

٠٠٤٨٦



٣٠١٠٢٠٠٠٤٧١٦



المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة أم القرى
كلية التربية

الأساليب القيادية التي يمارسها المشرفون التربويون

وعلاقتها بتحسين أداء المعلمين

كما يراها معلمو التعليم العام في المدينة المنورة

إعداد الطالب:

سلمان بن سعود غويلى الجابري

إشراف :

الدكتور / عبد اللطيف بن حسين إبراهيم فرج

دراسة مقدمة في قسم المناهج وطرق التدريس : إكمال متطلبات
الحصول على درجة الماجستير في الإشراف التربوي.

الفصل الدراسي الأول
١٤٢٤ - ٢٠٠٤ م

بسم الله الرحمن الرحيم



نموذج رقم (٨)

جامعة أم القرى
كلية التربية

إجازة أطروحة علمية في صيغتها النهائية بعد إجراء التعديلات المطلوبة

الاسم رياضياً : سلمان بن سعود بن غوييلي الجابريري

الدرجة العلمية: ماجستير .

التخصص : الإشراف التربوي

القسم : المناهج وطرق التدريس

عنوان الأطروحة : **الأساليب القيادية التي يمارسها المشرفون التربويون وعلاقتها بتحسين أداء المعلمين كما يراها معلمون التعليم العام في المدينة المنورة .**

الحمد لله رب العالمين ، والصلوة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين ، وعلى آله وصحبه أجمعين وبعد :

فبناء على توصية اللجنة المكونة لمناقشة الأطروحة المذكورة - أعلاه - والتي تمت مناقشتها بتاريخ ١٤٢٤/١١/١٩ هـ بقبول الأطروحة بعد التعديلات المطلوبة ، وحيث قد تم عمل اللازم ؛ فإن اللجنة توصي بإجازة الأطروحة في صيغتها النهائية المرفقة متطلباً تكميلياً للدرجة العلمية المذكورة أعلاه .

والله الموفق ،

أعضاء لجنة المناقشة

المناقش الخارجي

المناقش الداخلي

المشرف

د. فوزي بن صالح بنجر . أ. د. ضيف الله بن عواض الشبيبي . د. عبد الطيف بن حسين فرج .

رئيس قسم المناهج وطرق التدريس

د. سمير نور الدين فلمبان.

بِسْمِ اللّٰهِ الرَّحْمٰنِ الرَّحِيْمِ

قال الله تعالى:

﴿فَبِمَا رَحْمَةٍ مِّنَ اللَّهِ لَنْتَ لَهُمْ وَلَوْ كُنْتَ فَظًّا غَلِيظًا لِّالْقُلُوبِ
لَا نَفَضُّلُوا مِنْ حَوْلِكَ فَاعْفُ عَنْهُمْ وَاسْتَغْفِرْ لَهُمْ وَشَাوْرُهُمْ فِي
الْأَمْرِ إِذَا عَزَّمْتَ فَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُتَوَكِّلِينَ﴾

آل عمران الآية "١٥٩"

ملخص الدراسة

"الأساليب القيادية التي يمارسها المشرفون التربويون وعلاقتها بتحسين أداء المعلمين كما يراها معلمون التعليم العام في المدينة المنورة".

الباحث /سلمان سعود الجابري

وقد هدفت هذه الدراسة الوصفية إلى معرفة درجة ممارسة المشرفين التربويين للأساليب القيادية (السلطوي والشاوري والتسيبي) في الإشراف التربوي وعلاقتها بتحسين أداء المعلمين . ولتحقيق أهدافها تم بناء استبيان لجمع البيانات تضمنها الإجابة عن أسئلة الدراسة ومتغيراتها .

تحتوي الاستبانة الأولى على "٣٦" عبارة لقياس الأساليب القيادية التي يمارسها المشرفون التربويون موزعة على : (الأسلوب القيادي السلطوي ، والأسلوب القيادي الشاوري ، والأسلوب القيادي التسيبي) لكل منها (١٢) عبارة . أما الاستبانة الثانية فتكونت من "٣٠" عبارة لقياس آخر المشرف التربوي في تحسين أداء المعلمين . وقد تم التحقق من صدقهما ظاهرياً وداخلياً ، وقد بلغ معامل الثبات للاستبيانين معاً (٨٨ %).

وقد اقتصر مجتمع الدراسة على المعلمين في المدارس الثانوية ، والمتوسطة ، والصفوف العليا من المرحلة الابتدائية الذين يدرسون المواد التالية : التربية الإسلامية ، واللغة العربية ، والرياضيات ، والعلوم والاجتماعيات ، وكان عددهم (٢٦٨٨) معلماً ، ويشرف عليهم (٤٥) مشرفاً تربوياً . وتم اختيار عينة الدراسة من المعلمين بالطريقة العشوائية العنقردية ، وكان عددهم (٤٠٥) معلمين وبنسبة (١٥ %) .

والحصول على نتائج الدراسة تم تحليل البيانات باستخدام المتواسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية ومعامل ارتباط بيرسون(Pearson) ، ومربع كاي (ChiSquare) . وتحليل التباين (Anova) واختبار أقل فرق دال إحصائي (LSD) .

ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي :

١. أن المشرفين التربويين يمارسون الأساليب القيادية في الإشراف التربوي بنسبة متفاوتة في الدرجة المتوسطة ، حيث جاء الأسلوب القيادي الشاوري أولاً ، وبنسبة (٥٢,٢٥ %) ، وجاء الأسلوب السلطوي ثانياً ، وبنسبة (٤٦,٢٥ %) ، ثم الأسلوب التسيبي أخيراً ، وبنسبة (٤٢,٢٥ %) .
٢. يُعد الأسلوب القيادي الشاوري هو الأسلوب السائد في الإشراف التربوي في المدارس بالمدينة المنورة .
٣. وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الأسلوب القيادي الشاوري وتحسين أداء المعلمين ، كما توجد علاقة ارتباطية سلبية بين الأسلوبين القياديين (السلطوي والتسيبي) وتحسين أداء المعلمين .
٤. وجود اختلاف دال إحصائي في ممارسة المشرفين التربويين للأسلوب القيادي التسيبي في المرحلتين المتوسطة والثانوية .
٥. وجود اختلاف دال إحصائي في ممارسة المشرفين التربويين للأسلوب القيادي الشاوري مع المعلمين الأكثر خبرة .

وفي ضوء النتائج أوردت الدراسة عدداً من التوصيات ، منها :

- ضرورة تحديد مفاهيم تطوير الإشراف التربوي بناء على دراسة الواقع الميداني تجنباً للازدواجية بين النظرية والتطبيق .
- إقامة دورات للمشرفين التربويين تتمي فيهم روح القيادة التشاورية ، و السماح لهم بمواصلة الدراسات العليا .
- ضرورة تطبيق معايير اختيار المشرف التربوي بكل موضوعية .

- تشجيع المشرفين التربويين على المشاركة الفاعلة في المؤتمرات التربوية داخل المملكة وخارجها .

- تخصيص مشرفين تربويين أكثر معرفة بالشخص للإشراف على ملumi المرحلة الثانوية .

وقد ذيل الباحث دراسته بمجموعة من المقترنات لإجراء دراسات وبحوث لاحقة منها:

- إجراء دراسة لمعرفة نصائح الواقع الميداني في المدارس لتطبيق الإشراف التربوي بمفهومه الحديث .
- دراسة العوامل التي تؤدي إلى ممارسة الأسلوب القيادي التسيبي في الإشراف التربوي عامه ، وفي المرحلة الثانوية خاصة .

"The Leadership Methods of Educational Supervisors And Its Correlation to the Improvement of Teachers' Performance as Considered by Teachers of Public Education in Almadinah Almunawarah"

By
Salman Saud Al-Jabri

Study Abstract This descriptive study aimed to measure the degree of practice adopted by educational supervisors for the leadership methods (autocratic, democratic and free-rein) and its correlation to the improvement of teachers' performance. Two questionnaires were established for collecting data on the study questions and variables. The first questionnaire embraced (36) phrases to measure the practiced leadership methods adopted by the educational supervisors. The phrases were equally divided into (12) for each leadership method. The second questionnaire has been consisted of (30) phrases to measure the effect of the academic supervisor on teachers' performance improvement. The validity of the two questionnaires has been externally and internally verified. Coefficients of invariability for both the two questionnaires have scaled to (% 88).

The study population was confined on teachers of secondary, intermediate, and upper classes of elementary schools who are involved in teaching these subjects: Islamic Education, Arabic, Mathematics, Science and Social Studies. The study population embraced (2688 teachers) and (45 supervisors). The selection of sample was conducted in a cluster and random methodology to include (405 teachers) of nearly (%15).

In order to obtain the results of study, the data has been analyzed through the use of arithmetic means, standard deviation, percentage, Pearson's Correlation Coefficient, Chi Square, Anova Contrast Analysis and LSD Test. Among the most important results of the study are:

- 1- Supervisors are practicing their leadership methods in a moderate average. The percentage distribution of practicing the leadership methods was as follows: democratic (%52,25), autocratic (%46,25) and free-rein (%42,25).
- 2- The leadership democratic method is considered as the predominant method in the academic supervision in Almadinah Almunawarah.
- 3- There is a positive correlation between the leadership democratic method and the improvement of teachers' performance.
- 4 -There is a variation of statistic function in the practice of free-rein method by supervisors in the stages of intermediate and secondary schools.
- 5- There is a variation of statistical function in the practice of the leadership democratic method by the academic supervisors with teachers of more experience.

In the light of these findings, the study came up with a number of recommendations, such as:

- It is required by officials responsible for developing supervision to specify its concepts on the basis of real field in order to avoid the duality between theory and application.
- The importance of providing the academic supervisors with training courses in order to develop the democratic method and allow them to pursue their higher studies.
- The importance of applying the criteria of selecting the academic supervisor objectively.
- Encouraging the academic supervisors for active participation in the educational conferences locally and internationally.
- Designating highly specialized supervisors for secondary school teachers.

The researcher has annexed his study with a group of recommendations for further studies and research, among them are:

- Conducting a research to know the extent maturity of the field of schools to apply the modern concept of the educational supervision.
- Conducting a study to define the factors which lead to the practice of leadership free-rein method generally , and in secondary stage in particular.

شكر و تقدير

الحمد لله الذي سهل وأuan ، فلولا عنده - جلت قدرته - ما كان هذا العمل.

وبعد :

فقد يعجز المرء عن شكر من قدموا له النصح والتوجيه ، وقد يقصر الشكر نفسه عن إيفائهم حقهم ، ويثنى دون فضلهم ، لكنه يظل الأفضل عرفاناً بالجميل ، وحفظاً للصنيع .
ويسعدني أن أتقدم بخالص الشكر والتقدير إلى جامعة أم القرى ممثلة في عمادة الدراسات العليا ، وأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية عامة وبقسم المناهج وطرق التدريس خاصة على ما بذلوه من جهد في مساعدتي منذ التحاقني بالجامعة حتى الانتهاء من إعداد هذه الدراسة.

كما يسعدني أن أتقدم بخالص الشكر ووافر التقدير إلى كل من أسهم معى في إخراج هذه الدراسة وفي مقدمتهم المشرف على الدراسة الدكتور / عبد اللطيف حسين فرج الذي لم يدخل وسعاً في مساعدتي وتوجيهي ، فأسجل له وبكل الإعزاز عميق شكري وتقديرى .

كما أخص بالشكر الدكتور / فوزي صالح بنجر - بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية جامعة أم القرى - على ما قدمه من توجيهات وإرشادات منذ التحاقني بالجامعة و في أثناء إعدادي لهذه الدراسة . كما أخص بالشكر - أيضاً - الدكتور / كمال حسني بيومي - أستاذ التخطيط والإدارة التربوية بكلية التربية بجامعة الملك عبد العزيز فرع المدينة المنورة على ما أبداه من آراء وتجيئات حول الدراسة؛ فله جزيل الشكر والتقدير .

ولايغوي أن أتقدم بالشكر الجزيل للدكتور / حفيظ المزروعي الأستاذ بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية جامعة أم القرى والدكتور / ربيع سعيد طه - أستاذ الإحصاء بقسم علم النفس بكلية التربية جامعة أم القرى - على ما قدماه من استشارة إحصائية لهذه الدراسة . وتحت يد الشكر والعرفان لمركز الصياد للاستشارات والبحوث الإحصائية بجدية على جهوده في التحليل الإحصائي للدراسة .

وأجزي الشكر إلى أخي وزميلي الأديب / حسين عجيان العروي المشرف التربوي بشعبة اللغة العربية بالإدارة العامة للتربية والتعليم بالمدينة المنورة على مؤازرته ، وتشجيعه ، وما قدمه من ملحوظات ومرئيات خدمةً لهذه الدراسة .

كما يسرني ويشرفني أن أتقدم بالشكر والعرفان لأعضاء لجنة المناقشة الأستاذ الدكتور / ضيف الله بن عواض الشبيبي ، والدكتور / فوزي بن صالح بنجر لتفضيلهم بقبول مناقشة هذه الدراسة وتقديمها .

وختاماً أسائل الله - عز وجل - أن يجري الجميع عن خير الجزاء .

الباحث

١٢٤

إلى والدي الكريم - أدامه الله ، ومتّعه بالصحة والعافية - .
إلى روح والدي الطاهرة - تغمدها الله بواسع رحمته ، وأسكنها فسيح
جنته - ، وإلى كل من يمْتُّ هما بصلة....
بِرًا ... وَتَكْرِيمًا ... وَاحْسَانًا .

إلى زوجي الفاضلة، وأبنائي الأعزاء : خالد ، ورهف ، وشذا ، ورؤى.
جباً ... وأعزازاً ... وتحناناً .

إلى أساقيني وزملائي الذين تكروا بآرائهم ، وتفضوا بتوجيهاتهم ...
شكراً ... وتقديراً ... وعرفاناً .

سلمان سعید الجابری

فهرست الموضوعات

| <u>الصفحة</u> | <u>الموضوع</u> |
|---------------|---|
| ب | آية من القرآن |
| ج | ملخص الدراسة باللغة العربية |
| د | ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية |
| هـ | إهداء |
| و | شكر وتقدير |
| ز - ح | فهرست الموضوعات |
| ط - ي | فهرست الجداول |
| ك | فهرست الملاحق |
| ١ | الفصل الأول : مشكلة الدراسة |
| ٢ | مقدمة |
| ٤ | الإحساس بالمشكلة |
| ٦ | أهداف الدراسة |
| ٦ | أهمية الدراسة |
| ٧ | حدود الدراسة |
| ٨ | مصطلحات الدراسة |
| ١٢ | الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة |
| ١٣ | مدخل |
| ١٣ | أولاً : الإطار النظري |
| ١٣ | تقديم |
| ١٤ | المبحث الأول: الإشراف التربوي |
| ١٤ | - المفهوم |
| ١٧ | - الأهداف |
| ٢١ | - مراحل التطور |
| ٣٤ | المبحث الثاني: القيادة في الإشراف التربوي |
| ٣٤ | - مفهومها |
| ٣٦ | - نظرياتها |
| ٤١ | - أساليبها |
| ٥١ | - مهاراتها |
| ٥٤ | المبحث الثالث: دور المشرف التربوي في تحسين أداء المعلمين |
| ٥٦ | ملخص الإطار النظري |
| ٥٧ | ثانياً : الدراسات السابقة |
| ٥٧ | - دراسات محلية |
| ٦٣ | - دراسات عربية |
| ٦٩ | - دراسات أجنبية |
| ٧٣ | - تعليق على الدراسات السابقة |
| ٧٦ | - أوجه استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة |
| ٧٧ | - أوجه اختلاف الدراسة الحالية من الدراسات السابقة |

الموضوع

الصفحة

| | |
|--|---|
| الفصل الثالث : منهجية الدراسة الميدانية و إجراءاتها مدخل منهج الدراسة مجتمع الدراسة عينة الدراسة أدوات الدراسة مراحل بناء أداتي الدراسة صدق أداتي الدراسة ثبات أداتي الدراسة الصورة النهائية لأداتي الدراسة إجراءات تطبيق الدراسة وجمع البيانات توصيف عينة الدراسة تبعاً للمتغيرات المستقلة الأساليب الإحصائية الفصل الرابع : عرض نتائج الدراسة وتفسيرها مدخل عرض النتائج وتفسيرها أولاً : الإجابة عن السؤال الأول ونصه : ما درجة ممارسة المشرفين التربويين للأساليب القيادية (التسلطي والشاوري والتسيبيي) ? ثانياً : الإجابة عن السؤال الثاني ونصه : هل تختلف وجهات نظر المعلمين حول الأساليب القيادية التي يمارسها المشرفون التربويون باختلاف متغيرات الدراسة ؟ ثالثاً : الإجابة عن السؤال الثالث ونصه : هل توجد علاقة ارتباطية بين الأساليب القيادية وتحسين أداء المعلمين ؟ ملخص الفصل الفصل الخامس : ملخص نتائج الدراسة و توصياتها و مقتراحاتها أولاً : ملخص نتائج الدراسة ثانياً : التوصيات ثالثاً : المقتراحات مصادر الدراسة و مراجعها المراجع العربية المراجع الأجنبية ملحق الدراسة | ٧٨ ٧٩ ٧٩ ٨٠ ٨١ ٨٢ ٨٣ ٨٤ ٨٧ ٨٨ ٨٩ ٩١ ٩٤ ٩٥ ٩٦ ٩٨ ٩٨ ١١٢ ١٢٥ ١٣٥ ١٣٦ ١٣٧ ١٣٩ ١٤١ ١٤٢ ١٤٣ ١٥١ ١٥٢ |
|--|---|

فهرست الجداول

| <u>رقم الجدول</u> | <u>موضوع الجدول</u> | <u>الصفحة</u> |
|-------------------|--|---------------|
| (١) - | وصف مجتمع الدراسة من المعلمين حسب المرحلة والشخص | ٨٠ |
| (٢) - | وصف مجتمع الدراسة من المشرفين التربويين حسب التخصص | ٨١ |
| (٣) - | وصف عينة الدراسة حسب المرحلة والتخصص | ٨٢ |
| (٤) - | تحليل عبارات الأساليب القيادية في الإشراف التربوي بطريقة معامل ارتباط العبرة بالمحور التابع له | ٨٦ |
| (٥) - | تحليل عبارات تحسين مستوى أداء المعلمين بطريقة معامل ارتباط العبرة بالمجموع الكلي لعبارات الاستبانة | ٨٦ |
| (٦) - | معامل ثبات أداتي الدراسة | ٨٧ |
| (٧) - | بيان بالاستبيانات الموزعة على العينة ونسبة المكتمل منها | ٩١ |
| (٨) - | توصيف عينة الدراسة تبعاً للمتغيرات المستقلة | ٩١ |
| (٩) - | المتوسطات الحسابية ونسبها المئوية والانحرافات المعيارية لوجهات نظر أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة المشرفين التربويين للأسلوب التسلطى وقد رتبت من الأكبر حسب المتوسط الحسابي لدرجة الممارسة | ٩٨ |
| (١٠) - | المتوسطات الحسابية ونسبها المئوية والانحرافات المعيارية لوجهات نظر أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة المشرفين التربويين للأسلوب التشاروئي وقد رتبت من الأكبر حسب المتوسط الحسابي لدرجة الممارسة | ١٠٢ |
| (١١) - | المتوسطات الحسابية ونسبها المئوية والانحرافات المعيارية لوجهات نظر أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة المشرفين التربويين للأسلوب التسبيئي وقد رتبت من الأكبر حسب المتوسط الحسابي لدرجة الممارسة | ١٠٥ |
| (١٢) - | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية و النسب المئوية لترتيب الأساليب القيادية التي يمارسها المشرفون التربويون | ١٠٨ |
| (١٣) - | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لوجهات نظر أفراد عينة الدراسة حول الأساليب القيادية التي يمارسها المشرفون التربويون تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية | ١١٢ |
| (١٤) - | نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة اختلاف وجهات نظر أفراد عينة الدراسة حول الأساليب القيادية التي يمارسها المشرفون التربويون تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية | ١١٢ |
| (١٥) - | نتائج اختبار (LSD) لدلالة الاختلاف بين المتوسطات الحسابية لوجهات نظر أفراد عينة الدراسة حول ممارسة المشرفين التربويين للأسلوب القيادي التسبيئي تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية .. | ١١٣ |

| الصفحة | موضوع الجدول | رقم الجدول |
|--------|---|------------|
| ١١٥ | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لوجهات نظر أفراد عينة الدراسة حول الأساليب القيادية التي يمارسها المشرفون التربويون تبعاً لمتغير سنوات خبرة المعلمين في التدريس | (١٦) - |
| ١١٥ | نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة اختلاف وجهات نظر أفراد عينة الدراسة حول الأساليب القيادية التي يمارسها المشرفون التربويون تبعاً لمتغير سنوات خبرة المعلمين في التدريس..... | (١٧) - |
| ١١٦ | نتائج اختبار (LSD) لدلالة الاختلاف بين المتوسطات الحسابية لوجهات نظر أفراد عينة الدراسة حول ممارسة المشرفين التربويين للأسلوب القيادي (السلطي والشاوري والتسبيبي) تبعاً لمتغير سنوات خبرة المعلمين في التدريس | (١٨) - |
| ١١٩ | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لوجهات نظر أفراد عينة الدراسة حول الأساليب القيادية التي يمارسها المشرفون التربويون تبعاً لمتغير المؤهل العلمي للمعلمين | (١٩) - |
| ١١٩ | نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة اختلاف وجهات نظر أفراد عينة الدراسة حول الأساليب القيادية التي يمارسها المشرفون التربويون تبعاً لمتغير المؤهل العلمي للمعلمين..... | (٢٠) - |
| ١٢٠ | نتائج اختبار (LSD) لدلالة الاختلاف بين المتوسطات الحسابية لوجهات نظر أفراد عينة الدراسة حول ممارسة المشرفين التربويين للأسلوبين القياديين (الشاوري و التسبيبي) تبعاً لمتغير المؤهل العلمي للمعلمين | (٢١) - |
| ١٢٥ | معامل الارتباط بين عبارات الأسلوب القيادي السلطاني ودرجة تحسين أداء المعلمين..... | (٢٢) - |
| ١٢٧ | معامل الارتباط بين عبارات الأسلوب القيادي الشاوري ودرجة تحسين أداء المعلمين..... | (٢٣) - |
| ١٢٩ | معامل الارتباط بين عبارات الأسلوب القيادي التسبيبي ودرجة تحسين أداء المعلمين..... | (٢٤) - |
| ١٣١ | تحليل التباين للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية تبعاً لتصنيف المعلمين للأساليب القيادية التي يمارسها عليهم المشرفون التربويون..... | (٢٥) - |
| ١٣٢ | (شكل ١) يوضح تقسيم مستويات تحسين أداء المعلمين..... | (٢٦) - |
| ١٣٣ | علاقة الأساليب القيادية بدرجة تحسين أداء المعلمين | (٢٧) - |
| ١٣٤ | اختبار "مربع كاي"..... (شكل ٢) يوضح العلاقة بين الأساليب القيادية ودرجة تحسين أداء المعلمين..... | (٢٨) - |
| | | (٢٩) - |

فهرست الملاحق

| <u>الصفحة</u> | <u>موضوع الملحق</u> | <u>رقم الملحق</u> |
|---------------|---|-------------------|
| ١٥٣ | أداة الدراسة في صورتها الأولية قبل عرضها على المحكمين | (١) - |
| ١٦٢ | أداة الدراسة في صورتها النهائية | (٢) - |
| ١٦٨ | أسماء الأساتذة الذين حكموا أداة الدراسة | (٣) - |
| ١٧٢ | بيان بمجتمع الدراسة من معلمي المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية في المدينة المنورة | (٤) - |
| ١٧٤ | بيان بمجتمع الدراسة من مشرفي المواد التربويين في المدينة المنورة | (٥) - |
| ١٧٦ | خطاب عمادة كلية التربية بجامعة أم القرى موجهاً إلى مدير الإدارة العامة للتربية والتعليم في المدينة المنورة بالموافقة على تطبيق أداة الدراسة | (٦) - |
| ١٧٨ | خطاب مدير الإدارة العامة للتربية والتعليم بالمدينة المنورة إلى المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية بالموافقة على تطبيق الأداتين على مجتمع الدراسة في المدينة المنورة | (٧) - |
| ١٨٠ | الدراسة الاستطلاعية | (٨) - |

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأبعادها :

- مقدمة .
- الإحساس بالمشكلة .
- تحديد مشكلة الدراسة .
- أهداف الدراسة .
- أهمية الدراسة .
- حدود الدراسة .
- مصطلحات الدراسة .

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأبعادها

مقدمة :

تُعدُّ التربية عملية هادفة ومقصودة لبناء فكر الأمم ، وصياغة أهدافها ، وتحديد فلسفتها واتجاهاتها في ضوء متطلبات الحياة ، ووفقاً لمعتقد المجتمع وثقافته .
ويتوقف نجاح المنهج في تحقيق أهداف التربية ، وترجمتها إلى واقع سلوكي داخل المدارس وخارجها ؛ لتكون التكوين الشخصية المتكاملة للمتعلم على جهود المعلم الذي تعد مهمته صعبة ؛ لأنَّه يتعامل مع الإنسان الذي تختلف ميوله وقدراته ورغباته واتجاهاته من جهة ، ومن جهة أخرى فهو مطالب بملائحة التقدم في وسائل المعرفة ومواكبة التطور في مختلف الميادين الثقافية والتربوية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية ؛ لذا فهو يتسم العون من هو أكثر منه خبرة في المجال التربوي ؟ ليرشده ، ويوجهه ، ويمده بما يحتاجه ؟ فيزداد ثقة في نفسه وخبرة في مهنته .

وهنا تأتي مهمة المشرف التربوي الذي تتوقف فاعليته في الارتقاء بأداء المعلمين على ما يحدثه فيهم من تغييرات مرغوب فيها ، لكونه قائداً تربوياً يسعى من خلال مهامه الإشرافية إلى تحسين العملية التعليمية وتطويرها وتحقيق أهدافها التربوية .

فإشراف التربوي بمفهومه الحديث عملية قيادية تعاونية تهدف إلى مساعدة المعلمين في مواجهة مشكلاتهم التعليمية ومعالجتها فليس الغرض منه - كما يتصور بعض المعلمين - انحصره في تصيد الأخطاء كما كان في الماضي ، بل الوقوف على مواطن الضعف والقصور التي تقف في طريق عمل المعلم ؛ لإزالتها وتوفير احتياجاته التي تدفعه للعمل في إطار توجيهه إلى أفضل الطرق لتحسين أدائه ، بل أصبح الإشراف التربوي يهدف إلى محاولة إحداث التغيير الإيجابي في الموقف التعليمي بأكمله . (عبد الهادي ، ٢٠٠٢ ، ٧) .

وقد وصل الإشراف التربوي إلى هذا المفهوم الحديث بعد سلسلة من التطورات العالمية في ظل النظريات الإدارية ، فاتسم بالسلط والتفيض في الإدارة التقليدية ، وبالتجييف في إدارة العلاقات الإنسانية ، أما في ظل الإدارة التشاركية "نظريَّة النظم" فقد اتسع بالشمول والتكميل في جو تسوده الروح التشاورية .

ويتوقف نجاح أي عمل على مدى قدرة القادة في توجيه الأعمال والأنشطة نحو الأهداف المرغوب فيها ، و من أهم المتطلبات الأساسية المادفة إلى تطوير العملية التربوية وتحسين جوانبها الحاجة إلى قيادة مؤثرة بإمكانها أن تؤدي دوراً قيادياً مسؤولاً عن توجيه العملية التربوية وتحقيق أهدافها ، وذكر الرشيد (١٣٩٩هـ ، ١٠) "أن الهدف الجوهري للإشراف التربوي هو تقديم قيادة من شأنها أن تجعل المعلمين والمديرين أكثر قدرة على تحسين الخبرات التربوية التي تقدمها مدارس التعليم للأجيال القادمة " .

ولأهمية القيادة في الإشراف التربوي ، وال الحاجة إليها في تحسين العملية التعليمية فقد اهتم بها التربويون فظهر في منتصف القرن العشرين عدد من النظريات القيادية لدراسة الأساليب المؤثرة في إنتاجية المرؤوسين كالنظريات القيادية التقليدية ، والنظريات السلوكية ودراساتها وتطورها . (المغidi ، ١٤٢١هـ ، ١١٥)

والمشرفون التربويون هم القادة الذين يعول عليهم كثيراً في تحسين أداء المعلمين بدءاً بالتحخطيط للدروس وإعدادها، وصياغة أهدافها ، واستخدام الوسائل التعليمية والطرق التدريسية المتنوعة ، وكيفية التعامل مع التلاميذ وحل مشكلاتهم ، فضلاً عن إثراء الجانب الشفافي لدى المعلمين ، و تطوير كفاياتهم العلمية والمهنية ، وتنمية شخصياتهم ، وإذكاء الروح المعنوية بينهم . (الأفendi، ١٩٧٦، ١٨٠)

و يتحتم على المشرف التربوي ؛ ليحقق أهداف الإشراف التربوي في الارتقاء بأداء المعلمين أن يمتلك مادة علمية غزيرة ، ومهارة مهنية قدية ، وكفايات شخصية مؤهلة تقدم للمعلم في أسلوب قيادي مؤثر ؛ ليحدث التغيير في سلوك المعلمين مما يعكس إيجاباً على سلوك المتعلمين داخل الفصول الدراسية وخارجها .

وفي ظل المفهوم الحديث للإشراف التربوي أصبح من المأمول اليوم أن يفصح المعلم عن احتياجاته العلمي والمهني للمشرف التربوي الذي يسعى لمساعدته من أجل تحسين العملية التعليمية ، ومتابعة الجديد في المجال التربوي ، في ثقة متبادلة ، ورغبة في العمل ، إيماناً بدورهما في تربية النشاء وتقدير المسؤولية.

الإحسان بالشكلة :

على الرغم من الجهد الذي تبذله وزارة التربية والتعليم في سبيل تطوير الإشراف التربوي والارتقاء به نظرياً وتطبيقياً ، والتي تتضح من خلال المراحل التي مرّ بها من تفتيش ثم توجيه تربوي ، وأخيراً الإشراف التربوي إلا أن المتبع للميدان التربوي يجد أن أثر الإشراف التربوي في تحسين أداء المعلمين وتطوير العملية التعليمية دون ما تأمله وزارة التربية والتعليم وتنطليع إليه .

وذلك ما تبين للباحث من خلال خدمته في مهنة التعليم في المرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية ، ومن ثم التحاقه بالإشراف التربوي حيث رأى اختلافاً بين النظرية والتطبيق في ممارسة الإشراف التربوي بمفهومه الحديث إذ جنح إلى التفتيش والمتابعة أو المحاملة والمسايرة دون إنتاجية واضحة ، صانعاً جفوة بين المعلمين والمشرفين التربويين اتضحت في انصراف المعلم عن المشرف التربوي وإهماله الاستفادة من خبراته العلمية والمهنية، وذلك ما تؤكده الدراسات العلمية التي اطلع عليها الباحث ، ومنه ما جاء في نتائج دراسة المخاري (١٤٠١ هـ ، ٢١٥) : حيث تبين له أن: "عملية الإشراف ما زالت تتم في ظل المفهوم القديم (التفتيش) سواء أكان ذلك يتعلق بالأساليب أم بالممارسات التي يتبعها المشرف عند قيامه بعمله" ، وتبيان دراسة الحازمي (١٤٠٣هـ) "أن الأساليب المتبعه في الجولات والزيارات الإشرافية يحكمها الاتجاه التفتيشي" .

كما بينت دراسة عبد الماجد، إيمان (١٤٠٣) "أن الإشراف التربوي في مدارس البنات الثانوية بمنطقة مكة المكرمة التعليمية يغلب عليه الجانب السلبي في مقابل موازنته بقواعد الإشراف التربوي الحديث" ، وذكر حداد في نتائج دراسته (١٤١٠) "أن أساليب الإشراف التي يطبقها المشرفون سلطوية لا تحسن من أداء المعلمين بقدر ما تبحث عن أحاطتهم وسلبياتهم" .

وذلك نتائج دراسة الشمالي (١٤١٧هـ) على أن هناك قصوراً في أداء المشرف التربوي في تنفيذ وظائف الإشراف التربوي ، وقد أوصت الدراسة بعقد دورات تدريبية تمكن المشرفين التربويين من مواكبة التطور الحديث لمفهوم الإشراف التربوي .

ويؤكد سورطي (١٩٩٨، ٢٥٢) "أن عجز الإشراف التربوي العربي بشكل عام عن تحقيق أهدافه يعود لأسباب منها : اعتماده على السلطوية المتمثلة في ضعف العلاقة بين المعلم والمشرف التربوي بسبب قيامها على التحكم بدل التعاون والثقة المتبادلة ". وقد أوصت دراسة آل قصود (١٤٢٣ هـ) : "بضرورة اهتمام الإشراف التربوي بمساعدة المعلمين في تحسين أدائهم وتطوير كفایتهم التعليمية ".

وللتتأكد من ذلك كله قام الباحث بدراسة استطلاعية عن طريق استبيانة مفتوحة شملت (أربعة وعشرين) معلماً ، لاستطلاع آرائهم حول الأساليب التي تغلب على تعامل المشرفين التربويين في أثناء زيارتهم للمدارس ، ومدى استفادتهم من خبرات المشرفين التربويين المهنية والعلمية . واستخلص الباحث بعض النتائج منها : أن المشرفين التربويين يمارسون مهامهم بأساليب هي أقرب للتتفتيش منها للإشراف التربوي بمفهومه الحديث كالمتابعة الدقيقة لدفاتر التحضير ، والتأكد من اكتمال سجلات تقويم التلاميذ ، وكذلك التأكد من شرح المعلمين عن طريق الزيارات الصحفية المفاجئة ، ومدى التزامهم بالخططة الزمنية والموضوعية للمقرر الدراسي ، وفقد مرافق المدرسة ، ورصد سير نظمتها اليومي ومتابعة الغائبين من المعلمين والطلاب وتسجيل أسماء المتأخرین . أما من حيث مدى استفادتهم من خبرات المشرفين التربويين فكانت محدودة وتركت حول إعداد الدروس وصياغة الأهداف الإجرائية ، وتنظيم السبورة واستخدامها وسيلة إضافية ، بالإضافة إلى قراءات موجهة في مادة التخصص .

ومن خلال نتائج الدراسات السابقة ، ونتائج الدراسة الاستطلاعية ، وخبرة الباحث في مهنة التعليم والإشراف التربوي ومن خلال المفهوم الحديث للإشراف التربوي الذي يجعل سلطة المشرف التربوي تكمن في قوة تأثيره في تحسين العملية التعليمية ، ومن خلال ما شعر به الباحث من أن تحقيق المشرف التربوي لأهداف الإشراف ، وتأثيره في الارتقاء بأداء المعلمين يتوقف كثيراً على الأسلوب الذي يتعامل به معهم ، كل ذلك أوجد الإحساس لدى الباحث بأهمية هذه الدراسة للكشف عن الأساليب القيادية التي يمارسها المشرفون التربويون وعلاقتها بتحسين أداء المعلمين . ومن هنا تحددت مشكلة الدراسة في

العبارة التالية :

الأساليب القيادية التي يمارسها المشرفون التربويون وعلاقتها بتحسين أداء المعلمين كما يراها معلمو التعليم العام في المدينة المنورة .

ومن هذه المشكلة فقد تفرعت الأسئلة التالية :

- ١- ما درجة ممارسة المشرفين التربويين للأساليب القيادية في الإشراف التربوي (التسلطي، والشاوري ، والتسيبي) كما يراها معلمو التعليم العام في المدينة المنورة ؟
- ٢- هل تختلف وجهات نظر المعلمين نحو الأساليب القيادية التي يمارسها المشرفون التربويون باختلاف المرحلة التعليمية ، وسنوات خبرة المعلمين في التدريس ، ومؤهلاتهم العلمية ؟
- ٣- هل توجد علاقة ارتباطية بين الأساليب القيادية (التسلطي والشاوري و التسيبي) التي يمارسها المشرفون التربويون و تحسين أداء المعلمين كما يراها معلمو التعليم العام في المدينة المنورة ؟

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة إلى :

- ١- معرفة درجة ممارسة المشرفين التربويين للأساليب القيادية في الإشراف التربوي (التسلطي، والشاوري ، والتسيبي) .
- ٢- معرفة أثر متغيرات الدراسة " الخبرة ، والمرحلة التعليمية ، والمؤهل العلمي للمعلمين على الأساليب القيادية التي يمارسها المشرفون التربويون في المدارس في المدينة المنورة .
- ٣- معرفة علاقة الأساليب القيادية التي يمارسها المشرفون التربويون بتحسين أداء المعلمين في المدارس بالمدينة المنورة .

أهمية الدراسة :

الإشراف التربوي قيادة إنسانية تسعى إلى تحسين العملية التعليمية بعناصرها المختلفة بدءاً بتحسين أداء المعلم تخصصياً ، وتربيوياً ، وثقافياً، وتتوقف جهود المشرفين التربويين في الارتقاء بأداء المعلمين كثيراً على الأساليب القيادية التي يتعاملون بها مع المعلمين .

و تتضح أهمية هذه الدراسة في كونها تشخيصاً لواقع الممارسات القيادية في الإشراف

التربوي ومدى مواكبتها لمفهوم الإشراف التربوي الحديث قيادة وتأثيراً . وقد تفيد نتائج هذه الدراسة المسؤولين عن تطوير الإشراف التربوي ، وذلك بإعادة النظر في مهام المشرف التربوي ، ومعايير اختياره ، وتطوير أدائه ، ووضع آلية لضبط إنتاجيته . كما يستفيد منها المشرفون التربويون ، وذلك باتباع أفضل الأساليب القيادية التي يمكن أن تؤثر إيجاباً في أداء المعلمين ، وتزيل ما علق بين المشرف التربوي والمعلم من ترسبات فوقية تعيق الإفادة والتطوير .

وقد تفسح نتائج هذه الدراسة ووصياتها ومقترناتها أمام الباحثين لإجراء دراسات مماثلة ، وأخرجيات مشابهة تتناول تأثير كل أسلوب قيادي في أداء المعلمين وداعييهم نحو العمل ، وما يعوق الإشراف التربوي عن تحقيق أهدافه .

حدود الدراسة :

١. الحدود المكانية : انحصرت حدود الدراسة المكانية في المدينة المنورة دون قراها ومحافظاتها . كما اقتصرت بشرياً على المعلمين في المدارس "النهرية" الحكومية "للبنين" بالمدينة المنورة المرحلة الابتدائية "الصفوف العليا" و المرحلة المتوسطة ، والمرحلة الثانوية ، والذين يقومون بتدريس المواد التالية : (التربية الإسلامية ، واللغة العربية ، و الرياضيات والعلوم ، والاجتماعيات) ، كما شملت الدراسة مشرفي المواد التربويين في التخصصات السابقة .

٢. الحدود الزمانية : تم تطبيق الدراسة الميدانية - بفضل الله - في آخر الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٢٣ / ١٤٢٤ - .

٣. الحدود الموضوعية : تمثلت حدود الدراسة الموضوعية في دراسة الأساليب القيادية التي يمارسها المشرفون التربويون (السلطي، والشاوري، والتسيبي) و دراسة العلاقة بين هذه الأساليب الإشرافية الثلاثة وتحسين أداء المعلمين في المدارس بالمدينة المنورة .

وتقييد نتائج هذه الدراسة بحدودها المكانية والزمانية ، والبشرية ، وال موضوعية .

مصطلحات الدراسة :

١. القيادة : Leadership

في اللغة . ذكر ابن منظور (ت ١٩٩٧هـ) ، (١١، ج ١١، ص ٣١٤) : القيادة مصدر الفعل قاد ، والقائد من الجبل أنفه ومقدمته . والقيادة : تقىض السوق . وأقاد : تقدم وقاد الغيث فهو مُقيّد بمعنى اتسع . وفي حديث علي - رضي الله عنه - : قريش قادة ذاتة ؟ أي يقودون الجيوش .

ويعرف مرسى (١٩٨٤ ، ١٤١) القيادة : " أنها السلوك الذي يقوم به الفرد حين يوجه نشاط جماعة نحو هدف مشترك " .

ويقصد بها في الدراسة الحالية : قدرة المشرف التربوي على القيام بتوجيه نشاط المعلمين الذين يشرف عليهم للتأثير فيهم ، من أجل تحسين مستوى أدائهم ؛ لتحقيق الأهداف التعليمية والتربوية بما يمتلكه من كفايات علمية ومهنية وشخصية مؤثرة .

٢. الإشراف التربوي : Educational Supervision

في اللغة: ذكر ابن منظور (ت ١٩٩٧هـ)،(٧، ج ١٩٩٧م ، ص ٩٠) : أشرف الشيء على الشيء: علاه وأشرف الشيء: علا وارتفاع . وأشرف عليه: اطلع عليه من فوق . وأشرف المرباً: علوته . ويأتي الإشراف بمعنى الحرص . ويقال أشرف علينا فهو مشرف علينا ؛ أي مشفق والإشراف الشفقة .

ويعرف الدويني وآخرون (٢٠٠١ ، ٨٠) الإشراف التربوي : " أنه عملية ديمقراطية تعاونية تعنى بال موقف التعليمي التعليمي بجميع عناصره من مناهج ووسائل وأساليب وبيئة ومعلم وطالب ، تهدف إلى دراسة العوامل المؤثرة في ذلك الموقف وتقويمها للعمل على تحسينها وتنظيمها من أجل تحقيق أفضل الأهداف التعليمية والتعلمية " .

ويقصد به في الدراسة الحالية : أسلوب قيادي مؤثر في العملية التربوية ، منظم ، مستمر ، تشاركي ، إنساني ، يتناول كل العمليات التربوية ، تخطيطاً ، وتنفيذًا ، وتنسيقًا ، وتدريبًا ، وتقويمًا ، وتطويرًا ، وتغذيةً راجعةً في إطار هدفه تحسين الموقف التعليمي التعليمي ؛ سعياً لجعل أهداف المجتمع التربوية واقعاً منقولاً من السلف إلى الخلف في رؤية تستوعب الماضي وتمارس الحاضر وتستشرف المستقبل .

٣. المشرف التربوي : Educational Supervisor

عرفت وزارة المعارف (١٤١٩ ، ٩٩) المشرف التربوي : " أنه خبير في ، وظيفته الرسمية مساعدة المعلمين على النمو المهني ، وحل المشكلات التعليمية التي تواجههم ، بالإضافة إلى تقديم الخدمات الفنية ، وتحسين أساليب التدريس ، وتوجيه العملية التربوية الوجهة الصحيحة " .

ويقصد به في الدراسة الحالية : معلم ذو كفاية علمية ومقدرة مهنية وقيادة تربوية تم اختياره وفق أسس وضوابط معينة ؛ ليكون مرشدًا ومحبًا وقائداً لجميع العاملين في المجال التربوي لرفع مستوى العملية التعليمية وتحقيق أهداف المجتمع التربوية .

٤. الأسلوب القيادي : Leadership Method

في اللغة، ذكر ابن منظور (ت ١٩٩٧هـ) ، (ج ٦، ص ٣١٩) : الأسلوب : الطريق والوجه ، والمذهب ، وكل طريق ممتد . ويقال للسطر من التخييل أسلوب . والأسلوب : الفن ؛ يقال : أخذ فلان في أساليب من القول ؛ أي أفنان منه . ويرى الدويني وآخرون (٢٠٠١ ، ١٨) أن الأسلوب القيادي : " هو طريقة القائد في ممارسة عملية التأثير في موظفيه " .

ويقصد به في الدراسة الحالية : السلوك الذي يميز المشرف التربوي عن غيره ويكون سمة ملزمة له في أثناء ممارسته لمهامه الإشرافية ، والذي يعكس تفاعله وتعامله مع المعلمين في المدرسة سواء أكان هذا الأسلوب يتسم بالسلط أو بالتسبيب أم بالتشاور ؛ للتأثير فيهم من أجل تحسين أدائهم ؛ لتحقيق الأهداف المنشودة للعملية التعليمية.

أ. الأسلوب القيادي التسلطى : Autocratic Leadership Method

يرى مرسى (١٩٨٤ ، ١٥٣) : " أن الأسلوب التسلطى يقوم على الاستبداد بالرأى والتعصب له ، وعدم السماح للمرؤوسين بالنقاش والتفاهم ، وينفرد فيه القائد بإصدار القرارات والتعليمات وتوجيه الأوامر " .

ويقصد به في الدراسة الحالية : الأسلوب الذي يركز فيه المشرف التربوي على الضبط

والشدة والالتزام بحرفية الإجراءات وتصيد الأخطاء ، ويعتبر الهيئة التدريسية في نظره أداة للتنفيذ ، وعليه مراقبة مدى تحقيق المعلمين ما يريد وفقاً للخطوات التي اقترحها والأوامر التي أصدرها .

ب . الأسلوب القيادي التشاوري : Democratic Leadership Method
ويرى البدرى ، أ (٢٠٠١ ، ٥٣) : " أن الأسلوب القيادي التشاوري يقوم على مشاركة الآخرين في اتخاذ القرارات وعمليات التخطيط والتنظيم مما يؤدي إلى التزامهم بالعمل ، ورغبتهم في تحمل المسؤولية وتنمية قدراتهم الإبداعية " .
ويقصد به في الدراسة الحالية : الأسلوب الذي يقوم فيه المشرف التربوي بتوجيهه نشاط المعلمين ومشاركتهم في مناقشة المشكلات ، وطرق حلها وإشراكهم في اتخاذ القرارات وتنظيم العمل وتخطيشه ، واحترام آرائهم ، وتقدير أعمالهم ، وإشعارهم بأهمية إنجازهم وإثارة دافعيتهم نحو العمل بما يمتلكه من كفايات علمية ومهنية وشخصية .

ج . الأسلوب القيادي التسبيبي : Free-Rein Leadership Method
ويرى البدرى، أ (٢٠٠١ ، ٥٤) : " أن الأسلوب القيادي التسبيبي يقوم على عدم تحمل المسؤولية وتنظيم سير العمل ، بل ترك فيه الحرية للجماعة ، ونتيجة لذلك تظهر حالات التسبيب وعدم الجدية في العمل ، ويتحول العمل إلى فوضى وضياع للوقت والجهد " .
ويقصد به في الدراسة الحالية : الأسلوب الذي يتخلّى فيه المشرف التربوي عن دوره القيادي في توجيه المعلمين ومساعدتهم وحل مشكلاتهم ومشاركتهم بخبراته وأفكاره .
وعدم استطاعته اكتشاف قدرات المعلمين وطاقاتهم واستغلالها لصالح العمل ، واعتماده على الآخرين فيما يكلف به من أعمال ؛ ليقى صديقاً للجميع ، ويحترم كشخص وليس كقائد .

