداري المدرسي من مختلف جوانبه ،وقدره على تقويم مدى فاعليته .
- 9- القدرة على تخطيط وتنظيم برامج التدريب أثناء الخدمة للعاملين في المدرسة حسب حاجاتهم الفعلية، واستغلال كافة الظروف والإمكانات المتاحة لتحقيق نموهم المهني .
- 10- مهارة في إعداد التقارير الكتابية، وتقديم تغذية راجعة لكافة المعنيين بالمدرسة.
- 11- مهارة في إعداد أبحاث ودراسات حول بعض الجوانب التعليمية، واستخدام التقنيات الإحصائية بشكل مناسب، للتمكن من التعرف على المشكلات الحالية، واستبصار المشكلات المستقبلية والتخطيط لمعالجتها .
- 12- معرفة بالبناء المدرسي ومواصفاته، ومرافقه وتجهيزاته والتي يجب أن تتناسب مع المراحل العمرية المختلفة، ومع مظاهر العمل المدرسي المتنوعة .
- 13- مهارات في تنظيم العمل ضمن فريق، والعمل مع الآخرين بطريقة تعاونية غير تسلطية .
- 14- القدرة على التقويم الذاتي ،والتعلم الذاتي والرغبة في التعلم المستمر .

18 - تدريب المشرف التربوي أثناء الخدمة

تتطلب فلسفة التعلم مدى الحياة متابعة وتدريب المشرفين التربويين أثناء الخدمة؛ لتطوير كفاياتهم، وإطلاعهم على المستجدات في قضايا الفقه التربوي، وإكسابهم المهارات التي تتطلبها. ويُستخدم في التدريب أساليب متنوعة، إضافة إلى الأساليب التي استخدمت في إعداد المشرف قبل الخدمة . إن عملية تدريب المشرف التربوي لا بد أن تتم في مراكز متخصصة مثل كليات التربية، أو مراكز التدريب، ويجب أن تتم وفق خطة مدروسة تستجيب لحاجات هذه الوظيفة من خلال التحليل الدقيق لما يقوم به المشرف التربوي من أدوار ومهام منوطة بعمله في المؤسسة التعليمية، ووضع محتوى برنامج الإعداد أو التدريب الذي يُمكن المشرف من اكتساب المهارات الوظيفية الضرورية للعمل . وقد يشمل برنامج التدريب محتويات أخرى حسب الظروف والمشكلات والحاجات التي توجه أولويات التدريب، كما يُمكن أن يُشارك في التدريب أساتذة جامعيون ومشرفون تربويون قدامى، ورجال التربية والتعليم القدامى؛ حتى يحدث المزج المطلوب بين الفكر والممارسة أو النظرية والتطبيق . (حسن ، 1985). وتشمل عملية تدريب المشرف التربوي وتنمية كفاياته (الحبيب، 1996) الأنشطة التالية : الدورات التأهيلية قبل الخدمة وأثنائها ، لقاءات وندوات ومحاضرات ، دورات إطلاعية خارج الدولة .

19 - أساليب إعداد المشرف التربوي وتدريبه

تؤكد دين (Dean ، المشار إليها في حمود ، 1998)، إلى أن برامج إعداد المشرفين وتدريبهم لا يُمكن أن تكون فعالة إذا قُدمت من خلال المحاضرات ، فإكساب المهارات لا بد من اللجوء إلى الطرائق والأساليب العملية ذات الفاعلية، ومن جملة الأساليب ما لخصته حمود (1998)، في الآتي:-

1- **دراسة الحالة وأسلوب حل المشكلات :** وفي هذا الأسلوب تُعرض على المتدربين نماذج من أحداث ومواقف حسية ومشكلات واقعية من الميدان، تُشبه تلك التي يُمكن أن يُواجهوها في الميدان ، فيحللون عناصرها وأسبابها ، ويقترحون الحلول المناسبة لها، ثم تُناقش الحلول وتُقوم ، وتُستخلص النتائج.

2- **التدريب على مهارات الاتصال والعلاقات العامة:** بحيث يتمكن من استخدام الاتصال اللفظي

والغير اللفظي حسب المواقف بشكل فعال.

3- **التدريب على أساليب الملاحظة:** وذلك لزيادة القدرة على رؤية الأشياء والوصول إلى نتائج أكثر ثباتاً وموضوعية .

4- **مُرافقة مشرفين ذوي خبرة أثناء العمل :** يتم ذلك من خلال ملاحظتهم أثناء إجراء المقابلات ، وتنظيم الاجتماعات، وتقويم الدروس، ومناقشتهم في ذلك .

5- **استخدام التعليم المصغر ولعب الأدوار :** وذلك لإكساب المشرفين المهارات المختلفة اللازمة للقيام بمهامهم وجعلهم يتدربون على مهارات معينة، ويُمارسون أنشطة مُحددة كتلك التي يقومون بها في عملية الإشراف، وذلك لوجود مشرفين ذوي خبرة يعطونهم التغذية الراجعة حول الأداء، ويمكن أن يُسجل الأداء على شريط فيديو حتى يتمكن المتدرب من مشاهدة أدائه، وملاحظة نقاط ضعفه وقوته بهدف تحسينه وتطويره مستقبلاً .

6- **مشاهدة أفلام وأشرطة فيديو :** يُمكن مشاهدة أفلام وشرائط فيديو تحتوي على مواقف مشابهة للأعمال التي يقوم بها المشرفون، وتحليل ومناقشة ما جاء فيها .

7- **الممارسة الفعلية أو التطبيق العملي (في الميدان) :** وتعتبر وسيلة فاعلة وهامة من وسائل الإعداد يجب استثمارها لإكساب المشرفين المهارات المختلفة، وذلك بجعلهم يُمارسون الأعمال المنوطة بهم، فيديرون الاجتماعات وحلقات النقاش، ويتدربون على ملاحظة الدروس وغيرها من الأعمال، تحت إشراف ومتابعة مشرفين مدربين.

8- **استخدام تقنيات التعلم الذاتي :** استخدام تقنيات تتكيف مع حاجات كل فرد من حيث الاهتمامات والخبرات السابقة والسرعة، وتحترم استقلاليته وتعلمه كيف يتعلم بنفسه، مع المزج بين التدريب الجماعي الذي يُساعد على تلبية حاجات التبادل والتواصل .

20 - معايير تقويم أداء المشرف التربوي

حتى يؤدي المشرف التربوي مهامه على الوجه الأفضل، ويُحقق الأهداف المنشودة، فلا بد أن تكون عملية تقويمه مستمرة بمختلف الأساليب والطرق المثلى لتطويره . وهناك عدّة معايير يُمكن استخدامها عند تقويم أدائه، منها : فاعلية إشرافه ومدى نجاحه في إنماء المعلمين مهنيّاً وعلمياً، حرصه

على التجديد والابتكار والتجارب التربوية الإبداعية، تتنوع أساليب عمله بحسب تنوع المواقف والظروف، مدى مساهماته بالدورات التدريبية للمعلمين، مدى مساهماته في تطوير عناصر المنهج، مدى إسهامه في النشاطات العلمية والاجتماعية والثقافية للمدرسة التي يشرف عليها، شخصيته وصفاته وسلوكه، مدى تعاونه مع رؤسائه وزملاءه، مدى مساهماته في تحسين مستوى التحصيل للتلاميذ في المدارس التي يشرف عليها، وعدد سنوات الخبرة في مجال الإشراف التربوي، وعدد التقارير التي يقدمها أثناء العام الدراسي، وعدد المدرسين الذين يشرف عليهم، والمؤهل العلمي الذي حصل عليه، علاقته برؤسائه وزملائه، الجد والإخلاص في العمل.(المركز العربي لدول الخليج، 1981).

وتأسيساً لما سبق تناوله عن قضية الإشراف العالمي بصفة عامة، لا بد من التطرق إلى واقع الإشراف التربوي في مملكة البحرين، وما تضمنه من تطورات واكبت تطور الفكر التربوي، وتأثر بالاتجاهات والمفاهيم المتعلقة بالإشراف التربوي العالمي، وهذا ما يستعرضه الفصل الرابع من فصول الدراسة الحالية.

مُحتويات الفصل الرابع

واقع الإشراف التربوي في مملكة البحرين

- 1 - مفهوم الإشراف التربوي .**
- 2 - مراحل الإشراف التربوي .**
- 3 - المبادئ الأساسية للإشراف التربوي.**
- 4 - أهداف الإشراف التربوي.**
- 5 - مهام الإشراف التربوي.**
- 6 - أساليب الإشراف التربوي.**
- 7 - آلية الإشراف التربوي.**
- 8 - معايير اختيار المشرف التربوي.**
- 9 - تقويم أداء المشرف التربوي.**
- 10 - معوقات عملية الإشراف التربوي في مملكة البحرين.**

الفصل الرابع

واقع الإشراف التربوي في مملكة البحرين

وفي ضوء العرض السابق لقضية الإشراف التربوي العالمي، لا بدّ من الإشارة إلى واقع الإشراف التربوي البحريني، وما واكبه من تأثر بحركة الإشراف العالمي، وخطوطها العريضة المتضمنة التطورات الحاصلة في مفاهيم الإشراف التربوي عالمياً.

1- مفهوم الإشراف التربوي

يرى القائمون على التعليم في مملكة البحرين أنّ الإشراف التربوي يُمثل المُرَكِّز الأساسي للقيادة التربوية؛ باعتباره همزة الوصل بين الواقع الميداني للمؤسسات المدرسية، ومُتَّخِذ القرار .

وقد اعتمدت وزارة التربية والتعليم على الإشراف التربوي باعتباره عملية أساسية لتحسين العملية التعليمية / التعليمية، ولتطوير المناهج الدراسية بمفهومه الواسع . وفي هذا السبيل سعت الوزارة إلى بحرنة جهاز الإشراف التربوي، وتطوير عناصره وتحديثها، والعمل على تنمية خبراتهم، وتأهيلهم تأهيلاً عالياً ، وفاعلاً للمساهمة في التطوير والتحسين. (الحبيب، 1996).

وتأثرت الاتجاهات التربوية في مملكة البحرين باستمرار بعدد من الدول، ونتيجة للتفاعل مع التيارات الفكرية، والممارسات الميدانية . ففي العقود الأولى من القرن العشرين بعد تأسيس التعليم الرسمي ، تأثرت مملكة البحرين بالفكر التربوي العربي (في مصر والعراق وبلاد الشام) ، وكذلك بالفكر التربوي البريطاني. وبعد ذلك اتسعت دائرة التفاعل لتشمل الولايات المتحدة الأمريكية. (سارة وزملاؤه ، 1996).

وتعددت تعاريف الإشراف التربوي في مملكة البحرين بحسب تطور الفكر التربوي، ورؤية القيادات الإشرافية والتنفيذية لها في البلد المعني. ولعلّ أقرب هذه التعاريف لمفهوم الإشراف التربوي المعمول به، حيث يُمكن اعتبار الإشراف التربوي على أنه " عملية تنمية المتعلمين والعملية التعليمية / التعليمية بكامل عناصرها من خلال إنماء قدرات المعلمين علمياً ومهنياً، وتحسين البيئة المدرسية، وتطوير المناهج والمواد الدراسية للإسهام إلى جانب أجهزة الوزارة المعنية بالتطوير النوعي في تجويد ممارسات المعلمين، لتكون أكثر فاعلية في تحقيق الأهداف التربوية". (العبد الله، 1989 ص2).

2- مراحل الإشراف التربوي

مرّ الإشراف التربوي في مملكة البحرين بمراحل مختلفة ارتبطت بالتطورات العالمية في مجال التربية، وتأثرت تأثيراً كبيراً بالاتجاهات والمفاهيم المتعلقة بالإشراف التربوي العالمي. وأشارت كتابات (العبد الله، 1984 ؛ الحداد ، 2001)، إلى هذه المراحل، في الآتي :

1 - مرحلة التفتيش العام

كان التفتيش موكلاً في بداية الأمر إلى مُديري المدارس ،ويهدف إلى الحرص على حُسن سير العمل في المدارس ،وتوجيه المعلمين إلى الطُرق التربوية الصحيحة في تدريس المواد. ونظراً لاتساع المهام التي كانت منوطة بالتفتيش في العام الدراسي 1951/50 م ، أُوكل إلى مشرفين خاصين كُلفوا بمساعدة مديري المدارس الابتدائية في الإشراف على المعلمين، وتقييم عملهم بشكل جيد. وكانت مهمة جهاز التفتيش تتلخص (مكتب التربية لدول الخليج، 1981)، في الآتي:

- أ- مباشرة التحقيقات في الأمور الفنية والإدارية والشخصية الخاصة بالمدرسة الابتدائية.
- ب- التأكد من أن التعليم في المدارس الحكومية يسير وفقاً للمنهج الدراسي المقرر.
- ج- الإشراف على المعلمين ،وتقييم أعمالهم ،ورفع تقارير عن ذلك إلى الجهات المسؤولة.
- د- الإشراف على الامتحانات العامة .

2 - مرحلة التفتيش للمادة :

أُعيد تنظيم التفتيش مع منتصف الخمسينات، وذلك بتعيين مفتش إداري يُتابع الأمور الإدارية والمالية والتجهيزات في كل مدرسة، ومفتش لكل مادة دراسية يقوم بالإشراف على مدرسي المادة ،وتقييم عملهم، وإعطائهم تقديرات تتسم بالعدالة والموضوعية. وكان الأسلوب الإشرافي الذي يميز هذه المرحلة البحث عن النواقص، وتصيد الأخطاء، والتفتيش عن العيوب، مما انعكس سلباً على المعلم، وخلق لديه نظرة سلبية تجاه المشرف التربوي وأساليبه، بالإضافة إلى انعدام روح الإبداع والابتكار، وحرمان المعلم من تنمية قدراته وقدرات تلاميذه، وعدم إسهامه في عملية تطوير المناهج.

واستمرت هذه المرحلة حتى عام 1972 . وقد تميزت عملية التفتيش في هذه الفترة بعدة أمور (أمان ،1992)، منها :التركيز على جوانب الضبط والتقويم، وعلى جهود المعلم داخل الصف، وعدم الاهتمام الكافي بالأبعاد الأخرى للمعلم، وعدم اشتراك المعلم إيجابياً بعملية الإشراف، وافترض تفوق المفتش وظيفياً ومعرفياً على المعلم، وقلة أو انعدام العمل التفتيشي وبرامج تطوير وتدريب المعلمين

في أثناء الخدمة، وشكلية العملية التفتيشية، واعتماد المفتش على الانطباعات والملاحظات العامة لغرض تكوين أحكامه التقويمية.

3 - مرحلة التوجيه التربوي

بدأت المرحلة الثالثة مع تطوير الجهاز الإداري لوزارة التربية والتعليم . ففي 13 / 8 / 1972 م أصدر مجلس الوزراء قراراً بإعادة تنظيم الهيكل الإداري للوزارة ، بحيث أصبح يضم سبع إدارات، وأشرف على جهاز التوجيه التربوي في ذلك الوقت إدارة التعليم العام . وقد رافق التنظيم الجديد تطورات مهمة في مفاهيم الإشراف على المعلمين، فقد استبدلت كلمة التفتيش باسم آخر جديد هو التوجيه التربوي . والجدير بالذكر أن تغيير الاسم لم يؤثر كثيراً على جوهر التفتيش، فأساليب التوجيه المتبعة في تلك المرحلة لم تخرج عن كونها أساليب تفتيش تحت مسمى آخر. ولكن على الرغم من ذلك فإن مجرد التغيير في الاسم يُعتبر خطوة من خطوات التطوير في منظومة الإشراف، ودليلاً على الإحساس بأن عملية التفتيش لم تُعد تؤدي الغرض منها .

وقد حاول جهاز التوجيه التربوي الجديد مساعدة المعلم على التغلب على بعض مشكلاته الميدانية التي تواجهه، إلا أن هذا التنظيم لم ينجح كثيراً في مهمته؛ لأنه ولد ضعيفاً، فسلوك كثير من الموجهين بقي بعيداً عن المفهوم الحديث للتوجيه التربوي . وقد يرجع ذلك إلى أسباب (ساره وزملاؤه، 1996)، منها : عدم وجود أهداف واضحة للتوجيه التربوي في تلك الفترة، عدم تأهيل وتدريب الموجهين التربويين للمهمة الجديدة، عدم وضوح معايير محددة ودقيقة لاختيار الموجه وخصوصاً للمرحلة الابتدائية وعدم إسهام الموجه إسهاماً فاعلاً في تحليل المناهج وتقويمها وتطويرها، وعدم مساعدة المعلم في فهم أدواره والاهتمام بالأساليب التربوية الجديدة، وعدم قيام الموجه بدراسات تجريبية للمشكلات التعليمية والظروف المؤثرة في عملية التعليم والتعلم، والنقص في كفاءة الموجه بصورة عامة، وعدم إسهام الموجه في طرح قضايا جديدة وخبرات مبتكرة وتجارب في طرق التدريس وأساليب التقويم، قلة الدراسات والبحوث في ميدان التوجيه التربوي.

4 - مرحلة أخصائي المناهج الدراسية

في عام 1975 خطت وزارة التربية والتعليم خطوة أخرى عندما صدر قرار وزاري رقم 77 / 168- 78/ 1 بنقل التوجيه التربوي من إدارة التعليم العام إلى إدارة المناهج . وقد حرصت إدارة المناهج أن يكون التوجيه قائماً على أسس علمية فتم وضع المعايير التالية : ضرورة وجود أهداف واضحة ومرنة ومتطورة، ضرورة وجود أسس محددة وواضحة لمهام الأخصائي ، ضرورة إجراء

التجارب والدراسات في المناهج، وطرائق التدريس، وأساليب التقويم، مع مراعاة جميع الظروف المؤثرة في عمليتي التعليم والتعلم، وضرورة وجود مستويات محددة، ومعروفة للكفايات المهنية والعلمية المطلوبة والمحقة؛ وذلك للتمكن من الحكم على مدى تقدم التعليم .

بناءً على هذه المعايير وضعت مهام جهاز التوجيه التربوي لتشمل الإسهام في عمليات تطوير المناهج، وطرائق التدريس، والوسائل التعليمية / التعليمية، وتأهيل المعلم بجانب تقييم أدائه. واعتبر التوجيه في هذه الفترة عاملاً أساسياً في تقويم المناهج وتعديلها وتطويرها .

ومع بداية الثمانينات من القرن الماضي قامت وزارة التربية والتعليم بتطوير الهيكل التنظيمي ، فصدر في مارس 1983 المرسوم الأميري رقم (1) بتطوير الهيكل التنظيمي لإدارة المناهج ، وذلك بإلحاق وحدة التقويم التربوي بالإدارة المذكورة . وهكذا أصبحت هذه الإدارة تهتم بجميع عناصر المنهج، الأمر الذي أدى إلى تعديل في عمل الموجه الذي شمل منذ تلك اللحظة مهمة متابعة تطبيق نظام التقويم والامتحانات، وإجراء الدراسات حول أساليب التقويم وأدواته، وتدريب المعلم على توظيف الأدوات المناسبة والمتنوعة في مجال التقويم، بالإضافة إلى تطوير طرائق التدريس، وأساليب تقويم أداء المعلم .

وينبغي الإشارة إلى أن التنظيم الإداري الجديد لم يقصد به إعفاء مدير المدرسة من مسئولية الإشراف على المعلم، فالتوصيف الوظيفي لمدير المدرسة واضح بهذا الصدد، حيث توجد بنود في وثيقة مسؤوليات مدير المدرسة منها : الإلمام بالمناهج الدراسية وأهدافها وأساليب تدريسها ومتابعة تطبيقها، وأن يتفقد المعلمين في صفوفهم مرتين على الأقل في السنة، وعليه أن يطلع على دفاتر التحضير وأعمال التلاميذ التحريرية، والإشراف على تطبيق توجيهات الأساتذة المشرفين التربويين. (الحداد، 2001، ص34). وفي بعض الأحيان يشترك المدير المساعد بالمدرسة في عملية الإشراف على المعلمين ضمن الصلاحيات التي يحددها له مدير المدرسة، بالإضافة إلى ذلك فإن المعلمين الأوائل في المدارس الابتدائية يكلفون بصورة مباشرة ورئيسية بمسؤوليات الإشراف على المعلمين، كل حسب تخصصه .

5 - مرحلة الإشراف التربوي

نتيجة للتطورات التي حدثت في التعليم كاللامركزية الإدارية، والتعامل مع المدرسة الابتدائية على وجه الخصوص بوصفها وحدة تربوية مستقلة قائمة بذاتها، تسعى لتأهيل جميع العاملين في المدرسة، ورفع كفاءتهم المهنية والسلوكية ليتمكنوا من تحسين مخرجات العملية التعليمية / التعلمية (إدارة الخطط والبرمجة، 1990)، فبناءً على هذه الانطلاقة يتحتم على القائمين على جهاز الإشراف التربوي إعادة النظر في وظائف الإشراف التربوي ومهامه وأهدافه. فضلاً عن إعادة النظرة في موقع المشرف في الهرم الوظيفي، ودوره في تحسين العملية التعليمية / التعلمية.

أشارت الحداد (2001)، إلى سعي وزارة التربية والتعليم لإعادة النظر في أساسيات وظيفة الإشراف التربوي، وبذلك أضافت الباحثة مرحلة جديدة، هي مرحلة الإشراف التربوي، وتعتبر المرحلة الخامسة من مراحل تطور عملية الإشراف التربوي، والتي بدأت منذ العام الدراسي 1997/1998 م. وتتضح ملامح هذه المرحلة في عدة أمور منها : انفصال وظيفة الإشراف التربوي عن إدارة المناهج، حيث أصبحت تابعة إلى إدارة التعليم العام والفني، وتغير مسمى اختصاصي المناهج فأصبح يُطلق على الفرد الذي يعمل في إدارة المناهج، أما بالنسبة للفرد الذي يعمل على تحسين الجوانب المختلفة للعملية التعليمية / التعلمية، ويقوم بالإشراف على المعلمين في مدارسهم، ويُقَوِّم أدائهم ، ويُطوِّره، صار يُطلق عليه مسمى مشرف تربوي (موجه)، ويتبع كل مشرف إدارة التعليم التي يعمل بها. ومن جملة ما أُضيف إلى ملامح هذه المرحلة، وضع مهمات قسم الإشراف التربوي (التوجيه)، ومراقبة التحصيل الدراسي (ملحق رقم 2)، ووضع مشروع المسئوليات، والمهام الأساسية للمشرف التربوي (ملحق رقم 3)، حسب لائحة الإشراف التربوي لعام 1999.

مما سبق يمكن استنتاج أن تطور مراحل الإشراف التربوي في مملكة البحرين قد سارت جنباً إلى جنب مع تطور مراحل بصورة عامة، كما سبق الإشارة إليها في الفصل الثالث، وذلك بسبب تأثير الفكر التربوي في مملكة البحرين بالفكر التربوي العالمي، وتفاعله معه. ويمكن حصر مراحل الإشراف التربوي بأربع مراحل أساسية، هي : مرحلة التفتيش والرقابة، وتقابلها مرحلة التفتيش العام في مملكة البحرين، ومرحلة الإشراف التربوي كامتداد للإدارة التربوية، وتقابلها مرحلة التفتيش للمادة في مملكة البحرين، ومرحلة الإشراف التربوي كعملية تطوير لطرق التدريس، وتقابلها مرحلة التوجيه التربوي في مملكة البحرين ، ومرحلة الإشراف التربوي كامتداد لتطوير المناهج، وتقابلها مرحلة اختصاصي المناهج في مملكة البحرين.

3- المبادئ الأساسية للإشراف التربوي

من أهم المبادئ الأساسية لتفعيل عملية الإشراف التربوي (إدارة التعليم الابتدائي ،د.ت)، ما يلي:

- 1- الفهم الواضح للأهداف العامة للتربية بمملكة البحرين.
- 2- الفهم الواضح لوظائف وأهداف الإشراف التربوي.
- 3 - اعتبار عملية الإشراف التربوي عملية إبداعية متطورة ومتجددة.
- 4 - النظر إلى دور المعلم ضمن عملية الإشراف بأنه مشارك ، ومُنتج للمعارف.
- 5- اهتمام عملية الإشراف التربوي بالنمو المهني المستمر ، وتحسين مستوى جميع العاملين بالمدرسة ، وتقبل الفوارق الفردية بينهم ، وتأكيد العمل الجماعي.
- 6- توظيف مختلف الأساليب العلمية المنظمة ، والمخططة في التفكير والدراسة والتجريب والتحليل والتقويم.
- 7 - اعتبار عملية الإشراف التربوي عملية تكاملية ، ومرنة تتماشى مع الظروف والإمكانات.
- 8 - الحرص على أن تكون عملية الإشراف التربوي واضحة الأثر ميدانياً.
- 9- زيادة قدرة المعلم على الرقابة الذاتية ، والتوجيه الذاتي.
- 10- توظيف مختلف أساليب الإشراف التربوي في ضوء مفهومه الحديث بمملكة البحرين.
- 11- الاستفادة من نظم المعلومات والتقنية الحديثة.

4- أهداف الإشراف التربوي

- تهدف عملية الإشراف التربوي بصورة عامة إلى تحسين وتجويد التعليم ، ورفع مستوياته بشكل مستمر (إدارة التعليم الابتدائي ،د.ت ؛ العبد الله ،1984) ، وذلك من خلال الآتي :
- 1- المساهمة في وضع السياسات التربوية ، واقتراح استراتيجيات التعليم والتعلم ، وتحديد صورة التعليم المستقبلية.
 - 2- رفع الكفاءة المهنية للمعلمين ، وحفزهم على الاطلاع على المستجدات التربوية ، والأساليب الحديثة التي تعينهم على رفع مستويات التعليم ، ومساعدتهم على النمو الذاتي بشكل مستمر ودائم.
 - 3- مساعدة المعلمين على فهم أهداف التعليم ، وإدراك البنية المنطقية للمادة وعلاقتها بالمواد الأخرى.
 - 4- مساعدة المعلمين على تشخيص المشكلات التي قد تواجههم في الميدان ، ورسم الخطط للتغلب عليها بالأساليب والوسائل المناسبة.
 - 5- الاستثمار الأمثل للموارد البشرية ، والعمل على توظيفها بصورة فاعلة.

- 6- تشخيص مجالات الإبداع والميول لدى المعلمين، والعمل على تنميتها والاستفادة منها.
- 7- رصد ما يُستجد داخل المدارس من مطالب ميدانية، ومتابعة إعداد الخطط الملائمة لتلك المطالب.
- 8- التعاون مع المدارس على إجراء الدراسات والمشروعات التربوية الريادية في مجال تطوير استراتيجيات التعليم والتعلم .
- 9- تجريب أساليب جديدة في التقويم التربوي، ورصد انعكاساتها على سلوك الطلبة، ونوع التعليم الذي تستثيره، ووضع الخطط العلاجية لتحسين ممارسات المدارس في مجال التقويم التربوي.
- 10- نقل المبتكرات التي تظهر في المدارس في مجال تطوير المناهج، والمواد التعليمية /التعلمية، واستراتيجيات التعليم والتعلم إلى المدارس الأخرى .
- 11- نقل المستحدثات التي تتبناها وزارة التربية والتعليم في المجالات التطويرية المختلفة، والعمل على نشرها في المدارس.
- 12- إثراء الميدان التربوي بالقيادات التربوية الفاعلة، وتوجيه النظام التربوي نحو التوافق مع متطلبات التعلم المستمر.
- 13- تنمية الانتماء لمهنة التربية والتعليم، والاعتزاز بها، وإبراز دور المؤسسة المدرسية في المجتمع.

