جامعة القديس يوسف

كلية الآداب والعلوم الإنسانية

فرع الآداب العربية - بيروت

" خصائص السلوك التربوي لمدير المدرسة في الأردن"

رسالة أعدت لنيل شهادة الماجستير في التربية

إعداد :

محمد حرب بشير اللصاصمة

بإشراف :

الأستاذ الدكتور محمد الخوالدة

بيروت 1990م

" إن الآراء الواردة في هذه الرسالة تعبّر عن وجهة نظر صاحبها "

بسم الله الرحمن الرحيم

وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى الْمَلَائِكَةِ فَقَالَ أَنبِئُونِي بِأَسْمَاءِ هَٰؤُلَاءِ إِن كُنتُمْ صَادِقِينَ (31) قَالُوا سُبْحَانَكَ لَا عِلْمَ لَنَا إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَا ۖ إِنَّكَ أَنتَ الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ(32)

كلية الآداب والعلوم الإنسانية

فرع الآداب العربية

بيروت

" خصائص السلوك التربوي لمدير المدرسة في الأردن"

رسالة أعدت لنيل شهادة الماجستير في التربية

إعداد :

محمد حرب بشير اللصاصمة

بإشراف :

الأستاذ الدكتور محمد الخوالدة

بيروت

1990م

" إن الآراء الواردة في هذه الرسالة تعبّر عن وجهة نظر صاحبها "

" خصائص السلوك التربوي لمدير المدرسة في الأردن"

محمد حرب بشير اللصاصمة

1990م

" خصائص السلوك التربوي لمدير المدرسة في الأردن"

إعداد :

محمد حرب بشير اللصاصمة

دبلوم معهد التأهيل التربوي الكرك 1979م

دبلوم الإدارة المدرسية الكرك 1982

ليسانس اللغة العربية بيروت العربية 1986م

قدمت هذه الرسالة لنيل درجة الماجستير من جامعة القديس يوسف في التربية

بإشراف :

الأستاذ الدكتور محمد الخوالدة

1990م

الإهداء إلى :

- الجنود المجندة العاملين في صمت وشموع المعرفة بناة العقول.
- من يزرعون اغلى الثمار، الذين يعملون بإخلاص لبناء وطنهم وأمتهم المجيدة.
- كل من يقطع خطوة في طريق التطوير.

أهدي هذا البحث العلمي المتواضع

محمد حرب بشير اللصاصمة

1990م

شكر وتقدير

(هل جزاء الإحسان إلا الإحسان)

أسجل خالص شكري وتقديري للأستاذ الدكتور محمد الخوالدة من بعض غرسه بفضل ما وهبني من جهد، وما قدم لي من عون، لما له من منة التوجيه الصائب، والإشراف السديد لإخراج هذا البحث إلى حيز الوجود.

كما يسعدني أن أتوجه بالشكر والعرفان إلى جميع الزملاء المشرفين التربويين ومديري ومديرات المدارس الحكومية والخاصة في مديرية التربية والتعليم في لواء القصر / محافظة الكرك والذين قدموا كل التسهيلات الممكنة.

وإلى المعلمين والمعلمات الذين أبدوا تعاونًا جادًا، وصادقًا أثناء تسجيل المؤتمرات التربوية وتعبئة استبانة الاتجاهات.

كما أتقدم بوافر الشكر والتقدير لكل من أسهم في إخراج هذا البحث ليرى النور.

وإنني مدين في إخراج هذا البحث إلى كل هؤلاء .

آملًا أن نكون عند توقع الجميع.

وما توفيقي إلا بالله

محمد حرب بشير اللصاصمة

1990م

المحتويات	الصفحة

فهرس الجداول 10

فهرس الملاحق 12

فهرس الأشكال 13

الخلاصة باللغة العربية 14

الفصل الأول : المشكلة : خلفيتها ، وأهميتها ..... 17 - 37

خلفية الدراسة ومبرراتها..... 18

هدف الدراسة وأسئلتها 30

افتراضات الدراسة 31

أهمية الدراسة 32

التعريفات الإجرائية 34

محددات الدراسة.....36

الفصل الثاني : الأدب النظري والدراسات السابقة.....38 -90

مقدمة 38

مجالات العمل في الإدارة المدرسية.....38

دراسات في الجوانب الوظيفية للإشراف التربوي 78

دراسات تتعلق بجانب تحليل التفاعل بين مدير المدرسة والمعلم 84

الفصل الثالث : الطريقة والإجراءات 91- 107

مجموعة الدراسة 92

عينة الدراسة 93

أداة الدراسة 95

صدقها، و ثباتها 98

إجراءات الدراسة 99

تصميم الدراسة والمعالجة الإحصائية 104

الفصل الرابع : نتائج الدراسة ..... 108 – 121
الفصل الخامس : مناقشة النتائج ..... 122 - 136
التوصيات .....
المراجع العربية 137
المراجع الأجنبية 142
الملاحق 144

فهرس الجداول

رقم الجدول	محتوى الجدول	الصفحة
1	يمثل توزيع أفراد المجموعة (المديرين) حسب المؤهل العلمي – المسلكي، والخبرة، والجنس	92
2	يمثل توزيع مجموعة المديرين حسب التخصص	92
3	يمثل مجموعة المعلمين بدلالة متغيرات الدراسة المستقلة (الجنس، المؤهل العلمي، المؤهل التربوي، التخصص، الخبرة في التعليم)	93
4	يمثل توزيع (يضم الدراسة الخاص بمديري المدارس	95
5	يمثل تصميم الدراسة الخاص بالمعلمين والمعلمات	95
6	يمثل مصفوفة تحليل التفاعل بين المديرين والمعلمين لثلاثين مؤتمرًا فرديًا	111
7	يمثل نسب شيوع خصائص السلوك الإشرافي الست التي شملتها الدراسة	112
8	يمثل مصفوفات معاملات الارتباط	113
9	يمثل تلخيص نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدرج للمتغيرات السبعة والمتغير التابع	115
10	يمثل تلخيص نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدرج الخاصة بمدى مساهمة كل متغير من المتغيرات بشرح التباين المشترك	116
11	يمثل المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات المعلمين على متغيرات الدراسة	117
12	يمثل توزيع علامات المعلمين على المستويات الثلاثة	118
13	يمثل مصفوفة الارتباط بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع	119
14	يمثل ملخص نتائج تحليل الانحدار المتعدد المترج للمتغيرات المستقلة والمتغير التابع للمعلمين	120
15	يمثل نتائج تحليل الانحدار المتعدد المتدرج لمساهمة كل متغير من المتغيرات المستقلة في شرح التباين في اتجاهات المعلمين نحو الإشراف التربوي	121

فهرس الملاحق

رقم الملحق	محتوى الملحق	الصفحة
1	نظام بلمبرغ لتحليل التفاعل اللفظي بين مدير المدرسة والمعلم في لقاءاتهم الفردية	145
2	مقياس الاتجاهات نحو الإشراف التربوي	148
3	نسب شيوع الخصائص السلوكية الستة وقيمة متغير الخبرة الإشرافية ومتوسط درجات المعلمين الاثنين لكل مدير مدرسة على مقياس الاتجاهات نحو الإشراف التربوي	151
4	قائمة بخدمات الإشراف التربوي التي يقدمها المشرف التربوي للمعلم.	152
5	نظام فلاندرز لتحليل التفاعل اللفظي بين المعلم والطالب في غرفة الصف	169

فهرس الأشكال

رقم الشكل	محتوى الشكل	الصفحة
1	مصفوفة تحليل التفاعل بين المديرين والمعلمين تمثل ثلاثين مؤتمرًا فرديًا	

الخلاصة

خصائص السلوك التربوي لمدير المدرسة في الأردن

تناولت هذه الدراسة طبيعة العلاقة بين مدير المدرسة (بصفته مشرفًا تربويًا مقيمًا) والمعلم، بهدف تحديد ووصف خصائص السلوك التربوي، كما هدفت إلى التعرف إلى العلاقة بين هذه الخصائص واتجاهات المعلمين نحو الإشراف التربوي.

وبالتحديد هدفت الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الآتي:

ما خصائص السلوك التربوي لمديري المدارس في الأردن من حيث كونه :

(مباشر – غير مباشر، ودي – غير ودي، مستثمر- غير مستثمر، مستأثر – مشارك، واصف- ناقد، مستفسر – شارح)

كما هدفت إلى اختيار الفرضية الآتية :

(توجد علاقة ارتباطية بين اتجاهات المعلمين نحو الإشراف التربوي من جهة، وخصائص السلوك التربوي الست آنفة الذكر وخبرة مدير المدرسة من جهة أخرى.

تكونت مجموعة الدراسة من جميع مديري ومديرات المدارس الحكومية والخاصة في مديرية التربية والتعليم في لواء القصر في محافظة الكرك للعام الدراسي 1990/ 1991م، ومن جميع معلمي ومعلمات المدارس الحكومية والخاصة التابعين للمديرية نفسها، وفي العام الدراسي نفسه.

كما تكونت عينة الدراسة من خمسة عشر مديرًا ومديرة، أخذوا بطريقة عشوائية طبقية حسب الخبرة، والتخصص، والمؤهل العلمي، والعمر، ومن (30) ثلاثين معلمًا ومعلمة بواقع معلمين اثنين ومعلمتين اثنتين لكل مدير ومديرة مدرسة.

وللإجابة عن السؤال الوارد في هذه الدراسة قام الباحث بتسجيل ثلاثين مؤتمرًا تربويًا بين المديرين والمعلمين، حللها وفق نظام بلمبرغ لتحليل التفاعل اللفظي، وفرّغها في مصفوفات خاصة للتفاعل (15* 15)، ثم قام الباحث بدمجها جميعًا في مصفوفة واحدة لحساب النسب العامة للخصائص السلوكية والتربوية.

واستخدمت النسب لوصف الخصائص الست التي حددتها الدراسة، ولاختبار هذه الفرضية في الدراسة قام الباحث باستخدام طريقة تحليل الانحدار المتعدد المتدرج، لتعرف العلاقة بين خصائص السلوك التربوي الست (مباشر – غير مباشر، ودي – غير ودي، مستثمر- غير مستثمر، مستأثر – مشارك، واصف- ناقد، مستفسر – شارح)، وخبرة مدير المدرسة من جهة كمتغيرات مستقلة، واتجاهات المعلمين نحو الإشراف التربوي من جهة أخرى كمتغير تابع.

وتتلخص نتائج هذه الدراسية في ما يأتي :

1- ان خصائص السلوك التربوي تميل إلى السلبية بشكل عام فقد اتصف السلوك التربوي بالمباشرة والشرح، والاستئثار بالحديث، كما اتصف باللاودية، والنقد، وعدم الاستثمار.
2- ارتبطت خصائص السلوك التربوي للمديرين باتجاهات سلبية لادى المعلمين نحو الإشراف التربوي.
3- ان نسبة التباين الذي شرحته خصائص السلوك التربوي الست، وخبرة المدير من التباين الكلي في اتجاهات المعلمين نحو الإشراف التربوي بلغت (110،.) وهي قيمة ليست ذات دلالة إحصائية.
4- بلغت نسبة ما شرحته خاصية السلوك التربوي (مباشر – غير مباشر) وحدها من التباين في اتجاهات المعلمين نحو الإشراف التربوي قيمة (224،.) ليست دالة احصائيًا بمستوى (5.،.= *)، فالسلوك التربوي الذي تميز بالمدح، والتشجيع، وتوجيه السؤال، وتقبل افكار ومشاعر المعلمين، اقترن باتجاهات إيجابية للمعلمين نحو الإشراف التربوي.

تدعو نتائج هذه الدراسة إلى التركيز على عملية التفاعل بين مدير المدرسة (بصفته مشرفًا تربويًا مقيمًا) والمعلم لما لها من أثر على السلوك التعليمي للمعلمين واتجاهاتهم نحو الإشراف التربوي، كما انسجمت نتائج هذه الدراسة مع دراسات بلمبرغ (1970م)، ليزمان (1970م)، الرابي (1981م) ، شومر (1976م)، دويك (1980م)، شناوي (1982م)، عمري (1977م)، من حيث أن خصائص السلوك التربوي الأكثر إيجابية والتي تسودها أجواء تواصلية تفاعلية منفتحة وفق أساليب تربوية متجددة، ومتطورة، ومتنوعة تؤثر ايجابيًا في سلوك المعلمين التعليمي واتجاهاتهم نحو الإشراف التربوي.

الفصل الأول

الفصل الأول

المشكلة :

خلفية الدراسة :

العملية التربوية في المدرسة تقوم على جملة افتراضات للوصول إلى الهدف الأول وهو تحسين عملية التعلم والتعليم، ومهما كانت النظرة إلى العملية التربوية فإن المعلمين والمديرين في المدارس متفقون على الهدف ولو اختلفت الأساليب والطرائق الأكثر استخدامًا، إضافة إلى طبيعة العلاقة والإطار الاجتماعي – النفسي الذي يتم فيه العمل، ومستوى الأهداف المتداولة في المؤتمرات الفردية التي تعقب الزيارة الصفية.

فهل الأسلوب التربوي يكون تسلطيًا، وتصيد الأخطاء، وإصدار الأوامر ، والاكتفاء بالتواصل من جانب واحد؟ أم يجب أن يكون الأسلوب تعاونيًا بين المعلم ومدير المدرسة في جوٍ تسوده المودة والثقة، والتواصل المفتوح؟ أم إلى أسلوب توفيقي يقوم على اتقان أداء المعلم، وفهم العلاقة بينه وبين مدير المدرسة ؟. *(1)

والعملية التربوية في المدرسة متشعبة، ومن ضمنها اختيار الأهداف والبيئات والأساليب والخصائص السلوكية للأداء في اطار الوسط الذي يعمل به مدير المدرسة والمعلم، ولا بد من تحديد بعض المسؤوليات مثل :

1- انتشار وشيوع الأهداف التربوية المفهومة القابلة للتحقيق .
2- تحديد للأدوار عن فصد.
3- وجود إرشادات وأساليب ومواقف يعمل فيها الناس (بيئة حافزة للعمل).
4- إزالة معوقات الأداء من طريق العاملين.
5- تميز بيئة العمل بالوضوح التام (بيئة عمل واضحة).

مناهم المعوقات التي تواجه مدير المدرسة في الدور التربوي، عدم وضوح أهداف الإشراف التربوي، وعدم وضوح مسؤولياته، ووظائفه ومهامه. (2).

---

(1) محمود أحمد المساد: الإشراف التربوي الحديث، واقع وطموح، اربد، دار الأمل، 1986، ص: 48-58.

(2) حسين ياسين : أسس الإدارة التربوية والإشراف التربوي، عمان، دار الفكر، ص : 40- 60.

ومما يجعل الاختلاف ظاهرًا في تصورات المعلمين وتصورات مديري المدار نحو السلوك التربوي في المدارس هو واقع السلوك التربوي وتطلعاتهم له، والذي ظهر في بعض الدراسات عن واقع السلوك التربوي (1).

فقد تطورت النظرة إلى السلوك، ونودي بالإشراف التربوي الشامل الذي يهدف إلى تحسين جميع عناصر العملية التربوية من مناهج، ومعلمين، وتلاميذ، وإدارة مدرسية، وفعاليات أخرى.

وقد دلت الدراسات التي أجريت على السلوك التربوي لمدير المدرسة في الأردن، أن الممارسات السلوكية وأثرها في تحسين العملية التربوية ما زالت ناقصة، ومن الضروري ان تقوم العملية التربوية بدراسة مدخلات النظام التربوي مستخدمة جملة من الأساليب التربوية، التي تعمل في منظومة متناغمة، لا تناقض فيها ولا غموض، فالحاجة الملحة الآن، هي تطوير الممارسات التربوية والخدمات الإشرافية المقدمة للمعلم والمتعلم وعناصر العملية التربوية الأخرى (2).

وقد حاول الإشراف التربوي الحديث تلافي بعض العيوب، من خلال نظرة شاملة متكاملة للعملية التعليمية في المدارس، تجعل السلوك التربوي يتميز بخائص عملية علمية وتربوية، أهمها :

1- أن العملية التربوية أصبحت عملية إنسانية تهدف إلى الاعتراف بالفرد بصفته إنسانًا، لكي يتمكن المعلم من بناء صرح الثقة مع الآخرين فيما مضى وسط الاهتمام بالنواحي الإدارية.
ولا يعني هذا التحول في وظيفة الإدارة المدرسية التقليل من شأن هذه النواحي الأخيرة، بل يعني أنها أصبحت تهتم بأولوية العملية التربوية والاجتماعية، كما يعني توجيه الوظائف الإدارية لخدمة هذه العملية الرئيسة.
وقد تغير الاتجاه نحو الإدارة المدرسية نتيجة لتغير النظرة نحو العملية التربوية، فقد أظهرت البحوث النفسانية والتربوية الحديثة أهمية الطفل كفرد، واهمية الفروق الفردية، وأوضحت أن العملية التربوية عملية نمو في شخصية المتعلم في جميع نواحيها، وأكدت الفلسفات التربوية التقدمية أن الطفل كائن إيجابي نشيط، كما أظهرت دور المدرس والمدرسة في توجيهه ومساعدته في اختيار الخبرات التربوية التي تساعد على نمو شخصيته، وتؤدي إلى نفعه ونفع المجتمع الذي يعيش فيه.

1- محمد منير مرسي: الإدارة المدرسية الحديثة، القاهرة، عالم الكتب، 1975، ص: 29-40.
2- قسم المناهج والإشراف التربوي، وزارة التربية والتعليم، دليل المشرف التربوي، عمان، : دار الشعب، 1983، ص: 9- 20.

وكانت نتيجة هذه الآراء التقدمية تحول الإدارة المدرسية من الاهتمام المطلق بالأعمال الإدارية الروتينية إلى الاهتمام بالطفل وإلى ضرورة مساعدته للتمتع بطفولته، وحل مشكلاته اليومية، وإعداده لمسؤولياته في حياته الحاضرة والمقبلة في المجتمع (1).

لقد سيطر على الإدارة أول أمرها عامل السلوك الفردي، فكان المزاج الشخصي هو الذي يحكم الممارسات الإدارية، مما جعل أمر تنسيق الجهود بين العاملين ومشاركتهم في اتخاذ القرار أمرًا صعبًا، ومما يحد من كفاية الإنتاج، لان العاملين في مثل هذه الحالة يفقدون كل حافز داخلي يربطهم بالعمل، أو يشركهم في صنع القرار.

ثم أدخل على الإدارة فيما بعد العامل الإنساني حيث أخذ هذا العامل يحكم العلاقة بين العاملين، وهو عامل ليست له موازين ثابتة يقوم عليها، بل قد يميل بنا إلى التطرف في استخدامه، وقد نسيء التصرف في استخدامه، مما يجلب الضرر للعمل والإنتاج معًا، ومن هنا جاء من ينادي بالإدارة العلمية باعتبارها علمًا له مقوماته، واصوله الثابتة، فهو لا يخضع للمزاج، ولا يخضع للعامل الإنساني في إقامة العلاقات بين الرئيس والمرؤوسين بل يتميز بوضوح وثبات، مما يساعد على تضافر جهود العاملين، وييسر التنسيق بينهم للتوجه نحو الهدف المشترك في محيط العمل، ويتمكن من معرفة الطاقات الموجودة، لدى كل فرد للتعامل معه.

2- ان السلوك التربوي عملية قيادية تتمثل في المقدرة على التأثير في المعلمين، والطلاب وغيرهم، لتنسيق جهودهم من أجل تحسين العملية التعليمية، وتحقيق أهدافها.
3- السلوك التربوي عملية شاملة تعنى بجميع العوامل المؤثرة في تحسين العملية التعليمية التعلمية، وتطويرها، ضمن الاطار العام لأهداف التربية والتعليم.
4- السلوك التربوي عملية ديمقراطية تقوم على احترام المعلمين، والطلاب وغيرهم، من المتأثرين بالعمل التربوي، والمؤثرين فيه، وتسعى لتهيئة فرص متكافئة للنمو لكل فئة من الفئات، وتشجيعها على الابداع والابتكار.
5- السلوك التربوي عملية علمية يعتمد على البحث، والتجريب، وتوظف نتائجها لتحسين التعليم، ويقوم على السعي لتحقيق أهداف واضحة، قابلة للملاحظة والقياس.
6- السلوك التربوي عملية فنية متخصصة تهدف إلى تحسين التعليم والتعلم من رعاية، وتوجيه، وتنشيط النمو المستمر لكل من المعلم، والطالب وغيرهم.

---

(1)حسن مصطفى وآخرون : اتجاهات جديدة في الإدارة المدرسية، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية، الطبعة الثالثة، 1985، ص: 4-25.

7- السلوك التربوي عملية مرنة متطورة تعتمد أساليب متنوعة، يستخدم التربوي عددًا من الأساليب المناسبة مجتمعة، لتحقيق هدف تربوي محدد(1).

وقد شهدت السنوات الماضية اتجاهًا جديدًا في الإدارة المدرسية، فلم تعد مجرد تسيير شؤون المدرسة سيرًا روتينيًا.

ولم يعد هدف مدير المدرسة مجرد المحافظة على النظام في مدرسته، والتأكد من سير المدرسة وفق الجدول الموضوع، وحصر حضور التلاميذ وتغيبهم، والعمل على اتقانهم للمواد الدراسية بل أصبح محور العمل في هذه الإدارة يدور حول التلميذ وحول توفير الظروف والامكانيات التي تساعد على توجيه نموه العقلي والروحي، والتي تعمل على تحسين العملية التربوية لتحقيق هذا النمو، كما أصبح يدور ايضًا حول تحقيق الأهداف الاجتماعية حجر الأساس في الإدارة المدرسية بعد أن كان يضيع.

الإدارة التربوية أو التعليمية متصلة بالتعليم، والتعليم في حد ذاته وسيلة من الوسائل الأساسية لبلوغ الأهداف القومية وتحقيقها.

وتتوقف قدرة التعليم في أداء هذه العملية على إدارته إلى حد كبير، ذلك أن الإدارة التعليمية هي أداة السيطرة إلى حد ما على عملية التعليم بتنظيمها وتوجيهها والإشراف على تنفيذها وتقويمها.

ومن ثم فإن الإدارة التعليمية عامل مهم لا تمام التعليم ذاته.

ومما نستفيده من دراسة الإدارة التربوية أو التعليمية أنه كلما كانت الإدارة التعليمية ناجحة كان التعليم ناجحًا كذلك.

ويقتصر نجاح الإدارة على نوعية المتعلمين الذي ينتجه نظام التعليم الذي تديره، وعلى مدى تحقيقه لا مكاناتهم وتعديله لسلوكهم، وحتى تنجح الإدارة التعليمية في تحقيق أهداف التعليم فلا بد من توافر مجموعة الشروط والعوامل من بينها :

النزاهة والتجدد، والعمل بروح الفريق الواحد لتقدير قيمة الفرد وأهمية فهمه ورعايته والثقة به على نحو سواء، وأن تتوافر في الإداري التربوي مؤهلات ثقافية وعقلية لازمة، وولاء مهني ونمو مهني متواصل يساعد في تحقيق التقدم، ويستجيب للتجديد والتطوير في العملية التربوية بأسرها(2).

---

(1) محمد منير مرسي : الإدارة المدرسية الحديثة، القاهرة، عالم الكتب، ط1، 1975، ص: 21-35.

(2) حسين ياسين: الإدارة المدرسية والإشراف التربوي، عمان، دار الفكر، بلا تاريخ، ص: 43-75.

الإدارة التربوية نظام اجتماعي، تنتظم فيه جماعة من العاملين التربويين يقومون بأداء مهماتهم الإدارية والتربوية في اطار من التفاعل والعلاقات الاجتماعية بعضهم بعضًا من جهة، وبينهم

وبين غيرهم من مؤسسات المجتمع وأفراده من جهة أخرى، للوصول إلى الأهداف التربوية المرسومة للمجتمع التربوي الذي يقومون على خدمته وقيادته(1).

وقد تعرضت جملة من الدراسات الميدانية في الأردن لخصائص السلوك التربوي والإشرافي الأردني وتضمنت ما يأتي:

أولًا : السلوك التربوي مباشر :

يكثر المشرفون التربويون ومديرو المدارس (بصفتهم مشرفون تربويون مقيمون) في هذا السلوك من إعطاء المعلم المعلومات والآراء والمقترحات أثناء لقائهم الفردي الذي يعقب الزيارة الصفية.

إضافة إلى انتقاد المعلم وتأكيد النواحي السلبية التي تثيره وتوتره وتجعله يتصرف بسلوك دفاعي.

فقد أظهرت نتائج دراسة (مسّاد، 1986م) (2) .

إن جميع المشرفين التربويين مباشرون، وأن نسبة كلامهم المباشر زادت على ثلاثة أمثال كلامهم غير المباشر، وهذا يعني بأن المشرفين التربويين يمضون أكثر الوقت في إعطاء المعلومات والآراء والمقترحات للمعلمين وتوجيه النقد لهم.

كما جاءت النتيجة مؤيدة لما توصلت إليه دراسة (عبيدات 1971م) (3) من نتائج والتي تشير إلى أن السلوك التربوي يتصف بالسلبية، إذ ترتبط السلوك التربوي المباشر بسلوك اجتماعي – عاطفي سلبي من قبل المعلمين، كما يرتبط السلوك التربوي غير المباشر باتصال فعال وعلاقات شخصية إيجابية مع المعلمين (عمري، 1977).

---

(1) محمد منير مرسي : الإدارة المدرسية الحديثة، القاهرة، عالم الكتب، ط1، 1975، ص: 26- 50.

(2) محمود أحمد المساد: الإشراف التربوي الحديث، واقع وطموح، اربد، دار الأمل، 1986، ص: 32 - 70.

(3) ذوقان عبيدات: اتجاهات معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية نحو التوجيه التربوي في الأردن، رسالة ماجستير (غير منشورة)، عمان، الجامعة الأردنية، 1971م.

ثانيًا : السلوك التربوي غير الودي :

يقل الاهتمام لدى المشرفين التربويين ومديري المدارس في بناء الأجواء الودية المتفتحة مع المعلمين، فقد جاء في نتائج دراسة (مساد، 1986م) أن نسبة السلوك الودي إلى غير الودي تساوي (64،.) ، حيث قلّ التركيز في سلوك المشرفين التربويين ومديري المدارس على بناء الأجواء الودية المتفتحة في حين زاد التركيز على السلوك النقدي للمعلمين، الأمر الذي ينجم عنه تقييد سلوك المعلم، وتجميد ابداعه، كما يمنع من حدوث تواصل إيجابي بين المشرفين والمعلمين.

ثالثًا : السلوك التربوي شارح :

يتبدى من هذا السلوك سيطرة المشرفين التربويين على المؤتمرات الفردية وتوجيهها كما يشاءون، فقد أظهرت نتائج دراسة (مساد، 1986م)، أن نسبة الشرح عند المشرفين التربويين ومديري المدارس زادت قليلًا على ستة أمثال نسبة الاستفسار.

أي أن المشرفين التربويين امضوا معظم الوقت في إعطاء المعلومات، وتوجيه الآراء والمقترحات، الأمر الذي ابقى التفاعل بين المشرف أو مدير المدرسة والمعلم أحاديًا، مصدره المشرف أو المدير في الغالب مع تجاهل أفكار المعلمين وآرائهم والتقليل من سؤالهم عن آرائهم وأحوالهم ومقترحاتهم.

علمًا بأن المعلمين أنفسهم أسهموا في إعطاء المشرفين فرصة توجيه الحوار، والسيطرة عليه، وطرح ما يرغبون من أفكار أثناء اللقاءات الفردية بينهم، وذلك لمواقفهم السلبية أثناء الحوار واكتفائهم بالسلوك الدفاعي، وتؤيد هذه النتائج ما توصلت إليه نتائج دراسة (نشوان، 1979م) (1) من نتائج ، إذ أن المشرفين هم الذين يسيطرون على المؤتمرات الفردية ويوجهونها بما يحملون من أفكار عن التعلم والتعليم.

رابعًا : السلوك التربوي ناقد :

يكثر المشرفون التربويون من اصدار الأحكام التقويمية السلبية لعمل المعلمين، والتي غالبًا ما تؤدي إلى توترهم، واتخاذهم سلوكًا دفاعيًا، فقد أظهرت نتائج دراسة (مساد، 1986م)

---

(1) يعقوب نشوان : تحليل التفاعل اللفظي بين المشرف والمعلم في المؤتمرات الفردية عقب الزيارة الصفية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، عمان الجامعة الأردنية 1979منص: 40-65 .

أن ثمة تركيزًا عاليًا من المشرفين التربويين ومديري المدارس على السلوك النقدي للمعلمين، حيث بلغت النسبة المئوية بين السلوك الناقد والسلوك الواصف (15،.)

تبدو هذه النسبة عالية عند مقارنتها بنسبة السلوك الودي للمشرفين في فئتي السلوك (1، 2) من نظام بلمبرغ، والتي لم تزد عن (8،5%)، الأمر الذي يبقي التفاعل بين المشرفين والمعلمين مغلقًا ومتقطعًا، كما لا يؤدي إلى التغيير في سلوك المعلمين التعليمي.

خامسًا : السلوك التربوي غير مستثمر:

لقد عكست النسبة المتعلقة بهذه الخاصية السلوكية للمشرف التربوي ومدير المدرسة (مستثمر - غير مستثمر) قلة في التركيز على السلوك التربوي الخاص باستثمار أفكار المعلمين واستغلالها إلى (6.،.) فقط (مسّاد، 1986م).

الأمر الذي يعطي دلالة على عدو اهتمام المشرفين التربويين ومديري المدارس بأفكار المعلمين واستغلالها في زيادة التفاعل، وتقارب المشاعر، وهذا ينسجم مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة (نشوان، 1979م) (1) من أن سلوك المشرفين التربويين الخاص بتقبل أفكار المعلمين بالمقارنة بتوجيه الانتقاد والأوامر والتوجيهات.

سادسًا : السلوك التربوي مستأثر:

اشارت نتائج خاصية السلوك التربوي (مستأثر – شارك) كما وردت في دراسة (مسّاد ، 1986م) إلى أن المشرفين التربويين ومديري المدارس في الأردن يستأثرون بالحديث بما يزيد على مثلي مشاركة المعلمين لهم (24، 2) . الأمر الذي يكشف عن سيطرة المشرفين على الحوار، واكتفاء المعلمين بالاستجابة لأسئلة المشرفين واستفساراتهم.

سابعًا : الإشراف التربوي يعتمد الزيارة المفاجئة أسلوبًا رئيسًا :

أن أسلوب الزيارة المفاجئة أكثر الأساليب استحقاقًا من قبل المشرفين التربويين ومديري المدارس في الأردن، إذ بلغت نسبة استخدامه عند المشرفين (91،1%) (مصلح، 1975م) (2) مع العلم بأن هذا الأسلوب هو أبغض الأساليب لدى المعلمين.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن المعلمين يرغبون في أساليب تربوية إشرافية أخرى تزيد من الاحتكاك والتفاعل بين المعلمين والمشرفين وتقليل الفجوة بينهما وتؤثر ايجابيًا في تعديل

---

(1) يعقوب نشوان : تحليل التفاعل اللفظي بين المشرف والمعلم في المؤتمرات الفردية عقب الزيارة الصفية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، عمان الجامعة الأردنية 1979منص: 45-70 .

(2) عارف مصلح : أوضاع الإشراف التربوي في المرحلة الثانوية في الأردن، رسالة ماجستير (غير منشورة)، عمان، الجامعة الأردنية، 1975م، ص: 20- 40.

سلوكهم التعليمي ل مثل : (تبادل الزيارات، المشغل التربوي، الدرس النموذجي، البحث الإجرائي التعاوني، القراءات الموجهة، النشرات، الورش التربوية، ...)إلا أن هذه الأساليب غير

شائعة لدى معظم المشرفين ومديري المدارس واستخدامها ما زال في بدايته، هذا وقد جرت عدة دراسات ميدانية جربت أساليب تربوية حديثة، تبين منها بأنها أكثر تأثيرًا في تعديل السلوك التعليمي ايجابيًا، وفي بناء اتجاهات إيجابية نحو الإشراف التربوي مثل :

(الإشراف الاكلينيكي، المنحى التكاملي متعدد الأوساط، والإشراف التعاوني والبحث الإجرائي)
ثامنًا : السلوك التربوي مبني على نموذج مغلق ومتقطع للتواصل :

إن العملية الرئيسة في السلوك التربوي هي عملية التفاعل بين المشرف والمعلم، فكلما كانت ديناميكية متفتحة تسودها المودة والثقة، كانت أقدر على احداث التغيير المطلوب (مسّاد، 1986م) (1) .

إلا أن هذا التفاعل يتم في الأغلب من طرف واحد، في ظل اطار اجتماعي – نفسي سلبي لا يسهم في تحقيق أهداف السلوك التربوي، ولا في بناء الاتجاهات الإيجابية لدى المعلمين نحو السلوك التربوي.

ومن المؤكد ضرورة تغيير نمط عملية التفاعل ومضمونها بحيث يبنى على نموذج مفتوح للتواصل، إذا أردنا تغييرًا في سلوك المعلمين التعليمي، وإلا ستبقى كل الجهود قليلة الأثر والفائدة.

تاسعًا : السلوك التربوي سطحي في مضمون التفاعل :

لا يتناول المشرفون التربويون ومديرو المدارس بالاهتمام الزائد نسبيًا إلا أدنى مستويات الأهداف المعرفية كما هو معروف في تصنيف (بلوم)، كما ويلي هذا الاهتمام اهتمامهم بالأهداف التي تتصل بإدارة الصف كالالتفات إلى ضبط الكلام عند الطلبة، وعدم الحركة من المقاعد أثناء إجراء تجربة أو نشاط معين.

إن هذا الاهتمام بالمستوى المتدني من الأهداف في كل من المجالين المعرفي والطريقي (إدارة الصف) يشير إلى سطحية التفاعل اللفظي من حيث المضمون كما يشير إلى النموذج السلبي التعليمي الذي يتبناه المشرفون أو مديرو المدارس.

---

(1) محمود أحمد المساد: الإشراف التربوي الحديث، واقع وطموح، مصدر سابق ، ص: 130 - 135.

عاشرًا : التقويم هدف السلوك التربوي :

إن التقويم مرحلة من عدة مراحل يمر بها السلوك التربوي فمراحله هي : (الاتصال، التخطيط، التوجيه، التطبيق، التقويم) والتغذية الراجعة التي ترافق كل المراحل وترفدها، كما أن هذا التقويم موجه في الأصل إلى إنجازات المعلم وليس إلى أدائه .

بالمعلم فنان ممثل يستطيع أن يؤدي أمام من يزوره موقفًا تعليميًا ممتازًا، لكن ربما لا يعني ذلك انجازًا على المستوى نفسه.

وإذا سلمنا أن التقويم هدف عند من يمارس عملية السلوك التربوي فإننا نجده أيضًا ينص على تحسين عملية التعلم والتعليم.

ومن المفارقات أن يحصل الخطأ في عملية التقويم بين أطراف العملية التربوية وفهمهم لها، فالمعلم عندما يقوم طلابه يكون قد قدم المعلومات وشرحها وناقشها معهم، ثم يعطيهم الاختيار التقويمي ليقيس مدى تحقيق الهداف.

لكن المشرف أو مدير المدرسة حينما يقوم المعلم، ماذا يقيس؟ هل يقيس هدفًا واضحًا ومحددًا؟ هل يقيس شيئًا شرحه وناقشه مع المعلم ؟ هذا فضلًا عن أداة القياس القاصرة (تقدير الزيارة)، والتي لا تقيس إلا أداء المعلم علمًا أن المعلم يحتاج برنامجًا محددًا، وأفكارًا واضحة، وخططًا تطويرية ثم يحدد المشرف أو المدير ما الذي يريد قياسه، ويشرحه للمعلم، ويدربه على تنفيذه، ويعطيه فرصة تقويم نشاطه، وبعدها يتقدم لتقويم إنجازه بأداة قياس مناسبة.

الحادي عشر : السلوك التربوي إدارة :

يواجه التعليم اليوم ومنذ مطلع السبعينيات ردة في الأداء، وردة في المال، وردة في الإدارة، وصار المربون يراجعون إداراتهم ويمعنون النظر فيها (1).