٥- تحسين أداء المعلم : Improvement Of Teacher's Performance :
في اللغة : ذكر ابن منظور (ت ١٩٩٧هـ) ، (ج ٣ ، ص ١٧٨) : حسن الشيء تحسيناً : زينه . كما ذكر - أيضاً - (ج ١ ، ص ١١) : الأداء : الاسم من أدى . ويقال أدى الشيء : أوصله . وأدى دينه : قضاه . فيرى الباحث أن المعنى اللغوي للأداء يدور حول الإيصال والقضاء والتخلص . وبالتالي يكون الأداء : إيصال المعلم لما كُلِّف به من منهج

متكملاً إلى عقول تلاميذه ؛ تخلصاً من المسؤولية التي يحملها على عاتقه ، وتبئنة لنفسه .
ويرى (عبد الهادي (٢٠٠٢ ، ٢٠) : " أنه مساعدة المعلمين على تنمية قدراتهم ،
ورفع كفاياتهم الإنتاجية ؛ لبلوغ الأهداف التربوية المعلنة " .

ويقصد به في الدراسة الحالية : نقلة نوعية في الارتقاء بمستوى المعلمين في العملية التربوية والنهوض بأدائهم المهني ؛ نتيجة جهود المشرف التربوي ، وحسن تعامله مع المعلمين بدءاً بمساعدتهم في إعداد الدروس واستخدام الوسائل التعليمية المناسبة والتنوع في طرق تدريسيه ، مروراً بالأنشطة المدرسية ، وكيفية إدارة الحوار الصفي و التعامل مع الطلاب ، وحل مشكلاتهم ورعاية المتفوقين ، وتشجيع المقصرين ، ومعرفة قدرات الطلاب العقلية وخصائصهم النفسية والجسمية الملائمة لمرحلتهم التعليمية ، وختاماً بإثراء الجوانب الثقافية للمعلمين عن طريق مساعدتهم في إجراء البحوث التربوية ، والتجارب العلمية .
وتقييمه الدراسة باستبانة أعدها الباحث تبين جهود المشرف التربوي في تحسين الجوانب الأدائية للمعلم .

٦- التعليم العام : Formal /General Education

يدرك الحقيل (١٤١٧ ، ٢٥) : " أن النظام التعليمي العام في المملكة العربية السعودية ينقسم ثلاثة مستويات هي : المرحلة الابتدائية ، ومدة الدراسة فيها ست سنوات ، والمرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية ن ومدة الدراسة في كل منها ثلاثة سنوات " .
ويقصد به في الدراسة الحالية : المؤسسات التعليمية الرسمية النظامية في المملكة العربية السعودية ، والتي تشمل ثلاث مراحل دراسية متكمالة ، متتابعة ، تمثل في المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية .

٠٠٥٤٨٦



الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً : الإطار النظري للدراسة:

- المبحث الأول : الإشراف التربوي
 - (المفهوم - الأهداف - مراحل التطور)
- المبحث الثاني : القيادة في الإشراف التربوي
 - (مفهومها - نظرياتها - أساليبها - مهاراتها)
- المبحث الثالث: دور المشرف التربوي في تحسين أداء المعلمين
- ملخص الإطار النظري .

ثانياً : الدراسات السابقة :

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

مدخل :

يتناول الفصل الثاني بالوصف والتحليل مدخلين رئيين يتمثلان في تحديد الإطار النظري للدراسة ، وعرض الدراسات السابقة ، ولتحقيق ذلك سيتناول الإطار النظري للدراسة ثلاثة مباحث رئيسة ، يتناول المبحث الأول الإشراف التربوي من حيث المفهوم ومراحل تطوره عالمياً ومحلياً ، وأهدافه . ويتناول المبحث الثاني موضوع القيادة في الإشراف التربوي من حيث المفهوم ، والنظريات والأساليب ، والمهارات ، في الوقت الذي يتناول فيه المبحث الأخير دور المشرف التربوي في تحسين أداء المعلمين مدخلاً للدراسة الميدانية . ويأتي بعد ذلك عرض الدراسات السابقة - محلية ، أو عربية ، أو أجنبية - ذات الصلة بموضوع الدراسة والتعليق عليها .

أولاً : الإطار النظري :

تقديم :

يهدف الإشراف التربوي بعده نشاطاً قيادياً إلى تحسين العملية التعليمية ، والارتقاء بها إلى مستوى الأهداف التي رسّمها المجتمع ل التربية أبنائه ، ومن خلاله يسعى المشرف التربوي إلى إحداث تغييرات إيجابية في سلوك المعلمين واتجاهاتهم وممارساتهم التعليمية ؟ للوفاء برسالة المدرسة وتحسين أدائها وتنكينها من بلوغ أهدافها .

والأهمية الإشراف التربوي في تحسين العملية التعليمية وال الحاجة إليه فقد مر بتطورات عالمية في ظل النظريات الإدارية ، فاتسم بالسلط والتفتیش في ظل الإدارة التقليدية وبالتجويم في إدارة العلاقات الإنسانية ، أما في ظل الإدارة التشاركية ونظرية النظم فاتسم بالشمول والتكامل في جو تسوده الروح التعاونية . ولم يكن الإشراف التربوي في نظم الدول العربية عامة - والمملكة العربية السعودية خاصة - معزلاً عن هذه التطورات . وفي منتصف القرن العشرين ظهر عددٌ من النظريات القيادية العلمية لدراسة الأساليب القيادية

المؤثرة في إنتاجية المرؤوسين بدءاً بالنظريات السلوكية ودراساتها في جامعة أوهايو الأمريكية وتطوراتها .

و نتيجة طبيعية لهذه الدراسات ، جاءت النظرية الموقفية لفيدلر (Fiedler) ، وتطوراتها لدى هرسي وبلانشـرد (Hersey & Blanchard) . ومن الأساليب القيادية ماصنفه (وايت ولبيت White & Lippitt) في كتابهما "الأتوقراطية والديموقراطية" وتحدثا فيه عن ثلاثة أساليب قيادية هي : "الديقراطي ، والاستبدادي والتسيبي" . وهي الأساليب التي سيقوم الباحث بدراسة ممارسة المشرفين التربويين لها في هذه الدراسة مع محاولة إيجاد علاقتها بتحسين أداء المعلمين في العملية التعليمية .

ويتضمن الإطار النظري المباحث الرئيسة التالية :

البحث الأول : الإشراف التربوي :

ويتضمن ثلاثة جوانب هي مفهوم الإشراف التربوي ، وأهدافه ، وتطوره عالمياً وذلك في ظل النظريات الإدارية العالمية ، ثم تطوره في المملكة العربية السعودية منذ إنشاء مديرية المعارف عام ١٣٤٤هـ إلى الآن .

١- مفهوم الإشراف التربوي:

لم يحظ الإشراف التربوي كغيره من المفاهيم التربوية بتعريف واحد يجمع عليه المتخصصون ، بل ظهرت مجموعة من التعريفات التي تحاول تحديد مفهومه ، فهذا تشارلز بوردمان وآخرون (١٩٦٣، ٩) يعرفون الإشراف التربوي بأنه : "المجهود الذي يبذل لاستشارة المعلمين في المدرسة فرادى وجماعات وتنسيق جهودهم وتوجيهه نحو هم المستمر لكي يفهموا وظائف التعليم فهماً أحسن و يؤدوها بصورة أكثر فاعلية حتى يصبحوا أكثر قدرة على استشارة كل تلميذ نحو المشاركة الذكية العميقـة في بناء المجتمع وتوجيهه نحو المستمر " . ذكر حسين (١٩٦٩م ، ٣٨) عدة تعريفات لبعض المتخصصين منها ما عرفه هارلود آدمز "Admes" وهو "أن الإشراف عبارة عن خدمة فنية تقدم على أساس من التخطيط السليم الذي يهدف إلى تحسين عملية التعليم والتعلم " وتعريف مارك تيرني Terney "للإشراف بأنه : "عملية توجيه للعملية التعليمية ، وتقويم لها ؛ بقصد تزويد التلاميذ بخدمات أفضل".

ومن التعريفات السابقة استخلص حسين (١٩٦٩ م ، ٣٩) التعريف التالي للإشراف التربوي باعتباره : " نشاطاً موجهاً يعتمد على دراسة الوضع القائم ، ويهدف إلى خدمة جميع العاملين في مجال التربية والتعليم ، لإطلاق قدراتهم ورفع مستواهم الشخصي والمهني ، مما يحقق رفع مستوى العملية التعليمية وتحقيق أهدافها " .

ويعرف نشوان (١٩٨٢ م ، ١١٥) الإشراف التربوي بأنه " عملية تعاونية تشخيصية تحليلية علاجية ، تتم من خلال التفاعل البناء بين المشرف والمعلم بهدف تحسين عمليتي التعليم والتعلم ". كما يعرفه البدرى أ (٢٠٠١ م ، ١٨) بأنه : " قيادة تربوية هدفها هيئة الفرص المناسبة لنمو المعلمين وتطويرهم مهنياً بهدف الارتقاء بمستوى التعليم ، وذلك عن طريق استخدام الأساليب التربوية الملائمة " .

ويشير الأسدى ، ومروان (٢٠٠٣ م ، ١٨) : إلى مجموعة من التعريفات ومنها : تعريف موشىر وبربل " Mosher & Purpel " حيث عرفا الإشراف التربوي بأنه " مهمة قيادية وتدريبية تسعى إلى تعليم المعلمين وتدريبهم على كيفية التعليم والقيادة المهنية من خلال إعادة تشكيل التربية العامة ، وتحديد أدق لتطوير مناهج التربية وكيفية تدريسها وأشكالها " .

وأورد المغيدى (١٤٢١ هـ ، ٣٦) التعريف التالي للإشراف التربوي فهو : " عملية تربوية ، تهدف إلى مد يد العون والمساعدة للمعلم والطالب ؛ من أجل تطوير عملية التعليم والتعلم وتسهيلها بجميع أبعادها ، وتحقق نمو التلاميذ الفكري والمعرفي والنفسى والعاطفى من خلال عدد من الحالات التربوية التي يقوم بها المشرف التربوي " .

وعرفه الدوىك وآخرون (٢٠٠١ م ، ٨٠) : " بأنه عملية قيادية ديمقراطية تعاونية منظمة تعنى بال موقف التعليمي التعليمي بجميع عناصره من مناهج ووسائل وأساليب وبيئة ومعلم وطالب تهدف إلى دراسة العوامل المؤثرة في ذلك الموقف وتقويتها للعمل على تحسينها وتنظيمها من أجل تحقيق أفضل لأهداف التعلم والتعليم " .

وقد عرّفت الدراسة التي قام بها مركز البحوث التربوية بدول الخليج العربي (١٩٨٥ م ، ٤٥) الإشراف التربوي بأنه : " العملية التي يتم فيها تقويم العملية التعليمية ، وتطويرها ومتابعة تنفيذ كل ما يتعلق بها ؛ لتحقيق الأهداف التربوية ، وهو يشمل

الإشراف على جميع العمليات التي تجري في المدرسة سواء كانت تدريبية أم إدارية تتعلق بأي نوع من أنواع النشاط التربوي في المدرسة وخارجها والعلاقات والتفاعلات الموجودة فيما بينها".

وأوردت وزارة المعارف في دليل المشرف التربوي (١٤١٩، ص ٣٥) التعريف التالي : الإشراف التربوي: "عملية فنية ، شورية ، قيادية ، إنسانية ، شاملة ، غايتها تقويم العملية التعليمية والتربية وتطويرها بكافة محاورها".

ومن استقراء التعريفات السابقة استنبط الباحث التعريف التالي :

الإشراف التربوي : أسلوب قيادي مؤثر في العملية التربوية ، منظم ، مستمر ، تشاركي ، إنساني ، يتناول كل العمليات التربوية ، تخطيطاً ، وتنفيذًا ، وتنسيقًا ، وتدربياً وتقويمًا ، وتطويرًا ، وتقديرية راجعة في إطار هدفه تحسين الموقف التعليمي التعلمى ؛ سعياً لجعل أهداف المجتمع التربوية واقعاً منقولاً من السلف إلى الخلف في رؤية تستوعب الماضي وقمارس الحاضر وتستشرف المستقبل .

ويتبين للباحث من بجمل التعريفات السابقة للإشراف التربوي ما يلي :

١- أن الإشراف التربوي عبارة عن دائرة تجمع بداخلها مختلف عناصر نجاح الموقف التعليمي - وإن اختلفت في صياغتها - إلا أنها تتفق في معناها .

٢- أن الإشراف التربوي له غاية أساسية هي النهوض بعملية التعليم ، وأنه موجه لخدمة المعلمين ومساعدتهم في حل ما يعرضهم من مشكلات للقيام بواجباتهم التدريسية على أكمل وجه .

٣- أن مصطلح الإشراف التربوي مفهوم طرأ عليه تطورات كثيرة فأحياناً يعرف بأنه عملية توجيهية إرشادية لخلق الظروف التربوية الملائمة واللائمة لنمو المعلمين وهذا يمثل مرحلة التوجيه التربوي ، وأحياناً يعرف في إطار عملية شاملة متکاملة تسودها أجواء الثقة المتبادلة والصراحة والافتتاح وهذا يمثل مرحلة الإشراف التربوي .

ويستخلص الباحث من التعريفات السابقة بعض الميزات والخصائص التي وابت المفهوم الحديث للإشراف التربوي وهي :

١- أن الأشراف التربوي عملية شورية تعاونية منظمة تقوم على أساس التخطيط العملي .

- ٢- أنه عملية قيادية مؤثرة في المعلمين والطلاب وغيرهم من لهم علاقة بالعملية التعليمية لتنسيق جهودهم من أجل تحسين تلك العملية وتحقيق أهدافها .
- ٣- أنه يؤكّد أهمية مساعدة المعلمين والعاملين التربويين الآخرين على النمو المهني المستمر وأهمية تحسين مستوى أدائهم .
- ٤- أن سلطة المشرف التربوي تستمد من قوّة أفكاره وموضوعيتها ومهاراته وخبراته التجددية .
- ٥- أن العلاقة بين جميع المعينين بالعملية التربوية قائمة على أساس العلاقات الإنسانية السليمة .
- ٦- أن عملية تقويم عناصر الموقف التعليمي ليست هدفاً بحد ذاتها بل هي وسيلة لتحسين مستوى التعليم .
- ٧- أنه قائم على تشجيع الأداء ومبادرة المعلمين وتأكيد العمل الجماعي بين المشرف والمعلم .

وقد وصل الإشراف التربوي إلى هذا المفهوم الشامل للعملية التعليمية بعد أن مر براحل تطويرية تعكس مدى أهميته في العملية التعليمية ، وحاجة المعلمين إليه لتطوير أدائهم ، وحل مشكلاتهم ، وتوجيههم لبناء الشخصية المتكاملة للمعلم و المتعلّم .

أهداف الإشراف التربوي :

تُعدُّ عملية تحديد الأهداف الخطوة الأساسية عند الشروع في أي عمل ، وعليها يعرض إنجاز هذا العمل ، ومن خلالها يحكم عليه ، فبقدر ما يتحقق من تلك الأهداف في الفترة الزمنية المقررة وبالمستوى المطلوب يقوم بذلك العمل .

ويتفق كثير من الباحثين في مجال التربية على أن للإشراف التربوي هدفاً عاماً يتلخص في " تحسين عملية التعليم والتعلم " أما الأهداف الفرعية والتفصيلية فهي متعددة ، وقد أشار إلى هذه الأهداف كثير من الباحثين منهم الشعلان وآخرون (١٩٦٩ م ، ٦٠-٦١) حيث أشاروا إلى مجموعة من الأهداف منها :

- ١- مساعدة المعلمين بإطلاعهم على أفضل الطرق التربوية وتزويدهم بالجديد في مجال التربية والتعليم ، وتشجيعهم على إجراء تجربة جديدة تساعد على نوهم العلمي والمهني .
- ٢- احترام شخصية المعلم و قدراته ومساعدته على أن يصبح قادراً على توجيه نفسه و تحديد مشكلاته و تحليلها . و تكوين علاقات إنسانية بين أعضاء الهيئة التعليمية و توثيقها عن طريق الاحترام والتقدير والقدوة والرحمة والعدل .
- ٣- مساعدة المعلم على تقويم أعمال الطلبة و تقويم نفسه ليتعرف على قدراته و يتبيّن مواطن الضعف لديه ليقوم بتعديلها و معالجتها .
- ٤- توجيه المعلمين إلى مراعاة الأهداف التربوية والاجتماعية و العمل على تحقيقها .
- ٥- الإسهام في حل مشكلات المعلمين الشخصية والإدارية والمهنية .
- ويشير الأفدي (١٩٨٧ م ، ٢٧-١٣) إلى مجموعة من الأهداف، منها :
١. مساعدة المعلمين على إدراك مشكلات الجيل الجديد و حاجاتهم إدراكاً واضحاً وبذل ما يستطيعونه من جهد لإشباع الحاجات و حل المشكلات .
 ٢. بناء قاعدة خلقية بين المعلمين و توحيدتهم في جماعة متعاونة للوصول إلى أهداف عامة موحدة
 ٣. مساعدة المعلمين على تشخيص الصعوبات التي تواجههم في أثناء ممارستهم لعملية التعليم وعلى رسم خطة لمواجهة هذه الصعوبات والتغلب عليها .
 ٤. حماية المعلمين من النقد التعسفي الذي يوجه إليهم من أطراف عديدة .
 ٥. غرس الرغبة في نفس المعلم الجديد في مهنته ومدرسته ليتعلق بهما .
 ٦. مساعدة إدارة المدرسة على توضيح برامج المدرسة للبيئة المحلية .
- ويذكر البدرى ، ب (٢٠٠١ م ، ٢٣) أهدافاً أخرى للإشراف التربوي انبثقت من خلال التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والتربوية التي شملت مختلف جوانب الحياة وتضمنت الأمور التالية :
١. العمل بشتى الوسائل على النهوض بجميع المؤسسات التعليمية وتحقيق الاتصال المتبادل بين السلطات التربوية وبين المدرسة والمجتمع المحلي .

٢. الإسهام في هيئة الوسائل التي تيسر للمعلمين النجاح في تحقيق أهدافهم على نحو يرفع من شأنهم وذلك عن طريق التدريب ، والعمل على الحد من عزلتهم الفكرية واحترام شخصياتهم

٣. العمل على خلق جو من التفاهم والتعاطف والاحترام المتبادل بين المعلمين وأولياء أمور الطلبة وأفراد المجتمع بوجه عام.

وأورد الخطيب وآخرون (١٤٢ - ١٣٨ م ١٩٩٨) عشرين هدفاً للإشراف التربوي استخلص الدارس منها ما لم يذكر سابقاً :

- ١- التحسين المبني على التخطيط والتقويم والمتابعة السليمة وذلك لصالح التلميذ .
- ٢- مساعدة المعلم على إظهار ما لديه من قدرات ومهارات واستخدامها في أثناء التدريس
- ٣- مساعدة المعلمين على تحديد أهداف عملهم ووضع خطة لتحقيقها وتقويمها .
- ٤- استكمال النمو المهني للمعلم وتدربيه .
- ٥- توجيه المعلمين نحو الربط بين ما يدرسه التلاميذ ونتائج التقدم التقني .
- ٦- التأكيد على القيادة التربوية المتخصصة في ميادين المعرفة وما يتصل بها من أنشطة متنوعة .

ويهدف الإشراف التربوي في المملكة العربية السعودية بصورة عامة إلى تحسين عملية التعليم والتعلم وتحسين بيئتها من خلال الارتقاء بجميع العوامل المؤثرة فيهما ومعالجة الصعوبات التي تواجههما ، وتطوير العملية التعليمية في ضوء الأهداف التي تضمنتها سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية ، وفيما يلي أبرز أهداف الإشراف التربوي كما ذكرها وزارة المعارف في دليل المشرف التربوي (٣٩، ١٤١٩) :

١. رصد الواقع التربوي ، وتحليله ، ومعرفة الظروف المحيطة به ، والإفادة من ذلك في التعامل مع محاور العملية التعليمية والتربية .
٢. تطوير الكفايات العلمية والعملية لدى العاملين في الميدان التربوي وتنميتها .
٣. تنمية الاتماء لهنئة التربية والتعليم والاعتزاز بها وإبراز دورها في المدرسة والمجتمع .
٤. التعاون والتنسيق مع الجهات المختصة للعمل في برامج الأبحاث التربوية والتخطيط والتنفيذ والتطوير .

٥. العمل على بناء جسور اتصال متينة في حقل التربية والتعليم تساعده على نقل الخبرات والتجارب في ظل رابطة من العلاقات الإنسانية تقوم على الاحترام المتبادل .
٦. العمل على ترسیخ القيم والاتجاهات التربوية لدى القائمين على تنفيذ العملية التعليمية .
٧. تنفيذ الخطط التي تضعها وزارة المعارف بصورة ميدانية .
٨. النهوض بمستوى التعليم وتنمية أساليبه للحصول على أفضل مردود للتربية .
٩. إدارة توجيه عمليات التغيير في التربية الرسمية ومتابعة انظامها للعمل على تأصيلها في الحياة المدرسية وتحقيقها للآثار المرجوة .
١٠. تحقيق الاستخدام الأمثل للإمكانات المتاحة بشرياً ، وفيماً ، ومادياً ، ومالياً ، حتى يمكن استثمارها بأقل جهد وأكبر عائد .
١١. تطوير علاقة المدرسة مع البيئة المحلية من خلال فتح أبواب المدرسة للمجتمع للإفادة منها وتشجيع المدرسة على الاتصال بالمجتمع لتحسين تعلم التلاميذ .
١٢. تدريب العاملين في الميدان على عملية التقويم الذاتي وتقويم الآخرين .

و يرى الباحث من خلال عرض أهداف الإشراف التربوي أن بعض المؤلفين في هذا المجال قصرها على توجيه المعلم ، ومساعدته في تقويم أدائه وتطويره ، وحل مشكلاته كما فعل الشعلان وآخرون (١٩٦٩م) ، وكذلك الأفندى (١٩٨٧)، وهذه الأهداف تتعلق بالتجييه التربوي ، أما البدرى ب(٢٠٠١م) ، والخطيب وآخرون (١٩٩٨م) فقد توسعوا في تلك الأهداف فذكرت دروس المعلم ومساعدة التلاميذ والاهتمام بالمنهج والتقويم والتخطيط وربط المعلم بالتقدم التقني في العالم ، أما الإشراف التربوي فأهدافه أعم وأشمل - كما ذكرها وزارة المعارف في دليل المشرف التربوي سابقاً - فهي تتعلق بالجوانب التالية :

- **المنهج المدرسي :** تقويمه وتطويره ، من حيث الأهداف والحتوى وأساليب التدريس ووسائله وأنشطته .

- مساعدة المعلمين في تنمية قدراتهم وكفاياتهم لبلوغ الأهداف التربوية وذلك عن طريق نقل الأفكار وأساليب التدريس ونتائج البحث والتجارب إليهم وتدريبهم على المهارات التعليمية ، ومساعدتهم في إيجاد الحلول لبعض المشكلات التي

يواجهونها ، وتسزيفهم بطرق إعداد الاختبارات وتحليل نتائجها ، وإزالة ما يعترض إبداعهم وابتكارهم ، ونهاية أذهانهم لتقبل التطوير بإشراكهم في التفكير به والتخطيط له .

-٣- تطوير علاقة المدرسة مع البيئة المحلية ، وذلك عن طريق تشكيل مجالس الأباء والمعارف ، والإفاداة من مؤسسات المجتمع في تحسين تعليم التلاميذ من خلال إتاحة الفرص للتدريب بها وزيارتها والاطلاع على نشاطها .

-٤- إجراء الدراسات والبحوث المختلفة في حل بعض القضايا الاجتماعية المهمة وتقديم الحلول المناسبة لبعض المشكلات التربوية .

٥- تعرف مشكلات التلاميذ، ودراسة القضايا التي تشغلهن ووضع الحلول المستقبلية لها. و يتضح مما سبق أن أهداف الإشراف التربوي شاملة لجميع عناصر العملية التعليمية وعلى المشرف التربوي أن يسعى دائماً إلى تحقيقها وتوضيحها للمعلمين ومناقشتهم فيها من وقت آخر؛ لأنها المحصلة النهائية للعملية التعليمية ، فهي كفيلة من اتباعها المشرف التربوي بتحقيق ما يطمح إليه من تعليم فاعل ، وخرجات قادرة على القيام بأعباء المجتمع . ومن خلال هذه الأهداف تتضح أهمية الإشراف التربوي و الحاجة إليه في تحسين العملية التعليمية .

٣ - مراحل تطور الإشراف التربوي

أ- مراحل تطور الإشراف التربوي عالمياً :

سارت عملية تطور الإشراف التربوي مع عملية تطور الإدارة جنباً إلى جنب بصفته شكلًا من أشكال القيادة الإدارية ، وبما أن الإشراف التربوي قد واكب تطور النظريات الإدارية بشكل عام وتطور الإدارة التربوية بشكل خاص ، فسيعرض الباحث تطوره عالمياً من خلال هذه النظريات .

تعتبر الإدارة التقليدية من أقدم النظريات الإدارية ، و تكونت نظريتها نتيجة لجهود ثلاثة من علماء الإدارة هم : العالم الأمريكي فرديريك تايلور (Taylor) ، حيث ضمن أفكاره الإدارية كتابه "مبادئ الإدارة العلمية" والذي صدر عام 1911 . وفي الوقت نفسه

" كان " هنري فايول (Fayol) ينادي بالإدارة العلمية في فرنسا من خلال كتابه "الإدارة العامة والصناعية" والذي صدر عام 1916 وفي الوقت الذي راجت فيه أفكار تايلور وفايول قدم العالم الألماني ماكس فيبر (Max Webber) نموذج الإدارة البيروقراطية عام 1920. (ال سعود ، ٢٠٠٢ ، ٣٢)

وعلى الرغم من التفاوت بين تصور كل من العلماء الثلاثة السابقين للنظرية الإدارية إلا أنهم جمِيعاً يركزون على مفاهيم الإنتاج وضبط إجراءات العمل ضمن الخطط المحددة والموضوعة بدقة . وتقوم النظرية العلمية على أن يتحقق العامل أقصى إنجاز يتناسب مع قدراته البدنية ويكافأ بعوائد مادية تتناسب مع ما بذله من جهد ، ويتم ذلك دون النظر إلى مشاعر العامل وانفعالاته ، بل ينظر إليه على أنه امتداد للألة التي يعمل بها .

(عبد الهادي ، ٢٠٠٢ ، ٢٥) .

وقد امتدت الإدارة التقليدية (البيروقراطية) إلى الإدارة التعليمية ، ومن ثم الإشراف التربوي بشكل واضح ، إذ كان المدف منه "التفتیش" وتركزت فلسفته في ذلك الوقت على مجموعة من مبادئ الإدارة التقليدية ، منها أن المعلم لا يعرف ما يجب أن يعلمه ، وهو بحاجة إلى من يتابعه في أعماله ، ويخطط له ، وعليه أن ينفذ ما أمر به ولا يستطيع البحث عن المعرفة والأفكار الجديدة ، وأن أدائه سيظل ناقصاً ، الأمر الذي أدى إلى مركبة الإشراف .

وفي ضوء هذه الفلسفة الإدارية لا يتحقق المشرف التربوي في قدرة المعلمين في اكتشاف طرائق التعليم والاجتهاد والتجربة واستخلاص ما يناسب تلاميذه وفي هذه الحالة يكون التواصل من جانب المشرف فقط ، فهو يتبع مدى استجابة المعلم لتنفيذ أوامره ، مركزاً على تصدي أخطائه . وهذا ما جعل المعلم يعيش جواً من الخوف والقلق على مستقبله الوظيفي الذي بات مقرضاً بتقرير المشرف الذي يضعه معتمدًا على ما يحفظه الطالب ؛ وهذا حصر المعلم تفكيره في تلقين الطالب ودفعه لحفظ المعلومات فقط معتمدًا على تخويفه وتمديده وضربه أحياناً . (نشوان ، ١٩٨٢ ، ١٠٣ - ١٠٤)

وهذه المرحلة تمثل مرحلة التفتیش التي يكون فيها المشرف التربوي معتمدًا على سلطته الاستبدادية ، فمهملته تشبه في جوهرها كثيراً ما يقوم به المفتش العسكري . وأشار

الرشيد إلى أداء المفتش وأسلوبه ، في ندوة التوجيه الأولى (١٣٩٩هـ ، ٨) " فهو يقيس ممارسات المعلم و يتلمس هفواته ويسلح نقاط ضعفه في التقارير التي يرفعها للهيئات التعليمية المركزية التي يترتب عليها أحكام مهنية أو إدارية أو ما دية " .

وكان للظروف الاجتماعية التي اتصفت بالجمود و تمركز السلطة والتنافس بين الأفراد والجماعات وتخاذل العقاب و سيلة للإصلاح والتوجيه أثرها في انتشار مفهوم التفتيش ، إذ انعكست هذه النظرة على التربية ووظيفتها مما أفقد التعليم وظيفته الاجتماعية ... فكان التعليم يتم بطريقة آلية تعمل على صب التلاميذ في قالب واحد عن طريق تحفيظهم معلومات بعيدة عن حياتهم . (متولي ، ١٩٦٧ ، ٢٧ ، ٢٨)

وذكر أحمد (١٩٨٧م) : " أن الإشراف بهذه الصورة عامل من عوامل هدم شخصية المعلم والحد من قدراته الابتكارية ، فالمعلم مقيد بتعليمات المفتش وتوجيهاته التي يفرضها فرضاً ويليها إملاءً " . وفي هذا الوضع يبحث المعلمون عن نمط يرسمه لهم المفتشون ؛ ليعملوا وفقه ، أما التجريب والتحطيط الحر والمرونة في أساليب التعليم تبعاً للمواقف التعليمية المختلفة فتصبح كلها أموراً مستحيلة في ظل هذا النوع من التوجيه الجامد . (ريان ، ١٩٧٢م ، ٩)

وفي ضوء هذه الظروف جمياً لم يحقق الإشراف التربوي الغاية منه بل كان تأثيره سلبياً إذ قتل إبداع المعلم ونموه المهني والعلمي ، كما قلل من ثقته بنفسه و معلوماته ، وفي نفس الوقت تزايدت الانتقادات على مبدأ التفتيش الذي لم تعد النظرة التسلطية فيه قادرة على مسايرة المعطيات والأوضاع الجديدة ، فظهر مفهوم التوجيه التربوي في ظل إدارة العلاقات الإنسانية والتي ولدت فكرتها عام ١٩٣٥م في الإدارة كرد فعل طبيعي للإدارة التقليدية . وترجع حركة العلاقات الإنسانية كما ذكر عبد الهادي (٢٠٠٢م ، ٢٣١) " إلى العالم التون مايو (Alton Mayo) الذي كشف عن أهمية العلاقات الإنسانية وارتفاع المعنويات والعمل بروح الفريق في إنجاز العاملين وشعورهم باهتمام المسؤولين بهم " .

وتستند فلسفة هذه الدعوة إلى العوامل الإنسانية كالاعتراف والتقدير والرضا الاجتماعي والرضا الوظيفي ، وهي أمور مهمة في زيادة الإنتاج كماً و نوعاً . وقد تأثر

الإشراف التربوي بهذه الفلسفة الإدارية وانقلب مفاهيم "التفتيش" واتجاهاته التي ترکز على حاجات المؤسسة أولاً وأخيراً إلى مفاهيم تؤمن بإيجاد علاقات حسنة إنسانية مع المعلمين من أجل إثارة دافعيتهم نحو العمل . (السعود ، ٢٠٠٢ م ، ٣٤)

ورغم إيجابيات هذا الاتجاه في الإشراف التربوي إلا أنه لا يخلو من عيوب أهمها طغيان العلاقات الإنسانية على التعامل بين المشرف والمعلم على حساب المصلحة العامة ، إذ صاحبه سوء استخدام من قبل بعض المعلمين الذين أصبحوا يتهدبون من مسؤولياتهم ويتنصلون من واجباتهم . مما أثر تأثيراً مباشراً على تحقيق الأهداف في المؤسسة التربوية .

ومر الإشراف التربوي في ظل هذا الاتجاه بمراحل تطورية إذ أصبح الإشراف بالأهداف ، وتمثل طريقة الإشراف بالأهداف في أن يصنع المشرف الأهداف مع المعلمين ثم يعمل معهم لتحقيق تلك الأهداف ، ويكون ذلك بتحديد أهداف عامة واضحة ومحددة وقابلة للقياس في فترة زمنية محددة ، ثم يقوم الأداء بالنتائج وتظهر بعد ذلك التغذية الراجعة لإعادة النظر وبيان موقع القوة والضعف فيما اتفق عليه وما تحقق وما لم يتحقق ، وفي هذا تعزيز للانتماء والرضا عن العمل والمشاركة في اتخاذ القرارات في جو أخوي قائم على الاحترام المتبادل بين المشرف والمعلم . وهذه تمثل مرحلة متاخرة من الإشراف ، وهو ما يسمى بالإشراف التطوري الحديث الذي ينمو في جو قيادي يسوده الأسلوب التشاركي .

(المساد ، ١٩٨٦ ، ١٨) .

ولعل ما يمكن ملاحظته في الاتجاهين السابقين (التفتيش والتوجيه) أهمما يؤكdan إلى حد بعيد على جانب واحد من عناصر العملية التربوية هو المعلم إما متابعة وتنقيباً ، وإما مساعدة وتوجيهاً ، ويعتبران مرحلة أولى لما يمكن أن نطلق عليها مرحلة النظر إلى الإشراف على أنه لا يتعلّق بمحاجل واحد وإنما يتصل بجميع عناصر العملية التعليمية والتفاعلات الموجودة بينها . ونتيجة لذلك ، ظهرت نظرية النظم الإدارية والتي ترجع نشأتها إلى ما بعد الحرب العالمية الثانية ، عندما استخدمها الجيش الأمريكي فيما عرف باسم "بحوث العمليات" وذكر الطويل (١٩٩٩ م ، ٩٠) "أن الاهتمام بها في مجال التعليم بدأ يظهر بصورة واضحة منذ العقد السادس من القرن العشرين ، على يد عالم الاقتصاد بولدنج

(BOULDING) و عالم الاجتماع بكلـي (BUOKLEY). وبين مرسـي (١٩٨٤ ، ٢٩٥) أن هذا الاهتمام جاء نتيجة لترـيد الاهتمام بالتعليم ونظمـه من ناحـية ، وتركيز الاهتمام على اقتصاديـاته من ناحـية أخرى".

وترتكـز نظرـية النظم على شـمولـية النـظـرة للمـؤـسـسة التي تـتـكـون من مـجمـوعـة من العـناـصـر تـسـعـى لـتحـقـيق أـهـدـاف مـعـيـنة وـتـمـارـس نـشـاطـات مـتـنـوـعة كـتـنـوـع هـذـه الأـهـدـاف فـضـلـاً عنـ أـنـ كـلـ مـؤـسـسـة لـابـدـ أـنـ يـكـونـ لها مـدـخـلـات وـمـجـمـوعـة منـ التـفـاعـلـات وـالـعـمـلـيـات وـأـخـيرـاً مـخـرـجـاتـ . وـمـنـ هـذـاـ المـنـظـورـ فإنـ الـعـمـلـيـةـ الإـشـرـافـيـةـ يـنـظـرـ إـلـيـهاـ عـلـىـ أـنـهـاـ سـلـسـلـةـ منـ التـفـاعـلـاتـ وـالـأـحـدـاثـ بـيـنـ المـعـلـمـ وـالـمـشـرـفـ التـرـبـويـ تـبـدـأـ بـمـدـخـلـاتـ وـتـنـتـهـيـ بـمـخـرـجـاتـ تـتـمـثـلـ فيـ زـيـادـةـ كـفـاـيـةـ المـعـلـمـيـةـ وـزـيـادـةـ إـنـجـازـاتـ الـطـلـبـةـ . (الـمـسـادـ ، ١٩٨٦ ، ٧)

وـتـبـعـاًـ لـذـلـكـ ، فإنـ مـدـخـلـاتـ النـظـامـ الإـشـرـافـيـ تـتـكـونـ منـ المـعـلـمـيـنـ وـالـتـلـامـيـذـ وـالـمـنـاهـجـ الـدـرـاسـيـةـ وـالـإـمـكـانـاتـ المـادـيـةـ المـتـوـافـرـةـ ، وـالـبـيـئةـ الـخـلـيـةـ ، تـتـفـاعـلـ جـمـيعـهاـ معـ بـعـضـهاـ بـعـضـاًـ فيـ مـاـ يـسـمـىـ بـالـعـمـلـيـاتـ . أـمـاـ المـخـرـجـاتـ التـرـبـويـةـ التيـ تـتـمـخـضـ عنـ هـذـهـ الـعـمـلـيـةـ الإـشـرـافـيـةـ فـتـتـمـثـلـ فيـ المـعـلـمـيـنـ الـذـيـنـ أـصـبـحـتـ كـفـاـيـاـتـهـمـ أـفـضـلـ وـالـتـلـامـيـذـ الـذـيـنـ أـصـبـحـوـاـ فيـ إـنـجـازـهـمـ أـعـلـىـ فـإـذـاـ تـحـقـقـتـ هـذـهـ المـخـرـجـاتـ تـكـونـ الـعـمـلـيـةـ الإـشـرـافـيـةـ قدـ حـقـقـتـ أـهـدـافـهـاـ .

ويـتـضـحـ لـلـبـاحـثـ مـاـ سـبـقـ أـنـ الإـشـرـافـ التـرـبـويـ قدـ مـرـ فيـ مـرـحـلـتـيـنـ عـالـيـتـيـنـ مـسـتـمـايـزـتـيـنـ "ـالـتـفـتيـشـ ، وـالـتـوـجـيهـ"ـ قـبـلـ أـنـ يـصـلـ إـلـيـ ماـ هوـ عـلـيـهـ الـآنـ الإـشـرـافـ الشـامـلـ التـشاـوريـ الـحـدـيـثـ فـيـ مـرـحـلـةـ التـفـتيـشـ الـتـيـ أـفـرـزـهـاـ مـدـرـسـةـ الإـدـارـةـ التـقـليـدـيـةـ كـانـ الـهـدـفـ مـنـهـ مـعـرـفـةـ جـوـانـبـ الـضـعـفـ لـدـىـ المـعـلـمـ وـعـيـوبـهـ التـدـرـيـسـيـةـ لـيـسـ مـنـ أـجـلـ الإـصـلاحـ بلـ مـنـ أـجـلـ العـقـابـ وـالـتأـيـبـ . وـكـانـ الـفـلـسـفـةـ الـتـيـ يـسـتـنـدـ إـلـيـهاـ مـفـهـومـ التـفـتيـشـ هـيـ أـنـ المـعـلـمـ لاـ يـعـرـفـ كـيـفـ يـعـلـمـ ، وـإـنـ عـرـفـ فـهـوـ لـاـ يـعـرـفـ الـكـثـيرـ ، عـلـىـ النـقـيـضـ مـنـ المـفـتـشـ الـذـيـ يـمـثـلـ الـحـلـقـةـ الـأـقـوـيـ فـيـ الـبـرـنـامـجـ الـتـعـلـيمـيـ ، فـهـوـ الـخـبـرـ الـكـفـءـ الـبـارـعـ . وـمـنـ مـسـلـمـاتـ مـرـحـلـةـ التـفـتيـشـ أـنـ هـنـاكـ طـرـيـقـةـ مـثـلـيـ لـلـتـدـرـيـسـ يـجـهـلـهـاـ المـعـلـمـ وـيـعـلـمـهـاـ المـشـرـفـ التـرـبـويـ ، وـأـنـ هـدـفـ المـفـتـشـ هـوـ التـأـكـدـ مـنـ حـرـفـيـةـ مـارـسـاتـ المـعـلـمـ الصـفـيـةـ .

أما مرحلة التوجيه التربوي فقد أفرزتها مدرسة الإدارة الإنسانية التي جاءت نتيجة للبحوث والدراسات التي أجريت في مجالات الإدارة وعلم النفس الاجتماعي وكان المدف هو تحسين أداء المعلم باعتباره محور العملية التوجيهية .

وكانت الفلسفة التي يستند إليها مفهوم التوجيه تمثل في أن المعلم إنسان له حاجاته ورغباته ، ولابد من التعامل معه في جو مريح قائم على الاحترام المتبادل ، أما الموجه فهو معلم المعلمين الذي يسعى إلى نقل خبراته التدريسية وتجاربه التربوية إلى المعلم بأسلوب إنساني. ومن مسلمات التوجيه أن هناك أسلوباً مناسباً يراه الموجه وعليه كندير أن يصحح طريقة المعلم بأسلوب إنساني . ولا يخلو من النظرة الفوقية في تعامل المشرف التربوي مع المعلم . (السعود ، ٢٠٠٢ ، ٢٠٠) .

أما الإشراف التربوي الحديث فقد حاول أن يتلافي كل العيوب والشغرات السابقة من خلال نظرة شاملة متكاملة للعملية التربوية ، ومن مسلماته أنه لا توجد طريقة مثلية للتدرس ، وأن المشرف والمعلم يتعاونان معاً لتطوير أسلوب التعليم . (السعود ، ٢٠٠٢ ، ١٠٠) .

بـ- مراحل تطور الإشراف التربوي في المملكة العربية السعودية

ستقارب مراحل تطوير الإشراف التربوي في نظام التعليم السعودي مع مراحل تطوره عالمياً ، فأول ما عرف بالإشراف كان بسمى التفتيش والذي زامن ظهور التعليم الرسمي في البلاد وإنشاء مديرية المعارف العامة في غرة رمضان عام ١٣٤٤هـ ، فقد نص النظام الأساسي لمديرية المعارف العامة على تشكيل هيئة لتفتيش تكون من المفتش الأول " رئيس الهيئة " ، وهو المسؤول الأول أمام مديرية المعارف عن تنفيذ واجبات هيئة التفتيش ويساعده مفتشون . وقد تكون التفتيش في عهد مديرية المعارف بجميع أقسامه من ثلاثة مفتشين يقومون بدورات تفتيشية كاملة على المدارس أو المناطق مرة واحدة في العام ، ونظراً لاتساع رقعة المملكة العربية السعودية وترامي أطرافها وإنشاء المدارس وقلة عدد المفتشين فقد اعتبر "نظام المدارس الصادر عام ١٣٤٧هـ" مدير المدرسة الابتدائية كما لو كان مفتشاً مقيماً فطلب منه القيام بمهام المفتش من زيارة المعلمين ومتابعة سير نظام

مدرسته ومراقبة الدروس وسحلات الموظفين وإرسال تقرير في نهاية كل عام إلى مديرية المعارف يبين فيه سير مدرسته في العام الماضي والتعديل الذي يرى إدخاله في العام المقبل .
(الجوادي وعثمان ، ١٤٠٦ هـ ، ٢٥٧) .

وقد تعذر الجولات التفتيشية لقلة المفتشين ومشقة السفر مما جعل مديرية المعارف تستعين في أول عهدها بأشخاص لا ينتسبون إليها في القيام بالتفتيش على المدارس . فعلى سبيل المثال عين مدير " شرطة الوجه " معتمداً للمعارف بها ، وطلبت منه أن يفتش على مدرسة الجوف ، كما تولت إدارة الصحة "شؤون التفتيش الصحي على الكتاتيب والمدارس وكانت " هيئة المراقبة القضائية " تشرف على هيئة المعارف وتتولى أمر مراقبة التدريس .
(الجوادي وعثمان ، ١٤٠٦ هـ ، ٢٥٨) .

وكان عمل المفتش في ذلك الوقت يقتصر على متابعة أعمال المدرسين ومراقبتها والتأكد من تنفيذ تعليمات مديرية المعارف ، ولكي تكون المراقبة منتجة يقوم المفتشون بزيارات مفاجئة إلى المدارس وإدارتها وفي داخل الفصول الدراسية يستمع إلى شرح المدرس ، كما يقوم بفحص أعماله التحريرية وطريقة تحضيره وفي نهاية الشرح يوجه أسئلة مختلفة لقياس معلومات الطالب ثم يغادر الفصل ويجتمع بمدير المدرسة ويدرك له ما رأه حسناً أو خلافه ويقدم تقريراً لمديرية المعارف بذلك . (الحقيل ، ١٤١٢ هـ ، ١٨٤، ١٨٥) .

وعندما تسلمت وزارة المعارف مهام التعليم من مديرية المعارف العامة عام ١٣٧٣ هـ ، أصبح نظام التفتيش أقل مركزية من ذي قبل ، و يتضح ذلك جلياً في مراحل التطورات التي مر بها ، وهي :

أولاً : التفتيش

أدركت وزارة المعارف منذ بداية الأمر أن من مصلحة التعليم ضرورة تقسيم التفتيش قسمين لكل قسم مفتشون متخصصون : تفتيش في ، وآخر إداري ، حيث يختص التفتيش الفني بالناحية الفنية من التربية والتعليم وإرشاد الدارسين وتوجيههم إلى الأساليب التربوية الحديثة وحل ما قد يعترض المدرس من مشكلات تعليمية ، وأما التفتيش الإداري

فيختص بالجانب الإداري وما قد يحدث فيها من مخالفات إدارية أو مشكلات نظامية بين العاملين في المدارس . ومع بداية العام الدراسي ١٣٧٦ / ٧٥ هـ أخذت وزارة المعارف بتجربة تفتيش القسم ، فعينت لكل منطقة تعليمية عدداً من مفتشي الأقسام يتاسب وحاجة تلك المنطقة من حيث عدد مدارسها وفصولها . وكان المفتش يتولى الأشراف الفني على المدارس . وب بدأت التجربة عشرة مفتشين تم اختيارهم لخبرتهم من بعض الدول العربية ، وعندما نجحت هذه التجربة رغبت الوزارة في إتاحة الفرصة للمواطنين كي يتولوا المراكز القيادية في التعليم فأحدثت في عام ١٣٨٢ / ٨١ هـ وظيفة مفتش القسم المساعد ، وعين لها بعض الشباب الجامعيين من أبناء البلد ؛ ليشرفوا على قطاعات معينة من المدارس إشرافاً فنياً إدارياً مباشراً . وما بدأ عام ١٣٨٤ / ٨٣ هـ حتى عممت الوزارة وظيفة مفتش القسم في جميع مناطق التعليم في المملكة فعمت وظائف التفتيش جميع إدارات التعليم بالمملكة ما بين ١٣٨٤ هـ و ١٣٨٧ هـ . (الجوادي وعثمان ، ١٤٠٦ هـ ، ٢٥٩ - ٢٦٠) .