5- مهام الإشراف التربوي

- يقوم جهاز الإشراف التربوي في الوزارة بالمهام (إدارة التعليم الابتدائي «د. ت)، الآتية :
- 1- المساهمة في وضع السياسة التربوية بالمملكة والارتقاء بأهدافها .
 - 2- إعداد الخطط الفصلية والسنوية للإشراف التربوي.
 - 3- إجراء الدراسات والبحوث الميدانية الرامية إلى تطوير التربية بالمملكة .
 - 4- المشاركة في تطوير المناهج والكتب المدرسية .
 - 5- نقل التجارب الريادية والخبرات التعليمية بين المدارس.
 - 6- تقويم تكويني للمعلمين وفق كفايات التدريس.
 - 7- رفع الكفاءة المهنية للمعلمين.
 - 8- متابعة تنفيذ المشاريع التربوية وتقويمها بالتعاون مع الجهات المختصة.
 - 9- الإشراف على برامج عمل المعلم الأول وتوطين الإشراف والتدريب.
 - 10- تثبيت المعلمين المستجدين.
 - 11- إيداء الرأي في الأعمال المقدمة من قبل المعلمين.
 - 12- إيداء الرأي في الأعمال المقدمة من قبل المعلمين المتقدمين للترشيح لمعلم متميز .
 - 13- اقتراح التجارب والمشاريع الجديدة وتطبيقها بالمدارس.

- 14- رفع الكفاءة الإنتاجية للمدارس.
- 15- تنمية المستوى التحصيلي للطلاب.
- 16- متابعة سير الامتحانات بالمدارس وتحليل نتائجها .
- 17- المشاركة في الدراسات والبحوث المنفذة من قبل مركز البحوث والتطوير والإدارات الأخرى.
- 18- تظلمات أولياء الأمور حول نتائج التحصيل .
- 19- المشاركة في تنظيم المؤتمرات المنفذة بطلب من الإدارة التعليمية.
- 20- المشاركة في لجان قيد الوافدين من خارج المملكة والمحولين من المدارس الخاصة .
- 21- المشاركة في لجان الامتحانات التي تنظمها إدارة شؤون الموظفين .
- 22- إعداد التقارير الفصلية والسنوية حول الفعاليات المنجزة بقسم الإشراف التربوي .
- 23- تنظيم المنتدى التربوي للإشراف سنوياً.
- 24- المشاركة في تنفيذ فعاليات المؤتمر التربوي .
- 25- المشاركة في إجراء مسابقة المعلم الأول بالمرحلة الابتدائية .
- 26- تثبيت القائم بأعمال المعلم الأول .
- 27- أنشطة يُدعى المشرفون إلى القيام بها بحسب الحاجة.

6- أساليب الإشراف التربوي

تضع الوزارة كل عام دراسي خطة عامة للإشراف التربوي مبنية على عدد من الأسس التالية :

نتائج الإشراف التربوي في العام السابق، واحتياجات المدرسين، واحتياجات الطلاب، والإمكانات المتوفرة في المدارس.(العبد الله ، 1984 ، ص25). وتسير هذه الخطة حسب ظروف كل عام دراسي ، وتتبع الوزارة عدة أساليب في الإشراف التربوي (ساره وزملاؤه، 1996؛ العبد الله ، 1984)، يُمكن تلخيصها في الآتي :

1- **اللقاءات الجماعية الدورية** : تهدف هذه اللقاءات إلى تبادل المعلومات حول مبادرات المعلمين ، ومناقشة القضايا والمشكلات التي يواجهها المعلمون أثناء تدريسهم في المادة، وتخطيط الإجراءات المناسبة لحلها، وتدريب المعلمين عملياً ونظرياً في المادة العلمية وطرائق تدريسها، وعرض التجارب الريادية في مجال المادة التي تتم في المملكة أو خارجها .

2 - **فريق المادة بالمدرسة** : ويتكون من مدرسي المادة بالمدرسة، بحيث يتم اختيار أحدهم ليكون مُنسقاً، ويكون حلقة الوصل بين المدرسة والمشرف التربوي .

3 - **ورش العمل والمشغل التربوية :** ونتيجة للمتابعة الميدان وما ترتب من ورود بعض الاختلالات وجوانب الضعف لدى بعض المعلمين، يقوم المشرف التربوي بتصميم ورش عمل، ومشغل تربوية من أجل التغلب على هذه الجوانب .

4 - **اللقاءات الفردية أو اللقاءات بمجموعة من معلمي المدرسة:** يضع المشرف التربوي خطته لمتابعة كل معلم حسب احتياجاته عن طريق عقد لقاءات مع مجموعة منهم تشترك في خواص معينة، أو على شكل فردي.

5 - **النشرات التربوية:** تُعالج المشكلات المهنية من حين لآخر، وتوفر المصادر للمعلم بحيث يمكن الرجوع إليها متى دعت الحاجة، وتُعرف المعلم بالاتجاهات الحديثة في الميدان التربوي .

6 - **الزيارة الصفية :** والغرض منها ملاحظة الموقف التعليمي / التعليمي، والوقوف على حاجات المعلم، وتعرف ابتكاراته، وتعرف المشكلات التعليمية / التعليمية، وتعرف الأساليب التي تُتبع لتحقيق الأهداف التربوية.

7 - **الدروس التوضيحية :** يقوم المشرف التربوي بتقديم دروس توضيحية للمعلمين، وذلك من أجل اطلاع المعلمين على أفضل الطرق، وتقديم أفضل الطرق المقترحة لعلاج المشكلات التدريسية التي تواجه المعلمين في الميدان .

8 - **تبادل الزيارات بين المعلمين :** يُنظم المشرف التربوي زيارات متبادلة بين المعلمين في المدرسة الواحدة أو بين مدرسي المنطقة، وذلك من أجل انتقال الخبرة من مدرس لآخر، ومن مدرسة لأخرى، وتقويم المعلم لعمله من خلال مقارنة أدائه بأداء الآخرين، وتشجيع المعلم المبتدئ وتطوير ممارساته.

9 - **المورات التدريبية:** ونتيجة لعملية الإشراف والمتابعة يحدد المشرف التربوي مستوى المدرس في المجالات التالية : المادة العلمية، وطرق التدريس، والتخطيط ، وأساليب التقويم وأدواته، وبناء على هذه المعايير يحدد الدورات التدريبية التي يحتاجها .

10 - **حضور اللجان الفنية** :لمشاركة المعلم في القضايا التي تتعلق بتصميم المناهج الدراسية، وتأليف المقررات الدراسية، والدراسات المتعلقة بطرق التدريس، وحضور الحلقات الدراسية.

11 - **البحوث الإجرائية** : لتطوير العملية التعليمية / التعلمية، وتلبية الحاجات المختلفة لأطراف هذه العملية، وبخاصة المعلم من خلال المعالجة العلمية للمشكلات المباشرة التي يواجهها في الميدان.

12 - **النخوة التربوية** : لبحث القضايا التربوية بين مجموعة من التربويين أصحاب الخبرة للإسهام في دراسة هذه القضايا من جوانبها المختلفة، وعرض خبرات وتجارب هؤلاء المختصين، مما يتيح الفرصة لتبادل الآراء والأفكار، وتحسين التواصل بين المعلم وأعضاء النخوة، وبين المعلمين بعضهم مع البعض .

13 - **التدريس المُصغر** : يُستخدم لتطوير مهارات المعلم ،وذلك عن طريق تجزيء التدريب على المهارات، ويتم في فترة زمنية محددة، ولعدد قليل من المعلمين .

مما تقدم يمكن استنتاج أن الإشراف التربوي في مملكة البحرين يتبع أساليب متعددة ومتنوعة. وللمشرف التربوي الحرية في اختيار الوسيلة المناسبة حسب الموقف التعليمي التعليمي، وحسب الإمكانيات المتاحة . وتستند هذه الأساليب على تخطيط لتناسب طبيعة الموقف الذي يواجهه المشرف التربوي في الميدان . ومن الملاحظ أن جميع هذه الأساليب السالفة الذكر تركز على تطوير المناهج، وطرق التدريس، وأساليب التقويم وطرق المتعددة، والبيئة التعليمية / التعلمية، فهي متعلقة بجميع مجالات العملية التعليمية /التعلمية، وتسعى إلى تحسينها وتطويرها إلى الأفضل .

7-آلية الإشراف التربوي

تعتمد آلية الإشراف التربوي على التقويم التشخيصي التكويني للمعلم، بحيث تتم الاستفادة من التغذية الراجعة في تطوير ممارسات المعلم التدريسية، وتحسين كفاءة العملية التعليمية / التعليمية (الحداد، 2001). وتعتمد آلية الإشراف على تنظيم عملية تقويم أداء المعلم في مرحلتين أساسيتين هما : مرحلة التقويم التشخيصي التطويري، ومرحلة التقويم الحكمي.(إدارة المناهج، ١٩٨٧). ويمكن توضيح المرحلتين بشكل موجز في التالي:

1 - **مرحلة التقويم التشخيصي التطويري**: بهدف تشخيص ممارسات المعلم، وجمع المعلومات حوله، وتحليلها بالتعاون مع من لهم بتطوير أدائه، ووضع خطط الإشراف والمتابعة؛ لإعطاء

المعلم الفرصة لتطوير ممارساته، وتحسين أدائه. ومن ضمن خطط العلاج، إلحاق المعلم ببرنامج تدريبي نوعي مبني على حاجاته، أو مشاركته في مشاغل تربوية مخططة تلبي احتياجاته التدريبية، أو توظيف أساليب أخرى يتفق كل من المشرف التربوي، ومدير المدرسة، والمدرس الأول، والمعلم المعني. وهذه المرحلة تمتد من سنة دراسية إلى ثلاث سنوات كي يتمكن المقوم خلالها من تشخيص الكفايات، ووضع خطط العلاج، وتنفيذها، ومعالجة الأمور التي تحتاج إلى رعاية، وإعطاء المعلم الفرصة لتطوير ممارساته، وتوفير البيئة المناسبة لذلك داخل المدرسة وخارجها.

2 - مرحلة التقويم الكمي: في هذه المرحلة يعطى المعلم تقريراً حكماً في نهاية الفترة الزمنية المحصورة بين سنة دراسية وثلاث سنوات، وتتم متابعته من خلال خطط الإشراف والمتابعة الميدانية التي وضعت له طوال فترة التقويم التشخيصي.

ويتم تحليل أداء المعلمين ضمن المرحلة الأخيرة، وفق العناصر التالية : المادة العلمية، وإدراك البنية المنطقية لها، والتخطيط للمواقف التعليمية / التعلمية، واستراتيجيات التعلم، والتقويم التربوي للتلاميذ، وتوظيف آلية التقويم التكويني، وتحليل النتائج، ووضع الخطط العلاجية ، وتنظيم البيئة الصفية الفعالة، والتواصل اللغوي بين المعلم والتلاميذ . وتستفيد الوزارة من نتائج هذا التحليل في وضع الخطة العامة للإشراف التربوي، والإشراف على المدارس، وتحديد الدورات التدريبية والتأهيلية التي يحتاجها المعلمون في الميدان، ويتم تصميم البرامج وفق الاحتياجات التدريبية.

وتستفيد الوزارة من هذا التحليل في وضع الخطة العامة للإشراف التربوي ، والإشراف الإداري على المدارس ، وتوجيه خطط الإدارات المدرسية، وتحديد الدورات التدريبية والتأهيلية التي يحتاج إليها معلمو كل مادة دراسية في كل مرحلة تعليمية؛ لرفع كفاءتهم، وذلك بعد تصنيفهم على فئات، وتحديد احتياجات كل فئة، وتصميم البرامج التدريبية وفق هذه الاحتياجات.

8- معايير اختيار المشرف التربوي

حددت وزارة التربية والتعليم مجموعة من المعايير لاختيار المشرف التربوي، منها : أن يكون المرشح لهذه الوظيفة حائزاً على درجة جامعية، ودبلوما في التربية، ولديه خبرة ناجحة في التدريس ، ولديه الاستعداد لإكمال دراسته العليا، ويجتاز الامتحان التحريري في المادة العلمية وطرائق تدريسها ، وتطوير مناهجها، ويجتاز بنجاح المقابلة الشخصية، ويعمل تحت التدريب كمشرف تربوي لمدة سنتين على الأقل . (العبد الله ، 1984 ، ص 36) .

9-تقويم أداء عمل المشرف التربوي

حرصت وزارة التربية والتعليم على تقويم أداء المشرف التربوي وفق معايير محددة، وذلك لما له من تأثير على جميع المشرفين التربويين في القسم التابع له. وتتضمن عملية تقويم أداء المشرف التربوي مجالين رئيسيين (العبد الله ، مرجع سابق، ص35)، هما :

أ- المجال التربوي ويشمل : الناحية الفنية، والمتعلقة بكفاءته العملية والسلوكية، وقدرته على القيادة، والناحية الإشرافية، والمتعلقة بمتابعته للمعلمين وإسهامه في رفع كفاءتهم .

ب- المجال الإداري ويمثل في : قدرته على ترجمة خطط الإدارة إلى أنشطة، واستجابته لتنفيذ المهمات التي توكل إليه، وإنجازها في الوقت المحدد، وتقويمها من حيث الكم والنوع، والتزامه بقوانين وقواعد العمل .

10- معوقات عملية الإشراف التربوي في مملكة البحرين

عملية الإشراف التربوي معقدة، تتم في بيئة وظروف معينة، فالصورة الراهنة للإشراف التربوي البحريني بها درجة من التشويش، ومتعددة الجوانب . فقد أظهرت دراسات ذات علاقة عدداً من الأمور المهمة التي تُشير إلى وجود عقبات، وفجوات عديدة في برامج الإشراف التربوي ، وممارسات خاطئة من قبل المشرفين التربويين . ومن أبرز العقبات ما أشارت إليه كتابات كل من (ساره وزملاؤه، 1996 ؛ إدارة الخطط والبرمجة ، 1990 ؛ الحداد ، 2001؛ دسوقي ، 2003)، منها : كثرة الأعباء الملقة على عاتق المشرف التربوي، قلة عدد المشرفين التربويين مما يزيد نصاب المشرف التربوي من المعلمين الذين يشرف عليهم، عدم تكامل عمل الإشراف التربوي والإدارة المدرسية، وعدم الاهتمام بالتقويم المستمر لعملية الإشراف التربوي ، وضعف فاعلية الإشراف التربوي ، وقصوره عن مساعدة المعلم لتطوير أدائه وقدراته بسبب نقص مجموعة كبيرة من الكفايات عند مجموعة كبيرة من المشرفين التربويين، والمعلمين، ومديري المدارس، وقلة اهتمام المشرف التربوي بإجراء الدراسات والبحوث المتعلقة بتطوير المناهج، وطرائق التدريس الفعالة.

فضلاً عن قلة عدد الدورات التدريبية لتنمية المشرف التربوي مهنيّاً، والإطلاع على كل ما هو جديد في مجال الإشراف التربوي ، وقلة الفرص المتاحة إلى المشرف التربوي للترقي في السلم الوظيفي، فشعوره بأن درجته الوظيفية لا تتناسب مع متطلبات مهنته مقارنةً بمدير المدرسة .

بناء على الفصول الأربعة السابقة في الدراسة الحالية التي تناولت مشكلة الدراسة وأهميتها، والدراسات السابقة ، والإطار النظري للدراسة (الإشراف التربوي العالمي)، وواقع الإشراف التربوي

في مملكة البحرين على التوالي، يتناول هذا الفصل أدوات الدراسة ، وعينتها، والمعالجة الإحصائية لبيانات الجانب الميداني من الدراسة. وهذا ما يستعرضه الفصل الخامس من فصول الدراسة الحالية.

الفصل الخامس

بناء الاستبيان وتحليل نتائجه وتفسيرها

أولاً : بناء أداة الدراسة: استبانة تقويم المعلم للمهام الإشرافية للمشرف التربوي.

- الهدف منها.

- مراحل بنائها ، وصدقها ، وثباتها.

ثانياً: اختيار عينة الدراسة.

- المجتمع الأصلي للدراسة.

- عينة الدراسة.

ثالثاً: إجراءات الدراسة.

رابعاً: متغيرات الدراسة.

خامساً: المعالجة الإحصائية.

سادساً: عرض وتحليل نتائج الدراسة.

الفصل الخامس

بناء الاستبيان وتحليل نتائجه وتفسيرها

يبدو من استعراض واقع الإشراف التربوي في مملكة البحرين أنه يعاني من عوائق ومشكلات عديدة رغم التجديدات، والمستحدثات التي تمت فيه . لذا استلزم اللجوء إلى القيام بدراسة ميدانية؛ لجمع معلومات وبيانات عن هذه العوائق والمشكلات من أجل تقويم المهام الإشرافية للمشرف التربوي من خلال استبانة تُقدّم للمعلمين، ويبدوا آرائهم حول درجة ممارسة المشرف التربوي للمهام المنوطة به في ضوء المسؤوليات التي حددتها لوائح التوجيه في وزارة التربية والتعليم بمملكة البحرين، مع تحديد المهام التي تختص بالمعلم وتسعى إلى تطويره الأكاديمي والمهني. ويتناول الفصل الحالي أداة الدراسة، وعينة الدراسة، والمعالجة الإحصائية للبيانات التي تم الحصول عليها من الميدان، وتحليل نتائج الأداة المطبقة، وتفسيرها . وفي ما يلي توضيح ذلك:

أولاً: بناء أداة الدراسة "استبانة تقويم المعلم للمهام الإشرافية للمشرف التربوي"

تطلب الجزء الميداني من الدراسة استخدام أداة الدراسة (الاستبانة) لجمع المعلومات والبيانات اللازمة لتحقيق أهداف الدراسة ، والإجابة عن أسئلتها. وفي ما يلي تفصيل ذلك :

أ- الهدف منها :

هدفت هذه الاستبانة إلى التعرف على آلية تطبيق المشرف التربوي لمهامه الإشرافية المنوطة به في الحلقة الأولى بمرحلة التعليم الأساسي، وذلك وفقاً للمحاور التالية: التخطيط والمتابعة، المنهاج والكتاب المدرسي، التدريس والأنشطة وحاجات التلاميذ، النمو الشخصي والتطوير المهني للمعلم، تقويم المشرف للمعلم، العلاقات الإنسانية . وذلك بهدف تحديد أهم المهام الإشرافية التي يحتاجها المعلم في الميدان، والتي تسهم في تحسين مخرجات العملية التعليمية / التعلمية، ومن ثم وضع استراتيجية تطوير مقترحة لتطوير مهام المشرف التربوي وفقاً لواقع الإشراف التربوي، وأوضاعه الحالية ، وتحدياته، وما خلص إليه الفكر التربوي من حقائق ومفاهيم، ومسلمات أخذت توجه التعليم وتطوره ، وما خلصت إليه المنظمات الإقليمية والدولية، والمؤتمرات المختلفة من توصيات، ومقترحات لتطوير واقع الإشراف التربوي، وتحسين مخرجاته .

ب- بناء أداة الدراسة (الاستبانة)

وقد تمّ بناء هذه الاستبانة بناءً على المعايير التالية :-

(1) التعرف على واقع الإشراف التربوي، وما يعانيه من عوائق وصعوبات، وما يحتاجه من إصلاح وتجديد.

(2) الاطلاع على الاتجاهات المعاصرة في تطوير الإشراف التربوي .

(3) مراجعة أدبيات الفكر التربوي فيما يتعلق بالإشراف التربوي، ومهامه، وأهدافه، والاطلاع على اللوائح الداخلية الخاصة بمشروع المسؤوليات والمهام الأساسية للموجه التربوي (العبد الله، 1999، أ، ملحق رقم 3)، ومشروع مهمات قسم التوجيه ومراقبة التحصيل (العبد الله، 1999، ب، ملحق رقم 2) ؛ وذلك للوقوف على مهام المشرف التربوي ذات الأثر في تحسين العملية التعليمية / التعليمية .

(4) الاستفادة من الأدوات والمقاييس التي تضمنتها البحوث والدراسات السابقة، في مجال تحديد مهام المشرف التربوي .

(5) تحديد الغرض من الاستبانة، وهو تعرف توجهات وآراء معلمي ومعلمات الحلقة الأولى تخصص (نظام الفصل)، حول آلية تطبيق المشرف التربوي لمهامه الإشرافية عند قيامه بزيارة معلمي الفصل في المدارس .

(6) تحديد السمات المقاسة في هذه الاستبانة، وهي مهام المشرف التربوي وعددها (50) فقرة تغطي المجالات الستة التي تقرر دراستها حول تقويم معلم الفصل لمهام المشرف التربوي في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، حيث قُسمت إلى: مجال التخطيط والمتابعة ويتضمن (12) فقرة تمتد من (1) إلى (12) ، والمنهاج والكتاب المدرسي ويتضمن (5) فقرات تمتد من (13) إلى (17) ، والثالث، التدريس والأنشطة وحاجات التلاميذ ويتضمن (12) فقرة تمتد من (18) إلى (29) ، والرابع، النمو الشخصي والتطوير المهني للمعلم ويتضمن (7) فقرات تمتد من (30) إلى (36) ، والخامس، تقويم المشرف للمعلم ويتضمن (10) فقرات تمتد من (37) إلى (46)، والسادس ، العلاقات الإنسانية ويتضمن (4) فقرات تمتد من (47) إلى (50). وكان مجموع الاستبانات التي تمّ توزيعها (336) ، موجهة للمعلمين، و(12) استطلاع رأي لمشرفي الحلقة الأولى بإدارة التعليم الابتدائي. وبلغ عدد النسخ المستردة والمستوفية الشروط (294) استبانة، وهذا مايمثل ما نسبته (87.5 %). أما بالنسبة للاستطلاع فقد استرجعت جميع عدد النسخ.

(7) صياغة كل فقرة بما يناسب كل سمة مقاسة على حده؛ ليتم قياسها، وأن صياغة الفقرة تؤدي لإجابة وافية تحقّق الغرض منها .

(8) تجنب ازدواجية المعنى للفقرة، أي وجود أكثر من فكرة بالفقرة الواحدة.

ج- صدق الأداة:-

تم القيام بدراسة تحليلية لمجموعة من الأبحاث والدراسات العلمية، والوثائق الرسمية المرتبطة بموضوع الدراسة الحالية، حيث استخلصت منها الأبعاد الرئيسية لفقرات الاستبانة. وأعدت الاستبانة في شكلها المبدئي في ضوء ذلك . وبذلك تحقق الصدق الظاهري للاستبانة، حيث صممت الاستبانة في موضوع الدراسة الحالية.

وبعد ذلك تمّ عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين(ملحق 4) للتأكد من مدى صلاحيتها من حيث : قياسها لما وضعت من أجله، وشمولها، وسلامتها اللغوية، وصدق محتواها، ومناسبة مجالاتها، وانتماء كل فقرة إلى مجالها. وقد أدخلت بعض التعديلات على الاستبانة في ضوء آراء المحكمين، ومقترحاتهم، وملاحظاتهم، حيث حُذفت بعض العبارات، وأعيدت صياغة البعض الآخر، ونُقلت بعض الفقرات من مجال إلى آخر. وأعدت الاستبانة في شكلها النهائي في ضوء ذلك (ملحق 5) . وبذلك تحقق صدق المحتوى للاستبانة، حيث تمّ دراسة فقرات الاستبانة من قبل المحكمين، وتمت مناقشتها بدقة في ضوء المهام المنوطة بالمشرّف التربوي، وكان لهذا دور مهم في صياغة الاستبانة بشكلها النهائي الذي تمّ تطبيقه.

ولزيادة صدق نتائج الاستبانة قام الباحث بالآتي :-

- 1 - الاستفادة من خبرات ذوي الاختصاص وأهل الخبرة في مجال الدراسة الحالية، ودراسة الاستبانات المنشورة حول الموضوع نفسه، وتحكيم الاستبانة من قبل مختصين يوثق بقدرتهم على التحكيم في مجال الدراسة(ملحق 4) ، من أعضاء هيئة التدريس في تخصصات الأصول والإدارة التربوية(5) ، والمناهج وطرق التدريس(4) ، وإدارة المناهج(2) .
- 2 - اختيار الأفراد القادرين على الإجابة عن الاستبانة، ويهتمهم نتائجها.
- 3 - أخذ الموافقة من الجهة المختصة(إدارة التعليم الابتدائي) المعنية بمجتمع الدراسة قبل تطبيق الاستبانة على عينة الدراسة(ملحق 1) .
- 4 - تأكيد الباحث والتزامه بالمحافظة على سرية المعلومات، وعدم استخدامها إلا لأغراض الدراسة الحالية.
- 5 - توضيح الغرض من الاستبانة في الرسالة المرفقة بها.

د- ثبات الأداة :-

يعتبر معامل الثبات من الخصائص السيكومترية المطلوبة للحكم على مناسبة أداة الدراسة؛ لأنه يعطي دليلاً على اتساق نتائج الدراسة عند تطبيقها مرات متعددة على عينة عشوائية، ولتحديد معامل ثبات الأداة بمحاورها الستة، استخدم الباحث طريقة إعادة التطبيق (Test- Retest Reliability)، حيث قام الباحث بتطبيق الأداة على عينة عشوائية مكونة من (20) معلماً ومعلمة، وكانت قيمة معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين التطبيقين تساوي (0.91). وتعتبر نسبة ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليها للتعرف على آراء مجتمع الدراسة حول درجة ممارسة المشرف التربوي لمهامه الإشرافية. كما قام الباحث أيضاً بتحديد معامل ثبات محاور الأداة الستة، باستخدام معادلة ثبات كرونباخ ألفا في الدراسة الحالية (في أبو زينة، 1992)، لإيجاد الاتساق الداخلي بدلالة الفقرة لكل مجال باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS). حيث جاءت النتائج على النحو التالي:

وكانت قيمة ألفا لمجال التخطيط والمتابعة (0.89)، و (0.91) لمجال المنهاج والكتاب المدرسي، و (0.94) لمجال التدريس والأنشطة وحاجات التلاميذ، و (0.93) لمجال النمو الشخصي والتطوير المنهي للمعلم، و (0.89) لمجال تقويم المشرف للمعلم، و (0.91) لمجال العلاقات الإنسانية، مما جعل الأداة صالحة لأغراض الدراسة كما هي مقاسة بفقراتها. وبفحص قيم معاملات ثبات محاور الدراسة، تبين أنها درجات مرتفعة لجميع المحاور، ويمكن الوثوق بها للإجابة عن أسئلة الدراسة.

ثانياً: اختيار عينة الدراسة:

عينة الدراسة هي نسبة محددة من المجتمع الأصلي، يتم اختيارها وفق أسس علمية إحصائية لتكون ممثلة تماماً لمجتمعها. يكفي الباحث بسؤالها أو اختبارها أو ملاحظتها، بحسب الآلية المتبعة للوصول إلى المعلومات، ليستطيع تالياً، تعميم نتائج دراسته على المجتمع الأصلي.

- المجتمع الأصلي للدراسة :

يتكون المجتمع الأصلي للدراسة الحالية من:

- جميع معلمي ومعلمات الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مملكة البحرين للعام الدراسي 2003 / 2004 م .