حيث أن المشرفين التربويين أو مديري المدارس باتوا يتأثرون بالأوضاع الاقتصادية المتردية، ويميلون إلى الضبط والمراقبة لتحقيق اقتصاديات التعليم وضبط التعليم وضغط الانفاق وضبطه، كما أن الايدي أصبحت تمتد إلى الأعمال الإدارية بشكل أخذ يغطي على الأعمال الفنية والتي هي غاية العمل في الأصل.

---

(1) توفيق مرعي: مبادئ الإشراف التربوي في مفهومه الحديث، ورقة عمل قدمت في المؤتمر الإشراف التربوي المنعقد في اربد : 1986م، ص: 10-20.

ولما كانت صورة العمل الفني التربوي لا تكتمل إلا بعد أن تتحسس المشكلات التي يعاني منها المشرفون التربويون أو مديرو المدارس والصعوبات التي تعيق عملهم من وجهة نظرهم فإنها تكمن في النواحي الآتية:

مشكلات تتعلق بالمجتمع الاحصائي للمعلمين : ضخامة المسؤولية المنوطة بالإشراف التربوي والمتابعة للمعلمين، إضافة إلى أن هذا المجتمع الاحصائي للمعلمين له صفات تشكل أيضًا عائقًا إضافيًا، كعدم تدريس المعلم تخصصه (معلم اللغة العربية يدرس اللغة الإنجليزية)، وعدم استقرار المدارس لفترة طويلة في بداية العام الدراسي (التشكيلات المدرسية والتنقلات).

المشكلات المتعلقة بالتقويم :

تقويم المعلم يكون من قبل المشرف أو مدير المدرسة بعد زيارتين ميدانيتين على الأقل في نهاية العام الدراسي (1)، إنه لا علاقة تذكر بين تقارير المعلمين (التقويم) وتحصيل طلابهم، كما لا يوجد فرق بين تقويم مديري المدارس كمشرفين تربويين مقيمين وبين المشرفين التربويين للمعلمين أنفسهم.

ولكن هذه التقارير عند وضعها تتأثر بعاملين هما :

1- العلاقات الشخصية القائمة تؤثر سلبًا أو ايجابًا عند وضع التقويم.
2- العامل القياسي، ويتعلق بتركيز التقويم على سمات متعلقة بالمعلم (أدائه) مسقطًا من حسابه نواتج التعليم.

ضعف انتماء المعلم للمهنة :

إن عدم الرضا الوظيفي، واعتبار الوظيفة محطة مؤقتة عند عدد لابأس به من المعلمين، يحول أحيانًا بين المعلم غير المكترث وبين مدير المدرسة أو المشرف الذي يطالب بتنفيذ التعليمات مما يوتر الجو بينهما، ويقلل من تأثير العمل والنتائج.

(!) عمر خشرم : علاقة تقويم المديرين للمعلمين بتحصيل الطلبة في امتحان شهادة الدراسة الثانوية، وأثر العلاقات الشخصية بين المديرين والمعلمين على هذا التقويم، رسالة ماجستير (غير منشورة)، اربد : جامعة اليرموك، 1983م، ص: 30- 37.

التجديدات التربوية ومقاومة المعلم لها :

تعود المعلم على روتين معين، أصبح يؤديه برتابة ويحافظ عليه من التغيير، لذلك تجده يرفض أو يقاوم أي تجديد مقترح، وبالمقابل رفض المشرف أو مدير المدرسة للتجديدات التربوية ومقاومتها لأنها تحتاج إلى ممارسة جديدة واتقان غير متعود عليه خاصة إذا تطلبت انفاقًا أكثر للجهد والوقت.

عدم تكامل وتناسق الأعمال بين الفعاليات التربوية المختلفة :

تشتت الجهود وضعف الاتصال والبرمجة الصحيحة يقف حجر عثرة في سبيل انجاز العمل بشكل فاعل.

ندرة التسهيلات المادية والإدارية :

التأثر بالأوضاع الاقتصادية المتردية والتشدد الإداري، تحت باب ما يسمى باقتصاديات التعليم وضغط الانفاق وضبطه.

وهذا التحليل لخصائص السلوك التربوي والمشكلات التي تواجهه يحتاج إلى خلخلة وتغيير عن طريق تواصل إيجابي فعلي متبادل بين عناصر العملية التربوية وراسمي السياسة التربوية يحمل مضمونًا جديدًا عن السلوك التربوي.

هدف الدراسة وأسئلتها :

تهدف الدراسة إلى وصف السلوك التربوي التفاعلي بين مدير المدرسة بصفته (مشرفًا تربويًا مقيمًا) والمعلم، كما يظهر في اللقاءات الفردية عقب الزيارة الصفية، وتحديد خصائص هذا السلوك وفق نظام بلمبرغ.

كما تهدف إلى الكشف عن طبيعة العلاقات بين خصائص السلوك واتجاهات المعلمين نحو السلوك التفاعلي والإشراف في المدارس في مديرية التربية والتعليم في لواء القصر في محافظة الكرك.

لتحسين العملي التعليمية، ولزيادة التفاعل التربوي المقترح ومدّ جسور الثقة بين المعلم ومدير المدرسة والمشرف التربوي كمجموعة متعاونة والكشف عن مدى توافر واستخدام الخدمات الإشرافية والمهارات الفنية في المدارس.

ولتحقيق هذه الهداف طرحت الدراسة الأسئلة الآتية :

1- ماهي خصائص السلوك التربوي لمديري المدارس في الردن من حيث كونه :
   1- مباشر – غير مباشر
   2- ودي – غير ودي
   3- شارح – مستفسر
   4- ناقد- واصف
   5- غير مستثمر – مستثمر
   6- مستأثر – مشارك.

2- هل هناك فرق بين خصائص السلوك التربوي مع متغير الخبرات لمدير المدرسة (المشرف التربوي المقيم من جهة وبين اتجاهات المعلمين نحو الإشراف التربوي مع متغير خبراتهم من جهة أخرى؟
ويمكن اختصار السؤال الثاني إلى فرضية بحثية مفادها :
(توجد علاقة ارتباطية بين اتجاهات المعلمين نحو الإشراف التربوي من جهة وخصائص السلوك الإشرافي لمدير المدرسة (المشرف التربوي المقيم) الست المذكورة أعلاه، وخبرة مدير المدرسة (المشرف التربوي المقيم) من جهة ثانية.

<u>افتراضات الدراسة :</u>

صيغت فرضيات الدراسة، في ضوء الأسئلة السابقة على النحو الآتي :

الفرضية الأولى :

تفترض هذه الدراسة أن مديري المدارس يختلفون في خصائص سلوكهم التفاعلي مع المعلمين،

نتيجة اختلاف هؤلاء المديرين في أهدافهم من الزيارة الصفية، وملاحظاتهم داخل غرفة الصف، وطريقة توصيل الملاحظات والنتائج المنبثقة عن المؤتمر التربوي عقب الزيارة الصفية.

الفرضية الثانية :

تفترض الدراسة أن المعلمين قادرون على تحديد اتجاهاتهم نحو خصائص السلوك الإشرافي المقدم إليهم، وذلك من خلال قدرتهم على تمييز أنواع السلوك بما له من خصائص مختلفة تتراوح بين الإيجابية والسلبية.

الفرضية الثالثة :

تفترض الدراسة أن سلوك المشرف التربوي أو مدير المدرسة يتأثر بجنس المعلم، ولذلك اختار الباحث عدد المعلمين والمعلمات متساويًا في عينة كل مدير مدرسة، لضبط أثر هذا المتغير على الدراسة.

أهمية الدراسة :

تأتي أهمية الدراسة من محاولتها القاء المزيد من الضوء على خصائص السلوك التربوي لمدير المدرسة بصفته (مشرفًا تربويًا مقيمًا) والأساليب المتبعة في تقويم أداء المعلم، والحكم على طبيعة العلاقة بين مدير المدرسة والمعلم والتفاعل بينهما في المؤتمرات التربوية عقب الزيارة الصفية، خلافًا لما هو متعارف عليه من الاهتمام بالجوانب الروتينية السائدة للسلوك التسلطي والناقد والمستأثر بالحديث.

كما أن الدراسة تركز على صدق التعامل مع نظام (بلمبرغ) في تحليل التفاعل في بيئة ثقافية أخرى، وتبين طبيعة التعاون والثقة بين المعلم ومدير المدرسة.

تعتبر هذه الدراسة رائدة في مجال التعرف على عملية التفاعل وطبيعة العلاقة بين مدير المدرسة والمعلم والخدمات التربوية

المقدمة من المدرسة لبيئتها ومجتمعها والعناصر الأخرى، وفي كجال تقويم جهود التطوير والتحديث في وزارة التربية والتعليم في الأردن، حيث لم تجر دراسة علمية منظمة (حسب معرفة الباحث) لتقويم طبيعة الجو الاجتماعي- النفسي للمعلم عقب الزيارة الصفية بهدف تحسينها وتطويرها والتعرف إلى مجالاتها وسلبياتها والاحتفاظ بالإيجابيات.

ومن خبرة الباحث كمدير مدرسة في وزارة التربية والتعليم الأردنية أرى أن السلوك التربوي المتبع مرتكز على آراء فردية ذاتية من قبل مدير المدرسة أو المشرف التربوي الزائر، تحكمها العلاقات الشخصية بين الإدارة المدرسية والمعلمين، حيث لا يزال السلوك التربوي قائم على النقد وتصيد الأخطاء، وإبراز الجوانب السلبية في أداء العاملين والاحتفاظ بها كنقاط ضعف يتم التقويم عليها.

ويمكن أن تكون هذه الدراسة رائدة لدراسات لاحقة في مجال خصائص السلوك التربوي لجوانب وظيفية تتعلق بالعملية التربوية.

والإفادة من هذه الدراسة تكمن في تخطيط برامج عملية واقعية، لتدريب مديري المدارس قبل الخدمة وأثنائها على خصائص الإدارة التربوية ومجالاتها بشكل يدعو إلى الرضا والاطمئنان وخلق الحوافز المعنوية لمواكبة التطوير والتغيير المتسارع في تكنولوجيا المعرفة والأساليب الحديثة.

وسدّ الثغرة القائمة بين واقع السلوك التربوي وبين الطموحات أو ما يجب أن يتمثل في مدى وعي القيادة التربوية والمساهمات الفعلية الصادرة عنها.

وتتميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في استخدامها أسلوب الانحدار المتعدد المترج في التحليل والذي يبين بشكل أدق أثر خصائص السلوك الإشرافي على اتجاهات المعلمين نحوها.

التعريفات الإجرائية :

أ- مدير المدرسة (المشرف التربوي المقيم)
هو الشخص المعين من وزارة التربية والتعليم بهذا الاسم والمعني بتقديم المساعدة للمعلم، لرفع مستوى أدائه وتمكينه من المساهمة في تحسين العملية التعليمية بكل طاقاته.

ب- السلوك الإشرافي في المؤتمر الفردي الإشرافي :
هو الكلام الذي يجري في المؤتمر الإشرافي بين المشرف التربوي المقيم والمعلم، وذلك المؤتمر الإشرافي الذي يعقد عقب الزيارة الصفية، ويقوم على نظام بلمبرغ ( ) لتحليل التفاعل بين مدير المدرسة والمعلم في المؤتمرات الإشرافية.

ج- نظام بلمبرغ ( )

طريقة لتحليل التفاعل اللفظي بين مدير المدرسة والمعلم، والذي يجري عادة في المؤتمرات الإشرافية الفردية، التي تعقد عقب الزيارة الصفية حيث وصف (بلمبرغ ، 1974م) (1) أن ما يتم من تفاعل في هذه المؤتمرات الإشرافية بخمس عشرة (15) فئة سلوكية، عشر (10) منها لسلوك المشرف المقيم، وأربع (4) منها لسلوك المعلم، وفئة واحدة (1) منها للصمت أو التشويش كما يأتي :

1- السلوك المساند لخلق جو اتصال ودي.
2- المدح، كحكم قيمي، مثل جيد أو ممتاز,
3- تقبل أو استخدام أفكار المعلم.
4- السؤال عن معلومات.
5- إعطاء المعلومات.
6- السؤال عن آراء.
7- السؤال عن مقترحات.
8- إعطاء آراء.

---

(1)Blumberg,Arther, Supervidors and Teachers; Aprivate Cold, War Berkely, Calif, ;Mc Cutchan 1974

9- إعطاء المقترحات.
10- الانتقاد.
11- السؤال عن معلومات أو آراء أو اقتراحات.
12- إعطاء معلومات أو آراء أو مقترحات.
13- سلوك اجتماعي – عاطفي إيجابي.
14- سلوك اجتماعي- عاطفي سلبي.
15- الصمت أو التشويش.

وقد اعتبر (بلمبرغ) السلوك الوارد في الفئات : (1 ، 2 ، 3 ، 4 ، 6 ، 7) سلوكًا غير مباشر للمشرف، بينما اعتبر السلوك الوارد في الفئات : (5 ، 8 ، 9 ، 10) سلوكًا مباشرًا مباشرًا للمشرف.

د- السلوك الإشرافي المباشر – غير المباشر :

لسلوك المشرف مع المعلم في أثناء لقائهما في المؤتمر الإشرافي الذي يعقد بينهما عقب الزيارة الصفي، يقاس بنسبة كلام المشرف في الفئات (5 ، 8 ، 9 ، 10) من نظام بلمبرغ، والمتضمنة إعطاء المعلومات والآراء والمقترحات وتوجيه النقد للمعلم، إلى نسبة كلام المشرف التربوي في الفئات (11 ،2 ، 3 ، 4 ، 6 ، 7) من نظام بلمبرغ والمتضمنة السلوك المساند لخلق جو اتصال ودي، والمدح كحكم قيمي، وتقبل أفكار المعلم، والسؤال عن الآراء، والسؤال عن المقترحات.

هـ- ودي – غير ودي :

لسلوك المشرف أو مدير المدرسة مع المعلم في أثناء لقائهما الفردي عقب الزيارة الصفية، ويقاس بنسبة كلام المشرف أو مدير المدرسة في الفئات (1 ،2) من نظام بلمبرغ والمتضمنة السلوك المساند لخلق جو اتصال ودي والمدح كحكم قيمي، مثل: جيد ، وممتاز، إلى كلام المشرف في الفئة (10) من النظام نفسه، والمتضمنة السلوك المنطوي على الانتقاد للمعلم .

و- شارح – مستفسر :

لسلوك المشرف أو مدير المدرسة مع المعلم في أثناء لقائهما في المؤتمر الفردي ،

ويقاس بنسبة كلام المشرف أو مدير المدرسة في الفئات (5 ، 8 ، 9) من بلمبرغ، والمتضمنة إعطاء المعلومات، وإعطاء الآراء، وإعطاء المقترحات، إلى نسبة كلام المشرف في الفئات (4 ، 6 ، 7) في النظام نفسه، والمضمنة السؤال عن المعلومات، والآراء والمقترحات.

ز- السلوك التربوي ناقد- واصف :

لسلوك المشرف أو مدير المدرسة مع المعلم في أثناء لقائهما في المؤتمر الفردي، ويقاس بنسبة كلام المشرف في الفئة (10) من نظام بلمبرغ، والمتضمنة الانتقاد للمعلم إلى نسبة كلام المشرف في الفئات من (1 إلى 9) في النظام نفسه.

ح- السلوك التربوي غير مستثمر – مستثمر :

لسلوك المشرف أو مدير المدرسة في أثناء لقائهما في المؤتمر الفردي، ويقاس بنسبة كلام المشرف في الفئة (3) من نظام بلمبرغ، والمتضمنة تقبل أو استخدام أفكار المعلم إلى نسبة كلام المشرف في الفئات (1 إلى 10) ما عدا الفئة (3) في النظام نفسه.

ط- السلوك التربوي مستأثر – مشارك :

لسلوك المشرف أو مدير المدرسة مع المعلم في أثناء لقائهما في المؤتمر الفردي، عقب الزيارة الصفية، ويقاس بنسبة كلام المشرف أو مدير المدرسة في الفئات (11 ، 12 ، 13، 14) في النظام نفسه.

ي- اتجاهات المعلمين نحو الإشراف التربوي :

هي متغير تابع تشير إلى مجموعة الآراء، والنظرات، والمشاعر، والمعتقدات، التي يملكها المعلمون نحو عملية الإشراف التربوي، وطرائقه، وأساليبه، وأوجه نشاطاته، ونتائجه، وأثاره، وتنظيماته، والعاملين فيه.

محددات الدراسة :

1- اقتصرت هذه الدراسة على مديري المدارس في مديرية التربية والتعليم في لواء القصر في محافظة الكرك ،

ومعلمي ومعلمات المرحلة الأساسية الحكومية والخاصة، التابعة للمديرية نفسها للعام الدراسي 1990 / 1991م.

ولذلك يمكن تعميم نتائج هذه الدراسة بالقدر الذي يمكن أن تتوافر فيه عينات أخرى مماثلة في خصائصها، لعينة الدراسة هذه من حيث الاتجاهات التربوية للمعلمين نحو الإشراف التربوي، وطبيعة العلاقة المتبادلة بين المشرف التربوي أو مدير المدرسة والمعلم على ضوء الخبرة والمؤهل العلمي.

2- اقتصرت الدراسة على قياس جانب من جوانب سلوك مدير المدرسة (بصفته مشرفًا تربويًا مقيمًا) اللفظي والتفاعلي في المؤتمرات الإشرافية التي تعقد عقب الزيارة الصفية، وهو الجانب الذي يقيس نسبة السلوك التربوي التفاعلي، وفق نظام بلمبرغ.

3- اقتصرت هذه الدراسة على قياس اتجاهات المعلمين وفق مقياس (الشيخ، 1980م) لهذه الاتجاهات.

4- اقتصرت الدراسة على خصائص السلوك الإشرافي التفاعلي لمدير المدرسة مع المعلم على ما ورد في الاستبانة التي طورها الباحث لهذه الدراسة، والمرتكزة على خبراته واطلاعه، وخبرات مديري المدارس والمشرفين التربويين واطلاعهم والذين تم التعاون معهم.

5- حددت هذه الدراسة بعض مساهمات مدير المدرسة في القيادة التربوية في مدرسته ومدى وعيه وثقته بمجتمع مدرسته من خلال العمل مع المعلمين، والطلاب، والمناهج المدرسية، والمجتمع المحلي، ووسائل الاتصال الأخرى المساندة في المدرسة.

الفصل الثاني :

الأدب النظري والدراسات السابقة

الأدب النظري والدراسات السابقة

مقدمة :

أن الاتجاهات الجديدة في الإدارة التربوية قد وسعت من مجالات العمل فيها، فلم يعد كافيًا لتحسين العملية التربوية للتلاميذ مجرد اهتمام الإدارة بطرق التدريس.

بل أصبح الأمر يتطلب العناية بكل المجالات التي لها اتصال مباشر أو غير مباشر بهذه العملية، وبحكم هذا الأمر أن يكون مدير المدرسة (وغيره ممن يشرفون على الإدارة المدرسية) قادة لتنمية البرنامج التعليمي والعمل على تقدمه.

وأن تتوافر لديهم المهارة في أنشاء وتوجيه برنامج العلاقات الإنسانية، وأن يظهروا قدرتهم على العمل التعاوني الجمعي، وأن ينظموا العمل بالطريقة التي تضمن سيره لتحقيق الأهداف، وأن يقوموا بتقويم العمل تمهيدًا لتحسينه باستمرار.

السلوك التربوي لمدير المدرسة ومجالات العمل في الإدارة المدرسية :

مهام مدير المدرسة ومجالات عمله متنوعة، منها :

1- في مجال إدارة التعليم.
2- في مجال الإشراف التربوي.
3- في مجال التفاعل والاتصال.
4- في مجال التطوير والتغيير.
5- في مجال تنمية المجتمع المحلي.
6- في مجال المناهج المدرسية.
7- في مجال الارشاد التربوي والنمو المهني.
8- في مجال التقويم والتغذية الراجعة.

وبما أن موضوع الدراسة يتناول خصائص السلوك التربوي لمدير المدرسة، فقد وجد من المناسب أن يتم عرض مجالات العمل المختلفة

لمدير المدرسة ودوره في تكامل العملية التربوية في المدرسة بشيء من التفصيل والايضاح.

مدير المدرسة وإدارة التعليم :

الإدارة التربوية أو التعليمية متصلة بالتعليم، والتعليم في حد ذاته وسيلة من الوسائل الأساسية لبلوغ الأهداف التربوية وتحقيقها، وتتوقف قدرة التعليم في أداء هذه العملية على إدارته.

ذلك لأن الإدارة التعليمية هي أداة هذه العملية السيطرة على عملية التعليم بتنظيمها وتوجيهها والإشراف على تنفيذها وتقويمها، ومن ثم فإن الإدارة التعليمية عامل مهم لإتمام التعليم ذاته.

ولذلك فإن العنصر البشري في الإدارة التربوية هو محرك التطوير والتجديد والتحديث، وهو الدعامة الأساسية في إنجاح فعالياتها (1) .

وتتمتع الإدارة التربوية بخصائص عامة تتلخص بالنقاط الآتية :

- الإدارة التربوية مهمة اجتماعية :

تتنوع أعمال الإدارة التربوية وخدماتها في كل مجال يتعلق بتربية أبناء المجتمع بإقامة التنظيمات المدرسية والتعليمية ورعايتها، وتخطيط المناهج الدراسية ببرامجها ونشاطاتها وكتبها وطرائق التعليم والتدريب المتعلقة بها وبتطويرها، والإشراف على حسن سير العملية التربوية في مسارها الصحيح بتلبية احتياجات المتعلمين، وتوجيه ميولهم وقدراتهم واستعداداتهم واتجاهاتهم الوجهة الصحيحة السليمة ليصبحوا بناة مجتمعهم ووطنهم ودعائم رفعته وتقدمه.

وكما تمتد أعمال الكوادر الإدارية والفنية في الإدارة التربوية إلى جدمة بيئات العاملين فيها والتابعين لها، وبيئات من تقوم على خدمته من أبناء المجتمع المحلي.
وعليه فإن الإدارة التربوية تعتبر مهمة اجتماعية تستلزم العمل الجماعي وتتم في اطاره

(1) حسن منصور ورفيقه : سيكولوجية الإدارة المدرسية والإشراف الفني التربوي، القاهرة، مكتبة غريب، 1977م، ص : 30- 40.

و تتطوره، وتستهدف دائمًا خدمة الجماعة وفائدتها بما تهدف إليه من كشف ميول الطلاب واستعداداتهم للعمل علي تنميتها، وبناء شخصياتهم بشكل شامل ومتكامل يفيدونهم منها، كما يفيد منها مجتمعهم .

- الإدارة التربوية مسؤولية قومية :

لأنه لا يستطيع أن يقوم بها فرد واحد، وإنما تحتاج إلى جهود جماعية، تتضافر معًا، ويتم بينها التنسيق ليتم الوصول إلى الهدف المشترك، كما أنها تعتمد لنجاحها على العنصر البشري، والمقومات المادية، وقيادة تأخذ بيده، لتحقق ما ورد في الفلسفة التربوية التي يؤمن بها المجتمع، وهي أمور تستلزم جهدًا قوميًا لتحقيقها لأنها تخرج عن طور فرد واحد مهما كانت قدراته المادية والقيادية.

- الإدارة التربوية عملية تكنولوجية :

فالتكنولوجيا هي الوجه العلمي لعلم الإدارة، لأنه يركز على الأساليب والوسائل التي تستخدم في مواجهة المشكلات الإدارية، والأبحاث والمفاهيم العامة أكثر من تركيزها على النظريات، وقوة الإدارة الحديثة تكمن في مدى توافر المعلومات المنظمة لديها، وفي استخدامها لهدف المعلومات بشكل يمكننا من معالجة أي قصور عندنا، ويساعدنا في رسم سياستنا التعليمية، وتصور أوضاعها في المستقبل.

- الإدارة التربوية عملية انتاج :
  فالإدارة التعليمية تهدف على تنمية المواطن تنمية شاملة بالكشف عن قدراته، واستعداداته إلى أقصى حد ممكن. (1)

- الإدارة التربوية عملية استثمار :

لأنها تهدف إلى تحويل الطاقات البشرية الكامنة في الأفراد إلى طاقات منتجة إلى أقصى حد ممكن، بعد اكتشاف هذه الطاقات وتوجيهها الوجهة الصحيحة.

)1(Owens, Robert, G. Organizational Behavior In School Englewood Clief's ; Frantic – Hall , 1970

- الإدارة التربوية عملية قيادية :

لأن رجل الإدارة التعليمية يقوم بدور قيادي في مجال عمله بحكم أهمية المسؤولية، التي يتولاها وخطورة هذه المسؤولية، فهو مطالب بمواكبة التقدم ، والمحافظة على التراث ثم القيام بالابتكار والتجديد اللازم والمناسب في مجال عمله، وهذه صفة أساسية في كل قائد، ومن هنا قيل بأن القائد هو بالضرورة رجل إداري وليس الإداري بالضرورة قائدًا.

- الإدارة التربوية عملية إنسانية :

تقوم الإدارة التربوية على عوامل ثلاثة لا بد من تكاملها معًا حتى تصل إلى أهداف وهي :

أ- الجانب المادي أو (الميكانيكي مثل الأبنية والتجهيزات المدرسية والخدمات التربوية الأخرى).

ب- الجانب المعنوي ويتمثل فيما تتخذه الإدارة التربوية من قوانين وقرارات مهمتها تنظيم العمل.

ج- الجانب الإنساني وهو أهم العوامل الثلاثة، لأن الإنسان هو مادة التعامل في العملية التربوية(1) ولذا كان لابد من توافر العلاقة الإنسانية السليمة التي تراعي دوافع كل فرد له صلة بهذه العملية سواء ما تعلق منها بالطالب وهو محور العملية التربوية، أما ما تعلق منها بالعاملين في جهازها من مديرين ومعلمين وعاملين شريطة أن لا تطغى هذه العلاقة على الهدف العام الذي تهدف إليه العملية التربوية.

- الإدارة التربوية مظهر للسلطة :

إن جوهر عملية الإدارة يكمن في اتخاذ القرار المناسب، ومن ثم تنفيذه، وهذا يتطلب تظافر الجهود وتنسيقها، وتوفير جو ودي يسوده التعاون بحيث نستطيع معه تنفيذ مهمتنا بكفاية واتقان إلى ما نهدف إليه،

(1) عبدالرحمن إسماعيل كاظم : دراسة تحليلية لمهمات المشرفين التربويين، رسالة ماجستير (غير منشورة) بغداد، 1975م ، ص : 25- 50.

وترتبط أهمية أي قرار تتخذه بالنتيجة التي تتولد عنه أو بمعنى آخر بمدى النجاح الذي تحرزه نتيجة هذا القرار.

وما دامت الإدارة تعبيرًا عن السلطة، وجب أن يتولاها شخص تتوافر فيه الكفاية العلمية، والخلقية، والاجتماعية، والإنسانية، بحيث تتناسب مؤهلاته مع حجم السلطة الممنوحة له، وأن لا تتعارض هذه السلطة مع غيرها إذا ما تعددت الجهات المسؤولة عنه.

مدير المدرسة والإشراف التربوي :

يظم الإشراف التربوي بمعناه الشامل جميع جوانب العملية التربوية، وهي مجال عمله وميدانه، ولذا يعتبر وسيلة مهمة لتطوير نوعية التعليم باعتبار هذا التطوير الهدف الأول للإشراف التربوي ليقق التعليم أهدافه وغاياته بكفاية وفاعلية، وذلك من خلال رؤية واضحة تتمثل لمدير المدرسة.

يعمل مدير المدرسة (بصفته مشرفًا تربويًا مقيمًا) على تطوير نوعية المعلم المهنية ورفعها إلى أعلى درجة ممكنة، وذلك من أجل رفع كفايته التعليمية، والأخذ بيده نحو النحو المستمر، ومساعدته حل مشاكله، باعتباره أحد العناصر الرئيسة في الموقف التعليمي.

وذلك عن طريق تزويده بالخبرات التربوية اللازمة، وإشاعة هذه الخبرات، والعمل على تبادلها، ومن خلال عقد الندوات، وإقامة المشاغل التربوية، وتنظيم الدورات وتوفير التسهيلات التعليمية اللازمة له.(1).

يعمل مدير المدرسة على احداث التغيير الشامل في الموقف التعليمي بأكمله ذلك أن عملية التعلم والتعليم تتأثر بجميع ما يحيط بها من أمور وأن كان التأثر يختلف من حين إلى آخر ، ومن حالة إلى أخرى، وذلك من خلال :

---

(1) عمر حسن الشيخ : محاضرة تحليلية للنماذج الرئيسة التي يركز عليها الإشراف التربوي، مؤتمر الإشراف التربوي ، 1978م، ص : 7-15.

أ- تعديل المناهج لتشبع الحاجات الضرورية المباشرة للتلاميذ.

ب-تعديل أساليب التدريس، وطرقه، بما يتناسب ومستوى التلاميذ.

ج- التركيز على احترام الفروق الفردية بين الطلاب بحيث يشجع المتفوقين منهم على الابتكار، والمتخلفين على التكيف مع منهاج يتناسب وقدراتهم.

د- دراسة واقع المنهاج التعليمي، ومعرفة نقاط القوة ، ونقاط الضعف فيه، بحيث يرشدنا إلى وضع أهداف جديدة، أو حلول جديدة لمشكلات التعليم.

هـ- تقديم الموقف التعليمي بشكل كامل، للتعرف إلى النواحي الإيجابية والعمل على تثبيتها، والوقوف على النواحي السلبية، لتجنبها، واستبدالها بأخرى أفضل منها.

لا بد لكل عمل جماعي من شخص يتولى الإشراف على تنفيذ هذا العمل بدقة متناهية لتحقيق المنعة التامة اصالح الفرد والمجتمع ومدير المدرسة قائد تربوي مهمته التنسيق بين كافة الجهود .

وتوفير كافة التسهيلات والإمكانات لتقيق أهداف المدرسة التي يقوده، والتي تنبع من فلسفة التربية وأهدافها ومتطلباتها في المجتمع الذي ينتمي أليه. (1)

ويفرض هذا العمل الحساس أدوارًا مختلفة، يجب أن يضطلع بها مدير المدرسة ليتمكن من تحقيق الهداف المنشودة.

إن الغالبية العظمى للمربين، يرون أن هذه الأدوار المختلفة وحدة واحدة متكاملة متفاعلة.

ومن المتطلبات التي تندرج تحت مجال التنظيم الإداري لمدير المدرسة، توفير المتطلبات المادية للمدرسة، كالأدوات والأثاث والكتب والمحافظة على النظام ومراقبة دوام المعلمين.

---

(1) تيسير الدويك : المشرف التربوي مدربًا، ورقة عمل قدمت في مؤتمر الإشراف المحلي المنعقد في ، اربد، عام 1986/ ، ص : 5-10.

وتتضمن متطلبات مجال الإشراف الفني لمدير المدرسة جوانب منها:

أ- مساعدة المعلمين الجدد والقدامى والطلاب على العمل الجاد لتحقيق أهداف المدرسة.

ب- الأخذ بيد المعلمين لتطوير أساليبهم التدريسية، ومساعدتهم في كيفية التعامل مع الطلاب، والتفاعل مع البيئة المحلية، باستخدام إمكاناتها المادية والبشرية لصالح المدرسة، بحيث تصبح هذه الإمكانات في خدمة البيئة.

ويعتبر الجانب الفني (الإشراف) لعمل مدير المدرسة أكثر أهمية وخطورة من الجانب الإداري، لما يتطلب من مهارات وكفايات خاصة، تتطلب إعدادًا وممارسة وتنمية مستمرة، ليبقى المدير قادرًا على تأديته بفاعلية وكفاية.

أن نجاح مدير المدرسة في عمله مرتبط بتوافر مجموعة من المهارات لديه، تتعلق هذه المهارات بالجوانب المختلفة التي تمثل عمله أكانت المناهج والتعليم أم العاملين معه أم الطلاب أم التنظيم المدرسي.

المهارات المرتبطة بالتعليم وتطوير المناهج :

التعرف إلى الاتجاهات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية في المجتمع، تقدير القيمة التربوية الحقيقية للخبرات التي يمر بها الطلاب والأنشطة التي يمارسونها، إعداد الأنشطة الخاصة لتقابل أنواعًا معينة من احتياجات المنهج المدرسي، لكي تتحقق الأهداف التي يسعى المنهج إلى تحقيقها، وتقدير مدى فاعلية الإشراف التربوي في التنمية المهنية للمعلمين.

وترتيب وتنظيم وتنسيق الأنشطة المختلفة لكي لا يحدث تعارض بينها أثناء ممارسة الطلاب لها، وإثراء المناهج وتقدير الخدمات التي يحتاج إليها الطلاب.

وترتيب الأجهزة والمواد المتوافرة لدى المدرسة لكي يستفاد منها إلى أقصى حد ممكن كالمختبر وأدواته والمكتبة والوسائل التعليمية التعلمية الاتصال بإدارة التعليم حول برنامج التعليم للمدرسة

المهارات المرتبطة بالطلاب :

وضع طرق سهلة لجمع البيانات المختلفة عن الطلاب كالحضور والغياب وتدوينها، وتفسيرها ومتابعتها وإيجاد الحلول لها، والاتصال بأولياء أمور الطلاب واختيار الزمن الملائم لذلك.

التنسيق وربط الخدمات الإشرافية والتوجيهية بالبرنامج التعليمي الكلي للمدرسة، ودراسة نتائج الطلاب وتحليلها وتفسيرها ووضع الخطط العلاجية اللازمة.

وتكييف البرنامج التعليمي للظروف الطارئة والمتغيرة في المجتمع، بحيث يكون البرنامج مرنًا.

تقصي حاجات العاملين في المدرسة ومعرفتها والتعبير عنها، وتقدير وتقويم وتحليل التوصيات الصادرة عن العاملين في المدرس.

وتقدير مستوى كفاية العاملين في أدائهم للواجبات المنوطة لكل منهم، والتعرف إلى مظاهر الرضا عن العمل بين العاملين في المدرسة، (1)

المهارة في تحديد وتوضيح واجبات الموظف، والتعرف إلى احتياجات النمو المهني لكل من العاملين وتحديدها والعمل على تلبيتها.

والتعرف إلى المتغيرات في الكفاية والاتجاهات المهنية بين العاملين ودراسة أسبابها والعمل على تقويمها وتعديلها.

التعرف إلى ميول العاملين واهتماماتهم وتصنيفهم إلى مجموعات على أساس الميول والاهتمامات والربط بين أغراض هذه المجموعات والأهداف المهنية المنشودة.

التعرف إلى البيانات والمعلومات الخاصة لكل من العاملين وتحليلها والحكم على قيمة هذه المعلومات والبيانات والاقناع وإدارة النقاش والتعبير عن الآراء والمساهمة في ذلك واحترام آراء الآخرين ودقة الملاحظة.

---

(1) شوكت العمري : تطور الإشراف التربوي في الأردن، رسالة ماجستير (غير منشورة) عمان : الجامعة الأردنية ، 1978م ص : 27- 33.

المهارات المرتبطة بالمدرسة :

ترجمة البرنامج التربوي إلى خطة واقعية قابلة للتنفيذ، والإشراف على برنامج الصيانة المدرسي والقدرة على اختيار العاملين على هذا البرنامج والحكم على كفايتهم، وإعداد برنامج عملي يمكن تطبيقه للأمن والسلامة في المدرسة، وتقويم الخطط التربوية المعدة للنفيذ ومتابعتها (1).

تنظيم وجمع أعداد المتطلبات التربوية على ضوء المعلومات الاجتماعية والاقتصادية.

المهارات المرتبطة التنظيم المدرسي :

تفويض السلطة والمسؤوليات للعاملين في المدرسة والاختيار المناسب، ومراقبة واكتشاف أي خلل في التنظيم المدرسي والتصرف السريع لضمان استمرار المدرسة في أداء وظيفتها، ومراقبة التنظيم المدرسي واكتشاف الجوانب الإيجابية منه والسلبية وفي اتخاذ التدابير المناسبة لمواجهتها، وإعداد التقارير وتقديمها للإدارة التعليمية وعرضها بوضوح في الوقت المطلوب والمناسب.

وتقدير فاعلية أي جانب تنظيمي في اطار وعلى ضوء الأغراض التربوية، وعمل الترتيبات التنظيمية التي تسهل تنفيذ الخطة التربوية للمدرسة، وتفسير الاحتياجات التربوية في ضوء الخدمات والإمكانات المتاحة.