وذكرت وزارة المعارف في دليل الموجه التربوي (١٤٠٨ هـ ، ١٣) "أن الوزارة قد أنشأت وظيفة التفتيش العام ، في بداية عام ١٣٧٨ هـ وأسندت الإشراف عليه إلى إدارة التعليم الابتدائي بالوزارة . وكان عمله متابعة أعمال مفتش الأقسام من خلال زياراته لمناطق التعليم " . وكان المدف من إنشاء هذا القسم هو تقويم عملية التفتيش ميدانياً ومعرفة ما إذا كانت الوزارة قد حققت الغرض منه ، و مدى تنفيذ التعليمات الصادرة من الوزارة ، والوقوف على احتياجات المنطقة من النواحي الفنية والإدارية . (الجوادي وعثمان ، ١٤٠٦ هـ ، ٢٦٢) .

ثانياً : التفتيش الفني :

في عام ١٣٨٤ هـ أنشأت الوزارة أربعة أقسام متخصصة للمواد الدراسية أطلق عليها التفتيش الفني تطويراً علمية التفتيش ، ويلاحظ هنا إضافة كلمة فني وذلك للتركيز على الصفة العلمية في عملية التفتيش ، وقد توسيع أعمال المفتش الفني وشملت توزيع المناهج دراستها ومراجعة المقررات الدراسية ، وحصر الزيادة والعجز في المعلمين والكتب

والأدوات واحتياجات المعامل وغيرها . وقد ذكرت وزارة المعارف في دليل الموجه التربوي (١٤٠٨هـ ، ١٤) "أن الأقسام المستحدثة على النحو التالي : قسم اللغة العربية — قسم اللغات الأجنبية — قسم المواد الاجتماعية — قسم الرياضيات والعلوم . أما التربية الإسلامية فقد كان لها إدارتان عامتان في الوزارة ومكة المكرمة تعنى بتوجيهه مواد التربية الإسلامية في المراحل كلها في المناطق جميعها " . ومواصلة لتطوير مفهوم التفتيش وتطبيقاته تم في ١٤٨٧/٩/٢٥ عقد اجتماع لدراسة وضع التفتيش الفني بالوزارة - كما ذكرت وزارة المعارف في دليل المشرف التربوي (١٤١٩هـ) - وقد انتهى الاجتماع بتوصيات أهمها :

- ١- "ربط التفتيش بإدارات متخصصة ومنها (التعليم الثانوي التعليم المتوسط ، معاهد المعلمين) وتوزيع المفتشين العاملين في تلك الإدارات وفقاً للحاجة إليهم .
- ٢- تكوين هيئة فنية في كل إدارة من الإدارات التي أسندة إليها مهمة التفتيش وذلك لرسم خطط مفتش المواد وإعداد الدراسات الفنية .
- ٣- إصدار تعليمات لمفتش المواد في المناطق التعليمية باعتماد تقاريرهم وإرسالها إلى إدارات التفتيش المتخصصة في الوزارة وتلقي التعليمات منها . وتعود هذه الترتيبات التي أسفر عنها هذا الاجتماع تعديلاً لنظام التفتيش" . (ص ٢٦)

وفي هذا الصدد يشير المنيف (١٤٠٩هـ ، ٢٩) "إلى أن الفلسفة القيادية في التفتيش كانت قائمة على عنصر المبالغة ؛ نظراً لعدم الثقة في قيام المعلمين والمديرين بواجباتهم ، مما أدى إلى مراقبتهم وضبط مخالفاتهم وتتبع أخطائهم ، وفي ظل هذه الفلسفة القيادية لا يسمح لهم بمناقشة المفتشين عن هذه الأخطاء لمعرفة الطائق السليمة ، وكان لا يسمح للمعلمين بعرض مشكلاتهم على المفتش " . وكان المفتشون يتميزون بالنظرة الاستبدادية والحرافية ، وكان الأسلوب التفتيسي سبباً في كثير من الأحيان في جمود عملية التعليم ، كما أدى تعتن بعض المفتشين وغرورهم إلى إلزام المدرسين بإعداد الدروس بأسلوب محدود ، واستخدام طريقة معينة في الشرح واتباع أسئلة تقويمية معينة لا تقيس إلا

محصلة الطالب من معلومات جامدة يستظهرها عن ظهر قلب دون فهم لها أو قدرة على الاستفادة منها في حياته . (الحقيل ، ١٤١٢ هـ ، ١٨٥) .

وقد أدى هذا الأسلوب القيادي التفتيشي والإصرار على فلسفة الاستبدادية إلى نتائج سلبية في التعليم أهمها ما ذكره الحقيل (١٤١٢ هـ ، ١٨٦) :

١- التعليم الجامد الشكلي غير المتطور .

٢- الخنوع وعدم الميل إلى التجريب .

٣- الرياء والنفاق للرؤساء والمفتشين .

٤- قتل التجريب والإبداع والمبادرة .

وعلى الرغم من الصورة القائمة للتفتيش التي عرضناها إلا أنها يجب أن نعترف بأنه حق إيجابيات كثيرة ، وكانت له مزايا كما كانت له سلبيات ، فالمفتش المخلص كان قدوة في اطلاعه ، ومثلاً يحتذى به في مثابرته ، وقاداً تربوياً له فلسنته ومبادئه وقيمه ، فكان يتصف بالحكمة والتواضع ، يدخل المدرسة ويتبع سير العملية التعليمية في المدارس ، ويensem مع مدير المدرسة والمدرسين في تحقيق أعمالهم الإدارية والفنية بجهده وفكره .

ثالثاً : مرحلة التوجيه التربوي :

ذكرت وزارة المعارف في دليل المشرف التربوي (١٤١٩ هـ) " أنها أدركت في ظل المفاهيم التربوية الحديثة ضرورة تغيير مسمى التفتيش ومارسته ؛ لأن كلمة مفتش تعني المباغطة والبحث عن الأخطاء فصدرت تعليمات من الوزارة في عام ١٣٨٧ هـ جاء فيها :

١- **تسمية المفتش الفني بالموجه التربوي** ، علامة على ما تزيله هذه التسمية من آثار علق في أذهان الناس والمعلمين خاصة من آثار استبداد النفوس والتي خلفتها كلمة التفتيش .

٢- العمل على جعل العلاقة بين الموجه التربوي والمدرس علاقة إنسانية رائدتها المصلحة التعليمية .

٣- دراسة المناهج والكتب الدراسية والإسهام في أعمال الامتحانات .

٤- تقديم المشورة الإدارية والفنية لإدارات المدارس التي يزورها الموجه . " (ص ٢٦)

و في عام ١٣٩٢هـ تحول التوجيه إلى عملية رتبة اتسمت بشيء من طابع التفتيش. وإدراكاً من الوزارة لضرورة إزالة السلبيات عن التوجيه ، وحرصاً منها على الاستمرار في سياسة التطوير في مجال التوجيه التربوي قامت بإلغاء الزيارات التوجيهية في عام ١٣٩٣هـ - التي يقوم بها الموجهون التربويون إلى المدارس الثانوية كخطوة وزارية جديدة في طريق الامرکزية ، وتشجيع التوجيه الذاتي وإعطاء المدارس دوراً واضحاً للمشاركة في عملية التوجيه . (وزارة المعارف ، ١٤١٩ ، ٢٧ ، ٢٧) .

ولقد عممت (وزارة المعارف ، ١٣٩٦هـ) ، في تعليمها ٧٩/١١/٧/٣٢ بتاريخ ١٢/١٢/١٣٩٦هـ) تجربة إلغاء الزيارات التوجيهية على جميع مراحل التعليم بعد أن قصرتها ولمدة ثلاثة سنوات على المرحلة الثانوية ، ومنذ هذا التاريخ اقتصرت مهام الموجه على القيام بإعداد النشرات ، وعقد الندوات وعمل الدراسات الميدانية ، والإسهام في تطوير البحث ، ومساعدة المدارس على إجراء التجارب التربوية ، إضافة إلى مشاركته في برامج التدريب في أثناء الخدمة ، ومتابعته لتطبيق لوائح الامتحانات في المدارس . ولم يكن إلغاء التوجيه الفني أو عزل المدرسة عن الموجه هو المقصود ولكن المقصود من ذلك هو تحويل الزيارات الرئية إلى خبرة تربوية متبدلة بين الموجهين والعامليين وتشجيع فرص الابتكار وتوفير الوقت للإطلاع والبحث والدراسة .

و في هذا الصدد يشير المخاري (١٤٠١هـ) إلى بعض سلبيات التوجيه التربوي في فترة إلغاء الزيارات التوجيهية منها :

- ١- عدم المبالاة والإهمال لدى بعض المدرسين في عملهم الذي صرف عدم العناية بدفعات التحضير ودفعات التلاميذ وتصميمها
 - ٢- ظهور الكثير من المشكلات بين المدرسين والمديرين بسبب عملية التوجيه والتقويم
 - ٣- غالبية مديري المدارس لا يقومون بعملية التقويم لمدرسيهم بشكل موضوعي ونزيه بسبب العلاقات الشخصية والمجاملات
 - ٤- بعض مديري المدارس لا يستطيع القيام بزيارة المدرس في الفصل لسبب ما كأن يكون غير متخصص .
 - ٥- ابعاد المشرفين عن المدارس أدى إلى عدم معرفتهم التامة بحقيقة الأوضاع وما يجري فيها من مشكلات ومستوى التلاميذ بها .
- (ص ، ص ٤٤ - ٤٥)

ونتيجة لتعثر النظام السابق وما نتج عنه من آثار سلبية على العملية التعليمية ومخرجات التعليم فقد عدلت الوزارة عن الأخذ بهذه التجربة وعادت مرة أخرى في عام ١٣٩٨هـ تؤكد على استمرار زيارات الموجهين التربويين في الوزارة إلى المناطق التعليمية وبينت أهميتها في الوقوف على حسن الأداء والسلوك والمواطبة ، واستقرار الدراسة وتطبيق الأنظمة الإدارية والتربوية ، وضرورة وضع خطط لزيارات الموجهين في جميع المناطق التعليمية . (وزارة المعارف ، ١٤١٩ ، ٢٨) .

وذكرت وزارة المعارف في دليل المشرف التربوي ، (١٤١٩هـ) أنها في عام ١٣٩٩هـ أصدرت تعليمياً أكدت فيه ضرورة قيام الموجهين بإعداد دروس نموذجية في المواد التي يشرفون على توجيهها وفي جميع المراحل التعليمية ، وتشجيع المعلمين على إجراء دروس تطبيقية لما في ذلك من إثراء للعملية التعليمية . وإدراكاً من الوزارة لأهمية تنظيم عملية التوجيه فقد أصدر معالي وزير التربية والتعليم قراراً يقضي بما يأتي :

١- إنشاء إدارة عامة جديدة في جهاز الوزارة تسمى الإدارة العامة للتوجيه التربوي والتدريب ، وتكون تحت إشراف الوكيل المساعد لشؤون المعلمين

٢- نقل الموجهين التربويين القائمين على رأس العمل في قطاعات التعليم المختلفة وفي جهاز الوزارة إلى تلك الإدارة الجديدة .

٣- نقل اختصاصات إدارات التدريب التربوي وصلاحياتها إلى الإدارة العامة الجديدة ويلاحظ أن هذه الترتيبات الجديدة في الوزارة هدفت إلى تنظيم إدارة التوجيه مما يترك أثراً في تنظيم عمل الموجهين ويظهر حرص الوزارة على تطوير التوجيه التربوي وإن من شأن هذه التعديلات أن تعنى على أداء العمل بصورة مركزة من حيث الجوانب التخطيطية والتنفيذية". (ص ٢٩)

وبما أن التوجيه التربوي يركز على المعلم في تحسين العملية التعليمية ويهمل عناصر الموقف التعليمي التعلمى الأخرى فقد عملت الوزارة على إيجاد بديل يهتم بتطوير جميع عناصر العملية التعليمية من أجل تحقيق أهدافها ظهرت مرحلة جديدة هي مرحلة الإشراف التربوي الشامل .

رابعاً: مرحلة الإشراف التربوي :

وأصدرت (وزارة المعارف ، ١٤١٦هـ) القرار الوزاري ذا الرقم ٣٤/٣/٤ بتاريخ ١٤٩٤هـ القاضي باعتماد اسم الإشراف التربوي بدل التوجيه

التربيوي . وجاءت هذه المرحلة الإشرافية نتيجة البحوث والدراسات والممارسات التربوية العالمية التي كشفت عن قصور الأنماط الإشرافية السابقة " التفتيش والتوجيه " ، ويتبين ذلك من خلال رؤية وزارة التربية والتعليم لمفهوم الإشراف التربوي الذي يعني بتحديد الوظائف والمهام الأساسية والنشاطات الإشرافية ، حيث تعرفه (وزارة المعارف في دليل المشرف التربوي ، ١٤١٩ ، ٣١) بأنه " عملية فنية شورية قيادية إنسانية شاملة ، غايتها تقويم وتطوير العملية التعليمية بكلفة محاورها " .

ويرى الباحث أن هذا التعريف للإشراف التربوي يتواكب مع جهود وزارة المعارف ممثلة في الإدارة العامة للإشراف التربوي نحو تفعيل دور المشرف التربوي من خلال هيئة فرق النمو الذاتي للمعلمين، وإشراكهم في تحليل المنهج المدرسي إلى عناصره وتنظيم علاقات المعلم بزملائه ومرؤوسيه وتحديد مهام كل منهم بوضوح تام ، فضلاً عن تحديد الأعمال الجماعية وتعرف ما قد يعترض أداء المعلم من الناحية النفسية والاجتماعية ، ومحاولة مساعدته قدر الإمكان على تطوير أدائه ، وتدريبه بصورة مستمرة ، وتعرف مشكلات البيئة المدرسية بصفة عامة والعمل على حلها بصورة استشارية مع المسؤولين . هذا التوجه في الإشراف يخدم التوجه العام لعملية التغيير المتوقع في طبيعة الإشراف التربوي في المملكة العربية السعودية والتي تهدف إلى جعل المدرسة والإدارة التعليمية نواة لعملية التطوير .

وقد قلل هذا التغيير في الدور الإشرافي من قيمة الزيارة الصافية المفاجئة ، وأصبحت عملية تقويم المعلم تهدف إلى تطوير أدائه وليس إلى محاسبته وبالتالي ينطلق المشرف والمعلم من إطار فكري موحد في النظر إلى ما يجري داخل الفصل المدرسي ويستعيض المشرف التربوي عن الزيارات المفاجئة بأساليب إشرافية أخرى تشي بخبرات المعلم وتطور أدائه ومنها : اللقاءات الجماعية ، والمداولات الإشرافية ، والمشاغل التربوية ، والنشرات التربوية والقراءات الموجهة ، والدروس التطبيقية ، والتدريب الإشرافي بنوعيه الفردي والجماعي ، وتشتم هذه الأدوار الإشرافية بأساليب قيادية أساسها المعاملة الطيبة ، والأخلاق الإسلامية الحميدة مثل الصدق والأمانة والعدل والمساواة والرحمة والتقدير والتسامح واحترام العمل وتحمل المسئولية بعيداً عن المحاملات الشخصية . (وزارة المعارف ، ١٤١٩ ، ٢٧ هـ) .

المبحث الثاني : القيادة في الإشراف التربوي

يعد الإشراف التربوي الحديث عملية قيادية هدفها توجيه النشاط الجماعي توجيهاً منتجأً لتهيئة الفرص لممارسة الفعاليات التي تلائم قدرات المعلمين وتنمي القيادة فيهم بالإضافة إلى تشجيع المبدعين ودعمهم ، وطرح الآراء الحديثة والأفكار التي تخص العملية التعليمية ؛ إسهاماً في تحقيق الأهداف التربوية بما يتلاءم ومتطلبات المدرسة المعاصرة .

وفي هذا الصدد يشير أحمد (١٩٨٧ م، ١٥) : "إلى أن الإشراف التربوي بعثابة عمل إبداعي يحافظ على المهارة في التدريب ، ويشجع المبادأة في العمل ، ويبحث المعلمين على النمو وبذل الجهد لتحسين أنفسهم ."

أ- مفهوم القيادة :

تعد القيادة من العمليات التي تتطلب الضبط والتوجيه ، وتحتفل تعريفاتها باختلاف العوامل المؤثرة فيها واختلاف الفلسفات التي يؤمن بها القادة . ويقدم عودة (١٩٦٣ ، ٢٤) تعريفاً للقيادة باعتبارها : "علاقة بين شخص يوجه وأشخاص يقبلون هذا التوجيه الذي يستهدف تحقيق أغراض معينة " . كما يشير الدويك وآخرون (٢٠٠١ م ، ٢٦) إلى عدة تعريفات منها تعريف أوردي تيد "Tead" للقيادة : هي "النشاط المتخصص الذي يمارسه شخص للتأثير في الآخرين وجعلهم يتعاونون لتحقيق هدف يرغبون في تحقيقه" وتعريف سيكлер هدسون "S.Headson" أنها : التأثير في الأفراد وتنشيطهم للعمل "معاً" في مجھود مشترك لتحقيق أهداف التنظيم الإداري . و يعرف البدرى ، أ (٢٠٠١ م ، ٥١) بـ "القيادة : بأنماـ" المقدرة على التأثير في الجماعة للتعاون على تحقيق هدف ترغـب فيه هذه المجموعة " كما يشير البدرى أيضاً على تعريف محمد علاوى للقيادة : بأنـها "قدرة الفرد على التأثير في أفكار الآخرين ومشاعرهم وسلوكـهم، ومساعدـتهم على توجـيه جهودـهم نحو الأهداف المشتركة " ، و تعرفـها مـدانات وبرـزة (٢٠٠٢ م ، ٦٧) " بأنـها المسـاهـة في وضع أهدافـ المـجمـوعـة وتحـقيقـها " .

ويعرفـها بلـقـيس و مرـعي (١٩٨٥ م ، ٢٨٦) " بأنـها خـاصـيـة من خـصـائـصـ الجـمـاعـة توـكـلـ فـيـها مـسـؤـولـيـةـ الـقـيـامـ بـأـنـوـاعـ مـنـ النـشـاطـ الـمـهـمـ لـفـردـ أوـ جـمـاعـةـ ، يـتـسـمـ بـخـصـائـصـ شـخـصـيـةـ مـعـيـنةـ ، كـالـسيـطـرـةـ وـضـبـطـ النـفـسـ وـمـيـزـاتـ جـسـدـيـةـ مـعـيـنةـ وـغـيرـهاـ مـنـ الـمـيـزـاتـ " .

ومن استقراء المفاهيم السابقة يلحظ الباحث أنها تلقي على عاتق المشرف التربوي مسؤولية القيادة التربوية التي تقيس فاعلية قيادته بما يحدثه في المعلمين من تغيرات مرغوب فيها وليس بما يقوم به من أدوار إشرافية .

كما يستخلص الباحث من استقراء المفاهيم السابقة للقيادة التعريف الإجرائي التالي :

القيادة : قدرة المشرف التربوي على القيام بتوجيه نشاط المعلمين الذين يشرف عليهم ؛ للتأثير فيهم من أجل تحسين أدائهم وتحقيق الأهداف المنشودة بما يمتلكه من كفايات علمية ومهنية وصفات شخصية مؤثرة .

وذكر العمairyة (٢٠٠٢ م ، ٧٧) فروقاً بين القيادة والإدارة لإزالة الالتباس الذي يحدث أحياناً بينهما من حيث المفهوم .

١. رجل الإدارة معنى بالحاضر فهو يحافظ على الوضع الراهن وليس لديه دور في تغييره . أما القائد فيسعى باستمرار إلى التطوير في البناء والتنظيم .

٢. رجل الإدارة يمارس سلطته الرسمية التي تستند في شرعيتها على مركزه وقواعد التنظيم ، أما القائد فإنه يستمد سلطته من قوة تأثيره في الآخرين .

٣. تعني الإدارة التعليمية بما يتعلق بالجوانب التنفيذية ، أما القيادة فتتعلق بما هو أكبر من هذا فهي مسؤولة عن الأمور التنفيذية و التخطيط والإبداع المستقبلي .

ويتضح مما سبق أن القيادة تعتمد على مدى قدرة القائد على حفز الآخرين إلى العمل الجاد من أجل تنمية صفات القيادة في الجماعة ، كالانضباط ، والشعور بالمسؤولية ومن ثم فالشرف التربوي يمثل الجانب القيادي للعملية التعليمية والتربوية ، فالقيادة في الإشراف التربوي لا تعني ممارسة المشرف التربوي لما هو مطلوب منه في وصف الوظيفة من مهام روتينية يقوم بها في أثناء زياراته الميدانية ، فالشرف القائد يجب أن يطور سلطته طبقاً لجهده ومكانته القيادية بعيداً عن الإجراءات والتعليمات الرتيبة.

ويؤكد أحمد (١٩٩٠ ، ١٣) ذلك مشيراً : "إلى أن الإشراف التربوي يمثل مطلب إنسانياً يسعى من خلاله القائد كفرد لإطلاق الموهاب الإبداعية للذين يعمل معهم ، وهذا التعريف لدور القائد في القيادة يتعارض مع السلطة ويضع المشرف كشخص موجود ومحرك أكثر منه موجه ومسيد".

بـ- نظريات القيادة :

توصل المختصون في محاولاً لهم لتفسير ظاهرة القيادة إلى عدد من النظريات القيادية ويرى الباحث إيرادها بإيجاز تمهيداً لدراسة الأساليب القيادية . وتعتبر نظرية الرجل العظيم (Great man theory) من أقدم نظريات القيادة التقليدية وهي تقوم على أساس أن القائد يولد ولا يصنع ؛ أي أنه يحمل خصائص فسيولوجية تجعل منه قائداً . ويرى البدرى، أ (٢٠٠١ م ، ٥٦) "عدم قبول هذه النظرية وإن كان جزءاً منها صحيحاً ؛ لأن القائد الذي يحقق للجماعة أهدافها في بعض الظروف من الممكن أن يعجز عن ذلك في ظروف أخرى" .

وفي العشرينات من القرن الميلادى ظهرت نظرية السمات (Attributes Theory) التي تعيد القيادة إلى سمات شخصية تتوافر في القائد كالثبات والإقدام والمهارة في اتخاذ القرارات، وقد وضح شاويش (٢٠٠٠ ، ٩) سماتها على النحو التالي :

- ١- سمات جسمية : الصحة ، الطول ، الوزن ، القوة ، الحيوية .
- ٢- سمات فكرية عقلية : ذكاء ، فهم ، تطبيق ، معرفة ، سرعة إدراك ، قدرة على الاتصال .
- ٣- سمات سيكولوجية : قوة الشخصية ، قوة الإرادة ، القدرة على الإقناع ، وحسن التصرف .

٤ - سمات اجتماعية : مراعاة مشاعر الجماعة والقدرة على اكتشاف اتجاهاتهم وميولهم . ولعدم تحديد عدد معين من السمات لتكون معياراً للقادة الناجحين في جميع المواقف والظروف ، فقد اتجهت معظم الأبحاث في مجال القيادة منذ الخمسينات من القرن العشرين بعيداً عن إطار الصفات التي يتمتع بها القادة وتحولت إلى الاهتمام بالدخل السلوكي ظهرت النظريات السلوكية (Behavior Approach) التي تعتمد على دراسة سلوك القائد في أثناء ممارسته لعمله . ولقد أجريت العديد من الدراسات في مجال الأسلوب القيادي ، ومن أوائل النظريات السلوكية القيادية وأهمها دراسة " هالبن " (Halpin) وفريقه العلمي بجامعة أوهايو الأمريكية وخرجوا بأن الأساليب القيادية ترتكز على بعدين أساسيين هما: بعد الاهتمام بالإنجاز " العمل " ، وبعد الاهتمام بالعلاقات الإنسانية " العاملين " ، وينبثق من هذين البعدين أربعة أساليب قيادية مختلفة :

١- أسلوب عال في التوجيه منخفض في العلاقات الإنسانية . وهذا الأسلوب يمثل المشرف التربوي الذي يركز على إنحاز المهام من قبل المعلم دون الاهتمام بإشباع حاجات المعلم.

٢- أسلوب عال في التوجيه وال العلاقات الإنسانية . وهذا الأسلوب يمثل المشرف التربوي الذي يهتم بإنجاز العمل وفي الوقت نفسه يعطي اهتماماً بإشباع حاجات المعلمين .

٣- أسلوب عال في العلاقات الإنسانية منخفض في التوجيه. وهذا الأسلوب يمثل المشرف التربوي الذي يهتم بالعلاقات الإنسانية وتلبية احتياجات المعلم دون الاهتمام بإنجاز العمل.

٤- أسلوب منخفض في التوجيه وال العلاقات الإنسانية . وهذا يمثل أسلوب المشرف التربوي الذي لا يهتم بإنجاز العمل ومهامه ولا باحتياجات المعلم .

(المغidi وآل ناجي ، ١٩٩٣ ، ٥١٨،٥١٩)

وكانت خلاصة دراسة جامعة أوهايو أن الأسلوب الذي يكون عالياً في التوجيه فيما يخص العمل والإنتاجية عال في بناء العلاقات الإنسانية هو الأسلوب الفعال . وقد طور بلليك وموتون (Blake & Mouton) نظرية هالبين فيما سمي لاحقاً " بالشبكة الإدارية " وذلك ب三分ي كل من محور الإنتاج ومحور العلاقات إلى تسع درجات ومن خلال تقاطع محور الإنتاج " الأفقي " مع محور العلاقات " الرأسي " تتحدد خمسة أساليب أساسية للقيادة وهي كما وضحها أحمد (١٩٩٤ ، ٢١٣-٢١٤) :

١- أسلوب (١،١) قيادة سلبية : غير مبالية بالأفراد وأهداف المنظمة و تقوم بأعمال تساعدها على الاحتفاظ بالمنصب ، وهي قيادة غير منتجة ولا تحقق الأهداف المرجوة من المنظمة التعليمية .

٢- أسلوب (١،٩) قيادة إنتاجية ذات اهتمام عال بالإنتاج واهتمام ضعيف بالأفراد . وهنا يكون القائد متسلاطاً يؤمن بالنظرية الآلية للعنصر البشري ، فهمه الوحيد الكفاءة الإنتاجية وعليه فأسلوبه استبدادي .

٣- أسلوب (١،٩) قيادة العلاقات وهي تؤمن بالنظرية الحسنة والمعاملة الطيبة للعنصر البشري على حساب الجانب الإنتاجي . ففي هذا الأسلوب يهتم المشرف التربوي

بتلبية احتياجات المعلمين والعمل على إرضائهم ونمو قدراتهم وتضليل اهتمامه بالعمل إلى الحد الأدنى .

٤- أسلوب (٥،٥) القيادة المترنة وهي تؤمن بالحل الوسط وتحقق نوعاً من التوازن بين الاهتمام بالإنتاج والاهتمام بالعاملين .

٥- أسلوب (٩،٩) القيادة الجماعية ، وفيها يسعى القائد إلى تحقيق إنتاجية عالية من خلال مشاركة المرؤوسيين وتحقيق أهدافهم وأهداف المنظمة عن طريق إحداث التكامل بينهما ويعتبر هذا الأسلوب الأمثل في القيادة الديقراطية .

ومن خلال نموذج بليك وموتون (Blake & Mouton) يتضح سلوك القائد من حيث اهتمامه بالإنتاج واهتمامه بالأفراد أو بكليهما معاً ، وأن القائد يهتم بجانبين جوهريين عندما يفكّر بعماراته القيادية ، الاهتمام بإنجاز المنظمة والاهتمام بأفرادها .

وتشير مدانات ، وكمال (٢٠٠٢ م ، ٥١) إلى أن ليكارت (likert) حدد مميزات القيادة في نظريته عن طريق مقارنة سلوك المشرفين في المجموعات العمالية ذات الإنتاجية العالمية والمجموعات ذات الإنتاجية المخفضة . وتبعداً لذلك توصل ليكارت إلى أن الرؤوساء الذين يولون اهتماماً بالتابعين أكثر من اهتمامهم بإنجاز العمل يحصلون على نتاج عمل جيد ، وأن الإنجاز الضعيف هو نتيجة إشراف مباشر ينقصه التعامل الإيجابي .

وقد أكد كل من زويليف و العضايلة (١٩٩٦ م ، ٢٢٧) أن ليكارت وزملاءه قد صنفوا أربعة أساليب قيادية وميزوا بينها على النحو التالي :

١- أسلوب تسلطي استغلالي : ويتميز به القادة الذين لا يثقون في مرؤوسيهم ولا يسمحون لهم بإبداء آرائهم ، ويركزون على الإنتاجية في العمل .

٢- أسلوب نفعي : وهو أسلوب يسمح القائد فيه أحياناً بالمشاركة في اتخاذ القرار ولكن تحت إشرافه مع احتفاظ القائد بالأسلوب المركزي والنظرية المتعالية وإعطاء الأوامر .

٣- أسلوب استشاري : ويتميز بثقة ملموسة بين القائد ومرؤوسيه .

٤- أسلوب المشاركة : وتكون هناك ثقة مطلقة بين القائد ومرؤوسيه وتبادل المعلومات والأفكار .

ونتيجة لذلك أظهرت نظرية ليكارت أن القادة الذين يسلكون الأسلوب القيادي الثالث والرابع يتصرفون بإنتاجية عالية . ومع ذلك فإن من المأخذ التي يمكن أن توجه لنظرية السلوك ونماذجها السابقة بشكل عام أنها تهمل دور الموقف الذي يمكن أن يتطلب سلوكاً معيناً من القائد وذلك؛ لأنها يجعل العمل القيادي وفق فلسفة القائد في اتخاذ الأسلوب القيادي .

ومع تطور البحث والدراسات السلوكية في مجال القيادة ظهرت النظرية الموقفية (Situational Leadership) التي تميزت عن النظريات السابقة بمراعاة عامل الموقف في نجاح أي أسلوب قيادي يتحذه القائد . وأول هذه النظريات نظرية فيدلر الموقفية (Fiedler) التي ترى أن فاعلية أداء الجماعة تعتمد على التوافق بين أسلوب القائد في التفاعل مع تابعيه ودرجة الضبط والتأثير التي يوفرها الموقف للقائد . (العاميرة ، ٢٠٠٢ ، ٢٩١)

ويؤدي نموذج فيدلر (Fiedler) إلى تحليل شخصيات القائد ومرؤوسيه ، وكذلك طبيعة الموقف ، وأن المكون الأساس في القيادة هو التأثير على أعضاء جماعة الموقف ، حيث تركز مفهوم دراسته على ثلاثة عناصر أساسية تحدد فاعلية أسلوب القائد وهي : علاقة القائد بالعاملين في المنظمة ، وقوة المركز ، ووضوح الأهداف والواجبات والمهام للعاملين .
(المغيدى ، وآل ناجي ، ١٩٩٣ ، ٥١٩)

وعلى أساس الدراسات السابقة التي اعتمدت على عوامل الاهتمام بالإنتاج والاهتمام بالناس جاءت النظرية الموقفية التي طورها هرسى وبلانشـرد (Hersey & Blanchard) فأضافت عنصراً جديداً أطلق عليه عنصر النضج الوظيفي كأهم عامل من عوامل الموقف التي تحدد مدى نجاح الأسلوب القيادي أو فشله ، وقد استبعدت هذه النظرية الاعتماد على أسلوب معين كما هو واضح في دراسات جامعة أوهایو وتقوم نظرية هرسى وبلانشـرد على مبدأ عدم وجود أسلوب فعال بعينه ، وتوكـد على أن لكل موقف أسلوبه الخاص الذي يتفاعل معه من خلال التفاعل بين العناصر الثلاثة : الاهتمام بالعاملين ، والاهتمام بالإنتاج ، والنضج الوظيفي وينتـقـع عنها أربعة أساليب قيادية هي :

- ١ - أسلوب الأمر: سلوك عال في التوجيه منخفض في المساندة .
- ٢ - أسلوب التسويق : سلوك عال في التوجيه والمساندة .

٣ - أسلوب المشاركة: منخفض في التوجيه عال في المساندة .

٤ - اسلوب التفويض: منخفض في التوجيه والمساندة .

(المغيدى ، وآل ناجي ، ١٩٩٣ م ، ٥٢٠ - ٥٢٢)

وتنظر القيادة الموقفية هرمي وبالانزد إلى أن كلاً من الأساليب القيادية أعلاه من الممكن أن يكون فعالاً وذلك حسب طبيعة الموقف وتناسب الأسلوب مع ظروف الموقف الجديد الذي سميه النضج الوظيفي والذي يعبر عن مدى قدرة الموظف على تأدية العمل ورغباته في تحقيق أهدافه .

و يرى الباحث في ظل النظرية الموقفية أن يقوم المشرف التربوي بتشخيص الموقف التعليمي، والتعرف على النضج الوظيفي لدى المعلمين ، وبناء على ما توصل إليه من تشخيص وتصنيف للمعلمين يعدل من أسلوبه القيادي في الإشراف التربوي تبعاً لمراحل النضج الوظيفي للمعلمين . ففي مرحلة النضج الوظيفي الأولى التي يكون فيها المعلم متدنياً في قدراته التدريسية ، وليس لديه الرغبة في التدريس يمارس معه المشرف التربوي أسلوباً إخبارياً " آمراً " ، وفي المرحلة الثانية التي يكون فيها المعلم متدنياً في قدراته التدريسية ولديه رغبة عالية في العمل يمارس معه المشرف التربوي أسلوباً تسويقياً ، فيهتم بحاجاته كما يهتم بحاجات العمل ، وفي المرحلة الثالثة التي يكون فيها المعلم قادراً على التدريس وتقصره الرغبة في العمل يمارس معه المشرف التربوي أسلوب المشاركة حيث يبدى المشرف اهتماماً عالياً بالعمل قليلاً بالعمل، وأخيراً فإن المشرف يتقل مع المعلمين الذين وصلوا حد الكمال بالنسبة لأداء العمل والرغبة في تحمل المسؤولية إلى مرحلة التفويض وتلك هي سمة الإشراف التربوي الديمقراطي الحديث الذي يؤمن بأن المشرف والمعلم شريكان في العملية الإشرافية في كافة مراحلها وقد يستعين المشرف التربوي بالمعلم الذي وصل إلى هذه المرحلة المتقدمة من النضج الوظيفي لمساعدته في تنفيذ بعض المهام الإشرافية ، وفي ظل هذه النظرية يتمكن المشرف التربوي من تعرف قدرات المعلمين وموتهم واتجاهاتهم واستغلالها لصالح العمل .

ج- الأساليب القيادية في الإشراف التربوي

عندما اطلع الباحث على الأساليب القيادية في الإشراف التربوي وجد أن المؤلفين في مجال الإشراف التربوي تناولوها بسميات متداخلة ، فبعضهم يطلق على أنواع الإشراف التربوي أنماطاً ، ومنهم الإبراهيم (٢٠٠٢، ٥٥-٥٤) ، حيث ذكر تصنيف توماس

برجرز (THOMAS H. BRIGGS) إذ قسمها إلى أربعة أنماط على النحو التالي :

١. الإشراف التصحيحي : وهو إصلاح الأخطاء التي يقع فيها المدرس في أثناء عمله التربوي ومن هنا يرى المشرف أن تكون نتيجة عمله الإشرافي تصحيح المسار قدر الإمكان وجعله بالشكل الذي يحقق الأهداف التربوية.

٢. الإشراف الوقائي : وهو التنبؤ بالصعوبات التي يمكن أن تواجه المعلم لمنع وقوعها والتقليل من أثارها ، بالإضافة إلى مساعدة المعلم في تقوية نفسه حتى يستطيع مواجهة تلك الصعوبات والتغلب عليها ، ومن ثم تسير العملية التعليمية بالشكل الذي يتوقعه المشرف التربوي .

٣. الإشراف البنائي : و يكون الإشراف بنائياً عندما يصبح الصواب فيه ركيزة لصواب آخر في بناء تتجدد سلامته وتزداد قوته . فهو لا يقتصر على إحلال الصواب محل الخطأ وإنما يكون بتجاوز ذلك النشاط الذي يؤدي إلى تحسين مستوى المعلم ؛ فيعكس أثره على تلاميذه جودة واتقاناً .

٤. الإشراف الإبداعي: وهو حفز المهم ، وتحريك القدرات الخلاقة لدى المعلمين وتشجيعهم على النمو الذاتي ، والاستفادة من قدراتهم ، وهذا النوع من الإشراف يحتاج إلى مشرفين تربويين يمتازون بمستوى عالٍ من الصفات الشخصية والعلمية والمهنية

كما سارت على هذا التصنيف وزارة المعارف في دليل المشرف التربوي (١٤١٩هـ) .

وهناك من المؤلفين في الإشراف التربوي من أدخل الأنماط القيادية في الإشراف التربوي وأساليبه تحت مظلة أنواع الإشراف التربوي ، ومنهم الدويك وآخرون (٢٠٠١م) ، والأفendi (١٩٨٧م) ، وعدس وآخرون (ب،ت) و الخطيب وآخرون (٢٥٨، ١٩٩٨) حيث صنفوا الإشراف الديمقراطي ، والإشراف التسلطى ، والإشراف التسيي ، والإشراف الدبلوماسي إلى الأنواع الإشرافية السابقة. وصنفها ريان (١٩٦٩) إلى أربعة مستويات هي :

١ — مستوى التفتیش . (و يكون فيه المشرف منقباً عن الأخطاء ومصدراً للأوامر والمقترنات) .

٢ — مستوى تقديم العون المساعدة (ويكون من قبل المشرف التربوي، أما المعلم فيكون متلقياً) .

٣ — مستوى التعاون . (يكون الإشراف عملاً مشتركاً بين المشرف التربوي والمعلم) .

٤ — مستوى القيادة الاجتماعية الديمقراطية . (يكون الإشراف عملاً مشتركاً بين المشرف التربوي وجميع العاملين في الميدان التربوي بالإضافة إلى الطلاب والبيئة المحلية ...) .

ويبدو أن ما صنفه ريان أقرب إلى مراحل الإشراف التربوي التطورية ، ويمثل المستوى الأول (أ) أدنى مستويات الإشراف وأقلها أثراً وفائدة في التطوير التربوي في حين يعتبر المستوى الرابع (د) أكثرها فائدة وأثراً .

وقد يعود مصدر هذا التداخل إلى الترجمة غير الدقيقة ، وإيضاً حذف ذلك تم الرجوع إلى المعنى اللغوي حيث ذكر ابن منظور (ت، ١٩٩٧هـ) ، (١٩٩٦) في مادة (نمط) ، الزم هذا النمط ؛ أي المذهب أو الفن أو الطريق . والنمط : جماعة من الناس أمرهم واحد . وأورد ابن منظور - أيضاً - في مادة (سلب) الأسلوب : هو الفن والطريق والسطر من النخل . وفي مادة (نوع) ذكر أن النوع كل ضرب من الشيء ، وكل صنف من الثياب وقد تنوّع الشيء أنواعاً .

ومن خلال المعنى اللغوي يرى الباحث أن أنواع الإشراف التربوي هي : الإشراف التصحيحي ، والإشراف البنائي ، والإشراف الوقائي ، والإشراف العلاجي ، والإشراف العلمي ، والإشراف الإبداعي . وذلك لأن الإشراف التربوي شيء واحد ، وينقسم إلى أكثر من نوع حسب الغايات والوسائل ، ويتحقق الإشراف التربوي أفضل غاياته باتباع النوع الإشرافي الأخير وهو الإشراف الإبداعي .

اما الطرق التي يتبعها المديرون والمشرفون التربويون في أثناء تأدية مهامهم الإدارية أو الفنية أو قيامهم بأنواع الإشراف السابقة فتسمى أنمطاً قيادية ، أو أساليب قيادية ، فتكون الأنماط القيادية أو الأساليب القيادية هي : الأسلوب التسلطي ، والأسلوب الديمقراطي ، والأسلوب التسيي ، والأسلوب الانتهاري " الدبلوماسي " . وهذا التصنيف للإشراف

التربيوي في ضوء العلاقات الإنسانية . فمثلاً قد يقوم المشرف بتأدية مهامه الإشرافية عن طريق الإشراف التصحيحي ومع هذا النوع الإشرافي قد يتبع الأسلوب التسلطى أو الأسلوب الديقراطى أو الأسلوب التسيبى . كما يرى الباحث أن النمط أصلق بالعمل التنظيمى والضبط الإداري ؛ لذا فهو يتناسب مع الطرق التي يتبعها المديرون بصفة عامة ، أما الأساليب فهي أقرب إلى العمل الفنى والتعامل الإنساني فهي تناسب الطرق التي يتبعها المشرف التربوي في أثناء تأدية مهامه الإشرافية .

وقد تناول الباحثون الأساليب القيادية في الإدارة والإشراف التربوي من وجوه عددة ، وذلك في ضوء النظريات القيادية سالففة الذكر ، ومنهم آل ناجي (٢٠٠١ م) حيث درس **الأساليب القيادية الإشرافية** بناء على نظرية الموقف هرمسي وبلانشد والتي تقسم الأساليب القيادية على النحو التالي :

١. أسلوب الأمر . ٢- أسلوب التسويق. ٣- أسلوب المشاركة . ٤- أسلوب التفويض
أما الزعبي (١٩٩٤ م) فقد قسم الأنماط الإشرافية في دراسته إلى :
١. النمط الإشرافي الاكلينيكي . ٢- النمط الإشرافي القائم على العلاقات الإنسانية.
٣- النمط الإشرافي القيادي. ٤- نمط إشراف التعليم المصغر .

وسار الحنازرة (٢٠٠٠ م) في دراسته للسلوك الإشرافي على التصنيف الذي توصل إليه بلمبرغ (Blumberg) في قسم السلوك الإشرافي إلى قسمين :
١- سلوك إشرافي مباشر. ٢- سلوك إشرافي غير مباشر .

ودرس الشوا الأساليب القيادية (١٩٩٨ م) كما صنفها وايت وليت (White & Lippitt) في كتابهما " الأوتوقراطية والديمقراطية " النمط الديقراطى و النمط التسلطى والنمط التسيبى ، وأضاف إليها النمط الدبلوماسي و النمط التعاوني .

وعلى الرغم من تعدد التقسيمات لأنواع الإشراف التربوي وأنماطه فإنها تدور جميعاً حول نقطة جوهيرية مهمة هي تحسين مستوى العملية التربوية من خلال عملية الإشراف التربوي الفاعل التي يقوم بها شخص أعد إعداداً مناسباً لهذه المهمة .

ومن خلال العرض السابق يرى الباحث مايلى :

١- أن أنواع الإشراف التربوي : التصحيحي والبنياني والوقائي والعلمي والإبداعي ، والعلاجي ، والعلمي هي غايات لمساعدة المعلم ، وتوجيهه إلى التدريس الفاعل ، وتصحيح مساره في التدريس ، وصنع الإبداع في طرق تدریسه والابتكار في وسائل تعليميه ؛ لتحقيق أهداف العملية التربوية ولكن الأسلوب أو السلوك القيادي الذي يتبعه المشرف التربوي في اتباع أي من هذه الأنواع الإشرافية له أثره في تقبل المعلم وإنجذبته .

٢- أن الأساليب القيادية في الإشراف التربوي – وإن تنوّع لتنوّع النظريات القيادية لا تخلو من المواقف التالية:

أ- الاهتمام بالعمل والإنتاجية وإهمال العلاقات الإنسانية وهذا يمثل الأسلوب التسلطى.
ب- الاهتمام بالعلاقات الإنسانية وإهمال الإنتاجية في العمل، وهذا يمثل الأسلوب التسيبى.
ج- الاهتمام بالإنتاجية في العمل والعاملين على حد سواء وهذا يمثل الأسلوب التشاورى .
لذا يرى الباحث أن يدرس الأساليب القيادية للمشرف التربوي التي تتعلق بالعلاقات الإنسانية ، وهي "الأسلوب التسلطى ، والتشاورى والتسيبى" ؛ لأن للأسلوب الذي يتعامل به المشرف التربوي مع المعلمين أثره في تقبل التوجيهات ، وخلق الإبداع ، والترغيب في العمل وتحمل المسؤولية هذا من جهة ، ومن جهة أخرى يتضح للباحث والقارئ على حد سواء مدى مواكبة الممارسات الإشرافية الميدانية لتطور الإشراف التربوي في مفهومه الحديث .

أولاً: الأسلوب القيادي التسلطى في الإشراف التربوي
وهو أقدم أنواع الأساليب القيادية ، وينطوي على فكرة معناها أن القائد هو الأعلى في السلم الوظيفي ، وهو الذي يعرف الجواب لكل سؤال ، وأن من واجباته ومسؤولياته أن يصدر تعليماته وأوامره المطلقة إلى المرؤوسين ، وعليهم ألا يسألوا لماذا ، بل عليهم أن يفعلوا ما يؤمرن به ؛ لذا تميز هذا الأسلوب بالحكم الفردي والسلطة المطلقة .

وتقوم القيادة التسلطية على الاستبداد بالرأي والتعصب الأعمى وتستخدم أساليب الفرض والإرغام والتخويف دون أن تكون معبرة عن مشاعر العاملين وطموم حاكم ، ولا

تسمح بأي نقاش أو تفاهم ، حيث يكون دور المرؤوسين تنفيذ القرارات والتوجيهات والتعليمات . (مرسي ، ١٩٨٤ ، ١٥٣) . ويوضح رشوان (١٩٩٧ م ٢٤٨) "أن مغalaة القائد في ظل القيادة السلطانية في تقدير إمكاناته وقدراته تجعله وحده القادر على اتخاذ القرارات " . وقد يؤدي هذا الأسلوب القيادي إلى إحكام السلطة وانتظام العمل وزيادة الانساج خوفاً وقلقاً من نتائج الرفض في التنفيذ ، وتخبراً من وقوع العقوبات ، إلا أنه يتميز بانعكاس آثار سلبية كبيرة على شخصية الأفراد ، ويظل تماسك العمل مرهوناً بوجود القائد فإذا ما غاب اضطرب العمل . ومع مرور الزمن تظهر عوامل الملل وعدم الرضا والتذمر وعدم الارتياح بين الأفراد مما يؤدي إلى نتائج عكسية تضعف فيهم روحهم المعنوية في تحقيق مصالحهم المشتركة . (رشوان ، ١٩٩٧ ، ١٥٣)

وفي ظل هذه القيادة الاستبدادية لا يسمح القائد للموهوبين من المرؤوسين بتسلق سلم التطور لتنمية كقائد مستقبلي ؛ لذا تبقى مسألة القيادة منوطه له وبه ، ويعتقد القائد الاستبدادي أنه هو وحده المسؤول عما يجب أن يقوم به المعلم داخل الصف ، ويرى أن من واجبه أن يقترح على المعلم داخل الصف ماذا يجب أن يعمل ، ومتى يعمل ، وعليه أن يشرف على المعلم ويراقبه ويحاسبه على ما يقوم به من عمل أو نشاط ليتأكد إذا كان هذا المعلم قد طبق ما أمره به أو لم يطبق . (البدرى أ ، ٢٠٠١ م ٥٤) و (دمعة ، ١٩٧٩ ، ٩٩) . و يشير عطوي (٢٠٠١ م ، ٦٨) "إلى أن أفراد القائد الاستبدادي يشعرون بالقصور ، ويزداد اعتمادهم على القائد ، وتقل ثقتهم في أنفسهم ، ويصبحون اتكاليين في أعمالهم بعيدين عن المسؤولين ، ويسود التزلف للقائد طمعاً في ثوابه وتخبراً لعقابه ، كما تسود حدة الطبع وتنخفض الروح المعنوية " .