عينة الدراسة:

تكوّنت عينة الدراسة من (294) مُعلماً ومعلمةً (220 من الإناث)، و(74 من الذكور)، اختيروا بطريقة عشوائية، حيثُ مثلت التوزيع الجغرافي للمدارس في محافظات المملكة الخمس، وروعيّ بالا تقل خبرة المعلمين في التدريس عن (5) سنوات فأقل؛ وذلك ضماناً لحصولهم على خدمات إشرافية، ووزع أفراد العينة على المتغيرات المستقلة حسب الجدول رقم (1).

جدول رقم (1)

توزيع أفراد عينة الدراسة على المتغيرات المستقلة

سنوات الخبرة		المؤهل العلمي		الجنس
أكثر من 5 سنوات	5 سنوات فأقل	دبلوم عالي	بكالوريوس	
164	56	27	193	إناث
35	39	7	67	ذكور
199	95	34	260	المجموع

أُستُخدمت في الدراسة الحالية العينات الاحتمالية ، وهي العينات التي يتم اختيارها بطرق علمية ، ويكون لكل فرد في المجتمع الفرصة نفسها لاختياره ضمن الفئة الواحدة المتجانسة من الفئات المكونة للمجتمع الإحصائي . واختيار العينة تمّ وفق خطوات أساسية، وهي :

1- تحديد المجتمع الأصلي للدراسة ، وهو معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية الحكومية التي تُطبق نظام الفصل للعام الدراسي 2003 / 2004م .

2- تقسيم المجتمع الأصلي للدراسة إلى ثلاثة مجتمعات فرعية، هي : مدارس البنين الابتدائية وهيئتها الإدارية والتعليمية ذكور، ومدارس البنين الابتدائية وهيئتها الإدارية والتعليمية إناث، ومدارس البنات الابتدائية وهيئتها الإدارية والتعليمية إناث .

3 - إعداد قائمة بعناصر كل مجتمع فرعي تتضمن أسماء المدارس، وعدد المعلمين في كل منها.

4- اختيار عينة عشوائية من كل مجتمع فرعي يكفي لتمثيل خصائص المجتمع .

ثالثاً: إجراءات الدراسة:

بعد أن تمّ تحديد العينة، والتأكد من صدق الاستبانة وثباتها، وزّعت (450) نسخة من الاستبانة، وبلغ عدد النسخ المُستردة، (336)، وبعد فرزها تبين أن (42) استبانة غير مستوفية البيانات المطلوبة. واعتمد الباحث (294) استبانة بحسب العينة المطلوبة، وهذا ما يُمثّل ما نسبته (87.5 %) . وعولجت البيانات إحصائياً بواسطة الحاسب الآلي.

رابعاً: متغيرات الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى تحديد درجة ممارسة المشرف التربوي للمهام الإشرافية من وجهة نظر معلمي الفصل . وعليه فإنّ متغيرات الدراسة المُستقلة، الأتي:

- المؤهل العلمي : ويشمل مستويين (بكالوريوس تربوية، دبلوم عالي في التربية) .
- سنوات الخبرة : وتشمل مستويين (5 سنوات فأقل ، أكثر من 5 سنوات) .
- الجنس : ويشمل مستويين (ذكور ، إناث) .

أما المتغير التابع فهو تحديد درجة ممارسة المهام الإشرافية.

خامساً : المعالجة الإحصائية :

وقد تمّ هذا الإجراء في خطوتين أساسيتين، هما :

1- تفريغ استجابات عينة الدراسة ،وقد أمكن ذلك من خلال تحويل بنود الاستجابات إلى صورة رقمية كالتالي :

- في البند الخاص بتقدير درجة ممارسة المشرف التربوي للمهام الإشرافية المنوطة به من التقديرات (بدرجة كبيرة جداً - درجة كبيرة - درجة متوسطة - درجة قليلة - درجة قليلة جداً (معدومة))، إلى الدرجات، (5 - 4 - 3 - 2 - 1)، على التوالي .

2- استخدام الأساليب الإحصائية : استخدمت الحقيبة الإحصائية (SPSS) لتحليل البيانات ،كون تلك الحقيبة ليست الأكثر شيوعاً واستخداماً فحسب، وإنما الأكثر ملاءمة. وقد تمّ استخراج المتوسطات الحسابية لقياس درجة استجابات المعلمين على فقرات الاستبانة ، والانحرافات المعيارية ، واختبار (t-test) لمقارنات استجابات المعلمين حسب المتغيرات المستقلة (المؤهل العلمي ، سنوات الخبرة ، الجنس)، أما المتغير التابع فهو تحديد درجة ممارسة المهام الإشرافية .

سادساً : عرض وتحليل نتائج الدراسة

وقد تمّ التوصل إلى مجموعة من النتائج الخاصة بالإجابة عن السؤالين الثاني والرابع من أسئلة الدراسة الحالية.

- 1 - وللإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة ، اتّبع الباحث طريقة الوصف الإحصائي على مستوى المهمة الواحدة ، حيثُ اعتمد النمط التالي للحكم على درجة الممارسة:
- (أ) المهام الإشرافية التي متوسطها الحسابي من (4 - 5) تُمثّل درجة كبيرة جداً .
- (ب) المهام الإشرافية التي متوسطها الحسابي من (3 - 4) تُمثّل درجة كبيرة .
- (ج) المهام الإشرافية التي متوسطها الحسابي من (2 - 3) تُمثّل درجة متوسطة.
- (د) المهام الإشرافية التي متوسطها الحسابي من (1 - 2) تُمثّل درجة قليلة.
- (هـ) المهام الإشرافية التي متوسطها الحسابي أقل من (1) تُمثّل درجة قليلة جداً (معدومة) .

وبعد تحليل البيانات فلم تُظهر ممارسة للمهام الإشرافية بدرجة كبيرة جداً، وبدرجة قليلة جداً (معدومة) . ولذا فإنّ النتائج ستكون مقصورة على المهام الإشرافية التي تُمارس بدرجة كبيرة، وبدرجة متوسطة، وبدرجة قليلة .

كشفت الدّراسة الحالية عن وجود (5) مهام إشرافية تُمارس بدرجة كبيرة، و(40) مهمة تُمارس بدرجة متوسطة، و(5) مهام تُمارس بدرجة قليلة . أمّا بالنسبة للمجالات فكان مجال تقويم المشرف للمعلم كان يُمارس بدرجة كبيرة، وباقي مجالات التدريس والأنشطة، والعلاقات الإنسانية، والنمو الشخصي والتّطوير المهني للمعلم، والمنهاج والكتاب المدرسي، والتّخطيط والمتابعة، كانت تُمارس بدرجة متوسطة.

وتُظهر لنا الجداول (2 ، 3 ، 4) المهام الإشرافية التي كانت تُمارس بدرجة كبيرة حسب المتغيرات المستقلة (المؤهل العلمي ، وسنوات الخبرة في التدريس ، والجنس) .

جدول رقم (2)

ممارسة المشرف التربوي للمهام الإشرافية بدرجة كبيرة من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازلياً حسب متوسطاتها الحسابية للمهام وقيمة اختبار (ت) ودلالة الفروق وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

رقم المهمة حسب درجة الممارسة	رقم المهمة في الاستبانة	المهمة		المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري						
1	40	3.31	1.45	بكالوريوس	260	3.31	1.46	-.267	.49
		3.38		دبلوم	34	3.38	1.39		
2	39	3.15	1.42	بكالوريوس	260	3.13	1.41	-.855	.44
				دبلوم	34	3.35	1.51		
3	42	3.07	1.39	بكالوريوس	260	3.07	1.40	-.060	.55
				دبلوم	34	3.08	1.33		
4	41	3.04	1.29	بكالوريوس	260	3.06	1.31	1.038	.14
				دبلوم	34	3.04	1.11		
5	11	3.02	1.45	بكالوريوس	260	3.02	1.47	.087	.56
				دبلوم	34	3.00	1.39		

يتضح من الجدول (2) مايلي :

1- بلغ عدد المهام الإشرافية التي يُمارسها المشرف التربوي بدرجة كبيرة من وجهة نظر المعلمين (5) مهام إشرافية .

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحديد درجة ممارسة المهام الإشرافية بين فئة المعلمين ذوي مؤهل البكالوريوس ، وفئة المعلمين ذوي مؤهل الدبلوم .
وبالنسبة للمهام الإشرافية الممارسة بدرجة كبيرة حسب متغير سنوات الخبرة فالجدول رقم (3) يوضح ذلك .

جدول رقم (3)

ممارسة المشرف التربوي للمهام الإشرافية بدرجة كبيرة من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازلياً حسب متوسطاتها الحسابية وقيمة اختبار (ت) ودلالة الفروق وفقاً لمتغير سنوات الخبرة في التدريس

رقم المهمة حسب درجة الممارسة	رقم المهمة في الاستبانة	المهمة		سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري						
1	40	3.31	1.45	5 فأقل	95	3.50	1.32	-0.075	.06
				أكثر من 5	199	3.16	1.45		
2	39	3.15	1.42	5 فأقل	95	3.14	1.37	-0.075	.33
				أكثر من 5	199	1.37	1.42		
3	42	3.07	1.39	5 فأقل	95	2.97	1.30	-0.815	.06
				أكثر من 5	199	3.12	1.43		
4	41	3.04	1.29	5 فأقل	95	3.11	1.21	.684	.20
				أكثر من 5	199	3.00	1.33		
5	11	3.02	1.45	5 فأقل	95	2.91	1.38	-0.849	.33
				أكثر من 5	199	3.07	1.49		

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة = (0.05)

يتضح من الجدول رقم (3) مايلي :

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين فئة المعلمين ذوي خبرة خمس سنوات وأقل ، وفئة المعلمين ذوي خبرة أكثر من خمس سنوات .

وبالنسبة للمهام الإشرافية الممارسة بدرجة كبيرة حسب متغير الجنس فالجدول رقم (4) يوضح ذلك .

جدول رقم (4)

ممارسة المشرف التربوي للمهام الإشرافية بدرجة كبيرة من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازلياً حسب متوسطاتها الحسابية وقيمة اختبار (ت) ودلالة الفروق وفقاً لمتغير الجنس

رقم المهمة حسب درجة الممارسة	رقم المهمة في الاستبانة	المهمة		الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري						
1	40	3.31	1.45	ذكور	74	3.50	1.32	-0.707	.15
				إناث	220	3.16	1.45		
2	39	3.15	1.42	ذكور	74	2.77	1.35	-2.72	.41
				إناث	220	3.28	1.42		
3	42	3.07	1.39	ذكور	74	2.68	1.28	-2.78	.13
				إناث	220	3.20	1.40		
4	41	3.04	1.29	ذكور	74	2.93	1.27	-.83	.25
				إناث	220	3.07	1.30		
5	11	3.02	1.45	ذكور	74	2.56	1.31	-3.13	.075
				إناث	220	3.17	1.47		

يتضح من الجدول رقم (4) مايلي :

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحديد درجة ممارسة المهام الإشرافية بين فئة المعلمين والمعلمات .

2- تتوزع المهام الـ (5) على المجالات الرئيسية وفق الجدول رقم (5) .

جدول رقم (5)

توزيع المهام الإشرافية التي يمارسها المُشرف التربوي بدرجة كبيرة من وجهة نظر المعلمين على المجالات الرئيسية

رقم المجال	المجال وعدد المهام فيه التي تُمارس بدرجة كبيرة	أرقام المهام
1	تقويم المُشرف للمعلم (4)	42 ، 41 ، 40 ، 39
2	التخطيط والمتابعة (1)	11
3	المناهج والكتاب المدرسي -	-
4	التدريس والأنشطة وحاجات التلاميذ -	-
5	النمو الشخصي والتطوير المهني للمعلم -	-
6	العلاقات الإنسانية -	-

يُلاحظ من الجدول رقم (5) أنّ مجال تقويم المُشرف للمعلم يحتل المرتبة الأولى في ممارسة المُشرف التربوي لمهامه الإشرافية ، ولم تظهر مهام تُمارس بدرجة كبيرة في مجالات : المناهج والكتاب المدرسي ، والتدريس والأنشطة وحاجات التلاميذ ، والنمو الشخصي والتطوير المهني للمعلم ، والعلاقات الإنسانية .

وبالنسبة للمهام الإشرافية التي تُمارس بدرجة متوسطة ، تُظهر لنا الجداول (6 ، 7 ، 8) وجود (40) مهمة إشرافية موزعة على المجالات الرئيسية جميعها باستثناء مجال تقويم المُشرف للمعلم .

جدول رقم (6)

ممارسة المشرف التربوي للمهام الإشرافية بدرجة متوسطة من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازلياً حسب متوسطاتها

الحسابية وقيمة اختبار (ت) ودلالة الفروق وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

رقم المهمة حسب درجة الممارسة	رقم المهمة في الاستبانة	المهمة		المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري						
1	37	2.95	1.38	بكالوريوس	260	2.91	1.38	-1.27	.62
				دبلوم	34	3.23	1.41		
2	43	2.91	1.42	بكالوريوس	260	2.91	1.44	.014	.15
				دبلوم	34	2.91	1.31		
3	44	2.86	1.42	بكالوريوس	260	2.89	1.42	1.055	.86
				دبلوم	34	2.61	1.41		
4	24	2.81	1.39	بكالوريوس	260	2.80	1.40	-.439	.63
				دبلوم	34	2.91	1.33		
5	25	2.80	1.33	بكالوريوس	260	2.788	1.32	-.748	.27
				دبلوم	34	2.97	1.42		
6	31	2.79	1.26	بكالوريوس	260	2.79	1.30	-.262	.34
				دبلوم	34	2.85	1.25		

تابع جدول (6)

رقم المهمة حسب درجة الممارسة	رقم المهمة في الاستبانة	المهمة		المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدالة المتوسطة الحسابي
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري						
7	20	2.76	1.30	بكالوريوس	260	2.75	1.30	-0.417	.31
				دبلوم	34	2.85	1.25		
8	38	2.73	1.33	بكالوريوس	260	2.73	1.34	.255	.32
				دبلوم	34	2.67	1.22		
9	47	2.72	1.34	بكالوريوس	260	2.75	1.36	1.154	.21
				دبلوم	34	2.47	1.16		
10	45	2.70	1.33	بكالوريوس	260	2.73	1.34	.945	.53
				دبلوم	34	2.50	1.28		
11	48	2.70	1.28	بكالوريوس	260	2.70	1.29	-0.150	.62
				دبلوم	34	2.73	1.26		
12	30	2.68	1.32	بكالوريوس	260	2.70	1.35	.585	.07
				دبلوم	34	2.55	1.07		
13	34	2.60	1.25	بكالوريوس	260	2.80	1.26	-0.188	.22
				دبلوم	34	2.91	1.17		

تابع جدول رقم (6)

رقم المهمة حسب درجة الممارسة	رقم المهمة في الاستبانة	المهمة		المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري						
14	46	2.58	1.35	بكالوريوس	260	2.57	1.37	-0.164	.90
				دبلوم	34	2.61	1.23		
15	33	2.56	1.32	بكالوريوس	260	2.59	1.34	.585	.06
				دبلوم	34	2.50	1.16		
16	32	2.56	1.28	بكالوريوس	260	2.55	1.28	-0.525	.433
				دبلوم	34	2.67	1.22		
17	23	2.55	1.27	بكالوريوس	260	2.55	1.29	-0.148	.142
				دبلوم	34	2.41	1.15		
18	49	2.54	1.23	بكالوريوس	260	2.56	1.25	.681	.128
				دبلوم	34	2.41	1.07		
19	26	2.53	1.25	بكالوريوس	260	2.55	1.28	.893	*.034
				دبلوم	34	2.35	1.04		
20	29	2.52	1.24	بكالوريوس	260	2.50	1.25	-0.776	.238
				دبلوم	34	2.67	1.14		
21	13	2.43	1.22	بكالوريوس	260	2.47	1.26	1.33	*.000
				دبلوم	34	2.17	.757		

*.023	-.207	1.28	2.42	260	بكالوريوس	1.25	2.42	35	22
		1.07	2.47	34	دبلوم				
.258	.304	1.32	2.39	260	بكالوريوس	1.30	2.38	36	23
		1.17	2.32	34	دبلوم				
.477	1.048	1.17	2.40	260	بكالوريوس	1.16	2.37	50	24
		1.11	2.17	34	دبلوم				
.459	-.482	1.26	2.33	260	بكالوريوس	1.25	2.34	5	25
		1.18	2.44	34	دبلوم				
.084	-.298	1.25	2.31	260	بكالوريوس	1.23	2.32	16	26
		1.01	2.38	34	دبلوم				
.112	.177	1.23	2.30	260	بكالوريوس	1.12	2.25	9	27
		1.21	2.26	34	دبلوم				
.134	.247	1.19	2.28	260	بكالوريوس	1.17	2.28	21	28
		1.07	2.23	34	دبلوم				
.474	-.115	1.20	2.26	260	بكالوريوس	1.18	2.27	18	29
		1.08	2.29	34	دبلوم				
.278	.251	1.13	2.25	260	بكالوريوس	1.12	2.25	27	30
		1.06	2.20	34	دبلوم				
	-.847	1.22	2.22	260	بكالوريوس	1.22	2.24	28	31
		1.15	2.41	34	دبلوم				

.995	-.880	1.17	2.22	260	بكالوريوس	1.17	2.24	22	32
		1.18	2.41	34	دبلوم				
.297	.573	1.16	2.23	260	بكالوريوس	1.15	2.22	19	33
		1.09	2.11	34	دبلوم				
*.031	.209	1.14	2.21	260	بكالوريوس	1.11	2.21	4	34
		1.21	2.17	34	دبلوم				
.087	.130	1.14	2.20	260	بكالوريوس	1.14	2.20	8	35
		1.21	2.17	34	دبلوم				
.110	.099	1.24	2.16	260	بكالوريوس	1.22	2.16	3	36
		1.10	2.14	34	دبلوم				
.336	.145	1.22	2.15	260	بكالوريوس	1.21	2.14	17	37
		1.14	2.11	34	دبلوم				
.171	.566	1.22	2.15	260	بكالوريوس	1.20	2.13	10	38
		1.08	2.02	34	دبلوم				
*.021	.564	1.16	2.08	260	بكالوريوس	1.14	2.07	14	39
		.999	1.85	34	دبلوم				
.060	1.14	1.13	2.08	260	بكالوريوس	1.11	2.05	15	40
		.892	1.85	34	دبلوم				

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05)

* المهمة رقم (26) وتنص على (يعمل المشرف على تقديم حلول مقترحة لمشكلات التدريس التي تعترضني) ، إن قيمة (ت) تساوي (0.893) ، ودالاتها (0.034) ، ولأن قيمة الدلالة أقل من (0.05) ، فهي دالة إحصائياً ، ولصالح فئة المعلمين ذوي مؤهل البكالوريوس ؛ لأن متوسطهم الحسابي (2.55) أعلى من متوسط فئة المعلمين ذوي مؤهل الدبلوم (2.35) .

* المهمة رقم (13) وتنص على (يزودني المشرف بتعليمات وإرشادات لتحقيق أهداف المنهاج) ، إن قيمة (ت) تساوي (1.33) ، ودالاتها (0.000) ، ولأن قيمة الدلالة أقل من (0.05) ، فهي دالة إحصائياً ، ولصالح فئة المعلمين ذوي مؤهل البكالوريوس ؛ لأن متوسطهم الحسابي (2.47) أعلى من متوسط فئة المعلمين ذوي مؤهل الدبلوم (2.17) .

* المهمة رقم (35) وتنص على (يشجعني المشرف على البحث والتجريب للأفكار التربوية) ، إن قيمة (ت) تساوي (-0.207) ، ودالاتها (0.023) ، ولأن قيمة الدلالة أقل من مستوى (0.05) ، ولصالح فئة المعلمين ذوي مؤهل الدبلوم ؛ لأن متوسطهم الحسابي (2.47) أعلى من متوسط فئة المعلمين ذوي مؤهل البكالوريوس (2.42) .

* المهمة رقم (4) وتنص على (يساعدني المشرف في تحديد الأنشطة التي تسهم في تحقيق الأهداف التعليمية / التعليمية) ، إن قيمة (ت) تساوي (0.209) ، ودالاتها (0.031) ، ولأن قيمة الدلالة أقل من (0.05) ، فهي دالة إحصائياً ، ولصالح فئة المعلمين ذوي مؤهل البكالوريوس ؛ لأن متوسطهم الحسابي (2.21) أعلى من متوسط المعلمين ذوي مؤهل الدبلوم (2.17) .

* المهمة رقم (14) وتنص على (يوضح لي المشرف معنى النشاطات المرافقة للمنهاج) ، إن قيمة (ت) تساوي (0.564) ، ودالاتها (0.021) ، ولأن قيمة الدلالة أقل من (0.05) ، فهي دالة إحصائياً ، ولصالح فئة المعلمين ذوي مؤهل البكالوريوس ؛ لأن متوسطهم الحسابي (2.08) أعلى من متوسط المعلمين ذوي مؤهل الدبلوم (1.97) .

وبالنسبة للمهام الإشرافية الممارسة بدرجة متوسطة حسب متغير سنوات الخبرة فالجدول رقم (7) يوضح ذلك .

جدول رقم (7)

ممارسة المشرف التربوي للمهام الإشرافية بدرجة متوسطة من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازلياً حسب متوسطاتها الحسابية وقيمة اختبار (ت) ودلالة الفروق وفقاً لمتغير سنوات الخبرة في التدريس

رقم المهمة حسب درجة الممارسة	رقم المهمة في الاستبانة	المهمة		سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري						
1	37	2.95	1.38	5 فأقل	95	3.07	1.27	1.037	.082
				أكثر من 5	199	2.89	1.43		
2	43	2.91	1.42	5 فأقل	95	3.02	1.27	.880	*.001
				أكثر من 5	199	2.86	1.49		
3	44	2.86	1.42	5 فأقل	95	3.00	1.41	1.158	.435
				أكثر من 5	199	2.79	1.43		
4	24	2.81	1.39	5 فأقل	95	3.00	1.36	1.595	.224
				أكثر من 5	199	2.72	1.40		
5	25	2.80	1.33	5 فأقل	95	2.98	1.37	1.602	.435
				أكثر من 5	199	2.72	1.31		
6	31	2.79	1.26	5 فأقل	95	2.88	1.29	.794	.791
				أكثر من 5	199	2.75	1.25		
7	20	2.76	1.30	5 فأقل	95	3.00	1.28	2.148	.246
				أكثر من 5	199	2.65	1.30		

تابع جدول (7)

رقم المهمة حسب درجة الممارسة	رقم المهمة في الاستبانة	المهمة		سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري						
8	38	2.73	1.33	5 فأقل	95	2.78	1.33	.517	.806
				أكثر من 5	199	2.70	1.33		
9	47	2.72	1.34	5 فأقل	95	2.84	1.32	1.065	.313
				أكثر من 5	199	2.66	1.35		
10	45	2.70	1.33	5 فأقل	95	2.77	1.27	.662	.154
				أكثر من 5	199	2.66	1.37		
11	48	2.70	1.28	5 فأقل	95	2.76	1.22	.590	.204
				أكثر من 5	199	2.67	1.32		
12	30	2.68	1.32	5 فأقل	95	2.68	1.28	.005	.616
				أكثر من 5	199	2.68	1.34		
13	34	2.60	1.25	5 فأقل	95	2.66	1.20	1.719	.578
				أكثر من 5	199	2.58	1.28		
14	46	2.58	1.35	5 فأقل	95	2.60	1.29	.160	.106
				أكثر من 5	199	2.57	1.39		
15	33	2.56	1.32	5 فأقل	95	2.81	1.29	2.056	.586
				أكثر من 5	199	2.47	1.32		

تابع جدول (7)

رقم المهمة حسب درجة الممارسة	رقم المهمة في الاستبانة	المهمة		سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري						
16	32	2.56	1.28	5 فأقل	95	2.65	1.26	.782	.898
				أكثر من 5	199	2.52	1.28		
17	23	2.55	1.27	5 فأقل	95	2.77	1.26	2.066	.636
				أكثر من 5	199	2.45	1.26		
18	49	2.54	1.23	5 فأقل	95	2.70	1.22	1.516	.772
				أكثر من 5	199	2.47	1.23		
19	26	2.53	1.25	5 فأقل	95	2.70	1.28	1.618	.655
				أكثر من 5	199	2.45	1.23		
20	29	2.52	1.24	5 فأقل	95	2.78	1.25	2.582	.814
				أكثر من 5	199	2.39	1.22		
21	13	2.43	1.22	5 فأقل	95	2.52	1.21	.847	.655
				أكثر من 5	199	2.39	1.23		
22	35	2.42	1.25	5 فأقل	95	2.61	1.24	1.719	.578
				أكثر من 5	199	2.34	1.26		

تابع للجدول (7)

رقم المهمة حسب درجة الممارسة	رقم المهمة في الاستبانة	المهمة		سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري						
23	36	2.38	1.30	5 فأقل	95	2.43	1.27	.396	.594
				أكثر من 5	199	2.36	1.32		
24	50	2.37	1.16	5 فأقل	95	2.42	1.10	.474	.354
				أكثر من 5	199	2.35	1.20		
25	5	2.34	1.25	5 فأقل	95	2.41	1.25	.633	.794
				أكثر من 5	199	2.31	1.25		
26	16	2.32	1.23	5 فأقل	95	2.46	1.30	1.349	.074
				أكثر من 5	199	2.25	1.19		
27	9	2.25	1.12	5 فأقل	95	2.58	1.21	2.846	.971
				أكثر من 5	199	2.16	1.19		
28	21	2.28	1.17	5 فأقل	95	2.60	1.16	3.251	.987
				أكثر من 5	199	2.13	1.15		
29	18	2.27	1.18	5 فأقل	95	2.45	1.15	1.810	.638
				أكثر من 5	199	2.18	1.19		
30	27	2.25	1.12	5 فأقل	95	2.44	1.20	2.009	.393
				أكثر من 5	199	2.16	1.08		

تابع جدول (7)

رقم المهمة حسب درجة الممارسة	رقم المهمة في الاستبانة	المهمة		سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري						
31	28	2.24	1.22	5 فأقل	95	2.37	1.21	1.303	.872
				أكثر من 5	199	2.18	1.22		
32	22	2.24	1.17	5 فأقل	95	2.58	1.22	3.543	.053
				أكثر من 5	199	2.08	1.11		
33	19	2.22	1.15	5 فأقل	95	2.46	1.13	2.468	.890
				أكثر من 5	199	2.11	1.14		
34	4	2.21	1.11	5 فأقل	95	2.43	1.30	3.124	*.050
				أكثر من 5	199	2.04	1.17		
35	8	2.20	1.14	5 فأقل	95	2.42	1.19	2.288	.270
				أكثر من 5	199	2.09	1.11		
36	3	2.16	1.22	5 فأقل	95	2.43	1.30	2.583	*.027
				أكثر من 5	199	2.04	1.17		
37	17	2.14	1.21	5 فأقل	95	2.43	1.31	2.807	*.006
				أكثر من 5	199	2.01	1.15		
38	10	2.13	1.20	5 فأقل	95	2.41	1.29	2.694	.051
				أكثر من 5	199	2.01	1.14		

تابع جدول (7)

رقم المهمة حسب درجة الممارسة	رقم المهمة في الاستبانة	المهمة		سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري						
39	14	2.07	1.14	5 فأقل	95	2.30	1.20	2.403	.093
				أكثر من 5	199	1.96	1.10		
40	15	2.05	1.11	5 فأقل	95	2.25	1.16	2.088	.065
				أكثر من 5	199	1.96	1.07		

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05)

يتضح من الجدول رقم (7) ما يلي :

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين فئة المعلمين من ذوي خبرة خمس سنوات وأقل ، وفئة المعلمين من ذوي خبرة أكثر من خمس سنوات إلا في المهام التالية :

* المهمة رقم (43) وهي " يُطلعني المُشرف على نتيجة تقويمه لي " ، إنَّ قيمة (ت) تُساوي 880. ، ودلالاتها (0.001) ، ولأنَّ قيمة الدلالة أقل من قيمة مستوى الدلالة (0.05) ، فهي دالة إحصائياً لصالح فئة المعلمين من ذوي خبرة خمس سنوات فأقل ؛ لأنَّ متوسطهم الحسابي (3.02) أعلى من متوسط فئة المعلمين من ذوي خبرة أكثر من خمس سنوات (2.28) .