المهارات المرتبطة بالشؤون المالية والإدارية :

المهارة في العمليات الآلية الخاصة بحساب الميزانية واتباع الطرق السليمة في القضايا المالية، ووضع نظام جديد للسجلات المدرسية والملفات بحيث تبقى سليمة ودقيقة وآمنة ويسهل الرجوع إليها.

---

(1) يعقوب نشوان : الإدارة والإشراف التربوي بين النظرية والتطبيق ، دار الفرقان، عمان، 1982م ص : 40- 52.

أساليب العمل مع المعلمين :

أن الأساليب التي يمكن أن يتبعها المشرفون التربويون في المدارس أثناء عملهم مع المعلمين كثيرة ومتنوعة، ولكل أسلوب من هذه الأساليب التي قد تربو على خمسة وعشرين أسلوبًا استخداماته وميزاته، كما أن لكل منها شروطه وضوابطه، لابد من توافرها ليكون الأسلوب فاعلًا.

أن ثمة ضوابط يجب أن تحكم استخدام هذه الأساليب المختلفة منها : (1)

1- أن يتلاءم الأسلوب الذي يختاره مدير المدرسة مع الهدف الذي يسعى لتحقيقه.
2- ان يلبي الأسلوب حاجة مهمة لدى المعلمين.
3- أن يتناسب الأسلوب مع نوعية المعلمين الذين يتعامل معهم المدير.
4- أن يكون المعلم مستعد للمشاركة الطوعية في الأسلوب.
5- أن يكون الأسلوب قابلًا للتقويم والملاحظة.
6- أن يراعي الأسلوب ظروف المعلمين الخاصة والشخصية.

ونتناول هذه الأساليب (العمل مع المعلمين) بشيء من التفصيل للتعرف إلى أهميتها ومدى التعامل معها على ضوء تفاعل مدير المدرسة مع العاملين في مدرسته، وهي :

- الحملة الإشرافية :

حتى يستطيع مدير المدرسة أن يحقق الأهداف الإشرافية المختلفة بطريقة فعالة، فإنه يحتاج إلى توظيف أكثر من أسلوب لتحقيق الهدف نفسه.
وهذا اتجاه مرغوب لأنه لكل أسلوب إشرافي مزاياه وعيوبه.
ويمكن أ ن يوفر الجمع بين اكثر من أسلوب فرقصا أوفر للنجاح في اجتذاب المعلمين وضمان تفاعلهم واستفادتهم من مزايا الحملة

(1) يوسف عثمان مناصرة: مشكلات التوجيه التربوي في الأردن، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، عمان، الجامعة الأردنية ، 1973م ص: 35- 45.

الإشرافية أنها تحقق التكامل في العمل الإشرافي.

وتتطلب هذه الحملة نوعية المعلمين مسبقًا بأهدافها، واسناد أدوار مهمة لهم فيها، كما يجب أن تعنى بتعديل الأسلوب ولا تقتصر على مجرد الوعظ والإرشاد.

ومن أمثلة الأهداف التي تتطلب استخدام حملة إشرافية اقناع المعلمين بأهمية التحضير مثلًا، واكسابهم مهارة اشتقاق الهداف التعليمية.

إن مثل هذه الأهداف المعقدة الكبيرة لا يمكن أن تتحقق بمجرد اجتماع يتحدث فيه المدير مع المعلمين حول أهمية الموضوع، فقد يحتاج المدير إلى التمهيد للفكرة باجتماع ثم يختار عددًا من المعلمين المتطوعين للقيام بقراءات حول الموضوع يناقشون نتائجها مع زملائهم في اجتماع لاحق.

ثم يدعو المدير محاضرًا متخصصًا للتحدث في الموضوع، ومن ثم يعقد مشغلًا قد يستدعي له خبيرًا، لمساعدته في تخطيطه وإدارته.

وقد يكون هذا الخبير مشرفًا تربويًا، ويتم في المشغل اشتقاق بعض الأهداف التي تناقش مع المعلمين، ثم يتم بعد ذلك اختيار الجيد منها واصداره في نشرة توزع على المعلمين بمثابة دليل لهم.

*- الزيارة الصفية :

الزيارة الصفية من أقد الأساليب الإشرافية فقد ماسها المفتشون والموجهون والمشرفون وما يزالون يستخدمونها. وهي كغيرها من الأساليب الإشرافية لها مزاياها وعيوبها وأهدافها، والأهداف التي وضعت من أجلها الزيارة الصفية تكمن في النقاط الآتية :

ملاحظة المواقف التعليمية التعلمية بطريقة مباشرة وعلى الطبيعة والوقوف على حاجات الطلاب والمعلمين الفعلية للتخطيط لتلبيتها، والوقوف على مدى تطبيق المعلم للمناهج، وتقويم مدى تنفيذ المعلمين لما اتفقوا عليه مع مدير المدرسة، وجمع المعلومات

الأساسية عن المشكلات المشتركة للطلاب وملاحظة مدى تقدم الطلاب وتفاعلهم.

ولعل من ابرز عيوب الزيارة الصفية أنها أبغض الأساليب الإشرافية إلى نفوس المعلمين، وتستغرق وقتًا طويلًا إذا ما قورنت بالأساليب الأخرى ولا سيما الجمعية منها (التي تستخدم مع مجموعة من المعلمين في الوقت نفسه). (1)

ماذا يلاحظ المدير في زيارته الصفية :

قد يكون من الصعب إعطاء جواب محدد على هذا السؤال، وذلك لأن لكل زيارة صفية هدفًا خاصًا أو عددًا محددًا من الأهداف، وهذه الهداف هي التي تحدد الأمور التي يجدر بالمدير التركيز عليها، فقد يقتصر الهدف على ملاحظة اختيار المعلم للوسيلة التعليمية المناسبة وحسن استخدامها داخل الحصة.

وقد يركز المدير على رصد التفاعل اللفظي بين المعلم والطلاب في الحصة.

كما أن من الممكن الجمع بين هدفين أو أكثر من هذه الأهداف وسواها.

تبادل الزيارات بين المعلمين :

تبادل الزيارات هو أحد الأساليب المحببة لدى المعلمين، والتي يمكن للمديرين أن يستخدموها بكفاية، وبجهد أقل من الذي يحتاجونه للزيارة الصفية، وهو نشاط يقوم على زيارة معلم أو أكثر لمعلم آخر يدرس المبحث نفسه.

أو مبحثًا مختلفًا في المدرسة نفسها أو في مدرسة أخرى.

كأن يزور معلم اللغة العربية في الصف الثاني الإعدادي (أ) زميله معلم اللغة العربية في الصف الثاني الإعدادي (ب) في المدرسة نفسها.

أو يزور أحد هؤلاء المعلمين أو كلاهما معلمًا ثالثًا للغة العربية في مدرسة أخرى. أو قد يزور أحد هذين المعلمين أو كلاهما زميلًا في المدرسة نفسها.

---

(1) توفيق مرعي : مبادئ الإشراف التربوي الحديث، ورقة عمل قدمت في مؤتمر الإشراف التربوي في اربد، 1986م ، ص: 20- 35.

يعلم الاجتماعيات وذلك للاطلاع على سبيل المثال، على مهارته في تنويع الأسئلة أو مهارته في استخدام السبورة، أو مراعاة الفروق الفردية .

وقد يقوم جميع المعلمين بزيارة معلمي مدرسة أخرى من المرحلة التعليمية نفسها لبحث موضوعات تهمهم مثل مشكلات الطلاب في المرحلة وأنواع النشاطات التي يمارسها المعلمون والطلاب، والتجديدات والتجار الجديدة .

ومن فوائد ومزايا أسلوب تبادل الزيارات بين المعلمين :

التعرف عن كثب على كيفية تطبيق واستخدام الأساليب والوسائل التربوية وتقويم المعلم لعمله من خلال مقارنة أدائه بأداء الآخرين، وتقريب وجهات النظر بين معلمي المبحث الواحد والمعلمين بوجه عام. والوقوف بشكل مباشر على نواحي القوة والضعف في المناهج والأهداف التربوية.

ومقارنة مدى تفاعل الطلاب في صفوف ومدارس مختلفة، وتعميق فهم المعلمين واحترامهم لبعضهم بعضًا، وتشجيع المعلمين المبدعين وزيادة حماسهم، وتشجيع المعلمين على إبداء آرائهم طرح مشكلاتهم .

البحوث الإجرائية التعاونية :

ويهدف هذا الأسلوب إلى تطوير العملية التعليمية التعلمية بتلبية الحاجات المختلفة لأطراف العملية والمعلمين بخاصة من خلال المعالجة الموضوعية للمشكلات المباشرة التي يواجهونها .

وقد يكون البحث الإجرائي فرديًا يتولاه شخص واحد كالمدير أو المعلم أو جماعيًا يتولاه عدد من المعلمين المهتمين بمعالجة قضية معينة.

وبما أن هذا الأسلوب يحتاج إلى خبرة خاصة وتدريب، فقد يكون من الأجدى للمدير أن يعني بالنمط التعاوني في هذا الأسلوب، أي النمط الذي يشارك فيه شخصان فأكثر ، لأن ذلك يوفر جهدًا في التدريب ويساعد على زيادة إثارة دافعية المعلمين للتجريب والبحث.

ويجب أن لا يغفل المدير مع ذلك أهمية تشجيع المعلم المتحمس والقادر على القيام ببحث فردي.

من مزايا البحث الإجرائي التعاوني أنه يؤدي إلى نتائج يمكن استغلالها في تحسين العملية التعليمية، ويدرب المعلمين على استخدام الأساليب العلمية في التفكير وحل المشكلات، ويعزز التعاون ولا سيما في البحوث التعاونية، ويشجع المعلمين على الاستجابة للتغيير والتجديد في أساليبهم وممارساتهم.

- اختيار مشكلات البحث الإجرائي التعاوني :

يتطلب دور المدير كمشرف تربوي مقيم أن يساعد المعلمين على اكتساب مهارة ملاحظة سلوكياتهم التعليمية، وملاحظة مدى فاعلية الأساليب التي يستخدمونها، ومقارنة جدوى هذه الأساليب مع المجموعات المختلفة من الطلاب بحيث يصار إلى تعديلها.
ويتطلب دوره كذلك مساعدة المعلمين على اختيار المشكلات التعليمية الجديرة بالبحث والتقصي، ويتم اختيار هذه المشكلات في ضوء أهميتها ومدى شمولها. (1).

ومن المشكلات التعليمية التي يمكن أن تكون محورًا للبحث ، أسباب عزوف معظم أولياء أمور الطلبة في المداس عن المشاركة في مجالس الآباء والمعلمين.
وأثر استخدام أسلوب النص في تدريس اللغة العربية والاجتماعيات في الصف الثالث الإعدادي على اتقان الطلاب للحقائق والمهارات الأساسية في هذين المبحثين.
العلاقة بين ممارسة الطلاب للأنشطة المدرسية المختلفة وتحصيل هؤلاء الطلاب.

كيف يمكن تنمية اتجاه التعلم الذاتي لدى الطلاب وإثارة اهتمامهم باستخدام المكتبة وكتابة التقارير ؟
إلى أي مدى يساعد اشراك الطلاب في إدارة المدرسة في الحد من مشكلات التأخير في الحضور صباحًا والغياب والتسرب؟.

---

(1) خالد العمري : محاضرات في حلقة الإشراف التربوي ، مساق في برنامج الماجستير ، جامعة اليرموك ، اربد، 1982م ص: 10-25.

- النشرة التربوية :

النشرة التربوية وسيلة اتصال مكتوبة بين المشرف التربوي أو مدير المدرسة والمعلمين، يستطيع المشرف أو المدير من خلالها أن ينقل إلى المعلمين خلاصة قراءاته ومقترحاته ومشاهداته بقدر معقول من الجهد والوقت.

ومن أهداف النشرة التربوية أنها تساعد على توثيق الصلة بين المشرف ومدير المدرسة والمعلمين، وتخدم أعدادًا كبيرة من المعلمين في أماكن متباعدة وتوفر للمعلمين مصدرًا مكتوبًا ونموذجًا يمكن الرجوع إليه عند الحاجة ومحاكاته ، وتساعد على اكساب المعلمين مهارة نقد ومحاكاة ما يقرأون من أفكار تربوية، وتعريف المعلمين ببعض الأفكار والممارسات والاتجاهات التربوية الحديثة على المستوى المحلي والعالمي.

كما تعرف المعلمين ببعض المصادر الحديثة في الموضوعات المختلفة وتثير بعض المشكلات التعليمية لحفز المعلمين على التفكير فيها واقتراح الحلول الملائمة لها، وتساعد في تعميم الخبرات المتميزة التي يشاهدها المشرف أو مدير المدرسة خلال نشاطاته التربوية المختلفة.

وأن توضح أهداف خطة المشرف أو مدير المدرسة للمعلمين وتحدد بعض أدوارهم فيها، وتزود المعلمين بإحصاءات ومعلومات ووسائل تعليمية حديثة تتعلق بتخصصهم وبالمادة التي يدرسونها، وتزود المعلمين بإرشادات خاصة حول كيفية إعداد أو عمل أو استخدام اختيارات وأجهزة ووسائل تعليمية معينة.

- الدرس التطبيقي :

الدرس التطبيقي نشاط عملي يهدف إلى توضيح فكرة أو طريقة أو وسيلة تعليمية يرغب المشرف أو مدير المدرسة في اقناع المعلمين بفاعليتها وأهمية استخدامها.

وهو أسلوب أثبتت كثير من الدراسات أنه محبب جدًا لدى جمهرة المعلمين لتجريب واستخدام طرق جديدة.

وإثارة دافعية المعلمين ، واكساب المعلمين مهارة استخدام بعض الأساليب المبتكرة مما يساعد على تطوير وتحسين أدائهم، وإتاحة الفرصة للمشرف لاختيار فعالية أفكاره وإمكانية تطبيقها في الظروف الموضوعية المتاحة وتوثيق الصلة بين المعلمين والمديرين والمشرفين من خلال التعاون المشترك في التخطيط والتنفيذ وتقويم نتائج التطبيق مما يتيح الفرصة للتواصل الإيجابي المقترح بين مدير المدرسة أو المشرف التربوي والمعلمين.

- المشغل التربوي :

ومن الأساليب التي تستخدم بين المشرف التربوي أو مدير المدرسة والمعلمين المشغل التربوي وهو نشاط تعاوني عملي لمجموعة من المعلمين يهدف إلى دراسة مشكلة تربوية مهمة أو انجاز واجب تربوي محدد، ومن أمثلة الأهداف التي يمكن تحقيقها من خلال المشغل التربوي (1).

- إعداد خطط سنوية.
- تحليل مستوى وحدات دراسية.
- إعداد اختبارات .
- مناقشة مشكلات تدريس صف معين في مبحث معين.
- انتاج وسيلة تعليمية معينة.
- التخطيط لمشروع أو بحث إجرائي.

والمشغل التربوي له أهداف منها :

أنه يعرض في وقت واحد أنشطة متنوعة ، منها : المحاضرة والإنتاج والنقاش والتطبيق والتجريب.... ترمي جميعها إلى تعزيز موضوع المشغل، ويتيح فرصة المشاركة التعاونية الفعالة لمعظم المشاركين فيه، ويسهم في إقامة علاقات إنسانية سليمة بين المشاركين، كما يسهم في توفير الثقة بالنفس وتعديل السلوك.

---

(1) محمد حامد الأفندي : الإشراف التربوي ، القاهرة ، عالم الكتب ، 1976م ص : 50-60 .

ويركز المشغل التربوي على مشكلات واقعية ويحاول إيجاد حلول عملية لها، ويسهم في طرح أفكار تربوية جديدة تنبثق من المناقشات، ويهيئ للمعلمين فرصة تحمل مسؤولية تدريب أنفسهم وتقديم نتائج جهودهم.

- الندوة :

تمتاز الندوة بأنها نشاط جمعي هادف يتولى عدد من المتخصصين أو الخبراء : (ثلاثة إلى ستة) عرض الجوانب المختلفة لمشكلة أو موضوع محدد على مجموعة من المعلمين ، ويتبع العرض عادة نقاش هادف هو ما تم عرضه من أفكار وآراء.

ومن الأهداف التي ترمي إليها الندوة التربوية ، عرض خبرات مجموعة من الناس لا خبرة شخص واحد، مما يتيح للمشاركة فرصة المقارنة والتمييز بين مختلف الآراء والاتجاهات، كما أنها توفر فرصة لبحث موضوع من جوانبه المختلفة بحثًا عميقًا.

وتوفير فرصة ممتازة لتبادل الرأي وتحسين التواصل بين المشتركين وأعضاء الندوة وبين المشتركين مع بعض، وإتاحة نوع من التغير يساعد على شد انتباه المشتركين وزيادة حماستهم للموضوع.
إن الأساليب التي يمكن أن يتبعها المشرف التربوي ، أو مدير المدرسة مع المعلمين كثيرة ومتنوعة .
وإنما يختار المشرف التربوي أو مدير المدرسة الأسلوب المناسب في ضوء الأهداف المحددة ومع أن لكل أسلوب مزاياه وضوابطه، التي يجب مراعاتها لضمان تحقيق الأهداف، فإن من الممكن القول أن جميع هذه الأساليب تحكمها ضوابط مشتركة أهمها :
الملائمة للهدف والتخطيط الجيد والتقويم المستمر في ضوء التغذية الراجعة، وتهيئة المعلمين الفعالة ومشاركتهم في النشاط، ومراعاة ظروفهم الخاصة والعامة.

كما من الممكن أن يجمع المشرف التربوي أو مدير المدرسة بين أكثر من أسلوب لضمان تحقيق الهدف الواحد، وعلى الرغم من التقسيمات والتسميات المختلفة للأساليب التربوية .

فإن ثمة نوعًا من التداخل والتكامل بينها، بالأسلوب الواحد يمكن أن يضم أساليب مختلفة.

كما يمكن أن يكون الأسلوب الواحد جزءًا من أسلوب آخر .

فالحلقة الدراسية أو الندوة مثلًا يمكن أن تتضمن مشاغل أو ندوات واجتماعات ونشرات ... كما يمكن أن يعقد مشغلًا لمناقشة محتوى نشرة وهكذا ... (1).

- مدير المدرسة ومهمة الاتصال والتفاعل :

أن الإدارة التربوية عملية تشاركية وليست فردية، تتم بتفاعل جميع أراد العملية وعناصرها، المعلم، المتعلم، الكتاب المدرسي، البيئة، والتسهيلات المدرسية.

وتستهدف هذه العملية التشاركية نمو جميع هذه الأطراف وجميع هذه العناصر بمختلف أساليب الإشراف التربوي التي هي في حد ذاتها أساليب أتصال وتفاعل.

ومن المبادئ التي يركز عليها أسلوب الاتصال والتفاعل في الإدارة التربوية، أن الاتصال والتفاعل التربوي ليس عملًا صفيًا فحسب، إنه تطوير للموقف التربوي ككل، وتغيير اتجاهات المعلمين نحو الاتصال والتفاعل ضرورة لتطوير برنامج تربوي، والاتصال الناجح يؤدي إلى رفع قدرة المعلم لممارسة المتابعة الذاتية والإشراف الذاتي، تطوير الاتصال والتفاعل يتم من خلال تنظيمه وزيادة فاعليته، ولا يتم عن طريق تكثيفه والاكثار منه، كما انه يستند إلى مفهوم التعلم كتغير في السلوك.
الاتصال والتفاعل التشاركي أكثر إنتاجية وأكثر قبولًا من المعلمين لأن مدير المدرسة يعمل مع المعلمين ولا يعمل من أجلهم .
مما يثير دوافع المعلمين للمشاركة الإيجابية. (2)

---

(1) خالد العمري : الاتصال وأثره على علاقة المشرف مع المعلم، ورقة عمل قدمت في حلقة للإشراف التربوي نظمتها وزارة التربية والتعليم ، عمان، 1979م، ص : 3-17.

(2) حسن مصطفى وآخرون : الاتجاهات الجديدة في الإدارة المدرسية ، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية، ط3 ، 1985م ص : 45-65.

الاتصال والتفاعل الفعال يقد تغذية راجعة تفيد التخطيط والتطوير.

الاتصال التربوي هو أحد النظم الفرعية للتعليم، ويرتبط تطوره بتطور النظام التعليمي.

- ممارسات مدير المدرسة في نموذج الاتصال والتفاعل :

أ- في التعلم والتعليم :

- التعليم مهنة من حق المعلم أن يمارسها.
- التعليم عمل طبيعي ليس محاطًا بالتوتر إذا وجدت البيئة المناسبة.
- أن أفضل وسائل الرقابة والتقويم هي التقويم الذاتي من المعلم.
- إذا حصل المعلم على الثقة والحرية أمكن أن يوجه نفسه ذاتيًا.

ب- في السلطة والضبط :

- يتطلب الاتصال التشاركي استخدام السلطة صاحبة التأثير الشخصي: النزاهة والصراحة والثقة.
- تفويض السلطة إلى المعلمين يعطي مدير المدرسة موقعًا ممتازًا للتأثير والاتصال الإيجابي.

ج- في الوقت :

- ما يصرف من وقت في تحديد الأهداف وتنظيم العمل الجماعي هو استثمار نتائجه مستقبلية.
- العمل الفردي مع المعلمين من خلال الزيارات الصفية يجب أن لا يستهلك جزءًا مهمًا من وقت مدير المدرسة.

د- في تحقيق النتائج :

- يرتبط تحقيق النتائج في ضوء وضوح الأهداف في اذهان المعلمين ومشاركتهم في وضعها.
- مسؤولية تحقيق النتائج مسؤولية جماعية لا تقتصر على مدير المدرسة وحده.

الأدوار التي يؤديها مدير المدرسة في عملية الاتصال والتفاعل وفق هذا النموذج كثيرة ومتعددة، فمدير المدرسة رجل العلاقات الذي ينظم مختلف العمليات

(الاتصال والتفاعل)

وهي تتطلب منه : التنسيق بين مختلف أطراف العملية التربوية، وتهيئة البيئة المناسبة لمختلف عمليات التغيير والتطوير، واستثارة الاهتمام بأهميتها وضرورتها.

وبناء والثقة والاحترام بين مختلف أطراف العملية التربوية، وتقديم المشورة الفنية لمختلف أطراف العملية التربوية، اشعارًا لكل طرف منها بأهمية مساهمته في العمل.(1)

وإثارة حماسة المعلمين ورفع روحهم المعنوية، والمساهمة في تخطيط برامج النمو المهني لسائر أطراف العملية التربوية، والمساهمة في تقويم عملية التعلم وتحليل العوامل المؤثرة فيها.

دور المعلم في عملية الاتصال والتفاعل يعتبر طرفًا مشاركًا، تحقيق الأهداف التربوية ويتضمن دوره القيام بمهام تتمثل في المساهمة في تحديد المشكلات التعليمية واقتراح الحلول لها، جمع المعلومات والبيانات عن احتياجات الطلاب ومشكلاتهم.

دراسة صعوبات عملية التعلم، وتهيئة الظروف المناسبة لتطبيق بعض الأفكار والمقترحات والأساليب وتجريبها.

وإنتاج المواد والوسائل وإعداد ما يلزم من التقارير والأبحاث

وتنظيم عملية الاتصال بالمؤسسات التربوية والاجتماعية والمشاركة في إعداد خطة المدرسة وفي تنفيذ إستراتيجياتها وتقويمها.

وتقديم التغذية الراجعة لكل خطة موضوعة.

يستند نموذج الاتصال والتفاعل إلى نمط السلوك التربوي التشاركي الذي يتوافق مع تصورات كل من المعلم ومدير المدرسة ولا بد من توافر معينة يتم فيها

---

(1) محمد منير مرسي : الإدارة المدرسية الحديثة ، القاهرة ، عالم الكتب ، 1975م ، ص : 20- 47.

تحديد معالم السلوك من خلال تحديد الأهداف بوضوح وبمشاركة المعلم، وإثارة الدافعية عن طريق اشعار المعلم بأهمية مشاركته وقيمة دوره.

وأن يحصل المعلم على كل ما يريده من معلومات تساعده في ممارسة عمله ، وأن يتخذ القرار بالمشاركة ولا يكتفي بشرحه للمعلم، يتم التفاعل من خلال التعاون والثقة والاحترام.

وتتم ممارسة هذا السلوك التربوي باستخدام أساليب ونشاطات مختلفة حسب طبيعة الموقف، ومستوى تأهيل المعلمين ومديري المدارس، مهما كان الأسلوب المستخدم فلا بد من تنويع المشاركة من قبل المعلم في كل مراحل تخطيطه وتنفيذه وتقويمه.

مدير المدرسة والتطوير التربوي :

كانت الإدارة المدرسية في السابق تقوم على تنفيذ الأوامر الصادرة إليها من الرؤساء وتنحصر مهمتها في القيام على الأمور الإدارية فقط بمعزل عن البيئة والمجتمع التي من حولها.

ونظًرا لتطور مفهوم التربية ، ومفهوم الإدارة المدرسية فقد برزت في الأونة الأخيرة اتجاهات جديدة في مجال تطوير الإدارة المدرسية ومنها :

اعتبار المدير قائدًا تربويًا يعمل على تنمية المنهاج التعليمي ، بعد دراسته بوعي وتقدير وتحسس ما فيه من ثغرات للعمل على تلافيها .

واستخدام جميع الطافات المتوافرة لديه البشرية منها والمادية في خدمة العملية التربوية، التي تهدف إلى التربية الشاملة للأطفال بحيث يتخرجون مواطنين صالحين.

واشراك العاملين في صنع القرار، ومتابعة تنفيذه بحيث يعتبر كل منهم نفسه مساهمًا في صنعه، وليس مفروضًا عليه من الخارج فيقبل على تنفيذه بمحض إرادته .

وملء حريته بكل جدية وإخلاص، وممارسة الديموقراطية في التعامل مع الآخرين.

وإقامة علاقات إنسانية معهم، فيسود المدرسة حو من الألفة وحرية التعبير وإبداء الرأي ، دون ضغط أو اكراه أو مجاملة للرئيس.

وإيجاد نظام جيد للاتصال مع المجتمع المحلي، داخل المدرسة وخارجها، لتحديد المسؤولية ، وتظافر الجهود ضمن خطة موحدة ومنسقة تهدف إلى أن تبلغ المدرسة أهدافها التربوية ومتابعة تنفيذ خطة العمل، وتقويمها لتحسين الأداء في المدرسة، ورفع كفاية العاملين فيها، .

وقد يكون في توفير جو أخوي بينهم مما يخلق عند الجميع الاستقرار النفسي المطلوب الذي من شأنه أن يصرف العاملين إلى واجبهم بكل سكينة واطمئنان، بعيدًا عن القلق أو الخوف.

العمل على تعميق روح الانتماء للمدرسة والولاء لها، بخلق الظروف المناسبة التي تشعر كل عامل فيها بأن له كيانًا محترمًا، ورأيًا يقدره الآخرون،.

وأن له أثره في تقدم المدرسة، ضمن الحدود التي يرسمها له مركزه ووظيفته، وأن نجاح المدرسة وفشلها في بلوغها الأهداف التربوية هو نجاح أو فشل له كذلك.(1)

يتعمد نجاح مدير المدرسة في مهمته على عناصر كثيرة في سبيل تطوير الإدارة المدرسية واحداث تغيير مناسب في مستويات الأداء والسلوكيات المرغوب فيها.

فالنمط الإداري الذي يتبعه في إدارته للمدرسة هو الذي يحدد العلاقة بينه وبين العاملين معه.

وبرسم معالمها، بحيث ينجح في تنسيق جهودهم وتظافرها لبلوغ، أهداف المدرسة أو هو نمط يعمل على تشتيت هذه الجهود وإضاعتها.

ونموه المهني المستمر حتى يتمكن من تزويد العاملين معه بالأفكار والمعارف اللازمة لتطوير العملية التربوية ودفعها للأمام ، وعيه التام لخطورة المهمة الملقاة على عاتقه، باعتبار أن المدرسة عامل مهم في بناء الأفراد ليكونوا مواطنين صالحين،.

يعملون على خدمة المجتمع وخدمة أنفسهم ، وميله للتجديد وبخاصة في ميدان عماه، بحيث يتجه نحو التطوير والإبداع والابتكار باعتباره القائد التربوي في المدرسة، فلا يقف عند حد تنفيذ التعليمات التي تصدر إليه.

---

(1) حسن مصطفى وآخرون: اتجاهات جديدة في الإدارة المدرسية ، القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية ، ط3، 1985م ، ص: 15- 40.

قدرته على العمل مع الجماعة تعاونيًا، وأخذ زمام المبادرة في كل ما من شأنه أن يعمل على البرنامج التعليمي، والعمل على تقدمه، وقدرة مدير المدرسة على المتابعة والمثابرة، حتى يتمكن من تنفيذ الخطة التي رسمها مع زملائه.

ويقف على ما يعوق من سير التنفيذ أن وجد للعمل على تخطيه، والتغلب عليه، ومن ثم تقويم العمل لتعديل الخطة أو استبدالها.

قدرة مدير المدرسة في جذب العاملين معه إليه، وإيجاد روح الولاء والانتماء عندهم لعملهم للمدرسة، وتوفير الظروف المناسبة للعمل، فيعمل على خلق جو تربوي ليفيد من جميع المرافق التعليمية الموجودة في المدرسة.

علاوة على خلق جو نفسي يسوده الاستقرار والطمأنينة لينصرف كل إلى عمله بعيدًا عن جو التوتر والقلق، سواء أكان هذا للمعلمين أو الطلاب، أو للعاملين والمستخدمين.

أن يتقبل مدير المدرسة العاملين عنده كل كما هم، وأن يقف على ميزاتهم واستعداداتهم ومواهبهم، فيحدد لكل منهم المكان المناسب له، والعمل الذي يحسنه بشكل يسهل متابعته، وتقويم انتاجه.

أن يحافظ مدير المدرسة على كيان كل عامل، وكل طالب فيحترمه، ويقدره، ويحلم عليهم جميعًا، ويتعرف عليهم عن قرب.

فلا يضع نفسه في برج عاجي، ويشعرهم بالعدل والمساواة في المعاملة، ويعمل على تحسس مشكلاتهم والاستماع إليهم، ليعمل على حلها، ويحقق المطالب التي يقدر عليها.

ونظرًا لأن مفهوم الإدارة الحديث يتسم بالشمول، أصبح لزامًا على مدير المدرسة أن يتعرف إلى النظام التعليمي في بلده، وفي غيرها من البلدان.

وأن يدرك الأهداف التربوية من مرحلة التعليم الأساسية وبمختلف المواد التعليمية للمناهج المختلفة.

وأن يقف على الصعوبات التي تعترض المدرسة في سبيل بلوغها الأهداف التربوية ، أو في تعاونها مع البيئة المحلية أو في كل ما يشتت جهود العاملين فيها، للعمل على تلافيها.

إضافة إلى العوامل السابقة فلا بد من أن يتوافر في مدير المدرسة الناجح في تطوير أدارته صفات شخصية تتمثل في قدرته على إقامة علاقات سليمة مع الآخرين.

وقدرته على الاقناع والاقتناع بالحجة والمنطق لا بالضغط والاكراه، والإخلاص في العمل حتى يكون قدوة صالحة لغيره، وقدرته على حسن التصرف، واتخاذ القرارات السليمة في الوقت المناسب.

والحسم في الأمور وعدم التردد وبخاصة فيما يتعلق بهيبة الإدارة وحسن سير العمل، وأن تكون لدى مدير المدرسة المرونة الكافية لتعديل رأيه، أو خطة عمله، إذا ما تبدى له بالمناقشة ضرورة ذلك.

أن يعتمد مدير المدرسة الصدق والوضوح والموضوعية في عرضه للأمور دون تحيز أو محاباة حتى يحظى باحترام الجميع، ويكسب ثقتهم ويكون تعامله مع الآخرين مريحًا

و واضحًا.

البعد عن التعصب الذميم فيقبل الجديد المناسب من الآراء والاتجاهات الحديثة، أن يهتم بمظهره الشخصي وحسن سيرته، وأن يتمتع بصحة نفسية وجسمية وعقلية سليمة.

مدير المدرسة وعلاقته بالمجتمع المحلي :

المجتمع المحلي للمدرسة هو البيئة التي توجد بها المدرسة، وهو يعني بشكل عام مجموعة من الأفراد الذين يسكنون في بيئة جغرافية واحدة، وتجمعهم اللغة والدين، والعادات والتقاليد.

لكل مجتمع حاجاته التي تختلف عن غيرها، ومن المفروض أن تلبي المدرسة حاجات المجتمع المحلي التي تنشأ فيه.

وتوجد في كل مجتمع مؤسساته العامة والخاصة، التي تقوم على رعايته وتنظيمه.

والعمل على رفع مستوا، فتعمل على تكامله مع المجتمعات المحلية الأخرى، ضمن إمكاناته المتاحة، المادية منها والاجتماعية.

وتعتبر المؤسسات العامة ودوائرها المختلفة، ما كان منها تابعًا لوزارة الداخلية أو الصحة أو المجالس المحلية والقروية، المسؤول الأول عن تنظيم أي مجتمع، والإشراف عليه .

علاوة على ما ينشئه أفراد هذا المجتمع من مؤسسات خاصة، تهدف إلى خدمة المجتمع في حقل من الحقول، ويتمثل في قيام الجمعيات الخيرية والأندية الثقافية وغيرها.

أن قيام تعاون المدرسة مع هذه المؤسسات العامة والخاصة ضرورة ملحة يقع معظم مسؤوليتها على مدير المدرسة نفسه بحكم مركزه وعمله.

والهدف من هذا التعاون هو الأخذ بيد المدرسة للوصول بها إلى أهدافها، ويتوفق الكثير من نجاح المدرسة أو فشلها على مدى الصلة التي تقيمها مع المجتمع الذي من حولها بأفراده ومؤسساته وعلى عمق هذه الصلة.

والمدرسة مدعوة إلى انتهاز كل فرصة ممكنة، او مناسبة متاحة لتعميق هذه الصلة، والعمل على خدمة المجتمع تقوم على تعرف كل منهما على حاجات الآخر .

والعمل على تلبية هذه الاحتياجات، وإن الممارسات العملية التي يقوم بها الطلبة، وبإشراف الهيئة التدريسية، يساعد على تحويل ما لديهم من معلومات نظرية إلى حقائق عملية.

كما أن توثيق الصلة بين المدرسة والمجتمع من شأنه أن يقوي التفاعل بينهما، ويعمل على أن يدرك كل منهما أهمية الطرف الآخر بالنسبة إليه، فهما وجهان لشيء واحد.

فالمدرسة حين تخدم البيئة إنما تعزز روح التعاون بينها وبين المجتمع وتحقق لدى الطلبة الشعور بالانتماء إليه، والولاء له، وإذا نما هذا الشعور وقوي أدى إلى الاعتزاز بالوطن، وإلى التمسك به، بشكل لا يقبل الرد بديلًا عنه.

وهناك معالم رئيسة تتميز بها مدرسة المجتمع والتي يجب أن تهدف إلى تحقيقها في مدارسنا، مدرسة المجتمع تعمل على تحسين مستوى المعيشة للمواطنين.

أن الوظيفة الأساسية للمدرسة الحديثة، هي تحسين مستوى المعيشة للأطفال والشباب والراشدين في المنطقة التي تقوم بها، ذلك أن المدرسة تقوم في المجتمع.

وعليها أن تعمل على أن يكون الناس فيها أناسًا أفضل صحيًا وجسميًا وعاطفيًا وأكثر فهمًا لغيرهم ممن يختلفون معهم، وأكثر فاعلية ومهارة في العمل وفي الأبوة وفي المواطنة.

وكذلك تعمل المدرسة على تحسين العلاقات بين الجماعة، وتخفيف أثر الفوارق بين الناس، والارتفاع بمستواهم المادي والثقافي.

إن التعليم لا يمكن أن يكون واقعيًا إذا تم فقط بين جدران الفصل أو المكتبة أو المدرسة، ذلك أننا إذا أردنا أن ننمي في أطفالنا القدرة على الفهم، وأن نكسبهم المهارات والخبرات الضرورية لنموهم وتطورهم.

ولا بد لنا أن نهيئ جميع الفرص لكي يتعلموا من هذه الحياة، عن طريق التدريب على حل مشكلاتها. (1)

ولا شك أن الكتب وغيرها من معينات العلم، ذات أهمية كبيرة في العملية التربوية، ولكنها مع ذلك لا تكفي وحدها لتحقيق هذه العملية على الوجه الأكمل.