أما النقد الموجه لهذا الأسلوب القيادي فهو في المبدأ الذي يقوم عليه ، إذ يفترض القائد وجود طريقة معينة للتعليم ومعرف بأها أفضل الطرق التي يستطيع المشرف القائد عاله من معلومات أنه يوجه المعلم إليها ويتابع مدى تنفيذه لأوامره . ولكن الغرض الذي يستند إليه هذا الاعتقاد غير صحيح فقد دل العلم الحديث على أنه ليس هناك طرق معروفة

ومحددة وثابتة يمكن اعتبارها أحسن الطرق في التعليم وفي جميع الظروف ، إذ أن أفضل الطرق هي التي تعنى بالفارق بين المعلمين والتלמיד وبأهداف التعليم وبالمواد المستعملة وبتغيرات الظروف والأهداف الاجتماعية ، لذا فهذا الأسلوب القيادي في الإشراف التربوي يؤدي بصورة مباشرة إلى طرق تربوية جامدة. والإشراف التسلطي لا ينمّي المبادرة والابتكار في التدريس ، كما أنه يمنع المعلمين من القيام بجهودات ذكية مستقلة لإيجاد أحسن الطرق التي يمكنهم استخدامها في التدريس . (الإبراهيم ، ٢٠٠٢ ، ٦٠)

ويستخلص الباحث خصائص الأسلوب القيادي التسلطي في الإشراف التربوي فيما يلي :

١. يتحذق القائد التسلطي القرارات بنفسه ولا يترك مجالاً للمعلمين لمناقشته في القرارات التي يصدرها .
٢. يلتزم بحرفية الإجراءات ، ويستحوذ على كل السلطات ، ولا يفوض السلطة لمرؤوسيه.
٣. يسود النفاق والخضوع من قبل المعلمين للمشرف الاستبدادي .
٤. علاقته مع المجتمع المحلي محدودة وقد تكون معدومة .
٥. يظهر التعالي والانفرادية ، ويقوم بالتفتيش على كل صغيرة وكبيرة .
٦. الإشراف في نظره عملية إصدار قرارات وتعليمات ويعقد اجتماعات قصيرة بهدف إصدار أوامره وتعليماته وقد يكون غامضاً في تعليماته وأوامره .
٧. لا يخطط كتابياً ل الاجتماعات وتكون تعليماته للمعلمين شفوية في غالبية الأحيان .
٨. من المعايير الثابتة في تقويمه لأداء المعلمين مدى تنفيذ المعلمين لأوامره ، وعدم معارضته ومناقشته ، بالإضافة إلى حفظ الطلاب .
٩. لا يغير العلاقات الإنسانية اهتماماً يذكر ، ولا يقدر ظروف مرؤوسيه وأحوالهم .
١٠. تكون الإنتاجية عالية وكبيرة بوجود المشرف التربوي وفي حالة غيابه فإنها تبدأ بالتناقض وكذلك ينضبط النظام بوجوده ، وفي حالة غيابه فإن النظام يميل إلى الانفلات بالتدريج .

ويرى الباحث أن الأسلوب التسلطي في الإشراف التربوي يقوم على مسلمة معينة تمثل في اعتقاد المشرف التربوي أن المعلم لا يعرف شيئاً ، ومن مهام المشرف التربوي

تقرير ما يجب أن يعمله المعلم ، وطريقة تفيد ذلك ، و مراقبة مدى تحقق ما أمر به و متابعة مدى تفيد المعلم لما يريد وفقاً للخطوات التي اقترحها أو الأوامر التي أصدرها .

ثانياً : الأسلوب القيادي التشاوري في الإشراف التربوي

يعتمد هذا النوع من القيادة على المشاركة بين القائد والرؤوسين في اتخاذ القرارات وتنظيم العمل و تنظيمه ، ويكتفي القائد بتحديد الأهداف العامة للعمل ، تاركاً التفاصيل كي يقررها الرؤوسون بأنفسهم . وفي ظل القيادة الديمقراطية تنشط الاتصالات في جميع الاتجاهات ، فالقائد الديمقراطي يتعرف على أفكار تابعه و آرائهم ، ووجهات نظرهم ، ويفكـد هذا الأسلوب القيادي على احترام شخصية المعلم ، حيث تناـح للمعلم حرية التفكـر ، ومارسة المبادأة ، واعتماده على نفسه و تحمله المسـؤولية ، والمشاركة في توجـيه التعليم . (رشوان ، ١٩٩٧ ، ٢٤٩) .

و يوجه هذا الأسلوب الإشرافي الاهتمام نحو المعلم في إشراكـه في تحـديد الأهداف ، و مناقشـة الخطـط ، وطرق التـدریس ، ووسائل تحسـين التعليم ، وتنمية قوى التـوجـيه الذـائي له ، وبـهذا يـصـبح المـشرف التـربـوي مـرشـداً و مـعاـونـاً مع المـعلم و مـسـاعـداً له . (الخطـيب وآخـرون ، ١٩٩٨ ، ٢٤٦)

ويتميز سلوكـ الرؤـوسـين في ظـلـ الأـسلـوبـ الـقيـاديـ الـديـقـراـطيـ بـالـتـماـسـكـ وـ جـوـ الأـلـفـةـ وـ الإـنـاءـ وـ الـحـمـةـ وـ الـثـقـةـ الـمـبـادـلـةـ ، وـ تـبـادـلـ الـمـشـورـةـ وـ الرـأـيـ ، فـيـنـشـطـ الفـرـيقـ فيـ توـافـقـ وـ اـنـسـاحـ بـماـ يـحـقـقـ مـسـتـوـىـ أـفـضـلـ وـ توـافـرـ فـيـ مـبـدـأـ تـكـافـئـ الـفـرـصـ ، فـتـقـدـيرـ كـلـ فـردـ مـرـهـونـ بـقـدرـتـهـ عـلـىـ الـعـمـلـ وـ الـإـنـاجـ ، وـ يـعـتـمـدـ الـقـائـدـ الـدـيـقـرـاـطـيـ فـيـ تـقـوـيـهـ لـخـطـوـاتـ النـشـاطـ عـلـىـ الـحـقـائـقـ وـ لـاـ يـصـغـيـ لـلـأـقاـوـيلـ ، وـ إـنـاـ يـتـزـلـ إـلـىـ وـاقـعـ التـنـفـيـذـ لـيـرـىـ عـلـىـ الـطـبـيـعـةـ مـاـ تـحـقـقـ مـنـ أـهـدـافـ ، وـ يـجـبـ أـنـ يـكـونـ فـيـ نـقـدـهـ وـ تـوـجـيـهـهـ مـوـضـوـعـياًـ . (رـشـوانـ ، ١٩٩٧ـ ، ٢٤٩ـ)

وعلى الجـانـبـ الآـخـرـ يـشـيرـ دـمـعـةـ (١٩٧٨ـ ، ١٠٥ـ) "إـلـىـ أـنـ أـسـلـوبـ التـشـاوـريـ يـهـدـفـ إـلـىـ مـسـاعـدـةـ الـمـعـلـمـ عـلـىـ النـمـوـ فـيـ مـهـنـتـهـ وـ تـشـجـيـعـهـ عـلـىـ الـإـبـدـاعـ وـ الـمـبـادـرـةـ وـ حـثـهـ عـلـىـ

العمل مع الآخرين في لجان أو ندوات أو مؤتمرات لدراسة مشكلات المعلمين والتلاميذ والمدرسة دراسة علمية تقوم على المناقشة وتبادل وجهات النظر بغية التوصل إلى حلول أو مقترنات بشأنها ".

و يذكر المغidi (١٤٢١هـ ، ١٢١) : "أن العديد من البحوث أظهرت أن المجموعات التي يرأسها قادة ديمقراطيون لديها معنيات عالية ، ولديهم ولاء والتزام أفضل مما هو عليه في القيادة الاستبدادية " .

ومن المآخذ على الأسلوب القيادي الديمقراطي وجود التعارض بين النظرية والتطبيق ، فهي عقبة تعرّض تحقيق الأسلوب الديمقراطي مع المعلمين الذين يعيّنون بالمدارس وليس لديهم خبرة وغير معدّين إعداداً تعليمياً مناسباً ، فهم في حاجة عاجلة إلى جهود المشرفين التربويين لتعريفهم بما يجب أن يقوموا بعمله . (الإبراهيم ، ٢٠٠٢م ، ٦٢)

ومن العوامل التي تحدّ من مفهوم الأسلوب الديمقراطي في الإشراف التربوي كما أنّ أنّ هذا المفهوم عرضة لسوء استخدام المشرفين الذين لا يعرفون كيف يقومون بعملية الإشراف بالأسلوب الديمقراطي على أنها مجرد المصادقة أو تحقيق الرضا العاطفي لما يقوم به المعلمون من نشاط ، وهذا سبب يحدّ من مفهوم الأسلوب الديمقراطي في الإشراف التربوي (بوردمان ، ١٩٦٣م ، ٣٧)

وما يعاب على القيادة الديمقراطية بظهورها في اتخاذ القرارات التي تتطلّب أحياناً حسماً وسرعة ، كما أن هذه القيادة قد تفشل إذا كان التابعون ليسوا على مستوى المسؤولية أو من محدودي الثقافة والخبرة . ومن سلبياتها ما ذكره المغidi (١٤٢١هـ ، ١٢١) " أنه يحتمل ظهور عدم اتفاق بين القائد والمرؤوسين " .

ويستخلص الباحث خصائص الأسلوب القيادي التشاركي في الإشراف التربوي فيما يلي :

١. تحديد سياسة العمل نتيجة مناقشة القائد مع المرؤوسين .
٢. إشعار المرؤوسين بأهمية مساهمتهم الإيجابية في التفاعل الاجتماعي .
٣. تقبل النقد ومناقشة الأفراد لرأيه في جو من الحرية والأمن والطمأنينة والثقة بالنفس.

٤. العمل باستمرار على تحسين فرص الآخرين في الحياة كأعضاء في النظام الاجتماعي وهذا يقتضي التخلص من الأنانية وحب النفس وأن يؤثر الآخرين .
٥. السعي لتوسيع قاعدة الاشتراك في اتخاذ القرارات .
٦. زيادة الصراع المعتدل بينه وبين الأفراد مما يؤدي إلى زيادة الإنتاجية .
٧. الرغبة في التجديد والتطوير وتشجيع المعلمين على تحقيق النمو المهني .
٨. كسب ثقة الآخرين من خلال خبرته وقدرته وتعامله مع الآخرين .
٩. توسيع علاقته مع المجتمع المحلي بطريقة ودية وظيفية .
١٠. تنمية مبدأ الحاسبة والمكافأة وفق معايير معلنة للمعلمين .

وما سبق يرى الدارس أن الأسلوب القيادي التشاوري يتمثل في إيمان المشرف التربوي بأن وظيفته هي مساعدة الآخرين على تحديد ما سيقومون به من عمل والتفكير معهم في الطرق التي يؤدون بها ذلك العمل ومساعدتهم على تنفيذ الخطط وحل المشكلات وتقدير النتائج ، فضلاً عن تقديم المعونة والمشورة لغيره ؛ فالإشراف إذن عمل تعاوني وقيادة تربوية شورية .

ثالثاً : الأسلوب القيادي التسييري في الإشراف التربوي

ويوضحه رشوان (١٩٩٧ م ، ٢٤٩) : " بأنه الأسلوب القيادي الذي يترك للآخرين الحرية المطلقة دون تدخل في شؤونهم ، ويقاد القائد في ظل هذا الأسلوب أن يكون سلبياً ولا يسهم في العمل ، وإنما يترك الحرية للمرؤوسين في اختيار الأهداف وتخطيط أنشطة العمل وتسييره حسب ما يتراءى لهم " .

ويتجنّب القائد في هذا الأسلوب اتخاذ دور إيجابي فاعل في عملية القيادة ، ويتبين هذا النمط عموماً شخص ذو نفوذ ضعيف لا توجد لديه الرغبة في القيادة ذاتها ، وقد يلجأ المشرف التربوي إلى هذا الأسلوب هرباً من المسؤولية أو لضعف كفاياته العلمية والمهنية الشخصية ولعدم قدرته على القيام بمهام عمله كما ينبغي . (المغيدى ، ١٤٢١ هـ ، ٢١) .

وهو أقل الأساليب القيادية من حيث ناتج العمل ، ولا يبعث على احترام المجموعة لشخصية القائد ، وكثيراً ما يشعر أفرادها بالضياع والاعتماد على أنفسهم كلية في موقف تتطلب المعونة أو النصح أو التوجيه من جانب القائد ، ف تكون له في الغالب آثار سلبية كثيرة على شخصية الأفراد وعلى علاقتهم بالقائد وبالطبع على العمل نفسه . (مرسي ، ١٩٨٤ ، ١٥٢)

كما أن القائد التسبيسي لا توجد لديه محاولة لتقديم الأهداف التي حققتها الجماعة ولا تنظيم الأحداث والمسؤوليات ، فتعيش الجماعة في فرضي لا يتحقق فيها مفهوم الضبط الاجتماعي لأنها تعمل دون هدف أو تنظيم محدود . (رشوان ، ١٩٩٧ ، ٢٥٠) وفي هذا الصدد أوضح المعيد (١٤٢١هـ ، ١٢٣) "أن البحث تشير إلى أن بعض القادة يتخلون عن دورهم القيادي لأنهم يفتقدون الدعم والمساندة الضرورية من رؤوسائهم ، ومن ملامح أنماط القيادة التسبيبية ". كما يشير عطوي (٢٠٠٢م ، ٧٨) "أن المشرف التربوي لا يسعى لتحسين العمل ، وإنما يتجنب الصراعات والنقاشات الثقافية" .

و مما سبق يتضح للباحث أن سياسة القائد التسبيسي الذي ترك الأمور دونما تدخل منه يتحقق في تجربة برنامج ثابت يسير عليه المعلمون ، وتقل الإنتاجية وتزداد الفوضى في العمل . كما يستخلص الباحث خصائص الأسلوب القيادي التسبيسي في الإشراف التربوي على النحو التالي:

- ١ - يترك المشرف التربوي للمعلم حرية العمل وكأنه غير موجود ف تكون النتيجة عدم وجود ضابط للعمل و يؤدي ذلك إلى فوضى في التنظيم ، و انخفاض في الإنتاجية .
- ٢ - يتجه المشرف إلى تفويض السلطة لرؤوسه على أوسع نطاق و ميله إلى إسناد الواجبات إليهم بطريقة عامة وغير محددة بغض النظر عن مستوياتهم العلمية والرغبة في العمل.
- ٣ - يمتاز القائد في هذا الأسلوب بشخصيته المرحة ، ويظهر عليه التهاون في معظم المواقف مع معلميه .

- ٤- يصعب على القائد التسيبي رفض بعض أفكار المعلمين ؛ لأن ذلك من وجهة نظره يعترض مع الأسلوب التشاوري الذي يدعوه .
- ٥- يسود القلق والتوتر في هذه القيادة عند المعلمين ؛ لافتقادهم القيادة التي توجههم وبالتالي تضعف روح العمل المشترك .
- ٦- يقوم باجتماعات غير مخطط لها ، وبدون جدول أعمال ، وتستغرق في الغالب وقتاً طويلاً ولا تخرج كذلك في الغالب بقرارات وإن خرجت بقرارات يترك أمر تنفيذها للمعلمين دون متابعة منه .
- ٧- يعتمد في تقويه للمعلمين على تقارير مدير المدرسة .
- ٨- لا يحاسب المعلمين في حالات عدم الانضباط بالدوام ، لذلك نجد أن دوام المعلمين وأعمالهم التحريرية والذهنية غير منضبوطة .
- ٩- لا يستطيع اكتشاف قدرات المعلمين وطاقاتهم وميولهم واستغلالها في صالح العمل.

د- مهارات القيادة في الإشراف التربوي

يعد المشرف التربوي قائداً للعملية التعليمية في جميع الحالات التي تتضمن تطوير المنهج ، وتنمية المستويات العلمية والمهنية للمعلمين وكذلك الاستخدام الأمثل لوسائل التقنية والاتصال ، وإجراء البحوث التربوية والتجارب العلمية لحل بعض المشكلات الطلابية والقضايا الاجتماعية ؛ ولنتمكن المشرف التربوي من أداء تلك المهام لا بد أن يكتسب بعض المهارات القيادية التي تؤهله للقيام بمسؤولياته التربوية . ولقد صنفت المهارات التي يتوقع أن يتصرف بها القائد التربوي تصنيفات شتى ولعل أكثرها ملائمة ما ذكره مرسي (١٩٨٤م ، ٦٤) وهي :

- ١- المهارات الشخصية أو الذاتية :** وتعلق بمهارات كامنة في ذات القائد . حيث تعد شخصية المشرف التربوي عنصراً مهماً في القيادة ، لأن سماته الشخصية أثرها في تحديد اتجاهات المعلمين واستجاباتهم لنواحي النشاط الإشرافي ، ويقصد بالشخصية هنا مجموعة الصفات الجسمية والانفعالية والعقلية للفرد . وترتبط هذه السمات بالصحة الجيدة بدنياً ونفسياً وعقلياً ، فضلاً عن بعض الخصائص الشخصية مثل الصوت والقامة وال الهيئة

والظاهر ، ومع أهمية هذه الصفات الجسمية إلا أنه من المحتمل أن تكون الصفات العقلية والانفعالية ذات أهمية أكبر للتأثير في استجابات الآخرين ؟ وهذا فإن إثاء كل مظهر من مظاهر الشخصية أمر بالغ الأهمية بالنسبة للقائد التربوي حتى تكون له شخصية متزنة ومؤثرة . (مرسي ، ١٩٨٤ ، ٦٤)

وتتميز الشخصية القيادية بالصبر والمثابرة والثقة بالنفس لأن من لم يثق في نفسه يعجز عن غرس الثقة في مرؤوسه والقدرة على الإثارة والإقناع وتتسم الشخصية القيادية كذلك بروح المبادرة والقدرة على الإبداع بالإضافة إلى الصفات الخلقية كالتزاهة والأمانة والعدل والأنصاف وعدم التحيز ، أما الصفات الأخرى كالمودة والأخوة والذكاء والمرح المعتدل فإن لها قيمتها في تنمية علاقات المشرف التربوي مع من يرأسهم . (بلقيس و مرعي ، ١٩٩٠ م ، ٩ - ١٠)

٢- المهارات الإنسانية : وتعلق بمعرفة القائد للجماعة التي يقودها . و فسرها العمairyه (٢٠٠٢ م ، ١٠٢) " بأنّا قدرة القائد على التعامل مع مرؤوسه ، وتنسيق جهودهم وخلق روح العمل الجماعية ، وهذا يتطلب وجود الفهم المتبادل بينه وبينهم ، ومعرفة آرائهم ومويولهم واتجاهاتهم " . ومن الجوانب القيادية التي ترتبط بهذه المهارة القدرة على العمل مع الآخرين وفهم الذات الإنسانية وتقبلها و كذلك القدرة على الإقناع والتعبير عن الآراء وإدارة النقاش والمساهمة فيه ، ومعرفة كفايات الاتصال ، وإدارة الحوار ، والتعامل مع المعلمين على أسس شورية ، إنسانية عادلة بعيدة عن التسلط قادرة على بناء علاقات جيدة معهم . (عبد الهادي ، ٢٠٠٢ ، ٣٢)

و هناك مجموعة من السمات التي ترتبط بهذه المهارة منها الاستقامة وتكامل الشخصية ، وتعني هذه السمة توافق الانسجام والاتزان في سلوك القائد سواء في شؤونه العامة أو الخاصة ، كما تعني أن يكون القائد رقيباً على نفسه لتحقيق التكامل اللازم في سلوكه وأخلاقه ، فالشخصية المتكاملة تتطلب سمات الأمانة والإخلاص والخلق الطيب المتزن ، ولا يقصد بالاستقامة احترام الأنظمة فحسب ولكنها تعني أيضاً سلامه النهج والمهدف ، وأن يكون القائد قدوة حسنة لرؤوسه (الدويك ، وآخرون ، ٢٠٠١ ، ٣٧) .

وتتطلب المهارة الإنسانية أن يكون القائد قادراً على بناء علاقة طيبة مع مرؤوسيه ، وفهم مشاعرهم ، وتقبل اقتراحاتهم وانتقاداتهم البناءة ، وفسح المجال لإظهار ابتكاراتهم ، وقدرتهم كذلك على تلبية طلباتهم وإشباع حاجاتهم . (الدويني وآخرين ، ٢٠٠١ ، ٣٨)

٣ - المهارات الفنية : تتعلق بـ معرفة القائد التربوي طبيعة عمله . و هي المعرفة المتخصصة في فرع من فروع العلم والقدرة على استخدام هذه المعرفة أفضل استخدام بشكل يحقق الهدف بفاعلية . ويمكن الحصول على هذه المهارة بالدراسة والخبرة والتدريب.

وتتعلق المهارات الفنية بالأساليب التعليمية ، وطرائق التدريس التي يستخدمها المشرف التربوي في ممارسته لعمله ومعالجته للمواقف التي يصادفها سواء أكانت متعلقة بتطوير المناهج أم بتحسين أداء المعلم أم بالنمو المتكامل للتلاميذ أم بما يتعلق بتنظيم العملية التعليمية وتنسيقها وتقويمها . (الأستدي ، عبد الحميد ، ٢٠٠٣ ، ١٧٧)

وتشمل المهارات الفنية القدرة على صياغة الأهداف ، ووضع الخطط ، وتقويم العمل ، والتعبير السليم عن توضيح الأفكار نظرياً وكتابة ، واطلاع المستمر ، القراءة الوعائية ، والمساهمة الفاعلة في حل المشكلات السلوكية والقضايا الاجتماعية عن طريق إجراء البحوث التربوية والدراسات العلمية . (عبد الهادي ، ٢٠٠٢ ، ٣٣)

ومن أهم السمات القيادية المترتبة على المهارة الفنية القدرة على تحمل المسؤولية وعدم التهرب منها وإلقاءها على الآخرين و الفهم العميق والشامل للأمور ، والحزم ، وكذلك الإيمان بالهدف وإمكانية تحقيقه ، وأن تكون لديه معرفة شاملة بما حوله ، وأن يكون غنياً بشفافته ؛ لأن ثقافته العامة تؤدي إلى ثقة الآخرين فيه . (الدويني وآخرون، ٢٠٠١، ٣٧)

٤ - المهارات الإدراكية (الفكرية) : وهي تختص بـ معرفة القائد للبيئة السياسية والاجتماعية التي يعمل في حدودها . وتعني قدرة القائد على رؤية التنظيم الذي يقوده وفهمه للترابط بين أجزاءه ونشاطاته وأثر التغيرات التي قد تحدث في أي جزء منه على بقية أجزاءه وقدرته على تصور علاقات الموظف بالمؤسسة وعلاقات المؤسسة بالمجتمع الذي تعمل فيه .

ويوضح درويش (١٩٧٢ ، ٢٥٧) "أن هذه المهارات في المستويات العليا وتصبح أكثر المهارات أهمية كما تبدو أهميتها من خلال كون القائد يعتمد عليها في استخدام مهاراته الإنسانية ، وبقدر توافرها لدى القائد تعكس على سلوك مرؤوسه وتطبع تصرفاتهم بطابع يتميز بالإبداع كما أنها تخلق منهم مجموعة متعاونة " .

المبحث الثالث : دور المشرف التربوي في تحسين أداء المعلم

تؤكد الكثير من الدراسات أن للمعلم أثراً واضحاً في الموقف التربوي ، فهو الذي يهيئة للתלמיד السبل للانتفاع بما يحتويه المنهج ، وهو الذي يكمل شخصية المتعلم ، ويصلق معارفه ، ويهدب خلقه ، وهو الذي يدفعه للعمل البناء . فالمعلم ركن أساس من أركان العملية التربوية ، وعنصر من عناصر الموقف التعليمي الذي يتفاعل مع المتعلم . ولعل تطوير المناهج وترجمتها إلى واقع من النشاط التربوي داخل المدرسة ، وتطوير الطرائق وأساليب التقويم يعتمد على المعلمين وعلى كفاياتهم ووعيهم بمهامهم وإنلاصهم في أدائهم .

وتحتيبة للتغييرات السريعة في مجالات الحياة وفي التربية بشكل خاص ينبغي أن يتبع المعلمون ما يجد من إنجازات في ميدان التربية ومن هنا تبرز الحاجة إلى تحسين أدائهم ، ويتبين دور المشرف التربوي في إفاده المعلمين بالإنجازات الحديثة في التربية . (الخطيب وآخرون (١٩٩٨ ، ١٥٤) .

ويرى حسن (١٩٩٥ ، ١٤) : "أن من الأسباب الرئيسة الداعية إلى تحسين أداء المعلمين ما يحدث في عالم اليوم من انفجار ثقافي ، وتطور في الحياة الاقتصادية والاجتماعية ، وعدم كفاية المعلمين قبل الخدمة ، والتغيرات في الظروف الاقتصادية وتطور المناهج وطرق التدريس " .

ويهدف تحسين أداء المعلمين إلى نقل الأفكار وأساليب ، ونتائج البحوث التربوية إلى المعلمين والعمل على تطبيقها أو تحربيها ، وتدريب المعلمين على بعض المهارات التعليمية ؛ لرفع مستوى أدائهم ، ومساعدتهم على تقوم أنشطتهم تقوياً ذاتياً ؛ ليكون المعلم قادراً على تطوير أدائه باستمرار . (حسن ، ١٩٩٥ ، ١٤)

ولا يقتصر دور المشرف التربوي في تحسين أداء المعلمين على طرق التدريس ، واستعمال الوسائل التعليمية ، وإتقان المادة الدراسية ، بل هو أوسع من ذلك وأعمق ، كالاهتمام بالتفكير العلمي في حل المشكلات وإجراء البحث والتجريب ، وتشجيع التلاميذ على محاكاته ، وزيادة التفاعل بين المعلمين والتلاميذ داخل غرفة الصف ، والتأكد على كل ما من شأنه إعداد مواطنين متخرجين صالحين ، وصنع الرغبة لدى المعلمين في تحسين أدائهم والاستمرار فيه ، والفهم العميق للعملية التربوية تصوراً وأهدافاً وتنفيذًا ، وطبيعة عملية التعلم والأخذ بأساليب النقد البناء والأحكام الموضوعية ، وإتقان عمليات التقويم وجعلها جزءاً أصيلاً من العمل ، فدور المشرف التربوي لا يقاوم بما يقوم به من أدوار إشرافية فحسب بل بما يحدثه من تغييرات مرغوب فيها لدى المعلمين تتضح آثارها على المتعلمين .

وهناك مجالات عديدة لتحقيق تحسين أداء المعلم من قبل جهاز الإشراف التربوي تمثل في الاجتماعات مع المعلمين ، القراءات الموجهة ، ودراسة الفردية والجماعية والمناقشات والدراسات العليا ، وتبادل الزيارات ، والمشاركة في الندوات . وهناك أساليب إشرافية حديثة كالنشرات التربوية ، والبحوث الإجرائية التعاونية ، والدورات التدريبية ، والدروس التطبيقية ، والرحلات الجماعية . (الأفندى ، ١٩٧٦م ، ١٨٠)

ومن وسائل تحسين أداء المعلمين إشراكهم في التخطيط ، وتأليف المناهج وتقديها ، وإنتاج الوسائل التعليمية ، والمشاركة في الندوات والبحوث الإجرائية . فهذه وسائل مهمة في تحسين أداء المعلم ولكنها توقف على الأسلوب القيادي الذي يتبعه المشرف التربوي في التأثير على المعلم لتحسين مستوى أدائه .

ويولي الإشراف التربوي العلاقة بين المشرف والمعلم أهمية فائقة لأثرها في تحسين التعليم ، وبقدر ما تكون العلاقة إيجابية بقدر ما يتوافر للمعلم جو من الحرية والأمن والطمأنينة لعرض مشكلاته وإبداء مقترنه في أثناء تعامله مع المشرف التربوي ، وهذه العلاقة الإيجابية تفرض على المشرف التربوي أن يتقبل أفكار المعلم ومشاعره ويشجعه على التعبير عن نفسه بحرية ضمن إطار من التقدير والاحترام المتبادلين مما يؤدي إلى تعديل سلوك المعلم ، ورفع مستوى مهارته في التدريس ، وتغيير اتجاهاته السلبية نحو المشرف التربوي . أما إذا كانت العلاقة تتصف بالسلبية فإن التواصل بين المشرف التربوي والمعلم يكون مغلقاً

ويخيم جو يسوده القلق والتوتر وعدم الاتكتراث ، والسلوك الدفاعي والنقد الجارح ، فكل ذلك يؤدي إلى نفور المعلم من كل ما يطرحه المشرف التربوي ، الأمر الذي يقي مهارات المعلم التدريسية حامدة واتجاهاته السلبية قائمة ؟ لهذا يجب على المشرف التربوي بصفته قائداً تربوياً أن تكون لديه القدرة على تنمية قدرات المعلمين ، وتلبية ميولهم ، ومساعدتهم في تطوير المناهج والبرامج ، وإطلاعهم على أحدث طرق التدريس . (صالح ، ١٩٩٣ ، ٨)

ملخص الإطار النظري للدراسة:

وضع الباحث في الإطار النظري ثلاثة مباحث رئيسة ، حيث تناول في البحث الأول الإشراف التربوي ، مفهومه وأهدافه ، ومراحل تطوره عالمياً في ظل النظريات الإدارية التقليدية والإنسانية ، وكذلك تطوره محلياً في المملكة العربية السعودية منذ إنشاء مديرية المعارف عام ١٣٤٤هـ حتى الآن ، متطرقاً إلى الفلسفة القيادية التي رافق المفاهيم الإشرافية منذ كونها تفتيشاً ، ثم توجيهاً ، فأشراضاً . كما تناول الباحث في البحث الثاني في هذا الإطار القيادة في الإشراف التربوي من حيث مفهومها ، ونظرياتها ، وأساليبها ملخصاً السمات التي يتتصف بها القادة التسلطيون والشاوريون والتنسييون . كما تناول الباحث في هذا المبحث المهارات القيادية في الإشراف التربوي من حيث كونها شخصية وإنسانية ، وفنية ، وإدراكية . وفي البحث الأخير أوجز الباحث دور المشرف التربوي في تحسين أداء المعلمين .

ثانياً : الدراسات السابقة

تقديم :

استحوذت الدراسات المتعلقة بمجال الإشراف التربوي بوجه عام على اهتمام كثير من الباحثين على المستويين العربي والأجنبي مدفوعة بالحاجة إلى تطويره وزيادة فاعليته . وقد أسر حصر الدراسات السابقة التي تعرضت لموضوع الأساليب القيادية في الإشراف التربوي أو تحسين أداء المعلمين عن وجود عدد من الدراسات في هذا الموضوع . وتبعاً لأغراض الدراسة الحالية ، وتأييداً لمشكلتها واستكمالاً للإطار النظري ، يعرض الباحث ما اطلع عليه من دراسات سابقة . وقد تم تقسيمها إلى دراسات محلية وعربية وأجنبية ، تسهيلاً لعرضها ، مبتدئاً بأقدمها ، ومن ثم التعليق عليها :

أولاً : دراسات محلية :

دراسة **الحازمي ، يحيى محمد (١٤٠٣هـ)** وكان الهدف منها تعرف الأساليب والطرق التي يتم بوجبها عملية الإشراف التربوي التي تنظمها إدارة التعليم في منطقة مكة المكرمة التعليمية في الجولات التوجيهية في المدارس الابتدائية ، ومدى تلاؤمها مع المفهوم التربوي المستطور لعملية الإشراف التربوي الفعال ، واحتار الباحث (١٤٥) معلماً بطريقة عشوائية من المدارس الابتدائية بمنطقة مكة المكرمة ، ووجه استبانة دراسته إليهم .

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة :

أ- أن الجولات الإشرافية الحالية تعتمد على مفاجأة المعلم في صفة الدراسي وبصورة عابرة حيث إن معظم المشرفين التربويين لا يقضون حصة كاملة في متابعة المدرس المشاهد .

ب- أن الأساليب المتبعة في الجولات والزيارات الإشرافية يحكمها الاتجاه التفتيشي أما الأساليب الإشرافية المتعلقة بتحسين العمل التعليمي فكانت نادرة .

ج- أن الاهتمام بمشاكلات المعلمين المهنية وتوفير الراحة النفسية لهم يكاد يكون معلوماً كما تؤكد الدراسة أن الاتجاه السائد في الجولات الإشرافية التوجيهية هو اتجاه تفتيشي كما وكيفاً.

دراسة **عبد الماجد ، إيمان صالح (١٤٠٣هـ)** ومن أهداف هذه الدراسة التعرف على الإشراف الفني من حيث مفهومه لدى القائمات به ، ومدى مطابقته للمفهوم الحديث.

واختارات الباحثة (١٦٩) معلمة بطريقة عشوائية من المدارس الثانوية للبنات بمكة المكرمة وطبقت عليهن استبانة دراستها . ومن أهم نتائج هذه الدراسة :

أ- أن عملية الإشراف التربوي تعتمد على مفاجأة المعلمة بالزيارة في صفتها والتي لا تتجاوز المرتين خلال العام الدراسي مع ندرة الأساليب المتعلقة بتحسين العمل التعليمي والتربوي.

ب- أن الإشراف التربوي في مدراس البنات الثانوية بمنطقة مكة المكرمة التعليمية يغلب عليه الجانب السلبي في مقابل مقارنته بقواعد الإشراف الفنى الحديث .

دراسة الحبيب، عبد الرحمن محمد (١٤٠٤هـ) وهدفت إلى تعرف أهم المشكلات التي يعانيها التوجيه التربوي في المرحلة الثانوية بمدينة الرياض ، وقد اختار الدرس (١٢٥) معلماً من معلمي المرحلة الثانوية بمنطقة الرياض التعليمية ، و(٢٤) مشرفاً تربوياً من إدارة تعليم الرياض بالطريقة العشوائية . ثم وجه الباحث استبانة للمعلمين وأخرى للمشرفين التربويين . وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة :

أ- ضعف العلاقة بين المشرف التربوي والمعلم .

ب- كان تشجيع المشرف للمعلم على الاتصال به دون المستوى المطلوب .

ج- عدم شمول التقويم لجميع جهود المعلم ، وجميع عناصر العملية التعليمية .

د- يمارس المشرفون التربويون التقويم على أنه غاية في حد ذاته وليس وسيلة للتطوير .

دراسة القطيفي ، طيبة عبد العزيز (١٤٠٥هـ) وكان الهدف منها تعرف أهم المشكلات التي يعاني منها التوجيه التربوي في المرحلة الثانوية للبنات بمدينة الرياض . وتكونت عينة الدراسة من (٢٤٢) معلمة تم اختيارها بالطريقة العشوائية من أمضين ستين أو أكثر في المرحلة الثانوية و (٦٧) موجهة من أمضين ستين فأكثر في مكتب التوجيه التربوي بمدينة الرياض .

وكشفت الدراسة أن التوجيه لا يزال يسير بطريقة التفتيش ، وأن أكثر الأساليب الإشرافية ممارسة هو أسلوب الزيارات المفاجئة ، وأن أقل الأساليب استخداماً من قبل الموجهات هو أسلوب الاشتراك مع المعلمات في عمل البحوث التربوية ، كما بينت الدراسة أن العلاقة بين المعلمة والموجهة تتسم بالضعف وتحصر في علاقة الرئيس بالمرؤوس .

وقد أوصت الدراسة بالإكثار من عقد الدورات التدريبية لإعداد الموجهات المستجدات. وعقد دورات تدريبية تحديدية للموجهات القديمات ، تتميز بوجود برامج نظرية وعملية تتيح للمتدربة الإمام بمفهوم التوجيه التربوي الحديث ومعرفة أهدافه وأساليبه .

دراسة الثبيتي، عيضة محمد (١٤١٠هـ) وهدفت إلى التعرف على العوامل التي تجعل الإشراف التقليدي هو السائد دون سائر أنماط الإشراف التربوي في أثناء الزيارات الصيفية، ومعرفة إمكانية استخدام أنماط الإشراف التربوي الحديث في أثناء الزيارات الصيفية . ومن أهدافها أيضاً معرفة المعوقات التي قد تحول دون استخدام المشرفين التربويين أنماط الإشراف التربوي الحديث في المرحلة المتوسطة بمدينة الطائف . وتكونت عينة الدراسة من المشرفين التربويين ومديري المرحلة المتوسطة والمعلمين ، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية .

وقد وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن للعوامل الشخصية ، وضعف إعداد بعض المشرفين تربوياً دوراً في استمرار الإشراف التقليدي ، وما ساعد على هذا الاستمرار تعدد مهام المشرف التربوي ، وكثرة أعداد المعلمين الذين يشرف عليهم ومن المعوقات التي تحد من استخدام المشرف أنماطاً إشرافية حديثة ما يعود إلى المشرفين التربويين أنفسهم ، ومنها ما يتعلق بضعف إعداد بعض المعلمين ، ومنها ما يرجع إلى السلطات الرسمية في وزارة المعارف . وفي ضوء هذه النتائج أوصت الدراسة بما يلي :

أ-إعادة النظر في الأسس التي يتم في ضوئها اختيار المشرفين التربويين ، بالإضافة إلى إعداد برنامج لتأهيلهم . وتشجيعهم على استخدام أنماط إشرافية حديثة تتلاءم مع المفهوم الحديث للإشراف التربوي .

ب-إدراج مادة الإشراف التربوي ضمن مواد الإعداد التربوي بالجامعات السعودية .
دراسة حداد، طلعت يوسف (١٤١٠هـ) وكان الهدف منها مدى معرفة مفهوم الإشراف التربوي لدى مشرف مادة الكيمياء ، ومعرفة الأساليب التي يتخذها المشرفون التربويون ويطبقونها لتحسين أداء معلمي الكيمياء ، وكذلك معرفة ما يحتاج إليه معلمون الكيمياء من مساعدات إشرافية . واشتمل مجتمع الدراسة على مشرف مادة الكيمياء ومعلميها في المرحلة الثانوية بمدينتي مكة المكرمة وجدة .

وأسفرت نتائج الدراسة عن ضعف معظم المشرفين التربويين في إدراك مفهوم الإشراف التربوي الحديث مع الاقتصار على ممارسة الأساليب التسلطية التي لا تحسن من أداء المعلمين بقدر ما تبحث عن أخطائهم وسلبياتهم ، مما يفقد الإشراف التربوي أهميته. وقد أوصت الدراسة : بتعيين المؤهلين علمياً في الإشراف التربوي ، وتدريب المشرفين التربويين القائمين على رأس العمل .

دراسة الثمالي ، عبد الرزاق عبد الرحيم (١٤١٧هـ) ، وهدفت إلى تعرف وظائف الإشراف التربوي وأهميتها ، ومدى تنفيذ المشرف التربوي لها بالمرحلة المتوسطة بمدينة الطائف. وتكونت عينتها من جميع مشرفين المواد وعددهم "٥٦" مشرفاً و"٢٦٨" معلماً بالمرحلة المتوسطة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة .

ودللت نتائج الدراسة على أن هناك قصوراً في أداء المشرف التربوي في تنفيذ وظائف الإشراف التربوي . وأوصت الدراسة بعقد دورات تدريبية منتظمة للمشرفين التربويين تمكنهم من مواكبة التطور الحديث لمفهوم الإشراف التربوي كما أوصت بتعزيز الثقة بين المشرفين التربويين والمعلمين عن طريق إيضاح الدور الذي ينبغي أن يقوم به المشرف التربوي والخدمات التي يمكن أن يقدمها للمعلم .

دراسة الحربي ، صالح عايض (١٤١٧هـ) وكان الهدف منها معرفة درجة إسهام المشرف التربوي في رفع مستوى أداء معلم الجيولوجيا في المرحلة الثانوية بالمنطقة الغربية. ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث ببناء استبيانة تم توزيعها على مجتمع الدراسة والبالغ عددهم (١٠٣) معلماً ومديراً في المرحلة الثانوية بالمدن التالية : مكة المكرمة ، وجدة ، والطائف .

ومن أبرز نتائج الدراسة عدم إسهام المشرفين التربويين بإجراء البحوث والدراسات في تقويم مناهج الجيولوجيا ، وكذلك عدم إسهامهم بإجراء دروس تغذية لمساعدة معلمي المادة . وقد أوصت الدراسة بعقد ندوات وحلقات دراسية لكل من معلمي مادة الجيولوجيا ومديري المدارس الثانوية والمشرفين التربويين بهدف الرفع من مستوى أداء معلم الجيولوجيا بالإضافة إلى ضرورة قيام المشرف التربوي بعقد دورات تدريبية لمعلمي مادة الجيولوجيا أثناء الخدمة في مجال الوسائل التعليمية ، وطرق التدريس ، وأساليب تقويم الطلاب .

دراسة شاهين ، نجوى عبد الرحيم (١٤١٩، ١٤١٨هـ) وهدفت إلى معرفة آراء معلمات مادة العلوم الطبيعية على مدى تطبيق العلاقات الإنسانية في مجال الإشراف التربوي لشرفات العلوم الطبيعية بمدارس البنات بمنطقة مكة المكرمة التعليمية وقرابها ، بالإضافة إلى معرفة أهم العوامل السلبية التي تؤثر في ضعف العلاقات الإنسانية بين مشرفات العلوم الطبيعية ومعلماتها . وقد استخدمت الباحثة الاستبانة أداة لدراستها واشتملت على (٤٥) عبارة مقسمة على ستة محاور تعبير عن مضمون العلاقات الإنسانية ، إلى جانب أحد عشر عاملًا من عوامل الإعاقة لتطبيق العلاقات الإنسانية . وتم تطبيقها على عينة عشوائية مكونة من (٦٠٦) معلمة .

ومن نتائج الدراسة التي تعيق تطبيق مشرفة العلوم الطبيعية العلاقات الإنسانية مع معلماتها :

- أ- النظرة القديمة للإشراف التربوي على أنه تفتيش وتمسك مشرفة العلوم الطبيعية بالأسلوب التفتيشي الذي لا يراعي أداء العمل في ظل العلاقات الإنسانية .
- ب- عدم ترشيح الكفاءات المميزة للقيام بالعمل الإشرافي يقلل من أهميته وتطبيقه بالشكل المنشود .

دراسة السلمي ، مبروك عبد الله (١٤٢١هـ) والتي هدفت إلى معرفة مدى إدراك مفهوم الإشراف التربوي لدى المشرفين من خلال دورهم في تحسين أداء معلمي المواد الاجتماعية في المرحلة الابتدائية وما يقومون به من أساليب إشرافية مختارة تساعد المعلمين على تحسين أدائهم . وجمع البيانات اللازمة أعدّ الباحث استبانة تضمنت (٩٥) عبارة في مجالات الدراسة . وتم تطبيقها على مجتمع الدراسة الذي تكون من جميع مشرفي المواد الاجتماعية في جدة وعدهم (١٣) مشرفاً ومعلمي المواد الاجتماعية وعددهم (٢٩٠) معلماً في المرحلة الابتدائية بمحافظة جدة . وقد أوصت الدراسة بزيادة التركيز على أهمية إبراز دور الإشراف التربوي في تحسين أداء معلمي المواد الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية .

دراسة آل ناجي ، محمد بن عبد الله (٢٠٠٤) وكان الهدف منها معرفة الأنماط القيادية السائدة التي يمارسها المشرفون التربويون في الإدارة العامة للمتعلم بمنطقة حسرين، ومدى

فاعليتها ، وشملت عينة الدراسة (٨٠) مشرفاً تربوياً، وزعت عليهم أداة وصف فاعلية وتكيف القائد (LEAD) .

ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة :

- أ- أن الأنماط القيادية السائدة للمشرفين التربويين في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير هو نمط المشاركة ، يليه نمط التسويق ، وأقل الأنماط القيادية شيوعاً نمط التفويض .
- ب- كما بينت الدراسة أن المتوسط العام لفاعلية القيادة السائدة لعينة الدراسة من المشرفين التربويين منخفض جداً .

وقد أوصت الدراسة بإعداد برامج تدريبية للمشرفين التربويين في مجال القيادة، بالإضافة إلى إجراء دراسات للتعرف على الأنماط القيادية التي يمارسها المشرفون التربويون ، ومدى فاعليتها ، وأخذ آراء المعلمين فيها .

دراسة آل قصود ، عبد الله بن محمد (١٤٢٣ هـ) وهدفت هذه الدراسة إلى معرفة دور المشرف التربوي في تطوير كفايات معلمي المواد الاجتماعية المتعلقة بالخطيط ، وإعداد الدروس ، والتنوع في طرق التدريس ، واستخدام الوسائل التعليمية وإدارة الصف وحفظ النظام ، والتنوع في أساليب تقويم تعلم التلاميذ . واستخدم الباحث الاستبانة أداة لدراسته والتي اشتملت على "٦٢" كفاية تعليمية ، وتكونت عينة الدراسة من "٦١" مدیراً و "٧٥" معلماً في المدارس المتوسطة بمحافظة سراة عبيدة . وبيّنت نتائج الدراسة أن هناك كفايات تعليمية يتم تطويرها بدرجة كبيرة كالخطيط للدروس ، والتنوع في أساليب التدريس واستخدام الوسائل التعليمية ، بينما تحليل محتوى الدروس ، و اختيار طرق التدريس التي تسنمى التفكير يتم تطويرها بدرجة متوسطة ، فيما أظهرت نتائج الدراسة أن هناك كفايات يتم تطويرها بدرجة قليلة من قبل المشرف التربوي ومنها توظيف المكتبة المدرسية واستخدام المعارض المدرسية . وقد أوصت الدراسة بضرورة اهتمام الإشراف التربوي بمساعدة المعلمين ، والأخذ بأيديهم ؛ لتطوير كفاياتهم التعليمية ، والإسهام في تحسين أدائهم لا بحثاً عن تصيد أخطائهم ، وإظهار نقاط الضعف لديهم .