* المهمة رقم (4) وهي " يُساعدني المُشرف في تحديد الأنشطة التي تُسهم في تحقيق الأهداف التعليمية / التعليمية " ، إنَّ قيمة (ت) تُساوي 3.124 ، ودلالاتها (0.050) ، وحيث أنَّ قيمة الدلالة تُساوي مستوى الدلالة (0.05) ، فهي دالة إحصائياً لصالح فئة المعلمين من ذوي خبرة خمس سنوات فأقل ؛ لأنَّ متوسطهم الحسابي (2.50) أعلى من متوسط فئة المعلمين من ذوي خبرة أكثر من خمس سنوات (2.07) .

* المهمة رقم (3) وهي " يُساعدني المُشرف على تحديد وصياغة الأهداف السلوكية " ، إنَّ قيمة (ت) تُساوي 2.583 ، ودلالاتها (0.027) ، وحيث أنَّ قيمة الدلالة أقل من مستوى الدلالة (0.05) ، فهي دالة إحصائياً لصالح فئة المعلمين من ذوي خبرة خمس سنوات فأقل ؛ لأنَّ متوسطهم الحسابي (2.43)

أعلى من متوسط فئة المعلمين من ذوي خبرة أكثر من خمس سنوات (2.04) .

* المهمة رقم (17) وهي " يُشجّني المشرف على استخدام المراجع لإثراء الكتاب المدرسي " ، إن قيمة (ت) تساوي 2.807 ، ودلاليتها (0.006) ، وحيث أن قيمة الدلالة أقل من مستوى الدلالة (0.05) ، فهي دالة إحصائياً لصالح فئة المعلمين من ذوي خبرة خمس سنوات فأقل ؛ لأنّ متوسطهم الحسابي (2.43) أعلى من متوسط فئة المعلمين من ذوي خبرة أكثر من خمس سنوات (2.01) .

وبالنسبة للمهام الإشرافية الممارسة بدرجة متوسطة حسب متغير الجنس فالجدول رقم (8) يوضح ذلك .

جدول رقم (8)

ممارسة المشرف التربوي للمهام الإشرافية بدرجة متوسطة من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازلياً حسب متوسطاتها الحسابية وقيمة اختبار (ت) ودلالة الفروق وفقاً لمتغير الجنس

رقم المهمة حسب درجة الممارسة	رقم المهمة في الاستبانة	المهمة		سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري						
1	37	2.95	1.38	ذكور	74	3.08	1.33	.923	.253
				إناث	220	2.90	1.40		
2	43	2.91	1.42	ذكور	74	2.86	1.32	-.349	*.026
				إناث	220	2.93	1.46		
3	44	2.86	1.42	ذكور	74	2.85	1.32	-.026	.310
				إناث	220	2.93	1.46		
4	24	2.81	1.39	ذكور	74	2.83	1.32	.178	.089
				إناث	220	2.80	1.41		
5	25	2.80	1.33	ذكور	74	2.78	1.32	-.192	.829
				إناث	220	2.81	1.33		

تابع للجدول (8)

رقم المهمة حسب درجة الممارسة	رقم المهمة في الاستبانة	المهمة		سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري						
6	31	2.79	1.26	ذكور	74	2.71	1.30	-0.652	.441
				إناث	220	2.82	1.25		
7	20	2.76	1.30	ذكور	74	2.62	1.14	-1.098	*.021
				إناث	220	2.81	1.35		
8	38	2.73	1.33	ذكور	74	2.51	1.30	-1.631	.934
				إناث	220	2.80	1.33		
9	47	2.72	1.34	ذكور	74	2.71	1.37	-0.036	.598
				إناث	220	2.72	1.24		
10	45	2.70	1.33	ذكور	74	2.77	1.34	.773	.084
				إناث	220	2.68	1.34		
11	48	2.70	1.28	ذكور	74	2.50	1.24	-1.578	.500
				إناث	220	2.77	1.30		
12	30	2.68	1.32	ذكور	74	2.55	1.27	-0.975	.504
				إناث	220	2.72	1.33		

تابع للجدول (8)

رقم المهمة حسب درجة الممارسة	رقم المهمة في الاستبانة	المهمة		سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري						
13	34	2.60	1.25	ذكور	74	2.56	1.25	-0.326	.904
				إناث	220	2.62	1.26		
14	33	2.58	1.35	ذكور	74	2.51	1.28	-0.510	.859
				إناث	220	2.60	1.27		
15	32	2.56	1.28	ذكور	74	2.47	1.29	-0.733	.850
				إناث	220	2.60	1.27		
16	46	2.56	1.32	ذكور	74	2.67	1.35	.689	.742
				إناث	220	2.55	1.35		
17	23	2.55	1.27	ذكور	74	2.75	1.29	1.555	.924
				إناث	220	2.49	1.26		
18	49	2.54	1.23	ذكور	74	2.60	1.24	.486	.820
				إناث	220	2.52	1.30		
19	26	2.53	1.25	ذكور	74	2.59	1.25	.479	.719
				إناث	220	2.51	1.25		
20	29	2.52	1.24	ذكور	74	2.55	1.20	.268	.306
				إناث	220	2.50	1.26		

.522	.387	1.21	2.48	74	ذکور	1.22	2.43	13	21
		1.20	2.42	220	إناث				
.331	-.183	1.20	2.40	74	ذکور	1.25	2.42	35	22
		1.27	2.43	220	إناث				
.779	.134	1.32	2.40	74	ذکور	1.30	2.38	36	23
		1.30	2.38	220	إناث				
.579	-.423	1.14	2.32	74	ذکور	1.16	2.37	50	24
		1.17	2.39	220	إناث				
.674	-.795	1.24	2.24	74	ذکور	1.25	2.34	5	25
		1.25	2.37	220	إناث				
.592	.446	1.27	2.37	74	ذکور	1.23	2.30	16	26
		1.21	2.30	220	إناث				
.574	2.440	1.24	2.59	74	ذکور	1.12	2.25	9	27
		1.18	2.20	220	إناث				
.209	1.732	1.08	2.48	74	ذکور	1.17	2.28	21	28
		1.19	2.21	220	إناث				
.634	1.346	1.22	2.43	74	ذکور	1.17	2.27	18	29
		1.16	2.21	220	إناث				
.783	.997	1.15	2.36	74	ذکور	1.12	2.25	27	30
		1.12	2.21	220	إناث				

.425	.867	1.26	2.35	74	ذكور	1.22	2.24	28	31
		1.20	2.20	220	إناث				
.901	2.644	1.13	2.55	74	ذكور	1.17	2.24	22	32
		1.19	2.14	220	إناث				
.337	.742	1.09	2.31	74	ذكور	1.15	2.22	19	33
		1.17	2.19	220	إناث				
*.013	1.339	1.25	2.36	74	ذكور	1.11	2.21	4	34
		1.06	2.16	220	إناث				
.333	1.659	1.10	2.39	74	ذكور	1.14	2.20	8	35
		1.15	2.13	220	إناث				
.610	-.365	1.23	2.12	74	ذكور	1.22	2.16	3	36
		1.22	2.18	220	إناث				
.352	1.457	1.27	2.32	74	ذكور	1.12	2.14	17	37
		1.21	2.08	220	إناث				
*.045	3.017	1.28	2.50	74	ذكور	1.20	2.13	10	38
		1.15	2.01	220	إناث				
.129	1.465	1.22	2.24	74	ذكور	1.14	2.07	14	39
		1.11	2.01	220	إناث				
*.017	2.032	1.17	2.28	74	ذكور	1.11	2.05	15	40
		1.08	1.98	220	إناث				

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة = (0.05)

يتضح من الجدول رقم (8) ما يلي :

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين فئة المعلمين ، وفئة المعلمات إلا في :
* المهمة رقم (43) وهي "يُطلَعُني المُشرف على نتيجة تقويمه لي " ، إنَّ قيمة (ت) تُساوي -349. ، ودلالاتها (0.026) ، وحيثُ أنَّ قيمة الدلالة أقل من مستوى الدلالة (0.05) ، فهي دالة إحصائياً لصالح فئة المعلمات ؛ لأنَّ مُتوسطاتهنَّ (2.93) أعلى من متوسطات المعلمين (2.86) .

* المهمة رقم (20) وهي " يحرص المُشرف على تبادل الخبرات بيني وبين المعلمين الذين يشتركون معي في تدريس الصّف " ، إنَّ قيمة (ت) تُساوي 1.192 - ، ودلالاتها (0.021) ، وحيثُ أنَّ قيمة الدلالة أقل من مستوى الدلالة (0.05) ، فهي دالة إحصائياً لصالح فئة المعلمات ؛ لأنَّ مُتوسطاتهنَّ (2.81) ، أعلى من متوسطات المعلمين (2.62) .

* المهمة رقم (4) وهي " يُساعدني المُشرف في تحديد الأنشطة التي تُسهم في تحقيق الأهداف التعليمية / التعليمية " ، إنَّ قيمة (ت) تُساوي 1.339 ، ودلالاتها (0.013) ، وحيثُ أنَّ قيمة الدلالة أقل من مستوى الدلالة (0.05) ، فهي دالة إحصائياً لصالح فئة المعلمين ، لأنَّ مُتوسطاتهم (2.36) أعلى من متوسطات فئة المعلمات (2.16) .

* المهمة رقم (10) وهي " يُساعدني المُشرف في تنظيم البيئة الصّقيّة " ، إنَّ قيمة (ت) تُساوي 3.017 ، ودلالاتها (0.045) ، وحيثُ أنَّ قيمة الدلالة أقل من مستوى الدلالة (0.05) ، فهي دالة إحصائياً لصالح فئة المعلمين ؛ لأنَّ مُتوسطاتهم الحسابية (2.50) أعلى من متوسطات فئة المعلمات ، (2.01) .

* المهمة رقم (15) وهي " يُوضح لي المُشرف كيفية تنفيذ النّشاطات المُرافقة للمنهاج " ، إنَّ قيمة (ت) تُساوي 2.032 ، ودلالاتها (0.017) ، وحيثُ أنَّ قيمة الدلالة أقل من مستوى الدلالة (0.05) ، فهي دالة إحصائياً ولصالح فئة المعلمين ؛ لأنَّ مُتوسطاتهم الحسابية (2.24) أعلى من متوسطات فئة المعلمات (1.98) .

2 - تتوزع المهام الـ (40) على المجالات الرئيسية وفق الجدول رقم (9) .

جدول رقم (9)

توزيع المهام الإشرافية التي يمارسها المشرف التربوي بدرجة متوسطة من وجهة نظر المعلمين على المجالات الرئيسية

رقم المجال	المجال وعدد المهام التي تُمارس فيه بدرجة متوسطة	أرقام المهام
1	التدريس والأنشطة وحاجات التلاميذ (12)	22 ، 28 ، 27 ، 18 ، 21 ، 29 ، 26 ، 23 ، 20 ، 25 ، 24 ، 19
2	تقويم المشرف للمعلم (6)	36 ، 35 ، 45 ، 44 ، 43 ، 37
3	التخطيط والمتابعة (6)	10 ، 3 ، 8 ، 4 ، 9 ، 5
4	النمو الشخصي والتطوير المهني للمعلم (6)	32 ، 33 ، 34 ، 30 ، 38 ، 31
5	المنهاج والكتاب المدرسي (5)	15 ، 14 ، 17 ، 16 ، 13
6	العلاقات الإنسانية (5)	50 ، 49 ، 46 ، 48 ، 47

يُلاحظ من الجدول رقم (9) أن جميع المجالات تتضمن مهام تُمارس بدرجة متوسطة ، واحتل مجال التدريس والأنشطة وحاجات التلاميذ المرتبة الأولى .
وبالنسبة للمهام الإشرافية التي تُمارس بدرجة قليلة تُظهر لنا الجداول (10 ، 11 ، 12) وجود (5) مهام إشرافية.

جدول رقم (10)

ممارسة المشرف التربوي للمهام الإشرافية بدرجة قليلة من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازلياً حسب متوسطاتها الحسابية وقيمة اختبار (ت) ودلالة الفروق وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

رقم المهمة حسب درجة الممارسة	رقم المهمة في الاستبانة	المهمة		المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري						
1	12	1.98	1.21	بكالوريوس	260	2.01	1.24	1.111	.061
				دبلوم	34	1.76	.9553		
2	1	1.97	1.18	بكالوريوس	260	1.96	1.19	-.296	.589
				دبلوم	34	2.02	1.14		
3	2	1.90	1.15	بكالوريوس	260	1.89	1.17	-.370	.348
				دبلوم	34	1.97	1.05		
4	7	1.86	1.06	بكالوريوس	260	1.85	1.06	-.601	.426
				دبلوم	34	1.97	1.05		
5	6	1.82	1.13	بكالوريوس	260	1.78	1.12	-1.602	.900
				دبلوم	34	2.11	1.14		

يتضح من الجدول رقم (10) مايلي :

- 1 - بلغ عدد المهام الإشرافية التي يُمارسها المشرف التربوي بدرجة قليلة من وجهة نظر المعلمين (5) مهام إشرافية.
- 2 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين فئة المعلمين ذوي مؤهل البكالوريوس ، وبين فئة المعلمين ذوي مؤهل الدبلوم في المهام الخمس ؛ وذلك لأنّ مستوى الدلالة في المهام السابقة في الجدول رقم (10) ، أكبر من مستوى الدلالة (0.05) .

وبالنسبة للمهام الإشرافية الممارسة بدرجة قليلة حسب مُتغير سنوات الخبرة فالجدول رقم (11) يُوضح ذلك .

جدول رقم (11)

ممارسة المشرف التربوي للمهام الإشرافية بدرجة قليلة من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازلياً حسب متوسطاتها الحسابية وقيمة اختبار (ت) ودلالة الفروق وفقاً لمتغير سنوات الخبرة في التدريس

رقم المهمة حسب درجة الممارسة	رقم المهمة في الاستبانة	المهمة		سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري						
1	12	1.98	1.21	5 فأقل	95	2.23	1.23	2.438	.789
				أكثر من 5	199	1.86	1.19		
2	1	1.97	1.18	5 فأقل	95	2.21	1.22	2.395	*.048
				أكثر من 5	199	1.85	1.15		
3	2	1.90	1.15	5 فأقل	95	2.03	1.23	1.335	.077
				أكثر من 5	199	1.83	1.11		
4	7	1.86	1.06	5 فأقل	95	2.15	1.16	3.288	*.027
				أكثر من 5	199	1.72	.9882		
5	6	1.82	1.13	5 فأقل	95	2.000	1.14	1.826	.723
				أكثر من 5	199	1.74	1.11		

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05)

يُتّضح من الجدول رقم (11) ما يلي :

1- لا تُوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين فئة المعلمين من ذوي خبرة خمس سنوات وأقل ، وفئة المعلمين من ذوي خبرة أكثر من خمس سنوات إلا في :

* المهمة رقم (1) وهي " يُطلّعي المُشرف على بعض النماذج الناجحة للتّخطيط على مُختلف المستويات " ، إنّ قيمة (ت) تُساوي 2.395 ، ودالاتها (0.048) ، ولأنّ قيمة الدلالة أقل من (0.05) فهي دالة إحصائياً ولصالح فئة المُعلمين من ذوي خبرة خمس سنوات فأقل ؛ لأنّ متوسطهم الحسابي (2.21) أعلى من متوسط المعلمين من ذوي فئة أكبر من خمس سنوات (1.85) .

* المهمة رقم (7) وهي " يُساعدني المُشرف في وضع أسس لتصنيف التلاميذ في مجموعات " ، إنّ قيمة (ت) تُساوي 3.288 ، ودالاتها (0.027) ، ولأنّ قيمة الدلالة أقل من (0.05) فهي دالة إحصائياً ولصالح فئة المُعلمين من ذوي خمس سنوات فأقل ؛ لأنّ متوسطهم الحسابي (2.157) أعلى من متوسط المُعلمين من ذوي فئة خبرة أكبر من خمس سنوات (1.72) .

وبالنسبة للمهام الإشرافية الممارسة بدرجة قليلة حسب مُتغير الجنس فالجدول رقم (12)

يُوضح ذلك .

جدول رقم (12)

ممارسة المشرف التربوي للمهام الإشرافية بدرجة قليلة من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازلياً حسب

متوسطاتها الحسابية وقيمة اختبار (ت) ودلالة الفروق وفقاً لمتغير الجنس

رقم المهمة حسب درجة الممارسة	رقم المهمة في الاستبانة	المهمة		الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري						
1	12	1.98	1.21	ذكور	74	1.89	1.21	-0.743	.974
				إناث	220	2.01	1.22		
2	1	1.97	1.18	ذكور	74	2.24	1.32	2.285	*.006
				إناث	220	1.88	1.12		
3	2	1.90	1.15	ذكور	74	1.98	1.24	.731	.200
				إناث	220	1.87	1.12		
4	7	1.86	1.06	ذكور	74	2.12	1.13	2.395	.067
				إناث	220	1.78	1.02		
5	6	1.82	1.13	ذكور	74	1.89	1.12	.575	.514
				إناث	220	1.80	1.13		

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05)

يتضح من الجدول رقم (12) ما يلي :

1 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين فئة المعلمين والمعلمات إلا في :

* المهمة رقم (1) وهي " يُطلّعي المشرف على بعض النماذج الناجحة للتخطيط على مختلف المستويات " ، إن قيمة (ت) تساوي 2.285 ، ودالاتها (0.006) ، وحيث أن قيمة الدلالة أقل من مستوى الدلالة (0.05) فهي دالة إحصائياً ولصالح المعلمين ؛ لأن متوسطهم الحسابي (2.24) أعلى من متوسط فئة المعلمات (1.88) .

2 - من الملاحظ بأن المهام الإشرافية التي تُمارس بدرجة قليلة تقع ضمن مجال واحد وهو (التخطيط والمتابعة) ، وذلك وفق الجدول رقم (13) .

جدول رقم (13)

توزيع المهام الإشرافية التي يمارسها المشرف التربوي بدرجة قليلة من وجهة نظر المعلمين على

المجالات الرئيسية

رقم المجال	المجال وعدد المهام التي تُمارس بدرجة قليلة	أرقام المهام
1	التخطيط والمتابعة	6, 7, 1, 12

وبالنسبة لدرجة ممارسة المجالات الرئيسية فالجدول رقم (14) يوضح ذلك .

جدول رقم (14)

درجة ممارسة المجالات التي تتوزع فيها المهام الإشرافية من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازلياً حسب

المتوسطات الحسابية

رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
5	تقويم المشرف للمعلم	3	1.38	كبيرة
3	التدريس والأنشطة وحاجات التلاميذ	2.63	1.23	متوسطة
6	العلاقات الإنسانية	2.58	1.27	متوسطة
4	النمو الشخصي والتطوير المهني للمعلم	2.56	1.28	متوسطة
2	المنهاج والكتاب المدرسي	2.20	1.18	متوسطة
1	التخطيط والمتابعة	2.15	1.19	متوسطة

يُظهر الجدول رقم (14) درجة ممارسة المجالات الرئيسية ، فنلاحظ أن مجال تقويم المشرف للمعلم كان يُمارس بدرجة كبيرة ، وباقي المجالات كانت تُمارس بدرجة متوسطة .

وللإجابة على السؤال الرابع (هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في تحديد درجة ممارسة المشرف التربوي للمهام المنوطة به تُعزى إلى مُتغيرات المؤهل ، وسنوات الخبرة في التدريس ، والجنس ؟). استخدم الباحث اختبار (ت) على مستوى المهمة الواحدة ، والمجالات الرئيسية للمهام ، والإستبانة ككل ، وكانت النتائج للمهام على النحو التالي :

- المهام التي ظهرت في تحديد درجة ممارستها فروق ذات دلالة إحصائية منسوبة لمتغير المؤهل العلمي هي (14 ، 4 ، 13 ، 26 ، 35) ، والفروق لصالح فئة المعلمين ذوي مؤهل البكالوريوس ، باستثناء المهمة فروق المهمة رقم (35) فهي لصالح فئة المعلمين ذوي مؤهل الدبلوم . انظر الجدول رقم (6) .

- المهام التي ظهرت في تحديد درجة ممارستها فروق ذات دلالة إحصائية منسوبة لمتغير سنوات الخبرة هي : (17 ، 3 ، 4 ، 43 ، 1 ، 7) ، والفروق لصالح فئة المعلمين من ذوي خبرة خمس سنوات فأقل . انظر الجدولين (7 ، 11) .

- المهام التي ظهرت في تحديد درجة ممارستها فروق ذات دلالة إحصائية منسوبة لمتغير الجنس هي : (1 ، 15 ، 10 ، 4 ، 20 ، 43) والفروق لصالح المعلمين ، باستثناء فروق المهمتين (20 ، 43) فهي لصالح فئة المعلمات . انظر الجداول (8 ، 12) .

أما بالنسبة للمجالات الرئيسية فكانت على النحو التالي :

- ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى المؤهل العلمي في مجال واحد فقط هو (المنهاج والكتاب المدرسي) ، ولم تظهر فروق على مستوى المجالات ككل ، كما يتضح من الجدول رقم (15) .
- لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية منسوبة لمتغير سنوات الخبرة في أي مجال، أو المجالات ككل كما يظهر في الجدول رقم (16) .
- لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى الجنس في أي مجال، أو المجالات ككل، كما يظهر في الجدول رقم (17) .

جدول رقم (15)

قيمة (ت) للمجالات الستة وقائمة المهام الإشرافية حسب متغير المؤهل العلمي

الرقم	المجال	المؤهل العلمي	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة
1	التخطيط والمتابعة	بكالوريوس دبلوم	260 34	25.91 26.08	10.76 9.58	-0.089	929	.544
2	المنهاج والكتاب المدرسي	بكالوريوس دبلوم	260 34	11.11 10.50	5.07 3.50	.682	292	*.012
3	التدريس والأنشطة	بكالوريوس دبلوم	260 34	29.45 30.02	11.66 9.71	-0.275	292	.068
4	النمو الشخصي	بكالوريوس دبلوم	260 34	18.06 18.02	7.56 6.60	.024	292	.206
5	تقويم المشرف للمعلم	بكالوريوس دبلوم	260 34	26.77 26.58	9.49 8.65	.110	292	.494
6	العلاقات الإنسانية	بكالوريوس دبلوم	260 34	15.72 14.91	6.41 5.51	.708	292	.427
7	المجالات ككل	بكالوريوس دبلوم	260 34	127.04 126.14	45.53 36.93	.110	292	.140

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05)

يُلاحظ من الجدول رقم (15) بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين فئة المعلمين ذوي مؤهل البكالوريوس، وفئة المعلمين ذوي مؤهل الدبلوم في مجال المنهاج والكتاب المدرسي، حيث أن الدلالة (0.012) أقل من مستوى الدلالة (0.05) ولصالح فئة المعلمين ذوي مؤهل البكالوريوس؛ لأن متوسطهم الحسابي (11.11) أعلى من متوسط المعلمين ذوي مؤهل الدبلوم (10.50) .

جدول رقم (16)

قيمة (ت) ودلالة الفروق للمجالات الستة ولقائمة المهام ككل حسب متغير سنوات الخبرة

الرقم	المجال	سنوات الخبرة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة
1	التخطيط والمتابعة	5 فأقل	95	28.31	11.47	2.683	292	.083
		أكثر من 5	199	24.79	10.01			
2	المنهاج والكتاب المدرسي	5 فأقل	95	11.97	5.17	2.27	292	.195
		أكثر من 5	199	10.59	4.73			
3	التدريس والأنشطة	5 فأقل	95	32.18	11.73	2.742	292	.766
		أكثر من 5	199	28.24	11.10			
4	النمو الشخصي	5 فأقل	95	18.73	7.45	1.080	292	.764
		أكثر من 5	199	17.73	7.44			
5	تقويم المشرف للمعلم	5 فأقل	95	27.41	9.10	.827	292	.655
		أكثر من 5	199	26.44	9.52			
6	العلاقات الإنسانية	5 فأقل	95	16.11	6.02	.904	292	.345
		أكثر من 5	199	15.40	6.44			
7	المجالات ككل	5 فأقل	95	134.74	46.18	2.086	292	.585
		أكثر من 5	199	123.21	43.41			

يُلاحظ من الجدول رقم (16) بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين فئة المعلمين ذوي خبرة خمس سنوات فأقل ، وبين فئة المعلمين من ذوي خبرة أكثر من خمس سنوات في أي مجال أو المجالات ككل .

جدول رقم (17)

قيمة (ت) ودلالة الفروق للمجالات الستة والقائمة المهام الإشرافية ككل حسب متغير الجنس

الرقم	المجال	الجنس	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة
1	التخطيط والمتابعة	ذكور	74	26.91	11.44	.921	292	.210
		إناث	220	25.60	10.33			
2	المنهاج والكتاب المدرسي	ذكور	74	11.71	5.36	1.369	292	.105
		إناث	220	10.81	4.74			
3	التدريس والأنشطة	ذكور	74	30.64	11.82	.980	292	.865
		إناث	220	29.14	11.31			
4	النمو الشخصي	ذكور	74	17.63	7.77	-.548	292	.612
		إناث	220	18.20	7.34			
5	تقويم المشرف للمعلم	ذكور	74	25.68	9.57	-1.130	292	.815
		إناث	220	27.11	9.31			
6	العلاقات الإنسانية	ذكور	74	15.59	6.61	-.060	292	.800
		إناث	220	15.64	6.22			
7	المجالات ككل	ذكور	74	128.20	48.05	.281	292	.381
		إناث	220	126.51	43.44			

يُلاحظ من الجدول رقم (17) بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين فئة المعلمين، وفئة المعلمات في أي مجال أو المجالات ككل .

ولفحص الفرضيات المنبثقة عن السؤال الثالث ، تمّ استخدام اختبار (ت) ، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم (18) .

جدول رقم (18)

قيم (ت) و دلالة الفروق للمهام ككل حسب متغيرات الدراسة المستقلة

المتغير	مستوى المتغير	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة
المؤهل العلمي	بكالوريوس	260	1.7423	.4382	-0.653	292	.159
	دبلوم	34	1.7941	.4104			
سنوات الخبرة	5 سنوات فأقل	95	1.589	.4945	-4.66	292	*.000
	أكبر من 5 سنوات	199	1.824	.3817			
الجنس	ذكور	74	1.745	.4366	-4.466	292	*.000
	إناث	220	1.473	.5027			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة = (0.05) .

وللإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة الدراسة الحالية ، تم اختبار الفرضيات التالية:
نصت الفرضية الأولى بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات المعلمين في تحديد درجة ممارسة المهام الإشرافية تُعزى إلى المؤهل العلمي.

يُلاحظ من الجدول (18) بأن قيمة (ت) تساوي -0.653 ، والدلالة 0.159 ، ولما كانت قيمة الدلالة أكبر من مستوى الدلالة (0.05) ، فالفرضية الصفرية مقبولة بمعنى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المعلمين ذوي مؤهل البكالوريوس ، و متوسطات فئة المعلمين ذوي مؤهل الدبلوم .

نصت الفرضية الثانية بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات المعلمين في تحديد درجة ممارسة المهام الإشرافية تُعزى إلى سنوات الخبرة في التدريس.

يتضح من الجدول (18) بأن قيمة (ت) تساوي -4.66 ، والدلالة 0.000 ، ولما كانت قيمة الدلالة أقل من (0.05) ، فالفرضية الصفرية مرفوضة . أي هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين

المعلمين من فئة خبرة خمس سنوات فأقل، وفئة المعلمين من ذوي خبرة أكثر من خمس سنوات. ولصالح المعلمين فئة خبرة أكثر من خمس سنوات.

ونصت الفرضية الثالثة بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات المعلمين في تحديد درجة ممارسة المهام الإشرافية تُعزى إلى الجنس . يتضح من الجدول (18) بأن قيمة (ت) تساوي 4.46 - ، والدلالة 0.000 . ولما كانت قيمة الدلالة أقل من مستوى (0.05) ، فالفرضية الصفرية مرفوضة . أي هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور (المعلمين)، والإناث (المعلمات) ولصالح الذكور .

خامساً : عرض وتحليل نتائج الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم مهام المشرف في الحلقة الأولى بمرحلة التعليم الأساسي من خلال تحديد ممارسة المُشرف لتلك المهام، وذلك من وجهة نظر معلمي الفصل .

أظهرت النتائج أن (5) مهام إشرافية تُمارس بدرجة كبيرة ، والمتوسط الحسابي يتراوح بين 3.02 - 3.31، وشكلت ممارسة هذه المهام ما نسبته (10 %)، وهناك (40) مهمة إشرافية تُمارس بدرجة متوسطة، والمتوسط الحسابي يتراوح 2.05 - 2.95، وشكلت ممارسة هذه المهام ما نسبته (80 %)، و(5) مهام إشرافية تُمارس بدرجة قليلة، يتراوح متوسطها الحسابي بين 1.82 - 1.98.

وكانت نسبة ممارستها (10 %)، ولم تظهر مهام إشرافية تُمارس بدرجة كبيرة جداً، أو بدرجة قليلة جداً .

بالنسبة للمجالات الرئيسية كان مجال تقويم المشرف للمعلم يُمارس بدرجة كبيرة ، ومتوسطه الحسابي (3.00) ، وعدد المهام فيه (9) ، بينما المهام التي تُمارس بدرجة كبيرة في هذا المجال (4) ، وتشكل ما نسبته 80 % من المهام التي كانت تُمارس بدرجة كبيرة ، يليه على الترتيب التدريس والأنشطة وحاجات التلاميذ ، والعلاقات الإنسانية ، ومجال النمو الشخصي والتطوير المهني للمعلم، والمنهاج والكتاب المدرسي ، والتخطيط والمتابعة. وكانت هذه المجالات تُمارس بدرجة متوسطة تراوحت متوسطاتها بين 2.15 - 2.63 ، ولم تظهر مجالات مورست بدرجة كبيرة جداً ، أو بدرجة قليلة جداً .

وتوصلت نتائج هذه الدراسة إلى نفس نتيجة دراسة النأياف (1990) من حيث نتائج درجة ممارسة المهام الإشرافية، حيث كانت بدرجة كبيرة ، ودرجة متوسطة ، ودرجة قليلة ، وكذلك بالنسبة

للمجالات الرئيسية فهناك اتفاق بين نتائج الدراسة الحالية، ونتائج الدراسة السابقة الذكر، حيث كان مجال تقويم المشرف للمعلم يُمارس بدرجة كبيرة، وبقية المجالات مُورست بدرجة متوسطة .

كما اختلفت نتائج هذه الدراسة مع الدراسة السابقة في عدد المهام التي مورست بدرجة كبيرة ، ودرجة متوسطة ، ودرجة قليلة ، حيث جاءت نتائج الدراسة الحالية أنّ هناك (5) مهام تُمارس بدرجة كبيرة ، (40) مهمة إشرافية تُمارس بدرجة متوسطة، (5) مهام إشرافية تُمارس بدرجة قليلة.

وبيّنت نتائج الدراسة السابقة أنّ (19) مهمة إشرافية تُمارس بدرجة كبيرة، (30) تُمارس بدرجة متوسطة، (2) مورستا بدرجة قليلة. أمّا عن الاختلاف الجوهرى فقد اقترحت الدراسة الحالية استراتيجية تطوير لمهام المشرف التربوي بناءً على واقع ممارسة المهام في المدارس .

وبالنسبة لنتائج اختبار (ت) لفحص الفرضيات المنبثقة من السؤال الثالث، كان هناك اتفاق بين نتائج الدراسة الحالية مع الدراسة السابقة بالنسبة لمتغير المؤهل العلمي، حيث كانت النتيجة متفقة بين الدّراستين، أي أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات تُعزى إلى المؤهل العلمي . أمّا بالنسبة لمتغير سنوات الخبرة فجاءت نتائج الدراسة الحالية متفقة مع الدراسة السابقة، أي أنّ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات تُعزى إلى سنوات الخبرة، ولصالح المعلمين ذوي خبرة أكثر من 5 سنوات ، بينما جاءت نتائج الدراسة السابقة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المعلمين ذوي خبرة 5 سنوات فأقل . وبالنسبة لمتغير الجنس ، جاءت نتائج الدراسة الحالية وجود فروق ذات دلالة إحصائية ولصالح الذكور، بينما اتفقت نتائج الدراسة السابقة من حيث وجود فروق تُعزى إلى الجنس ولصالح الإناث، وقد يكون هذا راجع إلى قلة عدد الذكور في الدراسة الحالية مقارنة بالإناث، وكثرة نسبة عدد الذكور في عينة الدراسة السابقة مقارنة بالإناث .

إنّ المتوسط العام للمهام الإشرافية ككل (2.48)، أي أنّ درجة ممارسة المهام الإشرافية متوسطة . ويتّضح من هذه النتيجة أنّ هناك قصوراً في مُمارسة ، وتنفيذ هذه المهام على أرض الواقع ، وما زالت المهام التقليدية هي الأكثر شيوعاً واستخداماً بدلاً من المهام الضرورية لتحسين مستوى أداء المعلم وتطويره مهنيًا وأكاديميًا، والذي ينعكس بدوره على تحسين أداء التلاميذ . وتقويم المعلم أصبح غاية نهائية للإشراف وليس وسيلة من وسائل تطوير منظومة التعليم، في حين أنّ المهام الإشرافية التي تتطلب جهد ومتابعة، ومهارات عالية من المشرف التربوي؛ لرفع مستوى المعلمين مهنيًا، وشخصيًا، تبقى أسيرة التّظهير، وبعيدة عن أرض التّطبيق .

وللإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة الحالية، والتي نص السؤال على: **ما العوامل**

والقوى التي تؤثر على أداء المشرفين التربويين لمهامهم الإشرافية؟

أسفر تحليل الاستطلاع ، عن وجود مجموعة من الصعوبات الإشرافية ، أبرزها النقاط التالية:

1- كثرة الأعباء الملقاة على عاتق المشرف التربوي ، وتوزيعها بين الجانب الفني والإداري ، فعدد المعلمين الذين يشرف عليهم كبيراً ونسبياً ، وعليه أن يُغطيهم بزيارتين أو زيارة خلال العام الدراسي ، إضافة إلى إشرافه على عدد كبير من المدارس حوالي (60) مدرسة، (حسن طرادة ، إتصال شخصي ، 15 / 2 / 2005)، و يُتابع الأمور التعليمية والإدارية فيها . إنَّ مثل هذا الحجم من العمل ، يجعل المشرف قابلاً للحد الأدنى من المطلوب منه ، مما يجعله أسيراً لضغوط العمل، والإجهاد النفسي. ومن الملاحظ بأنَّ هذه الصعوبة تتفق مع نتيجة دراسة الخليلي وسلامة (1989)، حيثُ توصلت إلى أهم الصعوبات التي تواجه مشرف العلوم، كثرة الأعباء الملقاة على عاتق المشرف التربوي .

2- قلة عدد المشرفين المُتخصصين في الحلقة الأولى، حيثُ بلغ عدد المشرفين المختصين بالحلقة الأولى (12)، (محمد يتيم، إتصال شخصي، 22 / 3 / 2005)، مقارنةً بنصاب المعلمين الذين يقومون بالإشراف عليهم، حيثُ أشارت نتائج بعض الدراسات المحلية كدراسة الحداد (2001 ، ص 169) إلى أنَّ نصاب المشرف من المعلمين ما يُعادل (109) مُعلماً تقريباً، وهذا يُعتبر عدد كبير جداً من المعلمين، على الرَّغم من أنَّ ديوان الخدمة المدنية قد حدد نصاب المشرف التربوي بـ (80) مُعلماً (خليل ميلاد، اتصال شخصي ، 24 / 9 / 2004) . ونتيجة لهذه الصعوبة تؤدي إلى قلة قيام المشرف التربوي بإجراء الدراسات والبحوث ، والندوات ، ومساعدة المعلمين وتشجيعهم على إجراء الدراسات والندوات ، وتجريب الأفكار التربوية ؛ وذلك لانشغاله بمتابعة المعلمين، مما يؤدي إلى قلة الاجتماعات الدورية التي تُعقد بين المشرف التربوي والمعلم أثناء الدوام الرسمي.

3- ضعف العلاقات بين المشرف التربوي والمعلم . وهذا يقود إلى صعوبة كشف المعلمين عن حاجاتهم الحقيقية، وسلبية بعض المعلمين وعدم استجابتهم لعملية الإشراف، وشعور بعض المعلمين بأنَّ علاقة المشرف بهم علاقة سلطوية.

4- ندرة متابعة وتقويم أعمال المشرف التربوي من قبل الإدارة التربوية العليا. وينتج عن هذه الصعوبة تسبب بعض المشرفين في الأعمال المنوطة بهم في ضوء المسؤوليات التي حددتها لائحة الإشراف التربوي، مما يجعل المشرف التربوي يُركز على المهام التي لا تحتاج إلى جهد ومهارة، مثل

وضع برنامج تعليمي للطلبة ذوي التحصيل العالي والمُتدني ، بالإضافة إلى إجراء الدراسات والبحوث، وتشجيع المعلمين على ذلك .

5- ضعف الكفاءة المهنية للمشرف التربوي . وقد يكون بسبب : عدم إعداد المشرف التربوي الإعداد الجيد لتطبيق متطلبات العمل الإشرافي، وعدم قابليته على التجديد والتطوير، وضعف وعيه بمسؤوليات العمل التربوي والإشرافي، وقلة خبرته في مجال الإشراف، وتمسكه بالإجراءات التقليدية في متابعة أداء المعلم، والاختيار الغير مناسب للمشرف التربوي.

وقد تُمثل هذه الصعوبات إجابة عن السؤال الثالث للدراسة الحالية، والمتمثل في : ما العوامل والقوي التي تؤثر على أداء المشرفين التربويين لمهامهم الإشرافية ؟

وبالنسبة للسؤال الرابع الذي يهدف إلى كشف دلالة الفروق ذات الدلالة الإحصائية في تحديد درجة ممارسة المهام الإشرافية ، تُعزى إلى متغيرات الدراسة المُستقلة (المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة في التدريس ، والجنس) فالتدول رقم (19) يُبين المهام التي لها دلالة إحصائية.

جدول رقم (19)

المهام والمجالات التي لها دلالة إحصائية

المتغير	مهام تُمارس بدرجة كبيرة	مهام تُمارس بدرجة متوسطة	مهام تُمارس بدرجة قليلة	المجالات	الاستبانة ككل
المؤهل العمي	لا توجد	14 ، 4 ، 13 ، 26 ، 5 جميعها لصالح خبرة 5 سنوات فأقل	لا توجد	المنهاج والكتاب المدرسي	لا توجد
الجنس	لا توجد	43 ، 20 لصالح الإناث 4 ، 10 ، 40 لصالح الذكور	1 لصالح الذكور	لا توجد	لا توجد
سنوات الخبرة	لا توجد	43 ، 4 ، 3 ، 17 جميعها لصالح خبرة 5 سنوات فأقل	1 ، 7 لصالح 5 سنوات فأقل	لا توجد	لا توجد

يُلاحظ من الجدول (19) أنّ مُتغير المؤهل العلمي أظهر فروقاً ذات دلالة إحصائية في (6) مهام إشرافية خمساً لصالح فئة المعلمين ذوي مؤهل البكالوريوس ، وواحدةً لصالح فئة المعلمين ذوي مؤهل الدبلوم ، وهي :

- يُوضح لي المُشرف معنى النشاطات المُرافقة للمنهاج.
- يُساعدني المُشرف في تحديد الأنشطة التي تُسهم في تحقيق الأهداف التعليمية / التّعليمية.
- يُزودني المُشرف بتعليمات وإرشادات لتحقيق أهداف المنهاج.
- يعمل المُشرف على تقديم حلول مُقترحة لمشكلات التّدرّس التي تعترضني.
- يُتابعني المُشرف في تنفيذ المُقررات الدراسية حسب الخطة الموضوعة.

إنّ ممارسة المُشرف لتلك المهام مع فئة المعلمين ذوي مؤهل البكالوريوس بدرجة أكبر من ممارستها مع فئة المعلمين ذوي مؤهل الدبلوم ، اعتقاداً منه أنّ عملية الإعداد لتلك الفئة مهنيّاً في الجامعة غير كافية ، وغير فعالة.

وبالنسبة للمهمة (35) (يُشجّعني المُشرف على البحث والتّجريب للأفكار التّربوية) فهي لصالح فئة المعلمين ذوي مؤهل الدبلوم ، ظناً من المُشرف أنّ المُعلم ذوي مؤهل الدبلوم أكثر قدرة على مواكبة المستجدات التّربوية ، وتطبيق نتائج الأساليب التي توصلت إليها الدراسات الحديثة في عمليات التعليم والتّعلم ؛ وذلك لما يتمتع به من مهارات اكتسبها في برنامج الدبلوم الفرعي أو المتخصص في التّربية، مقارنة مع نظيره ذوي مؤهل البكالوريوس. وظهرت فروق ذات دلالة إحصائية في مجال واحد وهو المنهاج والكتاب المدرسي، ولعل يرجع ذلك إلى اهتمام المُشرف بتحصيل التلاميذ بالدرجة الأولى . ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية على مُستوى الاستبانة ككل.

وبالنسبة لمُتغير سنوات الخبرة يُلاحظ من الجدول (19) أنّ هناك فروقاً إحصائية في (6) مهام إشرافية ، وهي :

- يُطلّعني المُشرف على نتيجة تقويمه لي .
- يُساعدني المُشرف في تحديد الأنشطة التي تُسهم في تحقيق الأهداف السلوكية .
- يُساعدني المُشرف على تحديد وصياغة الأهداف السلوكية .
- يُشجّعني المُشرف على استخدام المراجع لإثراء الكتاب المدرسي.
- يُطلّعني المُشرف على بعض النماذج النّاجحة للتّخطيط على مختلف المستويات.
- يُساعدني المُشرف في وضع أسس لتصنيف التّلاميذ في مجموعات.

إنّ الفروق الإحصائية في المهام السابقة هي لصالح فئة المعلمين من ذوي خبرة خمس سنوات فأقل ، ولم تظهر فروق على مستوى المجالات الرئيسية ، والاستبانة ككل . يتّضح من هذه النتيجة أنّ المشرف التربوي يُكثر من ممارسة المهام الملموسة الأثر السطحي، وذلك قد يكون في اعتقاده بأنّ المعلم حديث التدريس بحاجة ماسة لها، نظراً لعدم التركيز عليها أثناء عملية إعداد المعلم قبل الخدمة ، بالإضافة إلى أنّ هذه المهارات يُنظر إليها عند تقويم المشرف السنوي من المسؤولين عنه في إدارة التعليم الابتدائي، ولكون معلمي هذه الفئة لديهم الرغبة والحماس للاستفادة من خبرات المشرف لسد نقصهم مقارنةً بفئة المعلمين ذوي خبرة أكثر من خمس سنوات.

ويُلاحظ من الجدول (19) أنّ متغير الجنس أظهر فروقاً ذات دلالة إحصائية في (6) مهام إشرافية ، أربعاً منها لصالح فئة المعلمين (الذكور) وهي :

- يساعدني المشرف التربوي في تحديد الأنشطة التي تُسهم في تحقيق الأهداف التعليمية / التعليمية.
- يُساعدني المشرف في تنظيم البيئة الصفية .
- يُقدم المشرف ملاحظاته وتوصياته لي بعد الزيارة الصفية مباشرة.
- يُطلّعي المشرف على بعض النماذج الناجحة للتخطيط على مختلف المستويات.

إنّ ممارسة المشرف لتلك المهام مع فئة المعلمين (الذكور) بدرجة أكبر من ممارستها مع فئة المعلمات (الإناث)، نظراً لكون شريحة من المعلمين خريجي معهد المعلمين، وتمّ تأهيلهم أثناء الخدمة ، وألحقوا ببرنامج نظام الفصل بالجامعة لمدة أربع سنوات، ولكونهم بحاجة ماسة لمعرفة فلسفة النظام على أرض الواقع ، مما يجعل المشرف يركز على فئة المعلمين باعتبار أنّ أعدادهم قليلة نظراً لتأنيث الهيئات التعليمية في الحلقة الأولى ، فكثير من المدارس الابتدائية هيئتها الإدارية والتعليمية ذكور تمّ تحويلها إلى إناث ، وبالتالي ترتب على ذلك زيادة عدد المعلمات الإناث في الحلقة الأولى بمرحلة التعليم الأساسي مقارنة بالذكور (المعلمين).

وبالنسبة للمهمتين (43 ، 20) لصالح الإناث ، وهما :

- يُطلّعي المشرف على نتيجة تقويمه لي.
- يحرص المشرف على تبادل الزيارات بيني وبين المعلمين الذين يشتركون معي في تدريس الصف.

إنّ ممارسة المشرف للمهمتين مع المعلمات دليلاً على أنّ المعلمات أكثر التزاماً بالعمل ، وتقيداً بالتعليمات ، وحرصهنّ على تطوير أنفسهنّ ، وإثبات جدارتهنّ في العمل ، بالإضافة إلى الرضا الوظيفي الذي يتمتعنّ به ، وذلك بسبب أزمة البطالة بين الإناث الجامعيات، كلّ ذلك يجعل المعلمات

حريصات على التفاعل الإيجابي مع دور المشرف . وأما على مستوى المجالات الرئيسية ، والاستبانة ككل لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين فئة المعلمين والمعلمات.

وتأسيساً على ما تمّ تناوله في الدراسة الحالية من نتائج الدراسة الميدانية، وما تضمنته من تشخيص درجة ممارسة المشرف التربوي لمهامه، وتحديد أهم العوامل والقوى التي تعرقل سير العملية الإشرافية على النحو المنشود ، ونظراً للدور الذي يلعبه المعلمون وسائر التربويين في مدى نجاح العملية التربوية ، فقد بات لزاماً علينا الاهتمام بإعادة النظر بكافة جوانب العملية التعليمية / التعلمية ، وخصوصاً العملية الإشرافية باعتبارها صمام الأمان لتحسين مخرجات التعليم . وفي هذا الصدد يُمكن اقتراح إستراتيجية لتطوير تنفيذ مهام المشرف في ضوء المهام والمسؤوليات المنوطة به. وهذا ما يستعرضه الفصل السادس من فصول الدراسة الحالية .

الفصل السادس

استراتيجية تطوير مهام المُشرف التربوي في الحلقة الأولى بمرحلة التعليم الأساسي بمملكة البحرين

مُحتويات الفصل :

- 1- مبررات استخدام الاستراتيجية**
- 2- مفهوم الاستراتيجية**
- 3- أنواع الاستراتيجية**
- 4- مبادئ الاستراتيجية**
- 5- مُنطلقات بناء الاستراتيجية**
- 6- محاور الاستراتيجية وعناصرها وطُرق تنفيذها**
- 7 - مقترحات لبحوث ودراسات لا**

الفصل السادس

استراتيجية تطوير مهام المشرف التربوي في الحلقة الأولى بمرحلة

التعليم الأساسي بمملكة البحرين

بيّنت نتائج الدراسة الميدانية، وتفسيرها أنّ واقع الإشراف التربوي في الحلقة الأولى بمرحلة التعليم الأساسي بمملكة البحرين يحتاج إلى تجديد وتغيير، وخصوصاً مع المشرف التربوي للقيام بمهامه على النحو المنشود، وبخاصة في الحلقة الأولى كونها القاعدة الأساسية لمراحل التعليم اللاحقة في السلم التعليمي . ولما كانت التوصيات والمقترحات التي تلجأ إليها الدراسات العلمية لم تعد مجدية لمعالجة أوضاع التعليم؛ كونها تتضمن عموميات وفقرات إنشائية، هي أقرب إلى النظر منها إلى العمل. لذلك رؤى الاتجاه نحو الفكر التجديدي الذي تلجأ إليه الدول، والمنظمات، في عملية إصلاح التعليم، وتحسين مخرجاته في ضوء التنمية الشاملة، وإصلاح سوق العمل. وتأسيساً لما سبق تناوله عن نتائج الدراسة الميدانية، والتي أُخذت من المعلم ميداناً لتقويم مهام المشرف؛ وذلك للحصول على معلومات وحقائق عن واقع الإشراف التربوي بمملكة البحرين، وما يُعانيه من مشكلات وأوجه قصور ، بقصد تقديمها إلى إدارة التعليم العام والفني بوزارة التربية والتعليم، ومساعدتها في تطوير برامج الإشراف التربوي من خلال تقديم استراتيجية للتطوير، وهذا ما يستعرضه الفصل السادس من فصول الدراسة الحالية.

1- مبررات اختيار الاستراتيجية

طالما أنّ الاستراتيجية هي أهداف بعيدة المدى، وهي عملية تقع بين صانعي القرار، والمُنفذين - كان طبيعياً - اللجوء إلى الاستراتيجية لوضع أهداف بعيدة المدى تُوجه عمليات التطبيق، من حيث تمثلها الوجه العملي، وكونها مرحلة أكثر واقعية للسياسة التعليمية. وبناءً على ما تتميز به الاستراتيجية من مرونة في التنفيذ حسب الظروف والإمكانات المتاحة الحالية، والموائمة مع المتطلبات المستقبلية، لذا بات لازماً أن تولد هذه الاستراتيجية، وذلك من خلال الحتمية التي فرضتها الصورة الحالية لواقع الإشراف التربوي في المدارس، وما يُعانيه من عوائق تحول دون تحقيقه لأهداف السياسة التعليمية في البلاد على النحو المنشود. فلعل وعسى أن تكون هذه الاستراتيجية مصدراً باعثاً للاسترشاد بها في تطوير منظومة التعليم، وتحسين مخرجاته وفق التحديات المعاصرة.

2- مفهوم الاستراتيجية

تُعتبر الاستراتيجية من المصطلحات التي انتشرت استخدامها في مجال التربية، وغيرها من فروع النشاط الإنساني. وقد جاء تعريف الاستراتيجية في اللغة، بأنها علم أو فن الحرب، أو وضع الخطط وإدارة العمليات الحربية. (البعلبي، 1986). ومصطلح استراتيجية في التعريف التكويني يُقابله لفظ فن، والاستراتيجية استخدمت أصلاً في الحياة العسكرية ثم السياسية، وهي تعني فن القيادة، ووضع الخطط وتنسيقها، وتحديد الأهداف والقوة، والاتجاه الرئيسي للحركة. (بدوي، المُشار إليه في لوشن، 2003). وبعد أن تطوّرت أصبحت تُستعمل في مجالات الحياة المختلفة، إلى أن انتقلت في السنين الأخيرة، وبدلالات مُتقاربة إلى الحياة التعليمية.

استناداً إلى الاستخدام الذي خصّ به مفهوم الاستراتيجية في الحياة التعليمية، من طرف المتخصصين في شؤون التعليم، وخبراء التعليم، وقياساً بالفهم الذي شكل حولها هذا الإطار، ندرك بأنّ الاستراتيجية هي الفن الذي يُدار في التعليم بمكوناته، على نحو مُخطط، ومدبر، منظم، وموجه، وهادف، إلى جانب التحكم فيه كعامل مُساعد على نمو مهارات الأفراد، وتطور مجالات الحياة بالمجتمع. (لوشن، 2003).

ويمكن أن يُحدد مفهوم الاستراتيجية الخاصة في هذه الدراسة، بأنه " فن تنظيم العلاقات التي تربط سياسات النظام، والتخطيط لها، والممارسات التي تُحقق انتقال جهود ومشاريع هذا النظام من وضعها الرّاهن إلى الوضع الذي تستهدفه الغايات السياسية " (الحوت الشاذلي، 1994، ص 11). والاستراتيجية عملية تتصف بالمرونة، ولها طابع خاص، حيث أنها تحمل صفة توجيهية، وتطبيقية معاً. (الحاج، 2002، ص 201).

والاستراتيجية كمنج تحليلي، يبدأ باستقصاء إمكانات وقوى الواقع الحالية، والمُحتملة، وذلك من أجل تنظيم خطوط ومسارات الجهود التي تُحقق استخدام واستثمار شتى الطاقات، والقوى المُتاحة، وتحريكها من أجل الانتقال بمهام المُشرف التربوي من وضعها الرّاهن إلى الوضع الذي تحدده سلطة السياسة المُنفذة، وذلك بناءً على الظروف والإمكانات الحالية والمستقبلية، والطاقات. (الحوت و الشاذلي، مرجع سابق، ص 112-113).

بهذا التّوضيح السّريع للاستراتيجية، نخلص إلى التعريف الإجرائي المُستخدم في هذه الدراسة ونطاق مُعالجته، حيث يُقصد بالاستراتيجية هنا، هي فن استخدام الموارد والطاقات المُتاحة الحالية والمتوقعة، واستثمارها الأمثل في ضوء الظروف، والعوامل المؤثرة على مهام المُشرف التربوي

بخاصة، حالياً ومُستقبلاً؛ من أجل رفع كفاية المشرف التربوي، وفاعليته في أداء أدواره كاملة الوظائف والمسؤوليات، بما من شأنه تحقيق الأهداف المنشودة. (الحاج، 2002، ص204).