ولعل هذا السبب في أن المدرسة الحديثة قد أخذت في فتح أبوابها لتبادل الخبرة بينها وبين المجتمع، عن طريق الاستخدام الصحيح للمصادر البشرية والمادية في كل منها.

المدرسة الحديثة مكان مريح ومناسب، يحوي التسهيلات للجميع من المواطنين ، يتوجهون إليه، بقصد الدراسة أو العمل أو اللعب.

وهي مدرسة مفتوحة بنظام للجميع يستخدمون كل مرفق من مرافقها، مكتبتها، معملها، ملاعبها، قاعات الاجتماعات.

ومدرسة المجتمع مركزًا أيضًا يجتمع فيه الراشدون لعقد الاجتماعات المختلفة أو التخطيط لنشاط معين.

ومدرسة المجتمع هي المدرسة التي تستخدم جميع إمكانياتها.

---

(1)حسين منصور ورفيقه: سيكولوجية الإدارة المدرسية والإشراف الفني التربوي، القاهرة، مكتبة غريب، 1977م، ص : 15- 30 .

مدرسة المجتمع تنظم خططها ومناهجها حول العمليات الأساسية والمسائل الرئيسة للحياة الواقعية، عند وضع مناهج مدرسة المجتمع.

نضع أمامنا ما قاله أحد رجال التربية من (أن الدراسة الحقيقية للمدرسة هي دراسة الإنسان) وفي ضوء ذلك القول علينا أن نعيد النظر في خطط مدارسنا.

فنضع أمام أعيننا الحاجات الإنسانية الأساسية، وعلاقات الناس بعضهم ببعض، علينا أن نجعل كل ذلك محور الخطط والمناهج، ويعني هذا إذا أردنا شيئًا من التفصيل أن تتركز الدراسة في مناهج المدرسة الحديثة بشكل مباشر حول العمليات المتصلة بالحياة البشري.

مثل: استغلال البيئة الطبيعية والتوافق مع الأفراد والجماعات وتبادل الآراء والأفكار، والتعرف إلى وسائل كسب العيش، والعمل على تحسين الصحة ورفع مستوى المعيشة العائلية.

وما إلى ذلك، ومثل هذه المناهج تساعد على تربية الطلاب في جميع النواحي، لأنها تجعل خبراتهم خبرات واقعية وحيوية وذات معنى لهمن وتؤدي إلى ادراكهم لدورهم العام في المدرسة وفي المجتمع.

مدرسة المجتمع تشرك الأهالي في رسم سياسة المدرسة وتخطيط برامجها، وهي المدرسة التي تناقش وتخطط برامجها وسياستها العامة بتعاون واسهام الآباء وقادة المجتمع ورجال الأعمال (1).

مدرسة المجتمع تؤدي إلى التوافق الاجتماعي وهي التي تعمل في غير معزل عن سائر الهيئات التي تهدف إلى تحسين مستوى المعيشة، وهي تحمل على عاتقها مسؤولية الربط بين هذه الهيئات حتى تعمل جميعها في تعاون وثيق ودائم.

للوصول إلى الهدف ذلك أن المدرسة الحديثة تؤمن أن المجتمع المحلي، يجب أن يتوافق أفراده فيعيشون ويعملون متآزرين.

(1(Coffy , Robert , E . and others ; Behavior in organizations , 2nd . Newjerys' ; Printice- 1975.

مدرسة المجتمع تمارس الأساليب الديمقراطية في كل المعاملات الإنسانية وتعمل على تطويرها.

وتهيئ مدرسة المجتمع خبرة شخصية دائمة في الحركة الديمقراطية التعاونية لمجتمعها الجديد، فكل من المدرسة والمجتمع (معامل حية) يتعلم فيها المواطنون أسس الديمقراطية وأساليب التعاون.

ويمارسونها ممارسة حقيقية ن ويكتسبون منها المهارات اللازمة للعيش والتوافق في مجتمع ديمقراطي متعاون.

مدير المدرسة والمناهج التعليمية :

لقد اتسعت مهمة مدير المدرسة تبعًا لتطور مفهوم الإدارة التعليمية في العصر الحديث شملت كل ما من شأنه تحسين العملية التربوية ، ودفعها للأمام وشملت ما يأتي :

1- التعرف إلى الأساليب العامة في التدريس.
2- التعرف إلى نتائج التعليم وأهدافها.

وذلك حتى يتمكن من الإشراف الفني على المعلمين، وتقديم الإرشادات اللازمة لرفع كفايتهم بتقديم أفضل أساليب التدريس لأتباعها، واطلاعهم على كل جديد يتوافر لديه في ميدان تخصصهم.

والمنهاج مجموعة من الخبرات التربوية، الثقافية والاجتماعية والفنية ممثلة في المعلومات والمواد النظرية، والمواد التعليمية، والتطبيقات العملية التي يتلقاها الطلبة في المدارس، والتي تتوافر لهم داخلها وخارجها بهدف مساعدتهم على النمو الشامل، وفق أهدافها التربوية لتجعل منهم أفرادًا نافعين لهم ولمجتمعهم.

ومن الضروري أن يتصف المنهاج بالمرونة ليتمكن من اشباع حاجات الطلاب وميولهم، فضلًا عن تلبية احتياجات البيئة المحلية، والمرونة صفة أساسية في المنهاج نظرًا للتغيير المستمر الذي يطرأ على احتياجاتنا وبيئاتنا .

كما يجب أن يكون المنهاج وظيفيًا بحيث يتم التركيز فيه على الحياة اليومية، وتكون البيئة المحلية ميدان التطبيق.

وأن يقتصر المنهاج على التوجيهات العامة مع الأنشطة والخبرات التي تثري خبرة الطلبة، وتعمق من مفهومهم لمحتوى المنهاج، وتقربه إلى افهامهم بحيث يشعرون بفائدته لهم، ويحسون بالمتعة فيه.

مدير المدرسة قائد تربوي وهو المشرف المقيم في المدرسة، وهو كذلك القائد التربوي فيها إذا عمل على التجديد في مدرسته، فيكل ما يتلق بالعملية التربوية بأبعادها المختلفة، وبقي يحاول ذلك كلما وجد الفرصة سانحة، ولذا فهو يحتاج إلى أن يكسب ثقة معلميه بإيجاد جو مدرسي يسوده الود والألفة ،

وتشيع فيه الديموقراطية واحترام الآخرين، فضلًا عن التنسيق والتنظيم المطلوبين لتوحيد الجهود نحو الهدف المشترك للعمل على بلوغه.

أن من مهام مدير المدرسة بالتعاون مع المعلمين أن يلم بالمناهج التعليمية وأهدافها، حتى يتمكن من تقويمها، ومتابعتها.

بحيث يسمح له هذا الإلمام بدراستها، والعمل على إجراء التعديلات المناسبة عليها، والعمل على التجديد بما يتمشى مع الاتجاهات التربوية المعاصرة وبما يتفق مع الفلسفة التربوية التي انبثقت منها هذه المناهج .

ومع احتياجات البيئة التي تعمل هذه المناهج على تلبيتها، بالإضافة إلى مراعاة ميول الطلاب واهتماماتهم، وقدراتهم بحيث يكون هناك توافق بين الطرفين.

على مدير المدرسة أن يضع خطة للمبحث الواحد بالاشتراك مع معلمي هذا المبحث، وان يتابع تنفيذ هذه الخطة، وان يجد علاجًا لما يتعرض المعلمين من صعوبة في التنفيذ واختيار طرق التدريس المناسبة.

كما أن من واجبه أن ينسق مع مشرفي المواد المختلفة فيما يتعلق بالمنهاج والأنشطة ووسائل التنفيذ.

أن المام مدير المدرسة بالمناهج التعليمية للمواد المختلفة، والوقوف على هذا الحد لن يحقق الهدف المطلوب إلا بما يتعلق بمواصفات وخصائص المنهاج نفسه.

ولذا كان لا بد من إتمام الفائدة من التعرف إلى الأساليب العامة لتدريس المواد المختلفة حتى يتعرف إلى أفضلها، ويوصي المعلمين بتجريبها واستخدامها، كما يجب أن يكون قادرًا على متابعة وتنفيذ ومناقشة المعلمين واقناعهم، وألا يفرض عليهم فرضًا.

يعمل مدير المدرسة على رفع كفاية المعلمين وأدائهم في عملهم، وذلك بتهيئة الظروف المناسبة لذلك، فما دامت عملية التعلم والتعليم عملية متكاملة لا تقف عند حد نقل المعلومات.

أو اتقان المادة الدراسية، وجب العمل على توظيف هذه المعلومات والإفادة منها في الحياة العامة حتى يشعر الطلبة بفائدتها فيقبلون عليها.

يقوم مدير المدرسة بالإشراف الفني في المدرسة وحتى يعمل المدير على رفع كفاية المعلمين، لا بد من تزويدهم بالمصادر والمراجع التي تزيد من معلوماتهم وتطلعهم على الجديد في ميدان عملهم.

وكذلك لا بد من أن يقوم بالإشراف الفني في مدرسته لأن هذا الإشراف هو الوسيلة التي يتم بها تقويم فاعلية المعلم في العملية التربوية من خلال عمله داخل الصف أو النشاطات المتعلقة بالمادة التي يدرسها.

ويهدف الإشراف إلى توجيه المعلم وإرشاده لاتباع الأساليب التدريسية، وحل الصعوبات التي تعترض سبيله في بلوغ أهدافه، وتشجيعه على ابتكار أسلوب جديد يعينه في عمله، ويساعده على حل مشكلاته الفنية.

ومن الضروري أن يكون الإشراف عملية مستمرة، لمساعدة المعلم وتشجيعه على الاستمرار في نموه المهني والعلمي والمسلكي.

ليرفع من كفايته العلمية والفنية، ويحسن من مستوى أدائه، وهذا يتطلب من المدير الاطلاع على ما يجد في ميدان تخصصه، كما يستلزم منه أن يدرس أهداف المرحلة التعليمية في مدرسته.

وأن يدرس الظروف التي تحيط بهذه المدرسة، وأوضاع الطلاب العلمية والاجتماعية والثقافية حتى يتمكن من تقديم رأي ناجح يقوم واقع المدرسة المادي والعلمي، ويؤدي إلى ترقية المدرسة والنهوض بمستواها.

وما دام الهدف من الإشراف هو التقويم بهدف تحسين العملية التربوية، كان لابد للمدير من أن يدرس خصائص نمو الطلاب واحتياجاتهم .

وان يلم بمناهج المواد التدريسية المختلفة، وأفضل الأساليب لتدريسها، وعليه أن يوفر الوسائل التعليمية السمعية منها والبصرية، ؛ لاستخدامها في عملية التدريس حتى يساعد المعلمين على بلوغ أهدافهم.

وعلى المدير أن يتابع ما يدور داخل غرفة الصف أثناء الحصة، وخارج الصف من أنشطة تربوية مختلفة، وبشكل دوري حتى يكون مطلعًا على واقع طلبته ومستواهم العلمي والأخلاقي.

وكذلك مستوى معلميه وكفايتهم التربوية، وقد يكون من الأفضل لنجاحه في مهمته هذه أن يتدارس مع المدرسين تقارير الإشراف التربوي وتوجيهات المشرفين التربويين الخاصة بهم.

وما يدل على خطورة عملية الإشراف الفني للمدير أنه يعتبر المشرف في المدرسة أنه أقدر من المشرفين المركزيين وبحكم وجوده الدائم في المدرسة على تقويم العملية التربوية ومتابعتها بشكل يضمن حسن سيرها، وتقدمها للأمام.

إذا ما كان مؤهلًا للقيام بهذه المهمة، لما للمتابعة من أثر مهم في ذلك من حيث القدرة على التنسيق والتنفيذ والمتابعة(1).

أن مدير المدرسة بحاجة للتوفيق بين عمله ألإداري وعمله الفني بشكل متوازن يتيح له القيام بها جميعًا، وبالكفاية المطلوبة، وحتى يتسنى له ذلك عليه أن يعمد إلى تنظيم وقته وجهده، فيخصص قسمًا منهما للإدارة والقسم الآخر للعمل الفن.

، وبشكل يتناسب مع حجم عمل كل منهما، أن إيمان المدير نفسه بأهمية الإشراف والتقويم ضرورة ملحة حتى يتمكن من التأثير على غيره والاندفاع في عمله بحماسة وإيمان، وإقناع معلميه بوجاهة رأيه، وضرورة الأخذ به، والعمل فيه،

مدير المدرسة والإرشاد التربوي والتوجيه المهني :

يتمثل دور مدير المدرسة في العملية التربوية بجميع الأمور التي من شأنها تحقيق النمو الشامل للفرد من جميع النواحي.

والقيام على الانضباط المدرسي الذي يوفر المناخ التعليمي المناسب، ومراعاة النظام والقوانين المدرسية بما يسهم في بلوغ الأهداف التربوية.

---

(1) يعقوب نشوان : الإدارة والإشراف التربوي بين النظرية والتطبيق، دار الفرقان، عمان ، 1982م ، ص: 25-35.

يتركز الهدف الأول في التربية في الوقت الراهن على مساعدة الطالب لينمو نموًا شاملًا، جسميًا وعقليًا وانفعاليًا واجتماعيًا، بشكل متكامل حتى تصبح لديه شخصية متكاملة قادرة على التصرف بشكل سليم ومقبول، وقادرة على اتخاذ القرار المناسب، والأخذ بزمام المبادرة، والقدرة على حل المشكلات التي تعترض سبيله في حياته، وحسن التصرف والتعامل مع الناس.
إن المام المدير بأبعاد النمو المتكامل للمتعلم يجعله قادرًا على التعرف إلى احتياجات الطلاب ، والوقوف على كل مرحلة من مراحل النمو، وخصائص كل منها، وهذا يؤدي بدوره إلى تيسير التعامل معهم.
بما يتفق ومرحلة النمو التي بلغوها، وفقًا لخصائص النمو في هذه المرحل، كما يمكنه من اختيار النشطة التي تناسبهم.
وذلك أن مرحلة الطالب في مرحلة الطفولة تختلف عنها في مرحلة المراهقة أو مرحلة البلوغ، فضلًا عن لأن اهتمامات هذه المرحلة وميول الأطفال فيها تختلف كذلك عن اهتمامات وميول الأطفال فيها في المراحل الأخرى.

ثم أن مستوى النضج الذي بلغوه بشكل عام يختلف أيضًا عن المستوى الذي يبلغوه الآخرون في المراحل الأخرى، ولذا فقدرة المدير في التعامل والتصرف وحل المشكلات يجب أن تتناسب مع المرحلة النمو التي بلغها الطالب، وبشكل يختلف عن طلاب مراحل النمو الأخرى.

لا شك أن بعض الطلبة يواجه في حياته مشكلات خاصة تحد من اقباله على المدرسة، وبالتالي تعمل على تدني مستوى تحصيله الدراسي، وإذا ما أريد تحسين مستوى تحصيله المدرسي فلا بد من التعرف إلى هذه المشكلات. والعمل على حلها حتى توفر للطالب كل دواعي الأمن والاستقرار النفسي الذي يحمله على الاستمتاع بالمدرسة ويدفعه للإقبال عليها.

أن المشكلات الطالبية ليست واحدة، فقد يواجه بعضهم مشكلات لا يواجهها غيره، وقد تكون هذه المشكلات نفسية أو اجتماعية أو مدرسية أو غير ذلك من الأمور ، وإذا لم تجد هذه المشكلات لها حلًا.

فقد تعيق من نموهم بشكل عام، أو من مستوى تحصيلهم المدرسي، وقد تقودهم إلى الانقطاع عن المدرسة نهائيًا، وهو الأمر يجب أن نحول دونه لأي شكل من الأشكال.
أن الطالب قد يحتاج إلى الإرشاد النفسي لأنه يعاني من مشكلة نفسية، وهو يكره المادة الدراسية أحيانًا، لأنه يعتقد أن معلمها يسيء معاملته، أو ينظر إليه نظرة استخفاف، بلا يبدي نحوه أي عطف، أو احترام،.
وقد يكره المعلم نفسه، أو المادة التي يدرسها لأنها صعبة عليه، وقد يعاني من الخوف لأن المعلم يضربه، أو أن الطلبة أكبر منه سنًا، يضربونه، ويهددونه إذا ما أفضى بذلك إلى مدير المدرسة.
وقد يصادف الطالب مشكلات اجتماعية في بيته كالخلاف بين والديه، أو فقد أحد هما أو كليهما، أو عانى من التسلط من أخوته الكبار، والطالب بحاجة إلى شخص يثق به، ويجد منه العطف والرعاية.
ليبوح له بمشكلاته الخاصة، بما يدور في صدره، ومن هنا كان من الواجب على المدير أن يتحسس مشكلات طلابه.
وان يتعرف وأن يبني بينه وبين طلابه جسرًا من الثقة، يصارحوه بمشكلاتهم، عن طريق إقامة علاقات إنسانية معهم، والعطف عليهم ليشعرهم أنه أبًا لهم فوق كونه مديرًا لمدرستهم، فإذا ما توفر ذلك تقبلوا نصائحه وإرشاداته بشكل إيجابي وفعال.

إن أية مهنة إذا ما أريد لها ولصاحبها النجاح يجب أن تكون ضمن رغبته وحسب اختياره هو، وأن تكون هذه متناسبة مع قدراته وميوله، حتى يستمتع بها ويشبع حاجاته وميوله بمزاولتها.
وفي هذا ما يكفي لا لينجح فيها فحسب، وإنما ليتقنها ويكون قادرًا على الابداع فيها.

وأن مهمة المدرسة لم تعد تلقين المعلومات، وتحفيظها للطالب فحسب .
وإنما هي تهيئة المناخ التربوي المناسب لتنمية الفرد تنمية شاملة.
وإبراز ميوله واكتشاف قدراته للعمل على تنميتها وإثرائها، وهذه التنمية ضرورة ملحة قبل اتخاذ القرار باختيار المهنة.

حتى نتفادى الآثار الضارة المترتبة على سوء الاختيار سواء ما كان منها بالنسبة للفرد نفسه، أم بالنسبة للجماعة، وقد أسهم الباحثون المتخصصون في تيسير هذا الأمر بشكل يساعد المدرسة على أداء مهمتها في هذا المجال، لتحصل على تحديد أفضل في مجال العمل، واختيار المهنة.

لقد كانت مهمة المدرسة ممثلة بمديرها تقتصر في السابق على تقديم النتائج والمعلومات اللأزمة للطالب ليختار مهنته، وبعد أن يتم الاختيار تأخذ في إعداده لهذه المهنة، غير أن هذه المهمة شاملة متكاملة.

تتناسب وما أهلتها له قدراته واستعداداته في عالم المهنة، ليعمل على تحويل هذه الفكرة إلى حقيقة واقعة، بعد أن يصل إلى درجة كافية من القناعة بملائمتها له .

مدير المدرسة والتقويم والتغذية الراجعة :

لقد استحوذت عملية التقويم التربوي على اهتمامات كثير من التربويين في العصر الحديث، وأصبحت أهميتها في عصرنا هذا أعظم منها في أي عصر مضى، فالتقويم التربوي ضروري للعملية التربوية، فيه تحقيق للأهداف التربوية المرسومة وتكتشف المعوقات التي تعترضها بحيث يسهل مواجهتها والتغلب عليها.

كما أن عملية التقويم التربوي تساعد إلى حد كبير على التخطيط للعملية التربوية، بشكل عام وتوفر الجهد والمال، وتحد من العفوية والتخبط العشوائي في سير العملية التربوية.

تكمن أهمية تقويم العملية التربوية في حفز الهمم والشعور بالنجاح، وتصويب الأخطاء، والاستعداد لمحاولات جديدة في طريق تحقيق الأهداف التربوية الآتية:

1- مدى تحقيق الأهداف للخطة التعليمية.
2- تشخيص مواطن القوة والضعف في الخطة التعليمية.
3- وضع كل فرد في العمل والمكان الذي يليق به ويتناسب مع كفاءته بعد قياس قدرته.

4- التقويم أساس سليم عند النظر في النقل أو الترقية.
5- تحسين وسائل التوجيه للمعلمين والطلاب بتبصيرهم بنقاط القوة والضعف في عملهم.
6- تبصير المعلم بمكانته وإظهار قوته وضعفه، ومعنى هذا مساعدته على فهم مدى نجاحه وتقدمه وفاعليته، وهذا يشمل المساعدة على التحسن والنمو الشخصي، وحفز الهمم، وجعل المعلم على بينة بنمو طلابه ومقدار حاجاتهم واستعداداتهم ن والمساعدة على التخطيط التعاوني بين من يعنيهم الأمر.
7- تكوين علاقات على أساس سليم من الجهات التي تتعامل مع المدرسة (الوزارة، المديرية التعليمية، البيئة، الآباء.....)
8- اختيار صحة الفروض التي تقوم عليها الشيء المقوم، فالتقويم هو المحك الذي يمتحن صحة الخطة ويؤدي إلى ضبطها على أساس علمي، وبذلك تنمو وتتقدم.

9- تشخيص العقبات التي تعترض المدرسة والمعلم والطالب.
10- تذليل الصعوبات وتعديل أساليب العمل مما ينتهي بتحسينه وتطويره.

وإذا احتلت عملية التقويم التربوي هذه المكانة المرموقة في كتابات الباحثين فأن عملية تقويم المعلم التي هي جزء من عملية التقويم التربوي، كان لها النصيب الأكبر في دراسات هؤلاء الباحثين بخاصة أن المعلم من أهم عناصر العملية التربوية.

ولهذا فقد أسح التربويون لدراسة تقويم المعلم فصولًا طويلة في دراساتهم، حيث ذكرت هذه الدراسات أساليب كثيرة، ووسائل مختلفة لقياس مستوى أدائه هذا الأداء الذي ينعكس على طلابه.

---

(1)عمر خشرم : علاقة تقويم المديرين للمعلمين بتحصيل الطلبة في امتحان شهادة الدراسة الثانوية، وأثر العلاقات الشخصية بين المديرين والمعلمين على هذا التقويم ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، اربد ، جامعة اليرموك ، 1983م، ص: 37- 42.

لقد تركزت البحوث والدراسات التي تناولت تقويم المعلمين على أساليب التقويم والنماذج المختلفة المتبعة فيهذا التقويم.

إلا أنها لم تول اهتمامًا كافيًا، العوامل التي تؤثر في عملية التقويم، ولا اختبرت مصداقية أساليب التقويم المختلفة وانعكاسها على إنتاجية المعلم بدلالة نتائج طلابهم وتحصيلهم، الذي يعتبر مؤشرًا على نجاح أو فشل العملية التربوية بتحقيق أهدافها.

إن عملية تقويم المعلم في مداس وزارة التربية والتعليم الأردنية تعتمد بشكل رئيس على رأي مدير المدرسة في أداء المعلم باستخدام ما يسمى بنموذج التقرير الشخصي السنوي.

حيث مضى على استخدامه فترة طويلة دون اخضاعه لدراسة عملية دقيقة للكشف عن صدقها وملاءمتها للمقصود منه فجاءت الدراسات في مجالين رئيسين هما:

- الدراسات المتعلقة بأساليب التقويم .

- الدراسات المتعلقة بالعوامل المؤثرة في التقويم.

يجب ألا يقيد مدير المدرسة نفسه بأسلوب واحد أو أساليب محدودة من أساليب التقويم للحكم على برنامج التقويم التربوي فوسائل التقويم عديدة ومتنوعة.

الوسائل الموضوعية يقوم المدير هنا الجانب الذي يريد تقويمه من عملية التقويم التربوي عن طريق الاختبارات والتجارب وهذه الطرق مقنعة له ولزملائه وللعاملين معه ولأولياء الأمور.

كما أن للروح السائدة أثناء عملية التقويم التربوي أثرًا كبيرًا في الحكم عليه،

فكلما كانت الروح المعنوية للمشتركين في العملية عالية، كانت هذه البرامج أكثر نجاحًا.

أن عملية تقويم المدير لمعلميه ، عملية ينبغي أن تكون موضوعية ومبنية على أسس علمية وموضوعية أيضًا، ومع ذلك فأن عوامل غير موضوعية تتسرب إلى هذه العملية، ومهما حاول مدير المدرسة أن يحيد هذا التقويم عن العوامل المؤثرة إلا أنه لا يستطيع ذلك تمامًا.

فاستخدام نموذج (جنتزلز جوبا) في تفسير السلوك الإداري لمدير المدرسة يمكن القول أن عملية التقويم تتأثر ببعدين هما:

- البعد الشخصي.
- البعد الوظيفي (الرسمي) .

وهذان البعدان يحددان طبيعة السلوك الوظيفي لمدير المدرسة.

فمن خلال البعد الرسمي ينظر المدير إلى عمل المعلم وأدائه وامتثاله واخلاصه للعمل والمحافظة على سير عملية التدريس والنظام في المدرسة، بينما ينظر المدير إلى الحكم على المعلم من خلال البعد الشخصي المرتكز على العلاقات الشخصية والعوامل الإنسانية والحاجات النفسية والاجتماعية لمعلمي مدرسته.

وهكذا فإن العلاقات الشخصية بين المدير والمعلمين تبرز كعامل محتمل التأثير في تقويم المديرين للمعلمين.

وفي جامعة كندا جرت دراسة استهدفت معرفة الأثر بين السلوك القيادي للمدير وبين العلاقات الشخصية السائدة في المدرسة .

بين الباحث فيها العلاقة الوثيقة بين أنماط السلوك القيادي وطبيعة العلاقات السائدة في المدرسة، وأثر هذه العلاقات في التقويم، لكنه اغفل الإشارة إلى أمور مهمة في دراسته، ومنها العينة، والإجراءات وطول المعالجة الإحصائية، ومن هنا يجب التحفظ عند الإفادة من هذه الدراسة.

إن القيادة الديموقراطية من جانب المدير من أهم العوامل التي تسهم في تحقيق رضى المعلمين، فالقائد الأوتوقراطي مثلًا يحاول التسلط، هذا السلوك الذي يؤدي إلى تفكك العلاقات بين الجماعة، حيث تقل الاتصالات بين الأفراد إلى أدنى حد ممكن، وقد يؤدي إلى خلق حالة من العداء بين أعضاء هيئة التدريس، وهو بهذه الطريقة ضمن استمرار تبعية الجماعة له وخدمتها لأغراضه الشخصية ومن البديهي أن هذا الأسلوب

يقود إلى تضاؤل فرص تنمية العلاقات الشخصية داخل الهيئة التدريسية مما يقلل من فرص توفر الروح المعنوية العلية بينهم، ويؤدي إلى بالتالي إلى التدني بمستوى الأداء والعمل عند المعلمين.

أما القائد الديمقراطي، فإنه يختلف عن زميله الأوتوقراطي من حيث دوره في تركيب الجماعة، فهو يحاول توزيع المسؤولية بدلًا من تركيزها، ويحاول تشجيع وتقوية الاتصالات بين الأفراد ليقوي تركيب الجماعة وتماسكها، مما يؤدي إلى تحقيق أهداف الجماعة ورفع مستوى الإنتاجية عندهم.

إن نجاح المعلم في التعليم يعتمد إلى حد كبير على طبيعة العلاقات بينه وبين مدير المدرسة، فالمدير شخص مهم في حياة المعلم المهنية، وفي حياته العامة أيضًا، فالتعاون بينهما لا يهدف إلى تحسين التعليم فحسب.

بل يتعداه إلى إيجاد الحلول المناسبة لمشكلات حياته العامة، فالمعلم يحتاج إلى القول والاستحسان والجو الودي ليستطيع التفكير بمشكلاته التعليمية والحياتية.

لقد أوضحت الدراسات التربوية طبيعة الظروف التي يستطيع من خلالها كل من المعلم ومدير المدرسة أن يعملا معًا في جو من العلاقات الإنسانية السليمة.

ويمكن تقسيم العوامل المؤثرة في العلاقات بين المدير والمعلمين إلى ما يأتي :

أ- عوامل تتعلق بالمعلمين :

- معرفة المادة الدراسية.
- العدالة في تقدير الطلاب.
- الخصائص الإنسانية التي يحبها الطلاب.
- المقدرة على حفظ النظام .
- الاتجاه الودي نحو الطلاب.

- المقدرة على التفاعل مع الطلاب.
- المقدرة على مساعدة الطلاب في تخطيط أعمالهم وتنظيمها.
- معرفة مهارات التعليم المختلفة.
- المظهر الشخصي.

2-عوامل تتعلق بالمديرين :

أما العوامل التي تتعلق بالمديرين، فمنها ما يشجع على إقامة علاقات طيبة مع المعلمين وفي مقابل ذلك عوامل تعيق إقامة مثل هذه العلاقات.

حيث أن المعلمين لا يستطيعون التعاون مع المدير في الحالات الآتية :

- إذا لم يشجع المعلم على تجريب أفكار ومقترحات جديدة.
- إذا لم تكن أهدافه واضحة محددة.
- إذا أهمل تقويم المعلمين على أسس موضوعية,
- إذا كان جاهلًا مترددًا لا يستطيع تقديم المساعدات للمعلمين ولا يمتلك الجرأة على الدخول إلى صفوفهم لمشاهدة التعليم .
- إذا أثقل كاهل المعلمين بالاجتماعات الروتينية.
- إذا أوكل إلى بعض الطلاب بمهمة نقل اخبار المعلمين والتجسس عليهم.
- إذا لم يستخدم مركزه في خدمة المعلم ونقل مقترحاته إلى الجهات المسؤولة.

نرى مما سبق أن الدراسات ركزت على ماهية التقويم وعلى جوانب تقويم المعلم والأساليب المختلفة في التقويم وقربها أو بعدها عن الموضوعية، وأثر العلاقات الشخصية فيها، وحتى الآن لا يوجد اتفاق على ماذا نقوّم ؟

لقد مضت فترة طويلة على وزارة التربية والتعليم الأردنية، وهي تستخدم التقرير الشخصي السنوي : كأسلوب من أساليب تقويم المدير للمعلمين، دون إجراء الدراسات حول ملائمة بنوده وصدقه في الحكم على نجاح المعلم.

دراسات في الجوانب الوظيفية للإشراف التربوي :

حظي موضوع السلوك التربوي لمدير المدرسة بجوانبه المختلفة باهتمام عدد كبير من الباحثين، وقامت عدة دراسات حول هذا الموضوع مدفوعة بالحاجة إلى تطويره وتحسينه، وزيادة فاعليته.

فتركزت بعض الدراسات على الجوانب الوظيفية لدور مدير المدرسة لمشرف تربوي مقيم (الأهداف، المهام، الأساليب، الأنماط) بينما تركز بعضها الآخر على وصف وتحليل طبيعة التفاعل والاتصال بين مدير المدرسة والمعلم بهدف تحسين العملية التربوية.

في ضوء هذه النظرة لدور مدير المدرسة (بصفته مشرفًا تربويًا مقيمًا) يمكن تصنيف الدراسات السابقة في مجالين هما:

1- الدراسات التي ركزت على الجوانب الوظيفية لدور مدير المدرسة (المشرف التربوي).
2- الدراسات التي ركزت على جانب تحليل التفاعل والاتصال بين مدير المدرسة والمعلم.

المجال الأول : الدراسات التي ركزت على الجوانب الوظيفية لدور مدير المدرسة والمتعلقة بها.

تختلف النظرة إلى أدوار الإشراف ووظائفه حسب نوعية الإشراف والأسلوب الذي يراه

(المشرف المقيم) مناسبًا لتحقيق ذلك. ففي حين يرى بعض القائمين على الإشراف التربوي، أن دورهم قائم على اظهار السيطرة والسلطة والتعالي، وعلى بيع الأفكار والافتخار بالخبرات، وعلى الترصد للمعلم، وتقييم أعماله.

يرى بعضهم الآخر أن دورهم قائم على تقديم المساعدة في جو تسوده الثقة، والتعاون، وتساوي السلطة مع المعلم وتشجيعه، واستخدام التقويم الوظيفي لأعماله، وأورد (العمري، 1978م) (1) وجهات نظر مختلفة لبعض الكتاب (لوسيو ، 1969م،

---

(1)شوكت العمري: تطور الإشراف التربوي في الأردن: رسالة ماجستير (غير منشورة) ، عمان، الجامعة الأردنية ، 1978م ، ص: 35-52.

هاريس، 1975م ، وليمز، 1971، فوردس، 1981م في وظيفة الإشراف ودوره :

يرى لوسيو (1969) أن دور الإشراف في السنوات الخمسين الأخيرة تتمثل في دورين أساسيين :

1- الاهمام باختيار محتوى التعليم وأساليبه والمواد اللازمة له وتقويم نتائجه.
2- تزويد الميدان بالقيادة التربوية القادرة على خلق طرق فعالة مع المعلم والتعامل معه، ومع القائمين على التعليم بشكل يضمن تحقيق الهدف الأول.

وقد لجأ بعض التربويين الى التركيز على احدى هاتين الوظيفتين دون الأخرى, فأكد الذين يرون الاشراف نظاما موجها لتحقيق واجب معين على الوظيفة الأولى للأشراف.
ويرى هاريس (Harris 1975) ان عمل المشرف يتكون من عمليات (كالتخطيط والتنظيم والقيادة والتسيير والتقدير) .
ومن مهمات (كتطوير المناهج والتوظيف والتوجيه والتسهيلات واللوازم والعلاقات العامة والتقويم) .
ومن مهارات (كالكتابة والاستماع والملاحظة والتقمص والتشخيص والتحليل والتركيب).
وفي المقابل ركز الذين ينظرون الى الاشراف كعملية مساعدة على الوظيفة الثانية للإشراف تذكر وليمز(williams 1975) ان على من يقوم بدور الاشراف اظهار استعداده للمساعدة ومراعاة شؤون الذين يطابون مساعدته.

لأن مثل هذا الدور يتطلب القدرة على تحليل الجوانب النظرية والإكلينيكية التي تشكل قواعد التطلعات السلوكية للمعلم.
وفي هذا الاتجاه فكر فوردس (1971) بأن دور المشرف مشابه لدور المسؤول عن احداث تغيير فهو الخبير ، والمرشد النفسي، والمسهل ، والباحث، والمتدخل، فتراه يساعد في تحليل المشكلة، ووضع الأهداف ورسم الخطط لها، ويطرح الحلول، ويدفع إلى الأمام.

وقد أجري في هذا المجال عدد من الدراسات منها المحلية ومنها العربية والأجنبية، أما المحلية فكان منها دراسة (عبيدات ، 1971م) (1) والتي هدفت إلى معرفة اتجاهات المعلمين والمعلمات في المرحلة الإلزامية نحو التوجيه التربوي في الأردن .

وقد توصلت نتائجها إلى أن الصفة الغالبة على التوجيه في الأردن كما يراها (71%) من المعلمين والمعلمات أن يسوده أسلوب التفتيش القديم وأن بعض الموجهين ما زالوا يستخدمون الأساليب القديمة، في التعامل مع المعلمين.

هذا وطلب (66%) من المعلمين والمعلمات أن يسود عملية التوجيه جو من العلاقات السليمة، يشعرون من خلالها بالأمن والطمأنينة، ويعبرون عن آرائهم بحرية، كما يجب أن تبتعد أهداف الزيارة الصفية عن البحث عن عيوب المعلمين، وأخطائهم، كما يرى المعلمون في التوجيه عيوب منها، فنية عامة تتعلق بالزام المعلمين بخطوات ثابتة.

والتركيز على حفظ الطلاب للمواد المدرسية، وعدم العناية بالفروق الفردية بين الطلاب، وإخراج المعلمين بطلب أمور معقدة، كما يرفض المعلمون تضخيم أخطائهم والتشهير بها.

وقام قسم الإشراف التربوي في الأردن (1976م) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى مدى استخدام المشرفين لأساليب اشرافية معينة ،ومدى الفائدة من كل أسلوب ، وذلك بحسب رأي المعلمين في الأردن.

وقد أوضحت نتائجها بان اكثر الأساليب الاشرافية استخداما هي بالترتيب الزيارات المتفق عليها، تبادل الزيارات، المعارض التربوية، الدروس التطبيقية، النشرات والقراءات المشاغل التربوية، الأبحاث التربوية

وبينت ان اكثر الزيارات والأساليب الاشرافية فائدة هي بالترتيب : الندوات والاجتماعات، تبادل الزيارات ، الزيارات المتفق عليها ، الدروس التطبيقية ، المقابلات الفردية ، النشرات والقراءات.

---

(1) ذوقان عبيدات : اتجاهات معلمي ومعلمات المرحلة الإلزامية نحو التوجيه التربوي في الأردن، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، عمان، الجامعة الأردنية ، 1971م ، صك 57- 60.