ثانياً : دراسات عربية :

دراسة عرفات ، محمد مروان (١٩٧٩م) وكان هدفها الحصول على معلومات واضحة وشاملة عن أوضاع التوجيه التربوي في القطر السوري من حيث أهدافه ووسائله وأساليبه ومشكلاته ، وشملت الدراسة استبيانين إحداهما للمعلمين والأخرى للموجهين وتكونت عينة الدراسة من (٣٥) موجهاً وموجهة و (١٧٦) معلماً ومعلمة ، تم اختيارها بالطريقة العشوائية الطبقية. وكان من أبرز النتائج التي توصلت إليها : أن التعاون والتجاوب بين المعلمين والموجهين ضعيف ، وأن شكوى المعلمين من العلاقات الإنسانية كانت واضحة في معظم اجتماعاتهم . ومن توصيات الدراسة : تشجيع الموجهين على استخدام الأساليب الحديثة والتخلص عن الأساليب التقليدية التي جاء بها مفهوم التفتيش.

دراسة المساد ، محمود أحمد (١٩٨٣) ، والتي هدفت إلى معرفة خصائص السلوك الإشرافي للمشرفين التربويين في الأردن من حيث كونه مباشراً أو غير مباشر ، وكذلك معرفة علاقة اتجاهات المعلمين نحو الإشراف التربوي . واستخدم ملاحظة التفاعل اللفظي بين المشرفين التربويين والمعلمين في أثناء المؤتمرات الفردية والجماعية التي يعقدها المشرف التربوي مع المعلمين في المدارس . وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) مشرفاً ومسفراً وأخذوا بطريقة عشوائية طبقية حسب الخبرة والتخصص ، ومن (١٢٠) معلماً ومعلمة بواقع ثلاثة معلمين وثلاث معلمات لكل مشرف تربوي . وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

أ. أن خصائص السلوك الإشرافي يميل إلى السلبية بشكل عام ؛ فقد اتصف السلوك الإشرافي بالمبادر والشرح والاستئثار بالحديث والنقد وعدم الاستثمار .

ب. ارتباط خصائص السلوك الإشرافي للمشرفين التربويين باتجاهات سلبية لدى المعلمين نحو الإشراف التربوي .

ت. اقتران السلوك الإشرافي الذي يتميز بالمدح والتشجيع وتوجيه السؤال وتقبل أفكار المعلمين واحترام مشاعرهم باتجاهات إيجابية للمعلمين نحو الإشراف التربوي .

دراسة الزاغة ، عمر (١٩٨٥) ، وكان هدفها تعرف واقع الممارسات الإشرافية للمشرف التربوي أو مدير المدرسة . واستخدم الباحث الاستبانة لجمع البيانات والمعلومات ثم طبقها على عينة عشوائية من المعلمين في المدارس الأساسية والثانوية في الضفة الغربية .

وقد أظهرت الدراسة أن الإشراف التربوي ما زال يتمثل بتصوره التقليدية السلطوية التي تميل دائماً إلى الجانب التفتيسي المتمثل في الزيارات الصيفية المفاجئة بواسطة المشرف التربوي أو مدير المدرسة كما بينت الدراسة أن (٧٨٪) من المعلمين الذين طبقت عليهم استبانة الدراسة رأوا أن العملية الإشرافية في مدارس الضفة الغربية غير فعالة وبحاجة إلى تحسين .

دراسة مساد ، أحمد عمر (١٩٨٨) ، والتي هدفت إلى معرفة أثر نمط القيادة ، و الجنس المعلم ، وخريته على ولاء المعلم لعمله في منطقة وادي الأردن ، ولتحقيق أهدافها بين الباحث مقياساً لتحديد نمط القيادة السائدة مكوناً من (٣٢) فقرة ، كما قام بتطوير مقياساً لمعرفة ولاء المعلم لعمله تكون من (٤١) فقرة . وتم تطبيق المقياسين على أفراد العينة والتي اشتملت على (٣٧٤) معلماً ومعلمة ، للحكم على (٨٠) مديرًا أو مديرة . ومن نتائج الدراسة أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات علامات ولاء معلمي منطقة وادي الأردن بمعديرياتها الثلاث لصالح المعلمين الذين يقودون مدارسهم مديرون ديمقراطيون .

وقد أوصت الدراسة بتضمين برامج التدريب موافق إدارية تتيح للمديرين ممارسة الأساليب الديمقراطية في أثناء ممارسة مهامهم الإدارية على أكمل وجه . وقد استخدم الباحث للربط بين النمط القيادي والولاء تحليل التباين المتعدد .

دراسة عوض ، صلاح الدين (١٩٩٠) ، وهدفت الدراسة إلى معرفة النمط الإشرافي الفني السائد في التعليم العام بسلطنة عمان ، واستخدم الدارس مقياساً لأنماط الإشراف الفني التربوي بالمدارس وهو من إعداده ويحوي (٥٥) عبارة ، تدور حول ثلاثة أنماط إشرافية هي (التسلطي والفووضي والديمقراطي) . وقد طبقت الأداة على عينة قوامها (١٤٣) معلماً ، و(١٤٢) معلمة موزعين على المراحل التعليمية المختلفة بسلطنة عمان .

وكان أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة أن النمط السائد بهذه المدارس جميعها هو النمط الديمقراطي ، ويأتي بعده النمط التسلطي حيث وجدت ممارسته في مدارس البنات الابتدائية والمتوسطة ، أما النمط الفوضوي فقد أكد أفراد العينة عدم وجوده . كما

أظهرت الدراسة أنه لا توجد فروق دالة إحصائية لاستجابات المعلمين في المراحل التعليمية المختلفة حيث أكدوا جميعاً أن النمط السائد في هذه المدارس هو النمط الديمقراطي .

دراسة حسن ، ماهر محمد صالح (١٩٩٥) ، وكان الهدف منها معرفة مدى ممارسة المشرف التربوي لدوره في تحسين النمو المهني للمعلمين من وجهة نظر المعلمين، وهل يختلف دوره باختلاف الجنس ، والخبرة ، والمؤهل . ولتحقيق غرض الدراسة قام الباحث بتطوير استبانة تكونت من (٥٠) فقرة ، موزعة على سبعة مجالات هي : التخطيط للدروس ، والكتاب المدرسي والمهاج ، والأساليب وطرائق التدريس ، والوسائل التعليمية ، والتقويم ، والاختبارات ، والتقنيات الإشرافية ، والانتماء للمهنة . وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات مدارس وكالة الغوث في الأردن وعددهم (٤٠٥٩) معلماً ومعلمة ، وتم اختيار عينة طبقية عشوائية بلغ عدد أفرادها (٤٠٤) معلماً ومعلمة .

وقد أوصت الدراسة في ضوء نتائجها بالتركيز على عقد دورات تدريبية للمعلمين لتدريلهم على إنتاج الوسائل التعليمية ، وكيفية استخدامها ؛ وذلك لضعف دور المشرفين التربويين في تحسين أداء المعلمين في هذا الجانب .

دراسة خريصات ، محمد أمين فرحان (١٩٩٥) الهدف من الدراسة معرفة السلوك القيادي للمشرف التربوي ؛ ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بتطوير استبانة تكونت من (٤٦) فقرة موزعة على بعدين هما : بعد العمل ، وبعد العلاقات الإنسانية ، و تم تطبيقها على (٤٢٠) معلماً ومعلمة ، تم اختيارها بطريقة عشوائية طبقية من معلمي المرحلة الثانوية ومعلماتها في مدينة عمان.

وقد أظهرت الدراسة أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين ما يراه المعلمون وما تراه المعلمات بالنسبة للسلوك القيادي الخاص ببعد العمل ولصالح المعلمات . وقد أوصت الدراسة المشرفين التربويين بتشجيع المعلمين على النمو المهني ، وإشراكهم في اتخاذ القرارات الخاصة بعملهم ، ومساعدتهم على حل مشكلاتهم الشخصية ، وحثهم على تبادل الزيارات فيما بينهم ، وتنمية القيادة لديهم ، وتشجيعهم على النقد البناء ، والقيام بإلقاء دروس تطبيقية أمامهم

دراسة المحاسنة ، محمد سلامة (١٩٩٦م) وكان الهدف منها معرفة الأنماط الإشرافية التي يستخدمها مدريو المدارس الثانوية في شمال عمان ، ومعرفة النمط القيادي السائد وعلاقة هذه الأنماط القيادية للمشرفين التربويين بالمتغيرات التالية : الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة في مجال التدريس . ولتحقيق أهداف الدراسة طور الباحث استبانة تشمل (٦٠) عبارة مقسمة على خمسة أنماط قيادية ، وتم تطبيقها على عينة مكونة من (٣٣٥) معلماً ومعلمة من يدرسون في المرحلة الثانوية في شمال عمان ، تم اختيارها بطريقة عشوائية طبقية . وقد أظهرت نتائج الدراسة ما يلي :

أ- أن النمط الإشرافي السائد لدى المديرين المشرفين في هذه المدارس هو النمط الديمقراطي والذي جاء في المرتبة الأولى ، ويليه النمط الدبلوماسي ، فالتعاوني ثم النمط السلبي وأخيراً النمط التسلطى .

ب- لم تظهر الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية حول الأنماط الإشرافية التي تعزى المؤهل العلمي وسنوات الخبرة ، في حين بُينت نتائج الدراسة وجود فرق دال إحصائي تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الذكور في النمطين الدبلوماسي والسلبي .

دراسة برقعن ، أحمد محمد (١٤١٧هـ) ، وهدفت إلى تقويم برنامج التوجيه التربوي من وجهة نظر معلمى المرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية ، وتكونت عينة الدراسة من (١٩٨) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية ، ولتحقيق هدف الدراسة طور الباحث استبانة تشمل على (٨٠) فقرة موزعة على أربع محاور هي : مجال التخطيط ، وب مجال عمل التوجيه ، وب مجال أساليب التوجيه ، وب مجال تقويم التوجيه ، ومن توصيات الدراسة :

أ- إعادة النظر في برنامج التوجيه التربوي بتحديد أهدافه وخططه وأساليبه بشكل واضح ودقيق ، ووضع برنامج فعال للتوجيه التربوي .

ب- تدريب الموجهين التربويين على الأساليب المتنوعة ، وعدم الاقتصار على الزيارة الصيفية المفاجئة .

دراسة مصطفى ، انتصار محمود بني (١٩٩٧) ، والتي هدفت إلى معرفة مدى قيام المشرفين التربويين بدورهم في تحسين أداء المعلمين حديثي التعيين في محافظة جرش وذلك من خلال إعداد استبانة اشتملت على (٦٥) كفاية إشرافية موزعة على أربعة مجالات هي : التخطيط والتقويم ، وتنفيذ الدروس ، وتوجيه الطلاب وإرشادهم . وتم تطبيقها على عينة عشوائية مقدارها (٧٥) معلماً ومعلمة من كافة مدارس محافظة جرش الأساسية والثانوية . وقد أوصت الدراسة بضرورة استخدام المشرفين التربويين أساليب إشرافية تربوية تشعر المعلمين الجدد بالأمان نحو الإشراف التربوي ، وأن الهدف من الزيارات الصيفية هو تحسين مستواهم ، وتقليل العون لهم وليس تصيد أخطائهم .

دراسة الشوا ، محمد علي (١٩٩٨) ، وقد هدفت إلى تعرف الأنماط الإشرافية التي يستخدمها مدير المدارس الأساسية والثانوية الحكومية في منطقة محافظة نابلس وقام الباحث بتطوير استبانة تكونت من (٤٩) عبارة موزعة على خمسة أنماط إشرافية هي : (النمط الديمقراطي ، والسلبي ، والسلطاني ، والتعاوني ، والدبلوماسي) وأجرى دراسته على عينة بلغت (٤٦٠) معلماً ومعلمة تم اختيارها بالطريقة الطبقية العشوائية . ومن نتائج الدراسة : أ - أحتل النمط الديمقراطي المرتبة الأولى حيث كانت درجة الممارسة فيه كبيرة جداً ($M = 4,21$) على حين أحتل النمط التعاوني المرتبة الثانية ($M = 4,16$) ، أما النمطين الدبلوماسي والسلبي فقد حصلا ٣ درجات ممارسة متوسطة ($M = 2,99$ ، $M = 2,41$) على الترتيب . وقد حصل النمط الديكتaurي على المرتبة الأخيرة حيث كانت درجة الممارسة فيه قليلة ($M = 1,99$)

ب - عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس الأنماط الإشرافية لمتغيرات الجنس والمرحلة الدراسية ومكان العمل ، والتخصص والمؤهل العلمي ، والخبرة .

ج - وجود فروق ذات دلالة إحصائية في النمط السلي بين معلمي المرحلة الأساسية والثانوية ولصالح معلمي المرحلة الثانوية الذين كانوا أكثر سلبية في التعامل مع هذا النوع من الأنماط .

د - وجود فروق ذات دلالة إحصائية في النمط السلي لصالح أصحاب الخبرة لأكثر من ١٠ سنوات والذين كانوا أكثر سلبية من غيرهم نحو هذا النمط الإشرافي .

دراسة الجنائزه ، صبري عبد الفتاح رمضان (١٤٢٠ هـ) ، والتي هدفت إلى معرفة علاقة السلوك الإشرافي للمشرفين التربويين باتجاهات المعلمين نحو الإشراف التربوي في مدارس محافظة الخليل ، ومعرفة أثر كل من الجنس، والمؤهل العلمي ، والموقع الجغرافي ، وسنوات الخبرة للمعلم على طبيعة السلوك الإشرافي الذي يمارسه المشرف التربوي .

ولقد استخدم الباحث أداتين لتحقيق أغراض دراسته ، الأولى لقياس نوعية السلوك الإشرافي بعديه المباشر وغير المباشر ، وقد اشتملت على (٤٠) فقرة سلوكية للمشرف التربوي ، والأخرى لقياس اتجاهات المعلمين نحو الإشراف التربوي واشتملت على (٢٦) صفة متضادة تمثل صفات الإشراف التربوي . وتم تطبيقها على عينة طبقية عشوائية عددها (٢٩٠) معلماً ومعلمة . واستخدم الباحث للربط بين السلوك الإشرافي واتجاهات المعلمين نحو الإشراف التربوي معامل (بيرسون) .

ومن نتائج الدراسة أنه لم يظهر أثر للجنس في طبيعة السلوك الإشرافي الذي يمارسه المشرف التربوي ، وكذلك لم يظهر أثر للمديرية وللخبرة في التدريس ، بينما كانت هناك فروقاً إحصائية بين آراء المعلمين في السلوك الإشرافي للمشرفين التربويين تعزى للمؤهل وهي لصالح المؤهل العلمي ، كما أسفرت الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية بين السلوك الإشرافي للمشرفين التربويين واتجاهات المعلمين نحو الإشراف التربوي حيث ارتبطت الاتجاهات الإيجابية بسلوك إشرافي عالي حسب رأي المعلمين . وأوصت الدراسة بضرورة توظيف المشرفين التربويين الأساليب الإشرافية المتقدمة والتي تعتمد على الأسلوب الإشرافي غير المباشر لدوره الإيجابي في تعديل اتجاهات المعلمين نحو الإشراف التربوي .

دراسة النعمان ، محمد محمود (١٤٢٠ هـ) ، وقد هدفت إلى تعرف واقع الإشراف التربوي ، ومدى تنفيذ المشرفين التربويين مهامهم بمرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية ، ولهذا الهدف قام الباحث بإعداد أداة الدراسة حيث تكونت من محورين ، يتناول الأول مهام المشرف التربوي ويشتمل على (٩٦) فقرة موزعة على (٩) مجالات وهي مجال القيادة ، وب مجال و العلاقات الإنسانية ، والتخطيط ، والإدارة المدرسية ، والنمو المهني والأكاديمي للمعلم والتلميذ و حاجاتهم ، والمناهج ، والمتابعة ، والتقويم ، أما المحور الثاني فيتعلق بمعوقات تنفيذ المشرفين مهامهم ، ويشتهر على (٢٣) فقرة .

وشملت الدراسة (٩٠) مشرفاً ومشرفة و (٢٨٠) معلماً ومعلمة بواقع معلم ومعلمة من كل مدرسة شملتها الدراسة .

ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة قلة اهتمام المشرفين التربويين بعمارة الأساليب الإشرافية الحديثة وتركيزهم على الأساليب التقليدية التي تتسم بطابع الرهبة عند المعلمين ، وأن مفهوم التفتيش ما زال هو المسيطر على أسلوب غالبية المشرفين التربويين حيث يركزون على رصد الأخطاء وتصيدها ، كما دلت نتائج الدراسة على أن أغلب المهام التي تحتاج إلى كفاءة وخبرة ومهارة وجهود منظمة غير متحققة في واقع العملية التعليمية ، وقد بينت الدراسة - أيضاً - أن هناك تحيزاً واضحاً من قبل المشرفين التربويين تجاه أدائهم لأدوارهم ومباغة في منح أنفسهم تقديرًا إيجابياً ، فيما أظهر المعلمون اتجاهات سلبية تجاه ممارسة المشرفين التربويين لمهامهم ومعظم آرائهم مناقضة لأراء المشرفين التربويين .

ثالثاً : دراسات أجنبية

دراسة شاكو Chacko (1987) وكان الهدف منها معرفة مدى تأثير أسلوب القيادة الإشرافي على أهداف وحاجات المؤسسة التعليمية ونوع العلاقة القائمة بين المعلمين والقادة ، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٥٠) قائداً في الولايات المتحدة حيث أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة إيجابية بين الأسلوب القيادي الديمقراطي الذي يمارسه مدير المدرسة كمشرف تربوي ومدى تحقيق المؤسسة لأهدافها كما بينت أن الأسلوب القيادي المتباع له تأثيره الواضح في العلاقات الشخصية الموجودة بين المعلمين حيث تقوى العلاقة كلما توافر للمعلمين فرص المشاركة في وضع الأهداف واتخاذ القرار .

دراسة كيلي Kelly (1992) وهدفت إلى معرفة أساليب الإشراف التربوي لمديري المدارس ، وتبيان ما إذا كان القادة قد اختاروا أساليب إشرافية متنوعة تراعي الفروق الفردية بين المعلمين أم لا . وقد تكونت عينة الدراسة من (١٢٢) مديرًا تم اختيارهم عشوائياً للإجابة عن أداة الدراسة . وبينت نتائج الدراسة أن أسلوب الإشراف السائد هو الأسلوب الديمقراطي حيث كانت نسبته ٤٩٪ من القادة وكان أسلوباً داعماً أو مساعداً ، وأن نسبة

٦٩% من القادة كان يجب عليهم زيادة حصيلتهم من الأساليب الإشرافية ، كما أن القادة لم يستطيعوا تشخيص حاجات الإشراف الفردي عند المعلمين ، وأفهتم لم يقدموا التغذية الراجعة الكافية واللازمة لتنمية ممارستهم التربوية ، وأخيراً أظهرت نتائج الدراسة عدم تحسن مستوى الطلبة التحصيلي عن طريق زيادة قدرة المعلمين من خلال القيادة الإدارية لمديري المدارس . وفي ضوء هذه النتائج أوصى الباحث بضرورة الاستمرار في برامج التطوير المهني لقادة المدارس ؟ لما لها من آثار إيجابية في تحسين الأساليب الإشرافية وتنمية أداء المعلمين .

دراسة نول ماجن Noel F. M (١٩٩٥) ، وكان الهدف منها إيجاد بديل عن الإشراف التربوي لتزويد المعلمين بالتجذيرية الراجعة حول تحسين مستوى أدائهم ، وتعزيز قدراتهم ، أمام جمود الأساليب الإشرافية سواء ما كان منها متسلطاً أم متسبباً ، وما بينهما من أساليب إشرافية أخرى ؛ لذا طرحت الدراسة بما لديها من منهج وصفي وتحليلي ، بديلين رئيسيين للمشرفين التربويين يتمثلان في: مدير المدارس والمدرب المصاحب (Peer Coach) ، حيث يتم تدريبيهما للقيام بدور المشرف في تزويد المعلم بأفضل نماذج التدريس ، ومتابعة أدائه داخل فصول الدراسة والمدرسة ، وإثارة الدافعية لديه نحو التدريس وإحداث التغيير المطلوب . وتأكد الدراسة على تفضيلهما بديلين للمشرفين التربويين الزائرين ، نظراً لوجودهم الدائم بالمدارس ، ولتمكنهم من ملاحظة سلوك المعلمين وأدائهم تحت ظروف أكثر ، ولديهم القدرة على إقامة علاقات أقوى تسمح لهم بإحداث التغيير داخل المدارس ، كما أنهما أكثر دراية بظروف العمل التي يعمل بها المعلمون . وأكثر تشجيعاً للمعلمين على استخدام نماذج تدريسية من خلال التدريب ، وتبادل الخبرات التدريسية وعقد اللقاءات الدورية لمعالجة قضايا تدور حول أساليب التدريس أو المناهج الدراسية . وقد انتهت هذه الدراسة ببعض النتائج التي يمكن أن يفعّلها هذان البديلان منها :

إيجاد التدريس الفعال الذي يتطلب تنظيم الوقت التعليمي الذي ينخرط فيه الطلاب من خلال مهام تعليمية متنوعة عن طريق تنظيم البيئة المدرسية ، والتتابع المنتظم لتدريس الدروس واستخدام توليفة متنوعة من طرق التدريس ، وتوفير المواد والخامات التعليمية بالمدارس .

دراسة براين و جاكوليني Brian and Jacqueline (١٩٩٨) وهدفت إلى الضبط والحزم والمساءلة القانونية وعلاج المشكلات داخل المدارس وذلك عن طريق العودة إلى

أسلوب التفتيش في المدارس . وقد ظهرت الدعوة إلى هذا الأسلوب في بريطانيا مع بداية التسعينات على الرغم من التوجه نحو ديمقراطية الإشراف التربوي ؟ وذلك لمزيد من الضبط والحرز والمساءلة القانونية وعلاج المشكلات داخل المدارس . ولتحقيق ذلك ، يتم تطبيق أسلوب التفتيش الصارم داخل المدارس عن طريق المفتشين مرة كل أربع سنوات في المدارس الابتدائية ، ومرة كل ست سنوات في المدارس الثانوية . والحاجة في الالتزام بهذه الفترة ، أن عملية التفتيش الدقيق مكلفة للغاية ، وتحتاج لفترة من الوقت من مفتشي الوزارة أو المديريات والمناطق التعليمية . وما يكشف عنه التفتيش في شكل تقارير يستلزم علاجه خلال عام من تاريخ إصدار تلك التقارير . وقد تم العمل بهذا الأسلوب التفتيشي في المملكة المتحدة منذ بداية عام (١٩٩٧) حيث يتميز هذا الأسلوب باللاملاع التالية :

أ. تحديد مستوى أداء كل معلم ، وتقديم التغذية الراجعة للارتفاع بمستوى أدائه وكتابة التقارير في هذا الشأن .

ب. تقويم مدى نجاح العمل داخل المدارس منذ نهاية التفتيش السابق حتى التقويم الحالي .
ت. تحديد محاور العمل للارتفاع بمستوى أداء المدرسة بجميع عناصرها ، وفيما يتصل بالقضايا والمشكلات الرئيسية التي تواجهها .

دراسة سوزان وجيفري Susan. S. and Jeffery (٢٠٠٠) ، وكان الهدف منها كيفية تحسين التعلم داخل فصول الدراسة من خلال عمليات الإشراف التربوي . وقد انتهت الدراسة ببعض التوصيات لإنجاح خطة تحسين الممارسات التدريسية من خلال عمليات الإشراف التربوي ، كان أهمها:

أ- تشجيع الأفراد سواءً أكانوا معلمين أم مديري مدارس . على اكتشاف وإيجاد أشكال وأنماط إشرافية شخصية .

ب- ضرورة التدريب دورياً على عرض استخدامات أساليب وأدوات الملاحظة الكمية والكيفية الميدانية للمشرفين التربويين داخل حجرات الدراسة وخارجها .

ج- ضرورة تضمين مجموعة من الإرشادات لتفعيل التمارين والمناقشات حول أساليب وأدوات الملاحظة الكمية والكيفية الميدانية وإمكانية تسجيل ملاحظات المشرفين في سجلات الملاحظة بشكل عملي وتطبيقي .

دراسة لاري Larry (٢٠٠٢) ، وهدفت إلى معرفة الفرق بين مفهوم القيادة والإشراف التربوي في فترة الثمانينات وفي الوقت الحالي بالإضافة إلى معرفة أساليب العمل لدى القيادة والإشراف التربوي وما يحتاجونه من برامج لتطوير الأساليب القيادية والإشرافية . ومن نتائج الدراسة : أن هناك فرقاً بين المفهومين حيث كان المفهوم القيادي والإشرافي في فترة الثمانينات يتمثل في صياغة الأهداف ، وتنظيم المناهج ، ومتابعة خطط الحصص لدى المعلمين بالإضافة إلى تقويمهم. أما المفهوم الحالي فقد تغير ليشمل تقنية التدريس والتعلم ، والتنمية المهنية ، كما أوضحت نتائج الدراسة أن القيادة والإشراف التربوي تؤكدان فعاليتهما في الوقت الحالي من خلال التكامل والتعاون بين المعلمين ومديري المدارس والمشرفين التربويين وصناع القرار . وقد توصلت الدراسة إلى بعض الاستنتاجات حول المفهوم والدور المتوقع للأفراد الذين يؤدون دوراً رئيساً في الإصلاح التعليمي بوصفهم قادة ومسيرفي تربويين على النحو التالي: يضطلع صناع السياسات والباحثون بمسؤولية تحديد الاستراتيجيات والهيكل الناجحة وإنجادها. وتحصر مسؤولية المشرفين التربويين في تحديد الأهداف ، ونظم التوجيه بين صناع القرار والمدارس فيما يقوم مدير المدارس بمسؤولية تصميم خطط تحسين العمل المدرسي ومتابعة تنفيذها.

أما المعلمون فيتحملون مسؤولية ترجمة المناهج والمقررات المدرسية إلى خبرات تعلم ذات معنى للاميدهم ، ومغزى داخل فصول الدراسة وخارجها .

تعليق على الدراسات السابقة :

من خلال عرض الدراسات السابقة حول الأساليب القيادية التي يمارسها القادة التربويون يتضح اهتمام الباحثين بتطوير هذا المجال الإشرافي ومعرفة أثره في تحسين الموقف التعليمي . و يعرض الباحث فيما يلي بعض الجوانب التي تم استخلاصها من الدراسات السابقة :

- ١- تنوّعت الدراسات التي تم عرضها من حيث أماكنها محلياً وعربياً وأجنبياً ، ومن حيث أعوام إجراءها ، وموضوعها ، وعينتها ، وأساليبها الإحصائية .
- ٢- تنوّعت الدراسات السابقة بين دراسات تناولت الإشراف التربوي بصفة عامة وتطرقت إلى الأساليب القيادية أو تحسين أداء المعلمين بصفة خاصة منها : دراسة الحازمي (١٤٠٣ هـ) ، دراسة عبد الماجد ، إيمان (١٤٠٣ هـ) ، دراسة الحبيب (١٤٠٤ هـ) ودراسة القطيفي (١٤٠٥ هـ) ، دراسة الثمالي (١٤١٧ هـ) ، دراسة عرفات (١٩٧٩) ، دراسة الزاغة (١٩٨٥) ، دراسة برقعان (١٤١٧ هـ) ، دراسة العمان (١٤٢٠ هـ) ودراسة ماجن Noel F. M (1995) .
وهناك دراسات تناولت الأساليب القيادية للمشرفين التربويين أو المديرين ومنها : دراسة الثبيتي (١٤١٠ هـ) ، دراسة شاهين ، نحو (١٤١٨) ودراسة آل ناجي (٢٠٠١) ودراسة المساد ، عمر (١٩٨٨) ، دراسة عوض (١٩٩٠) ، دراسة خريصات (١٩٩٥) ، دراسة المحاسنة (١٩٩٦) ، دراسة الشوا (١٩٩٨) ودراسة شاكوك Kelly (1987) ، دراسة كيلي Chacko (1992) . وجيفري Jacqueline Brian and (1998) .
وهناك دراسات تناولت دور المشرفين التربويين في تحسين أداء المعلمين منها: دراسة الحربي (١٤١٧ هـ) (دراسة السلمي (١٤٢١ هـ) ، دراسة آل قصود (١٤٢٣ هـ)) ودراسة حسن ماهر (١٩٩٥) ، دراسة مصطفى، انتصار (١٩٩٧) ، دراسة سوزان وجيفري Susan. S. and Jeffery (2000) .

- ١- اعتمدت جميع الدراسات السابقة على المنهج الوصفي ، مستخدمة الاستبيانة أداة لجمع المعلومات والبيانات ما عدا دراسة المساد محمود (١٩٨٣) فقد اعتمدت على بطاقات

ملاحظة التفاعل اللفظي بين المشرف التربوي والمعلمين في أثناء المؤتمرات التربوية في المدارس .

٢- تؤكد الدراسات السابقة على أهمية الأساليب القيادية في الإشراف التربوي ، ودورها في تحسين الموقف التعليمي والتعلمي .

٥- يلحظ الباحث من خلال عرض الدراسات السابقة المحلية و العربية والأجنبية أن معظم الدراسات المحلية بينت قصور المفهوم الحديث للإشراف التربوي عند كثير من المشرفين التربويين ؛ لذا مارس المشرفون التربويون أسلوب التفتيش المتمثل في الزيارات المفاجئة حيث أكدت دراسات حداد (١٤١٠هـ) و الحازمي (١٤٠٣هـ) و القطيفي (١٤٠٤هـ) و الشبيبي (١٤١٠هـ) استخدام المشرفين التربويين للأسلوب التسلطى . و بينت دراسة عبد الماجد ، إيمان (١٤٠٣هـ) أن الإشراف التربوي في مدارس البنات في مكة المكرمة يغلب عليه الجانب السلبي . وأوضحت دراسة الحبيب (١٤٠٤هـ) ضعف العلاقة بين المشرف التربوي والمعلم ، كما بينت أن التقويم يمارس على أنه غاية في حد ذاته . وقد أظهرت دراسة الشمالي (١٤١٧هـ) أن هناك قصوراً في أداء المشرف التربوي في تنفيذ وظائف الإشراف التربوي . وأكملت نتائج دراسة شاهين (١٤١٨) أن الأسلوب التفتيشي التي تمارسه مشرفة العلوم يعيق بناء علاقات إنسانية مع المعلمات . وقد وضحت دراسة آل ناجي (٢٠٠١) أن المتوسط العام لفاعلية القيادة السائدة لعينة الدراسة من المشرفين التربويين منخفض جداً . بينما تراوحت الدراسات العربية بين من ثبتت الأسلوب الديمقراطي كدراسات الحاسنة (١٩٩٦م) والشوا (١٩٩٨م) وصلاح عوض (١٩٩٠)، وهناك دراسات ثبتت ممارسة المشرفين التربويين للأسلوب التسلطى كدراسات عرفات (١٩٧٩م) والزاغة (١٩٨٥م) .

أما الدراسات الأجنبية فأكملت على استخدام القادة للأسلوب الديمقراطي كدراسة شاكو Brian and Kelly 1992م (1987) ودراسة كيلي Jacqueline 1998 (1998). أن أسلوب التفتيش يؤدي إلى تحسين العملية التعليمية .

٦-تناولت بعض الدراسات السابقة الأسلوب القيادي لمدير المدرسة بصفته مشرفاً تربوياً مقيناً كدراسة المساد (١٩٨٨)، ودراسة الحاسنة (١٩٩٦)، ودراسة الشوا

(١٩٩٨) وقد درست تحت مسمى الأنماط القيادية ، أما الدراسات التي تناولت القيادة في الإشراف التربوي درست تحت مسمى السلوك القيادي أو الأسلوب القيادي ؟ لذا يرى الباحث أن النمط يستخدم للإشراف الإداري بينما السلوك أو الأسلوب يميل إلى العمل الفني ، والتعامل الإنساني .

٧-تنوعت الدراسات السابقة التي تناولت الأساليب القيادية من باحث إلى آخر حسب النظريات القيادية التي وضحتها الباحث في الإطار النظري، فهناك دراسات تناولت الأساليب القيادية من حيث السلوك المباشر وغير المباشر كدراسة الجنائزرة (١٤٢٠) ودراسة المساد ، محمود (١٩٨٣) ، وثانية تناولت الأسلوب الإشرافي ببعديه : بعد العمل وبعد العلاقات الإنسانية كدراسة خريصات (١٩٩٥) ، وثالثة تناولت الأسلوب القيادي في ضوء النظرية الموقفية كدراسة آل ناجي (٢٠٠١) ، وأخرى تناولته في ضوء العلاقات الإنسانية (الأسلوب الديمقراطي و التسلطى ، والتسيي) كدراسة المساد (١٩٨٨) ، ودراسة عوض (١٩٩٠) ودراسة الشوا (١٩٩٨) ودراسة المحسنة (١٩٩٦) ، وقد سار الباحث في دراسته على دراسة الأساليب القيادية للمشرفين التربويين في ضوء العلاقات الإنسانية .

٨-تناولت معظم الدراسات السابقة واقع ممارسة الأساليب القيادية للقادة سواء أكانوا مدیرین أم مشرفین ما عدا دراستین تناولتا العلاقة دراسة المساد (١٩٨٨) حيث تناولت العلاقة بين نمط مدير المدرسة وولاء المعلمين لعملهم مستخدمة تحليل التباين المتعدد لربط العلاقة بين النمط القيادي لمدير المدرسة وولاء المعلم لعمله . وكذلك دراسة الجنائزرة (١٤٢٠) حيث درست العلاقة بين السلوك الإشرافي واتجاهات المعلمين نحو الإشراف التربوي ، مستخدماً للربط بينهما " معامل بيرسون " .

٩-أوصت الدراسات السابقة بتحويل الإشراف التربوي من كونه تقليدي يعتمد على الزيارات المفاجئة إلى مفهوم متتطور يقوم على التعاون والتنظيم وذلك عن طريق اختيار المشرفين التربويين المؤهلين علمياً ومهنياً ، وتدريب المشرفين الذين على رأس العمل .

١٠-أثبتت كثیر من الدراسات السابقة قصور الإشراف التربوي في تحسين مستوى أداء المعلمين كدراسة الحربي (١٤١٧ هـ) ، ودراسة السلمي (١٤٢١ هـ) ودراسة

آل قصود (١٤٢٣هـ) ، ودراسة حسن ماهر (١٩٩٥) ، ودراسة مصطفى انتصار (١٩٩٧) .

أوجه استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة

تعتبر الدراسة الحالية استكمالاً للدراسات السابقة في ميدان القيادة في الإشراف التربوي ، ويلخص الباحث أوجه استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة على النحو التالي :

١- الاستفادة من أطر الدراسات السابقة ، ومناهجها ، وكيفية اختيار العينة ، حيث وجد الباحث أن معظم الدراسات التي تناولت الأساليب القيادية للمديرين أو المشرفين التربويين قصرت عيتيها على المعلمين، ومنها ودراسة عرفات (١٩٧٩) ودراسة المساد ، عمر (١٩٨٨) ، ودراسة عوض (١٩٩٠) ، ودراسة خريسات (١٩٩٥) ، ودراسة المحسنة (١٩٩٦) ، ودراسة الشوا (١٩٩٨) .

٢- الاستفادة من أدوات الدراسات السابقة كدراسة المساد (١٩٨٨) ، ودراسة عوض (١٩٩٠) ودراسة الشوا (١٩٩٨) ودراسة المحسنة (١٩٩٦) ، و دراسة الجنائزرة (١٤٢٠) وذلك في بناء الاستبانة الأولى التي تقيس الأساليب القيادية التي يمارسها المشرفون التربويون . كما استفادت الدراسة الحالية من دراسة الحربي (١٤١٧هـ) ، ودراسة السلمي (١٤٢١هـ) ، ودراسة آل قصود (١٤٢٣هـ) ، ودراسة حسن ماهر (١٩٩٥) ، ودراسة مصطفى ، انتصار (١٩٩٧) في بناء الاستبانة الثانية التي تقيس دور المشرف التربوي في تحسين أداء المعلمين .

٣- الاستفادة من نتائج الدراسات السابقة وتوصياتها فهي مسلمات اعتمد عليها الباحث في الإحساس بمشكلة دراسته ، كدراسة حداد (١٤١٠هـ) و الحازمي (١٤٠٣هـ) و القطيفي (١٤٠٤هـ) و الشبيبي (١٤١٠هـ) و دراسة عبد الماجد ، إيمان (١٤٠٣هـ) و دراسة الشمالي (١٤١٧هـ) .

ويتبين مما سبق أن جميع الدراسات السابقة التي تم عرضها لها علاقة بهذه الدراسة من حيث المضمون أو المتغيرات المؤثرة في الأساليب القيادية وتحسين أداء المعلمين .

أوجه اختلاف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة

١. تختلف هذه الدراسة عن الدراسات السابقة لكونها تبحث في العلاقة بين الأسلوب القيادي للمشرف التربوي وتحسين أداء المعلم في مراحل التعليم المختلفة ، وعند استعراض الباحث للدراسات السابقة لم يعثر – في حدود علمه في أثناء قراءاته وبحثه في مكتبات الكليات التربية في الجامعات السعودية واطلاعه على المجالات التربوية المحلية وكذلك المجالات التي تصدرها كليات التربية في معظم الجامعات العربية – على أي دراسة تناولت "الأساليب القيادية التي يمارسها المشرفون التربويون وعلاقتها بتحسين أداء المعلمين " وإنما بحثت الأساليب القيادية – محلياً - ضمن دراسات تطرقت لواقع الإشراف التربوي أو جولات المشرفين التربويين ، ودراسات اكتملت بدراسة الأساليب القيادية للمشرفين التربويين في ضوء النظرية الموقفية .
٢. اعتمد الباحث في إيضاح العلاقة بين الأساليب القيادية التي يمارسها المشرفون التربويون وتحسين أداء المعلمين على مقياسين : الأول : لتحديد الأساليب القيادية التي يمارسها المشرفون التربويون في المدارس بالمدينة المنورة . والآخر : لقياس درجة تحسين المشرفين التربويين مستوى أداء المعلمين . من خلال ربط المشرف التربوي بمن أشرف عليهم خلال عام دراسي .
٣. تتفق هذه الدراسة مع دراسة عوض ، صلاح الدين (١٩٩٠) بشمولية عيّتها لمدارس التعليم المختلفة (الابتدائية ، والمتوسطة ، والثانوية) ، فيما تختلف مع بقية الدراسات الأخرى .
٤. تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في بعض أساليبها الإحصائية كاستخدام مربع كاي(Chi Square) لإيضاح العلاقة بين الأساليب القيادية و تحسين أداء المعلمين طردياً أو عكسياً .
٥. تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في طريقة اختيار العينة حيث اعتمدت على العينة العشوائية العنقودية ؟ وذلك لاتساع مجتمع الدراسة ، ولتكون أكثر دقة ومصداقية في الرابط بين المشرف التربوي ومعلميه .

الفصل الثالث

منهجية الدراسة الميدانية وإجراءاتها

- مدخل
- منهج الدراسة .
- مجتمع الدراسة .
- عينة الدراسة .
- أداتا الدراسة " استبيان " .
- صدق أداتي الدراسة .
- ثبات أداتي الدراسة .
- الصورة النهائية لأداتي الدراسة .
- إجراءات تطبيق الدراسة وجمع البيانات.
- توصيف عينة الدراسة بـ للمتغيرات المستقلة .
- الأساليب الإحصائية .

الفصل الثالث

منهجية الدراسة الميدانية وإجراءاتها

مدخل :

يتضمن هذا الفصل وصفاً لإجراءات الدراسة من حيث منهجها ، وتحديد مجتمعها وعينتها ، والأداة المستخدمة في جمع البيانات المتعلقة بتحديد وجهات نظر المعلمين حول الأساليب القيادية التي يمارسها المشرفون التربويون وعلاقتها بتحسين أداء المعلمين في المراحل التعليمية المختلفة (الثانوية ، المتوسطة ، والصفوف العليا من المرحلة الابتدائية) . كما يتضمن وصفاً لإعداد أداتي الدراسة والتأكد من صدقهما وثباتهما ، فضلاً عن الإجراءات التي اتبعتها الباحث في تطبيق هذه الدراسة . و يتضمن هذا الفصل أيضاً وصفاً للأساليب الإحصائية التي استخدمت في استخلاص نتائج الدراسة وتحليلها .

منهج الدراسة :

بالنظر إلى مشكلة الدراسة وأهدافها وطبيعة أسئلتها فقد تم استخدام المنهج الوصفي (التحليلي) الذي يعتمد على وصف الواقع من خلال مسح الآراء ومعرفة وجهات النظر .

ويبين ديوبولدب (١٩٨٣ ، ٢١٣) " أن المنهج الوصفي من أفضل طرق البحث للدراسة الميدانية ، لأنه يقوم بفحص الموقف المشكل وتحديد مشكلة الدراسة وأسئلتها و اختيار العينة المناسبة ، والمصادر الملائمة لجمع المعلومات لتحقيق أهداف الدراسة ، بالإضافة إلى عمل ملحوظات موضوعية بطريقة منتظمة ، ومن ثم وصف النتائج وتفسيرها في عبارات محددة واضحة ، وذلك لاستخلاص تعميمات ذات معنى تؤدي إلى الاستفادة منها في مجال الدراسة " . ويؤكد عبيدات (١٩٩٨ ، ٢٢٤) " أن الأسلوب الوصفي التحليلي لا يقتصر على وصف الظاهرة ، وجمع البيانات والمعلومات بل يشمل تصنيفها وتنظيمها والتعبير عنها كما وكيفاً ، بهدف مساعدة الباحث على الوصول إلى استنتاجات ، و تعميمات تساعده في تطوير الواقع الذي يدرسه " .

وحيث إن هدف الدراسة الحالية هو معرفة الأساليب القيادية التي يمارسها المشرفون التربويون وعلاقتها بتحسين أداء المعلمين فذلك يقع في دائرة الدراسات الوصفية المسحية التي

تصف الوضع الذي تمت فيه العملية التربوية ، ويشير عبيادات (١٩٩٨ ، ٢٠٢) " إلى أن العملية التربوية بأبعادها المختلفة وأهدافها وبرامج الدراسة وطرق التدريس والمناهج والأنشطة التي تصاحبها والمشكلات المرتبطة بالميدان التربوي تجعل من المسح المدرسي الخطوة الأولى التي يفترض أن تتم جمع المعلومات عن الأوضاع التربوية " .

وبناء على ما تقدم تم استخدام المنهج الوصفي لجمع المعلومات من معلمي التعليم العام (عينة الدراسة) حول مشكلة الدراسة المتمثلة في دراسة الأساليب القيادية التي يمارسها المشرفون التربويون وعلاقتها بتحسين أداء المعلمين . ثم تحليل البيانات وتفسير المعلومات ومناقشتها بعد جمعها وصولاً إلى النتائج والتوصيات .

مجتمع الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة من معلمي التعليم العام في المدارس الحكومية للبنين في المدينة المنورة المرحلة الابتدائية (الصفوف العليا) ، والمرحلة المتوسطة ، والمرحلة الثانوية ، والذين يقومون بتدريس المواد التالية : (التربية الإسلامية ، واللغة العربية ، والرياضيات ، والعلوم والاجتماعيات) في الفصل الثاني للعام ١٤٢٣-١٤٢٤هـ ، والذين يبلغ عددهم (٢٦٨٨) معلم . يتضح ذلك في الملحق رقم (٤) . ويبين الجدول رقم (١) مجتمع الدراسة من المعلمين حسب المرحلة والتخصص .

**جدول رقم (١)
وصف مجتمع الدراسة من المعلمين حسب المرحلة والتخصص**

| المرحلة | التخصص | التربيـة الإسلامـية | اللغـة العـربـية | الرـياـضـيـات | الـلـوـمـ | الـاجـتـمـاعـيـات | المـجمـوع | الـنـسـبـة% |
|---------------------------------|--------|---------------------|------------------|---------------|-----------|-------------------|-----------|-------------|
| الابتدائية " الصفوف العليا " | ٣٣٢ | ٢٩٣ | ٢٩٥ | ١٣٩ | ١٠٣ | ١١٦٢ | % ٤٣,٢٣ | |
| المتوسطة | ٢٨٠ | ٢١٣ | ١٥٩ | ١٥٣ | ١١٨ | ٩٢٣ | % ٣٤,٣٤ | |
| الثانوية | ١٣٥ | ١١٩ | ١٠٦ | ١٩٠ | ٥٣ | ٦٠٣ | % ٢٢,٤٣ | |
| المجموع | ٧٤٧ | ٦٢٥ | ٥٦٠ | ٤٨٠ | ٢٧٤ | ٢٦٨٨ | % ١٠٠ | |

يبين الجدول رقم (١) توزيع مجتمع الدراسة من المعلمين في المدينة المنورة حسب المرحلة التعليمية والتخصص ، حيث بلغ مجموع المعلمين في التعليم العام في المدينة (٢٦٨٨) معلم

خلال الفصل الدراسي الثاني للعام ١٤٢٤/١٤٢٣هـ . منهم (١٦٢) معلم يدرسون في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية ونسبتهم المئوية (٤٣٪)، و(٩٢٣) معلم يدرسون في المرحلة المتوسطة ونسبتهم المئوية (٣٤٪)، ومنهم (٦٠٣) معلم يدرسون في المرحلة الثانوية ونسبتهم المئوية (٤٣٪).

كما شملت الدراسة مشرفي المواد التربويين في التخصصات السابقة والبالغ عددهم (٤٥) مشرفاً تربوياً خلال الفصل الدراسي الثاني للعام ١٤٢٣-١٤٢٤هـ . كما يتضح في الملحق رقم (٥) . ويبيّن الجدول رقم (٢) مجتمع الدراسة من المشرفين التربويين حسب التخصص .