وتأسيساً مما سبق، يُمكن القول بأنّ مفهوم الاستراتيجية يتّضمن عدّة عمليات، أبرزها:

- 1- تشخيص الوضع الراهن، وتحديد عناصره، وعوامله، وتحدياته المستقبلية.
- 2- تحديد إمكانات وقوى الواقع، واحتمالاته، مع أخذ معيار الزمن، والكلفة، والعائد.
- 3- إتاحة الشروط، والظروف، والمسارات، والتنظيمات المتناسقة .
- 4- تعبئة وحشد القوى، والموارد اللازمة، والمتاحة.
- 5- تنسيق واستخدام العوامل، والظروف، والإمكانات، والقوى، ووضعها في قالب واحد مترابط، يُحقق التّفاعل والتّكامل بينها.
- 6- مراعاة المواعمة بين ظروف العصر المتجددة، وتحدياته المستقبلية، بحيث يُتيح لها القدرة على الحركة الواسعة، وبالسّرعة المتجاوبة.

ومما تجدر الإشارة إليه، أنّ التّعريف الأخير الذي صُغناه، تُوجد به إشارات واضحة، ودقيقة، كما أنّه يمزج بين الفكر والعمل؛ لتطوير المهام على أرض الواقع.

3-أنواع الاستراتيجية

هُنالك عدّة أنواع للاستراتيجية، تختلف باختلاف الهدف الذي وُضعت من أجله، ومدى توافر الإمكانات والموارد والطاقت من أجل تحقيق الهدف، وديناميكية الحركة . ومن بين هذه الأنواع ما أشارت إليه كتابات كلاً من (الحوت والشاذلي، 1992، ص 113 - 114)، وهي كالتالي:-

1-استراتيجية العمل المُباشر:

حيث أنّ هذا النمط يُطبق عندما يكون الهدف ذا أهمية متوسطة، مع توفر الموارد، بحيث يُمكن تعبئتها، وتحريكها لتحقيق الهدف.

2-استراتيجية الضغط غير المُباشر:

وهذه الاستراتيجية تُطبق عندما يكون الهدف متوسط الأهمية، مع عدم توفر الموارد المُتاحة بالدرجة التي يُمكن تعبئتها، وتحريكها ببُسر .

3- استراتيجيات المراحل المتتابعة:

ويكون تطبيقها عندما يكون الهدف ذا أهمية كبرى، ولكن تُوجد قيود مفروضة على كل الموارد، وفي هذا النمط تُوجه الجهود إلى تحقيق الهدف من خلال، مايلي :

أ- سلسلة متتابعة من الإجراءات تُحدد الاستراتيجية، وتُحدد فيها مراحل العمل بما يُحقق الهدف في النهاية.

ب- تنظيم من الأولويات يوجه فيه الجهد إلى الأهم، فالمهم، فالأقل أهمية، بحيث يؤدي كل إجراء إلى تحقيق جزء من الهدف النهائي . ويكون مقدمة للإجراء التالي في نفس الوقت.

4- استراتيجيات الجهد طويل المدى:

تُطبق هذه الاستراتيجية عندما يكون الهدف هاماً، ولا توجد قيود على الموارد، مع توافر ديناميكية الحركة على النطاق الواسع . وفي هذا النمط يوجه الجهد الاستراتيجي إلى المشكلة أو النظام في مجاله الواسع؛ لمحاولة تجزئة عناصره إلى أجزاء يُمكن مواجهتها بالموارد المحددة، وبما يؤدي إلى إمكانية تصعيد العمل، وتوفير جهود تعبوية تُمكن من الانتقال إلى نمط استراتيجي آخر.

5- استراتيجيات المواجهة في المدى القصير (الحملات الشاملة):

تُطبق هذه الاستراتيجية في حالة الأهمية القصوى للهدف، وتوافر الموارد، والتأكد على إمكانية تحقيق الهدف في المدى القصير، مع أخذ معيار الكلفة والعائد . وفي هذا النمط تُعبأ كل الموارد المتاحة، وتلك التي يُمكن تعبئتها احتياطياً، وتُحرك بكل ثقلها لتحقيق الهدف في المدى القصير . ومن المُسلم به أنّ مرونة العمل التي يتطلبها الفكر الاستراتيجي يقتضي بالضرورة التحرك من نمط إلى آخر حسب الإمكانيات المتوفرة، والمتاحة، ومستوى التوازن بين المتغيرات الثلاثة السّالفة الذكر . (جلال وزملاؤه ، المشار إليهم في الحوت وشاذلي ، 1992 ، ص114) .

4- مبادئ الاستراتيجية :

ينبغي مُراعاة المبادئ (الحوت وشاذلي ، 1992 ، ص115)، التّالية عند وضع الاستراتيجية لأي نظام تعليمي وهي :

1 - **التكامل**: ويُقصد به تكامل أهداف استراتيجية النظام، مع الأهداف السياسية، والاجتماعية، والاقتصادية.

2 - طول المدى: بحيث تكون الاستراتيجية في حدود المدة المعقولة، أي بعبارة أخرى أنها تُسائر في سرعة إنجازها تطوّر الاختيارات السياسية.

3 - الضبط: ويُقصد به توافر الشروط الفنية في الاستراتيجية، بحيث يؤدي ذلك في مرحلة تالية إلى قيام التخطيط على أسس علمية صحيحة.

4 - الديناميكية : بحيث تأخذ الاستراتيجية في الاعتبار عمليتي التطوير والتجديد؛ وذلك لأنّ المعطيات الأساسية قد تتغير في مرحلة التنفيذ، عما كانت عليه في البداية.

5- منطلقات بناء الاستراتيجية:

بعد تحديد واقع الإشراف التربوي في مملكة البحرين، والأهداف التي تُشكل السياسة التعليمية، لابد من تحديد الاستراتيجية التي يجب اتباعها لتحقيق هذه الأهداف . وتحكم هذه الاستراتيجية دعائم معينة تُتمثل في مجموعة أفكار أساسية تعتبر بمثابة منطلقات لتحقيق محاور معينة . وتتحدد هذه المنطلقات في بناء الاستراتيجية في الآتي:-

- 1 - واقع الإشراف التربوي، وأوضاعه الحالية، وما يواجهه من معوقات، وما يتوافر من امكانيات مادية وبشرية، والتي يُمكن توظيفها الأمثل؛ للارتقاء بالإشراف التربوي في مملكة البحرين.
- 2- جهود إدارة التعليم متمثلة في قسم التوجيه بوزارة التربية والتعليم، لتطوير نظام التعليم العام، وخصوصاً الحلقة الأولى من التعليم الأساسي (أي النشرات والتقارير والوثائق الرسمية ، واللوائح، والإجراءات المُتبعة لتطوير الإشراف التربوي)، وبمعنى آخر، أي أنّ الاستراتيجية انطلقت من النقطة التي انتهت إليها جهود الإشراف التربوي .
- 3- ما أسفرت عنه نتائج خبرات الإشراف التربوي في عدد من الدول العربية والأجنبية، وما استحدثته من أساليب، وإجراءات، ومفاهيم جديدة للإشراف التربوي.
- 4- طموح وزارة التربية والتعليم في مملكة البحرين، والمجتمع البحريني في تحسين مستوى التعليم، وفق معايير الجودة الشاملة التي تنتهجها مملكة البحرين عموماً؛ لمواجهة تحديات المستقبل.

6 - محاور الاستراتيجية وعناصرها وطرق تنفيذها : تهدف الاستراتيجية إلى تحقيق أهداف

السياسة التعليمية من خلال المحاور المتعلقة بمهام المشرف التربوي، وهي :

- 1- التخطيط والمتابعة .
- 2- المنهاج والكتاب المدرسي.

3- التدريس والأنشطة وحاجات التلاميذ.

4- النمو الشخصي والتطوير المهني للمعلم .

5- تقويم المشرف للمعلم .

6- العلاقات الإنسانية .

تُمثل هذه المحاور خطوطاً عريضة لمجموعة من مجالات الإصلاح والتطوير في منظومة الإشراف التربوي، وكل محور يتضمن مجموعة من العناصر، وكل عنصر يُمثل مساراً نحو وجهة معينة، ويتناول بعض الجوانب التي تسعى لتحقيق هدفاً مُعيناً أو جانباً منه، بحيث تكون هناك عملية ارتباط وثيق، وتكامل بين العناصر بعضها البعض في محورٍ ما لتحقيق هدف مُعين، أو أكثر. (الحاج، 2002، ص 210). وهذه المحاور وعناصرها، كما يلي :

أولاً: محور التخطيط والمتابعة : ويتناول هذا المحور إعادة ترجمة أهداف الإشراف التربوي في مرحلة التعليم الأساسي، بقصد توحيد منطلقات التفكير، وموجهات العمل التربوي، وأساليب التنفيذ، وما يتبعها من تغيرات في منظومة الإشراف التربوي، وذلك بقصد تحسين مخرجات التعليم . ويشتمل هذا المحور على العناصر، التالية :

1- رفع الوعي التخطيطي لدى المشرفين التربويين تصميمياً ، وتنفيذاً ، وتقويماً .

طريقة التنفيذ *

- 1 - إصدار نشرات وتعليمات بأهداف الإشراف التربوي في مرحلة التعليم الأساسي .
- 2 - إصدار نشرات باختصاصات المشرف التربوي، وما يجب أن يُمارسه المشرف خلال العام الدراسي ككل.
- 3 - تكليف المشرف بوضع خطة سنوية لكل ما سيقوم به خلال العام الدراسي، وتُسَلَّم نسخة منها لإدارة التوجيه، ويُمكن أن تُتخذ هذه الخطة أساساً لتقويم كل مشرف.
- 4 - تقديم نماذج للخطط اليومية والشهرية والفصلية، والتي أثبتت فاعليتها من حيث التنفيذ مع الفترة الزمنية المُحددة لها حسب التصور المُقترح للتنفيذ.
- 5 - دعوة أهل الاختصاص والخبرة في مجال التخطيط التربوي؛ لتقديم محاضرات حول فلسفة اشتقاق الأهداف من مصادرها، ومعايير صياغتها ، وآلية تقويمها.

● يُعنى بها جملة الإجراءات والتدابير المطلوب القيام بها لتنفيذ هذا العنصر .

- 6 - إقامة دورات، أو ورش عمل للمشرفين التربويين حول آلية تصميم بعض النماذج الناجحة للتخطيط للمواقف التعليمية / التعليمية على مختلف المستويات.
- 7 - تصميم استمارات من قبل المشرف التربوي لمتابعة تنفيذ ما أُنجز في المقررات الدراسية المقررة.
- 8 - عقد حلقات نقاش حول آلية تصنيف التلاميذ وفق معايير علمية سليمة.
- 9 - تنفيذ بعض المواقف التعليمية من قبل المشرف التربوي تُركز على المهارات التي يحتاجها المعلم في الصف كضبط التلاميذ، وصياغة الأسئلة الجيدة، ومهارة الاتصال مع التلاميذ، والتفاعل معهم.
- 10 - التخطيط للزيارات المتبادلة بين المعلمين في المدرسة الواحدة، أو بين معلمي مدرسة ومدارس أخرى في المحافظة الواحدة.

2- رفع المستوى المهني والأكاديمي للمشرفين التربويين .

طريقة التنفيذ:

- 1- توفير برامج لإعداد المشرفين التربويين، وتدريبهم قبل الخدمة على مستوى الجامعة مع التركيز على عملية الإعداد المهني والأكاديمي.
- 2- فتح المجال أمام المشرفين التربويين لإكمال دراستهم العليا في الجامعات المحلية أو الخارجية في مجال تطوير التعليم الابتدائي، والمناهج وطرق التدريس، والإشراف التربوي.
- 3 - اختيار بعض المشرفين المبرزين، وإرسالهم إلى دول مجلس التعاون الخليجي، أو الدول المتقدمة للاطلاع على تجارب تلك الدول في مجال الإشراف التربوي، ورفع تقارير عن سيرورة العمل، وما يُمكن الاستفادة منه في تطوير جهاز الإشراف التربوي بالمملكة .
- 4- توفير وسائل التدريب المستمر للمشرفين التربويين أثناء الخدمة؛ وذلك لتزويدهم بكل ما هو جديد والاستفادة من التقنيات الحديثة في عالم الاتصالات. وهنا يستطيع المشرف تقديم النشرات والخطط والدورات إلى عدد كبير من المعلمين، وهم في مدارسهم وبالتالي يُمكن الحد من مشكلة الأعداد الهائلة للمعلمين الذين يُشرف عليهم المشرف التربوي.
- 5- إعداد دليل للمشرفين التربويين يوضح بدقة المسؤوليات والمهام المنوطة بهم، والأساليب الإشرافية التي يُطبقها المشرف التربوي في المدارس الموكلة بالإشراف عليها.
- 6- إعداد ملف متكامل للإشراف التربوي يتضمن الأدوات والمعايير، والأساليب ، مع مراعاة الوضوح والاختصار، وسهولة التداول بين المشرفين التربويين.
- 7- تنظيم ندوة محددة حول مشكلات الإشراف التربوي، والتطلعات المستقبلية لتحسينها.

8 - تدريب المشرفين التربويين على كيفية تحليل البيانات إحصائياً باستخدام الحزم الإحصائية المتداولة عالمياً.

9 - تدريب المشرفين التربويين على استخدام الأساليب الحديثة في الإشراف التربوي، وتطبيقها على المعلمين، وذلك وفق نتائج الدراسات التجريبية التي أجريت في هذا المجال.

10 - إنشاء مراكز إشرافية موزعة على محافظات المملكة الخمس؛ وذلك من أجل تكوين فريق عمل متكامل من المشرفين التربويين المؤهلين؛ لخدمة معلمي المدارس في المحافظات الخمس في المملكة.

3- العمل على تحسين الوضع الوظيفي والاقتصادي للمشرفين التربويين.

طريقة التنفيذ:

- 1- إفساح المجال أمام المشرفين التربويين المشاركة في تحديد السياسات التربوية، وتشجيع خبراتهم ، ومبادراتهم، وابتكاراتهم في عملية التطوير التربوي في منظومة التعليم.
- 2- توفير التسهيلات اللازمة لقيامهم بعملهم من إمكانات مادية وفنية وتجهيزات تكنولوجية .
- 3- توفير الحوافز والمكافآت للمشرفين المتميزين، والذين يبذلون جهوداً حقيقية؛ لتحسين التعليم، وذلك من خلال تجديداتهم التربوية في الميدان ، والتجارب والمشروعات الريادية في مجال التخصص.
- 4 - التعزيز المعنوي، والمادي من قبل الإدارة العليا، وتشجيعهم على الإبداع والابتكار.

4- عقد المنتديات الإشرافية بين المدارس المتعاونة في محافظات المملكة الخمس.

طريقة التنفيذ:

- 1- تبني سياسة الربط الإلكتروني بين المدارس المتعاونة، والمشرفين التربويين، وجهاز التوجيه بالوزارة؛ وذلك من أجل زيادة فاعلية الاتصال بين جهاز التوجيه والتعليمية والإدارية بالمدارس.
- 2- عقد ورش عمل بين المشرفين والمعلمين الأوائل في المدارس المتعاونة، وتزويدهم بكل ما هو جديد في ميدان الإشراف التربوي، ويخدم العملية التعليمية / التعليمية.
- 3- تحديد سبل اللقاءات الهادفة بين المشرفين ومعلمي المدارس المتعاونة.
- 4- تنظيم الندوات، والمؤتمرات، وورش العمل بين المشرف والمعلمين الأوائل بالمدارس المتعاونة.
- 5 - عقد الاجتماعات الدورية، وذلك من أجل توفير أكبر قدر من المعلومات الكافية حول سيرورة العملية الإشرافية، وكيفية التقليل من القوى والعوائق التي تحد من تنفيذ البرنامج الإشرافي على النحو المنشود.

ثانياً : محور المنهاج والكتاب المدرسي: يُعالج هذا المحور إمكانية تطوير تنفيذ المنهاج والكتاب المدرسي في الميدان التعليمي، وذلك من خلال التعاون الوثيق بين الشرف التربوي، والمُعلمين الذين يتناولون تدريس المنهاج والكتاب المدرسي في المدارس. ويتضمن العناصر التالية :

1- التحليل الموضوعي لمحتوى المنهاج والكتاب المدرسي المقرر وفق خصائص النمو ، وأساليب التفكير ، وخبرات التلميذ.

طريقة التنفيذ :

- 1- عقد ورش عمل حول تحديد الأنشطة والممارسات الصفية التي من شأنها تحقيق أهداف المنهاج.
- 2- استخدام أسلوب العصف الذهني؛ وذلك لتقديم الحلول الأكثر ملاءمة للصعوبات التي تحول دون تحقيق أهداف المنهاج على النحو المنشود.
- 3- التطبيق العملي لأنشطة المنهاج والكتاب المدرسي المقرر، ووفق الإمكانيات والوسائل المتاحة، والتي يُمكن من خلالها تنفيذ الأنشطة المرافقة للمنهاج.
- 4- استخدام أسلوب الرحلات التعليمية في تنفيذ بعض الدروس المقررة في المواد الدراسية المختلفة .
- 5 - توظيف خبرات البيئة القريبة من التلاميذ، عند تقديم الدروس المقررة.
- 6 - إدخال التقنية الحديثة في توظيف محتوى المنهاج، بما يتناسب مع الفروق الفردية بين مستويات التلاميذ في البيئة الصفية الواحدة.
- 7 - اطلاع المعلمين على المواقع التعليمية، ذات العلاقة بتوظيف الاستراتيجيات الحديثة في تدريس المقررات الدراسية، وفق الأساليب المشوقة للتلاميذ.

2- إدخال تجدييدات ومُستحدثات في المنهاج والكتاب المدرسي ، بقصد تطوير وتحسين

العملية التربوية .

طريقة التنفيذ:

- 1- التجريب الميداني، والتوسع في إدخال تكنولوجيا التعليم، ونظم آلية لتأليف المنهاج، وتقييم أداء التلاميذ، وتحديد نواحي القوة والضعف بعد الانتهاء من التطبيق.
- 2- إشراك المعلمين في عملية التطوير؛ باعتبارهم العنصر الفاعل في تحقيق أهداف المنهاج.
- 3- الأخذ بتقارير المعلمين، وملاحظاتهم حول المنهاج، والأنشطة المصاحبة لتنفيذه.
- 4- تبني طرق وأساليب حديثة مُتنوعة في تنفيذ المنهاج وفق نتائج الدراسات العلمية الحديثة .
- 5- ينبغي أن تستند آلية التطوير إلى مستوى التلاميذ، ونموهم، واستعداداتهم، ودوافعهم .

- 6- تقديم الخبرات المتنوعة للمعلمين، وما توصلت إليه التكنولوجيا الحديثة؛ وذلك لإثراء المنهاج والكتاب المدرسي بالأنشطة المتنوعة والمُشوقة، والتي تستثير أذهان التلاميذ.
- 7- التوسع في استخدام تكنولوجيا التعليم من برامج تعليمية، ومواقع التعلم الذاتي عبر الإنترنت .

ثالثاً : محور التدريس والأنشطة وحاجات التلاميذ: ويُقصد به عبارة عن الجزء الواضح من عناصر المنهاج عند التطبيق العملي له في المدرسة، وفق خصائص وحاجات التلاميذ. ويتناول العناصر التالية:

1- ارتباط الطريقة بالمحتوى بما يضمن تحقق الأهداف .

طريقة التنفيذ:

- 1- إعداد دليل للمعلم يرجع إليه، ويستعين به عند اختيار الطريقة المناسبة للتدريس حسب الموقف التعليمي، والإمكانات المتاحة بالمدرسة.
- 2- تنفيذ آلية التقويم الذاتي من قبل المعلم؛ وذلك من أجل تقوية طرائق التدريس التي اتبعها عند تنفيذ محتوى المنهاج، والكتاب المدرسي المقرر.
- 3- الاستفادة من خبرات البيئة في عمليتي التعليم والتعلم، والتوظيف الأمثل لها في تقديم المواقف التعليمية / التعليمية.
- 4- توظيف التكنولوجيا الحديثة، وإدخالها في أساليب التدريس؛ وذلك لتحقيق التوازن في معالجة الفروق الفردية بين التلاميذ، والطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة والمتفوقين.
- 5 - تبني طرق مقترحة من قبل المعلمين، بحيث تكون ملائمة للمحتوى الذي أقرحت لتدريسه، وتنفيذه ميدانياً.

2- التطوير المهني للمعلمين وفق الحاجات التدريبية في طرائق التدريس.

طريقة التنفيذ:

- 1- عقد سُبُل اللقاءات التربوية بين المُشرف والمعلمين؛ وذلك بهدف تحديد الحاجات التدريبية لهم أثناء تناولهم المحتوى المقرر لتنفيذ خطة المنهاج .
- 2- تنمية المعلمين بناءً على التجديدات الحاصلة في منظومة التعليم الابتدائي، كإدخال بعض الأنظمة التربوية الحديثة في التعليم، والمشاريع التطويرية في منظومة التعليم الابتدائي.

- 3- تقديم النشرات التربوية حول الأساليب الحديثة في التدريس، والتي أثبتت فاعليتها من خلال نتائج الدراسات التربوية في ميدان طرائق التدريس الحديثة.
- 4- تنفيذ المشرف دروس مُصغرة إيضاحية أمام التلاميذ ومعلميهم، تُركز على تحقيق مهارات عالية في التفكير، وتستثير اهتمامات التلاميذ نحو الاكتشاف، والاستنتاج الذاتي.
- 5 - وضع دراسات من حين لآخر لتحديد الاحتياجات التدريبية للمشرفين، ولتكون دليلاً لإقامة ندوات أو ورش، أو إصدار تعليمات وتعميمات وما شابه ذلك.

3- التوظيف الأمثل للوسائط التعليمية المتعددة كأحد المداخل التدريسية الحديثة .

طريقة التنفيذ:

- 1- تقديم دروس مُثيرة تشد أذهان التلاميذ، وذلك من خلال توظيف التكنولوجيا الحديثة كوسائل أساسية في تنفيذ المحتوى.
- 2- تسجيل الدروس عبر شرائط الفيديو، وإعادة التسجيل مرة ثانية، وذلك بهدف إجراء التقويم الذاتي من قبل المعلم خلال الجلسات النقاشية بين المشرف والمعلم بعد الزيارة الصّقية مباشرة.
- 3- استخدام البرامج التعليمية / التعليمية كأحد المداخل التدريسية في تنفيذ محتوى المنهاج، بما يُلائم الفروق الفردية بين التلاميذ، ويُحقق الأهداف المرجوة.
- 4- تفعيل دور الزيارات المتبادلة بين المعلمين في المدرسة الواحدة، وبين معلمي المدارس المُتعاونة في محافظات المملكة، مع التوظيف الأمثل للتكنولوجيا الحديثة عند تقديم المواقف التعليمية / التعليمية.

4- التوظيف الأمثل للوسائل التعليمية / التعليمية وفق الإمكانيات المُتاحة سواء المادية والفنية والبيئية.

طريقة التنفيذ:

- 1- تقديم شروح عملية حول آلية استخدام الوسيلة الفعالة أثناء تقديم المواقف التعليمية / التعليمية .
- 2- عقد ورش عمل حول تصميم وإعداد الوسائل التعليمية / التعليمية الغير مكلفة، والمتوفرة خاماتها في البيئة.

5- تحليل المواقف التعليمية وفق المحتوى ، وحاجات التلاميذ ، والخلفية العلمية ، ومستوى التفكير ، وميولهم ، ومحتوى المنهاج والكتاب المدرسي.

طريقة التنفيذ:

- 1- عقد لقاءات إشرافية بعد الزيارة الصفية؛ وذلك لتحليل، ومناقشة الأمور المتعلقة بتدريس المنهاج حسب المحتوى الموضوع.
- 2- تقييم المواقف التعليمية، بعد تنفيذها وفق معايير محددة مسبقاً تتسم بالموضوعية في محاورها.
- 3- توظيف الأسئلة الصفية الجيدة التي تُنمي عند التلاميذ مهارات التفكير العليا.
- 4- تقديم برامج تعليمية ملائمة للطلاب ذوي التحصيل المُتدني، والطلبة الموهوبين.
- 5- اعتبار المدرسة الابتدائية نموذجاً يُحتذى به في توظيف المنهاج المُتكامل البنوية، ويُمكن تحقيق ذلك من خلال توظيف حُصص التربية الرياضية في تنفيذ بعض المواقف، كنموذج لتكامل المنهاج .
- 6- استخدام الألعاب التعليمية كأحد المداخل التدريسية في تنفيذ محتوى المنهاج والكتاب المدرسي.

6- التأكيد على تنمية الاتجاهات والقيم عند التلاميذ .

طريقة التنفيذ:

- 1- تقديم دروس إيضاحية من خلال التركيز على طريقة تمثيل الأدوار من قبل التلاميذ.
- 2- مسرحية المواقف التعليمية، وذلك من خلال توظيف القصة كأحد المداخل في تدريس المواقف التعليمية / التعليمية.
- 3- توظيف الشعر الهادف في تدريس المنهاج التكاملي، كطريقة جديدة في تنفيذ محتوى المنهاج.
- 4- خلق مواقف حيّة تُنمي فيها جوانب مُتعددة، كحب العمل اليدوي واحترامه، والتعاون، وتحمل المسؤولية، وحب الوطن والولاء له.

رابعاً : محور النمو الشخصي والتطوير المهني للمعلم : ويتناول هذا المحور كافة الإمكانيات اللازمة لتطوير المعلم أثناء الخدمة ، وفق متغيرات العصر في ميدان المعلوماتية وتكنولوجيا الاتصالات.

1- رفع الوعي التخطيطي لدى المُشرفين تصميمياً وتنفيذاً وتقويماً .

طريقة التنفيذ:

- 1- تبادل الزيارات الميدانية بين المشرفين ومراكز الإشراف في الدول الشقيقة؛ وذلك للاطلاع على سيرورة العمل وآلية التنفيذ للمهام المنوطة بمراكز الإشراف التربوي.

- 2- تقديم نماذج لخطط دروس تعكس فلسفة نظام الفصل، ووفق الكفايات المقررة، وحسب آلية التقويم التربوي الحديث.
- 3- عقد دورات مكثفة للمشرفين التربويين والمعلمين، حول آلية استخدام البرامج الإحصائية في عملية تحليل المعلومات، وتنفيذ بعض البحوث الإجرائية، والدراسات التجريبية.
- 4- تدريب المعلمين على كيفية تحليل البيانات وفق المتغيرات المدروسة وأثرها على العملية التعليمية / التعلمية.
- 5- التأكيد على مبدأ التقويم الذاتي، وتنميته لدى المعلمين، وذلك من خلال ملء الاستمارة المعدة.

2- توفير الحوافز المادية والمعنوية والمكافآت للمعلمين .

طريقة التنفيذ:

- 1- تشجيع المعلمين على تبني المشروعات والأعمال الريادية، والتي تبرز فيها صفة الإبداع والابتكار.
- 2- عقد مسابقات بين معلمي المدارس المتعانة، لأحسن نتاج تربوي من قبل المعلمين، وترصد له جائزة قيمة .
- 3- توفير التسهيلات اللازمة لقيامهم بعملهم من إمكانيات مادية وفنية .

2- تنمية المعلمين مهنيًا وفق الوضع الراهن والتطلع المستقبلي وتحديات العصر.

طريقة التنفيذ:

- 1- عقد دورات مكثفة حول توظيف الشعر في المنهج التكاملي في المرحلة الابتدائية .
- 2- تقديم دورات خاصة حول توظيف التكنولوجيا الحديثة في عملية التدريس.
- 3- التدريب على استخدام البرامج الإحصائية المتقدمة في العلوم الإنسانية والتربوية، وتوظيفها في إجراء البحوث الإجرائية في طرائق التدريس، وعملية رصد وتحليل الكفايات التعليمية المقررة.
- 4- إعداد النشرات التربوية المتنوعة، والتي تهدف إلى رفع الكفاءة العلمية لدى المعلمين، وتوزيعها عبر التقنية الحديثة في تبادل المعلومات (البريد الإلكتروني) ، وخدمة الإنترنت المتاحة في المدارس الابتدائية.