الأبحاث، المعارض التربوية ، المشاغل التربوية، الزيارات المفاجئة.

كما قام الشناوي بدراسة (1982 م) (1) هدفت الى الكشف عن العلاقة بين فهم المشرف التربوي للإشراف التربوي وممارساتهم له ، وكذلك الكشف عن اثر كل من الخدمة الاشرافية والتأهيل التربوي للمشرف على فهمه وممارسته لعملية الاشراف.

وقد دلت نتائج تحليل التباين على عدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية على مستوى الدلالة (5,.) بين متوسطات درجات المشرفين على فهم وممارسة المشرفين للعملية الاشرافية تعزى الى التأهيل التربوي .

كما دلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة(5,.) بين متوسطات درجات المشرفين على ممارساتهم للعملية الاشرافية ككل وممارساتهم لبعدها النفسي _ الاجتماعي والعلمي .

تعزى الى تفاعل التأهيل التربوي والخدمة الاشرافية ، كما اشارت النتائج الى ان هناك فروقا ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (5,.) بين متوسطات درجات فهم المشرفين للعملية الاشرافية وممارساتهم العملية لها.

كما اجرى (عبد الله ، 1983) (2) دراسة هدفت الى الإجابة عن الأسئلة التالية:

1- ماهي الخدمات الاشرافية التي يمكن ان يقدمها الاشراف التربوي للمعلمين في مدارس وزارة التربية والتعليم الأردنية ؟
2- ما هي الخدمات الاشرافية الأكثر حاجة واهمية للمعلمين في مدارس وزارة التربية والتعليم بحسب المعلمين ؟

---

(1) رجب علي الشناوي: العلاقة بين فهم المشرفين للإشراف التربوي وممارساتهم الاشرافية ، رسالة ماجستير(غير منشورة عمان: الجامعة الأردنية، 1982 م ، ص : 37 – 50 .

(2)نعيم محمد مصطفى عبد الله: تطوير الخدمات الاشرافية والتربوية في المدارس الأردنية، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، اربد ، جامعة اليرموك، 1983 م ، ص : 22- 30.

3- ماهي الخدمات الاشرافية الأكثر توفرا واستخداما في مدارس وزارة التربية والتعليم بحسب رأي المعلمين؟

وفي ضوء النتائج تم وضع قائمة بخدمات الاشراف التربوي تكونت من (60) ستين فقرة صنفت في مجالين رئيسين هما: (1)

1- مجال النمو المهني للمعلمين واشتمل على ثمانية مجالات فرعية
أ- مساعدة المعلم في مجال التخطيط للتدريس .
ب-مساعدة المعلم في مجالات عامه.
ج- مساعدة المعلم في مجال تحسين أدائه داخل الصف.
د- مساعدة المعلم في مجال توفير الخدمات والمواد والوسائل التعليمية وكيفية الاستفادة منها .
هـ- مساعدة المعلم في مجال الكتاب المدرسي والمنهاج.
و- مساعدة المعلم في مجال تحديد حاجات الطلاب وقدراتهم وميولهم.
ز- مساعدة المعلم في وضع الاختبارات.
ح- مساعدة المعلم في مجال البحث والدراسات .

2_ مجال النمو الشخصي للمعلمين واشتمل على ثلاثة مجالات فرعية هي:
أ- مساعدة المعلم في مجال معرفة ذاته.
ب-مساعدة المعلم في مجال بناء فلسفه تربوية ذاتية.
ج- مساعدة المعلم في مجال التكيف الوظيفي والاجتماعي .

هذا وقد اظهر المعلمون بشكل عام حاجة عالية للخدمات الاشرافية المذكورة بينما كانت درجة توفيرها من قبل الاشراف التربوي مختلفة .

وكما كانت حاجة المعلمين للخدمات الاشرافية في مجال نموهم المهني اعلى نسبيا من حاجتهم للخدمات الاشرافية في مجال نموهم الشخصي .

كما كانت درجة توفير الخدمات الاشرافية في مجال نموهم الشخصي.

---

(1) ملحق رقم (4)

وتوصلت النتائج أيضًا إلى أن اهتمام الإشراف كان عاليا بتوفير الخدمات المتعلقة بمجال التخطيط للتدريس، وبالمجالات المختلفة، وبمساعدتهم في توفير المواد والوسائل التعليمية.

بينما كان اهتمامه منخفضًا نسبيًا في مساعدة المعلمين في مجال معرفة ذاتهم وفي مجال تحديد حاجات الطلاب وقدراتهم، وفي مجال تكيفهم الوظيفي والاجتماعي، كما المعلمون بأن الخدمات الإشرافية المتعلقة بملاحظة وتقويم أدائهم الصفي نالت اهتمامًا عاليًا من الإشراف بينما يعتقدون أن حاجتهم لها قليلة.

أما الدراسات العربية والأجنبية المتعلقة في هذا المجال فمنها دراسة (عبيدات ، 1971م) (1) حول التوجيه في سوريا ومعرفة اتجاهات المعلمين نحوه، فقد توصلت الدراسة إلى أن معظم المعلمين تنظرون إلى الموجهين على أساس أنهم (بوليس) يبحثون عن أخطاء المعلمين.

ولهذا لا يحبذون أن يكون للموجهين دور في الترفيع والنقل، وقد أبدى المعلمون السوريون انزعاجهم من انتقادات الموجهين لهم داخل الصف، ومن ذهاب الموجهين دون ان يجتمعوا بالمعلمين، ومن العنجهية وحب الظهور التي تبدو عند الموجهين، ومن الأساليب الديكتاتورية التي يستخدمونها.

ويوصي الباحث بأن تحسين علاقات الموجهين بالمعلمين، يتطلب أن يبتعد الموجهون عن التركيز على أخطاء المعلمين وعيوبهم، وأن يعملوا مع المعلمين بتعاون تام، من أجل إثارة دافعيتهم للنمو المهني.

كما قام (كاظم ، 1975م) في العراق بدراسة هدفت إلى التعرف إلى مهمات الإشراف التربوي ومجالاته وطبيعة عملياته .

هذا وقد توصلت نتائجها إلى لأن الإشراف التربوي غير واضح الأهداف، والمهمات والوظائف، كما تبين بأن المشرفين يقضون معظم وقتهم في زيارة الصفوف، وتقويم المعلمين، ومعالجة بعض الأمور الإدارية وتفقد سير الامتحانات.

---

(1) ذوقان عبيدات : اتجاهات معلمي ومعلمات المرحلة الإلزامية نحو التوجيه التربوي في الأردن، رسالة ماجستير ، ص: 25-30.

كما أورد (عبد الله ، 1983م) (1) بدراسته عن الخدمات الإشرافية في الأردن دراستين تتعلقان بالتعرف إلى آراء واتجاهات المعلمين الأميركيين نحو الممارسات الإشرافية هما :

أجرى (ايفنس، 1975م) دراسة في اميركا للتعرف إلى آراء المعلمين و المشرفين التربويين الأميركيين في الأدوار التي يفضلون أن يقوم بها المشرف التربوي.

بينت نتائجها أن هناك اختلافًا في وجهات النظر بين المعلمين والمشرفين التربويين، إذ رأى المشرفون أن مهمة الإشراف يجب ان تركز على تقويم المعلمين وتطوير المناهج بدرجة عالية، دون الاهتمام بتقويم المعلمين.

إن المتقحص لهذا الجانب من الدراسات يرى أن معظمها لم يبتعد عن سطح عملية الإشراف فهي لم تتعد التحسس، ووضع اليد على مواطن الداء، مما جعلها عاجزة عن احداث التغيير في الممارسات السلوكية الإشرافية.

كما تميزت بوضع التوصيات التي تحث على متابعة المشرفين التربويين لما يستجد من أساليب إشرافية حديثة.

ومعرفة طرق تنفيذها من خلال التدريب، والاطلاع الذي يكسبهم فهمًا أكثر لطبيعة عملهم.

وبذلك افترضت هذه الدراسات مقدرة هؤلاء المشرفين بعد ذلك على بناء علاقة تفاعلية تضمن إيجابية الاتصال والتغلغل في عمق عملية الإشراف.

المجال الثاني : تحليل طبيعة التفاعل والاتصال بين المشرف والمعلم والدراسات المتعلقة بهما :

أن طبيعة العلاقة وطبيعة الاتصال بين المشرف والمعلم تشكلان عنصرًا أساسيًا في إنجاح العمل الإشرافي أو فشله، فهذه العلاقة التي أما أن تتولى وترعى نمو المعلم المهني والشخصي.

وأما أن تكون حجر عثرة في طريق هذا النمو.

---

(1)نعيم محمد مصطفى عبدالله : تطوير الخدمات الإشرافية في المدارس الأردنية، رسالة ماجستير ، مصدر سابق، ص : 23- 50.

فوصفت هذه العلاقة بأنها يجب أن تكون علاقة مساعدة بين المشرف والمعلم، وليتحقق لها ذلك لا بد أن تكون مبنية على الثقة، والصدق والانسجام، والانفتاح والتفهم والوضوح والمودة والاهتمام والمحبة والاحترام بين الطرفين.

كما ترى بعض الدراسات بأنه إذا كان للمشرف التربوي أن ينجح في عمله فيجب أن يتضمن دوره مساعدة المعلم في اختيار حل بجدية كاملة، ومساعدته في تكوين ولاء داخل نفسه للاختيار الذي أراده لحل هذه المشكلة.

وركزت الدراسات على الاهتمام بزيادة النمو الشخصي للمعلم بمساعدته في تحديد دوره ودور غيره، واشعاره بأنه يقوم بعمل منتج ومهم، وأنه ناجح في عمله، ويحظى باحترام زملائه في المهنة، وتحديد دور المعلم الشخصي، وشحذه بالعزيمة، وتقليل عدم الانسجام بين الأهداف الخاصة بالمعلم وأهداف المدرسة.

وأكدت الدراسات بأن العلاقة الإيجابية بين المشرف والمعلم هي العامل الرئيس في احداث التغيير في السلوك التعليمي الصفي للمعلمين واكسابهم المهارات الإشرافية الذاتية، بالإضافة إلى تكوين اتجاهات إيجابية لديهم نحو الإشراف التربوي.

وأن العلاقات الإيجابية بين المشرف والمعلم والمتصفة بالتواصل المفتوح والمستمر هي أقدر على احداث التغيير في سلوك المعلمين التعليمي.

وقد جرى في هذا المجال عدد من الدراسات منها المحلية ومنها الأجنبية أما المحلية فكان منها دراسة (العمري ،1978م) (1) والتي كان من أهدافها معرفة أنماط السلوك القيادي بشكل عام وعلاقتها بالإنتاجية لوظيفة ونوعية الاتصال، وطبيعة العلاقات الوظيفية والشخصية. وبشكل خاص كانت الدراسة معنية بما يأتي:

1- ادراكات المعلمين الأردنيين لسلوك مشرفيهم.

---

(1)شوكت العمري: تطور الإشراف التربوي في الأردن ، رسالة ماجستير ، مصدر سابق، ص: 25- 40.

2- علاقة هذه الادراكات مع ادراكاتهم لإنتاجية الإشراف الذي يحصلون عليه ولنوعية الاتصال، ولطبيعة العلاقات الثنائية الشخصية بينهم وبين مشرفيهم.
3- اختلاف ادراكات المعلمين للإنتاجية للاتصال وللعلاقات الشخصية بالنسبة لجنس المعلم، وجنس المشرف، وعدد الزيارات الإشرافية ومكان التدريس، وخدمة المعلم.

وأظهرت نتائج هذه الدراسة بأن المعلمين ميزوا بين أربعة أنماط سلوكية لمشرفيهم وصفوها كما يأتي :

أ- تركيز عالٍ على الانتقاد، وإصدار الأوامر، وأملاء الشروط، وطرح الفكر والآراء والمقترحات، وبنفس الوقت يركزون على الاستماع لرأي المعلم، وقبول مشاعره، وأفكاره، ومقترحاته، ويولون امتداح المعلم وتشجيعه اهتمامًا كبيرًا.

ب- تركيز عالٍ على الانتقاد، وإصدار الأوامر والأحكام للمعلمين ويملون عليهم أفكارهم وآراءهم، ولا يأبهون بالاستماع إلى مل يقوله أو يسأله، ولا يظهرون تشجيعًا له، أو مديحًا لعمله.

ج- تركيز عالٍ على الاستماع للمعلم واستبانة آرائه، وقبول أفكاره ومشاعره وتشجيعه وامتداحه، وفي الوقت نفسه يقللون من اصدار الأوامر ، والتقويم والانتقاد، والمحاضرة على المعلم.

د- المشرفون سلبيون وغير نشيطين يأخذون القليل القليل من المعلم ويعطونه القليل القليل أيضًا.

ومن توزيع الفئات الأربع على الأنماط السلوكية الأربعة تبين بأن المعلمين تحت فئة (ب) يشكلون الغالبية، وهذا دليل على أن معظم المعلمين يصفون الإشراف في الأردن بأسلوب الإشراف التقليدي التفتيشي.

كما تبين بأن الإنتاجية (من الأكثر إلى الأقل) والاتصال (من الإيجابية إلى السلبية) جميعها جاءت كما تصورها المعلمون متسلسلة حسب ترتيب واحد للأساليب هو : ج، أ ، د، ب)

ومما يجدر ذكره بأن المعلمين الذين وصفوا سلوك مشرفيهم

بأساليب (أ او ج) رأوا بان إنتاجية الاشراف وطبيعة الاتصال والعلاقات الشخصية افضل بكثير مما رأى أولئك الذين وصفوا مشرفيهم بأساليب (د ، أ او ب) .

كما أظهرت النتائج بان عوامل الجنس ومكان التدريس وعدد الزيارات الاشرافية وخدمة المعلم لم تحدث اختلافا ملموسا في ادراكات المعلمين بالنسبة للإنتاجية والاتصال والعلاقات الشخصية الخاصة .

كما اجرى (نشوان 1979) (1) دراسة هدفت الى التعرف الى طبيعة التفاعل الذي يجري بين المشرف والمعلم في المؤتمر الفردي الذي يعقب الزيارة الصفية.

وذلك من خلال تحليل السلوك الذي يحدث في المؤتمر الفردي ، من حيث الاطار الاجتماعي – النفسي الذي يتم فيه هذا التفاعل ومضمون هذا التفاعل .

مستخدما الأشرطة لتسجيل مائة مؤتمر فردي ، عقدها عشرة من مشرفي العلوم مع مائة معلم في محافظة عمان يدرسون مادة العلوم للمرحلة الأساسية التابعة لوكالة الغوث .

ثم جرى تحليلها وفق نظام (فلاندرز) (2) وخلصت الدراسة الى ان الاشراف التربوي يتصف بالسطحية والسلبية .

الامر الذي يبعده عن الاشراف الديموقراطي الحديث وقد عزت الدراسة سلبية الاشراف وسطحيته الى رسوخ نماذج فكرية جامدة او غير مناسبة عن التعلم والتعليم والتواصل والتغير.

كما تبين ان ثلثي كلام المشرفين تقريبا هو كلام مباشر ، واتضح بان (34,2- 52,4) من كلام المشرف يتعلق بإعطاء المعلومات .

كما تشير النتائج الى ان سلوك المشرف الخاص يتقبل أفكار المعلم ، ومشاعره ، قليل بالمقارنة بتوجيه الانتقادات والاوامر والتوجيهات.

---

(1) يعقوب نشوان : تحليل التفاعل اللفظي بين المشرف والمعلم في المؤتمرات الفردية عقب الزيارة الصفية ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، عمان الجامعة الأردنية ، 1979 م ، ص : 45 – 60

(2) ملحق رقم 5.

اما الدراسات الأجنبية التي تتعلق في هذا المجال فمنها : دراسة مبير وسولم (1952) عن (نشوان) ، 1979 م) والتي هدفت الى التعرف الى تأثير القائد الماهر في التواصل في سلوك الجماعة وقدرتهم على تحقيق أهدافها .

واستخدمت تلك الدراسة المنهج التجريبي فاشتملت على مجموعتين من طلبة احدى الكليات ، خضعت احداهما الى المعالجة ، وذلك من خلال تخصيص قائد ماهر في التواصل لإدارة النقاش مع افراد هذه المجموعة .

بينما خضعت المجموعة الثانية الى تأثير قائد لا تتوافر فيه مهارات التواصل ، وقد توصلت الدراسة الى ان افراد المجموعة التجريبية قد اظهروا درجة عالية من تقبل القائد ، وتقبل انفسهم من افراد المجموعة الضابطة ، وذلك عند تعريضهم لمواقف تتطلب حلا لمشكلة مطروحة.

وقام سهر (1962) من (1) (1974 , بلمبرغ) بدراسة هدفت الى معرفة العلاقة بين أنماط سلوك المشرفين وحماس المعلمين كمتغير تابع ، استخدم اختبارا من أربعين فقرة واستعمل تحليل التباين حيث وجد ان الفروق في درجات الحماس كانت تعود الى ادراكات المعلمين المختلفة لسلوك المشرفين .

وكانت اعلى درجات الحماس للنمط غير المباشر ثم النمط المباشر وغير المباشر ثم النمط المباشر وأخيرا النمط الانسيابي السلبي كسلوك للمشرفين .

وقام اينز (1965) عن (نشوان 1979) بدراسة تناولت استقصاء اراء المعلمين حول نوع السلوك الذي يظهره المشرفون ومديرو المدارس اثناء اتصالهم بالمعلمين ، وتبين ان السلوك اللفظي للمشرف ومدير المدرسة يتصف بدرجة عالية من المباشرة مما يؤدي الى عدم رضا المعلمين .

---

(1) Blumberg , Arther , supervisors and teachers : A private , cold war , Berkeley ,calif : MC cutchan , 1974.

كما اجرى بلمبرغ (1970) في أمريكا دراسة هدفت الى التعرف الى سلوك مديري المدارس والمشرفين التربويين في المؤتمرات الفردية التي تعقب الزيارة الصفية .

فقد قام استخدام الأشرطة لتسجيل خمسين مؤتمرا فرديا لخمسين معلما ، لم يختاروا عشوائيا بسبب عدم موافقة بعض المشرفين والمعلمين لتسجيل سلوكهم اللفظي .

وقد اظهرت نتائج الدراسة ان (45 %) من الكلام في المؤتمرات الفردية قد صدر من المشرفين كما أظهرت ان حوالي (63 %) من كلام المشرفين كان مباشرا .

ونصف هذا الكلام المباشر للمشرف يتعلق بإعطاء الأوامر للمعلم ، هذا كما أظهرت الدراسة ان من النادر ان يستخدم المشرفون جزءا من كلامهم في بناء وتحسين العلاقات الإيجابية بينهم وبين المعلمين .

كما أظهرت أيضا ان سلوك المعلمين كان دفاعيا اثناء المؤتمرات الفردية ، ولكن المشرفين قد تجاهلوا المعلمين وكلامهم .

يتبين من نتائج الدراسات المحلية التي عرضت في مجال تحليل التفاعل والاتصال بين المشرفين والمعلمين بان الممارسات الاشرافية لم يطرأ عليها تغيير واضح ، او تحسين بارز ، رغم مسيرة الاشراف التربوي الأردني الطويلة في مراحلة الثلاث خلال ستين عاما مضت .

على الرغم من الجهود الحثيثة والمتواصلة التي بذلتها وزارة التربية والتعليم الأردنية في الانتقال بالإشراف التربوي الى واقع افضل .

كما يتبين من نتائج هذه الدراسات المحلية والعالمية التي عرضت في هذا المجال بان خصائص السلوك التربوي الأكثر إيجابية والتي يسودها أجواء تواصلية تفاعلية منفتحة وفق أساليب متجددة ومتطورة ومتنوعة هي اقدر على احداث التغيير الإيجابي في سلوك المعلمين التعليمي واتجاهاتهم نحو الاشراف التربوي .

مما يدعو راسمي السياسة التربوية في وزارة التربية والتعليم الى إعادة النظر في استراتيجية الاشراف الحالي والاستفادة من نتائج الدراسات في هذا المجال ، على الرغم من قلتها ، وهذا ما دعا الباحث الى تسليط المزيد من الضوء على هذا الجانب المهم .

بهذه الدراسة مستخدما نظام بلمبرغ في تحديد خصائص السلوك التربوي لما يتميز به هذا النظام من شيوع وسهوله في الاستخدام ، ولما يوفره من مقاييس كمية للسلوك التربوي يمكن استخدامها في المعالجات الإحصائية .

بالإضافة الى استخدام طريقة تحليل الانحدار المتعدد المتدرج في التحليل والذي يبين بشكل ادق اثر خصائص السلوك التربوي على اتجاهات المعلمين نحو الاشراف التربوي.

الفصل الثالث

الطريقة والاجراءات

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

1- مجموعة الدراسة :

تكونت مجموهة الدراسة من فئتين اثنتين هما : المديرين ، والمعلمين الذين يعملون في مديرية التربية والتعليم في لواء القصر في محافظة الكرك للعام الدراسي 1991/1990 م.

فئة المديرين تكونت من (30) ثلاثين مديرا ، موزعين حسب المؤهل العلمي _ المسلكي ، والخبرة ، والجنس ، حسب الجدول (1)

جدول (1)

توزيع افراد مجموعة مديري المدارس حسب المؤهل العلمي _ المسلكي والخبرة والجنس :

الخبرة/المؤهل	كلية مجتمع		بكالوريوس		بكالوريوس + دبلوم		ماجستير		المجموع
	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث			
4-0	2	3	1	1					7
7-5	3	4							7
10-8	3	5							8
اكثر من 10	-	6			1	1			8
المجموع	8	18	1	1	1	1			30

وتوزيع مجموعة مديري المدارس حسب التخصص كما في الجدول الاتي :

جدول (2)

توزيع مجموعة مديري المدارس حسب التخصص :

التخصص	العدد	التخصص	العدد
الشريعة	4	العلوم	4
اللغة العربية	4	التربية الابتدائية	5
اللغة الإنجليزية	3	العلوم المنزلية	4
الاجتماعيات	3	الرياضيات	3
المجموع	14		16
المجموع العام	-		30

2- مجموعة المعلمين :

تتألف مجموعة المعلمين من (200) معلما و(250) معلمة في المدارس الحكومية والخاصة التابعة لمديرية التربية والتعليم في لواء القصر في محافظة الكرك للعام الدراسي 1991/1990 م .

جدول (3)

توزيع مجموعة المعلمين بدلالة متغيرات الدراسة المستقلة (الجنس ، المؤهل العلمي ، المؤهل التربوي ، التخصص) للعام الدراسي 1990 /1991 م.

المتغير	المحتوى	المجموع
الجنس	انثى	170
	ذكر	181
المؤهل العلمي	ما دون الشهادة الجامعية الأولى	53
	الشهادة الجامعية فأكثر	298
المؤهل التربوي	بلا مؤهل	194
	دبلوم معهد معلمين او تأهيل تربوي	117
	دبلوم تربية	35
	ماجستير	05
التخصص	ادبي	254
	علمي	97
المجموع لكل متغير		351*

اما في مجال الخبرة في التعليم ، فقد تركت الخدمة مفتوحة ، حيث تراوحت بين سنة واحدة وبين (25) سنة .

عينة الدراسة:

اشتملت الدراسة على عينتين جزئيتين هما :

1- عينة مديري المدارس (باعتبارهم مشرفين تربويون مقيمين) .
وتألفت هذه العينة من (15) مديرا ومديرة ، يعملون في مدارس منطقة لواء القصر في الأردن في العام 1991/1990 م.

- يمثل الرقم عدد افراد العينة الذين استجابوا للدراسة من اصل (450) معلما ومعلمة.

وقد استثنى (15) مديرا ومديرة عشوائيا من الدراسة ، وفق مقتضيات الدراسة ومتطلباتها ، اذ انتهى الامر ان تكون عينة المديرين والمديرات (5) مديرين من اصل مجموعة الدراسة المؤلفة من (11) مديرا ، وكذلك من (10) مديرات من مجموعة الدراسة المؤلفة من (19) مديرة ، ومن التوزيع الجغرافي لمديرية التربية والتعليم في لواء القصر .

أي بنسبة (50%) من المجموعة الاولى تم اختيارهم بطريقة عشوائية حسب الخبرة والتخصص وتم ذلك وفقا للطريقة الاتية :

1- بالموازنة بين فئات الخبرة الأربعة واعداد المديرين الواقعين في كل فئة (الجدول رقم 1) أي ان جميع الفئات كانت ممثلة في العينة بما يتناسب واعداد المديرين في هذه الفئات
2- روعي ان تشتمل العينة على مدير واحد من كل مدرسة مقابل كل معلمين اثنين من المجموعة الاصلية ، وبذلك أصبحت العينة تشمل خمسة عشر مديرا موزعين على خمس عشرة مدرسة في لواء القصر / محافظة الكرك .

وحاول الباحث ان يكون اختيار المديرين منطقيا في توزيعه، مع التوزيع الجغرافي للمدارس في اللواء مع جزئيات العينة .

ب – عينة المعلمين :
بعد ان تم اختيار مديري المدارس ومديراتها بطريقة عشوائية ، وتم تحديد معلمين اثنين مقابل كل مدير واحد من مديري المدارس ، ومعلمتين اثنتين مقابل كل مديرة واحدة من مديرات المدارس .
شريطة ان يكون المعلم من المعلمين التابعين للمدرسة المختارة في العينة العشوائية ، وقد امضى المعلم سنة واحدة على الأقل في الخدمة ، وحصل على زيارتين اشرافيتين على الأقل من مدير المدرسة .

كما تم اختيار المعلمين الاثنين لكل مدير مدرسة ممن تنطبق عليهما الشروط المذكورة أعلاه ، حسب جدولة عشوائية وضعها الباحث لمديري المدارس المختارة .

في العينة لغايات التسجيل للمؤتمرات الاشرافية بينهم وبين المعلمين .

ويوضح الجدول (4) تصميم الدراسة الخاص بمديري المدارس للعينة العشوائية المختارة .

جدول (4)

مخطط تصميم الدراسة الخاص بمديري المدارس

الجنس	العدد
الذكور	5
الاناث	10
المجموع	15

ويوضح الجدول (5) تصميم الدراسة الخاص بالمعلمين والمعلمات

جدول (5)

مخطط تصميم الدراسة الخاص بالمعلمين والمعلمات

الجنس	العدد
الذكور	10
الاناث	20
المجموع	30

أدوات الدراسة :

أولا: نظام بلمبرغ :

تفاعل المشرف – المعلم في المؤتمر الاشرافي ، يمكن النظر الى ما يجري بين المشرف والمعلم في لقائهما الثنائي في المؤتمر الاشرافي بثلاث طرق مختلفة ، الأولى مبينة على تصور المعلم لما يجري ، والثانية مبنية على تصور المشرف لما يجري ، واما الثالثة فهي مبنية على نظام موضوعي بوساطته يتمك تحليل تفاعل المشرف والمعلم كما يتم فعلا .

فعلى غرار النظام التحليلي لتفاعل المعلم – الطالب الذي وضعه (فلاندرز ،1960) (1).

---

(1)ملحق رقم (5).

قام (بلمبرغ، 1974م) بوضع نظام تحليلي لتفاعل المشرف – المعلم.

والهدف من هذا النظام تزويدنا بمعلومات عن كيفية تقديم المشرف المساعدة للمعلم. وبمعلومات عن إيجابية الاتصال بينهما أو لبيته، ويعكس لنا كيف يؤثر سلوك المشرف في المعلم، وفي أي اتجاه ؟.

وكيف يستجيب لسلوك المعلم وفي أي اتجاه كذلك؟ .

وضع بلمبرغ هذا النظام على غرار نظام (فلاندرز) لتحليل التفاعل اللفظي بين المعلم والطالب، وقد وضعه من أجل وصف وتحليل التفاعل اللفظي بين المشرف والمعلم في المؤتمرات الإشرافية التي تعقد عقب الزيارة الصفية.

ويتكون نظام بلمبرغ من خمس عشرة (15) فئة سلوكية، العشر الأولى منها تصف سلوك المشرف اللفظي، والأربع التي تليها تصف سلوك المعلم اللفظي، والأخيرة تصف الصمت والتشويش (ملحق رقم (1)).

وقد صنف بلمبرغ كلام المشرف التربوي إلى نوعين من السلوك :

أ- سلوك المشرف المباشر : وهي الفئات (5 ، 8 ، 9 ، 10)
ب- سلوك المشرف غير المباشر ك وهي الفئات (1 ، 2 ، 3 ، 4 ، 6 ، 7) .
ت-

استخدمت هذه الدراسة هذا النظام (بلمبرغ) كأداة لقياس المتغيرات المستقلة في الدراسة وهي خصائص السلوك الإشرافي، من خلال تحليل التفاعل اللفظي في المؤتمرات الإشرافية، واستخدمت نسب شيوع هذه الخصائص .

واستخدمت الدراسة نظام بلمبرغ هذا كأداة قياس لحساب نسبة كلام المشرف المباشر/ غير المباشرن وذلك بقسمة مجموع تكرار الفئات (1، 2، 3، 4، 6، 7) على مجموع تكرار فئاته في (5، 8، 9، 10)

---

(1) ملحق رقم (5) .

واستخدمت هذه الدراسة هذا النظام كأداة لقياس المتغيرات في الدراسة وهي خصائص السلوك الإشرافي من خلال تحليل التفاعل اللفظي في المؤتمرات الفردية ، واستخراج نسب شيوع هذه الخصائص.

22222222222222 لقد اعتمد الباحث على صدق هذا النظام وملائمته لوصف التفاعل الذي يجري بين مدير المدرسة والمعلم على نتائج دراسات (بلمبرغ) 1970م .

والتي بينت قدرة هذا النظام على تمييز أنماط سلوكية مختلفة لمديري المدارس، وارتباط هذه الأنماط بردود فعل خاصة عند المعلمين، كما ارتبط السلوك الإشرافي غير المباشر الناقد بسلوك اجتماعي – عاطفي – سلبي من قبل المعلمين .

كما ارتبط السلوك الإشرافي غير المباشر باتصال فعال، وعلاقات شخصية إيجابية مع المعلمين.

وجاءت نتائج هذه الدراسة منسجمة مع التوقعات النظرية، ونتائج الدراسات السابقة، مما يزيد في صدقها، وصلاحية استخدامها لوصف السلوك الإشرافي التفاعلي مع المعلمين.

فارتباط السلوك الإشرافي المباشر والسلوك الإشرافي الناقد والمستأثر باتجاهات سلبية نحو الإشراف عند المعلمين لدليل كافٍ على صدق هذه الأداة.

ثانيًا : مقياس اتجاهات المعلمين نحو الإشراف التربوي :

1- استخدمت هذه الدراسة مقياس (الشيخ ، 1980م) (1) للاتجاهات لقياس اتجاهات المعلمين نحو الإشراف التربوي (ملحق رقم (2)) والذي يتألف من إحدى وعشرين صفة ثنائية القطبية.

يمكن أن يتصف بها الإشراف التربوي من جوانبه المختلفة، وسيحكم المعلم على الإشراف محددًا موقفه منه، لا كما ينبغي أن تكون عليه العلاقة بين المشرف والمعلمين بالاستعانة بهذه الصفات ودرجاتها، وفي ضوء خبرته الشخصية عن مختلف جوانب الإشراف التربوي، من حيث أهدافه وطرقه وأساليبه، ومناشطه وتنظيمه وخصائصه ونتائجه وآثاره والعاملين.

ويتم تقدير كل صفة باستخدام مقياس تقدير سباعي الدرجات يمتد من الحالة السالبة إلى الحالة الموجبة للصفة، وتتوسطهما عند الرقم (4) درجة الحيادية، ومقياس الاتجاهات هذا من المقاييس ذات التمايز أو التباين اللفظي.

2- صدق المقياس وثباته :

اعتمد الباحث على مقياس الاتجاهات نحو الإشراف لأن واضعه (الشيخ، 1980م) سبق له تجريبه واستخدامهن وثبت صدقه.

كما أن هذا المقياس سبق وأن استخدم في عدة دراسات سابقة (الدويك، 1980م) (2) و (الرابي ، 1981م) (3) .

ومما زاد في صدق هذا المقياس النتائج إليها دراسات سابقة، من حيث ارتباط الاتجاهات الإيجابية نحو الإشراف التربوي بخصائص سلوك

---

(1) ملحق رقم (2).

(2) محمد أكرم الدويك : أثر مشاركة المعلمين المشرف التربوي في القيام ببحوث إجرائية تعاونية في سلوكهم التعليمي وفي اتجاهاتهم نحو الإشراف ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، عمان، الجامعة الأردنية ، 1980م ص : 43- 52.

(3) محمد سليم الرابي : أثر الإشراف التربوي باستخدام المنحنى التكاملي متعدد الأوساط في سلوك المعلمين التعليمي واتجاهاتهم نحو الإشراف التربوي ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، عمان ، الجامعة الأردنية ، 1981م ، ص : 40 -50 .

إشرافي يخلق جو من الاتصال الودي، ويمتدح المعلمين ويشجعهم ويتقبل آراءهم وأفكارهم، ويتيح لهم التعبير عن مشاعرهم ومقترحاتهم، بينما ارتبطت الاتجاهات السلبية بخصائص سلوك إشرافي ناقد ومباشر وإعطائه آراءه وأفكاره.

1- إجراءات تسجيل المؤتمرات الإشرافية بين مديري المدارس (باعتبارهم مشرفين تربويين مقيمين) والمعلمين عقب الزيارة الصفية :

فقد وضع الباحث جدولًا زمنيًا استغرق تنفيذه (45) يومًا في بداية الفصل الأول لعام 1990/ 1991م ، وذلك لتسجيل (30)لا ثلاثين مؤتمرًا إشرافيًا، بمعدل مؤتمرين لكل مدير مدرسة (بصفته مشرف تربوي مقيم) حيث حدد فترات التسجيل بين مديري المدارس بطريقة عشوائية، وذلك لاختيار عينة زمنية من السلوك الإشرافي ممثلة لسلوك كل مدير مدرسة.

وقد حرص الباحث على أن يسجل المؤتمر الإشرافي عقب الزيارة الصفية، واحتاط الباحث في عقد المؤتمرات الإشرافية بين المشرف التربوي المقيم (مدير المدرسة) والمعلم، أن تجري بصورة اعتيادية وذلك من خلال عدم اطلاع مدير المدرسة ، وكذلك المعلم على أهداف الدراسة ، أو على وقت التسجيل .

وقد أشرف الباحث على عملية التسجيل لحوالي (60%) من المؤتمرات الإشرافية بينما قام المشرفون التربويون المقيمون (مديرو المدارس) أنفسهم بتسجيل المؤتمرات الإشرافية الباقية، وذلك لظروف فنية وإدارية.

2- إجراءات تحليل السلوك اللفظي الإشرافي في المؤتمرات الإشرافية عقب الزيارة الصفية:
تم تحليل السلوك اللفظي الذي سجل للمديرين والمعلمين ، عقب الزيارة الصفية، وفق الخطوات الآتية :

أ- قام الباحث بتفريغ المواد التي تم تسجيلها ، حيث تم تحويلها إلى مادة مكتوبة مع مراعاة الدقة التامة في كتابة الحوار، الذي

جرى بين كل من مدير المدرسة والمعلم في المؤتمر الإشرافي الذي يعقد عقب الزيارة الصفية.

ب- تم تقسيم الكلام المكتوب إلى وحدات سلوكية، تستغرق كل منها ما يعادل ثلاث ثوانٍ ، حسب نظام بلمبرغ (أي بمعدل 4 – 5 كلمات) واعتبرت كل وحدة حادثًا، حسب نظام بلمبرغ.

ج - أعطي لكل وحدة ، رقم الفئة التي يناسبها من فئات نظام بلمبرغ.

د – ثم وضعت أرقام هذه الفئات (لكل مشرف ولكل مؤتمر على انفراد) في سلاسل خاصة ثم جرى تفريغ أرقام كل سلسلة في مصفوفة خاصة (15 × 15) ، لبيان انتشار كلام كل من مدير المدرسة والمعلم.

هـ- قام الباحث بدمج مصفوفات التفاعل لكل مدير مدرسة في كل مؤتمراته التي عقدها مع المعلمين التابعين له، لحساب نسب شيوع الخصائص السلوكية المحددة كمتغيرات مستقلة في الدراسة لكل مدير مدرسة .