جدول رقم (٢)
وصف مجتمع الدراسة من المشرفين التربويين حسب التخصص

| المجموع | الاجتماعيات | العلوم | الرياضيات | اللغة العربية | التربية الإسلامية | التخصص | عدد المشرفين التربويين |
|---------|-------------|--------|-----------|---------------|-------------------|--------|------------------------|
| ٤٥ | ٦ | ١٠ | ٧ | ١١ | ١١ | | |

يبيّن الجدول رقم (٢) توزيع مجتمع الدراسة من المشرفين التربويين في المدينة المنورة حسب التخصص ، حيث بلغ جموع المشرفين التربويين في المدينة المنورة (٤٥) مشرفاً تربوياً خلال الفصل الدراسي الثاني للعام ١٤٢٣/١٤٢٤هـ . يشرفون على (٢٦٨٨) معلم - كما اتضح من الجدول رقم (١) في خمسة تخصصات هي : التربية الإسلامية ، واللغة العربية والرياضيات ، والعلوم ، والاجتماعيات .

عينة الدراسة :

اقتصرت عينة الدراسة على المعلمين في المدارس الحكومية (النهارية) للبنين بالمدينة المنورة ؛ وذلك لتحكم على الأساليب القيادية التي يمارسها المشرفون التربويون وعلاقتها بتحسين مستوى أدائهم . حيث تم اختيار عينة عشوائية عنقودية من معلمي المرحلة الابتدائية (الصفوف العليا) ، والمرحلة المتوسطة ، والمرحلة الثانوية، في المدينة المنورة في عام (١٤٢٣-١٤٢٤هـ) وفي التخصصات التالية : التربية الإسلامية ، واللغة العربية ، والرياضيات ، والعلوم

والاجتماعيات ؟ وذلك لاشتراك هذه التخصصات في المراحل التعليمية الثلاث ، وقد بلغ عدد أفراد العينة الذين أجريت عليهم الدراسة (٤٠٥) معلم ، وبنسبة ٥١٥ % من مجتمع الدراسة الأصلي البالغ (٢٦٨٨) معلم . ويبيّن الجدول رقم (٣) وصف عينة الدراسة حسب المرحلة والتخصص .

جدول رقم (٣)
وصف عينة الدراسة حسب المرحلة والتخصص *

| المرحلة | التخصص | التربية الإسلامية | اللغة العربية | الرياضيات | العلوم | الاجتماعيات | المجموع | النسبة % |
|------------------------------|--------|-------------------|---------------|-----------|--------|-------------|---------|----------|
| الابتدائية " الصفوف العليا " | ٣٣ | ٣٣ | ٣٣ | ٢١ | ٣٠ | ١٨ | ١٣٥ | ٣٣,٣٣ |
| المتوسطة | ٣٣ | ٣٣ | ٣٣ | ٢١ | ٣٠ | ١٨ | ١٣٥ | ٣٣,٣٣ |
| الثانوية | ٣٣ | ٣٣ | ٣٣ | ٢١ | ٣٠ | ١٨ | ١٣٥ | ٣٣,٣٣ |
| المجموع | ٩٩ | ٩٩ | ٩٩ | ٦٣ | ٩٠ | ٥٤ | ٤٠٥ | ١٠٠ |

* تم اختيار (تسعة) معلمين لكل مشرف تربوي ، (ثلاثة) معلمين من كل مرحلة تعليمية .
يبيّن الجدول رقم (٣) توزيع عينة الدراسة من المعلمين في المدينة المنورة حسب المرحلة التعليمية والتخصص ، حيث بلغ عدد أفراد العينة التي أجريت عليهم الدراسة في التعليم العام في المدينة (٤٠٥) معلم وبنسبة (٥١٥ %) من مجتمع الدراسة الأصلي من المعلمين .

أداتا الدراسة :

استخدم الباحث الاستبانة أداة لدراسته ، وذكر أحمد (١٩٦٠ ، ١٧٩) : "أن الاستبانة الصادقة هي التي تقيس الوظيفة التي أعدت من أجلها ، ولا تقيس شيئاً آخر مختلفاً عن هذه الوظيفة" . ولتحديد الأساليب القيادية التي يمارسها المشرفون التربويون في المدارس الابتدائية (الصفوف العليا) ، وال المتوسطة ، والثانوية في المدينة المنورة ، وعلاقتها بتحسين مستوى أداء المعلمين ، قام الباحث بمراجعة الأدبيات المتعلقة بالإشراف التربوي ، والأدوار الفنية التي يقوم بها المشرف التربوي لتحسين العملية التعليمية ، فضلاً عن دراسة الأساليب القيادية المختلفة في الإشراف التربوي التي يمكن أن يمارسها المشرف التربوي من خلال عمله ، بالإضافة إلى ما قام به الباحث من دراسة استطلاعية لعينة من المعلمين مكونة من (أربعة

وعشرين) معلماً هدفت إلى معرفة الأساليب القيادية التي تغلب على ممارسة المشرفين التربويين مهامهم في أثناء زيارتهم للمدارس ، ومدى استفادة المعلمين من خبراتهم العلمية والمهنية .

مراحل بناء أداتي الدراسة :

مر ببناء أداتي الدراسة بمرحلتين قبل اعتمادهما في صورهما النهائية وهما : مرحلة ما قبل التحكيم ، ومرحلة ما بعد التحكيم .

أولاً: مرحلة ما قبل التحكيم :

بناء على ما أسف عنه الإطار النظري للدراسة ، ونتائج الدراسات السابقة ، قام الباحث بإجراء دراسة استطلاعية للكشف عن الأساليب القيادية التي يمارسها المشرفون التربويون ومدى استفادتهم من خبرات المشرف التربوي العلمية والمهنية وبناء على ما أسفت عنه الدراسة الاستطلاعية من نتائج ، بالإضافة إلى قراءة الأديبات المتعلقة بالأساليب القيادية في الإدارة والإشراف التربوي ، أعد الباحث استبيانين لجمع البيانات والحصول على المعلومات ؛ لتحقيق أهداف الدراسة ، وقد تم بناء الاستبيانين في صورهما الأولية على النحو التالي :

أ- أداة الدراسة الأولى : وهي استبانة لقياس الأساليب القيادية التي يمارسها المشرفون التربويون ، وتكون بناؤها في مرحلتها الأولى من (٤٨) عبارة موزعة على ثلاثة محاور هي : الأسلوب القيادي التسلطى وتتضمن (١٦) عبارة . والأسلوب القيادي التشاوري وتتضمن (١٦) عبارة . والأسلوب القيادي التسبيبي وتتضمن (١٦) عبارة . وللملحق رقم (١) يوضح ذلك " القسم الثاني "

ب- الاستبانة الثانية وهي لقياس دور المشرف التربوي في تحسين مستوى أداء المعلمين وتكونت من (٣٣) عبارة تبين دور المشرف التربوي في تحسين أداء المعلم في إعداده للدروس ، واستخدامه لوسائل التعليم وطرقه ، والتفاعل مع التلاميذ وتقويمهم ، وإثراء الجانب الثقافي لديهم . وللملحق رقم (١) يوضح ذلك " القسم الثالث ".

صدق أداتي الدراسة : (Validity)

ويقصد به أن تقيس الاستبانة ما أعدت لقياسه فعلاً ، ولا تقيس شيئاً آخر مختلفاً عنه وللتتأكد من صدق الأداة من حيث ملاءمتها لأهداف الدراسة ، قام الباحث باتباع الخطوات الإجرائية التالية :

الصدق الظاهري "أراء المحكمين" (External validity)

عرض الباحث أداة الدراسة على المشرف العلمي للدراسة للاستنارة برأيه حيث أبدى بعض الملحوظات وتم تعديلها ، ثم عرضها على مجموعة من الأساتذة المحكمين بكلية التربية بجامعة أم القرى ، وكلية التربية بجامعة الملك عبدالعزيز في المدينة المنورة ، وكلية التربية بجامعة الملك خالد في أبها ، وكلية التربية بجامعة الملك سعود في الرياض ، وقسم التربية بكلية الدعوة في الجامعة الإسلامية ، وكلية إعداد المعلمين بالمدينة المنورة ، وبعض المشرفين التربويين والمعلمين في تعليم المدينة المنورة ، كما عرضت على مجموعة من الأساتذة التربويين في بعض الدول العربية في كلية التربية بالجامعة الأردنية بعمان ، وكلية التربية بجامعة صنعاء ، وقد تتنوع تخصص المحكمين ما بين أساتذة المناهج وطرق التدريس ، وأساتذة علم النفس والقياس التربوي ، وأساتذة أصول التربية الإسلامية والتربية المقارنة ، وأساتذة التخطيط والإدارة التربوية والإشراف التربوي ، كما يتضح ذلك من الملحق رقم (٣) ؛ وذلك للاستفادة من مقتراحهم وآرائهم وت نوع خبراتهم حول مدى ملاءمة الأداة لموضوع الدراسة من حيث :

- ١- مدى مناسبة كل عبارة من عبارات الاستبيانين لقياس .
- ٢- مدى مناسبة موقع كل عبارة من عبارات الاستبيانين للمحور الذي تتبعه .
- ٣- مدى دقة الصياغة اللغوية للفقرات ووضوحاها .
- ٤- مدى مناسبة الإجراء الذي اتخذه الباحث لموضوع الدراسة .
- ٥- مدى مناسبة مقدمة أداة الدراسة الموجهة للعينة .
- ٦- أية ملاحظات أو اقتراحات يراها المحكمون مناسبة لاستبيان الدراسة تعديلاً أو حذفاً أو إضافة . ومقدمة الملحق رقم (١) توضح ما طلبه الباحث من المحكمين .

ثانياً : مرحلة ما بعد التحكيم :

بعد استعادة النسخ المحكمة تم تعديل بعض عبارات الاستبيانتين في ضوء أغلبية آراء المحكمين وملحوظاتهم ، سواء أكان حذفاً أم دجماً أم إضافة أم إعادة ترتيب وصياغة ، وبعد ذلك أعيدت طباعة الاستيانة ، وأصبح عدد عبارات الاستيانة الأولى بعد التعديل (٣٦) عبارة موزعة على ثلاثة محاور هي: الأسلوب القيادي التسلطى وتصفه (١٢) عبارة والأسلوب القيادي التشاوري وتصفه (١٢) عبارة ، والأسلوب القيادي التسيبى وتصفه (١٢) عبارة . أما عبارات الاستيانة الثانية فكانت بعد التعديل (٣٠) عبارة .

واستناداً إلى رأي أغلبية المحكمين في صلاحية الاستبيانتين لما وضعتا من أجله ، فقد تم اعتمادها في صورهما النهائية ؛ وذلك لاتساق عباراهما ومحاورهما من خلال التحكيم الظاهري تمهيداً لقياس صدقهما الداخلي و ثباتهما .

(Internal Validity) : الاتساق الداخلي

بعد إجراء التعديلات على الاستبيانين في ضوء الملحوظات التي اقترحها المحكمون تم تطبيقهما على عينة عشوائية استطلاعية مكونة من (٢٧) معلماً من المراحل التعليمية المختلفة ؛ بهدف التأكد من مدى فهم عينة الدراسة لصياغة عبارات أداتي الدراسة ، وكذلكأخذ تغذية راجحة منهم قبل تطبيقهما نهائياً ، بالإضافة إلى حساب صدقهما الداخلي وثباتهما . وقد أسف عن هذا التطبيق تعديل عبارتين كانتا بأسلوب النفي وتم تحويلهما إلى أسلوب الإيجاب ؛ ليسهل فهمهما ، ويحاب عنهما بكل يسر وسهولة ، وهما العبارتان ذواتاً الرقمين التاليين في الاستيانة الأولى : (٦ ، ١٥) .

ومن خلال تحليل استجابات العينة العشوائية الاستطلاعية تم حساب الصدق الداخلي للأداتين ، وكذلك حساب ثباتهما . وقد تم إيجاد معامل الارتباط بين كل عبارة والمحور الذي تمثله في الاستيانة الأولى (لقياس الأساليب القيادية التي يمارسها المشرفون التربويون) ، وذلك بتطبيق معامل ارتباط (بيرسون) حيث اتضح أن هناك ارتباطاً عالياً دالاً إحصائياً عند مستوى (٠٠٠١) ، والجدول رقم (٤) يوضح ذلك . كما تم إيجاد معامل ارتباط كل عبارة في الاستيانة الثانية (تحسين مستوى أداء المعلمين) بالمجموع الكلى للعبارات واتضح أيضاً

أن جميع معاملات الارتباط موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) .
والجدول رقم (٥) يوضح ذلك .

وتدل درجات الصدق الداخلي على فاعلية العبارات التي تتمتع بها أداتا الدراسة (الأساليب القيادية التي يمارسها المشرفون التربويون وعلاقتها بتحسين أداء المعلمين) ، وأهمما تقيسان فعلاً ما وضعنا لقياسه .

جدول رقم (٤)
تحليل عبارات الأساليب القيادية في الإشراف التربوي
بطريقة معامل ارتباط العبارة بالمحور التابعة له .

| الأسلوب القيادي التنبئي | | | الأسلوب القيادي التشاوري | | | الأسلوب القيادي التسلطى | | |
|-------------------------|----------------|-------------|--------------------------|----------------|-------------|-------------------------|----------------|-------------|
| مستوى الدلالة | معامل الارتباط | رقم العبارة | مستوى الدلالة | معامل الارتباط | رقم العبارة | مستوى الدلالة | معامل الارتباط | رقم العبارة |
| ٠,٠٠٠ | ٠,٧٠ | ٣ | ٠,٠٠٠ | ٠,٦٤ | ٢ | ٠,٠٠٤ | ٠,٥٣ | ١ |
| ٠,٠٠٠ | ٠,٦٤ | ٦ | ٠,٠٠٠ | ٠,٦٧ | ٥ | ٠,٠٠٣ | ٠,٥٤ | ٤ |
| ٠,٠٠٠ | ٠,٦٦ | ٩ | ٠,٠٠٠ | ٠,٦٥ | ٨ | ٠,٠٠٠ | ٠,٦٥ | ٧ |
| ٠,٠٠١ | ٠,٥٨ | ١٢ | ٠,٠٠٠ | ٠,٧٦ | ١١ | ٠,٠٠٠ | ٠,٨٧ | ١٠ |
| ٠,٠٠٨ | ٠,٥٠ | ١٥ | ٠,٠٠٠ | ٠,٨٢ | ١٤ | ٠,٠٠٠ | ٠,٧٠ | ١٣ |
| ٠,٠٠٠ | ٠,٨٢ | ١٨ | ٠,٠٠٠ | ٠,٨٩ | ١٧ | ٠,٠٠٠ | ٠,٦٤ | ١٦ |
| ٠,٠٠٥ | ٠,٥٢ | ٢١ | ٠,٠٠٠ | ٠,٧١ | ٢٠ | ٠,٠١٢ | ٠,٤٧ | ١٩ |
| ٠,٠٠٠ | ٠,٨١ | ٢٤ | ٠,٠٠٠ | ٠,٧٠ | ٢٣ | ٠,٠٠٠ | ٠,٦٦ | ٢٢ |
| ٠,٠٠٠ | ٠,٧٤ | ٢٧ | ٠,٠٠٠ | ٠,٧٥ | ٢٦ | ٠,٠٠٠ | ٠,٨٠ | ٢٥ |
| ٠,٠٠٥ | ٠,٥٢ | ٣٠ | ٠,٠٠١ | ٠,٦١ | ٢٩ | ٠,٠٠٠ | ٠,٧٢ | ٢٨ |
| ٠,٠٠٠ | ٠,٧٣ | ٣٣ | ٠,٠٠١ | ٠,٦٠ | ٣٢ | ٠,٠٠٠ | ٠,٧٠ | ٣١ |
| ٠,٠٠٠ | ٠,٦٢ | ٣٦ | ٠,٠٠٠ | ٠,٨٢ | ٣٥ | ٠,٠٠٠ | ٠,٨١ | ٣٤ |

جدول رقم (٥)
تحليل عبارات تحسين مستوى أداء المعلمين
بطريقة معامل ارتباط العبارة بالمجموع الكلي لعبارات الاستبانة

| مستوى الدلالة | معامل الارتباط | رقم العبارة | مستوى الدلالة | معامل الارتباط | رقم العبارة | مستوى الدلالة | معامل الارتباط | رقم العبارة |
|---------------|----------------|-------------|---------------|----------------|-------------|---------------|----------------|-------------|
| ٠,٠٠٠ | ٠,٨٨ | ٢١ | ٠,٠٠٠ | ٠,٨٣ | ١١ | ٠,٠٠٠ | ٠,٨٢ | ١ |
| ٠,٠٠٠ | ٠,٨١ | ٢٢ | ٠,٠٠٠ | ٠,٨٨ | ١٢ | ٠,٠٠٠ | ٠,٨٤ | ٢ |
| ٠,٠٠٠ | ٠,٦٨ | ٢٣ | ٠,٠٠٠ | ٠,٨٦ | ١٣ | ٠,٠٠٢ | ٠,٥٨ | ٣ |
| ٠,٠٠٠ | ٠,٨٨ | ٢٤ | ٠,٠٠٠ | ٠,٨٨ | ١٤ | ٠,٠٠٠ | ٠,٧٢ | ٤ |
| ٠,٠٠٠ | ٠,٨٤ | ٢٥ | ٠,٠٠٠ | ٠,٨٣ | ١٥ | ٠,٠٠٠ | ٠,٧٠ | ٥ |
| ٠,٠٠٠ | ٠,٧٦ | ٢٦ | ٠,٠٠٠ | ٠,٨٦ | ١٦ | ٠,٠٠٠ | ٠,٨١ | ٦ |
| ٠,٠٠٠ | ٠,٨٥ | ٢٧ | ٠,٠٠٠ | ٠,٨٣ | ١٧ | ٠,٠٠٠ | ٠,٨٩ | ٧ |
| ٠,٠٠٠ | ٠,٦٨ | ٢٨ | ٠,٠٠٠ | ٠,٨٣ | ١٨ | ٠,٠٠٠ | ٠,٨٨ | ٨ |
| ٠,٠٠٤ | ٠,٥٣ | ٢٩ | ٠,٠٠٠ | ٠,٩٥ | ١٩ | ٠,٠٠٠ | ٠,٩٣ | ٩ |
| ٠,٠٠٠ | ٠,٦٧ | ٣٠ | ٠,٠٠٠ | ٠,٩٠ | ٢٠ | ٠,٠٠٠ | ٠,٨٦ | ١٠ |

ثبات الأداة : (Reliability)

ويقصد به كما يذكر ديو بولدب (١٩٨٣ ، ٤٤٩) أن تعطي الاستبانة نفس التائج إذا ما تكرر تطبيقها أكثر من مرة على نفس الأفراد و تحت ظروف مماثلة ؛ وللتتأكد من ذلك فقد تم حساب معامل ارتباط الاستبانة إحصائياً عن طريق التجزئة النصفية لاستجابات عينة عشوائية استطلاعية مكونة من (٢٧) معلماً ، وذلك وفقاً لقانون " ألفا كرونباخ (Alpha) " فكان معامل ثبات الاستبانة الأولى (الأساليب القيادية التي يمارسها المشرفون Cronbach) في حين بلغ معامل ثبات الاستبانة الثانية (تحسين أداء المعلمين) (٠,٩٨) وبلغ معامل الثبات لمجموع عبارات الأداتين (٠,٩٢) . وقد أعيد حساب الثبات مرة أخرى وذلك بعد التطبيق النهائي لأداتي الدراسة وجمع الاستبيانات الصالحة وعددها (٣٩٩) وببلغ ثبات الاستبانة الأولى بمعامل (Alpha) كال التالي : المحور الأول (٠,٨٤) والمحور الثاني (٠,٨٨) والمحور الثالث (٠,٨٥) ومجموع المحاور (٠,٨٢) . وبذلك يوضح ذلك . وهي معاملات ثبات تعد من الوجهة الإحصائية عالية ، مما يجعل الأداتين صالحتين للاستخدام في هذه الدراسة .

جدول رقم (٦)

يوضح معامل ثبات أداتي الدراسة

| معامل الثبات | المحور | الاستبانة الأولى " تحديد الأساليب القيادية للمشرفين التربويين " |
|--------------|--------------------------|---|
| ٠,٨٤ | الأسلوب القيادي التسلطى | |
| ٠,٨٧٩ | الأسلوب القيادي التشاروى | |
| ٠,٨٥ | الأسلوب القيادي التسبيى | |
| ٠,٨٢ | مجموع المحاور | |
| ٠,٩٦ | - | الاستبانة الثانية " تحسين أداء المعلمين " |
| ٠,٨٨ | - | مجموع عبارات الاستبيانتين |

الصورة النهائية لأداتي الدراسة :

تكونت أداتا الدراسة في صورتها النهائية بما يلي :

أولاً : خطاب موجه لعينة الدراسة تضمن المهد من الدراسة، وشكرهم سلفاً على إعطاء الباحث جزءاً من وقتهم ومساحة من فكرهم للإجابة عن عبارات استبيانى الدراسة ؟ خدمة البحث العلمي .

ثانياً : المعلومات الأولية عن عينة الدراسة شملت : المرحلة التعليمية والمواد التي يقوم المعلمون بتدريسها ، وسنوات خبرتهم في التدريس ، ومؤهلاتهم العلمية .

ثالثاً : استيانة لتحديد درجة ممارسة المشرفين التربويين للأساليب القيادية من وجهة نظر المعلمين مكونة من (٣٦) عبارة موزعة على ثلاثة محاور هي : الأسلوب القيادي التسلطى وتصفه العبارات التالية : (١ ، ٤ ، ٧ ، ٤ ، ١٠ ، ١٦ ، ١٣ ، ١٩) ، الأسلوب القيادي التشاوري وتصفه العبارات التالية (٢ ، ٥ ، ١١ ، ٨ ، ٥ ، ١٧ ، ١٤ ، ١١) ، الأسلوب القيادي التسيبى (٣ ، ٦ ، ٩ ، ٦ ، ١٢ ، ٩ ، ٦ ، ١٨ ، ١٥ ، ١٢) ، (٣٤ ، ٣١ ، ٢٨ ، ٢٥ ، ٢٢) = (١٢) عبارة .

الأسلوب القيادي التشاوري وتصفه العبارات التالية (٢ ، ٥ ، ١١ ، ٨ ، ٥ ، ١٧ ، ١٤ ، ١١) ، (٣٥ ، ٣٢ ، ٢٩ ، ٢٦ ، ٢٣) = (١٢) عبارة .

الأسلوب القيادي التسيبى (٣ ، ٦ ، ٩ ، ٦ ، ١٢ ، ٩ ، ٦ ، ١٨ ، ١٥ ، ١٢) ، (٣٦) = (١٢) عبارة .

وقد أعطى الباحث لكل عبارة من عبارات الاستيانة أوزاناً مختلفة موزعة على سلم متدرج من نوع ليكارت (Likert Scale) ؛ لتقدير درجة ممارسة المشرفين التربويين للأساليب القيادية حيث يضع المستجيبون (المعلمون) إشارة (✓) أمام العبارة وتحت المقاييس الذين يرونها مناسباً للعبارة وفقاً للتدرج الخماسي (دائماً ، غالباً ، أحياناً ، قليلاً ، لا إطلاقاً) ، حيث تحول هذه الأحكام إلى الأرقام التالية لمعرفة درجة الممارسة (٤ ، ٣ ، ٢ ، ١ ، ٠) .

ثالثاً : استيانة لتحديد درجة دور المشرف التربوي في تحسين أداء المعلمين من وجهة نظر المعلمين مكونة من (٣٠) عبارة موزعة على خمسة محاور و هي :

١. : إعداد المعلم للدروس وتمثله العبارات التالية : (١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥ ، ٦) .

٢. استخدام المعلم للوسائل التعليمية وتمثله العبارات التالية : (٧ ، ٨ ، ٩ ، ١٠) .

٣. استخدام المعلم لطرق التدريس ومتناه العبارات التالية : (١١ ، ١٢ ، ١٣ ، ١٤ ، ١٥).
٤. تفاعل المعلم مع طلابه وتقويمه لهم ومتناه العبارات التالية : (١٦ ، ١٧ ، ١٨ ، ١٩ ، ٢٠).
٥. إثراء الجانب الثقافي للمعلم ومتناه العبارات التالية : (٢٣ ، ٢٤ ، ٢٥ ، ٢٦ ، ٢٧ ، ٢٨).
٦. إثراء الجانب الثقافي للمعلم ومتناه العبارات التالية : (٣٠ ، ٢٩).

وقد أعطى الباحث لكل عبارة من عبارات الاستبيان أوزاناً مختلفة موزعة على سلم متدرج من نوع ليكارت (Likert Scale) ؛ لتقدير درجة دور المشرف التربوي في تحسين أداء المعلمين ، حيث يضع المستجيبون (المعلمون) إشارة (✓) أمام العبارة وتحت المقياس الذين يرونها مناسباً للعبارة وفقاً للتدرج الخماسي (بدرجة عالية جداً ، بدرجة عالية ، بدرجة متوسطة ، بدرجة منخفضة ، لا إطلاقاً) ، وتحول هذه الأحكام إلى الأرقام التالية لمعرفة درجة تحسين أداء المعلمين (٤ ، ٣ ، ٢ ، ١ ، ٠) . وذلك لقياس دور المشرف التربوي في تحسين أداء المعلمين . والملحق رقم (٢) يوضح ذلك .

إجراءات تطبيق الدراسة وجمع البيانات :

بعد أن تأكد الباحث من صدق أداتي الدراسة وثباتهما ، قام بتنفيذ الإجراءات التالية :

- الحصول على الموافقات الرسمية من الجهات المختصة لإجراء الدراسة ، حيث تقدم الباحث إلى عمادة كلية التربية في جامعة أم القرى لاستلام خطاب رسمي موجه إلى مدير إدارة التعليم بمنطقة المدينة المنورة لتسهيل مهمته بتطبيق دراسته . ملحق رقم (٦) . وبناء عليه تم تزويد الباحث بخطاب رسمي من إدارة التعليم بالمدينة المنورة إلى المعلمين في المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية في المدينة المنورة ، لتسهيل مهمة الباحث والسماح له بتطبيق الأداة على مجتمع الدراسة . ملحق رقم (٧) .
- لتنوع مجتمع الدراسة واتساعه ، ولصعوبة الربط بين المشرف التربوي والمعلمين الذين أشرف عليهم في هذا العام ، ولضمان صدق استجابة أفراد العينة ودقتها ، تم تحديد عينة الدراسة بالطريقة العنقودية العشوائية على النحو التالي :

- أ- تم تحديد عينة الدراسة في المراحل التعليمية الثلاث (الابتدائية والمتوسطة والثانوية) بناء على التخصصات المشتركة بينها وهي (التربية الإسلامية ، اللغة العربية ، والرياضيات والعلوم ، والاجتماعيات) ، وذلك لحصرها والتحكم في متغير المرحلة .
- ب- تم تنظيم عينة الدراسة عن طريق المشرفين التربويين في التخصصات السابقة وعددتهم (٤٥) مشرفاً تربوياً ، حيث أخذ الباحث لكل مشرف تربوي (٩) معلمين ، بواقع (٣) معلمين من كل مرحلة تعليمية ؛ للحكم على الأسلوب القيادي الذي يمارسه المشرف التربوي ، ودوره في تحسين أداء المعلمين .
- ج- قام الباحث بحصر المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية لكل مشرف تربوي من واقع خطته السنوية .
- د- تم اختيار ثلاث مدارس من كل مرحلة تعليمية بالطريقة العشوائية البسيطة وهذه المرحلة العنقودية الأولى ، بعد استبعاد المدارس التي أجريت عليها العينة الاستطلاعية لحساب صدق الأداة وثباتها .
- هـ - تم اختيار معلم واحد من كل مدرسة بالطريقة العشوائية البسيطة ، إذا كان في المدرسة أكثر من معلم في التخصص الواحد ، وهذه المرحلة العنقودية الثانية.
- ـ ٣- بعد تحديد عينة الدراسة قام الباحث بتوزيع أداتي الدراسة على أفراد العينة والبالغ عددهم (٤٠٥) معلم .. في آخر الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٢٣-١٤٢٤ هـ عن طريق الباحث نفسه ، حيث طلب من أفراد العينة إبداء آرائهم في كل عبارة من عبارات الاستبيان لقياس الأسلوب القيادي الذي يمارسه المشرفون التربويون الذين أشرفوا عليهم خلال هذا العام ، وكذلك تحديد دورهم في تحسين مستوى أدائهم . وقد زود الباحث عينة الدراسة بشرح واف عن أهداف الدراسة وأهميتها ومصطلحاتها وكيفية الإجابة عن عبارات أداتها كما زودهم بكيفية الاتصال به للاستفسار عما يعترضهم من صعوبة في الإجابة عن أي عبارة ، كما استعان الباحث بمعديري المدارس الذين تفضلوا مشكورين بجمع الاستبيانات من معلميهم بعد استكمالها وتسليمها للباحث شخصياً أو تسليمها مغلفة لشعبة اللغة العربية بإدارة التربية والتعليم بالمدينة المنورة .

٤- بعد مرور شهرين تقريباً تم استرجاع (٤٠١) استبانة من أصل (٤٠٥) وهي نسبة تشكل حوالي (٩٩ %) من أفراد العينة الذين أجابوا عنها . وقد تفحص الباحث الاستبانات بنفسه وتم استبعاد استبانتين لعدم اكتمال بيانهما ، وبذلك تصبح عدد الاستبانات المكتملة (٣٩٩) استبانة وبنسبة (٩٨,٥ %) ، ثم قام الباحث بترتيبها وترقيمها ، تمهيداً لمعالجتها إحصائياً . ويوضح الجدول رقم (٧) عدد الاستبانات الموزعة على عينة الدراسة ونسبة المكتمل منها .

جدول رقم (٧)
بيان بالاستبانات الموزعة على العينة ونسبة المكتمل منها

| المرحلة | عدد الاستبانات الموزعة | الاستبانات المسترجعة | الاستبانات المستبعدة | الاستبانات المكتملة | النسبة % |
|------------|------------------------|----------------------|----------------------|---------------------|----------|
| الابتدائية | ١٣٥ | ١٣٥ | - | ١٣٥ | ٣٣,٣٣ |
| المتوسطة | ١٣٥ | ١٣٥ | ١ | ١٣٤ | ٣٣,٠٨ |
| الثانوية | ١٣٥ | ١٣١ | ١ | ١٣٠ | ٣٢,٠٩ |
| المجموع | ٤٠٥ | ٤٠١ | ٢ | ٣٩٩ | ٩٨,٥١ |

توصيف العينة تبعاً لمتغيرات الدراسة وتحليلها:

بلغت عينة الدراسة (٣٩٩) معلماً من شملتهم الدراسة تبعاً للمتغيرات المستقلة التي تناولتها الدراسة وهي : متغير المرحلة التعليمية والمؤهل العلمي للمعلمين ، وسنوات خبرتهم في التدريس . ويوضح ذلك الجدول رقم (٨)

جدول رقم (٨)

توصيف عينة الدراسة تبعاً للمتغيرات المستقلة ن = (٣٩٩) .

| متغيرات الدراسة | المرحلة | الفنقة | العدد " ن " | النسبة % |
|-----------------|--------------|------------------------------|-------------|--------------|
| ١ | المرحلة | الابتدائية | ١٣٥ | ٣٣,٨ |
| | | المتوسطة | ١٣٤ | ٣٣,٦ |
| | | الثانوية | ١٣٠ | ٣٢,٦ |
| المجموع | | | | |
| ٢ | المؤهل | دبلوم معهد المعلمين | ١٥ | ٣,٨ |
| | | دبلوم كلية المعلمين | ٣٨ | ٩,٥ |
| | | بكالوريوس تربوي | ٢٨١ | ٧٠,٤ |
| | | بكالوريوس غير تربوي | ٦١ | ١٥,٣ |
| | | آخر | ٤ | ١ |
| المجموع | | | | |
| ٣ | سنوات الخبرة | من سنة إلى أقل من ٩ سنوات | ١٢٤ | ٣١,١ |
| | | من ٩ سنوات إلى أقل من ١٧ سنة | ١٩٢ | ٤٨,١ |
| | | ١٧ سنة فأكثر | ٨٣ | ٢٠,٨ |
| | | المجموع | ٣٩٩ | ١٠٠ % |

يتضح من الجدول رقم (٨) أن نسبة المعلمين من شملتهم عينة الدراسة تكاد تكون متساوية في المدارس بمراحلها المختلفة داخل المدينة المنورة ، حيث بلغت نسبتهم المئوية في المرحلة الابتدائية (٣٣,٨ %) ، وفي المرحلة المتوسطة كانت نسبتهم المئوية (٣٣,٦ %) فيما بلغت نسبتهم المئوية في المرحلة الثانوية (٣٢,٦ %) . ويرجع ذلك إلى أسلوب العينة الذي اعتمد عليه الباحث للضبط قدر الإمكان من تأثير التغيرات على نتائج الدراسة .

كما يتضح من الجدول (٨) أن أكثر المعلمين في المدارس من شملتهم عينة الدراسة حاصلون على مؤهل (بكالوريوس تربوي) بنسبة مئوية (٧٠,٤ %) ، ويليهم المعلمون الحاصلون على مؤهل (بكالوريوس غير تربوي) بنسبة (١٥,٣ %) ، ثم المعلمون الحاصلون على مؤهل (دبلوم الكلية المتوسطة) ونسبتهم (٩,٥ %) ثم المعلمون الحاصلون على مؤهل (دبلوم معهد إعداد المعلمين) وبلغت نسبتهم المئوية (٣,٨ %) ، وأخيراً بلغت نسبة المعلمين الحاصلين على مؤهل آخر وجيئهم حاصلون على (درجة الماجستير) (٠٦,٩ %) .

ويعود هذا التفاوت في النسب بين أعداد المعلمين تبعاً لتغير المؤهل العلمي للمعلمين أمر طبيعى ؛ لكثرة الكليات التربوية التابعة للجامعات في المملكة العربية السعودية التي تؤهل خريجتها بكالوريوس تربوي ، بالإضافة إلى أن الكليات المتوسطة تحولت منذ عام ١٤١٢هـ إلى كليات إعداد المعلمين وتتحل خريجتها بكالوريوس تربوي ، وكذلك لجهود وزارة التربية والتعليم بالسماح للمعلمين الحاصلين على " (دبلوم الكلية المتوسطة) بمواصلة دراستهم للحصول على بكالوريوس تربوي ، وهذا يفسر قلة أعداد المعلمين الحاصلين على دبلوم الكلية المتوسطة . أما سبب قلة أعداد المعلمين الحاصلين على مؤهل (دبلوم معهد إعداد المعلمين) من شملتهم عينة الدراسة ، وذلك لتوقفه منذ فترة ، ولتقاعده كثير من يحملون هذا المؤهل العلمي ، وبعضهم واصل دراسته وحصل على شهادة البكالوريوس . أما المعلمون الحاصلون على مؤهل آخر (ماجستير) فنسبتهم (١ %) . ويرى الباحث أنها نسبة قليلة وعلى وزارة التربية والتعليم أن تضاعف الجهد في منح المعلمين فرصة مواصلة دراستهم العليا ؛ لأن للبحث العلمي أثره في تطوير كفاءات المعلمين وترغيبهم فيزيد من العطاء وتحمل المسؤولية في العمل والمشاركة الفاعلة في تطوير المناهج وطرق تدريسها وحل مشكلات الطلاب . وهناك تفسير

آخر لهذا التفاوت في متغير المؤهل العلمي للمعلمين يعوض التفسير السابق حيث إن المعلمين الحاصلين على بكالوريوس تربوي يدرسون في المراحل التعليمية المختلفة أما المعلمون الحاصلون على (دبلوم الكلية المتوسطة) أو (دبلوم معهد المعلمين) فهم مقصورو على التدريس في المرحلة الابتدائية ، وغالبية المعلمين الحاصلين على مؤهل (بكالوريوس غير تربوي) يدرسون في المرحلة الثانوية ؛ لأن أكثرهم متخرج في كليات العلوم وبعضهم في كليات الآداب وبعضهم في كليات الشريعة والدعوة .

ويتضح أيضاً من الجدول (٨) أن أكثر المعلمين من شملتهم عينة الدراسة تراوح خبرتهم في مجال التدريس من (٩ سنوات إلى أقل من ١٧) حيث بلغت نسبتهم (٤٨,١ %) ويليهم المعلمون الذين تراوحت خبرتهم في مجال التدريس من (سنة إلى أقل من ٩ سنوات) وكانت نسبتهم (٣١,١ %) ، وأخيراً بلغت نسبة المعلمين الذين تراوحت خبرتهم في مجال التدريس من (١٧ سنة فأكثر) (٢٠,٨ %) .

ويفسر الباحث هذه النسبة المتفاوتة في خبرة المعلمين في مجال التدريس لكون الاكتفاء الذاتي من المعلمين السعوديين في المدارس في داخل المدينة المنورة كان عام (١٤١٦ هـ) حيث حل المعلم السعودي محل المعلم التعاقد ذي الخبرة القديمة في مجال التدريس ، ومنذ ذلك التاريخ بدأ يتأنّح دخول المعلمين للتدريس داخل المدينة المنورة بسبب الاكتفاء داخل المدينة في كثير من التخصصات كال التربية الإسلامية ، والعلوم ، والرياضيات ، والاجتماعيات ، ثم اللغة العربية ، وهذا يفسر قلة المعلمين أصحاب الخبرة من (سنة إلى أقل من ٩ سنوات) داخل المدينة المنورة مقارنة بالمعلمين أصحاب الخبرة من (٩ سنوات إلى أقل من ١٧) . أما سبب قلة أعداد المعلمين أصحاب الخبرة من (١٧ سنة فأكثر) عن خبرات الفتاتين السابقتين يعود إلى أن أكثر معلمي هذه الفئة كانوا من المعلمين التعاقددين في المدينة المنورة والذين أنهيت عقودهم في عام (١٤١٦ هـ) ، وحل محلهم المعلم السعودي .

الأساليب الإحصائية :

- من أجل إجراء المعالجات الإحصائية للدراسة قمت الاستعانة بمركز الصياد للاستشارات والبحوث الإحصائية بجدة، حيث تم تحليل البيانات عن طريق البرنامج الإحصائي SPSS (الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية)، و استخدمت الأساليب والمعالجات الإحصائية التالية:
- ١ - التكرارات(Frequency) ، والتوسطات الحسابية(Mean) ، والانحرافات المعيارية (Std. Deviation) والنسب المئوية (Percent) ؛ وذلك لمعرفة درجة ممارسة المشرفين التربويين للأساليب القيادية (الأسلوب التسلطى ، والتشاروى ، والتس揖ي).
 - ٢ - معامل بيرسون (Pearson) ؛ لمعرفة اتجاه العلاقة بين الأساليب القيادية التي يمارسها المشرفون التربويون وتحسين أداء المعلمين ، وكذلك لمعرفة الصدق الداخلى لأداتي الدراسة .
 - ٣ - مربع كاي (Chi Square) ؛ لتأكيد العلاقة بين الأساليب القيادية التي يمارسها المشرفون التربويون (التسلطى ، والتشاروى ، والتس揖ي) وتحسين مستوى أداء المعلمين طردياً أو عكسيأً .
 - ٤ - تحليل التباين الأحادي (ANOVA) ؛ وذلك لمعرفة أثر متغيرات الدراسة (المراحل التعليمية ، وسنوات الخبرة ، والمؤهلات العلمية) على الأساليب القيادية التي يمارسها المشرفون التربويون مرة ، وعلى تحسين أداء المعلمين مرة أخرى .
 - ٥ - اختبار (LSD) Least significant Difference ؛ وذلك لمعرفة أقل الفروق الدالة إحصائياً بعد تحليل التباين لمتغيرات الدراسة .
 - ٦ - معامل ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach) ؛ وذلك لاستخراج ثبات أداتي الدراسة .

الفصل الرابع

عرض نتائج الدراسة وتحليلها وتفسيرها ومناقشتها

- مدخل

- عرض النتائج وتحليلها وتفسيرها ومناقشتها :

أولاً : ما درجة ممارسة المشرفين التربويين للأساليب القيادية في الإشراف التربوي (التسطلي والشاوري والتسيبي) كما يراها المعلمون؟.

ثانياً : هل تختلف وجهات نظر المعلمين حول الأساليب القيادية التي يمارسها المشرفون التربويون باختلاف (المرحلة التعليمية ، وسنوات خبرة المعلمين، ومؤهلاتهم العلمية)؟.

ثالثاً : هل توجد علاقة ارتباطية بين الأساليب القيادية التي يمارسها المشرفون التربويون وتحسين أداء المعلمين؟.

- ملخص الفصل

الفصل الرابع

عرض نتائج الدراسة وتحليلها وتفسيرها ومناقشتها

مدخل:

يتناول هذا الفصل عرضاً لنتائج المعلومات والبيانات التي تم الوصول إليها من عينة الدراسة من خلال تطبيق استبانة الدراسة حول الأساليب القيادية التي يمارسها المشرفون التربويون وعلاقتها بتحسين أداء المعلمين كما يراها معلمون التعليم العام في المدينة المنورة في عام ١٤٢٣ / ١٤٢٤ هـ . ثم تحليلها ومناقشتها وتفسيرها .

و تم عرض تحليل النتائج وتفسيرها ومناقشتها على النحو التالي :

١- **السؤال الأول :** ما درجة ممارسة المشرفين التربويين للأساليب القيادية (التسلطي ، والشاوري والسيسي) في الإشراف التربوي كما يراها المعلمون ؟ ولتحليل استجابات أفراد عينة الدراسة لهذا السؤال وتفسيرها مناقشتها تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات عينة الدراسة لكل عبارات الاستبانة الأولى التي تتضمن الأساليب القيادية (الأسلوب التسلطي ، والأسلوب الشاوري ، والأسلوب التسيسي) ، كل عبارات أسلوب قيادي لوحده . كما تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات عينة الدراسة بجموع عبارات كل أسلوب من الأساليب القيادية في الإشراف التربوي.

٢- **السؤال الثاني :** هل تختلف وجهات نظر المعلمين حول الأساليب القيادية التي يمارسها المشرفون التربويون باختلاف (المرحلة التعليمية ، وسنوات خبرة المعلمين في التدريس ، ومؤهلاتهم العلمية) ، ولتحليل وجهات نظر أفراد عينة الدراسة حول هذا السؤال وتفسيرها ومناقشتها تم استخدام تحليل التباين الأحادي ؛ لمعرفة الفروق بين المتغيرات ، وكذلك تم استخدام اختبار أقل فرق دال إحصائي (LSD) ؛ للمقارنة البعدية بين المتوسطات الحسابية في تحليل التباين ، بهدف فحص الفروق المتعلقة بمتغيرات الدراسة .

٣- **السؤال الثالث :** هل توجد علاقة ارتباطية بين الأساليب القيادية التي يمارسها المشرفون التربويون وتحسين أداء المعلمين كما يراها المعلمون ؟ ولتحليل استجابات أفراد عينة الدراسة لهذا السؤال وتفسيرها ومناقشتها تم استخدام معامل (بيرسون) ؛ لمعرفة اتجاه العلاقة

بين الأساليب القيادية الثلاثة وتحسين أداء المعلمين وذلك عن طريق ربط استجابات المعلمين لكل عبارات الأساليب القيادية التي يمارسها المشرفون التربويون بتحسين أدائهم من خلال استجاباتهم لعبارات الاستبانة الثانية التي تقيس تحسين أدائهم . ولتأكيد العلاقة بين الأساليب القيادية وتحسين أداء المعلمين طردياً أو عكسياً تم استخدام (مربع كاي) ؛ لمعرفة التدرج في تحسين مستويات المعلمين مع كل أسلوب قيادي يمارسه المشرفون التربويون .

وبعد الانتهاء من عرض النتائج المتعلقة بكل سؤال من أسئلة الدراسة وتحليلها قام الباحث بمناقشتها وتفسيرها .

وقد اعتمد الباحث في تحليل نتائج الدراسة وعرضها وتفسيرها على الطريقة التالية : الوزن النسيبي لممارسة المشرفين التربويين للأساليب القيادية كما يتضح في مقياس الاستبانة الأولى : من صفر - إلى أقل من ٠,٨ لا إطلاقاً ، ومن ٠,٨ إلى أقل من ١,٦٠ قليلاً ومن ١,٦٠ إلى أقل من ٢,٤ أحياناً ، ومن ٢,٤ إلى أقل من ٣,٢ غالباً و من ٣,٢ إلى ٤ دائماً . وتم تحويلها إلى درجات تجميعية على النحو التالي :

- دائماً و غالباً = درجة ممارسة كبيرة أكثر من ٢,٤ أو تساويه .
- أحياناً = درجة ممارسة متوسطة من ١,٦٠ - إلى أقل من ٢,٤٠ .
- قليلاً و لا إطلاقاً = درجة ممارسة قليلة أقل من ١,٦٠ .

وببناء على هذا التقسيم التجميعي تم اعتماد النسب المئوية التالية :

- من ٦٠% فأكثر درجة ممارسة كبيرة .
- ومن ٤٠% إلى أقل من ٦٠% درجة ممارسة متوسطة .
- وأقل من ٤٠% درجة ممارسة قليلة .

ويعتبر الباحث أكثر الأساليب القيادية الثلاثة ممارسة من قبل المشرفين التربويين هو الأسلوب القيادي السائد في الإشراف التربوي في المدارس بالمدينة المنورة . أما تحسين أداء المعلمين فقد تم التعامل معه كمحور واحد يتكون من (٣٠) عبارة تتراوح الإجابة عنه من (٠) كحد أدنى إلى (١٢٠) درجة كحد أعلى .

عرض النتائج وتحليلها وتفسيرها ومناقشتها

وللإجابة عن السؤال الأول ونصه : ما درجة ممارسة المشرفين التربويين للأساليب القيادية (التسلطى ، والشاوري ، والتسيي) في الإشراف التربوي كما يراها معلمو التعليم العام في المدينة المنورة ؟ تم استخدام المتوسطات الحسابية ونسبها المئوية والانحرافات المعيارية، وذلك عن طريقأخذ وجهات نظر أفراد عينة الدراسة - وعددهم (٣٩٩) معلم - حول ممارسة المشرفين التربويين لكل عبارة من عبارات الأساليب القيادية (التسلطى والشاوري والتسيي) ، عبارات كل أسلوب قيادي لوحدها ، كما تمأخذ وجهات نظرهم حول مجموع عبارات كل أسلوب من الأساليب القيادية في الإشراف التربوي . ويوضح ذلك الجداول ذوات الأرقام (١٢ ، ١١ ، ١٠ ، ٩) .