3- تشجيع المعلمين على البحث والتجريب للأفكار التربوية الهادفة.

طريقة التنفيذ:

- 1- تنفيذ دراسات تجريبية حول تفعيل استخدام طرائق التدريس الحديثة، وذلك من خلال التعاون بين المشرف والمعلم.
- 2- تشجيع المعلمين على الاطلاع المستمر على المواقع التربوية عبر الإنترنت، وتفعيل دور الإنترنت في ميدان التعليم .
- 3- إقامة ندوات تربوية، وذلك من خلال التعاون بين المعلم والمشرف التربوي، هدفها تسليط الضوء على مهارة البحث العلمي .
- 4- دعوة أهل الاختصاص، وذوي الخبرة في إقامة ندوات تربوية هادفة حول آلية إجراء البحوث التربوية، وتحليل البيانات الإحصائية في ميدان التربية والتعليم.

خامساً : تقويم المشرف للمعلم : ويتناول هذا المحور الجهود المنظمة التي تُبذل للتأكد من مدى النجاح في بلوغ الأهداف التي حددها برنامج الإشراف التربوي، وهو دراسة مدى نجاح الأساليب والوسائل التي استخدمها المشرف في عملية إشرافه على المعلمين؛ بحيث تعطي صورة واقعية عن ممارسات المشرف، من أجل تقديمها للقائمين على برامج الإشراف التربوي في المملكة. ويتضمن العناصر التالية :

1- أهداف البرنامج الإشرافي ورسم سياسة تقويم هذه الأهداف .

طريقة التنفيذ:

- 1- تحديد نوع أهداف البرنامج الإشرافي، ورسم طريقة تنفيذه، وتحديد وسائل التقويم المناسبة، حسب الهدف الموضوع.
- 2- تحديد نوع العملية الإشرافية، والوسائل المتبعة فيها، لتحقيق الأهداف المبتغاة.
- 3- تحديد أدوار المشرف، وما يجب أن يقوم به في إنجاح البرنامج من حيث طريقة العمل، ونوع الخدمات التي يُقدمها .

2- النمو المهني للمُشرفين التربويين.

طريقة التنفيذ:

- 1- تدريب المشرفين على استخدام الأساليب الحديثة، والموضوعية في تقويمهم للمعلمين في الفصول الدراسية.
- 2- إعداد دليل للمشرفين يوضح فيه بدقة مسؤولياتهم، ويشمل الأدوات والمعايير.
- 3- بناء استمارات خاصة لملاحظة وتقويم المعلم في ضوء الأساليب الإشرافية الحديثة .
- 4- تدريب المشرفين على البرمجيات الحديثة في تحليل البيانات، وتفسيرها عند تقويمهم للمعلمين.
- 5- تعزيز التعاون والتنسيق على المستوى المحلي بين الوزارة ، وجامعة البحرين، وذلك بهدف إعادة تأهيل المشرفين وفق البرامج المُستحدثة في الجامعة، ووفق احتياجات الوزارة من المشرفين المؤهلين.

3- التأكيد على مبدأ التغذية الراجعة خلال عملية التقويم.

طريقة التنفيذ:

- 1- تقديم ملاحظات المشرف وتوصياته بعد الزيارة الصفية مباشرة .
- 2- التنوع في محاور التقويم بدلاً من التركيز على نتائج تحصيل التلاميذ في تقويم أعمال المعلم.
- 3- إشراك المعلم الأول، وإدارة المدرسة في تقويم أداء المعلم.
- 4- اللجوء إلى تقارير المعلم الأول عبر ملف أعمال المعلم، وما أنجزه من أعمال خلال الفصل الدراسي .
- 5- الحكم على أداء المعلم عبر سلسلة من الإجراءات المتنوعة في أدائه الوظيفي .
- 6- التنوع في الأساليب الإشرافية عند الزيارة الصفية، وذلك لإعطاء صورة واقعية عن أداء المعلم وفق محكات أدائية موضوعية.
- 7 - بناء إستمارة لتقويم أداء المعلم وفق معايير مُقننة، ومبنية على عدد من المهمات الأدائية ، وتمتاز بمعايير الصدق والثبات.
- 8 - إعادة صياغة بناء الاستمارة الحالية ، وفق معايير الجودة الشاملة ، وبنائها حسب مقاييس الأداء العالمية؛ وذلك من أجل تحقيق الموضوعية في التقويم.

سادساً: العلاقات الإنسانية: ويتمثل هذا المحور في تطوير العلاقات الجيدة ، وتخطي الحواجز بين المشرف والمعلم ، وتعزيز التعاون الإيجابي المنبثق على تخطيط واع سليم ، يُمكن المدرسة من تحقيق أهدافها بكفاءة عالية ، وأداء رسالتها . ويعني المفهوم الحديث للعلاقات الإنسانية عبارة عن المعرفة العلمية المنظمة ، والتي توضح سلوك الفرد داخل المؤسسة التعليمية.(البدرى، 2001، ص38).

ويتناول هذا المحور العناصر التالية:

1-مُراعاة قدرات المُعلمين وخلفياتهم وإمكاناتهم ومستوياتهم أثناء العمل الإشرافي. طريقة التنفيذ:

- 1- خلق جو من الألفة والمحبة بين المُشرف والمعلمين المُؤكل بالإشراف عليهم.
- 2- التّوَجُّع في التّعامل مع المُعلمين، حسب القدرات والإمكانات، والمستويات.
- 3- تعزيز التعاون بين المُعلمين أنفسهم في المدرسة.
- 4- تمكين المُعلمين وغيرهم من الإداريين من إشباع حاجاتهم النفسية، والاجتماعية،

2-مُراعاة المُشرف لأسس العلاقات الإنسانية أثناء عملية الإشراف على المُعلمين. طريقة التنفيذ:

- 1- احترام شخصية المُعلم ، واعتبار قيمته فوق كل شيء.
- 2- الإيمان بحق الفرد في النمو إلى أقصى ما تسمح به قدراته، وميوله، واستعداداته.
- 3- التأكيد على مبدأ العمل الجمعي؛ باعتبار كونه أكثر فاعلية، وفائدة مقارنة بالعمل الفردي.
- 4- المُعاملة العادلة، والطيبة الحسنة مع المُعلمين من قبل المُشرف، وبعيداً عن الديكتاتورية التسلطية.
- 5- التّصرف بوضوح في ضوء أهداف العمل.

ويتضح من الرؤية لمُحاور الاستراتيجية المُقترحة لتطوير مهام المُشرف التربوي في الحلقة الأولى بمرحلة التعليم الأساسي ، أنّ أهداف السياسة التعليمية في مملكة البحرين جعلت كل شيء قابلاً للتطوير في ضوء الواقع المعاش، وتحديات الحاضر، وتطلعات المستقبل . ولهذا جاءت ولادة هذه الإستراتيجية بما تضمنته من مُحاور لتحسين مخرجات التعليم بأضلاعه الثلاثة : المُعلم، المنهج، التلميذ، حيث قدمت مزيداً من التفصيل والشمول بخصوص تطوير مهام المُشرف التربوي على أرض الواقع التعليمي بالمدارس، وفق مدى توافر الموارد اللازمة لتحقيق أهداف السياسة التعليمية، اعتماداً على تعدد الحقائق، والرؤى حول الاستراتيجية المطروحة، والخبرة المتواضعة، والظروف المحيطة بالعملية التعليمية / التعليمية.

ومما يجدر قوله بأنّ الاستراتيجية السالفة الذكر حاولت بشتى الطرق حصر كل ما يُمكن أن يُطور مهام المشرف على أرض الواقع بدرجة من الشمولية والتكامل، غير أنّ هذه الاستراتيجية لا تدعي أنها بلغت درجة القمة، وحصرت كل الجوانب المتعلقة بتطوير مهام المشرف التربوي، ولكن حسبها أنها حاولت تحديد المسارات، وتناولت الخطوط الدقيقة إلى حد كبير في طرح تصوراً لتطوير مهام المشرف بناء على نتائج الواقع التطبيقي لها في المدارس الابتدائية بمملكة البحرين.

وفي نهاية هذا المطاف أتمنى من العليّ القدير أن تُنفذ هذه الاستراتيجية المقترحة من قبل أصحاب القرار، أو أن تكون مصدراً باعثاً على تحسين مخرجات التعليم في مملكتنا الحبيبة، بناءً على الوضع الراهن لعملية الإشراف التربوي، وتحديات العصر ، وتطلّعات المستقبل.

7- مقترحات لبحوث ودراسات لاحقة

- ما زال ميدان الإشراف التربوي في مملكة البحرين بحاجة إلى المزيد من الدراسة والبحث ، ومن هذا المنطلق يمكن اقتراح عدد من الدراسات والبحوث التي يمكن إجراؤها في الميدان، منها :
- 1 - دراسة أخرى تتناول التصورات المستقبلية للإشراف التربوي من وجهة نظر المعلمين أو المعلمين الأوائل أو المشرفين أو جميعهم معاً لتكتمل صورة الإشراف واقعاً ومستقبلاً.
 - 2 - دراسة تقويمية للأساليب الإشرافية المطبقة في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.
 - 3 - دراسة تقويمية لبرامج إعداد المشرفين التربويين وتدريبهم .
 - 4 - دراسة لمعوقات الإشراف التربوي والتطلعات المستقبلية لتجاوزها كما يراها مشرفو الحلقة الأولى ومعلموها في مملكة البحرين.
 - 5 - دراسة لأثر استخدام الإشراف الإكلينيكي في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

المراجع :-

أولاً المراجع العربية :-

- أبو زينة، فريد كامل .(1992) . أساسيات القياس والتقويم في التربية. الكويت : مكتبة الفلاح .
- أحمد ، إبراهيم .(1988) . تحديث الإدارة التعليمية والنظارة و الإشرافى الفنى. القاهرة : دار المطبوعات الجديدة.
- الأفندي ، محمد حامد .(1976) . الإشراف التربوي . القاهرة : عالم الكتب.
- أمان ، عباس محمد .(1992) . التوجيه التربوي في البحرين : واقعه وسبل تطويره ، ورقة مقدمة إلى ندوة تطوير نظم التوجيه التربوي التي ينظمه مكتب التربية العربي لدول الخليج . البحرين : وزارة التربية والتعليم ، إدارة المناهج.
- البدري، طارق عبد الحميد .(2001) . تطبيقات ومفاهيم في الإشراف التربوي . (ط1) ، عمان : دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .
- البلعكي ، منير .(1986) . المورد : قاموس عربي إنجليزي. (ط20) ، بيروت : دار لعلم للملايين.
- الثبتي ، ضيف الله عواض .(1999) . اتجاهات المشرفين التربويين ومديري المدارس والمعلمين نحو توجيهات المشرف التربوي ومتابعتها. مجلة البحوث النفسية والتربوية ، كلية التربية ، جامعة المنوفية ، 3 ، (14) ، 229 - 267 .
- الثقفي ، عبد الله بن أحمد .(2001) . معوقات الأداء التعليمي والوظيفي لمراكز الإشراف التربوي في محافظة جدة . رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة أم القرى / كلية التربية ، مكة المكرمة، السعودية.
- الحاج ، أحمد علي محمد .(2002) . مسيرة التعليم والتدريب المهني والتقني في اليمن : من قيود الأسر إلى تحديات الحاضر فاستراتيجية التطوير . (ط1) ، عمان : دار المناهج للنشر والتوزيع.
- الحبيب ، فهد إبراهيم .(1996) . التوجيه الإشراف التربوي في دول الخليج العربية . الرياض ، المملكة العربية السعودية : مكتب التربية لدول الخليج .

الحداد ، يسرى أحمد .(2001). الإشراف التربوي بمرحلة التعليم الأساسي في ضوء التقويم التكويني في دولة البحرين : واقع وتطويرة . رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة البحرين / كلية التربية ، الصخير ، البحرين .

حسن ، علي حسن .(1985). الدورة التدريبية لموجهي منطقة العين التعليمية . مجلة دراسات تربوية ، (3) ، 23 - 30 .

حمدان ، محمد زياد .(1984). تقييم وتوجيه التدريس : كتاب للمعلمين والمشرفين التربويين . جدة : الدار السعودية للنشر والتوزيع.

حمود ، رفيقة سليم .(1998). الاتجاهات العالمية في التوجيه التربوي. ورقة مقدمة إلى وحدة التخطيط والمتابعة : برنامج تحسين التعليم ، وزارة التربية ، مصر.

حميد ، محمد علي .(1998). دور مدير المدرسة الابتدائية في تحسين أداء المعلم الصفّي في دولة البحرين . رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة القديس يوسف / كلية الآداب والعلوم الإنسانية ، معهد الآداب الشرقية ، بيروت ، لبنان .

الحوت ، محمد صبري وشادلي ، ناهد عدلي .(1992). تطوير التعليم الأساسي في مصر: سياسته واستراتيجيته وخطة تنفيذه : دراسة تقويمية. دراسات تربوية ، 7 ، (41) ، 108 - 143 .

خضر ، فخري رشيد .(1985). المبادئ العامة للإشراف التربوي. مجلة دراسات تربوية ، (3) ، 18 - 22 .

الخرّب ، حمد عبد العزيز وعبد الرحمن ، عبد الفتاح سعد.(2003). المرشد التربوي في إعداد الدروس اليومية. (ط1) ، الرياض : مكتبة الراشد للنشر والتوزيع.

الخطيب، رداح والفرج ، وجيه والخطيب ، أحمد .(1996). الإدارة والإشراف التربوي : اتجاهات حديثة . (ط3) ، عمان : دار الندوة للنشر والتوزيع.

_____ ، _____ . (1998). الإدارة والإشراف التربوي : اتجاهات حديثة . إربد : دار الأمل ، الأردن .

الخليلي ، خليل يوسف وسلامه ، كايد محمد . (1989). الخصائص الواقعية لعملية الإشراف التربوي ومشكلاتها والتطلعات المستقبلية لتحسينها كما يراها مشرفو العلوم في الأردن : دراسة ميدانية ، أبحاث اليرموك ، 5 ، (2) ، 97 - 130 .

دسوقي ، مرفت محمد . (2003). تقويم التوجيه التربوي لدى موجهات ومعلمات التربية الرياضية بمملكة البحرين. رسالة ماجستير ، غير منشورة ، جامعة البحرين / كلية التربية ، الصخير ، مملكة البحرين.

الدوجان ، عطا الله إبراهيم . (1989). مدى ممارسة المشرفين التربويين ومديري المدارس في محافظة المفرق ولواء جرش لمهام المشرف التربوي . رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك / كلية التربية والفنون ، إربد ، الأردن .

دولة البحرين : وزارة التربية والتعليم ، إدارة المناهج . (1987). مشروع تطوير أساليب التوجيه التربوي والمتابعة الميدانية . ورقة غير منشورة ، البحرين : مؤلف.

_____ ، _____ ، إدارة الخطط والبرمجة . (1990). الخطة التربوية لوزارة التربية والتعليم 89 / 90 - 94 / 95 . البحرين : مؤلف.

دويغر ، ليلي محمد . (1989). الإشراف التربوي ، مفهومه ، فلسفته ، أسسه . مجلة البحث في التربية وعلم النفس (جامعة المنيا) ، 2 ، (13) ، 45 - 61 .

_____ ، _____ . (1990). واقع الإشراف التربوي بدولة البحرين . دراسات تربوية ، 6 ، (30) ، 123 - 161 .

الدويك ، محمد فهمي . (1980). تأثير استخدام أسلوب الإشراف الإكلينيكي في السلوك الصفّي. رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية ، عمان ، الأردن .

الدويك ، تيسير وياسين ، حسين وعدس ، محمد و الدويك ، محمد فهمي .(1998). أسس الإدارة التربوية والمدرسية والإشراف التربوي. (ط2) ، عمان : دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

_____ ، _____ ، _____ .(2001). أسس الإدارة التربوية والمدرسية والإشراف التربوي. (ط3) ، عمان : دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

ديراني ، محمد عيد.(1995). درجة إلتزام المشرف التربوي في الأردن بأصول الزيارة الصفية كما يراها المعلمون والمشرفون . مجلة كلية التربية (جامعة المنصورة) ، (13) ، 68 - 74 .

_____ ، _____ . (2002). واقع التوجيه التربوي في دولة الإمارات العربية المتحدة على ضوء مهام الموجه التربوي ومسؤولياته. مجلة كلية التربية (جامعة المنصورة) ، (49) ، 41 - 71 .

الزري ، حميد ناصر .(2000) . واقع التوجيه التربوي في دولة الإمارات العربية المتحدة . الشارقة : منشورات دائرة الثقافة والإعلام ، حكومة الشارقة ، الإمارات العربية المتحدة .

الزعبي ، ميسون طلاع محمود .(1990). معوقات الإشراف التربوي والتطلعات المستقبلية لتجاوزها كما يراها مشرفو اللغة العربية ومعلموها لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك / كلية التربية ، إربد ، الأردن.

سارة ، ناثر والمحروس ، فوزية وأكبر ، مريم ، وخزعل ، حسن وعبيد ، نفيسة .(1996). تقويم وتطوير آليات وطرق توجيه المعلمين في البحرين . البحرين : وزارة التربية والتعليم ، مركز البحوث التربوية والتطوير.

السعدي ، عبد القادر وعسكر ، علي والعيان ، جعفر يعقوب .(1984). التوجيه الفني والنمو المهني للمعلمين. الكويت : شركة الربيعان للنشر والتوزيع.

الصائغ ، محمد حسن .(1992). تطوير نظم التوجيه التربوي في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج . مكتب التربية العربي لدول الخليج : مؤلف.

_____ ، _____ .(1993). تطوير نظم التوجيه التربوي في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج. رسالة الخليج ، (45) ، 135 - 146 .

الضويلع ، سالم مبارك .(1996). دراسة تقويمية لأساليب الإشراف التربوي بالمرحلتين المتوسطة والثانوية بمنطقة المناص التعليمية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين. رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية / جامعة أم القرى ، مكة المكرمة.

طافش ، محمود .(1988). قضايا في الإشراف التربوي . عمان : دار البشير للنشر والتوزيع .

العبد الله ، إبراهيم يوسف .(1984). التوجيه التربوي في البحرين ، ورقة غير منشورة . البحرين : وزارة التربية والتعليم ، إدارة المناهج .

_____ . (1989). تطوير أساليب التوجيه وأساليب المتابعة ، ورقة غير منشورة . البحرين : وزارة التربية والتعليم ، إدارة المناهج .

_____ . (1999أ) . مشروع المسؤوليات والمهام الأساسية للموجه التربوي ، ورقة غير منشورة . البحرين : وزارة التربية والتعليم ، مكتب الوكيل المساعد للتعليم العام والفني.

_____ . (1999ب) . مشروع تطوير مهمات قسم التوجيه التربوي والتحصيل الدراسي ، ورقة غير منشورة . البحرين : وزارة التربية والتعليم ، مكتب الوكيل المساعد للتعليم العام والفني.

عبيدات ، ذوقان . (1971) . اتجاهات معلمي ومعلمات المرحلة الإلزامية نحو التوجيه التربوي في الأردن . رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك ، إربد ، الأردن .

_____ . (1994) . الإشراف التربوي واقع وتطلعات . رسالة المعلم ، 35 ، (2) ، 143 - 153 .

عبيدات ، ذوقان وعدس ، عبد الرحمن والحق ، كايد . (1989) . البحث العلمي : مفهومه أدواته أساليبه . عمان : درا الفكر للنشر والتوزيع .

عطاري ، عارف توفيق .(1995). اتجاهات معاصرة في التوجيه الفني . التوجيه التربوي (قطر) ، (6) ، 10 - 16 .

العماش ، عبد الرحمن محمد .(2002). واقع الإشراف التربوي ومشكلاته في مدارس البنات الابتدائية بالمنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية . رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة البحرين / كلية التربية ، الصخير ، مملكة البحرين.

فرج ، حافظ .(1992). بعض العوامل المؤثرة على الممارسات الإشرافية لمديري مدارس التعليم العام في سلطنة عمان. دراسات تربوية ، 7 ، (39) ، 79 – 144 .

فيفر ، إيزابيل ودنلاب، جين .(1997). الإشراف التربوي على المعلمين: دليل لتحسين التدريس (ط 2) محمد عيد ديراني ، مترجم) . عمان ، الأردن : الجامعة الأردنية / عمادة البحث العلمي.

لوشن ، حسن .(2003). استراتيجية تطوير التعليم : نماذج نظرية ورؤية مستقبلية . المجلة العربية للتربية ، 23 ، (22) ، 8 – 25 .

متولي ، مصطفى .(1983). الإشراف التربوي في التعليم : دراسة مقارنة. الإسكندرية ، مصر : دار المطبوعات الجديدة.

محمد ، طاهر حامد الحاج .(2001). تقويم أداء التوجيه في ضوء المهام المطلوبة . وزارة التربية والتعليم ، الجمهورية اليمنية :مركز البحوث التربوية والتطوير.

مدانات ، أوجيني وبرزة ، كمال .(1987). الإشراف التربوي التعليمي. (ط 1)، عمان : دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، الأردن.

المساد ، محمد أحمد محمود .(1986). الإشراف التربوي الحديث واقع وطموح. (د. ط)، إربد : دار الأمل ، الأردن.

مساعدة ، وصفي .(2001). معوقات الإشراف كما يراها المشرفون التربويون في مديريات التربية والتعليم في محافظات الشمال في الأردن . رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية ، عمان ، الأردن.

المغدي ، الحسن محمد .(1997). معوقات الإشراف التربوي في محافظة الإحساء التعليمية . مجلة مركز البحوث التربوية، 6 ، (12) ، 67 – 104 .

_____ . (2001). نحو إشراف تربوي معاصر. (ط1)، الرياض: مكتبة الراشد .

مقرب، علي . (2000). النمو المهني وحاجات الإشراف التربوي لمعلمي التعليم الابتدائي : دراسة ميدانية . مجلة البحث في التربية وعلم النفس (جامعة المنيا)، 14 ، (2) ، 28 - 91 .

مكتب التربية العربي لدول الخليج : المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج . (1981). التقرير الختامي للحلقة الدراسية لتطوير نظم التوجيه والإشراف التربوي بدول الخليج العربي ، الكويت 17 - 20 أكتوبر / 1981 . الرياض ، المملكة العربية السعودية : مؤلف.

مملكة البحرين : وزارة التربية والتعليم ، إدارة التعليم الابتدائي . (د.ت) . الدليل الإجرائي للتوجيه التربوي بالتعليم الابتدائي ، ورقة غير منشورة ، مملكة البحرين : مؤلف.

_____ . (1985). الإشراف التربوي بدول الخليج العربي : واقعته وتطويره . الرياض ، المملكة العربية السعودية : مؤلف.

الملا ، بدرية سعيد والأكرف ، مباركة صالح . (1997). دراسة تقويمية لواقع الإشراف التربوي في المرحلة الابتدائية بدولة قطر . دراسات في المناهج وطرق التدريس، (40) ، 69 - 112 .

النايف، محمد يوسف . (1990). تقييم معلم الصف للمهام الإشرافية التي يقوم بها المشرف التربوي في إقليم الشمال بالمملكة الأردنية الهاشمية . رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك / كلية التربية والفنون ، إربد ، الأردن.

نشوان ، يعقوب . (1984). الإدارة والإشراف التربوي بين النظرية والتطبيق. عمان : دار الفرقان ، الأردن.

هتريه ، عبد الرحمن إبراهيم .(1999) . معوقات الإشراف التربوي في المرحلة الأساسية كما يراها مشرفو ومعلمو المرحلة الأساسية في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية ، عمان ، الأردن .

هلال، علي أحمد.(2000) . الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في ضوء التقويم البديل وبناء برنامج تدريبي لتنميتها في دولة البحرين. رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة بغداد / كلية التربية ، بغداد ، العراق .

الوقفي، راضي.(1990) . الإشراف التربوي في مرحلة التعليم الأساسي. التربية الجديدة، (50) ، 33 - 49 .

وهبي، السيد إسماعيل.(1983) . الإشراف التربوي :دراسة ميدانية للتعرف على أهم المشكلات المتعلقة بصحيفة توجيه المعلم وتقويمه وأسلوب العمل بها. ورقة غير منشورة ، وزارة التربية والتعليم : الإدارة العامة للتخطيط التربوي ، دولة الإمارات العربية المتحدة : مؤلف .

ثانياً: المراجع الأجنبية :-

Bean, A. (2001). *The supervision of student teacher: An emphasis on Self-Reflection* [CD __ ROM]. Abstract from: ProQuest File: Dissertations Abstracts Item: 9991059.

Bennett, T. (1997). *Clinical Supervision marriage; A matrimonial Metaphor of understanding the supervision – teacher relationship*, Paper presented at the annual Meeting of the southwest Educational Research A associations. (Austin, TX, January 23 –26, 1997).

Brandon, J. (2002). *Supervision Restructured Alberta: Policy Learning, Shifting I mages and Professional Growth*, Paper presented at the annual Meeting of the American Educational Research Association. (New Orleans, LA, April 1-5, 2002) (ERIC Document Reproductions Service NO. ED 407715).

Dirani, M, Eid. (1997). Perceptions of Supervisors Teachers and Teachers of the Educational Supervisory Practices in Jordan . *Journal of the Faculty of Education, (Mansoor university)*, 15 , (52) , 325- 370.

- Harris, B.M. (1995). *Supervisory behavior in education (3rd Edition)*. New Jersey, U.S.A: Prentice Hall Englewood Cliffs, N.J.
- Hart, G, M. (2003). Styles of Counselor Supervision as Perceived by Supervisors and Supervisees. *Journal of Counselor Education& Supervision*, 43, (2), 146- 159.
- Hazi, H. M, & Glanz, J. (1997). **Supervision traveling incognito: The forgotten sister discipline of educational administration**. (ERIC Document Reproduction Service NO.ED 407715).
- Nagcongo, R.P. (1996). Issues in supervision and inspection of teaching some implications for higher education. *Journal of higher Education*, 10, (1), 87-183. (ERIC Document Reproduction Service NO. EJ 546123).
- Ocansey, R. T. (1987). *The Effects of a behavioral Model of Supervision on The Supervisory Behaviors of Cooperating Teachers*, Paper Presented at the national convention of the American Alliance for Health, Physical Education (ERIC Document Reproduction Service NO. ED 284830).

ملاحق الدراسة

رقم الملحق	الموضوع
1	موافقة الجهة المختصة لتطبيق أداة الدراسة (تسهيل مهمات باحث)
2	مشروع مهمات قسم التوجيه التربوي ومراقبة التحصيل
3	مشروع المسؤوليات والمهام الأساسية للمشرف التربوي
4	أسماء السادة المحكمين لأداة الدراسة (الاستبانة)
5	الاستبانة (أداة الدراسة)
6	استطلاع لأراء المشرفين التربويين

ملحق (1) : موافقة الجهة المختصة لتطبيق أداة الدراسة .