و – قام الباحث بدمج مصفوفات التفاعل لكل مديري المدارس في مصفوفة واحدة شكل رقم (6) لحساب النسب العامة للخصائص السلوكية الإشرافية الآتية :

1- مباشر – غير مباشر :

$$\frac{\text{بقسمة مجموع الأرقام في الفئات (5 ، 8، 9 ، 10)}}{\text{مجموع الأرقام في الفئات (1،2، 3، 4، 6، 7)}}$$

2- غير ودي – ودي :

$$\frac{\text{بقسمة مجموع الأرقام في الفئات (1، 2)}}{\text{مجموع الأرقام في الفئة (10)}}$$

3- شارح – مستفسر :

$$\frac{\text{بقسمة الأرقام في الفئات (8،5، 9)}}{\text{مجموع الأرقام في الفئات (4، 6 ، 7)}}$$

4- ناقد – واصف :

بقسمة مجموع الأرقام في الفئة (10)

_____

مجموع الأرقام في من الفئات (1- 9)

5- غير مستثمر – مستثمر :

بقسمة الأرقام في الفئة (3)

_____-

مجموع الأرقام في الفئات (1، 2، 4، 5 ، 6، 7، 8، 9، 10)

6- مستأثر - مشارك :

بقسمة مجموع الأرقام في الفئات (1، 10)

_____

مجموع الأرقام في الفئات (11، 12، 13 ، 14)

شكل رقم (1)

مصفوفة تحليل التفاعل بين مديري المدارس والمعلمين تمثل الثلاثين مؤتمرًا فرديًا.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	المجموع
2															
3															
4															
5															
6															
7															
8															
9															
10															
11															
12															
13															
14															
15															
مجموع															
نسبة مئوية															

- دلالة الأرقام في الشكل أعلاه مفصلة في الملحق رقم (1)

إجراءات ثبات التحليل :

إجراءات ثبات التحليل التفاعل الإشرافي بين مدير المدرسة والمعلم في المؤتمر الإشرافي عقب الزيارة الصفية :

قام الباحث باختيار عينة عشوائية من ثلاثة مؤتمرات إشرافية، وتم تحليلها وفق نظام بلمبرغ في ثلاث جلسات منفصلة ، بينها أسبوع، ثم حسب النسب المئوية لشيوع كل فئة سلوكية من الفئات الواردة في نظام بلمبرغ في المؤتمرات الإشرافية .

وذلك لكل الجلسات فتبين من المقارنة الوصفية أن هناك تقاربًا كبيرًا ، في نتائج تحليل هذه المؤتمرات الأمر الذي اعتبر كافيًا، للدلالة على ثبات تحليل الباحث واتساقه الزمني.

كما تم اختيار أربعة مؤتمرات فردية بطريقة عشوائية ، وزعت كل منها ثلاثة محكمين ، من لهم دراية وخبرة باستخدام نظام بلمبرغ.

وقام المحكمون والباحث بتحليل السلوك اللفظي لعينة المؤتمرات الإشرافية ، التي اختيرت عشوائيًا، ثم استخرجت نسب الشيوع للفئات السلوكية، لكل واحد من المحكمين على حدة.

فتبين بالمقارنة الوصفية أن هناك تقاربًا كبيرًا ، في نتائج تحليلاتهم ، ونتائج تحليل الباحث، الأمر الذي اعتبر كافيًا للدلالة على ثبات تحليل الباحث.

إجراءات توزيع وتصحيح استبانة الاتجاهات :

قام الباحث بإعطاء كل معلم ومدير مدرسة من معلمي ومديري المجموعة العشوائية التي اختيرت ، نسخة من أداة قياس الاتجاهات نحو الإشراف التربوي، لعد الانتهاء من إجراءات عملية تسجيل المؤتمرات الفردية معهم،.

وطلب إلى كل واحد منهم أن يستجيب لها حسب إشارات الأداة، وقد تم الاتصال بهم جميعًا مباشرة، وبعد ذلك صححت الاستجابات باستخدام المقياس التدريجي من (1 – 7) لجميع الفقرات، وحسب متوسط هذه الدرجات (العلامات) مع مراعاة الدقة التامة.

حيث حصل كل معلم على مجموع (درجة) يقيس اتجاهه نحو الإشراف التربوي المدرسي، واعتبر هذا المتوسط قيمة المتغير للاتجاهات نحو الإشراف التربوي في المدرسة.

تصميم الدراسة والمعالجة الإحصائية :

اشتملت الدراسة هذه على المتغيرات الآتية :

1- مباشر -غير مباشر.
2- غير ودي – ودي.
3- شارح – مستفسر .
4- ناقد- واصف .
5- غير مستثمر – مستثمر.
6- مستأثر – مشارك

وقد تم وصف هذه الخصائص السلوكية الإشرافية بدلالة نسب شيوعها في مصفوفة التفاعل اللفظي في المؤتمرات الإشرافية المدرسية.

2 - المتغيرات التابعة :

أ- الخبرة الإشرافية.
ب- اتجاهات المعلمين نحو الإشراف التربوي.

حددت العلاقات بين هذه المتغيرات في الفرضيات البحثية الآتية:

توجد علاقة ارتباطية بين اتجاهات المعلمين نحو الإشراف التربوي من جهة وخصائص السلوك الإشرافي الستة الآتية :

1- مباشر -غير مباشر.
2- غير ودي – ودي.
3- شارح – مستفسر .
4- ناقد- واصف .
5- غير مستثمر – مستثمر.
6- مستأثر – مشارك

ومتغير الخبرة الإشرافية من جهة ثانية.

ولاختيار هذه الفرضية استخدم الباحث طريقة تحليل الانحدار

المتعدد المتدرج للكشف عن وجود علاقة ارتباطية بين اتجاهات المعلمين من جهة وخصائص السلوك الإشرافي الست وخبرة مدير المدرسة من جهة أخرى، ومدى مساهمة هذه الخصائص في تباين اتجاهات المعلمين .

أما إجراءات الدراسة الخاصة باتجاهات المعلمين حول المتغيرات المستقلة ، فقد قام الباحث شخصيًا بتوزيع استبانة خاصة على المعلمين خلال شهر شباط من العام الدراسي 1991/1990م ، وعلى جميع أراد العينة البالغ (450) معلمًا ومعلمة من خلال زيارته للمدارس، وتوضيح التعليمات لأفراد العينة الذين تم التعميم عليهم.

وقد تم استرجاع ما مجموعه (351) استبانة، يشكلون ما نسبته (78%) من مجموع ما تم توزيعه، وهذا كان لأغراض هذه الدراسة ، ثم قام الباحث بتصحيح الاستبانة وترجمة الاستجابات إلى علامات كما يأتي:

- أداة وصف السلوك الإشرافي : فقد أعطيت علامة لكل درجة حكم من الحكام على النحو الآتي :

كبيرة جدًا	5 علامات
كبيرة	4 علامات
متوسطة	3 علامات
قليلة	2 علامتان
قليلة جدًا	1 علامة

وبذلك يحصل المستجيب على درجة لسلوك المشرف المباشر، تتراوح بين (14) علامة كحد أدنى ، و(70) علامة كحد أعلى ، وعلى درجة لسلوك المشرف غير المباشر ، تتراوح بين (16) علامة كحد أدنى و (80) علامة كحد أعلى.

- أداة قياس الاتجاهات : فقد قام الباحث بترجمة اتجاهات المعلمين على هذا المقياس إلى علامات.

بحيث حصل المستجيب على درجة تراوحت بين علامة واحدة للصفة السالبة ، و(8) علامات للصفة الموجبة، وبذلك يحصل المستجيب على علامات اجمالية تتراوح بين (26) علامة كحد

أدنى و(208) علامات كحد أعلى.

ثم قام الباحث بتصنيف اتجاهات المعلمين في ثلاثة مستويات (عالٍ، متوسط، منخفض) وذلك على النحو الاتي :

- المستوى العالي : للعلامات التي تزيد عن نصف انحراف معياري عن الوسط.
- المستوى المنخفض : للعلامات التي تقل عن نصف انحراف معياري عن الوسط.
- المستوى الوسط: للعلامات التي تقع ضمن نصف انحراف معياري عن الوسط الحسابي وذلك حسب الطرق الإحصائية المعتمدة في هذا المجال .

المعالجة الإحصائية : تم تفريغ علامات جميع الإجابات باستخدام الحاسوب وذلك لاستخراج النتائج المتعلقة باتجاهات المعلمين والمتغيرات المستقلة ، وقد أجريت المعالجة الإحصائية باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع المتغيرات الدراسة ، وإيجاد معاملات الارتباط بين متغيرات الدراسة ، من خلال مصفوفة الارتباط .

وقد عولجت البيانات باستخدام تحليل الانحدار الخطي المتعدد المتدرج ، للكشف عن مدى مساهمة متغيرات الدراسة منفصلة مجتمعة ، في شرح التباين مع اتجاهات المعلمين لمجموعة عينة نحو الاشراف التربوي .

ونظرا لان هذه الدراسة تركز على اثر كل من (السلوك الاشرافي ببعديه، المباشر وغير مباشر والمؤهل العلمي والمؤهل التربوي تخصص المعلم ، وخبرته في التعليم) على اتجاهات المعلمين نحو الاشراف التربوي فان المتغيرات المستقلة هي :

- السلوك الاشرافي المباشر .
- السلوك غير المباشر .
- المؤهل العلمي : وله مستويان :
- اقل من الشهادة الجامعية الأولى
- الشهادة الجامعية فأكثر.

- المؤهل التربوي وله أربعة ابعاد :
- بلا مؤهل
- دبلوم معهد معلمين او تأهيل تربوي .
- دبلوم تربية .
- ماجستير تربية .

التخصص وله مستويان :

- الادبي .
- العلمي .
- الخبرة في التعليم : ومداها من سنة واحدة حتى خمس وعشرين سنة .

اما المتغير التابع ، فهو اتجاهات المعلمين نحو الاشراف التربوي .

الفصل الرابع :
النتائج

مقدمة:

تهدف هذه الدراسة لوصف السلوك الاشرافي التفاعلي بين مدير المدرسة بصفته (مشرفا تربويا مقيما) والمعلم ، كما في المؤتمرات الاشرافية الفردية التي تعقب الزيارة الصفية ، وتحديد خصائص هذا السلوك وفق نظام (بلمبرغ) (1) .

كما تهدف الدراسة للكشف عن طبيعة العلاقات بين خصائص هذا السلوك الاشرافي واتجاهات المعلمين نحو الأشراف التربوي في المدارس وذلك لمعرفة أنماط السلوك التربوي السائد اثناء المؤتمرات الاشرافية في المدارس بين مديري المدارس والمعلمين ، ولتحقيق هذه الأهداف طرحت الدراسة الأسئلة الاتية :

1- ما خصائص السلوك الاشرافي لمديري المدارس من حيث كونه :
   1-مباشر -غير مباشر.
2- غير ودي – ودي.
3- شارح – مستفسر .
4- ناقد- واصف .
5- غير مستثمر – مستثمر.
6- مستأثر – مشارك

2 - هل هناك فرق بين خصائص السلوك الاشرافي مع متغير الخبرة لمدير المدرسة من جهة ،وبين اتجاهات المعلمين نحو الاشراف التربوي مع متغير خبراتهم من جهة أخرى ؟

وبعد ان تم تطبيق هذا الأسلوب في وصف السلوك الاشرافي التفاعلي وتجريبه وجمع البيانات ، وتم تنظيمها في مصفوفات وجداول مناسبة تيسر عملية دراستها وتحليلها في اطار نظام (بلمبرغ) والقواعد الأساسية المتصلة به .

---

(1)ملحق رقم (1)

ويعرض هذا الفصل النتائج الإحصائية التي توصلت اليها هذه الدراسة ، مرتبة وفق تسلسل فرضيات الدراسة اذ ستعرض النتائج المتعلقة بخصائص السلوك الاشرافي التفاعلي بين مدير المدرسة والمعلم أولا ، ثم اتجاهات المعلمين نحو الاشراف التربوي ثانيا .

لقد تناولت هذه الدراسة في السؤال الأول :

وصف السلوك الاشرافي التفاعلي بين مدير المدرسة والمعلم كما في المؤتمرات الاشرافية الفردية التي تعقب الزيارة الصفية ، وذلك وفق نظام (بلمبرغ).

ويبين الجدول رقم (6) مصفوفة التفاعل الإشرافي لجميع المؤتمرات الفردية التي بلغ عددها (30) ثلاثين وفق أبواب التحليل التفاعلي التي شملها نظام (بلمبرغ) .

جدول (6)

مصفوفة تحليل التفاعل بين مديري المدارس والمعلمين الثلاثين مؤتمرًا فرديًا تبين تصنيف السلوك التفاعلي في الفئات الخمس عشرة لنظام بلمبرغ .

أبواب التحليل	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	المجموع
1	29	10	9	8	52	8	6	31	51	51	5	4	7	6	8	285
2	9	14	14	8	19	8	12	29	26	41	7	10	11	3	4	215
3	10	1	20	7	15	7	12	28	22	36	11	5	3	6	3	186
4	12	10	16	12	26	4	7	49	29	35	16	3	6	4	4	233
5	14	11	5	17	75	9	10	34	74	107	9	8	4	6	6	389
6	5	8	4	6	12	10	10	8	37	45	8	8	10	4	4	179
7	9	10	11	8	20	7	13	12	15	22	5	8	6	4	5	155
8	10	15	13	8	38	12	12	30	41	41	9	10	6	4	6	255
9	6	11	10	14	28	6	6	40	13	50	5	11	1	8	2	211
10	12	20	17	20	71	15	16	45	65	102	12	13	17	7	7	439
11	8	15	9	12	11	17	17	31	35	31	7	9	6	4	5	217
12	12	16	17	16	27	8	3	30	23	64	14	12	9	10	7	268
13	13	6	13	12	12	16	18	22	19	44	11	15	14	5	5	225
14	6	7	8	11	16	16	16	18	15	34	6	6	10	17	9	195
15	15	2	8	7	6	8	3	7	8	20	3	12	3	8	14	124
المجموع	170	156	174	166	428	151	161	414	473	723	128	134	113	96	89	3576
%	4/7	4/3	4/8	4/6	11/9	4/2	4/5	11/5	13/2	20/2	3/5	3/7	3/1	2/6	2/4	-__

وتبين هذه المصفوفة مجموع الاحداث السلوكية من كل نوع والنسب المئوية لكل منها ، ولوصف خصائص السلوك الاشرافي على الابعاد التي حددتها الدراسة حسب نسب شيوع هذه المتغيرات من المصفوفة حسب التعريفات الإجرائية لهذه المتغيرات .

- دلالة الأرقام الواردة في أبواب تحليل في ملحق رقم (1).

جدول (7)

نسب شيوع خصائص (متغيرات) السلوك الإشرافي الست التي شملتها الدراسة

الرقم	الخصائص السلوكية	نسب الشيوع
1	مباشر -غير مباشر.	2،08
2	غير ودي – ودي.	0،45
3	شارح – مستفسر .	2،75
4	ناقد- واصف .	0،31
5	غير مستثمر – مستثمر.	0،06
6	مستأثر – مشارك	6،40

يتبين من النسب المذكورة في الجدول رقم (7)

1- ترتفع نسبة الكلام المباشر لمديري المدارس بشكل عام يزيد قليلًا على ضعفي كلامهم غير المباشر ، رغم تفاوت نسبة الكلام المباشر لمديري المدارس من مدير إلى آخر على هذه الخاصية، أن التفاوت يتردد بين (1،43- 3،10) الملحق رقم (3).
2- يلاحظ أن نسبة كلام المديرين الودي يقل إلى كلامهم غير الودي حتى يصل إلى (0،45) على الرغم من تفاوت هذه النسبة من مدير إلى آخر التفاوت يتردد بين (0،19 – 0،55) الملحق رقم (3).
3- تزيد نسبة الشرح عند المديرين قليلًا على مثلي نسبة الاستفسار على الرغم من تفاوت هذه النسبة من مدير إلى آخر، التفاوت يتردد بين (1،58- 6،15) الملحق رقم (3) .
4- ارتفاع نسبة كلام النقدي في حديث المديرين إلى كلامهم الوصفي بشكل عام إلى (0،31) مع تفاوت هذه النسبة من مدير على آخر، التفاوت يتردد بين (0،23- 0،56) الملحق رقم (3)
5- يلاحظ أن نسبة استثمار المديرين لأفكار المعلمين واقتراحاتهم وعدم استثمارهم لها ضعفت على (0،06) على الرغم من تفاوت هذه النسبة من مدير إلى آخر ، إذ يبين الملق رقم (3) نسبة التفاوت بين (0،037 - 0،085) .
6- يزيد في المتوسط استثمار المديرين للحديث قليلًا على ستة أمثال مشاركتهم المعلمين له، رغم وجود تفاوت في هذه النسبة من مدير على آخر، على هذه الخاصية ويبين الملق (3) نسبة التفاوت بين (4،37 – 13،50) .

أما الفرضية البحثية للدراسة فقد تضمنت وجود علاقة ارتباطية بين خصائص السلوك التربوي، وخبرة مدير المدرسة من جهة واتجاهات المعلمين نحو الإشراف التربوي من جهة أخرى، ولاختيار هذه الفرضية استخدمت طريقة تحليل الانحدار المتعدد المتدرج

( ) لمعرفة أثر خصائص السلوك التربوي والخبرة في اتجاهات المعلمين، ومدى اسهام كل متغير في تباين الاتجاهات عند المعلمين، ويظهر الجدول رقم (8) مصفوفة معاملات الارتباط بين متغيرات الدراسة الثمانية .

جدول رقم (8)

مصفوفة معاملات الارتباط :

الرقم	الخصائص السلوكية	1*	2*	3*	4*	5*	6*	7*	8*
1	مباشر -غير مباشر.	--	-0.42*	0.71*	– 0.05	- 0.60*	0.16	0.24	0.73*
2	غير ودي – ودي.			- 0.13	– 0.30	0.21	0.05	-0.23	- 0.30
3	شارح – مستفسر .				– 0.19	- 0.47*	-0.3	0.10	0.45*
4	ناقد- واصف .					-0.2	-0.29	0.03	- 0.27
5	غير مستثمر – مستثمر.						0.10	-0.33	- 0.22
6	مستأثر – مشارك							-0.18	0.40
7	اتجاهات المعلمين نحو الإشراف التربوي								0.11
8	الخبرة الإشرافية								

- الارتباط له دلالة إحصائية على مستوى الدلالة الإحصائية (0،05).

يلاحظ من الجدول رقم (8) ما يأتي :

- معاملات الارتباط بين خصائص السلوك التربوي عالية نسبيًا.
- خصائص السلوك التربوي غير مستقلة تمامًا عن بعضها بعضًا ، وخاصة معامل الارتباط 1* (مباشر – غير مباشر) مقارنة بالمتغيرات الستة المستقلة.

ويدل على ذلك الارتباط بين خاصية السلوك الإشرافي 1* (مباشر – غير مباشر) وخاصية السلوك الإشرافي 2* (غير ودي – ودي) له دلالة إحصائية سلبية على مستوى الدلالة (0،05) فكلما زاد السلوك الإشرافي (المباشر) قل السلوك الإشرافي (الودي).

وكذلك يتبين أن معامل الارتباط لخاصية السلوك الإشرافي 1* (مباشر – غير مباشر) وخاصية السلوك الإشرافي 3* (شارح – مستفسر) له دلالة إحصائية إيجابية على مستوى الدلالة الإحصائية (0،05) .

كما أن معامل الارتباط لخاصية السلوك الإشرافي 1* (مباشر – غير مباشر) وخاصية السلوك الإشرافي 6* (مستأثر – مشارك9 له دلالة إحصائية سلبية على مستوى الدلالة الإحصائية (0،05) .

ويلاحظ أيضًا ان معامل الارتباط لخاصية 1* (مباشر – غير مباشر) واتجاهات المعلمين نحو الإشراف التربوي له دلالة إحصائية إيجابية على مستوى الدلالة الإحصائية (0،05) ويقدر بـ (0،73*) جدول (8) .

كما يستدل من مصفوفة معاملات الارتباط جدول (9)بأن معامل الارتباط بين خاصية السلوك الإشرافي 3* (شارح – مستفسر) و 7 * (خبرة مدير المدرسة) له دلالة إحصائية إيجابية على مستوى الدلالة الإحصائية (0،05) وتقدر بـ (0،10) جدول (8) أي علاقة موجبة.

ويتبين بأن معامل الارتباط بين خاصية السلوك الإشرافي 4* (ناقد- واصف) و 7 (خبرة مدير المدرسة) له دلالة إحصائية على مستوى الدلالة الإحصائية (0،05) تقدر بـــ (0،03) أي علاقة موجبة جدول (8).

جدول (10)

يظهر جدول رقم (10) نتائج تحليل الانحدار المتعدد المتدرج والخاصية بمدى مساهمة كل متغير من هذه المتغيرات بشرح التباين المشترك من الجدول السابق رقم (9).

المتغير المخرج	معامل الارتباط المتعدد(نسبة التباين المشترك)	نسبة التغير في التباين الذي يحدثه المتغير	درجة الحرية	ف المحسوبة	ف الحرجة
7*	،228.	،228.	23،6	1،13	2،53
1*	،224.	.،..4	24،5	1،38	2،62
3*	،214.	.،.10	25،4	1،70	2،76
4*	،202.	.،.12	26،3	2،19	2،98
6*	،181.	.،.21	27،2	2،99	3،35
2*	،110.	.،.71	28،1	3،46	4،2

من الجدول (10) بأن قيمة (ف) دالة إحصائيًا على مستوى الدلالة الإحصائية (0،05)

يتبين من الجدول (10) بأن المتغيرات المستقلة (الخصائص السلوكية) لمدير المدرسة 1* (مباشر – غير مباشر) (ودي -غير ودي) (ناقد – واصف) (مستأثر – مشارك) (شارح – مستفسر) (غير مستثمر – مستثمر) ، والمتغير التابع (الخبرة الإشرافية). كانت دلالتها الإحصائية ضعيفة جدًا على مستوى الدلالة الإحصائية (0،05).

أما نتائج الدراسة المتعلقة بالمتغيرات المستقلة وهي السلوك الإشرافي المباشر، والسلوك الإشرافي غير المباشر ، والمؤهل العلمي، والمؤهل التربوي، والجنس، والتخصص، وخبرة المعلم في التعليم، والمتغير التابع اتجاهات المعلمين نحو الإشراف التربوي فتتمثل الإجابة عن الأسئلة الآتية :

- ما اتجاهات المعلمين في لواء القصر نحو الإشراف التربوي ؟

- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بمستوى (× = 0،05) بين السلوك الإشرافي ببعديه المباشر وغير المباشر ، وجنس المعلم، ومؤهله العلمي، ومؤهله التربوي، وتخصصه، وخبرته في التعليم من جهة، واتجاهات المعلمين نحو الإشراف التربوي من جهة أخرى؟

- هل يوجد اسهام دال احصائيًا لأي من المتغيرات : (السلوك الإشرافي المباشر ، وغير المباشر ، وجنس المعلم، ومؤهله العلمي ، ومؤهله التربوي، وتخصصه، وخبرته في التعليم). على اتجاهات المعلمين نحو الإشراف التربوي ؟

وللإجابة عن السؤال الأول بالتعرف إلى اتجاهات معلمي لواء القصر نحو الإشراف التربوي ، فقد تم احتساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لاستجابات المعلمين على مقياس وصف السلوك الإشرافي، وذلك تبعًا لمتغيرات الدراسة المستقلة. والجدول رقم (11) يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لعلامات المعلمين ولكل متغير من متغيرات الدراسة.

جدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات المعلمين على متغيرات الدراسة :

المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
السلوك الإشرافي المباشر	47،03	9،8
السلوك الإشرافي غير المباشر	58،29	12،45
الجنس	0،52	0،50
المؤهل العلمي	0،85	0،36
المؤهل التربوي	0،58	0،73
التخصص	0،27	0،44
الخبرة في التعليم	9،79	5،99
اتجاهات المعلمين نحو الإشراف التربوي	151،38	38،38

يتضح من الجدول رقم (11) أن المتوسط الحسابي لاستجابات المعلمين على السلوك المباشر بلغ (47،03) ، وهذا يقترب من الحد الأعلى لعلامة هذا السلوك والبالغة (70) وبعيدة جدًا من الحد الأدنى البالغ (14) من علامات هذا السلوك.

كما أن المتوسط الحسابي للسلوك غير المباشر بلغ (58،29) ، وهي تقترب من الحد الأعلى لعلامة هذا السلوك والبالغة (80) وهي بعيدة جدًا من الحد الأدنى البالغة (16) ، ويلاحظ أن الانحراف المعياري .

لاستجابات المعلمين على السلوك بلغ(9،8) وهو أقل من الانحراف المعياري لاستجاباتهم على السلوك غير المباشر البالغ (12،45).

والجول رقم (12) يظهر لنا توزيع علامات أفراد عينة المعلمين على المستويات الثلاثة (المنخفضة، المتوسطة، العالية) حسب ما وصف في الإجراءات على المتغير التابع وهو اتجاهات المعلمين نحو الإشراف التربوي ، والنسبة المئوية لها.

جدول (12) توزيع علامات عينة المعلمين للمستويات الثلاثة (المنخفضة، المتوسطة، العالية) على اتجاهات المعلمين نحو الإشراف التربوي والنسب المئوية لها.

المستوى المنخفض	المستوى المتوسط	المستوى العالي
(26- اقل من 132) %30	(132- اقل من 170) %33	(170-208) %37

توضح لنا النتائج التي يظهرها الجدول (12) ان اتجاهات المعلمين بشكل عام كانت متوسطة فأكثر ، اذ ان (37 %) من علامات افراد العينة على متغير الاتجاهات كانت عالية ،

وان (33%) من علامات افراد العينة على المتغير نفسه كانت متوسطة ، في حين ان المستوى المنخفض لم يتجاوز (30%) من علامات افراد العينة .

وللإجابة على السؤال الثاني ، والمتعلق بوجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين السلوك الاشرافي ببعديه المباشر ، وغير المباشر ، وجنس المعلم ، ومؤهله العلمي ، ومؤهله التربوي ، وتخصصه ، وخبرته في التعليم من جهة ، واتجاهات المعلمين نحو الاشراف التربوي من جهة أخرى .

فأن الجدول (13) يبين مصفوفة الارتباط للعلامات بين هذه المتغيرات .

جدول (13)

مصفوفة الارتباط بين متغيرات الدراسة المستقلة ، والمتغير التابع .

المتغير	السلوك المباشر	السلوك غير المباشر	الجنس	المؤهل العلمي	المؤهل التربوي	التخصص	الخبرة في التعليم
السلوك المباشر							
السلوك غير المباشر	0.696**						
الجنس	- 0.30	0.50					
المؤهل العلمي	- 0.107	-0.36	0.250**				
المؤهل التربوي	– 0.081	-0.84	0.172**	– 0.015			
التخصص	– 0.081	-0.057	– 0.008	0.096	0.061		
الخبرة في التعليم	-0.274**	-0.122	0.250**	0.004	0.230**	0.178**	
اتجاهات المعلمين	0.503 **	0.684**	- 0.96	0.096	- 0.045	- 0.035	- 0.134*

- ذات دلالة إحصائية على مستوى (× = 0.01) . ** ذات دلالة إحصائية على مستوى (× = 0.001) .

يظهر لنا الجدول (13) ان معاملات الارتباط مع اتجاهات المعلمين كانت دالة احصائيا على مستوى (×=0.05) في السلوك الاشرافي المباشر .
حيث بلغت (0.503) وفي حالة السلوك غير المباشر حيث بلغت (0.684) وأخيرا في حالة الخبرة في التعليم .
حيث بلغت (-0.134) اما بقية المتغيرات وهي الجنس ، المؤهل العلمي ، المؤهل التربوي ، التخصص فلم تكن لها اية دلالة إحصائية تذكر .

كما يبين لنا الجدول رقم (14) نتائج تحليل الانحدار المتعدد الخطي المتدرج بين جميع متغيرات الدراسة المستقلة من جهة والمتغير التابع من جهة أخرى .

جدول رقم (14)

ملحق نتائج تحليل الانحدار المتعدد بين جميع متغيرات الدراسة المستقلة من جهة، والمتغير التابع من جهة أخرى .

المتغير حسب ترتيب الدخول	معدل الارتباط R	مربع معامل الارتباط RZ	درجات الحرية	قيمة F المحسوبة
السلوك غير المباشر	0.68	0.47	(340.1)	*298
الجنس	0.70	0.49	(339.2)	*159
السلوك المباشر	0.70	0.49	(338.3)	*106
المؤهل العلمي	0.70	0.49	(337.4)	*80
المؤهل التربوي	0.70	0.49	(336.5)	*64
التخصص	0.70	0.49	(335.6)	*53
الخبرة في التعليم	0.70	0.49	(334.7)	*45

- ذات دلالة إحصائية على مستوى (× = 0،05) .

يتضح لنا من الجدول رقم (14) أن جميع متغيرات الدراسة المستقلة ، وهي (السلوك الاشرافي غير المباشر ، الجنس ، السلوك المباشر ، المؤهل العلمي ، المؤهل التربوي ، الخبرة في التعليم) كان لها تأثير دال احصائيا على مستوى (× = 0.05) وتسهم مجتمعة في شرح ما نسبته (49 %) من التغير في التباين في اتجاهات المعلمين ، وهي نسبة كبيرة لا يستهان بها ، وبذلك تكون هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية ، على مستوى (× = 0.05) .

وللإجابة على السؤال الثالث من أسئلة الدراسة المتعلقة بدرجة اسهام كل متغير من متغيرات الدراسة المستقلة في شرح التباين مع الاتجاهات .

فان الجدول (15) يظهر لنا نتائج تحليل الانحدار المتعدد الخطي المتدرج ، لمساهمة كل متغير من متغيرات الدراسة المستقلة في شرح التباين في اتجاهات المعلمين نحو الاشراف التربوي .

جدول (15)

نتائج تحليل الانحدار المتعدد الخطي المتدرج ، لمساهمة كل متغير من متغيرات الدراسة المستقلة في شرح التباين في اتجاهات المعلمين نحو الاشراف التربوي .

المتغير	R	R2	R2	درجات	F (R2)
السلوك غير المباشر	0.68	0.47	0.47	(340.1)	*298
الجنس	0.70	0.49	0.02	(339.1)	*11
السلوك المباشر	0.70	0.49	0.000	(338.1)	*46
المؤهل العلمي	0.70	0.49	0.000	(337.1)	*95
المؤهل التربوي	0.70	0.49	0.000	(336.1)	*75
التخصص	0.70	0.49	0.000	(335.1)	*0.03
الخبرة في التعليم	0.70	0.49	0.000	(334.1)	*0.29

يظهر لنا من الجدول (15) ان متغيرات الدراسة المستقلة تسهم مجتمعة في شرح (49%) من التغير في التباين في اتجاهات المعلمين نحو الاشراف التربوي ، ويظهر لنا كذلك السلوك غير المباشر ، والجنس ، لهما مساهمة دالة احصائيا في شرح التباين في الاتجاهات اذ شرح السلوك غير المباشر (47 %) من التباين .

في حين ان الجنس شرح (2%) فقط من التباين .

بينما لم يكن لاي من المتغيرات (السلوك المباشر ، والمؤهل العلمي ، والمؤهل التربوي ، والتخصص ، والخبرة في التعليم) اية مساهمة مهمة احصائيا في شرح هذا التباين .

- ذات دلالة إحصائية على مستوى (× = 0.05) .

الفصل الخامس

تفسير النتائج والتوصيات

تفسير النتائج والتوصيات

يتناول هذا الفصل النتائج التي توصلت غليها الدراسة بالتحليل والتفسير وبيان الأسباب والعوامل التي أدت إلى ظهور كل نتيجة، ثم مدى اتفاق أو اختلاف هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة وتقديم بعض التوصيات المستخلصة من كل نتيجة.

تضمن السؤال الأول في هذه الدراسة وصف السلوك الإشرافي التفاعلي بين مدير المدرسة والمعلم ، كما يظهر في المؤتمرات الفردية عقب الزيارة الصفية وتحديد خصائص هذا السلوك وفق نظام بلمبرغ لتحليل التفاعل باستخراج نسب شيوع هذه الخصائص السلوكية من مصفوفة التفاعل جدول رقم (3) . وقد أظهرت النتائج المتعلقة بهذه النسب بأن خصائص السلوك الإشرافي التفاعلي تميل إلى السلبية فقد اتصف السلوك الإشرافي

بالمباشر ة وبسلوك اجتماعي – عاطفي سلبي من قبل المعلمين.

الشرح وعدم الاستثمار ، كما ارتبطت هذه الخصائص السلوكية لمديري المدارس باتجاهات سلبية لدى المعلمين نحو الإشراف التربوي.

فخاصية السلوك الإشرافي 1* (مباشر – غير مباشر) أظهرت بأن جميع المديرين مباشرين، ونسبة كلامهم المباشر زادت قليلًا على ضعفي كلامهم غير المباشر .

وهذا يعني بأن المديرين يمضون أكثر الوقت بإعطاء المعلومات والآراء والمقترحات للمعلمين وتوجيه النقد لهم.

إن هذه النتيجة جاءت مؤيدة للنتائج التي توصلت إليها الدراسات (عبيدات1971م (1) نشوان 1979م).

من أن الإشراف التربوي يتصف بالسلبية والسطحية، فقد ارتبط السلوك الإشرافي غير المباشر باتصال فعال وعلاقات

---

(1)رسالة ماجستير ، في الأردن، ص : 25 -37.

شخصية إيجابية مع المعلمين (عمري ، 1978م) (1) كما جاءت هذه النتائج منسجمة مع نتائج دراسة (اينز ، 1960) من أن السلوك الذي يظهره المديرون أثناء اتصالهم بالمعلمين، كما توصل (بلمبرغ ، 1970) إلى أن نسبة كلام المباشر إلى غير المباشر تزيد على مرة ونصف.

أما نتائج هذه الدراسة فيما يتعلق بخاصية السلوك الإشرافي 2* (غير ودي – ودي) فكانت نسبة السلوك الودي إلى غير الودي تساوي (0،45) حيث قل التركيز في سلوك المديرين على بناء الأجواء الودية المنفتحة.

في حين زاد التركيز على السلوك النقدي للمعلمين، الأمر الذي ينجم عنه تقييد المعلم في سلوكه، وتجميد ابداعه كما يمنع من حدوث تواصل إيجابي بين المديرين والمعلمين.

وهذا ينسجم مع النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة (بلمبرغ، 1970) (نشوان، 1979م) المتعلقة بقلة الكلام المستخدم من قبل المديرين في بناء وتحسين العلاقات الإيجابية مع المعلمين.

ويستدل من النتائج المتعلقة بخاصية السلوك الإشرافي 3* (شارح – مستفسر) بأن نسبة الشرح عند المديرين زادت قليلًا على ضعفي ونصف نسبة الاستفسار، أي ان المديرين امضوا معظم الوقت في إعطاء المعلومات وتوجيه الآراء والمقترحات ، الأمر الذي ابقى التفاعل بين مدير المدرسة والمعلم تفاعلًا أحاديًا.

مصدره مدير المدرسة في الغلب. مع تجاهل أفكار وآراء المعلمين ، والتقليل من سؤالهم عن آرائهم وأحوالهم ومقترحاتهم.

مع العلم بأن المعلمين أنفسهم ساهموا ايضًا في إعطاء المديرين فرصة توجيه الحوار ، والسيطرة عليه، وطرح ما يرغبون من أفكار، أثناء اللقاءات الفردية بينهما، وذلك لمواقفهم السلبية أثناء الحوار واكتفائهم بالسلوك الدفاعي.

وتنسجم هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسات (نشوان، 1979م) (الدويك، 1980م) من نتائج، حيث أن مديري المدارس هم الذين سيطروا

---

(1) شوكت العمري : تطور الإشراف التربوي ، رسالة ماجستير ، مصدر سابق، ص: 47 - 53.

على المؤتمرات الإشرافية، ويوجهونها بما يحملون من أفكار عن التعلم والتعليم، كما توصلت دراسة (بلمبرغ ، 1970م) إلى أن مديري المدارس يشرحون بما يزيد على خمسة أمثال ما يسألون المعلمين عن معلومات.

أما خاصية السلوك الإشرافي 4* (ناقد – واصف) فقد أظهرت نتائجها تركيزًا عاليًا من مديري المدارس على السلوك النقدي للمعلمين.