جدول رقم (٩)

المتوسطات الحسابية ونسبها المئوية والانحرافات المعيارية لوجهات
نظر أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة المشرفين التربويين للأسلوب
التسلطى وقد رتبت من الأكبر حسب المتوسط الحسابي لدرجة الممارسة.
(ن = ٣٩٩)

| رقم العبرة | الرتب | العبارة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | النسبة المئوية % | درجة الممارسة |
|------------|-------|--|-----------------|-------------------|------------------|---------------|
| ١ | ١٩ | يتخذ من تحصيل الطلاب المعرفي فقط مقاييساً لأداء المعلم | ٢,٧٧ | ١,١٤٥ | ٦٩,٢٥ | كبيرة |
| ٢ | ٢٢ | ينحصر اهتمامه في متابعة أعمال المعلمين الكتابية وسجلاتهم وتدقيق في تقاصيلها. | ٢,٥٥ | ١,٢١ | ٦٣,٧٥ | كبيرة |
| ٣ | ١ | يقوم بزيارات صيفية مفاجئة للمعلمين. | ٢,٣٤ | ١,٣٨٣ | ٥٨,٥ | متوسطة |
| ٤ | ٤ | يلزم المعلمين بحرفية المادة الدراسية ولا يحيد عنها. | ٢,١٢ | ١,٣١٧ | ٥٣ | متوسطة |
| ٥ | ٧ | يعكس الشعور بتتفوّقه علمياً وفكرياً على المعلمين. | ١,٩٨ | ١,٤١٩ | ٤٩,٥ | متوسطة |
| ٦ | ١٠ | ينفرد باتخاذ القرارات وإصدار التوجيهات للمعلمين دون مناقشتهم. | ١,٧٥ | ١,٣٨٧ | ٤٣,٧٥ | متوسطة |
| ٧ | ٢٥ | يستند فوّه فرض آرائه على المعلمين من سلطته في العمل لا من كفاياته العلمية والفنية. | ١,٧٤ | ١,٤٣ | ٤٣,٥ | متوسطة |
| ٨ | ١٣ | يؤكد على استخدام العقوبات الناظمية في حال عدم التقدّم بتوجيهاته. | ١,٧٢ | ١,٢٩٨ | ٤٣ | متوسطة |
| ٩ | ٣٤ | يتجاهل الإيجابيات عند مداواة الإشرافية مع المعلمين. | ١,٧٢ | ١,٣٣٢ | ٤٣ | متوسطة |
| ١٠ | ٣١ | يهمّ بتوطيد علاقته مع مدير المدرسة على حساب العلاقة بينه وبين المعلمين. | ١,٦٢ | ١,٣٨٧ | ٤٠,٥ | متوسطة |
| ١١ | ٢٨ | يسبب القلق والإضطراب للمعلمين عند زيارته لهم. | ١,٥ | ١,٤١٨ | ٣٧,٥ | قليلة |
| ١٢ | ١٦ | يناقش المعلمين في أخطائهم على مرأى من التلاميذ. | ٠,٣٨ | ٠,٨١١ | ٩,٥ | قليلة |
| | | الإجمالي | ١,٨٥ | ١,٣١ | ٤٦,٢٥ | متوسطة |

أقصى درجة للاستجابة (٤) درجات.

يتضح من الجدول (٩) أن درجة ممارسة المشرفين التربويين للأسلوب القيادي التسلطى كما يراها المعلمون كانت كبيرة في العبارتين (١ ، ٢) حيث بلغت المتوسطات الحسابية لوجهات نظر عينة الدراسة حول درجة ممارستهما من قبل المشرفين التربويين على

التوالي (٢,٧٧ - ٢,٥٥) ، وكانت النسبة المئوية للاستجابة لهما على التوالي (٦٩,٢٥ %، ٦٣,٧٥ %)، وكانت متوسطة على العبارات (٣،٤،٥،٦،٨،٩) حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لوجهات عينة الدراسة حول درجة ممارستها من قبل المشرفين التربويين بين (١,٦٢ - ٢,٥٥) ، وترأوحت النسبة المئوية للاستجابة لها بين (٤٠,٥ % - ٥٨,٥ %)، أما العبارتان (١١، ١٢) فقد مارسها المشرفون التربويون بدرجة قليلة ، حيث بلغت المتوسطات الحسابية لوجهات عينة الدراسة حول درجة ممارستهما من قبل المشرفين التربويين على التوالي (١,٥ - ٠,٣٨) حيث كانت النسبة المئوية للاستجابة لهما على التوالي (٣٧,٥ % - ٩,٥ %). وفيما يتعلق بدرجة الممارسة الكلية للأسلوب القيادي التسلطي من قبل المشرفين التربويين كانت متوسطة حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات عينة الدراسة حول درجة ممارسته من قبل المشرفين التربويين (١,٨٥) ، ووصلت نسبته المئوية (٤٦,٢٥ %).

تفسير عبارات ممارسة الأسلوب القيادي التسلطي ومناقشتها:

كشفت نتائج الدراسة المتعلقة بالإجابة عن درجة ممارسة المشرفين التربويين للأسلوب القيادي التسلطي – كما يوضحه الجدول (٩) – أن العبارات (٣،٤،٥،٦،٧،٨) تمارس بدرجة متوسطة، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد العينة على درجة ممارستها من قبل المشرفين التربويين بين (١,٦٢ - ٢,٣٤) كما تراوحت نسبة ممارستها بين (٥٨,٥ % - ٤٠,٥ %) ، وهي العبارات التي تعكس ما يتصرف به المشرف التربوي من زيارات صافية مفاجئة، وإلزامه المعلمين بحرفية المادة، وما يعكسه من شعور عليهم بالتفوق علمياً وفكرياً ، وانفراده بالتخاذل القرارات، وإصدار التوجيهات، وفرض آرائه من خلال سلطته في العمل لا من خلال كفاياته العلمية والمهنية، وتأكيده على استخدام العقوبات في حالة عدم التقيد بتوجيهاته، وتجاهله إيجابيات المعلمين عند مداولاته الإشرافية معهم ، فضلاً عن اهتمامه بتوطيد علاقته مع مدير المدرسة على حساب العلاقة بينه وبين المعلمين .

ويرى الباحث أن هذه العبارات تمثل أساليب قيادية تقليدية ، تتنافى مع الأسلوب الإشرافي الحديث الذي ينظر إلى المعلم نظرة أفقية لا فوقية، نظرة مشاركة في العمل وتعاون، لا تسلط ومتابعة وتفتيش.

أما العبارتين (١ ، ٢) فكانتا تمارسان بدرجة كبيرة، حيث بلغت المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة على درجة ممارستها من قبل المشرفين التربويين (٢,٧٧ - ٢,٥٥)، ووصلت نسبتها المئوية على التوالي (٦٣,٧٥ - ٦٩,٢٥) وهما: العبارة رقم (١) ونصها (يتحذذ المشرف التربوي من تحصيل الطلاب المعرفي فقط مقياساً لأداء المعلم) ، ويرى الباحث أن لهذا الأسلوب القيادي في الإشراف على المعلمين أثره السلبي على العملية التعليمية، حيث ينصبّ جل اهتمام المعلمين على تلقين الطلاب، وتحفيظهم ما يشفع لهم عند زيارة المشرف التربوي لهم . أما الإشراف التربوي الحديث فهو لا يقوم المعلم بتبيّنة طلابه؛ تجنباً لآثاره السلبية على العملية التربوية والتعليمية .

وقد يكون حكم المعلمين على المشرفين التربويين في هذه العبارة صادراً عن ظن أو لبس في تصورهم لما يقوم به المشرف التربوي من مناقشة الطلاب للتعرف على مستوى تحصيلهم، ومدى فهمهم وإدراكهم لما لديهم من مقررات، ومدى توافق المناهج مع قدراتهم العقلية وتلبية احتياجاتهم لا لتقويم المعلم.

وتتص العبرة رقم (٢) (على أن المشرف التربوي يحصر اهتمامه على متابعة أعمال المعلمين الكتابية وسجلات تقويم تلاميذهم، والتدقّق في تفاصيلها)، وتدل هذه العبارة على الأسلوب التسلطي التفتيشي الذي يتبع المعلم في مسؤولياته، ومدى قيامه بتفاصيل أعماله. وهي من مهام المعلم نفسه ومسؤولياته، والمفروض أن يكون المعلم مسؤولاً عمّا كُلف به من عمل وما حُمِّل من أمانة، وإن كان لابد من متابعته في عمله فيكون ذلك من قبل رئيسه المباشر مدير المدرسة، ومن ثم يأتي دور المشرف التربوي؛ ليتعرف على الأسباب ويضع الحلول لمعالجة القصور. ويتفق هذا التعليق مع ما توصلت إليه دراسة لاري Larry (2002) من استنتاجات ، حيث ترى أن المعلمين يتحملون مسؤولية ترجمة المناهج والمقررات الدراسية إلى خبرات ذات معنى للتلاميذهم ، ومغزى داخل فصول الدراسة .

وتتفق نتيجة ممارسة هذا الأسلوب القيادي التسلطى في الإشراف التربوي مع نتائج دراسة الحازمي (١٤٠٣هـ)، ودراسة القطيفي (١٤٠٥هـ)، ودراسة حداد (١٤١٠هـ) ودراسة الزاغة (١٩٨٥)، ودراسة برقان (١٤١٧هـ) ودراسة النعمان (١٤٢٠هـ) وجميعها تبين قلة اهتمام المشرفين التربويين بممارسة الأساليب الإشرافية الحديثة، وتركيزهم على الأساليب التقليدية التي تتسم بطابع الرهبة عند المعلمين، وأن الأسلوب التفتيشي (التسلطى) ما زال هو المسيطر على أسلوب غالبية المشرفين التربويين .

ويعرو الباحث ممارسة بعض المشرفين التربويين لهذا الأسلوب القيادي التسلطى؛ إلى عدم وضوح عملية الإشراف التربوي بمفهومه الحديث لديهم، فما زال المشرف التربوي ينظر إلى المعلم على أنه متتمكن من كفاياته التدريسية وعليه أن يبحث عن أوجه القصور في أدائه ومتابعته في أعماله ومسؤولياته لاكتشاف أخطائه، وهذا ما يجعل المعلمين ينفرون من المشرف التربوي حتى ولو كان متتمكناً من مادته العلمية والتربوية، وينظرون إلى تصرفاته على أنها ضرب من التفتيش ملؤها الزهو والكبر والفوقية.

فالقصور في أداء المعلم واقع ولو لم يكن لما احتاج إلى من يشرف عليه ويوجهه، وقد يكون ضعف أداء بعض المعلمين سبباً في نفورهم من المشرف التربوي لأنه يطلع على نواحي القصور في أدائهم، والمرء بطبيعته معلماً أو غيره يهرب من هذا الواقع الناقد، ومن ثم فهو ينظر إلى تصرفات المشرف التربوي نظرة تسلطية وفوقية. وقد يمارس بعض المشرفين التربويين هذا الأسلوب القيادي التسلطى بسبب عدم مبالغة بعض المعلمين بمسؤولياتهم وقيامتهم وعدم انتظامهم في أعمالهم ؛ ولكي يتجاوز المشرف التربوي هذه الفجوة بينه وبين المعلمين عليه أن ينظر إليهم بهذه الحقيقة، ويعمل على مساعدتهم في تحسين كفاياتهم التدريسية، وتطويرها بأسلوب تشاروئي تسوده الأخوة والطمأنينة. وفي الوقت نفسه ينبغي أن يتفهم المعلمون دور المشرفين التربويين ومهامهم ومسؤولياتهم وواجباتهم وأهدافهم في تطوير العملية التعليمية عامة ، وتحسين أداء المعلمين خاصة ؛ حتى لا يحتاجوا إلى متابعة في أعمالهم.

كما يرجح الباحث ممارسة بعض المشرفين التربويين للأسلوب القيادي التسلطى إلى ما يكلف به المشرف التربوي من أعمال إدارية قد تؤثر في النظرة إلى عمله الفني، كمتابعة

نظام سير المدارس، ومراقبة تأخر المعلمين وغيابهم، وكذلك متابعة حضور الطلاب وتأخيرهم وغيابهم، وما يكلف به المشرف التربوي من تفقد شامل لمرافق المدرسة كالمكتبة المدرسية والعمال، والمصحف، وخزانات المياه ... الخ، ومتابعة أعمال المعلمين والإداريين، وما يكلف به من مراقبة حضور المعلمين في آخر أيام العام الدراسي، وما قبل الإجازات ومراقبة انصرافهم، وتلك هي أيضاً من مهام مدير المدرسة بالدرجة الأولى.

ويتفق هذا التفسير مع استنتاجات دراسة لاري Larry (٢٠٠٢) التي ترى انحصر مسؤولية المشرف التربوي في تحديد الأهداف ونظم التوجيه بين صناع القرار والمدارس فيما يقوم مدير المدارس بمسؤولية تصميم خطط تحسين العمل المدرسي ومتابعة تنفيذها .

جدول رقم (١٠)
المتوسطات الحسابية ونسبها المئوية والانحرافات المعيارية لوجهات التشاوري وقد رتبت من الأكبر حسب المتوسط الحسابي لدرجة الممارسة.
(ن = ٣٩٩)

| رقم العبرة | العبارة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | النسبة المئوية % | درجة الممارسة |
|-----------------|--|-----------------|-------------------|------------------|---------------|
| ١ | يحاول الالتزام بالعدل في تعامله مع المعلمين. | ٢,٧٤ | ١,١٦٢ | ٦٨,٥ | كبيرة |
| ٢ | يقدر أعمال المعلمين ويشعرهم بأهمية إنجازاتهم. | ٢,٦١ | ١,١٢٧ | ٦٥,٢٥ | كبيرة |
| ٣ | يتقبل النقد البناء في إنشاء حواره مع المعلمين | ٢,٢٧ | ١,١٧٨ | ٥٦,٧٥ | متوسطة |
| ٤ | يحرص على بناء علاقة ثباتية مع المعلمين. | ٢,٢٧ | ١,٣٥ | ٥٦,٧٥ | متوسطة |
| ٥ | يعزز مواطن القوة لدى المعلمين بعد造 زيارة الصفة. | ٢,٢٦ | ١,٢٠٦ | ٥٦,٥ | متوسطة |
| ٦ | يسؤلّن المعلم في زياراته الصافية بدعاً وختاماً | ٢,٢٤ | ١,٥٤١ | ٥٦ | متوسطة |
| ٧ | يهدف من الزيارة الصافية إلى تشخيص حاجات المعلمين التخصصية والتربوية. | ٢,٢١ | ١,٢٥٣ | ٥٥,٢٥ | متوسطة |
| ٨ | يساعد المعلمون في حل مشكلاتهم المرتبطة بالعمل. | ١,٨٥ | ١,٣٣٣ | ٤٦,٢٥ | متوسطة |
| ٩ | يتعاون مع المعلمين في إعداد المادة العلمية والتربوية بطريقة تتذكرهم بالاعتراض عليهم. | ١,٨٤ | ١,٤٠٦ | ٤٦ | متوسطة |
| ١٠ | يشترك المعلمون في اتخاذ القرارات. | ١,٨٣ | ١,٢٥١ | ٤٥,٧٥ | متوسطة |
| ١١ | يستطلع آراء المعلمين حول قاعدة أساسية إسلامية | ١,٥٧ | ١,٤ | ٣٩,٢٥ | قليلة |
| ١٢ | محترماً وجهات نظرهم المختلفة. | ١,٤٤ | ١,١٧٨ | ٣٦ | قليلة |
| الإجمالي | | | | | |
| | | ٢,٠٩ | ١,٢٩ | ٥٢,٢٥ | متوسطة |

أقصى درجة للاستجابة (٤) درجات.

يتضح من الجدول (١٠) أن درجة ممارسة المشرفين التربويين للأسلوب القيادي التشاوري كما يراها المعلمون كانت كبيرة على العبارتين (١ ، ٢) حيث بلغت المتوسطات الحسابية لوجهات عينة الدراسة حول درجة ممارسة المشرفين التربويين لهما - ٦٨,٥ - ٢,٦١ ، وكانت النسبة المئوية للاستجابة لهما على التوالي (٣٩,٢٥)

(٦٥,٢٥٪) ، وكانت متوسطة على العبارات (٣،٤،٥،٦،٧،٩،١٠) حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لوجهات عينة الدراسة حول درجة ممارسة المشرفين التربويين لها بين (١,٨٣ - ٢,٢٧) ، وترأوحت النسبة المئوية للاستجابة لها بين (٥٦,٧٥ - ٤٥,٧٥٪)، وكانت تمارس بدرجة قليلة على العبارتين (١١،١٢) حيث بلغت المتوسطات الحسابية لوجهات عينة الدراسة حول درجة ممارسة المشرفين التربويين لها (١,٤٤ - ١,٥٧) حيث كانت النسبة المئوية للاستجابة لها على التوالي (٣٩,٢٥ - ٣٦٪). وفيما يتعلق بدرجة الممارسة الكلية للأسلوب القيادي التشاوري من قبل المشرفين التربويين في المدارس كما يراها المعلمون كانت متوسطة حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات عينة الدراسة حول درجة ممارسته من قبل المشرفين التربويين (٢,٠٩) ، ووصلت نسبته المئوية (٥٢,٢٥٪).

تفسير نتائج عبارات ممارسة الأسلوب القيادي التشاوري ومناقشتها:

كشفت نتائج الدراسة المتعلقة بالإجابة عن درجة ممارسة المشرفين التربويين للأسلوب القيادي التشاوري – كما يوضحه الجدول (١٠) – أن العبارتين (١،٢) وهما على التوالي(يحاول الالتزام بالعدل في تعامله مع المعلمين)، (يقدر أعمال المعلمين ويشعرهم بأهمية إنجازاتهم)، كانتا تمارسان بدرجة كبيرة حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (٢,٧٤ - ٢,٦١)، وبلغت نسبتها المئوية (٦٨,٥ - ٦٥,٢٥٪). وأن العبارات (٣،٤،٥،٦) تمارس بدرجة متوسطة ولكنها قريبة جداً من الدرجة الكبيرة، حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٢,٢٤ - ٢,٢٧) ونسبة مارسها بين (٥٦,٧٥ - ٥٦,٣٩٪)، وهي العبارات التي تعكس مدى تقبل المشرف التربوي للنقد البناء في أثناء حواره مع المعلمين، وحرصه على بناء علاقة إنسانية معهم ، وتعزيز مواطن القوة لديهم ، واستعدادهم في زياراته الصيفية بدءاً وختاماً .

وتعُد هذه النتيجة إيجابية، وتتفق مع ما تشير إليه الأديبيات التربوية حول اعتبار الإشراف التربوي خدمة تربوية، وعملية تنسيق إيجابية تشاورية تهدف بالدرجة الأولى إلى تحسين عملية التعليم والتعلم، من خلال تضافر جهود العاملين بما فيهم المشرفون التربويون

والعلمون. ولعل هذا يعود – كما يرى الباحث – إلى التطور الذي طرأ على مفهوم الإشراف التربوي في انتقاله من المفهوم التفتيشي إلى المفهوم الإشرافي القائم على احترام آراء المعلمين وتقدير إنجازاتهم، ومراعاة حاجاتهم، وتقبل اقتراحاتهم البناءة، مع الحرص على بناء علاقات جيدة بين المشرفين التربويين والمعلمين.

بينما كانت هناك عبارتان تمارسان بدرجة قليلة وهما : العبارة رقم (١١) ونصها (يستطلع المشرف التربوي آراء المعلمين حول فاعلية أساليبه الإشرافية، محترماً وجهات نظرهم المختلفة)، فكانت ممارسة المشرفين التربويين لها قليلة وبمتوسط حسابي بلغ (١,٥٧) ونسبتها المئوية (٣٩,٢٥) ، علمًا بأنها أسلوب قيادي تشاركي، يقوم من خلالها المشرف التربوي بأعماله، ويعرف ما يحتاجه المعلمون.

ويعزو الباحث سبب قلة ممارسة المشرفين التربويين للعبارة رقم (١١) إلى كثرة مهام المشرف التربوي ، بالإضافة إلى عدم ثقة بعض المشرفين التربويين في آراء المعلمين إما بمحاملتهم لهم ، وإما لتوتر العلاقة بينهما، وقد يكون استطلاع آراء بعضهم من لم يكونوا من عينة الدراسة.

أما العبارة رقم (١٢) فكان نصها (يضع المشرف التربوي برنامجاً لمعالجة القصور في أداء المعلم بعد الزيارة الصيفية)، حيث بلغ متوسطها الحسابي (١,٤٤) وكانت نسبتها (٥٣٦٪) . وقد يكون سبب قلة ممارسة المشرفين التربويين لها ، مع أهميتها في تحسين أداء المعلم، واحترام المعلمين وتقديرهم للمشرفين التربويين- كثرة المهام الفنية والإدارية الملقاة على عاتق المشرف التربوي.

وتتفق نتائج هذا الأسلوب القيادي التشاركي مع نتائج دراسة المساد محمود (١٩٨٣) حيث بينت نتائجها أن السلوك الإشرافي الذي يتميز بتقبل أفكار المعلمين واحترام مشاعرهم وتشجيعهم اقترن باتجاهات إيجابية نحو الإشراف التربوي .

كما تتفق نتائجها مع دراسة المساد (١٩٨٥) ودراسة شاكو (1987 Chacko)، ودراسة مساد (١٩٨٨) ودراسة عوض صلاح الدين (١٩٩٠)، ودراسة كيلي (1992 Kelly)، ودراسة خريسات (١٩٩٥) ودراسة الحاسنة (١٩٩٦)، ودراسة الشوا (١٩٩٨) ، وجميعها ترى سيادة الأسلوب القيادي الديمقراطي في الإشراف التربوي .

جدول رقم (١١)

المتوسطات الحسابية ونسبها المئوية والانحرافات المعيارية لوجهات نظر أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة المشرفين التربويين للأسلوب التسبيبي وقد رتبت من الأكبر حسب المتوسط الحسابي لدرجة الممارسة. (ن = ٣٩٩)

| رقم العبرة | الترتب | العبارات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | النسبة المئوية % | درجة الممارسة |
|------------|--------|---|-----------------|-------------------|------------------|---------------|
| ١٢ | ١ | يتناول باراء مدير المدرسة تجاه المعلمين عند تقويمهم. | ٢,٦١ | ١,١٦٦ | ٦٥,٢٥ | كبيرة |
| ٣٦ | ٢ | يترك للمعلمين التخطيط للدروس او إنتاج الوسائل التعليمية او بعض الأعمال ولا يشاركهم في ذلك بارائه او خبراته. | ٢,٣٣ | ١,٣٣٤ | ٥٨,٢٥ | متوسطة |
| ٢٧ | ٣ | يكتفي بكتابه تقريره في سجل زيارة المشرفين دون الحرص على مناقشة محتواه مع المعلمين. | ١,٩٩ | ١,٤٤٧ | ٤٩,٧٥ | متوسطة |
| ٣٠ | ٤ | يطلب من مدير المدرسة ابلاغ المعلمين التوجيهات والتعليمات التي يتبعها ان يقوم بها بنفسه. | ١,٨٨ | ١,٣٢١ | ٤٧,٠٠ | متوسطة |
| ٢١ | ٥ | يمكث في المدرسة فترة قصيرة من الزمن عند زيارته للمعلمين. | ١,٨٣ | ١,٢٠٨ | ٤٥,٢٥ | متوسطة |
| ٦ | ٦ | يتجاهل التدخل في المواقف التعليمية المناسبة في لقاء زيارته للمدرسة. | ١,٦٧ | ١,١٩٩ | ٤١,٧٥ | متوسطة |
| ١٨ | ٧ | يتجاهل معرفة قدرات المعلمين وميولهم واتجاهاتهم واستغلالها لصالح العمل. | ١,٦٣ | ١,٣١ | ٤٠,٧٥ | متوسطة |
| ٩ | ٨ | تنسم قراراته الإشرافية بالارتجلالية، وعدم التخطيط. | ١,٥٢ | ١,٢٥٦ | ٣٨,٠٠ | قليلة |
| ٢٤ | ٩ | يحاول التهرب من المناقشات العلمية والتربوية عند زيارته للمعلمين. | ١,٤٤ | ١,٢٤٤ | ٣٦,٠٠ | قليلة |
| ٣٣ | ١٠ | يتهانون في متابعة سجلات تقويم التلاميذ وتحصيلهم الدراسي. | ١,٣٩ | ١,٢١٤ | ٣٤,٠٠ | قليلة |
| ١٥ | ١١ | يتهانون في تسجيل قرارات الاجتماعات ولا يعمل على متابعتها. | ١,٢ | ١,٢٣٦ | ٣٠,٠٠ | قليلة |
| ٣ | ١٢ | يقدم مصلحة المعلم الشخصية على مصلحة العمل. | ٠,٨٢ | ١,٠١٧ | ٢٠,٥٠ | قليلة |
| | | الإجمالي | ١,٧٩ | ١,٢٥ | ٤٢,٢٥ | متوسطة |

أقصى درجة للاستجابة (٤) درجات.

يتضح من الجدول (١١) أن درجة ممارسة المشرفين التربويين للأسلوب القيادي التسبيبي كما يراها المعلمون كانت كبيرة على العبارة رقم (١) حيث بلغ المتوسط الحسابي لوجهات عينة الدراسة حول درجة ممارسة المشرفين التربويين لها (٢,٦١) وكانت النسبة المئوية للاستجابة لها (٦٥,٢٥ %) ، وكانت متوسطة على العبارات (٢ ، ٤ ، ٦ ، ٧ ، ٥) حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لوجهات عينة الدراسة حول درجة ممارسة المشرفين التربويين لها بين (- ٢,٣٣ - ١,٦٣) ، وترأوحت النسبة المئوية للاستجابة لها بين (٥٨,٢٥ % - ٤٠,٧٥ %) ، وكانت قليلة على العبارات (٨ ، ٩ ، ١٠ ، ١١ ، ١٢) ، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لوجهات عينة الدراسة حول درجة ممارسة المشرفين التربويين لها بين (- ١,٥٢ - ٠,٨٢) ، وترأوحت النسبة المئوية للاستجابة لها بين (٣٨ % - ٢٠,٥ %) . وفيما يتعلق بدرجة الممارسة الكلية للأسلوب القيادي التسبيبي من قبل المشرفين التربويين كما يراها المعلمون في المدارس كانت

متوسطة حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات عينة الدراسة حول درجة ممارسته من قبل المشرفين التربويين (١,٦٩) ، ووصلت نسبته المئوية (٤٢,٢٥) .

تفسير عبارات الأسلوب القيادي التسيبي ومناقشتها:

كشفت نتائج الدراسة المتعلقة بالإجابة عن درجة ممارسة المشرفين التربويين للأسلوب القيادي التسيبي كما يوضح الجدول رقم (١١) أن عبارات الأسلوب القيادي التسيبي تدل على أنه أقل الأساليب القيادية في الإشراف التربوي ممارسة، حيث كانت العبارات (٨ ، ٩ ، ١٠ ، ١١ ، ١٢)، تمارس بدرجة قليلة ، حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (١,٥ - ٠,٨٢) و نسبة ممارساتها بين ((٣٨% - ٢٠,٥%) أما العبارات (٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥ ، ٦ ، ٧) تمارس بدرجة متوسطة، حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٢,٢٣- ٢,٦٣) و نسبة ممارساتها بين (٤٠,٧٥% - ٥٨,٢٥%) وهي العبارات التي تعكس عدم مشاركة المشرف التربوي المعلمين في التخطيط للدروس أو إنتاج الوسائل التعليمية أو بعض الأعمال التي تتطلب آرائه وخبراته ، واكتفائه بكتابة تقاريره في سجل زيارات المشرفين التربويين، دون الخرص على مناقشة محتواها مع المعلمين، واعتماده على مدير المدرسة في إبلاغ المعلمين ما يجب أن يقوم به هو بنفسه ، بالإضافة إلى قلة مكوّنه في المدارس عند زيارته للمعلمين ، وعدم تدخله في الموقف التعليمية المناسب في أثناء زياراته للمدارس ، وبتجاهله معرفة قدرات معلميه وميولهم واتجاهاتهم، واستغلالها لصالح العمل.

ويرى الباحث أن هذه مواقف سلبية لا تتحقق أهداف الإشراف التربوي الذي يسعى إلى تحسين العملية التعليمية بكلّة عناصرها، ومن هذه العناصر تحسين أداء المعلمين، بل يجعل المعلمين يأخذون صورة سلبية عن المشرفين التربويين، ومن ثم يكُونون اتجاهًا خاطئاً عن الإشراف التربوي ودوره في تحسين العملية التعليمية.

وهناك عبارة واحدة فقط تمارس بدرجة كبيرة وهي العبارة رقم (١)، ونصها (يتأثر المشرف التربوي بآراء مدير المدرسة تجاه المعلمين عند تقويمهم) حيث بلغ متوسطها الحسابي (٢,٦١) ونسبة المئوية (٦٥,٢٥) ، وهي تدل على ضعف شخصية المشرف التربوي، واتكاليته واعتماده على شخص آخر في عملية التقويم ؛ لعدم معرفته قدرات معلميه وميولهم واتجاهاتهم.

وقد تعود ممارستها بدرجة كبيرة من قبل المشرفين التربويين لسوء فهم من قبل المستجبيين، فقد يأخذ المشرف التربوي برأي مدير المدرسة لكونه مشرفاً تربوياً مقيناً . وقد يعود السبب لتوتر العلاقة بين المعلمين والمديرين حيث يرى بعض المعلمين أن لمديريهم أثراً في تقدير المشرف التربوي لهم وخاصة إذا كانت درجاتهم متدنية.

وتتفق نتائج ممارسة الأسلوب القيادي التسييبي مع دراسة عبد الماجد، إيمان صالح (١٤٠٣هـ) حيث كشفت نتائجها عن أن الإشراف التربوي في مدارس البنات الثانوية بمنطقة مكة المكرمة يغلب عليه الجانب السلبي في مقابل مقارنته بقواعد الإشراف التربوي الحديث. وتتفق مع نتائج دراسة المساد ، محمود (١٩٨٣) من أن السلوك الإشرافي يميل إلى السلبية بشكل عام . كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة الشوا (١٩٩٨) حيث بينت دراسته أن الأسلوب السلبي يمارس بدرجة قليلة ونسبة المغوية (٣٧%) ، وتحتفل مع دراسة عوض صلاح الدين (١٩٩٠) التي أثبتت نتائج دراسته أنه لا توجد أية ممارسة للأسلوب القيادي الفوضوي في المدارس العمانية.

ويبدو أن مجيء هذا الأسلوب القيادي التسييبي في المرحلة الأخيرة في ممارسات المشرفين التربويين - كما يرى ذلك المعلمون - أمر طبيعي ، ولكن ممارسته بنسبة (٤٢,٢٥%) في مدارسنا أمر يحتاج إلى إعادة النظر إما في المعايير التي يتم بناء عليها ترشيح المشرفين التربويين ، وإما في اللوائح والأنظمة التعليمية . و خاصة أن الدراسات التي تم اطلاع الباحث عليها أكدت عدم سيادة هذا النوع من الأساليب القيادية في الإشراف التربوي .

ويعزز الباحث ممارسة بعض المشرفين التربويين لهذا الأسلوب القيادي التسييبي إلى كونهم غير مؤهلين للقيام بأعباء الإشراف التربوي، ولعدم اكتمال كفایاهم العلمية والمهنية وليس لديهم القدرة على الإبداع والابتكار والإطلاع؛ لما يتطلبه ذلك من وقت وجهد .

وقد يرى بعض المشرفين التربويين أن قوتهم الإشرافية تستمد من سلطتهم المستوحاة من عملهم، وبالتالي يصعب عليهم اتخاذ قرار ما ، لعدم وجود من يدعمهم ويقف في صفهم لأن المشرف التربوي الحديث تكمن سلطته في قوة تأثيره ؛ لما يمتلكه من كفايات علمية ومهنية وشخصية. ولعدم قدرة بعض المشرفين التربويين على مواكبة الإشراف التربوي الحديث ورغبتهم في التخلص من الأسلوب الإشرافي التسلطي انعكست الآثار السلبية على

عطائهم وتعاملهم مع المعلمين، لذا فهم يلزمون جانب السلامة بمحاجمة المعلمين ومسايرتهم دون إنتاجية ظانين أن هذه المعاملة هي لب الإشراف التربوي الحديث.

ويبدو أن هناك أسباباً أخرى تجعل المشرف التربوي يمارس الأسلوب القيادي التسيبي كقناعة بعض المشرفين التربويين بعدم مبالاة المعلمين بما يقدمونه لهم من أعمال وأن جهدهم لا يرى بل يذهب أدراج الرياح، وكذلك لعدم وجود ضابط واضح لإنتاجية المشرف التربوي، وأن من قام بعمله ومن لم يقم به سواء.

وللتوافق في العملية الإشرافية يرى الباحث الاستفادة من التجربة البريطانية في الإشراف التربوي ، كما وضحتها دراسة براين وجاكوليني (Pr ian and Jacqueline 1998) حيث يمارس مشرفو المواد التربويين الأسلوب التشاركي مع المعلمين بينما تكون هناك لجنة تفتيشية على مستوى وزارة التربية والتعليم أو على مستوى الإدارات العامة للتربية والتعليم بالمناطق التعليمية ؟ وذلك لتقدير العملية التعليمية بجميع عناصرها للمساءلة ومحاسبة المقصرين بالتفتيش مرة واحدة كل أربع سنوات على المرحلة الابتدائية ، ومرة كل ست سنوات على المرحلة المتوسطة والثانوية ، وفي خلال عام من إصدار التقارير يتم إصلاح ما كشفت عنه من أخطاء ، بالإضافة إلى تقويم العملية التعليمية تقوياً شاملأً وتطويرها .

جدول (١٢)
المتوسطات الحسابية والأنحرافات المعيارية والنسب المئوية
لترتيب الأساليب القيادية التي يمارسها المشرفون التربويون
كما يراها المعلمون.
ن = ٣٩٩

| الترتيب | الأسلوب القيادي في الإشراف التربوي | متوسط الاستجابة | متغير الانحراف المعياري | النسبة المئوية % | درجة الممارسة |
|---------|------------------------------------|-----------------|-------------------------|------------------|---------------|
| ١ | الشاركي | ٢,٠٩ | ١,٢٩ | ٥٢,٢٥ | متوسطة |
| ٢ | التسلطي | ١,٨٥ | ١,٣١ | ٤٦,٢٥ | متوسطة |
| ٣ | التسبي | ١,٦٩ | ١,٢٥ | ٤٢,٢٥ | متوسطة |

أقصى درجة للاستجابة (٤)

يتضح من الجدول (١٢) أن ترتيب الأساليب القيادية في الإشراف التربوي تبعاً

لدرجة الممارسة كانت على النحو التالي :

المরتبة الأولى : الأسلوب التشاركي بمتوسط حسابي (٢,٠٩) ونسبة المئوية (٥٢,٢٥ %)

المرتبة الثانية : الأسلوب التسلطي بمتوسط حسابي (١,٨٥) ونسبة المئوية (٤٦,٢٥ %).

المرتبة الثالثة : الأسلوب التسيبي بمتوسط حسابي (١,٦٩) ونسبة مئوية (٤٢,٢٥%).

تفسير نتيجة الدراسة المتعلقة بترتيب الأساليب القيادية ومناقشتها:

كشفت نتائج الدراسة المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول أن جميع الأساليب القيادية الثلاثة (السلطي والتشاركي والتسبيبي) تمارس من قبل المشرفين التربويين بدرجة متوسطة وإن اختلفت هذه النسبة علوًّا ودونًا حيث جاء ترتيبها على النحو التالي:

جاء في المرتبة الأولى الأسلوب القيادي التشاركي بمتوسط حسابي (٢,٠٩) وانحراف معياري (١,٢٩) ونسبة مئوية (٥٢,٢٥%). وجاء الأسلوب القيادي السلطاني في المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (١,٨٥)، وانحراف معياري (١,٣١)، ونسبة مئوية (٤٦,٢٥%).

أما في المرتبة الثالثة فكانت من نصيب الأسلوب القيادي التسبيبي، بمتوسط حسابي (١,٦٩) وانحراف معياري (١,٢٥)، ونسبة مئوية (٤٢,٢٥%). كما يوضحه الجدول (١٢).

ومما أن الأسلوب القيادي التشاركي أكثر الأساليب القيادية ممارسة من قبل المشرفين التربويين ؟ فهو الأسلوب القيادي السائد في الإشراف التربوي في المدارس بالمدينة المنورة. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة عوض صلاح الدين (١٩٩٠)، حيث كشفت نتائج دراسته في سلطنة عمان، أن الأسلوب الديمقراطي هو الأسلوب السائد، ويأتي بعده الأسلوب السلطاني ثم الفوضوي في المدارس العمانية المختلفة، وكذلك تتفق مع دراسة الشوا (١٩٩٨) حيث كشفت نتائجها عن أن النمط الديمقراطي هو النمط السائد في المدارس الأساسية والثانوية في منطقة محافظة نابلس .

كما تتفق كذلك مع نتائج دراسة الحسنة (١٩٩٦)، حيث بينت نتائجها أن الأسلوب القيادي السائد لدى المشرفين والمديرين في المدارس الثانوية في عُمان هو الأسلوب الديمقراطي، وكان الأسلوب السلطاني في المرتبة الأخيرة .

وتتفق كذلك مع دراسة كيلي (Kelly 1992)، حيث أظهرت نتائج دراسته أن الأسلوب الإشرافي السائد في المدارس هو الأسلوب الديمقراطي ويمارس بنسبة (٥٩%)، وكذلك تتفق مع دراسة شاكو (Chacko 1987) التي أسفرت نتائجها عن وجود علاقة إيجابية بين الأسلوب القيادي الديمقراطي الذي يمارسه مدير المدارس لكونهم مشرفين مقيمين ومدى تحقيق المؤسسة التعليمية أهدافها.

وتحتفل هذه التبيحة مع نتائج دراسة الحازمي (١٤١٣هـ)، حيث بينت أن الاتجاه السائد في الجولات الإشرافية في المدارس الابتدائية في منطقة مكة المكرمة هو اتجاه تفتيشى كما تختلف مع دراسة القطيفي (٤٠٥هـ)، حيث كشفت نتائجها أن الإشراف التربوي لا يزال يسير بطريقة التفتيش.

وتحتفل - أيضاً - مع دراسة حداد (١٤١٠)، حيث بينت نتائجها اقتصار معظم المشرفين التربويين على ممارسة الأساليب التسلطية، التي لا تحسن من أداء المعلمين بقدر ما تبحث عن أخطائهم وسلبياتهم.

وكذلك تختلف مع دراسة الزاغة (١٩٨٥)، حيث أوضحت نتائجها أن الإشراف التربوي ما زال يتمثل في صورته التقليدية السلطوية ، ودراسة برقعان (١٤١٧هـ) حيث بينت دراسته اقتصار المشرفين التربويين على الزيارات الصحفية المفاجئة التي تعكس الممارسات الإشرافية التقليدية ، ودراسة النعمان (١٤٢٠هـ) التي ترى ممارسة المشرفين التربويين للأساليب التقليدية كرصد أخطاء المعلمين وتصيد هفواتهم .

ويبدو أن الإشراف التربوي بمفهومه الحديث لم يطبق بالدرجة الكافية التي تتفق مع ما تتطلع إليه وزارة التربية والتعليم وتأمله، حتى ولو كان الأسلوب القيادي التشاركي جاء في المرتبة الأولى، وبدأ تطبيق آلية في المملكة العربية السعودية حديثاً في عام (١٤١٦هـ) إلا أن ممارسته دون ما هو مأمول، وأن الأسلوب القيادي التسلطي ما زال يمارس في مدارسنا، وبدرجة متوسطة، وكذلك الأسلوب القيادي التسيبى.

ويعزز الباحث هذه الازدواجية في الإشراف التربوي بين النظرية والتطبيق إلى عدم إدراك بعض المشرفين التربويين لمفهوم الإشراف التربوي الحديث، فجاء بعضهم إلى الإشراف التربوي بتصورات شخصية وخبرات ذاتية مكتسبة من خلال ما طبق معه من إشراف سابق، ولم يُصلل بدورات تدريبية في الإشراف التربوي مطورة وكافية، ولم يفسح له المجال بدراسات عليا تصقل موهبته، وقد جاء بعضهم إلى الإشراف التربوي بناءً على قصور في معايير اختيار المشرفين التربويين، فضلاً عن كون بعض المشرفين التربويين قد فهم الإشراف التربوي الحديث فهماً قاصراً، ففهمه شكلاً لا مضموناً .

وتبعاً لذلك ، يمارس المشرفون التربويون ما جاء في العبارة رقم (١١) والتي نصها (يسبب القلق والاضطراب للمعلمين عند زيارته لهم) ، وكذلك ما جاء في العبارة رقم (١٢) ونصها (يناقش المشرف التربوي المعلمين في أخطائهم على مرأى من التلاميذ) بدرجة قليلة في الأسلوب التسلطي ؛ لأنهما يوحيان بظاهر الممارسات التسلطية التفتيشية، بينما بقية الممارسات التسلطية تمارس بدرجة كبيرة أو متوسطة . (انظر الجدول رقم ٩) وما يؤكّد ذلك أيضاً أن العبارتين (١ ، ٢) ونصلهما على التوالي (يحاول الالتزام بالعدل في تعامله مع المعلمين) و(يقدر أعمال المعلمين ويشعرهم بأهمية إنجازاتهم) قد نالت درجتي ممارسة كبيرة في الأسلوب التشاركي ؛ لأنهما يوحيان ظاهرياً بممارسة الأسلوب التشاركي الحديث، بينما بقية الممارسات الإشرافية التشاركية تمارس بدرجة متوسطة وقليلة. (انظر الجدول رقم (١٠)

وخرجاً من الممارسات التسلطية ، لم يتمكن بعض المشرفين التربويين من ممارسة الأسلوب القيادي التشاركي الحديث الذي يجمع بين الإنتاجية والعلاقات الإنسانية؛ لأنه يتطلّب جهداً وقتاً وكفايات علمية ومهنية وشخصية وثقافية عالية، قد لا تتوافر في كثير من المشرفين التربويين ؛ لذا وقعوا في ممارسة الأسلوب التسيبي الذي يجامِل المعلم ويكون معه علاقات إنسانية تأخذ جانب السلامة بعيدة عن الإنتاجية وتحقيق أهداف الإشراف التربوي؛ لذا فهم يمارسون أسلوباً تسيبياً في لباس الأسلوب التشاركي.

وللإجابة عن السؤال الثاني ونصه : " هل تختلف وجهات نظر المعلمين حول الأساليب القيادية التي يمارسها المشرفون التربويون فيما يتعلق (بالمرحلة التعليمية ، وسنوات خبرة المعلمين في التدريس ، ومؤهلاتهم العلمية) ؟ " ، تم استخدام تحليل التباين الأحادي ؛ لمعرفة الفروق بين المتغيرات ، وكذلك تم استخدام اختبار أقل فرق دال إحصائي (LSD) ؛ لمقارنة البعدية بين المتوسطات الحسابية في تحليل التباين ، بهدف فحص الفروق المتعلقة بمتغيرات الدراسة .

أ. فيما يتعلق بمتغير المرحلة التعليمية :

جدول رقم (١٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لوجهات نظر
أفراد عينة الدراسة حول الأساليب القيادية التي يمارسها
المشرفون التربويون تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية .

| الأسلوب | المرحلة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|----------|------------|-------|-----------------|-------------------|
| التسلطى | الابتدائية | ١٣٥ | ١,٧٧ | ٠,٨٣ |
| | المتوسطة | ١٣٤ | ١,٩٧ | ٠,٨٢ |
| | الثانوى | ١٣٠ | ١,٨٣ | ٠,٧١ |
| | المجموع | ٣٩٩ | ١,٨٦ | ٠,٨١ |
| التشاورى | الابتدائية | ١٣٥ | ٢,٢٤ | ٠,٧٨ |
| | المتوسطة | ١٣٤ | ٢,٠٣ | ٠,٨٣ |
| | الثانوى | ١٣٠ | ٢,٠٢ | ٠,٩١ |
| | المجموع | ٣٩٩ | ٢,١٠ | ٠,٨٤ |
| التبينى | الابتدائية | ١٣٥ | ١,٥٦ | ٠,٥٩ |
| | المتوسطة | ١٣٤ | ١,٧٢ | ٠,٦٤ |
| | الثانوى | ١٣٠ | ١,٨٠ | ٠,٧٤ |
| | المجموع | ٣٩٩ | ١,٦٩ | ٠,٦٥ |

ومن أجل الإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way) ونتائج الجدول (١٤) تبين ذلك .

Analysis Of Variance جدول رقم (١٤)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدلاله اختلاف وجهات نظر
أفراد عينة الدراسة حول الأساليب القيادية التي يمارسها
المشرفون التربويون تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية .

| الأسلوب | مصدر الاختلاف | المجموع | درجات الحرارة | متوسط المربعات | F | الذاتية الإحصائية |
|----------|----------------|----------|---------------|----------------|-------|-------------------|
| التسلطى | بين المجموعات | ٣٩٣,٥٩١ | ٢ | ١٩٩,٧٩٦ | ٢,٠٩٧ | ٠,١٢٤ |
| | داخل المجموعات | ٣٧١٦٦,٢٥ | ٣٩٦ | ٩٣,٨٥٤ | | |
| | الإجمالي | ٣٧٥٥٩,٨٤ | ٣٩٨ | | | |
| التشاورى | بين المجموعات | ٥٨٢,٥٨٣ | ٢ | ٢٩١,٢٩٢ | ٢,٨٦١ | ٠,٠٥٨ |
| | داخل المجموعات | ٤٣١٤,١١ | ٣٩٦ | ١٠١,٨٠٣ | | |
| | الإجمالي | ٤٠٨٩٦,٦٩ | ٣٩٨ | | | |
| التبينى | بين المجموعات | ٥٤٤,٥٧١ | ٢ | ٢٧٢,٢٨٥ | ٤,٥٥ | ٠,٠١١ |
| | داخل المجموعات | ٢٣٦٩٥,٧٤ | ٣٩٦ | ٥٩,٨٣٨ | | |
| | الإجمالي | ٢٤٢٤٠,٣١ | ٣٩٨ | | | |

يتضح من الجدول (١٤) أنه لا يوجد اختلاف دال إحصائي في وجهات نظر المعلمين حول ممارسة المشرفين التربويين للأسلوبين القياديين (التشاركي ، والتسلطي) باختلاف المرحلة التعليمية ، بينما يوجد اختلاف دال إحصائي عند مستوى (٠,٠٥) في وجهات نظر المعلمين حول ممارسة المشرفين التربويين للأسلوب القيادي (التسبيبي) تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية . ومن أجل تحديد أي من فئات المرحلة التعليمية كان الاختلاف دالاً إحصائياً تم استخدام اختبار أقل فرق دال إحصائي (LSD) ونتائج الجدول (١٥) تبين ذلك.