الرقم: 1-4/222 م ب ت/2004

في: 13/6/2004م

الموضوع: تسهيل مهمات باحث

اسم الباحث : زكريا حسن عبد الحسين.

الجهة الطالبه: كلية التربية - جامعة البحرين.

موضوع البحث: تقويم نعلم الفصل لمهام المشرف التربوي في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي واستراتيجية تطويرها.

المهام المطلوب تنفيذها: توزيع الاستبانة على عينة من معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية بمملكة البحرين.

مرفقات : رسالة الجامعة - استبانة التطبيق.

حقوق استخدام الأدوات محفوظة للباحث فقط.

رأي مركز البحوث التربوية والتطوير:

بعد الاطلاع على الأداة المطلوب تطبيقها لا يرى المركز مانعاً من السماح للباحث بتنفيذ المهمة المطلوبة أعلاه.

الاسم: لطيفة علي المناعي.

الوظيفة: رئيسة مركز البحوث التربوية والتطوير.

التوقيع: 
٢٠٠٤/٦/١٤

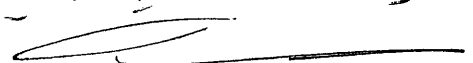


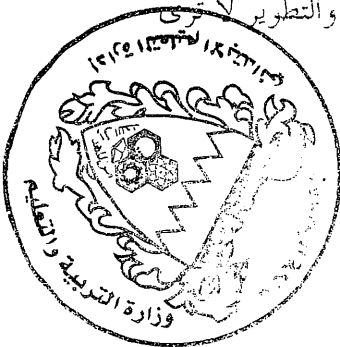
رأي الجهة المعنية: إدارة التعليم الابتدائي.

بعد الاطلاع على المرفقات وبناء على موافقة مركز البحوث التربوية والتطوير لا ترى الإدارة مانعاً من السماح للباحث بتنفيذ المهمة المطلوبة أعلاه.

الاسم: عائشة محمد عبد الله

الوظيفة: حدة إدارة الخدمات الإدارية

التوقيع: 



ختم الإدارة:

ع/ت/٦٣٤/٢٠٠٤

١٢ يونيو ٢٠٠٤

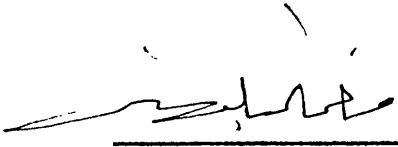
الدكتورة لطيفة المناعي المحترمة
رئيسة مركز البحوث التربوية والتطوير

تحية طيبة وبعد ،

بتوجيه من الدكتور أحمد الحاج عضو هيئة التدريس بقسم المناهج وطرق التدريس يعترّم طالب الماجستير زكريا حسن عبدالحسين القيام باعداد دراسة بعنوان " تقويم معلم الفصل لمهام المشرف التربوي في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي واستراتيجية تطويرها " ، لذا فهو بحاجة لتوزيع الاستبانة المرفقة على عينة من معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية بمملكة البحرين المرفقة أسمائهم .

فالرجاء التكرم بالموافقة على ذلك وتسهيل مهمة الطالب .

وتفضلوا بقبول فائق الشكر والتقدير



د. فاطمة محمد البلوشي
عميدة كلية التربية

- نسخة منه إلى الدكتور أحمد الحاج .

ملحق (2) مشروع مخطط قسم التوجيه ومراقبة التحصيل

ملحق رقم 2: مشروع مهمات قسم التوجيه ومراقبة التحصيل .



دولة البحرين

وزارة التربية والتعليم

مكتب الوكيل المساعد للتعليم العام والفني

مشروع

مهمات قسم التوجيه التربوي ومراقبة التحصيل الدراسي

- 1 - الإشراف على عملية التوجيه والمتابعة الميدانية لمعلمي جميع المواد الدراسية ، وتقويم أدائهم ، وتحديد جوانب القوة والضعف فيها ، ووضع الخطط العلاجية لتحسين ممارساتها ، ورفع كفاءتهم المهنية في العمل.
- 2 - مساعدة المعلمين على تشخيص المشكلات التي تواجههم طلبتهم في عملية التعلم والتعليم والتعاون مع المدرسة في رسم الخطط للتغلب على هذه المشكلات والصعوبات بالأساليب والوسائل التربوية المناسبة.
- 3 - المساهمة في رفع كفاءة عملية تقويم أداء الطلاب في المدرسة ، والتعاون في رصد صعوبات التعلم بشكل تشخيصي ، ووضع الخطط العلاجية لتحسين الممارسات لرفع مستويات التحصيل الدراسي.
- 4 - تتبع المستوى التحصيلي للطلاب ودراسة وتحليل التقارير ونتائج الامتحانات والاختبارات بأنواعها وأشكالها المختلفة التي تعقدها الوزارة ، ورصد نقاط القوة والضعف في تحصيل الطلبة ، والتعاون مع المعلمين ومديري المدارس والأجهزة المختصة بالوزارة على إعادة دراسة مستويات التحصيل في كل مرحلة (الكفايات) لرفع مستويات التحصيل في المواد الدراسية وتحسين المخرجات بشكل فعال.
- 5 - الإشراف على عملية تصحيح الامتحانات العامة والفصلية وامتحانات المستوى التي تعقد في بداية العام الدراسي بالمراحل التعليمية الثلاث ، والعمل على تطوير الجوانب الفنية في عمليات التصحيح وتقدير العلامات.
- 6 - المشاركة في تقويم المؤسسات المدرسية ودراسة وتحليل نتائج التقويم والعمل مع المدرسة لتطوير الجوانب الضعيفة عند المعلمين من أجل تحسين عملية التعلم والتعليم ومستوى التحصيل الدراسي في جميع المواد الدراسية بما يكفل وصول أغلب الطلبة إلى مستوى الإتقان.

7 - متابعة تطبيق الأنشطة المرافقة لمناهج المواد الدراسية المختلفة والعمل على تقويمها وتطويرها والتنسيق مع المعلمين لمراعاة هذه الأنشطة لحاجات الفئات المختلفة للطلبة ، وتحقيقها لأهداف المواد الدراسية ووظيفة المدرسة.

8 - المساهمة في عقد المشاغل التربوية والندوات التربوية للهيئات الإدارية والتعليمية وإطلاعهم على الأساليب الحديثة التي تعين على رفع مستويات التعليم ورفع كفاءة العملية التعليمية / التعليمية.

9 - متابعة تطبيق الاتجاهات والأساليب والتقنيات الحديثة في مجال التوجيه التربوي وتوطين التوجيه والتدريب داخل المدرسة.

10 - التنسيق مع وحدة التربية الخاصة لمتابعة تحصيل ذوي الاحتياجات الخاصة من متفوقين وموهوبين وبطيء التعلم وغيرهم للإسهام في رفع مستوياتهم في التحصيل الدراسي.

11 - التعاون مع المدرسة على إجراء التجارب والدراسات والبحوث الإجرائية والمشروعات التربوية الريادية في مجال تطوير استراتيجيات التعلم والتعليم ، ومساعدة المدرسة على الابتكار والتجديد ورفع مستويات التعلم.

12 - حصر المبتكرات التي تظهر في المدارس في مجال تطوير عملية التعلم والتعليم ، ورصد التحديث الذي يطرأ في هذا المجال ، وغربلته وتطويره ، ونشره بين المدارس ، ونقله إلى الأجهزة الفنية المختصة بالوزارة للاستفادة منها في عملية التطوير.

13 - نقل المستحدثات التي تتبناها وزارة التربية والتعليم في مجال تطوير استراتيجيات التعلم والتعليم والنقويم التربوي إلى الميدان والعمل على نشرها في المدارس ، وتابعة تطبيقها وتقييمها ميدانياً.

14 - وضع دليل إشرافي متكامل للتوجيه التربوي يطور بشكل دوري بحيث يلبي الحاجات الفعلية للقاءمين بعملية التوجيه التربوي من مديري مدارس وموجهين ومدرسين وأائل وغيرهم.

في: 22 / 5 / 1999 .



الوكيل المساعد للتعليم العام والفني

**ملحق (3) : مشروع المسؤوليات والمهام الأساسية
للمشرف التربوي**

ملحق رقم (3): مشروع المسؤوليات والمهام الأساسية للمشرف التربوي.



دولة البحرين

وزارة التربية والتعليم

مكتب الوكيل المساعد للتعليم العام والفني

مشروع

المستويات والمهام الأساسية للموجه التربوي

- 1 - يشارك في وضع الخطة السنوية للتوجيه التربوي لمادته ، ويشرف على وضع برامج عمل المدرسين الأوائل في كل مدرسة ، ويقترح المشروعات والقضايا التي تجري في محيط مادته سنوياً ، ويتابع تلك البرامج ويقومها.
- 2 - يقوم بزيارات ميدانية للمدارس التي يشرف فيها على مدرسي مادته ، ويطلع على نشاط معلمي مادته ، ويقيم أدائهم في التدريس.
- 3 - يرصد نقاط القوة والضعف في تحصيل الطلبة وصعوبات تعلم المادة في كل حلقة أو مرحلة دراسية ، ويعمل على معالجتها بالتنسيق مع المعلمين ويشارك في إعادة دراسة مستويات التحصيل وتطويرها بشكل مستمر .
- 4 - يرصد المسارات الذهنية التي يسلكها طلبة البحرين في حل المشكلات وتفعيل تلك المسارات وإغنائها ، والتعاون مع المدرسين الأوائل والمعلمين على إيصال الطلبة تدريجياً إلى درجة إتقان المهارات الذهنية العليا .
- 5 - يُخطط للتجارب الريادية والمشروعات المبتكرة لتطوير استراتيجيات التعليم التعلم والتعليم للمادة التي يشرف عليها ويتابع ويقوم تلك التجارب والمشروعات في الميدان.
- 6 - يشارك في تحليل نتائج التقارير والدراسات التي تكتب عن أداء المعلمين والمعلمين الأوائل وتدرس المادة ومستويات الطلبة في كل صف ، ويسهم في وضع البرامج والخطط لتحسين الممارسات.
- 7 - يجمع البيانات والمعلومات من الميدان عن المشكلات والقضايا التربوية التي تعيق تدريس منهج المادة ، ويقوم بدراستها وتحليلها وتقويمها ، والعمل على تحسينها وتطويرها .
- 8 - يطور النمو المهني للمدرسين الأوائل والمعلمين لتحسين مستوى أدائهم ، ويساعدهم على النمو الذاتي ، ويحدد الحاجات التدريبية لهم ، ويقترح أنواع التدريب اللازم.

- 9 - يشرف على عملية تحليل وتفسير وتأويل نتائج امتحانات مادته والوقوف على الكيفية التي تجري بموجبها دورة عمل التعليم والتقويم في المدارس التي يشرف عليها وتحديد نقاط الضعف والقوة في كل مدرسة .
- 10 - يسهم في تطوير خبرات وتجارب المدارس وابتكاراتها الهادفة في مجال تطوير استراتيجيات التعلم والتعليم ، وأساليب التقويم التربوي للمادة ، ونقل خبراتهم وتجاربهم الناجحة الملائمة وتعميمها على المدارس .
- 11 - يعد النشرات التربوية التي تعالج المشكلات المهنية للمادة ، والنشرات المتعلقة بالجديد في مجال المادة واستراتيجيات تعليمها ونشرها بالميدان .
- 12 - يقترح التعديلات في كتب مادته والمواد التعليمية الأخرى التي توظف في الميدان والتي يستخلصها نتيجة المتابعة الميدانية والدراسات التي يقوم بها .
- 13 - يشارك في اختيار الكتب والمواد التعليمية بأنواعها المختلفة لمراكز مصادر التعلم في المدارس .
- 14 - يسهم في تطوير أساليب التقويم عند المعلمين الذين يشرف عليهم ويشاركونهم في بناء أو تطوير أدوات التقويم في تشخيص عمليات التعلم والتعليم .
- 15 - يشارك في وضع معايير التقويم الشامل للمؤسسات المدرسية ويسهم في النمو الدوري العام للمدرسة ضمن فريق التقويم المدرسي .
- 16 - يشارك في وضع أسئلة الامتحانات ، ويشرف فنياً على سير تلك الامتحانات في المدارس ، وعلى عمليات التصحيح ، وعلى استخراج وتحليل النتائج .
- 17 - يشارك في تقويم الأساليب الجديدة التي توظف من قبل المعلمين المدرسين الأوائل في تقويم تحصيل الطلاب في المادة التي يشرف عليها ويرصد انعكاساتها على سلوك الطلبة التعليمي وعلى نوع التعلم ، ويسهم في تطويرها .
- 18 - يشرف على تحليل التقارير ونتائج الامتحانات والاختبارات بأنواعها وأشكالها المختلفة التي تعقدها الوزارة .



الوكيل المساعد للتعليم العام والفني

ملحق (4) : أسماء السادة المحكمين

ملحق رقم (4) : أسماء السادة المحكمين *

الرقم	اسم المحكم	الوظيفة
1	د. أحمد علي الحاج محمد	أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي المشارك بكلية التربية / جامعة البحرين.
2	أ. أحمد مرزوق أحمد	اختصاصي مناهج لغة عربية بإدارة المناهج بوزارة التربية والتعليم في مملكة البحرين.
3	أ. د خليل إبراهيم شبر	أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم ورئيس قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية / جامعة البحرين.
4	أ. د خليل يوسف الخليلي	أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم بكلية التربية / جامعة البحرين.
5	د. رافده الحريري	أستاذ مشارك في قسم الأصول والإدارة التربوية بكلية التربية / جامعة البحرين.
6	أ. د عبد علي محمد حسن	أستاذ المناهج وطرق تدريس الاجتماعيات ورئيس عمادة البحث العلمي بكلية التربية / جامعة البحرين.
7	د. عبد المنعم محي الدين	أستاذ مشارك في قسم الأصول والإدارة التربوية بكلية التربية / جامعة البحرين.
8	د. علي أحمد هلال	اختصاصي مناهج لغة عربية بإدارة المناهج بوزارة التربية والتعليم في مملكة البحرين.
9	د. علي عثمان التوم	أستاذ مساعد في قسم الأصول والإدارة التربوية بكلية التربية / جامعة البحرين.
10	د. نعمان الموسوي	أستاذ مشارك في قسم الأصول والإدارة التربوية بكلية التربية / جامعة البحرين.
11	أ. د محمد عبد القادر أحمد	أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية بكلية التربية / جامعة البحرين.

*** يتبع التسلسل الهجائي في كتابة أسماء الملحق .**

ملحق (5) : الاستبانة (أداة الدراسة)

بسمه تعالى
استبانة تحديد درجة ممارسة المهام الإشرافية

أخي المعلم ، أختي المعلمة
بعد التحية ،،،

يقوم الباحث بإجراء دراسة تهدف إلى تقويم معلم الفصل لمهام المشرف التربوي (الموجه) . ولجمع المعلومات اللازمة أُعدّت هذه الاستبانة وتتضمن (50) فقرة .

أرجو التّكرم بقراءة كلّ فقرة بتمعن ، والحُكم على مدى استخدام المشرف التربوي(الموجه) لها بوضع إشارة () في العمود المناسب الذي يتفق مع وجهة نظرك. وسيتم استخدام المعلومات لغايات البحث ، وهي موضع السرية التامة .

الباحث
زكريا حسن عبد الحسين
كلية التربية / جامعة البحرين

بيانات أساسية

1-الجنس : () ذكر () أنثى

2-الخبرة في التدريس :----- .

3-المؤهل العلمي : () بكالوريوس () دبلوم عالي في التربية

المهام الإشرافية

لطفاً : ضع إشارة (X) في الخانة المناسبة إزاء كل فقرة في العمود المناسب الذي يتفق مع وجهة نظرك، كلما تطلب الأمر ذلك

يستخدم المشرف التربوي (الموجه) معي كل مهمة من المهمات التالية بدرجة					مهام المشرف التربوي (الموجه) الإشرافية
كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً (معدومة)	
المجال الأول : التخطيط والمتابعة					
					1 - يُطلَعُني المشرف على بعض النماذج الناجحة للتخطيط على مختلف المستويات.
					2 - يُساعدني المشرف على وضع الخطط الدراسية اليومية والشهرية والسنوية.
					3 - يُساعدني المشرف على تحديد وصياغة الأهداف السلوكية.
					4 - يُساعدني المشرف في تحديد الأنشطة التي تُسهم في تحقيق الأهداف التعليمية / التعلمية.
					5 - يُتَابَعُني المشرف في تنفيذ المقررات الدراسية حسب الخطة الموضوعية.
					6 - يُسهم المشرف في تحليل الوحدات الدراسية التي أقوم بتدريسها .

المهام الإشرافية

لطفًا : ضع إشارة (X) في الخانة المناسبة إزاء كل فقرة في العمود المناسب الذي يتفق مع وجهة نظرك، كلما تطلب الأمر ذلك

يستخدم المشرف التربوي (الموجه) معي كل مهمة من المهمات التالية بدرجة					مهام المشرف التربوي (الموجه) الإشرافية
كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً (معدومة)	
					7- يُساعدني المشرف في وضع أسس لتصنيف التلاميذ في مجموعات.
					8 - يُساعدني المشرف على كيفية تنمية مهاراتي في الاتصال مع التلاميذ.
					9 - يُساعدني المشرف التربوي في تحسين البيئة الصفية .
					10 - يُساعدني المشرف في تنظيم البيئة الصفية.
					11 - يُشجّعني المشرف على تبادل الزيارات الصفية مع زملائي في المدرسة.
					12 - يُقدم المشرف بعض الدروس الإيضاحية.
المجال الثاني : المنهاج والكتاب المدرسي					
					13 - يزودني المشرف بتعليمات وإرشادات لتحقيق أهداف المنهاج.
					14 - يوضح لي المشرف معنى النشاطات المرافقة للمنهاج.

المهام الإشرافية

لطفاً : ضع إشارة (X) في الخانة المناسبة إزاء كل فقرة في العمود المناسب الذي يتفق مع وجهة نظرك، كلما تطلب الأمر ذلك

يستخدم المشرف التربوي (الموجه) معي كل مهمة من المهمات التالية بدرجة					مهام المشرف التربوي (الموجه) الإشرافية
كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً (معدومة)	
					15 - يوضح لي المشرف كيفية تنفيذ النشاطات المرافقة للمنهاج.
					16 - يزودني المشرف بما يطرأ من تعديل أو حذف على المنهاج.
					17- يُشجّعني المشرف على استخدام المراجع لإثراء الكتاب المدرسي.
المجال الثالث : التدريس والأنشطة وحاجات التلاميذ					
					18- يزودني المشرف بطرق وأساليب تدريس جديدة.
					19 - يُساعدني المشرف في اختيار طرق التدريس الملائمة لكل موقف تعليمي / تعليمي.
					20 - يحرص المشرف على تبادل الخبرات بيني وبين المعلمين الذين يشتركون معي في تدريس الصف.
					21 - يُساعدني المشرف على اختيار الوسائل التعليمية المناسبة.
					22 - يُساعدني المشرف على استخدام الوسائل التعليمية المناسبة.

المهام الإشرافية

لطفاً : ضع إشارة (X) في الخانة المناسبة إزاء كل فقرة في العمود المناسب الذي يتفق مع وجهة نظرك ، كلما تطلب الأمر ذلك

يستخدم المشرف التربوي (الموجه) معي كل مهمة من المهمات التالية بدرجة					مهام المشرف التربوي (الموجه) الإشرافية
كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً (معدومة)	
					23 - يُشجّعني المشرف على اتباع أساليب متعددة في تنفيذ المواقف التعليمية / التعليمية .
					24 - يُحلل المشرف عملية التدريس التي أقوم بها .
					25 - يُحلل المشرف عملية تفاعلي مع التلاميذ في الصف .
					26 - يعمل المشرف على تقديم حلول مقترحة لمشكلات التدريس التي تعترضني .
					27 - يُساعدني المشرف في الكشف عن حاجات التلاميذ وقدراتهم وميولهم .
					28 - يُساعدني المشرف على وضع برنامج تعليمي للتلاميذ ذوي التحصيل المتدني والمتفوقين .
					29 - يُساعدني المشرف في تنمية الاتجاهات الإيجابية عند التلاميذ .

المهام الإشرافية

لطفًا : ضع إشارة (X) في الخانة المناسبة إزاء كل فقرة في العمود المناسب الذي يتفق مع وجهة نظرك، كلما تطلب الأمر ذلك

يستخدم المشرف التربوي (الموجه) معي كل مهمة من المهمات التالية بدرجة					مهام المشرف التربوي (الموجه) الإشرافية
كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً (معدومة)	
المجال الرابع : النمو الشخصي والتطوير المهني للمعلم					
					30 - يعمل المشرف على تعزيز ثقتي بالقدرة على التدريس بكفاية.
					31 - يُشجّعني المشرف على تقبل أفكار وآراء الآخرين.
					32 - يُشجّعني المشرف على ممارسة التقويم الذاتي .
					33 - يُشجّعني المشرف على الإبداع والابتكار.
					34 - يُشجّعني المشرف على مواكبة المستجدات التربوية.
					35- يُشجّعني المشرف على البحث والتجريب للأفكار التربوية.
					36 - يتعاون معي المشرف في إجراء الدراسات والندوات.
المجال الخامس : تقويم المشرف للمعلم					
					37 - يُشرك المشرف إدارة المدرسة في تقويم عملي.
					38 - يعتمد المشرف على تحصيل التلاميذ في تقويم عملي.

المهام الإشرافية

لطفًا : ضع إشارة (X) في الخانة المناسبة إزاء كل فقرة في العمود المناسب الذي يتفق مع وجهة نظرك، كلما تطلب الأمر ذلك

يستخدم المشرف التربوي (الموجه) معي كل مهمة من المهمات التالية بدرجة					مهام المشرف التربوي (الموجه) الإشرافية
كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً (معدومة)	
					39 - يُقوِّم المشرف عملي عن طريق ما أعمله داخل الصَّف.
					40 - يُقدِّم المشرف ملاحظاته وتوصياته لي بعد الزيارة الصفية.
					41 - يُتابع المشرف توصياته المتعلقة بي والتي سجلها خلال زيارته السابقة.
					42 - يُقدِّر المشرف الأنشطة التي أقوم بها في المدرسة.
					43 - يُطلِّعني المشرف على نتيجة تقويمه لي.
					44 - يكون تقويم المشرف لي موضوعياً.
					45 - يُنَوِّع المشرف في أساليبه الإشرافية عند الزيارة الصفية.
المجال السادس : العلاقات الإنسانية					
					46 - يُساعدني المشرف على كيفية تنمية مهاراتي في الاتصال مع إدارة المدرسة.

المهام الإشرافية

لطفاً : ضع إشارة (X) في الخانة المناسبة إزاء كل فقرة في العمود المناسب الذي يتفق مع وجهة نظرك ، كلما تطلب الأمر ذلك

يستخدم المشرف التربوي (الموجه) معي كل مهمة من المهمات التالية بدرجة					مهام المشرف التربوي (الموجه) الإشرافية
كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً (معدومة)	
					47 - يحرص المشرف على أن تسود العلاقات الإنسانية بيني وبين المعلمين داخل المدرسة.
					48 - يُساعدني المشرف على كيفية تنمية مهاراتي في الاتصال مع التلاميذ.
					49 - يُساعدني المشرف على كيفية تنمية مهاراتي في الاتصال مع أولياء الأمور.
					50 - يُساعدني المشرف على كيفية تنمية مهاراتي في الاتصال مع المسؤولين.

وشكراً لِمسن تعاونكم البناء

ملحق (6)

**استطلاع آراء المشرفين التربويين حول المعوقات
الإشرافية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي**

استطلاع آراء المشرفين التربويين حول المعوقات الإشرافية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي

الأعضاء .. مشرفي / مشرفات الحلقة الأولى المحترمين.
تحية طيبة وبعد،،،

الاستطلاع الذي بين يديكم يهدف إلى تعرّف آرائكم حول العوامل والقوى التي تعوق عملكم الإشرافي على النحو المنشود، لذا أرجو الإجابة عن السؤال بصراحة ودقة وأمانة، مع تأكيد سرية المعلومات التي ستدلون بها لغرض البحث العلمي فقط.

وتفضلوا بقبول فائق التحية والإحترام

باحث تربوي

- ما العوامل والقوى التي تحول دون التطبيق الدقيق للمهام الإشرافية في الحلقة الأولى من
التعليم الأساسي من وجهة نظركم؟

١.
٢.
٣.
٤.
٥.
٦.
٧.

ABSTRACT

The Class Teacher's Evaluation of the Educational Supervisor performance in the primary school in Kingdom of Bahrain

The study highlights the class teacher's evaluation of the supervisory tasks of the educational supervisor. The study answers the main question which is:

What the class teacher's evaluation of the educational supervisor's tasks and duties in the kingdom of Bahrain's schools, and what is the development strategy?

There are another relevant questions:

- 1- What are the educational supervisor's duties in the kingdom of Bahrain?**
- 2- How does the class teacher rate the performance of the educational supervisor regarding each task?**
- 3- What are the barriers affecting the performance of the educational supervisor?**
- 4- Are there any statistical differences between the teachers who rate the performance of the educational supervisor's task?(qualification, years of experience, hypothesis)**
- 5- What are the proposed means to develop the educational supervisor's tasks according to comprehensive vision?**

From the question number 4, there are following hypotheses:

The first hypothesis: There are statistical differences at (0.05) between the teachers ratings of the educational supervisor's tasks due to the qualification.

The second hypothesis: There are no differences ate (0.05) between the teachers ratings of the educational supervisor's tasks due to years of experience .

The third hypothesis: There are no differences ate (0.05) between the teachers ratings of the educational supervisor's tasks due to sex..

The study sample consists of the class teachers in the kingdom of Bahrain's schools. The sample which was selected randomly has 294 teachers (74 males,220 females).

The study mainly focuses analytic descriptive methodology. The teacher established questionnaire including 50 supervisor tasks distributed among 6 main areas. The sample members were asked to define ratings of the educational supervisor's performance of tasks according to five-degree scale. The data were analyzed according to SPSS with averages and differences comparison tests

The most prominent results:

- 1- (5) tasks done with high performance rate.**
- 2- (40) tasks done with medium performance rate.**
- 3-(5) tasks done with low performance rate.**

The Qualification Variable shows there are statistical differences in six supervisory tasks, of which 5 are in favor of the teachers holding bachelor degree, while the remaining task is in favor of the teachers holding diploma.

As for major areas' differences, there are statistical differences in only on area. That why the first hypothesis was accepted (No differences). As for the year of experiences variable, it shows that there are statistical differences in seven supervisory tasks, which are in favor of the teachers with five years experience. As for major areas' differences, there are no statistical differences in the major areas. That why the first hypothesis was accepted. This means that there are statistical differences in favor of teachers with over 5 years experience. As for sex variable, it shows that there are statistical differences in six supervisory tasks. There are no statistical differences in the major areas. That why the zero hypothesis was accepted. This means that there are statistical differences in favor of male teachers.

According to results, the study introduces a strategy to develop the supervisor tasks as follows:

- 1- Current conditions, challenges, potentials of educational supervision and development potentials.**
- 2- Ministry of Education's efforts regarding development of education.**

- 3- Results of Arab and expatriates' supervisors experiences, and the latest measures, approaches and concepts of educational supervision.**
- 4- Ambitions of Ministry of Education and Bahrain nation regarding development of education quality according to the comprehensive quality standards.**