حيث بلغت النسبة بين السلوك الناقد والسلوك الواصف (0،31) إن هذه النسبة يبدو عالية عند مقارنتها بنسبة السلوك الودي للمديرين في فئتي السلوك (1 ، 2)ن نظام بلمبرغ (ملحق رقم (1) في مصفوفة التفاعل جدول رقم (3) والتي لم تزد عن (8،5%) .

الأمر الذي يبقي التفاعل بين مديري المدارس والمعلمين تفاعلًا معلقًا ومتقطعًا، كما لا يؤدي إلى التغيير في سلوك المعلمين التعليمي.

كما عكست النسبة المتعلقة بخاصية السلوك الإشرافي 5* (غير مستثمر – مستثمر) قلة في التركيز على السلوك الإشرافي الخاص باستثمار أكار المعلمين واستغلالها إلى (0،06) فقط.

الأمر الذي يدل على عدم اهتمام مديري المدارس بأفكار المعلمين واستغلالها في زيادة التفاعل وتقارب المشاعر.

وهذا ينسجم مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة (بلمبرغ ، 1970م ، ونشوان ، 1979م) من أن سلوك مديري المدارس الخاص بتقبل أفكار المعلمين ومشاعرهم قليل بالمقارنة بتوجيه الانتقاد والأوامر والتوجيهات.

أما خاصية السلوك 6* (مستأثر – مشارك) فقد أشارت نتائجها إلى أن مديري المدارس يستأثرون بالحديث بما يزيد ستة أضعاف مشاركة المعلمين لهم (6،40).

الأمر الذي يكشف سيطرة مديري المدارس على الحوار، واكتفاء المعلمين بالاستجابة لمديري المدارس .

إن هذه السمات التي يتصف بها الإشراف التربوي تتميز بإعطاء المعلومات وتوجيه الآراء والمقترحات ، واطلاق الانتقادات لسلوك

المعلمين التعليمي، وتقحم المعلمين إلى مواقف سلبية من الإشراف التربوي، لأن اهتمام المديرين بإعطاء المعلومات والآراء والمقترحات، عن طريق نقدهم لسلوك المعلمين التعليمي، أكثر من اهتمامهم بمعرفة ما لدى المعلمين من معلومات وآراء ومقترحات بطريقة إنسانية.

وينجم عن هذا السلوك الإشرافي تقييد سلوك المعلم التعليمي، وتجميد ابداعه، وانغلاق تواصله مع مديري المدارس .

بالإضافة إلى اكتسابه اتجاهًا سلبيًا نحو الإشراف التربوي،

وبالمقارنة مع التطورات الحديثة للإشراف التربوي القائمة على مشاركة المعلم على قدم وساق مع مدير المدرسة عبر أجواء تواصلية إيجابية متفتحة.

ندرك أن هذه المشاركة المتكافئة مع مدير المدرسة هي أقدر على احداث التغيير في السلوك التعليمي للمعلمين (موريس، كوجان، روبرت هامز ، 1973م) .

فقد توصل (ليند مان ، 1970م) إلى أن المعلمين الذين يتم تقويمهم بطريقة غير رسمية يتصلون بالمديرين أكثر مما يتصل المعلمون الذين يتم تقويمهم بطريقة رسمية.

لقد دلت النتائج المتعلقة باختيار فرضية الدراسة على أن نسبة التباين الذي تشرحه متغيرات الدراسة (خصائص السلوك التربوي الست وخبرة مدير المدرسة) من التباين في اتجاهات المعلمين نحو الإشراف التربوي بلغت (0،110) .

وهذا يعني أن خصائص السلوك الإشرافي الست وخبرة مدير المدرسة لم تكن قادرة على شرح نسبة من التباين في اتجاهات المعلمين ذات دلالة إحصائية، رغم التوقعات النظرية التي تؤكد وجود ارتباط بين السلوك الإشرافي واتجاهات المعلمين نحو هذا السلوك.

وقد تعزى إلى صغر حجم التباين في استجابات المعلمين لصغر حجم

العينة (ممثلة بمدارس اللواء عامة وعددها(40) مدرسة (1) بشكل كامل فاختيار الباحث جرى على عينة من خمس عشرة مدرسة منها.

كما أنه رد ذلك إلى حقيقة أن المتغير الأول 1* (مباشر – غير مباشر) تضمن خصائص السلوك الأخرى، لشموله على فئات هذا السلوك أصلًا.

ورغم أن ما شرحته متغيرات الدراسة بجملتها من نيسبة التباين في اتجاهات المعلمين لم يكن ذو دلالة إحصائية الا أن متغير خاصية السلوك 2* (غير ودي – ودي) وحده شرح ما نسبته (0،110) عند دخوله منفردًا في معادلة الانحدار وهي تشرح حوالي (0،110) من التباين في اتجاهات المعلمين .

وهذا ينسجم مع نتائج بلمبرغ ، 1970م ، عمري ، 1978م حيث ارتبط السلوك الودي بعلاقات إيجابية واتصال أكثر فاعلية .

ويمكن أن تعزى هذه النتائج إلى الاختلاف في طريقة قياس المتغيرات المستقلة ، والمتغير التابع، حيث تم قياس المتغيرات المستقلة بالملاحظة والتسجيل المباشر.

بينما تم قياس اتجاهات المعلمين من خلال ادراكاتهم في استبانة خاصة لهذا الغرض، وهذا في الحقيقة ينسجم مع أن المقصود من السلوك وكيفية ادراكه، قد يكونان شيئين مختلفين في مدير المدرسة حينما يسلك سلوكًا وديًا مثلًا قد يفهمه المعلمون على أنه سلوك غير ودي والعكس بالعكس.

ورغم أن التباين المشروح في اتجاهات المعلمين نحو الإشراف والذي بلغت (0،110) لم يكن ذو دلالة إحصائية إلا أن مدلوله التربوي له تأثير، إذا ما أخذ بعين الاعتبار حجم العينة الصغيرة في هذه الدراسة.

فقدرة خصائص السلوك الإشرافي الست على شرح هذا التباين يدلل على أهميتها في تحديد اتجاهات المعلمين ، واستعداداتهم لتقبل الإشراف أو رفضه، في جو اتسم بالسلبية وما زال متأثرًا بأنماط السلوك الإشرافي التقليدي.

ويصعب فيه على الممارسات السلوكية

---

(1)مدارس لواء القصر في محافظة الكرك للعام الدراسي 1990/ 1991م (مجموعة الدراسة).

الحالية، احداث تغيير في السلوك التعليمي للمعلمين، فمن خبرة الباحث في الإدارة المدرسية، وما لمسه أثناء التسجيل للمؤتمرات الفردية ، أو تعبئته الاستبانة الخاصة باتجاهات المعلمين نحو الإشراف.

ما زال المعلمون يتحدثون بمثل هذه الانطباعات في السلوك التربوي، على الرغم من أن مديري المدارس يحاولون تغيير هذه الصورة في أذهان المعلمين.

وإذا أفردنا دراسة أثر خاصية السلوك الإشرافي 2* (غير ودي – ودي) في اتجاهات المعلمين نحو الإشراف وجدنا أن نسبة هذه الخاصية من هذه الاتجاهات هي نسبة قليلة ولها ميزات منها، خاصية تربوية.

والسلوك الإشرافي الذي يتميز بإشراف (ناجح، مفيد، خلاق، منتج، حاذق، فعال، تعاوني، كافٍ، منظم، متفتح) يميل إلى تكين اتجاهات إيجابية، تنظر إلى الإشراف نظرة ديمقراطية ، ومشجعة، وخلاقة.

وخلاصة القول بأن السلوك الإشرافي التفاعلي يتصف بالمباشرة، والشرح والاستئثار بالحديث، كما يتصف باللاودية، والنقد، وعدم الاستثمار، مباشرة والشرح والاستئثار بالحديث فتعني أن التفاعل بين مدير المدرسة والمعلم هو تفاعل أحادي.

مصدره مدير المدرسة في الغالب، يمضيه في إعطاء المعلومات وإصدار الأوامر والمقترحات في ضوء ما يحمله عن التعلم والتعليم، من أفكار ومبادئ.

أما اتصافه باللاودية والنقد وعدم الاستثمار فتعني بأن حديث مديري المدارس يتركز على نقد المعلم وتجريحه وإظهار مواطن ضعفه، مقابل التقليل من الودية.

وبناء الجو المطمئن واستخدام أفكار المعلم، واستخدام أفكار المعلم، واستغلالها بما يضمن تفاعله.

إزاء هذه الصورة من المناسب أن تجرى عدة دراسات على غرار هذه الدراسة للوقوف على خصائص السلوك التربوي في مناطق أخرى من المملكة وفي مراحل تعليمية

---

(1) رجب علي الشناوي : العلاقة بين فهم المشرفين للإشراف التربوي وممارساتهم الإشرافية، رسالة ماجستير ، مصدر سابق، ص : 34- 42.

مع العلم بأن الصورة التي اتسم بها الإشراف التربوي الأردني في ضوء دراسات سابقة

(نشوان، 1979م ، المساد، 1986م) للتشابه الكبير بين مديري المدارس عامة من حيث المؤهلات العلمية والمسلكية والخبرة التعليمية والمستوى الثقافي والاجتماع.

تكاد تكون متشابهة في الردن بغض النظر عن المنطقة الجغرافية أو المرحلة التعليمية.

ان ابجديات هذه الدراسة تدعو راسمي السياسة التربوية، إلى ضرورة إعادة النظر في الإستراتيجية المتبعة لتطوير الإشراف التربوي.

بعد كشف هذه الدراسة والدراسات السابقة (نشوان، 1979م، والدويك، 1980م ، والرابي، 1981م ، والشناوي، 1982م) عن عجز الجهود المبذولة من وزارة التربية والتعليم الأردنية لإحداث التغيير في السلوك التربوي للمعلمين ، أو تحسين اتجاهاتهم نحو الإشراف التربوي.

إذ أن الدعائم الأساسية لعملية التطوير المتبعة في وزارة التربية والتعليم الأردنية للإشراف التربوي تكمن في زيادة أعداد المشرفين التربويين ومديري المدارس ضمن زيادة الزيارات الإشرافية الكثيفة.

في حين ركزت هذه الدراسة على عملية التفاعل بين مدير المدرسة والمعلم، وتوصلت إلى أن طبيعة العلاقات التبادلية الثنائية الطيبة، بين مدير المدرسة والمعلم هي الأهم في احداث التغيير في السلوك التعليمي للمعلمين، وفي تحسين اتجاهاتهم نحو الإشراف التربوي.

فأما أن تؤدي هذه العلاقات إلى إيجاد جو يساعد في نمو المعلم مهنيًا وشخصيًا ، وأما أن تكون هذه العلاقات عائقًا في سبيل ذلك.

وجاءت هذه النتائج مؤيدة لنتائج الدراسات السابقة (شومر ، 1976م، عمري، 1978م ، كوجان وجولد هامز ، 1973م)

إذ أن العلاقات الإيجابية بين مديري المدارس والمعلمين ارتبطت بإشراف فعال واتجاهات إيجابية

وبناء عليه يرى الباحث ضرورة اتقان مدير المدرسة للمهارات الإنسانية نظريًا وتطبيقيًا.

---

(1) شوكت العمري : تطور الإشراف التربوي في الأردن ، رسالة ماجستير ، مصدر سابق ، ص : 36- 46.

تفسير النتائج المتعلقة باتجاهات المعلمين والمتغيرات المستقلة ، دلت كما في مصفوفة الارتباط جدول رقم (13) .

أن هناك علاقة ارتباطية دالة احصائيًا على مستوى (× = 0،01) بين اتجاهات المعلمين نحو الإشراف التربوي، وكل من السلوك الإشرافي غير المباشر ، والسلوك الإشرافي المباشر، والخبرة في التعليم .

كما دلت على عدم وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيًا بين اتجاهات المعلمين نحو الإشراف التربوي ، وبقية العوامل كالجنس والمؤهل والتخصص.

كما دلت النتائج على وجود علاقة دالة احصائيًا على مستوى (× = 0،05) بين اتجاهات المعلمين من جهة، ومتغيرات الدراسة المستقلة متجمعة من جهة أخرى .

وهي (السلوك المباشر، والسلوك غير المباشر، والجنس، والمؤهل العلمي ، والمؤهل التربوي، والتخصص، والخبرة في التعليم) إذ شرحت هذه الدراسة المتغيرات (49%) من التباين في اتجاهات المعلمين.

ونتيجة لذلك يكننا رفض السؤال الثاني من فرضيات هذه الدراسة، وذلك لوجود علاقة دالة احصائيًا على مستوى (× = 0،05) والتي يظهرها الجدول رقم(14).

أما نتائج السؤال الثالث فقد تبين أن السلوك الإشرافي غير المباشر، قد اسهم بشرح (47%) من التباين في الاتجاهات، وهو أكثر متغيرات الدراسة المستقلة اسهامًا في شرح التباين على متغير الاتجاهات، ويؤكد هذا على دور السلوك غير المباشر كعامل مهم في اتجاهات المعلمين.

ولعل ذلك يعود، لما للسلوك الإشرافي غير المباشر من وسائل إشرافية متعددة، يمارسها مدير المدرسة والمشرف التربوي: كالتخطيط المشترك مع المعلمين، والتدريب على نظام الورش والمشاغل التربوية، وتبادل الزيارات.

ويتصف هذا السلوك باتصال فاعل، وعلاقات شخصية إيجابية مع المعلمين، وهو سلوك ديمقراطي ، تعاوني، يقوم على الاحترام المتبادل بين المديرين والمعلمين، ويؤكد على العمل

الجماعي التشاركي فيما بينهم، وأن مدير المدرسة الذي يمارس هذا السلوك، يستمد مكانته وسلطته وتأثيره من قوة أفكاره وموضعيتها ، ومن مهاراته الفنية ، وقدراته المهنية ، وخبراته المتطورة .

ويعتمد هذا السلوك على الإيجابية والتواصل ، والتفاعل في المواقف الصفية ، وفي المؤتمرات الفردية .

وتتفق هذه النتائج مع النتائج التي توصل اليها (العمري ، 1987م) من ان السلوك غير المباشر يتمثل باتصال فاعل وعلاقات بينشخصية إيجابية .

وتلتقي نتائج هذه الدراسة مع نتائج (الرابي ،1981 م) من ان تجريب أسلوب البحث الاجرائي التعاوني ، وأسلوب المنحة التكاملي ، يؤديان الى تحسن واضح في اتجاهات المعلمين وتحسين سلوكهم التعليمي .

كما تلتقي هذه النتائج مع دراسة (مساد ،1986 م) من ان السلوك الاشرافي الذي يتميز بالمدح والتشجيع وتوجيه السؤال وتقبل الأفكار والمشاعر للمعلمين يقترن باتجاهات إيجابية نحو الاشراف التربوي .

ويلي السلوك الاشرافي غير المباشر في الأهمية من حيث تفسير وشرح التباين في الاتجاهات هو متغير الجنس حيث اسهم بشرح (2%) من شرح التباين في اتجاهات المعلمين نحو الاشراف التربوي .

ويتبين من ذلك ان لمتغير الجنس أهمية ولكنها ليست كبيره في درجة المساهمة بشرح التباين في الاتجاهات .

وتدل النتائج ان اتجاهات المعلمات نحو الاشراف التربوي اكثر إيجابية من اتجاهات المعلمين .

وقد يعزى ذلك الى ان طبيعة التفاعل القائمة بين المشرفين التربويين والمعلمات ، هي اكثر رفقا وتساهلا ، وان طبيعة التفاعل قائمة بين المشرفين التربويين والمعلمين تتصف بجدية اكثر ، وتحمل اكثر لمتطلبات العملية الاشرافية .

ويمكننا ان نتساءل هنا : لماذا لم تسهم المتغيرات المستقلة الأخرى في شرح التباين في الاتجاهات ؟

نستطيع إجابة ذلك من خلال استعراضنا لهذه المتغيرات ، ففي مجال السلوك المباشر نقول : انه بالرغم من وجود علاقة ارتباطية بين السلوك المباشر واتجاهات المعلمين ، فان هذه العلاقة هي علاقة ثنائية ، تضعف عندما يرتبط السلوك المباشر مع السلوك غير المباشر بدرجة عالية في تغير التباين .

اما مجال المؤهل العلمي او التربوي ، فيفترض ان يكون صاحب المؤهل الأعلى اقدر على التفاهم والتعامل مع المشرفيين والمديرين ، لكن النتائج أظهرت غير ذلك ، وقد يعزى هذا الى ان برامج التأهيل الاكاديمي او التربوي ، لا تركز على أهمية العلاقة بين مدير المدرسة والمعلم ، في نجاح الطرفين في العملية التربوية .

وفي مجال التخصص فيبدو انه لم يسهم في شرح التباين في الاتجاهات ، وقد يعزى الى عدم وجود اختلاف بين الممارسات الاشرافية عند مشرفي المواد العلمية او مشرفي المواد الأدبية اذا كان من الممكن ان يكون مشرفو المواد العلمية اكثر مباشرة في سلوكهم من مشرفي المواد الأدبية ، الا ان النتائج هنا دلت على عدم وجود مثل هذه الفروق وان الأنماط

الاشرافية متشابهة عند الطرفين .

اما مجال الخبرة في التعليم ، فقد كان من المتوقع ان المعلمين ذوي الخبرة الطويلة او العالية هم الأكثر تفهما للعملية الاشرافية ، ولكن من الواضح ان حجم العلاقة القائمة بين المشرف التربوي وبين المعلم لا تزيدها الخبرة ، بل تبقى غير متأثرة بها ، وقد يعزى السبب الى تأثير العلاقة بين المشرف التربوي والمعلم .

بعمليات النقل الخارجي للمشرفين ، فقد تكون خبرة المعلم طويلة ، ولكن علاقة المعلم مع المشرف حديثة ومحدودة ، وهنا يصعب بيان اثر الخبرة في التعليم في اتجاهات المعلمين .

ان كثيرا من الدراسات التي بحثت في السلوك الاشرافي ، توضح ان الممارسات الاشرافية لم تتغير ، ولم تتطور على نحو يؤدي الى فعالية هذه العملية .

ومن هنا كان التحسن طفيفا في اتجاهات المعلمين نحو الاشراف التربوي ، وهذا اقل كثيرا من التصور والطموح الذي نريد .

التوصيات

مقدمة :

من خلال عرض واقع السلوك التربوي الذي استخدم في المؤتمرات الإشرافية الفردية ، وتحليله .

توصلنا إلى أن السلوك الإشرافي سلوك سلبي وسطحي في خصائصه السلوكية مع المعلمين (مباشر، غير ودي ، شارح، ناقد، مستأثر) وسطحي في تناوله الأهداف موضع الحديث في المؤتمرات الفردية التي تعقب الزيارة الصفية.

لهذا نجد الضرورة ملحة وعاجلة للتفتيش عن الحل والانتقال بالممارسات التربوية إلى المستوى الأفضل المطلوب لتحقيق الأهداف التعليمية الموضوعة.

وتركز هنا على الممارسات التربوية في الميدان، لأن مفهوم السلوك التربوي نظريًا تطور إلى ما يساوي مفهوم السلوك التربوي الحديث عالميًا.

إلا أن الواقع والممارسة شيء والكلام النظري شيء آخر، ففي الوقت الذي يتناول فيه الجميع ضرورة تحسين العلاقات الإشرافية بين المعلمين والمشرفين التربويين ومديري المدارس وتطويرها على أسس من الثقة المتبادلة، تساوي السلطة، والتركيز على القضايا المهمة نجد الواقع خلاف ذلك.

وهذا يقودنا إلى ضرورة أن يدرك كل من مدير المدرسة والمعلم دوره وأن تتحول الممارسات في ضوء هذا الادراك بما يتناسب ومتطلبات السلوك التربوي الحديث.

وبالتحديد حاولت الدراسة أن تجيب عن الأسئلة الآتية:

1- ما خصائص السلوك الإشرافي لمديري المدارس من حيث كونه :
   1- مباشر – غير مباشر .
   2- غير ودي – ودي .
   3- شارح – مستفسر.

4- ناقد – واصف.
5- غير مستثمر – مستثمر.
6- مستأثر – مشارك.

2- هل هناك علاقة بين خصائص السلوك الإشرافي الست وخبرة مدير المدرسة من جهة ، واتجاهات المعلمين نحو الإشراف التربوي من جهة أخرى ؟

ومن هذا المنطلق فإن التوصيات الآتية تبدو منطقية ومعقولة :

1- القيام بمزيد من الدراسات في مجال تحليل التفاعل بين مديري المدارس والمعلمين، لمحاولة الغوص في أعماق العملية الإشرافية.
والوقوف على الأسباب التي أدت إلى هذه الصورة للإشراف التربوي الراهن لكي تتمكن الأجهزة المختصة من تقديم برنامج متكامل لتطوير الإشراف التربوي في المدارس.
2- تدريب مديري المدارس تدريبًا كافيًا على كيفية استخدام نظلم بلمبرغ ومحاولة الاستفادة منه لترسيخ مفاهيم وتصورات مناسبة في التعلم والتعليم، والتواصل ، تعين في نقل السلوك التربوي إلى واقع أفضل.
3- محاولة خلخلة النماذج الفكرية التي يمتلكها المديرون في المدارس عن التعليم والتعلم، والتغير، والتواصل ، والمعرفة، عن طريق أساليب وطرائق ناجحة مثل التدريب على حساسية التفاعل.
لما تبني هذه الأساليب من تكوين الوعي لدى مديري المدارس، ووضعهم على أول الطريق.
4- أن تقوم وزارة التربية والتعليم بوضع برامج تدريبية لمديري المدارس في العلاقات الإنسانية، لتمكينهم من تحسين ممارساتهم التربوية.
5- تعميم نتائج الدراسات التربوية على المسؤولين عن السلوك التربوي المدرسي والمشرفين التربويين، لاستخدامها كأساس في التطوير والتحسين للجهاز القائم على تغيير الواقع إلى صور أفضل.

المراجع العربية

المراجع العربية

1- الن، دوايت، كيفن : التعليم المصغر، ترجمة محمد الخوالدة، إبراهيم صادق، مكتبة الشباب، عمان، 1975م.

2- الدويك، محمد أكرم : أثر مشاركة المعلمين المشرف التربوي في القيام ببحوث إجرائية تعاونية في سلوكهم التعليمي الصفي وفي اتجاهاتهم نحو الإشراف التربوي ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، عمان الجامعة الأردنية ، 1980م.

3- الدويك ، تيسير : المشرف التربوي مدربًا، ورقة عمل قدمت في مؤتمر الإشراف المحلي المنعقد في اربد، عام 1986م.

4- الرابي ، محمد سليم : أثر الإشراف التربوي باستخدام المنحى التكاملي المتعدد الأوساط في سلوك المعلمين التعليمي واتجاهاتهم نحو الإشراف التربوي، رسالة ماجستير (غير منشورة)، عمان ، الجامعة الأردنية ، 1981م.

5- الشناوي ، رجب علي : العلاقة بين فهم المشرفين للإشراف التربوي وممارساتهم الإشرافية، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، عمان ، الجامعة الأردنية ، 1982م.

6- الشيخ، عمر حسن : محاضرة تحليلية للنماذج الرئيسة التي يرتكز عليها الإشراف التربوي مؤتمر الإشراف التربوي، 1978م.

7- العمري، خالد : الاتصال وأثره على علاقة المشرف مع المعلم ، ورقة عمل قدمت في حلقة للإشراف التربوي نظمتها وزارة التربية والتعليم عمان، 1979م.

8- العمري ، خالد : محاضرات في حلقة الإشراف التربوي، مساق في برنامج الماجستير ، جامعة اليرموك، اربد، 1982م.

9- العمري، شوكت : تطور الإشراف التربوي في الأردن ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، الجامعة الأردنية ، 1978م.

10- الأفندي ، محمد حامد : الإشراف التربوي ، القاهرة، عالم الكتب، 1976م.

11- خشروم ، عمر : علاقة تقويم المديرين للمعلمين بتحصيل الطلبة في امتحان شهادة الدراسة الثانوية ، وعلاقة وأثر العلاقات الشخصية بين المديرين والمعلمين على هذا التقويم ،

رسالة ماجستير ،(غير منشورة) ، اربد، جامعة اليرموك، 1983م.

12- سيد، حسن حسين : الإشراف التربوي ، ، القاهرة، عالم الكتب، 1976م.

13- عبدالله ، نعيم محمد مصطفى : تطوير الخدمات التربوية في المدارس الأردنية، رسالة ماجستير ،(غير منشورة) ، اربد، جامعة اليرموك، 1983م.

14- عبيدات ، ذوقان : تطوير برنامج الإشراف التربوي ، رسالة دكتوراة (غير منشورة) جامعة عين شمس، 1981م.

15- عبيدات ، ذوقان : اتجاهات معلمي ومعلمات المرحلة الإلزامية نحو التوجيه التربوي في الأردن، رسالة ماجستير

(غير منشورة) ، عمان ، : الجامعة الأردنية ، 1971م.

16- عبيدات ، ذوقان : هل أنت مضطر لتقويم المعلمين ، ورقة عمل قدمت لندوة المشرفين التربويين المنعقدة في اربد، 1986م.

17- قواسمة ، عبد الرحيم : نظرة في واقع الإشراف التربوي ، ورقة عمل قدمت في مؤتمر الإشراف التربوي المنعقدة في اربد، 1986م.

18- قسم المناهج والإشراف التربوي : دليل المشرف التربوي ، 1983م.

19- كاظم ، عبد الرحمن إسماعيل : دراسة تحليلية لمهمات المشرفين التربويين، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، بغداد ، جامعة بغداد ، 1975م.

20- مرعي ، توفيق : مبادئ الإشراف التربوي في مفهومه الحديث، ورقة عمل قدمت في مؤتمر الإشراف التربوي المنعقدة في اربد، 1986م.

21- مصلح ، عاف : أوضاع الإشراف التربوي في المرحلة الثانوية في الأردن، رسالة ماجستير ،(غير منشورة) ، اربد، جامعة اليرموك، 1984م.

22- المساد ، محمود أحمد : الإشراف التربوي الحديث، واقع وطموح، اربد، دار الأمل ، 1986م.

23- مرسي ، محمد منير : الإدارة المدرسية ، القاهرة ، عالم الكتب، 1975م.

24- مصطفى ، حسن وآخرون : اتجاهات جديدة في الإدارة المدرسية، القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية ، 1985م.

25- ملحم، صادق : اتجاهات مديري ومعلمي المرحلة الثانوية نحو دور المشرف التربوي في الأردن، رسالة ماجستير ،(غير منشورة) ، اربد، جامعة اليرموك، 1984م.

26- مناصرة ، يوسف عثمان: مشكلات التوجيه التربوي في الأردن، رسالة ماجستير ،(غير منشورة) ، عمان ، الجامعة الأردنية ، 1973م.

27- منصور ، حسين ورفيقه: سيكولوجية الإدارة المدرسية والإشراف الفني التربوي ، القاهرة ، مكتبة غريب، 1977م.

28- نشوان ، يعقوب : تحليل التفاعل اللفظي بين المشرف والمعلم في المؤتمرات الفردية عقب الزيارة الصفية، رسالة ماجستير ،(غير منشورة) ، عمان ، الجامعة الأردنية ، 1979م.

29- نشوان ، يعقوب : الإدارة والإشراف التربوي بين النظرية والتطبيق، دار الفرقان ، عمان ، 1982م.

30- ياسين ، حسين وآخرون : أسس الإدارة التربوية والمدرسية والإشراف التربوي ، عمان ، دار الفكر ، للنشر والتوزيع ، بلا تاريخ.

المراجع الأجنبية

الملاحق

ملحق رقم (1)

نظام بلمبرغ

يمكن النظر إلى ما يجري بين المشرف التربوي أو مدير المدرسة والمعلم في لقائهما الثنائي في المؤتمر الإشرافي بثلاث طرق مختلفة :

الأولى : مبنية على تصور المعلم لما يجري .

الثانية : مبنية على تصور المشرف التربوي أو مدير المدرسة لما يجري.

الثالثة : فهي مبنية على نظام موضوعي بوساطته يتم تحليل تفاعل المشرف مع المعلم .

كما يتم فعلًا، فعلى غرار النظام التحليلي لتفاعل المعلم – الطالب الذي وصفه (فلاندرز، 1960م ، قام (بلمبرغ ، 1974م) بوضع نظام تحليلي لتفاعل المشرف – المعلم .

والهدف من مثل هذا النظام يزودنا بمعلومات عن كيف تقدم المساعدة من المشرف على المعلم ، وبمعلومات عن إيجابية أو سلبية الاتصال بينهما؟ ، كما يعكس لنا كيف يؤثر سلوك المشرف في المعلم ؟ ، وفي أي اتجاه ، وكيف يستجيب المشرف لسلوك المعلم ن وفي أي اتجاه كذلك ؟.

يشمل هذا النظام المطروح خمس عشرة (15) فئة سلوكية، عشرة تهتم بسلوك المشرف، وأربعة تهتم بسلوك المعلم، وواحدة تشير إلى الصمت والتشويش.

وفيما يأتي وصف لكل فئة من السلوك في هذا التفاعل :

سلوك المشرف :

1- السلوك المساند لخلق جو اتصالي ودي : تشمل هذه الفئة جميع العبارات التي يصدرها المشرف باستثناء المدح والباعثة على بناء جو نفسي صحي بينه وبين المعلم، كالسلوك الذي يزيل التوتر والذي ينقل قبولًا لمشاعر المعلم، والتشجيع، جميعها تقع في هذه الفئة.

2- المدح : ينطوي هذا السلوك مبدئيًا على حكم قيمي مثل : (جيد ، وممتاز) عندما يقولها المشرف كتقييم لفكرة أو خطة عمل، أو رأي يصدر عن المعلم.

3- تقبل أو استخدام أفكار المعلم : تشمل هذه الفئة عبارات المشرف التي توضح ، أو تبنى على فكرة ، أو تطور أفكار أو المقترحات المقدمة من المعلم.

4- السؤال عن المعلومات : يهدف سلوك المشرف في هذه الفئة إلى سؤال المعلم من أجل التوضيح أو التوجيه بالنسبة على مشكلة أو وضع تحت الاعتبار. وهذا السلوك مرتكز على جمع الحقائق، وغير مهتم بالآراء أو كيفية الأداء.

5- إعطاء المعلومات : وهي تعكس السلوك في الفئة الرابعة، وتشمل تقديم المشرف معلومات موضوعية للمعلم، وتوجيه، وتلخيص ما يجري أثناء اللقاء.

6- السؤال عن آراء : يهدف سلوك المشرف في هذه إلى سؤال المعلم بأن يحلل أو يقيم بعض ما حدث أو يحدث أو ما سيحدث في الصف أو المؤتمر الإشرافي.
7- السؤال عن مقترحات : كأن يطلب المشرف من المعلم أن يفكر بطرق مختلفة للقيام بعمل ما . أو التفكير في طرق كان من الممكن اتباعها في ذلك ويحتوي ذلك توجيهه للعمل ماضيًا وحاضرًا ومستقبلًا، وتشمل هذه الفئة سؤال المشرف عن الطرق التي يمكن أن يعمل المشرف والمعلم من خلالها.

8- إعطاء الآراء : سلوك المشرف في هذه الفئة عكس السلوك في فئة (6) ، ويحمل المعنى نفسه باستثناء أن المشرف يعطي بدل أن يسأل.

9- يعطي المقترحات : سلوك المشرف هنا عكس سلوكه في فئة (7) فهو يعطي بدل أن يسأل.

10- الانتقاد : ويشمل سلوك المشرف في هذه الفئة جميع الأحكام التقييمية السلبية نحو عمل المعلم، ويشمل كذلك جميع أنواع السلوك التي يمكن أن يفسرها المعلم دفاعية أو عدوانية ، أو داعية للتوتر.

سلوك المعلم :

11- السؤال عن معلومات وآراء ومقترحات : نحو سلوك وظيفي للمعلم يقابل سلوك المشرف في الفئات (4 ، 6 7).

12- إعطاء معلومات وآراء ومقترحات : كما في الفئة (11) يعتبر سلوك المعلم في هذه الفئة مقابلًا لسلوك المشرف في الفئات (5 ، 8 ، 9).

13- سلوك اجتماعي – عاطفي – إيجابي : هذا السلوك من المعلم يقابل سلوك المشرف في الفئة (1) ، فهو سلوك غير وظيفي (بمعنى أنه لا ينطلق من العمل الرسمي) يساعد على بناء وتدعيم العلاقة الإشرافية بين المعلم والمشرف.

وقد يخلو هذا السلوك من تشجيع للمشرف من قبل المعلم ويندرج في هذه الفئة عبارات المعلم التي تحمل الموافقة بحرية على ما يقوله المشرف . أما تلك العبارات التي تنطوي على رضوخ للمشرف مصدره سلطة المشرف الوظيفية فلا تقع في هذه الفئة .

14- سلوك اجتماعي – عاطفي – سلبي : أي سلوك من قبل المعلم يؤدي على احداث خلل في العلاقة الإشرافية أو توتر يقود إلى دفاعية في الاتصال، الرضوخ لرغبات المشرف في وجه سلطة الإشراف، وكذلك التبرير يعرف بأنه دفاعية في السلوك ويصنف في هذه الفئة.

15- الصمت أو التشويش : تشير هذه الفئة إلى وجود صمت أثناء التفاعل أو حدوث تشويش عندما يتكلم المعلم أو المشرف في آن واحد يصعب تصنيف سلوك كل منهما ، يستثنى من هذه الفئة الصمت الناتج عن سلوك كل من المشرف أو المعلم عندما يبدو أن هذا السلوك يحدث توتر ودفاعية عند الآخر فيصنف الصمت عندئذ تحت الفئة ((10) أو (14) حسب مصدره عن المشرف أو المعلم .

ملحق رقم (2)

مقياس الاتجاهات نحو الإشراف التربوي

(إعداد : الدكتور عمر الشيخ)

الأخ الكريم ، الأخت الكريمة .

تحية طيبة وبعد :

1- فيما يأتي أداة تهدف إلى التعرف إلى آرائك ونظرتك في (الإشراف التربوي) ومشاعرك عنه وحوله، وذلك من جوانبه المختلفة، إن من حيث أهدافه ، طرقه، وأساليبه، أوجه نشاطه، نتائج وآثاره، تنظيمه، والعاملين فيه، ثم فأن هذه الأداة تقيس موقفك من الإشراف التربوي كما تكون عندك من خلال اتصالك به وتفاعلك معه، ولا تقيس موقفك منه من حيث ما ينبغي أن يكون عليه.
2- وتشتمل هذه الأداة على (21) صفة يمكن أن يوصف الإشراف التربوي بها من جوانبه المختلفة .

والمرجو منا أن نحكم على الإشراف التربوي في ضوء كل صفة من هذه الصفات ، أي أن تقدر درجة الصفة التي تعتقد أن الإشراف التربوي يمتلكها في ضوء خبرتك الشخصية عنه، ولمساعدتك في تقدير درجة الصفة .

وضع أداة كل صفة على مقياس من (7) درجات ، يمتد من الحالة السالبة للصفة إلى الحالة الموجبة لها، فصفة الديمقراطية على سبيل المثال ، (رقم 2) في الأداة، تمتد على مقياس طرفاه ديمقراطي واستبدادي (تسلطي) ومقسم إلى (7) درجات (كما في الشكل أدناه.

ديمقراطي 7 6 5 4 3 2 1 استبدادي (تسلطي)

ويمثل الرقم (4) درجة حيادية في الصفة (لا ديمقراطي ولا استبدادي في هذه الحالة) أما الدرجات (5، 6، 7) المتجهة نحو الطرف الديمقراطي فتمثل درجات عالية بالترتيب في الديمقراطية ، بمعنى أن القم (7) يمثل أعلى درجة للديمقراطية ، بينما الدرجات

(3 ، 2 ، 1)المتجهة نحو الطرف استبدادي تمثل الترتيب درجات عالية في الاستبدادية، بمعنى أن الرقم (1) يمثل أعلى درجة للاستبدادية.

3- وللإجابة عن فقرات هذه الأداة يرجى وضع علامة * على الرقم على مقياس التقدير الذي يعتقد أنه يمثل درجة الصفة المشار إليها، والتي يمتلكها الإشراف التربوي في ضوء ما سبق شرحه.

3 - منبسط 7 6 5 4 3 2 1 مشجع

3 - مفيد 7 6 5 4 3 2 1 غير مفيد

فإذا كنت تعتقد أن الإشراف منبسط إلى درجة قليلة توضع * على الرقم (5) وإذا كنت تعتقد أن الإشراف مشجع إلى درجة كبيرة توضع * على الرقم (1) .

كذلك إذا كنت تعتقد أن الإشراف التربوي مفيد فيمكنك وضع علامة* على أحد الأرقام (5 ، 6 ،7) .

علمًا بأن الرقم (7) يمثل أن الإشراف مفيد إلى درجة كبيرة ، أو إذا كنت تعتقد أن الإشراف غير مفيد فيمكنك أن تختار أحد الأرقام (3 ،2 ، 1) علمًا بأن الرقم (1) يمثل أعلى درجة في عدم الإفادة .

4- يرجى ان تكون إجابتك عن هذه الفقرات فردية ، أي تعبر عن موقفك أنت شخصيًا لا عن موقف زملائك، كما يرجى لأن تجيب عن كل فقرة.

وشكرًا لك على حسن تعاونك في سبيل تطوير الممارسات الإشرافية نحو الأفضل.

الأداة

ضع علامة * على الرقم مقياس التقدير الذي تعتقد أنه يمثل درجة الصفة التي يمتلكها الإشراف التربوي :

1- ناجح 1/7 - 1/6 - 1/5 - 1/4 - 1/3- 1/2 - 1/1 فاشل .
2- ديمقراطي 1/7 - 1/6 - 1/5 - 1/4 - 1/3- 1/2 - 1/1 استبدادي (تسلطي)
3- مشجع 1/7 - 1/6 - 1/5 - 1/4 - 3 /1- 2/ 1 - 1/1 منبسط
4- مفيد 1/7 - 1/6 - 1/5 - 1/4 - 1/3- 1/2 - 1/1 غير مفيد
5- عادل 1/7 - 1/6 - 1/5 - 1/4 - 1/3- 1/2 - 1/1 ظالم
6- خلاق 1/7 - 1/6 - 1/5 - 1/4 - 1/3- 1/2 - 1/1 غير خلاق
7- مريح 1/7 - 1/6 - 1/5 - 1/4 - 1/3- 1/2 - 1/1 مزعج
8- منتج 1/7 - 1/6 - 1/5 - 1/4 - 1/3- 1/2 - 1/1 غير منتج
9- متفهم 1/7 - 1/6 - 1/5 - 1/4 - 1/3- 1/2 - 1/1 غير متفهم
10- منفتح 1/7 - 1/6 - 1/5 - 1/4 - 1/3- 1/2 - 1/1 منغلق
11- حاذق، ماهر 1/7 - 1/6 - 1/5 - 1/4 - 1/3- 1/2 - 1/1 غير حاذق، غير ماهر
12- منظم 1/7 - 1/6 - 1/5 - 1/4 - 1/3- 1/2 – 1/1 غير منظم
13- كافٍ 1/7 - 1/6 - 1/5 - 1/4 - 1/3- 1/2 – 1/1 غير كافٍ
14- فعال 1/7 - 1/6 - 1/5 - 1/4 - 1/3- 1/2 – 1/1 غير فعال
15- مخطط له 1/7 - 1/6 - 1/5 - 1/4 - 1/3- 1/2 – 1/1 غير مخطط له
16- متجاوب 1/7 - 1/6 - 1/5 - 1/4 - 1/3- 1/2 – 1/1 غير متجاوب
17- بناء 1/7 - 1/6 - 1/5 - 1/4 - 1/3- 1/2 – 1/1 غير بناء
18- تعاوني 1/7 - 1/6 - 1/5 - 1/4 - 1/3- 1/2 – 1/1 غير متعاون
19- مناسب 1/7 - 1/6 - 1/5 - 1/4 - 1/3- 1/2 – 1/1 غير مناسب
20- معين 1/7 - 1/6 - 1/5 - 1/4 - 1/3- 1/2 – 1/1 غير معين
21- مرشد أو ناصح 1/7 - 1/6 - 1/5 - 1/4 - 1/3- 1/2 – 1/1 غير مرشد او غير ناصح

الملحق رقم (3)

- يبين شيوع الخصائص السلوكية الست (1* 2* 3* 4* 5* 6*)
- المحددة كمتغيرات مستقلة في الدراسة لكل مدير مدرسة .
- متوسط درجات المعلمين الأثنين التابعين لكل مدير مدرسة على مقياس الاتجاهات، واعتبر هذا المتوسط متغير تابع لاتجاهات المعلمين نحو الاشراف التربوي وحددته الدراسة (8 *) .
- الخبرة الاشرافية المحددة كمتغير مستقر في الدراسة (7*) صنفت الى فئتين الأولى من صفر الى ست سنوات ورمز لها برقم (1) والثانية من سبع سنوات فما اكثر ورمز لها بالرقم (2) .

الرقم	1*	2*	3*	4*	5*	6*	8*	7*
1	1.76	0.44	1.71	0.56	0.083	5.48	80	1
2	1.77	0.51	2.25	0.38	0.054	4.37	114	2
3	1.80	0.43	1.83	0.40	0.058	5.27	98	2
4	1.43	0.8	1.92	0.23	0.085	7.73	91	1
5	1.59	0.37	1.58	0.32	0.066	4.84	104	2
6	2.67	0.4	3.74	0.39	0.043	5.27	101	2
7	3.09	0.19	3.58	0.24	0.039	8.75	98	2
8	2.36	0.52	3.16	0.29	0.070	12.00	97	1
9	2.42	0.34	3.20	0.27	0.072	13.50	88	1
10	2.08	0.40	2.95	0.27	0.066	12.15	104	2
11	2.83	0.34	4.94	0.28	0.061	5.73	97	1
12	3.10	0.32	6.15	0.26	0.050	8.56	115	2
13	2.69	0.49	4.41	0.28	0.037	9.3	95	1
14	2.40	0.55	4.46	0.26	0.064	8.22	87	1
15	2.35	0.54	4.97	0.27	0.053	4.68	82	1

ملحق رقم (4)

استبانة

إرشادات عامة

اخي المعلم / اختي المعلمة

تهدف هذه الاستبانة الى جمع معلومات من الزملاء المعلمين والمعلمات عن حاجتهم للخدمات الاشرافية ومدى توفر هذه الخدمات في المدارس الأردنية وسيتم استخدام هذه المعلومات لغايات البحث العلمي بهدف محاولة حل المشكلات التربوية ، وهي موضع سرية تامة .

الباحث

نعيم محمد مصطفى عبد الله

إرشادات خاصة:

تشتمل هذه الاستبانة على (60) ستين فقرة تمثل كل واحدة خدمة اشرافية يمكن ان يقدمها المشرف التربوي للمعلم بهدف تحسين العملية التربوية وزيادة النمو المهني والشخصي عند المعلم .

يرجى قراءة كل فقرة بتمعن والحكم على مدى حاجتك لها في رأيك ، ثم الحكم على مدى استخدام مشرفك التربوي لهذه الخدمة وتوفيرها لك .

تجد بعد كل فقرة مقياسين تدريجيين من (1 -6) يبين الأول درجة حاجتك لهذه الخدمة الاشرافية من الأقل حاجة الى الأكثر حاجة ، والثاني يبين درجة توفر هذه الخدمة لك ، من توفيرها بشكل قليل الى توفيرها بشكل كبير .

يرجى وضع دائرة حول العدد الذي يمثل اجابتك على كل مقياس كما هو مبين في المثال الاتي:

مثال :

يساعد المشرف في اختيار الوسائل المناسبة للوحدة التعليمية :

حاجتي لها قليلة جدا 1 2 3 4 (5) 6 حاجتي لها كبيرة جدا.

متوفرة الى حد قليل جدا 1 (2) 3 4 5 6 متوفرة الى حد كبير جدا .

وضع المعلم الذي استجاب لهذه الفقرة دائرة حول العدد (5) في المقياس الأول ودائرة حول العدد (2) في المقياس الثاني ويعني ذلك ان هذا العلم يعتقد بان هذه الخدمة الاشرافية يحتاجها كثيرا بنسبة (5 من 6) ولكنه يعتقد انها غير متوفرة له الا قليلا بنسبة (2 من 6).

وفي ضوء النتائج تم وضع قائمة خدمات الاشراف التربوي تكونت من (60) ستين فقرة صنفت في مجالين رئيسين هما :

1- مجال النمو المهني للمعلمين واشتمل على ثمانية مجالات فرعية :

- مساعدة المعلم في مجالات عامة .
- مساعدة المعلم في مجال التخطيط للتدريس .
- مساعدة المعلم في تحسين أدائه داخل الصف .
- مساعدة المعلم في مجال توفير المواد والوسائل التعليمية وكيفية الاستفادة منها .
- مساعدة المعلم في مجال الكتاب المدرسي والمنهاج .
- مساعدة المعلم في مجال تحديد حاجات الطلاب وقدراتهم وميولهم .
- مساعدة المعلم في وضع الاختبارات
- مساعدة المعلم في البحث والدراسات .

2_ مجال النو الشخصي للمعلمين واشتمل على ثلاثة مجالات فرعية :

- مساعدة المعلم في معرفة ذاته .
- مساعدة المعلم في بناء فلسفة تربوية ذاتية .
- مساعدة المعلم في التكيف الوظيفي والاجتماعي .

قائمة بخدمات الاشراف التربوي مكونة من (60) فقرة لبيان الخدمات الاشرافية ومدى توافرها في المدارس الأردنية (عبدالله ، 1983 م) وهي :

1- يساعدني المشرف في توصيل المعلومات لرؤسائي عن النشاطات والاعمال التي أقوم بها في مدرستي :

حاجتي لها قليلة جدا 1 2 3 4 5 6 حاجتي لها كبيرة جدا.
متوفرة الى حد قليل جدا 1 2 3 4 5 6 متوفرة الى حد كبير جدا.

2- يساعدني المشرف في تنمية مهاراتي في الاتصال مع الزملاء والطلاب والأهالي (مثل : الاستماع ، التفهم ، السؤال ، وإعطاء المعلومات :
حاجتي لها قليلة جدا 1 2 3 4 5 6 حاجتي لها كبيرة جدا.
متوفرة الى حد قليل جدا 1 2 3 4 5 6 متوفرة الى حد كبير جدا.

3- يسهم المشرف في زيادة استقراري النفسي والوظيفي ، وازاله عوامل التوتر والقلق التي اعيشها في المدرسة ان وجدت :
حاجتي لها قليلة جدا 1 2 3 4 5 6 حاجتي لها كبيرة جدا.
متوفرة الى حد قليل جدا 1 2 3 4 5 6 متوفرة الى حد كبير جدا.

4_ يساعدني المشرف عن الكشف عن حاجات الطلاب وقدراتهم وميولهم :
حاجتي لها قليلة جدا 1 2 3 4 5 6 حاجتي لها كبيرة جدا.
متوفرة الى حد قليل جدا 1 2 3 4 5 6 متوفرة الى حد كبير جدا.

5_ يقدم لي المشرف أساليب اشرافية غير الزيارة الصفية (مثل : الزيارات بين المعلمين اللقاءات الجماعية النشرات التوجيهية ....)
حاجتي لها قليلة جدا 1 2 3 4 5 6 حاجتي لها كبيرة جدا.
متوفرة الى حد قليل جدا 1 2 3 4 5 6 متوفرة الى حد كبير جدا.

6 - يساعد المشرف في تحسين مستوى معرفتي في مادة تخصصي ويزودني بالمعلومات الحديثة الخاصة بها :
حاجتي لها قليلة جدا 1 2 3 4 5 6 حاجتي لها كبيرة جدا.
متوفرة الى حد قليل جدا 1 2 3 4 5 6 متوفرة الى حد كبير جدا.

7 – يطلعني على اهداف خطته الاشرافية وطرق تنفيذها :
حاجتي لها قليلة جدا 1 2 3 4 5 6 حاجتي لها كبيرة جدا.
متوفرة الى حد قليل جدا 1 2 3 4 5 6 متوفرة الى حد كبير جدا.

8 – يشجعني المشرف على تقبل أفكار ومقترحات الاخرين :
حاجتي لها قليلة جدا 1 2 3 4 5 6 حاجتي لها كبيرة جدا.
متوفرة الى حد قليل جدا 1 2 3 4 5 6 متوفرة الى حد كبير جدا.

9 – يساعدني المشرف في الاستقلالية والذاتية في التفكير :
حاجتي لها قليلة جدا 1 2 3 4 5 6 حاجتي لها كبيرة جدا.
متوفرة الى حد قليل جدا 1 2 3 4 5 6 متوفرة الى حد كبير جدا.

10 – يساعدني المشرف في توثيق صلتي بالمجتمع المحلي بتشجيعي على المشاركة بالنشاطات الاجتماعية والاحتفالات العامة التي تقيمها المدرسة :
حاجتي لها قليلة جدا 1 2 3 4 5 6 حاجتي لها كبيرة جدا.
متوفرة الى حد قليل جدا 1 2 3 4 5 6 متوفرة الى حد كبير جدا.

11 – يشجعني المشرف على بحث مشاكلي الخاصة معه :
حاجتي لها قليلة جدا 1 2 3 4 5 6 حاجتي لها كبيرة جدا.
متوفرة الى حد قليل جدا 1 2 3 4 5 6 متوفرة الى حد كبير جدا.

12 – يقدم لي المشرف ملاحظاته وارشاداته عن ادائي الصفي وكيفية تحسينه :

حاجتي لها قليلة جدا 1 2 3 4 5 6 حاجتي لها كبيرة جدا.
متوفرة الى حد قليل جدا 1 2 3 4 5 6 متوفرة الى حد كبير جدا.

13 – ينظم المشرف دورات تدريبية قصيرة لمعلميه خلال العام الدراسي :
حاجتي لها قليلة جدا 1 2 3 4 5 6 حاجتي لها كبيرة جدا.
متوفرة الى حد قليل جدا 1 2 3 4 5 6 متوفرة الى حد كبير جدا.

14 – يتعاون معي المشرف في تحديد حاجاتي التدريبية في مجال تخصصي :
حاجتي لها قليلة جدا 1 2 3 4 5 6 حاجتي لها كبيرة جدا.
متوفرة الى حد قليل جدا 1 2 3 4 5 6 متوفرة الى حد كبير جدا.

15 – يوضح لي المشرف معنى النشاطات المرافقة للمنهاج ويزودني بأمثلة عنها وكيفية تنفيذها :
حاجتي لها قليلة جدا 1 2 3 4 5 6 حاجتي لها كبيرة جدا.
متوفرة الى حد قليل جدا 1 2 3 4 5 6 متوفرة الى حد كبير جدا.

16 – يساعد المشرف في تحديد واستخدام طرق التقويم المناسبة للكشف عن مستوى تحصيل الطلاب ولتحقيق الأهداف التعليمية المطلوبة :

حاجتي لها قليلة جدا 1 2 3 4 5 6 حاجتي لها كبيرة جدا.
متوفرة الى حد قليل جدا 1 2 3 4 5 6 متوفرة الى حد كبير جدا.

17 – يشجعني المشرف على الانتماء لمهنة التربية والتعليم وتكوين هوية مهنية لنفسي :

حاجتي لها قليلة جدا 1 2 3 4 5 6 حاجتي لها كبيرة جدا.
متوفرة الى حد قليل جدا 1 2 3 4 5 6 متوفرة الى حد كبير جدا.

18 – يتيح لي المشرف الفرصة حيثما امكن للتقدم الوظيفي وتحمل المسؤولية :

حاجتي لها قليلة جدا 1 2 3 4 5 6 حاجتي لها كبيرة جدا.
متوفرة الى حد قليل جدا 1 2 3 4 5 6 متوفرة الى حد كبير جدا.

19 – يشجعني المشرف على كتابة تقارير او مقالات في مجال تخصصي تسهم في تبادل الخبرات والمعلومات :

حاجتي لها قليلة جدا 1 2 3 4 5 6 حاجتي لها كبيرة جدا.
متوفرة الى حد قليل جدا 1 2 3 4 5 6 متوفرة الى حد كبير جدا.

20 – يعرفني المشرف على أنماط سلوكي التدريسي وكيفية تعديلها بما يتناسب مع المواقف التعليمية :

حاجتي لها قليلة جدا 1 2 3 4 5 6 حاجتي لها كبيرة جدا.

متوفرة الى حد قليل جدا 1 2 3 4 5 6 متوفرة الى حد كبير جدا.

21 - يعرفني المشرف بطرق التقويم المختلفة ومزياها وعيوبها :

حاجتي لها قليلة جدا 1 2 3 4 5 6 حاجتي لها كبيرة جدا.

متوفرة الى حد قليل جدا 1 2 3 4 5 6 متوفرة الى حد كبير جدا.

22- يرشدني المشرف إلى كيفية استخدام المواد والوسائل التعليمية في عملية التدريس ومدى الاستفادة منها وخاصة الوسائل التعليمية الجديدة :

حاجتي لها قليلة جدا 1 2 3 4 5 6 حاجتي لها كبيرة جدا.

متوفرة الى حد قليل جدا 1 2 3 4 5 6 متوفرة الى حد كبير جدا.

23 – يزودني المشرف بمعلومات عما يتم من تعديل على المنهاج وكل ما يتصل به :

حاجتي لها قليلة جدا 1 2 3 4 5 6 حاجتي لها كبيرة جدا.

متوفرة الى حد قليل جدا 1 2 3 4 5 6 متوفرة الى حد كبير جدا.

24 – يساعدني المشرف في وضع وصياغة الأهداف التعلمية في خطط التدريس :

حاجتي لها قليلة جدا 1 2 3 4 5 6 حاجتي لها كبيرة جدا.

متوفرة الى حد قليل جدا 1 2 3 4 5 6 متوفرة الى حد كبير جدا.

25 – يساعدني المشرف في توضيح دوري كمعلم واهميته بالنسبة لي وللآخرين :

حاجتي لها قليلة جدا 1 2 3 4 5 6 حاجتي لها كبيرة جدا.
متوفرة الى حد قليل جدا 1 2 3 4 5 6 متوفرة الى حد كبير جدا.

26 – يقدر المشرف عملي ويشعرني بأهمية انجازي :

حاجتي لها قليلة جدا 1 2 3 4 5 6 حاجتي لها كبيرة جدا.
متوفرة الى حد قليل جدا 1 2 3 4 5 6 متوفرة الى حد كبير جدا.

27 – يرشدني المشرف الى طرق إدارة الصف وحل المشكلات السلوكية للطلاب :

حاجتي لها قليلة جدا 1 2 3 4 5 6 حاجتي لها كبيرة جدا.
متوفرة الى حد قليل جدا 1 2 3 4 5 6 متوفرة الى حد كبير جدا.

28 – يساعدني المشرف في وضع وتنفيذ برنامج تعليمي خاص للطلاب الموهوبين واخر للطلاب ذوي التحصيل المتدني :

حاجتي لها قليلة جدا 1 2 3 4 5 6 حاجتي لها كبيرة جدا.
متوفرة الى حد قليل جدا 1 2 3 4 5 6 متوفرة الى حد كبير جدا.

29 – يساعدني المشرف في تحليل محتوى الكتاب المدرسي وتحديد مدى ملائمته في تحقيق اهداف المنهاج :

حاجتي لها قليلة جدا 1 2 3 4 5 6 حاجتي لها كبيرة جدا.
متوفرة الى حد قليل جدا 1 2 3 4 5 6 متوفرة الى حد كبير جدا.

30 – يساعدني المشرف للكشف عن مواطن القوة والضعف في قدراتي وامكاناتي :

حاجتي لها قليلة جدا 1 2 3 4 5 6 حاجتي لها كبيرة جدا.
متوفرة الى حد قليل جدا 1 2 3 4 5 6 متوفرة الى حد كبير جدا.

31 – يساعدني المشرف في تحليل عملية التدريس والتفاعل الذي يجري بيني وبين طلابي في غرفة الصف :

حاجتي لها قليلة جدا 1 2 3 4 5 6 حاجتي لها كبيرة جدا.
متوفرة الى حد قليل جدا 1 2 3 4 5 6 متوفرة الى حد كبير جدا.

32- يعرفني المشرف على طرق وأساليب تدريس جديدة :

حاجتي لها قليلة جدا 1 2 3 4 5 6 حاجتي لها كبيرة جدا.
متوفرة الى حد قليل جدا 1 2 3 4 5 6 متوفرة الى حد كبير جدا.

33 – يساعدني المشرف في إقامة المعارض وإنتاج الوسائل التعليمية المناسبة لمادة تخصصي حسب الإمكانات المتوافرة في المدرسة :

حاجتي لها قليلة جدا 1 2 3 4 5 6 حاجتي لها كبيرة جدا.
متوفرة الى حد قليل جدا 1 2 3 4 5 6 متوفرة الى حد كبير جدا.

34 – يشجعني المشرف على ممارسة التقويم الذاتي لأدائي التعليمي :

حاجتي لها قليلة جدا 1 2 3 4 5 6 حاجتي لها كبيرة جدا.
متوفرة الى حد قليل جدا 1 2 3 4 5 6 متوفرة الى حد كبير جدا.

35 – يعرفني المشرف بدوره وبأدوار الاخرين العاملين معي في وزارة التربية :

حاجتي لها قليلة جدا 1 2 3 4 5 6 حاجتي لها كبيرة جدا.
متوفرة الى حد قليل جدا 1 2 3 4 5 6 متوفرة الى حد كبير جدا.

36 – يقوم المشرف توعيتي بالأنظمة والقوانين المعمول بها في وزارة التربية والتعليم وبما يصدر عن الوزارة من بلاغات وتعميمات رسمية :

حاجتي لها قليلة جدا 1 2 3 4 5 6 حاجتي لها كبيرة جدا.
متوفرة الى حد قليل جدا 1 2 3 4 5 6 متوفرة الى حد كبير جدا.

37 – يساعدني المشرف في اكتساب مهارات جديدة في مجالات توجيه الأسئلة للطلاب واشراكهم وزيادة تفاعلهم :

حاجتي لها قليلة جدا 1 2 3 4 5 6 حاجتي لها كبيرة جدا.

متوفرة الى حد قليل جدا 1 2 3 4 5 6 متوفرة الى حد كبير جدا.

38 – يقدم لي المشرف حلولا مناسبة للمشكلات التعليمية التي أواجهها :

حاجتي لها قليلة جدا 1 2 3 4 5 6 حاجتي لها كبيرة جدا.

متوفرة الى حد قليل جدا 1 2 3 4 5 6 متوفرة الى حد كبير جدا.

39 – يشجعني المشرف على الالتحاق بالدورات او البرامج التربوية المناسبة لتخصصي :

حاجتي لها قليلة جدا 1 2 3 4 5 6 حاجتي لها كبيرة جدا.

متوفرة الى حد قليل جدا 1 2 3 4 5 6 متوفرة الى حد كبير جدا.

40- يساعدني المشرف في توثيق صلاتي بزملاء والإدارة وكسب ثقتهم وبناء جو ودي معهم :

حاجتي لها قليلة جدا 1 2 3 4 5 6 حاجتي لها كبيرة جدا.

متوفرة الى حد قليل جدا 1 2 3 4 5 6 متوفرة الى حد كبير جدا.

41- يساعدني المشرف في تحديد مواصفات اختبار جيد وفي تكوين الاختبارات وتحسينها :

حاجتي لها قليلة جدا 1 2 3 4 5 6 حاجتي لها كبيرة جدا.

متوفرة الى حد قليل جدا 1 2 3 4 5 6 متوفرة الى حد كبير جدا.

42- يساعدني المشرف في توثيق صلتي بأولياء أمور الطلاب ويشجعني على زيارة الطلاب في بيوتهم والحديث مع أولياء امورهم :

حاجتي لها قليلة جدا 1 2 3 4 5 6 حاجتي لها كبيرة جدا.

متوفرة الى حد قليل جدا 1 2 3 4 5 6 متوفرة الى حد كبير جدا.

43- يساعدني المشرف في نقل ووضعي في المكان المناسب لتدريس تخصصي :

حاجتي لها قليلة جدا 1 2 3 4 5 6 حاجتي لها كبيرة جدا.

متوفرة الى حد قليل جدا 1 2 3 4 5 6 متوفرة الى حد كبير جدا.

44- يساعدني المشرف في تفسير نتائج الاختبارات التي اعملها والاستفادة منها وتحسين ادائي التعليمي :

حاجتي لها قليلة جدا 1 2 3 4 5 6 حاجتي لها كبيرة جدا.

متوفرة الى حد قليل جدا 1 2 3 4 5 6 متوفرة الى حد كبير جدا.

45- يساعدني المشرف في كيفية وضع خطة التدريس اليومية والشهرية والسنوية في مادة تخصصي :

حاجتي لها قليلة جدا 1 2 3 4 5 6 حاجتي لها كبيرة جدا.

متوفرة الى حد قليل جدا 1 2 3 4 5 6 متوفرة الى حد كبير جدا.

46- يساعدني المشرف في تحديد وتوفير الوسائل التعليمية المناسبة لتحقيق الأهداف التعليمية المطلوبة :

حاجتي لها قليلة جدا 1 2 3 4 5 6 حاجتي لها كبيرة جدا.

متوفرة الى حد قليل جدا 1 2 3 4 5 6 متوفرة الى حد كبير جدا.

47 – يطلعني المشرف على نظريات التعلم والتعليم ويناقشني بفاعليتها :

حاجتي لها قليلة جدا 1 2 3 4 5 6 حاجتي لها كبيرة جدا.

متوفرة الى حد قليل جدا 1 2 3 4 5 6 متوفرة الى حد كبير جدا.

48- يقوم المشرف بتوعيتي بفلسفة التربية والتعليم وأهدافها العامة في وزارة التربية :

حاجتي لها قليلة جدا 1 2 3 4 5 6 حاجتي لها كبيرة جدا.

متوفرة الى حد قليل جدا 1 2 3 4 5 6 متوفرة الى حد كبير جدا.

49 – يساعدني المشرف في تقويم الكتاب المدرسي والمنهاج والنشاطات المرافقة لها :

حاجتي لها قليلة جدا 1 2 3 4 5 6 حاجتي لها كبيرة جدا.

متوفرة الى حد قليل جدا 1 2 3 4 5 6 متوفرة الى حد كبير جدا.

50 – يساعدني المشرف في التغلب على الصعوبات الناجمة عن تطبيق المنهاج مثل كفاية الزمن المخصص للتدريس وصعوبات علمية او فنية في الكتاب المدرسي كفاية الوسائل المقترحة لكل وحدة :

حاجتي لها قليلة جدا 1 2 3 4 5 6 حاجتي لها كبيرة جدا.

متوفرة الى حد قليل جدا 1 2 3 4 5 6 متوفرة الى حد كبير جدا.

51- يساعدني المشرف في التغلب على مشكلات العمل ويستمع الى افكاري ومقترحاتي حولها :

حاجتي لها قليلة جدا 1 2 3 4 5 6 حاجتي لها كبيرة جدا.

متوفرة الى حد قليل جدا 1 2 3 4 5 6 متوفرة الى حد كبير جدا.

52- يناقشني المشرف في مدى ملائمة الاختبارات الشهرية والفصلية والنهائية التي اجريها لطلابي :

حاجتي لها قليلة جدا 1 2 3 4 5 6 حاجتي لها كبيرة جدا.

متوفرة الى حد قليل جدا 1 2 3 4 5 6 متوفرة الى حد كبير جدا.

53- يساعدني المشرف في تحديد الأنشطة والأساليب المناسبة لتحقيق الأهداف التعليمية المطلوبة :

حاجتي لها قليلة جدا 1 2 3 4 5 6 حاجتي لها كبيرة جدا.

متوفرة الى حد قليل جدا 1 2 3 4 5 6 متوفرة الى حد كبير جدا.

54- يعرفني المشرف على كتب ومصادر ومجلات تختص بالمادة التي ادرسها او بأساليب التدريس ويشجعني على مطالعتها :

حاجتي لها قليلة جدا 1 2 3 4 5 6 حاجتي لها كبيرة جدا.

متوفرة الى حد قليل جدا 1 2 3 4 5 6 متوفرة الى حد كبير جدا.

55- يساعدني المشرف في تنظيم واستخدام المختبرات او الملاعب او المكتبة او غرفة الصف او المرافق التعليمية حسبما تقتضيه طبيعة المادة التي أقوم بتدريسها :

حاجتي لها قليلة جدا 1 2 3 4 5 6 حاجتي لها كبيرة جدا.

متوفرة الى حد قليل جدا 1 2 3 4 5 6 متوفرة الى حد كبير جدا.

56- يعرفني المشرف بأنماط سلوكي مع الاخرين وتأثيرها عليهم :

حاجتي لها قليلة جدا 1 2 3 4 5 6 حاجتي لها كبيرة جدا.

متوفرة الى حد قليل جدا 1 2 3 4 5 6 متوفرة الى حد كبير جدا.

57- يساعدني المشرف في حل الخلاف مع الإدارة او الزملاء او الطلاب او الأهالي :
حاجتي لها قليلة جدا 1 2 3 4 5 6 حاجتي لها كبيرة جدا.
متوفرة الى حد قليل جدا 1 2 3 4 5 6 متوفرة الى حد كبير جدا.

58- يشجعني المشرف على البحث والتجريب للأفكار التربوية الجديدة :
حاجتي لها قليلة جدا 1 2 3 4 5 6 حاجتي لها كبيرة جدا.
متوفرة الى حد قليل جدا 1 2 3 4 5 6 متوفرة الى حد كبير جدا.

59- يساعدني المشرف في كيفية تنمية العادات والاتجاهات الإيجابية عند الطلاب :
حاجتي لها قليلة جدا 1 2 3 4 5 6 حاجتي لها كبيرة جدا.
متوفرة الى حد قليل جدا 1 2 3 4 5 6 متوفرة الى حد كبير جدا.

60- يساعدني المشرف في تنمية ثقتي بقدراتي وامكاناتي وتكوين صورة إيجابية عن نفسي وعن عملي :
حاجتي لها قليلة جدا 1 2 3 4 5 6 حاجتي لها كبيرة جدا.
متوفرة الى حد قليل جدا 1 2 3 4 5 6 متوفرة الى حد كبير جدا.

هذا وقد اظهر المعلمون بشكل عام حاجة عالية للخدمات الاشرافية المذكورة بينما كانت درجة توفيرها من قبل الاشراف التربوي منخفضة .

كما كانت حاجة المعلمين للخدمات الإشرافية في مجال نموهم المهني اعلى نسبيا من حاجاتهم للخدمات الاشرافية في مجال نموهم الشخصي .

كما كانت درجة توفير الخدمات الاشرافية في مجال نموهم المهني اعلى نسبيا من درجة توفير الخدمات الاشرافية في مجال نموهم الشخصي .

وتوصلت النتائج أيضا الى ان اهتمام الاشراف كان عاليا بتوفير الخدمات المتعلقة بمجال التخطيط للتدريس وبالمجالات العامة ، وبمساعدتهم في توفير المواد والوسائل التعليمية .

بينما كان اهتمامه منخفضا نسبيا في مساعدة المعلمين في مجال معرفة ذاتهم وفي مجال تحديد حاجات الطلاب وقدراتهم ، وفي مجال تكيفهم الوظيفي والاجتماعي .

كما رأى المعلمون بان الخدمات الاشرافية المتعلقة بملاحظه وتقويم أدائهم الصفي نالت اهتماما عاليا من الاشراف بينما يعتقدون ان حاجتهم لها قليلة .

ملحق رقم (5)

نظام فلاندرز :

يعد هذا النظام محاولة جادة هدفت إلى تقديم المساعدة للمعلمين والطلاب كي يصبحوا أكثر حساسية وتجاوب، ويجدون في التفاعل الإيجابي المفتوح لتحقيق مستوى أعلى في العملية التعليمية التعلمية، وأن يصبحوا أكثر فعالية في استخدام جملة من السلوك تمثل التعليم الناجح.

ويمكن أن يستفيد منه الإشراف التربوي في تقييم الأداء غرفة الصف بصورة علمية دقيقة، وفي توجيه المعلمين توجيهًا أفضل نحو السلوك غير المباشر، وفي تحسين الجو الاجتماعي – النفسي بين المشرف والمعلم والطالب.

لهذه الأهداف طور هذا النظام :

تحليل النظام التعليمي :

يحتوي النظام على عشر فئات سلوكية تتضمن سبعة وثلاثين (37) سلوكًا جزئيًا مختلفًا للمعلمين والطلاب، صنفت في ثلاث مجموعات رئيسة:

1- سلوك المعلم اللفظي.
2- سلوك الطالب اللفظي.
3- الصمت أو التشويش.

قسمت المجموعة الأولى (سلوك المعلم اللفظي) سبع فئات سلوكية مختلفة تضمنت واحدًا وعشرين سلوكًا جزئيًا.

بينما قسمت المجموعة الثانية (سلوك الطالب اللفظي) مجموعتين رئيستين أربعة عشر سلوكًا جزئيًا، وتضمنت المجموعة الثالثة سلوكين جزئيين تحت الفئة السلوكية رقم(10) لكل من سلوك المعلم والطالب.

وفيما يأتي وصف لكل فئة من السلوك في هذا التفاعل :

سلوك المعلم :

الفئة الأولى للسلوك ك المباشر : المشاعر : وتتضمن سلوكين جزئيين هما :

1- تقبل مشاعر الطلاب .
2- تعبير المعلم عن مشاعره.

الفئة الثانية للسلوك : التعزيز : وتتضمن سلوكين جزئيين هما :

1- التعزيز الإيجابي للطالب أو الصف.
2- تقديم نكتة تزيل التوتر، على أن لا تكون على حساب الآخرين.

الفئة الثالثة للسلوك : التغذية الراجعة : وتتضمن أربعة أنواع جزئية من السلوك هي :

1- بناء الأفكار على استجابة الطالب.
2- إعادة استجابة الطالب أو توضيحها.
3- طرح استجابة الطالب على الطلاب لإجراء تعليق أوسع.
4- تمييز المعلم اللفظي فيما إذا أحد الطلاب يرغب بالحديث أو إبداء رأي .

الفئة الرابعة للسلوك : طرح الأسئلة : وتتضمن خمسة أنواع فرعية من السلوك :

1- أسئلة معلومات يمكن الطالب الإجابة عنها.
2- أسئلة من مستوى التحصيل .
3- أسئلة من مستوى التطبيق أو أسئلة يتخذ فيها الطالب القرار.
4- أسئلة فعالة حول المشاعر ، الاتجاهات، والقيم .
5- أسئلة من مستوى التركيب.

الفئة الخامسة للسلوك : إعطاء المعلومات : وتتضمن ثلاثة أنواع جزئية من السلوك وهي :

1- إعطاء : (أسلوب المحاضرة) .
2- العرض اللفظي والبصري.
3- الإجابة عن أسئلة الطالب.

الفئة السادسة للسلوك : إعطاء التعليمات : وتتضمن ثلاثة أنواع من السلوك جزئية وهي :

1- إعطاء التعليمات .
2- تأكيد نقاط رئيسة وجلب الانتباه إليها.
3- توجيه الطالب للاستجابة.

الفئة السابعة للسلوك : انتقاد الطالب وتبرير السلطة من المعلم :

وتتضمن سلوكين جزئيين هما :

1- انتقاد الطالب أو الصف.
2- التعزيز اللفظي السلبي.

سلوك الطالب:

الفئة الثامنة للسلوك : كلام الطالب المباشر : وتتضمن سبعة أنواع من السلوك وهي :

1- إجابة الطالب من سؤال المعلم .
2- إجابة تحليلية من سؤال المعلم .
3- قرار موضح في الإجابة من سؤال المعلم .
4- اتجاهات ومشاعر وقيم موضحة في جواب الطالب من سؤال المعلم .
5- سؤال الطالب كرد على سؤال المعلم .
6- إبداء الطالب عدم الرغبة في الإجابة أو قوله بأنه لا يعرف.
7- إجابة الطالب بشكل ساخر عن سؤال المعلم .

الفئة التاسعة للسلوك : كلام الطالب كمبادرة منه : وتتضمن سبعة أنواع جزئية من السلوك وهي :

1- إعطاء الطالب محتوى دون أمر من المعلم.
2- تعليق بمستوى التحليل.
3- تعليق بمستوى التطبيق أو اتخاذ القرار.
4- التعبير عن المشاعر، الاتجاه، والقيم.
5- سؤال عن المحتوى أو الطريقة.
6- تعليق يقطع حديث الصف.
7- تعليق بنكتة ساخرة.

سلوك آخر :

الفئة العاشرة للسلوك : سلوك مرتبط بالحوار :

ويتضمن سلوكين جزئيين هما :

1- الصمت .
2- التشويش .

انتهى بحمد الله