جدول رقم (١٥)

نتائج اختبار (LSD) لدالة الاختلاف بين المتوسطات الحسابية لوجهات نظر أفراد عينة الدراسة حول ممارسة المشرفين التربويين للأسلوب القيادي التسبيبي تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية

| الدالة الإحصائية | فرق المتوسطين | المرحلة التعليمية | المرحلة التعليمية | المتغيرات |
|------------------|---------------|-------------------|-------------------|-----------|
| ٠,٠٥ | -٠,١٥ | المتوسطة | الابتدائية | التسبيبي |
| ٠,٠٠٣ | -٠,٢٣ | الثانوية | | |

يتضح من الجدول (١٥) ما يلي :

- ١- عدم وجود اختلاف دال إحصائي عند مستوى (٠,٠٥) في وجهات نظر معلمي المرحلة المتوسطة ومعلمي المرحلة الثانوية حول ممارسة المشرفين التربويين للأسلوب القيادي التسبيبي .
- ٢- وجود اختلاف دال إحصائي عند مستوى معنوية (٠,٠٥) في وجهات نظر معلمي المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة حول ممارسة المشرفين التربويين للأسلوب القيادي التسبيبي وذلك لصالح معلمي المرحلة المتوسطة ، حيث بلغ المتوسط الحسابي لوجهات نظرهم (١,٧٢) بينما بلغ المتوسط الحسابي لوجهات نظر معلمي المرحلة الابتدائية (١,٥٦).

- ٣- وجود اختلاف دال إحصائي عند مستوى معنوية (٠,٠٥) في وجهات نظر معلمي المرحلة الابتدائية والمرحلة الثانوية حول ممارسة المشرفين التربويين للأسلوب القيادي التسبيبي وذلك لصالح معلمي المرحلة الثانوية ، حيث بلغ المتوسط الحسابي لوجهات

نظرهم (١,٨٠) بينما بلغ المتوسط الحسابي لوجهات نظر معلمي المرحلة الابتدائية (١,٥٦).

تفسير النتيجة المتعلقة بمتغير المرحلة التعليمية ومناقشتها:

كشفت نتائج الدراسة باستخدام تحليل التباين عن عدم وجود اختلاف دال إحصائي في استجابات المعلمين حول ممارسة المشرفين التربويين للأساليب القيادية في المرحلة التعليمية (الابتدائية، المتوسطة والثانوية)، ما عدا الأسلوب القيادي التسيبي فقد جاءت نتائج التحليل الإحصائي (LSD) على أن المعلمين يرون ممارسته من قبل المشرفين التربويين في المرحلة المتوسطة و المرحلة الثانوية كما يوضحه الجدول (١٥) .

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الشوا (١٩٨٨)، حيث بينت نتائج دراسته أن الأسلوب السليبي يمارس في المرحلة الثانوية، وكذلك تتفق مع دراسة عبد الماجد، إيمان (١٤٠٣) حيث أوضحت نتائج دراستها أن الإشراف التربوي في مدارس البنات الثانوية بمنطقة مكة المكرمة يغلب عليها الجانب السليبي .

ويرجع الباحث ممارسة الأسلوب القيادي التسيبي في المرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية للأسباب التالية:

١. عدم تمكن بعض المشرفين التربويين من كفاياتهم الإشرافية عامة، وكفاياتهم التخصصية خاصة، ليتمكنوا من الإشراف على معلمي المرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية؛ لأن المشرف التربوي هو معلم تم اختياره غالباً من المرحلة الثانوية، وانخرط في الجانب التربوي والإداري أكثر من إطلاعه على المواد العلمية والتخصصية، وخاصة أن تعليم المرحلة الثانوية تعليم تخصصي، والمنهج في تطور مستمر، لذا فهو يفقد القدرة على مساعدة معلم المرحلة الثانوية في هذا الجانب، وبالتالي يتم التعامل معه بأسلوب تسيبي.

٢. فهم بعض المشرفين التربويين الإشراف التربوي الحديث فهماً قاصراً، فيرون أنه مجرد علاقات إنسانية مبتعدين عن الأسلوب التسلطي، فوقعوا في الأسلوب التسيبي الذي لا يهتم بالإنتاجية بمختلف مستوياتها ودرجاتها .

٣. قد يكون معلمو المرحلة المتوسطة والثانوية أكثر فهماً من معلمي المرحلة الابتدائية لعمرها
الأساليب القيادية التي يمارسها المشرفون التربويون بحكم مؤهلاتهم العلمية، وعدم
بحاملتهم للمشرفين التربويين في الإجابات عن أداتي الدراسة.

ب : وفيما يتعلق بمتغير سنوات خبرة المعلمين في التدريس .

جدول رقم (١٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لوجهات نظر أفراد
عنده الدراسة حول الأساليب القيادية التي يمارسها المشرفون
التربويون تبعاً لمتغير سنوات خبرة المعلمين في التدريس

| الأسليوب | الخبرة | العدد | المتوسط الصافي | الأنحراف المعياري |
|----------|------------------------------|-------|----------------|-------------------|
| السلطي | من سنة إلى أقل من ٩ سنوات | ١٢٤ | ٢,٠٢ | ٠,٩٤ |
| | من ٩ سنوات إلى أقل من ١٧ سنة | ١٩٢ | ١,٨٣ | ٠,٧٣ |
| | ١٧ سنة فأكثر | ٨٣ | ١,٧٩ | ٠,٨٤ |
| المجموع | | ٣٩٩ | ١,٨٦ | ٠,٦٨ |
| التشاورى | من سنة إلى أقل من ٩ سنوات | ١٢٤ | ١,٨٨ | ٠,٣٥ |
| | من ٩ سنوات إلى أقل من ١٧ سنة | ١٩٢ | ٢,١٣ | ٠,٨١ |
| | ١٧ سنة فأكثر | ٨٣ | ٢,٣٣ | ٠,٨٩ |
| المجموع | | ٣٩٩ | ٢,١٠ | ٠,٨٣ |
| التسبيي | من سنة إلى أقل من ٩ سنوات | ١٢٤ | ١,٨٠ | ٠,٨٣ |
| | من ٩ سنوات إلى أقل من ١٧ سنة | ١٩٢ | ١,٦٩ | ٠,٨٣ |
| | ١٧ سنة فأكثر | ٨٣ | ١,٥٤ | ٠,٧٣ |
| المجموع | | ٣٩٩ | ١,٦٩ | ٠,٨٤ |

ومن أجل الإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis)

ونتائج الجدول (١٧) تبين ذلك

جدول رقم (١٧)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدلاله اختلاف وجهات نظر أفراد
عنده الدراسة حول الأساليب القيادية التي يمارسها المشرفون التربويون
تبعاً لمتغير سنوات خبرة المعلمين في التدريس .

| الأسليوب | مصدر الاختلاف | مجموع المربعات الحرية | متوسط المربعات | F | الدالة الإحصائية |
|----------|----------------|-----------------------|----------------|-------|------------------|
| السلطي | بين المجموعات | ٨٥٢,٨٧٤ | ٤٢٦,٤٣٧ | ٤,٦ | ٠,٠١١ |
| | داخل المجموعات | ٣٦٧٠٦,٩٧ | ٩٢,٦٩٤ | | |
| | الإجمالي | ٣٧٥٥٩,٨٤ | ٣٩٨ | | |
| التشاورى | بين المجموعات | ١٥٢٣,٩٨٧ | ٧٦١,٩٩٤ | ٧,٦٦٤ | ٠,٠٠١ |
| | داخل المجموعات | ٣٩٣٧٧,٧١ | ٩٩,٤٢٦ | | |
| | الإجمالي | ٤٠٨٩٦,٦٩ | ٣٩٨ | | |
| التسبيي | بين المجموعات | ٥٠٦,٨٦٣ | ٢٥٣,٤٣٢ | ٤,٢٢٩ | ٠,٠١٥ |
| | داخل المجموعات | ٢٣٧٣٣,٤٤ | ٥٩,٩٣٣ | | |
| | الإجمالي | ٢٤٢٤٠,٣١ | ٣٩٨ | | |

يتضح من الجدول (١٧) وجود اختلاف دال إحصائي عند مستوى معنوية (٠,٠٥)

في وجهات نظر المعلمين حول ممارسة المشرفين التربويين للأساليب القيادية (التسلطي ، والتشاورى ، والتسبيي) تبعاً لمتغير سنوات خبرة المعلمين في التدريس . ومن أجل تحديد

أي من فئات الخبرة كان الاختلاف دالاً إحصائياً تم استخدام اختبار أقل فرق دال إحصائي (LSD) ونتائج الجدول (١٨) تبين ذلك .

جدول رقم (١٨)

نتائج اختبار (LSD) لدالة الاختلاف بين المتوسطات الحسابية لوجهات نظر

أفراد عينة الدراسة حول ممارسة المشرفين التربويين للأسلوب القيادي

(السلطي والشاوري والتسيبي) تبعاً لمتغير سنوات خبرة المعلمين في التدريس .

| الدالة الإحصائية | فرق المتوسطين | الخبرة | الخبرة | المتغيرات |
|------------------|---------------|------------------------------|------------------------------|-----------|
| ٠٠٣٥ | ٠,٢٠ | من سنة إلى أقل من ٩ سنوات | من ٩ سنوات إلى أقل من ١٧ سنة | السلطي |
| ٠٠٠٤ | ٠,٣٣ | ١٧ سنة فأكثر | | |
| ٠٠١ | ٠,٢٥ | من ٩ سنوات إلى أقل من ١٧ سنة | من سنة إلى أقل من ٩ سنوات | الشاوري |
| ٠,٠٠ | ٠,٤٥ | ١٧ سنة فأكثر | | |
| ٠٠٠٤ | ٠,٢٧ | ١٧ سنة فأكثر | من سنة إلى أقل من ٩ سنوات | التسيبي |

وبتحليل بيانات الجدول رقم (١٨) يتضح ما يلي :

١. وجود اختلاف دال إحصائي عند مستوى معنوية (٠,٠٥) في وجهات نظر المعلمين أصحاب الخبرة في التدريس من (سنة إلى أقل من ٩ سنوات) والمعلمين أصحاب الخبرة من (٩ سنوات إلى أقل من ١٧ سنة) حول ممارسة المشرفين التربويين للأسلوب القيادي التسلطي وذلك لصالح المعلمين أصحاب الخبرة من (سنة إلى أقل من ٩ سنوات) ، حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجاباتهم (٢,٠٢) بينما بلغ متوسط استجابات المعلمين أصحاب الخبرة من (٩ سنوات إلى أقل من ١٧ سنة) (١,٨٣) .
٢. وجود اختلاف دال إحصائي عند مستوى معنوية (٠,٠٥) في وجهات نظر المعلمين أصحاب الخبرة في التدريس من (سنة إلى أقل من ٩ سنوات) والمعلمين أصحاب الخبرة من (من ١٧ سنة فأكثر) حول ممارسة المشرفين التربويين للأسلوب القيادي التسلطي وذلك لصالح المعلمين أصحاب الخبرة من (سنة إلى أقل من ٩ سنوات) حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجاباتهم (٢,٠٢) بينما بلغ متوسط استجابات المعلمين أصحاب الخبرة من (١٧ سنة فأكثر) (١,٦٩) .
٣. وجود اختلاف دال إحصائي عند مستوى معنوية (٠,٠٥) في وجهات نظر المعلمين أصحاب الخبرة في التدريس من (سنة إلى أقل من ٩ سنوات) والمعلمين أصحاب الخبرة من (٩ سنوات إلى أقل من ١٧ سنة) حول ممارسة المشرفين التربويين للأسلوب القيادي الشاوري وذلك لصالح المعلمين أصحاب الخبرة من (٩ سنوات إلى أقل

من ١٧ سنة) ، حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجاباتهم (٢,١٣) بينما بلغ متوسط استجابات المعلمين أصحاب الخبرة من (سنة إلى أقل من ٩ سنوات) (١,٨٨).

٤. وجود اختلاف دال إحصائي عند مستوى معنوية (٠,٠٥) في وجهات نظر المعلمين أصحاب الخبرة في التدريس من (سنة إلى أقل من ٩ سنوات) والمعلمين أصحاب الخبرة من (من ١٧ سنة فأكثر) حول ممارسة المشرفين التربويين للأسلوب القيادي التشاوري وذلك لصالح المعلمين أصحاب الخبرة من (من ١٧ سنة فأكثر) ، حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجاباتهم (٢,٣٣) بينما بلغ متوسط استجابات المعلمين أصحاب الخبرة من (سنة إلى أقل من ٩ سنوات) (١,٨٨).

٥. وجود اختلاف دال إحصائي عند مستوى معنوية (٠,٠٥) في وجهات نظر المعلمين أصحاب الخبرة في التدريس من (سنة إلى أقل من ٩ سنوات) والمعلمين أصحاب الخبرة من (من ١٧ سنة فأكثر) حول ممارسة المشرفين التربويين للأسلوب القيادي التسيبي وذلك لصالح المعلمين أصحاب الخبرة من (سنة إلى أقل من ٩ سنوات) حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجاباتهم (١,٨٠) بينما بلغ متوسط استجابات المعلمين أصحاب الخبرة من (١٧ سنة فأكثر) (١,٥٤) .

تفسير النتيجة المتعلقة بمتغير سنوات خبرة المعلمين في التدريس ومناقشتها:

كشفت نتائج تحليل التباين الأحادي وجود اختلاف دال إحصائي عند مستوى (٠,٠٥ α) في استجابات المعلمين حول ممارسة المشرفين التربويين للساليب القيادية تبعاً لمتغير سنوات خبرة المعلمين في التدريس ، كما يوضحه الجدول رقم (١٧) .
وعند تحليل نتائج اختبار (LSD) لتحديد أي فئات الخبرة كان الاختلاف دالاً إحصائياً
تبين من الجدول (١٨) ما يلي :

١- أن الأسلوب القيادي التسلطى يمارس مع المعلمين الأقل خبرة (من سنة إلى أقل من ٩ سنوات).

ويرجع الباحث هذه النتيجة إلى قلة خبرة المعلمين ، إذا ما قورنت بخبرة المشرفين التربويين التدريسية والإشرافية ، وأن المشرف التربوي قليل ما يستشيرهم ويستنطق أفكارهم ومبادئهم في الرأي ؛ لذا يرون ما يقدمه المشرف التربوي لهم من توجيهات ومساعدات

وخبرات تربوية بحكم خبرته نوع من التسلط والتکير، وخاصة أن بعض المشرفين التربويين يعتمد مع هذه الفئة على أسلوب الزيارات المفاجئة ؟ ليتعرف على إمکanيات المعلمين وما لديهم من عطاء وما ينقصهم من أداء.

٢- أن الأسلوب القيادي التشاوري يمارس مع المعلمين الأكثر خبرة من ٩ سنوات إلى ١٧ سنة، ومن ١٧ سنة فأكثر.

كما يرجع الباحث هذه النتيجة إلى أن المعلمين الأكثر خبرة هم الأكثر تفاعلاً واستجابة للأساليب القيادية الإشرافية المختلفة، أكثر من زملائهم الذين يتمتعون بخبرة أقل. وكذلك يرجع إلى ارتفاع مستوى النضج الفكري الذي يتمتع به أصحاب الخبرة الأكثر من ٩ سنوات لمعظم الممارسات الإشرافية التي تقع على عاتق المشرف التربوي. وربما ترجع هذه النتيجة أيضاً إلى أن المشرفين التربويين قد عرفوا قدرات معلميهم وإمکاناتهم واتجاهاتهم في السنوات السابقة فأصبحوا يتعاملون معهم بأسلوب تشاوري ، فضلاً عن تقارب الخبرة في التعليم بين المشرف التربوي وأصحاب هذه الخبرة.

٣- أن الأسلوب التسيبي يمارس مع المعلمين الأقل خبرة من سنة إلى أقل من ٩ سنوات .
ويرجع الباحث هذه النتيجة إلى نظرة معلمي هذه الفئة إلى الإشراف التربوي، فهو إما مسلط أو متسيب، لعدم إدراكهم ووعيهم بالأسلوب القيادي التشاوري من جهة، أو لما خلד في أذهانهم وتصوراتهم عن الإشراف التفتیشي من جهة أخرى. ومعظم أفراد هذه الفئة يدرسون في المرحلة الثانوية ؛ لأن أقل من تسع سنوات يصعب عليه التدريس في المرحلة الابتدائية داخل المدينة ؛ لاكتفائها في تخصصات التربية الإسلامية ، والرياضيات والعلوم، والاجتماعيات إلا من رغب التدريس في المرحلة الثانوية ، وكما يتضح من الجدول (١٥) فالمعلمون في المرحلة الثانوية يرون أن المشرفين التربويين يمارسون معهم الأسلوب القيادي التسيبي . وتخالف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الشوا (١٩٨٨) من أن الأسلوب التسيبي يمارس مع المعلمين الأكثر خبرة ، وفي المرحلة الثانوية؛ لأن المعلم في نظام التعليم الأردني يتدرج في التدريس من المرحلة الأساسية ثم بعد سنوات يترقى للتدريس في المرحلة الثانوية، أما في تعليمنا فالمعلم ينقل من القرية إلى المدينة للتدريس في المرحلة الثانوية قبل أن يدرّس في المرحلة الابتدائية أو المتوسطة.

ج - وأخيراً فيما يتعلق بمتغير المؤهل العلمي للمعلمين .

جدول رقم (١٩)

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لوجهات نظر
أفراد عينة الدراسة حول الأساليب القيادية التي يمارسها
المشرفون التربويون تبعاً لمتغير المؤهل العلمي للمعلمين.**

| الأسلوب | المجموع | العدد | المتوسط الحسابي | الأحراف المعياري |
|-----------|-----------------------|-------|-----------------|------------------|
| التسلطى | دبلوم معهد المعلمين | ١٥ | ١,٨٣ | ٠,٩٤ |
| | دبلوم الكلية المتوسطة | ٣٨ | ١,٥٣ | ٠,٧٣ |
| | بكالوريوس تربوي | ٢٨١ | ١,٨٩ | ٠,٨٤ |
| | بكالوريوس غير تربوي | ٦١ | ١,٩٣ | ٠,٦٨ |
| | ماجستير | ٤ | ٢,١٧ | ٠,٣٥ |
| | المجموع | ٣٩٩ | ١,٨٦ | ٠,٨١ |
| التشاروبي | دبلوم معهد المعلمين | ١٥ | ٢,٤٤ | ٠,٨٩ |
| | دبلوم الكلية المتوسطة | ٣٨ | ٢,٤٩ | ٠,٨٣ |
| | بكالوريوس تربوي | ٢٨١ | ٢,٠٥ | ٠,٨٣ |
| | بكالوريوس غير تربوي | ٦١ | ٢,٠٤ | ٠,٨٣ |
| | ماجستير | ٤ | ١,٢٥ | ٠,٧٣ |
| | المجموع | ٣٩٩ | ٢,١٠ | ٠,٨٤ |
| التسبيبى | دبلوم معهد المعلمين | ١٥ | ١,٤١ | ٠,٧٦ |
| | دبلوم الكلية المتوسطة | ٣٨ | ١,٣٦ | ٠,٦٩ |
| | بكالوريوس تربوي | ٢٨١ | ١,٧٣ | ٠,٦٤ |
| | بكالوريوس غير تربوي | ٦١ | ١,٧٦ | ٠,٥٨ |
| | ماجستير | ٤ | ٢,٢٩ | ٠,٦٣ |
| | المجموع | ٣٩٩ | ١,٦٩ | ٠,٦٥ |

ومن أجل الإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way)

نتائج الجدول (٢٠) ونتائج Analysis Of Variance

جدول رقم (٢٠)

**نتائج تحليل التباين الأحادي لدلة اختلاف وجهات نظر
أفراد عينة الدراسة حول الأساليب القيادية التي يمارسها
المشرفون التربويون تبعاً لمتغير المؤهل العلمي للمعلمين .**

| الأسلوب | مصدر الاختلاف | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | F | الذاتية الإحصائية |
|-----------|----------------|----------------|--------------|----------------|-------|-------------------|
| التسلطى | بين المجموعات | ٧٣٥,٣٣٢ | ٤ | ١٨٣,٨٢٣ | ١,٩٦٧ | ٠,٠٩٩ |
| | داخل المجموعات | ٣٦٨٢٤,٥١ | ٣٩٤ | ٩٣,٤٦٣ | | |
| | الإجمالي | ٣٧٥٥٩,٨٤ | ٣٩٨ | | | |
| التشاروبي | بين المجموعات | ١٦٤٦,٥٢٢ | ٤ | ٤١١,٦٣١ | ٤,١٣٢ | ٠,٠٠٣ |
| | داخل المجموعات | ٣٩٢٥٠,١٧ | ٣٩٤ | ٩٩,٦٢ | | |
| | الإجمالي | ٤٠٨٩٦,٦٩ | ٣٩٨ | | | |
| التسبيبى | بين المجموعات | ١٠٦٠,٤١٣ | ٤ | ٢٦٥,١٠٣ | ٤,٥٦ | ٠,٠٠١ |
| | داخل المجموعات | ٢٣١٧٩,٨٩ | ٣٩٤ | ٥٨,٨٣٢ | | |
| | الإجمالي | ٢٤٤٢٠,٣١ | ٣٩٨ | | | |

يتضح من الجدول (٢٠) أنه لا يوجد اختلاف دال إحصائي عند مستوى معنوية (٠,٠٥) في استجابات المعلمين حول ممارسة المشرفين التربويين للأسلوب القيادي

السلطي في استجابات المعلمين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي للمعلمين ، بينما يوضح الجدول نفسه وجود اختلاف دال إحصائي عند مستوى معنوية (٠٠٥) في استجابات المعلمين حول ممارسة المشرفين التربويين للأسلوب القيادي التشاوري ، و الأسلوب القيادي التسيبي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي للمعلمين . ومن أجل تحديد أي من فئات المؤهل العلمي كان الاختلاف دالاً إحصائياً تم استخدام اختبار أقل فرق دال إحصائي (LSD) ونتائج الجدول (٢١) تبين ذلك .

جدول رقم (٢١)

نتائج اختبار (LSD) لدلاله الاختلاف بين المتوسطات الحسابية لوجهات نظر أفراد عينة الدراسة حول ممارسة المشرفين التربويين للأسلوبين القياديين (التشاوري والتسيبي) تبعاً لمتغير المؤهل العلمي للمعلمين .

| الدالة الإحصائية | فرق المتوسطين | المؤهل | المؤهل | المتغيرات |
|------------------|---------------|---------------------|-----------------------|-----------|
| ٠,٠١١ | ١,٢٠ | ماجستير | دبلوم معهد المعلمين | التشاوري |
| ٠,٠٠٢ | ٠,٤٤ | بكالوريوس تربوي | دبلوم الكلية المتوسطة | |
| ٠,٠٠٩ | ٠,٤٥ | بكالوريوس غير تربوي | | |
| ٠,٠٠٥ | ١,٢٤ | ماجستير | | |
| ٠,٠١٥ | -٠,٨٨ | ماجستير | دبلوم معهد المعلمين | التسيبي |
| ٠,٠٠١ | -٠,٣٦ | بكالوريوس تربوي | دبلوم الكلية المتوسطة | |
| ٠,٠٠٣ | -٠,٤٠ | بكالوريوس غير تربوي | | |
| ٠,٠٠٦ | -٠,٩٣ | ماجستير | | |

وبتحليل ما جاء في الجدول (٢١) يتضح ما يلي :

١ - وجود اختلاف دال إحصائي عند مستوى معنوية (٠٠٥) في وجهات نظر المعلمين الحاصلين على مؤهل (دبلوم معهد المعلمين) والمعلمين الحاصلين على مؤهل (ماجستير) حول ممارسة المشرفين التربويين للأسلوب القيادي التشاوري وذلك لصالح المعلمين الحاصلين على مؤهل (دبلوم معهد المعلمين) حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجاباتهم (٢,٤٤) بينما بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات المعلمين الحاصلين على مؤهل (ماجستير) (١,٢٥) .

٢ - وجود اختلاف دال إحصائي عند مستوى معنوية (٠٠٥) في وجهات نظر المعلمين الحاصلين على مؤهل (دبلوم الكلية المتوسطة) والمعلمين الحاصلين على مؤهل (بكالوريوس تربوي) حول ممارسة المشرفين التربويين للأسلوب القيادي التشاوري وذلك لصالح المعلمين الحاصلين على مؤهل (دبلوم الكلية المتوسطة) حيث بلغ المتوسط

الحسابي لاستجاباتهم (٢,٤٩) بينما بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات المعلمين الحاصلين على مؤهل (بكالوريوس تربوي) (٢,٠٥) .

٣- وجود اختلاف دال إحصائي عند مستوى معنوية (٠,٠٥) في وجهات نظر المعلمين الحاصلين على مؤهل (دبلوم الكلية المتوسطة) والمعلمين الحاصلين على مؤهل (بكالوريوس غيرتربوي) حول ممارسة المشرفين التربويين للأسلوب القيادي التشاركي وذلك لصالح المعلمين الحاصلين على مؤهل (دبلوم الكلية المتوسطة) حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجاباتهم (٢,٤٩) بينما بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات المعلمين الحاصلين على مؤهل (بكالوريوس غيرتربوي) (٢,٠٤) .

٤-- وجود اختلاف دال إحصائي عند مستوى معنوية (٠,٠٥) في وجهات نظر المعلمين الحاصلين على مؤهل (دبلوم الكلية المتوسطة) والمعلمين الحاصلين على مؤهل (ماجستير) حول ممارسة المشرفين التربويين للأسلوب القيادي التشاركي وذلك لصالح المعلمين الحاصلين على مؤهل (دبلوم الكلية المتوسطة) حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجاباتهم (٢,٤٩) بينما بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات المعلمين الحاصلين على مؤهل (ماجستير) (١,٢٥) .

٥- وجود اختلاف دال إحصائي عند مستوى معنوية (٠,٠٥) في وجهات نظر المعلمين الحاصلين على مؤهل (دبلوم معهد المعلمين) والمعلمين الحاصلين على مؤهل (ماجستير) حول ممارسة المشرفين التربويين للأسلوب القيادي التسييبي وذلك لصالح المعلمين الحاصلين على مؤهل (ماجستير) حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجاباتهم (٢,٢٩) بينما بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات المعلمين الحاصلين على مؤهل (دبلوم معهد المعلمين) (١,٤١) .

٦- وجود اختلاف دال إحصائي عند مستوى معنوية (٠,٠٥) في وجهات نظر المعلمين الحاصلين على مؤهل (دبلوم الكلية المتوسطة) والمعلمين الحاصلين على مؤهل (بكالوريوس تربوي) حول ممارسة المشرفين التربويين للأسلوب القيادي التسييبي وذلك لصالح المعلمين الحاصلين على مؤهل (بكالوريوس تربوي) حيث بلغ المتوسط

الحسابي لاستجاباتهم (١,٧٣) بينما بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات المعلمين الحاصلين على مؤهل (دبلوم الكلية المتوسطة) (١,٣٦) .

٧- وجود اختلاف دال إحصائي عند مستوى معنوية (٠,٠٥) في وجهات نظر المعلمين الحاصلين على مؤهل (دبلوم الكلية المتوسطة) والمعلمين الحاصلين على مؤهل (بكالوريوس غير تربوي) حول ممارسة المشرفين التربويين للأسلوب القيادي التسييبي وذلك لصالح المعلمين الحاصلين على مؤهل (بكالوريوس غير تربوي) حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجاباتهم (١,٧٦) بينما بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات المعلمين الحاصلين على مؤهل (دبلوم الكلية المتوسطة) (١,٣٦) .

٨- وجود اختلاف دال إحصائي عند مستوى معنوية (٠,٠٥) في وجهات نظر المعلمين الحاصلين على مؤهل (دبلوم الكلية المتوسطة) والمعلمين الحاصلين على مؤهل (ماجستير) حول ممارسة المشرفين التربويين للأسلوب القيادي التسييبي وذلك لصالح المعلمين الحاصلين على مؤهل (ماجستير) حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجاباتهم (٢,٢٩) بينما بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات المعلمين الحاصلين على مؤهل (دبلوم الكلية المتوسطة) (١,٣٦) .

تفسير النتيجة المتعلقة بمتغير المؤهل العلمي للمعلمين ومناقشتها :

كشفت نتائج تحليل التباين الأحادي عن عدم وجود اختلاف دال إحصائي عند مستوى ($0,05\alpha$) في استجابات المعلمين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي في الأسلوب القيادي التسلطى ، كما يوضح ذلك الجدول (٢٠) ، بينما يتضح من الجدول نفسه وجود اختلاف دال إحصائي عند المستوى ($0,05\alpha$) في استجابات المعلمين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي في الأسلوب القيادي التشاروى والأسلوب القيادي التسييبي .

وعند تحليل نتائج اختبار (LSD) لتحديد أي من فئات المؤهل كان الاختلاف دالاً إحصائياً كما يوضحه الجدول (٢١) تبين ما يلي :

١- يرى المعلمون الحاصلون على دبلوم معهد المعلمين أن الأسلوب القيادي الذي يمارسه المشرفون التربويون معهم هو الأسلوب التشاروى بخلاف المعلمين الحاصلين على مؤهل (ماجستير).

ويرجع الباحث هذه النتيجة إلى كثرة المعلمين الحاصلين على (دبلوم معهد المعلمين) مقارنة بالحاصلين على درجة (الماجستير)، وعددتهم (٤) معلمين هذا من ناحية ومن ناحية أخرى، ربما يعود هذا الاختلاف إلى النظرة الفوقيّة للمعلمين الحاصلين على درجة الماجستير ؟ لأن معظم المشرفين التربويين يحملون مؤهل البكالوريوس ولعدم استفادتهم من المشرف التربوي ، فيرون أنه يمارس معهم أسلوباً تسيبياً ، وقد يكونون أكثر إدراكاً بحكم مؤهلهم العلمي للأساليب القيادية التي يمارسها المشرفون التربويون من المعلمين الحاصلين على دبلوم معهد المعلمين.

٢- يرى المعلمون الحاصلون على مؤهل (دبلوم الكلية المتوسطة) أن الأسلوب القيادي الذي يمارسه معهم المشرفون التربويون هو الأسلوب التشاركي بخلاف المعلمين الحاصلين على بكالوريوس تربوي أو غير تربوي.

ويرجع الباحث هذه النتيجة إلى أن المشرفين يتعاملون مع هذه الفئة لحاجتهم إلى خدمات الإشراف التربوي، وأن هذه الفئة تدرس في المرحلة الابتدائية، وهم يرون أن الأسلوب القيادي الذي يمارس عليهم أسلوباً تشاروياً، وكما سبق وأن علّلنا ذلك بقلةوعي المعلمين في هذه المرحلة بالمارسات الإشرافية القيادية التي يمارسها المشرفون التربويون إذا ما قورنوا بعلمي المرحلة المتوسطة والثانوية الذين يحملون مؤهل بكالوريوس سواءً كان تربوياً أم غير تربوي فهم مساوون للمشرفين التربويين في مؤهلاتهم ومعلومة التدريسية والمعلمون في المرحلة الثانوية ينظرون إلى الإشراف التربوي نظرة سلبية لأسباب سبق ذكرها.

٣- يرى المعلمون الحاصلون على مؤهل (ماجستير) أن الأسلوب القيادي الذي يمارسه المشرفون التربويون معهم هو الأسلوب التسيبيي بخلاف المعلمين الحاصلين على مؤهل (دبلوم معهد المعلمين).

ويرجع الباحث هذه النتيجة إلى أن المعلمين الحاصلين على مؤهل (ماجستير) يحملون شهادة أعلى مما يحملها كثير من المشرفين، وبالتالي فهم يمتلكون كفايات علمية ومهنية متساوية لما يمتلكه المشرف التربوي، وقد تزيد، ويفك ذلك أن المشرف التربوي هو معلم في المرحلة الثانوية رشح للإشراف التربوي وأصبح يمارسه بدون دورات تدريبية مكثفة، أو

شهادات عليا، سواءً في التخصص أم في الجانب التربوي ؟ لذا يرى المعلمون الحاصلون على مؤهل (ماجستير) أن الأسلوب الذي يتعامل به المشرف التربوي معهم هو الأسلوب القيادي التسيبيي ، أما المعلمون الحاصلون على دبلوم معهد المعلمين فهم بحاجة إلى خدمات الإشراف التربوي بحكم مؤهلاتهم العلمية إذا ما قورنت بمؤهلات المشرفين التربويين وهم يحتاجون إلى الجانب التربوي أكثر من الجانب التخصصي.

٤ - يرى المعلمون الحاصلون على مؤهل، بكالوريوس تربوي أو غير تربوي أن الأسلوب القيادي الذي يمارسه معهم المشرفون التربويون أسلوب قيادي تسيبيي بخلاف المعلمين الحاصلين على مؤهل (دبلوم الكلية المتوسطة).

ويرجع الباحث هذه التباينة إلى أن أصحاب هذه الفئة يحملون مؤهلاً مساوياً لما يحمله المشرف التربوي، ومعظمهم يدرس في المرحلة الثانوية والمتوسطة، وهمما المرحلتان اللتان رشح منهما المشرف التربوي للإشراف التربوي، لذا فهم لا يجدون في خبرات المشرفين التربويين ومعلوماتهم ما يطمحون إليه من معلومات وما يأملونه من إبداعات وابتكارات ، فيرون أن المشرفين التربويين يمارسون معهم أسلوباً قيادياً تسيبيياً فضلاً عن كونهم زملاء لهم في المرحلة الثانوية ويعرفون ما لديهم من قدرات وإمكانيات واتجاهات بينما المعلمون الحاصلون على دبلوم الكلية المتوسطة بحاجة إلى خدمات الإشراف التربوي فهم يرون في المشرفين التربويين النموذج الذي يساعد ، ويعين ، ويووجه.

وللإجابة عن السؤال الثالث ونصه : "هل توجد علاقة ارتباطية بين الأساليب القيادية التي يمارسها المشرفون التربويون وتحسين أداء المعلمين ؟". تم استخدام معامل (بيرسون) ؛ لمعرفة اتجاه العلاقة بين الأساليب القيادية الثلاثة (التسلطي والشاوري والتسييري) وتحسين أداء المعلمين وذلك عن طريق ربط استجابات المعلمين لكل عبارة من عبارات الأساليب القيادية التي يمارسها المشرفون التربويون بتحسين أدائهم من خلال استجاباتهم لعبارات الاستبانة الثانية التي تقيس تحسين أدائهم . ويوضح ذلك الجداول ذات الأرقام (٢٣ ، ٢٢ ، ٢٤) . ولتأكيد العلاقة بين الأساليب القيادية وتحسين أداء المعلمين طردياً أو عكسياً تم استخدام (مربع كاي) ؛ لمعرفة التدرج في تحسين مستويات المعلمين مع كل أسلوب قيادي يمارسه المشرفون التربويون .

أولاً : علاقة الأسلوب القيادي التسلطي بتحسين أداء المعلمين وتحليلها وتفسيرها ومناقشتها .

جدول رقم (٢٢)

معامل الارتباط بين عبارات الأسلوب القيادي التسلطي ودرجة تحسين أداء المعلمين ن = ٣٩٩

| رقم العبرة | العبارة | عبارات الأسلوب القيادي التسلطي | درجة التحسين |
|------------|---|--------------------------------|--------------|
| ١ | يقوم بزيارات صافية مفاجئة للمعلمين | | -٠٠,٠٣٩ |
| ٢ | يلازم المعلمين بحرفيّة المادة الدراسية ولا يحيد عنها. | | -٠٠,٠٨٨ |
| ٣ | يعكس الشعور بتفوقه علمياً وفكرياً على المعلمين. | | ** -٠٠,٢٠١ |
| ٤ | ينفرد بالتأذُّن القرارات وإصدار التوجيهات للمعلمين دون مناقشتهم. | | ** -٠٠,٣٦ |
| ٥ | يؤكد على استخدام العقوبات النظمية في حال عدم التقيد بتوجيهاته. | | ** -٠٠,١٥٨ |
| ٦ | يناقش المعلمين في نقطتهم على مرأى من التلاميذ. | | -٠٠,٠٢٣ |
| ٧ | يتخذ من تحصيل الطلاب المعرفي فقط مقياساً لأداء المعلم. | | ** -٠٠,١٧٠ |
| ٨ | ينحصر اهتمامه في متابعة أعمال المعلمين الكتابية وسجلاتهم والتدقيق في تفاصيلها . | | ** -٠٠,٢٦٥ |
| ٩ | يستند قوته فرض آرائه على المعلمين من سلطته في العمل لا من كفاياته العلمية والفنية . | | ** -٠٠,٣٥٣ |
| ١٠ | يسكب القلق والاضطراب للمعلمين عند زيارته لهم. | | ** -٠٠,٢١٨ |
| ١١ | يهمتهم بتوطيد علاقته مع مدير المدرسة على حساب العلاقة بينه وبين المعلمين. | | ** -٠٠,٢٦٧ |
| ١٢ | يتجاهل الإيجابيات عند مداولاته الإشرافية مع المعلمين. | | ** -٠٠,٣٩٤ |
| | الأسلوب القيادي التسلطي | | ** -٠٠,٣٥٧ |

* الارتباط دال إحصائياً عند مستوى معنوية ٠,٠١

يتضح من الجدول (٢٢) وجود علاقة ارتباطية سلبية بين استجابات المعلمين على كل عبارة من عبارات الأسلوب القيادي التسلطي وتحسين أداء المعلمين ، كما يوضح

الجدول أيضاً وجود ارتباط دال إحصائي عند مستوى معنوية (٠,٠١) في العبارات (٣ ، ٤ ، ٥ ، ٧ ، ٨ ، ٩ ، ١٠ ، ١١ ، ١٢)، فيما خلت العبارات (١ ، ٢ ، ٦) من ارتباط دال إحصائي ، وإن كانت ذات علاقة سلبية وهي العبارات التي تنص على (قيام المشرف التربوي بزيارات مفاجئة للمعلمين ، وإلزامه المعلمين بحرفية المادة ولا يحيد عنها ، ومناقشته المعلمين في أخطائهم على مرأى من تلاميذهم). و يتضح من الجدول (١٢) أيضاً وجود علاقة سلبية ذات ارتباط إحصائي عند مستوى معنوية (٠,٠١) بين استجابات المعلمين لجملة عبارات الأسلوب القيادي التسلطى وتحسين أدائهم .

ويرى الباحث أن وجود علاقة سلبية بين الأسلوب القيادي التسلطى وتحسين أداء المعلمين أمر طبيعى، فالأسلوب التسلطى ساد في فترة زمنية ماضية في ظل الإدارة التقليدية في بدايات القرن العشرين، وكانت تنظر إلى العاملين على أنهם امتداد للآلة، دون النظر إلى مشاعرهم الإنسانية، وأن المرأة لا يعمل إلا في ظل المراقبة والمتابعة التفتيسية الدقيقة، وهذا أسلوب لم يعد يتناسب مع الوضع الحالى الذى أصبح فيه الإنسان أكثر معرفة بواجباته والقيام بمسئولياته، فالأسلوب القيادي التسلطى في الإشراف التربوى يعكس المتابعة التفتيسية والمراقبة الدقيقة لما يقوم به المعلمون من أعمالهم وتتبع أخطائهم، ومناقشتهم فيها أمام زملائهم وطلابهم، متتجاهلين إيجابياتهم، منفردين بالتخاذل القرارات وإصدار التوجيهات، مستمددين فرض آرائهم من سلطة العمل مؤكدين على العقوبات في حالة عدم التقيد بتوجيهاتهم ، وكأنهم يريدون من المعلمين القيام بأعمالهم بالإجبار لا بالإقناع .

وكل هذه التصرفات تعكس الشعور بفوقية المشرف التربوي على المعلم علمياً وفكرياً ونظمياً مما يجعل المعلمون ينصرفون عن الاستفادة مما يقدمه المشرفون التربويون من أفكار بالإضافة إلى ما يكونونه من اتجاهات سلبية نحو الإشراف التربوي، ومن خلال ما سبق يرى الباحث أن هذه نتيجة طبيعية وهي أن الأسلوب القيادي التسلطى ذا علاقة ارتباطية سلبية في تحسين أداء المعلمين.

ثانياً: علاقة الأسلوب القيادي التشاوري بتحسين أداء المعلمين، وتحليلها، وتفسيرها، ومناقشتها.

جدول رقم (٢٣)
معامل الإرتباط بين عبارات الأسلوب القيادي
التشاوري ودرجة تحسين أداء المعلمين
ن = ٣٩٩

| رقم العبرة | رقم التسلسلي | عبارات الأسلوب القيادي التشاوري | درجة التحسين |
|---------------------------------|--------------|---|--------------|
| ١ | ٢ | يتقبل النقد البناء في إنشاء حواره مع المعلمين | ** .٤٠٩ |
| ٢ | ٥ | يهدف من الزيارة الصحفية إلى تشخيص حاجات المعلمين التخصصية والتربيوية. | ** .٣٥٠ |
| ٣ | ٨ | يشترك المعلمين في اتخاذ القرارات. | ** .٣٧٢ |
| ٤ | ١١ | يساعد المعلمين في حل مشكلاتهم المرتبطة بالعمل. | ** .٤٤١ |
| ٥ | ١٤ | يقدر أعمال المعلمين ويشعرهم بأهمية إنجازاتهم. | ** .٤٢١ |
| ٦ | ١٧ | يتعاون مع المعلمين في إعداد المادة العلمية والتربوية بطريقة تشعرهم بالاعتزاز بذلكم. | ** .٤٩٧ |
| ٧ | ٢٠ | يستأنف المعلم في زيارته الصحفية بدعاً وختاماً | ** .٢٢٧ |
| ٨ | ٢٣ | يعزز مواطن القوة لدى المعلمين بعد الزيارة الصحفية. | ** .٤٤٩ |
| ٩ | ٢٦ | وضع برنامجاً لمعالجة القصور في أداء المعلم بعد زيارته. | ** .٤٥٤ |
| ١٠ | ٢٩ | يرحص على بناء علاقة إنسانية مع المعلمين. | ** .٤٣٣ |
| ١١ | ٣٢ | يستطلع آراء المعلمين حول فاعلية أساليبه الإشرافية محترماً وجهات نظرهم المختلفة. | ** .٤٢٣ |
| ١٢ | ٣٥ | يحاول الالتزام بالعدل في تعامله مع المعلمين. | ** .٢٦٧ |
| الأسلوب القيادي التشاوري | | | |

** الإرتباط دال إحصائي عند مستوى معنوية .٠١

يتضح من الجدول (٢٣) وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين استجابات المعلمين على كل عبارة من عبارات الأسلوب القيادي التشاوري ودرجة تحسين أداء المعلمين ، كما يوضح الجدول أيضاً وجود ارتباط دال إحصائي عند مستوى معنوية (٠٠٠١) في العبارات كلها (١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥ ، ٦ ، ٧ ، ٨ ، ٩ ، ١٠ ، ١١ ، ١٢ ، ١٣) فيما يتعلق بدرجة الارتباط الكلي بين الأسلوب القيادي التشاوري وتحسين أداء المعلمين يتسبّب من الجدول نفسه (٢٣) وجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات ارتباط إحصائي عند مستوى معنوية (٠٠٠١) بين استجابات المعلمين بمحومع عبارات الأسلوب القيادي التشاوري ودرجة تحسين أدائهم .

ويبدو أن هذا الارتباط الإيجابي أمر طبيعي يتماشى مع العقلية السوية والطبيعة البشرية، فالأسلوب القيادي التشاوري يقدر أعمال المعلمين ويشعرهم بأهمية إنجازاتهم ويتعاون معهم في إعداد المادة العلمية والتربوية تخطيطاً وتنفيذًا وتقويمًا، ويساعدهم في حل مشكلاتهم المرتبطة بالعمل، مستطلعاً آراءهم في أساليبه الإشرافية، التي يمارسها، وهنا يلاحظ

أن المشرف التربوي يجيد فن التعامل مع المعلمين في استئذانهم في زياراته الصافية بدءاً وختاماً، ويهدف من زياراته للمعلمين إلى تشخيص حاجاتهم التخصصية والتربوية، ويعزز مواطن القوة لديهم، ويضع برامج لتلافي ما لديهم من قصور بطريقة تشعرهم الاعتزاز بذاتهم، ويحرص المشرف التربوي في هذا الأسلوب القيادي التشاركي على بناء علاقات إنسانية مع المعلمين متزماً بالعدل والإنصاف والرحمة والحكمة والصبر والمثابرة في العمل ليكون قدوة لهم، يشركهم في اتخاذ ما يقوم به من قرارات وتوجيهات متقبلاً نقدتهم البناء وأفكارهم واقتراحاتهم ، ويكون فيه المشرف التربوي مطلقاً مبدعاً مبتكرأً، ذا ثقافة عالية وأسلوب مقنع لما يمتلكه من كفايات علمية ومهنية وشخصية.

وقيام المشرف التربوي بهذا الأسلوب القيادي التشاركي دليل على إدراكه العميق لفهم الإشراف التربوي الشامل الذي يهتم بالإنجاز والعلاقات الإنسانية معاً، ويمارس هذا الأسلوب التشاركي المشرف التربوي الواثق من كفاياته التخصصية والمهنية والشخصية والتي يستمد منها قوة تأثيره في تعديل سلوك المعلمين، وترغيبهم في مهنتهم وقدرتهم على التأثير في اتجاهاتهم نحو مهنتهم، ونحو الإشراف التربوي، ومن ثم تحسين مستوياتهم وتطوير كفاياتهم تمهدأً لتحسين مخرجات العملية التعليمية وهو المهد الذي ينشده الجميع.

ويعُدّ هذا الأسلوب القيادي التشاركي مدخلاً أساسياً للإشراف التربوي في المملكة العربية السعودية ؟ نظراً لأنه يستمد أصوله من الشريعة الإسلامية ، يقول الله تعالى في وصف رسوله ﷺ: ﴿فِيمَا رَحْمَةٌ مِّنَ اللَّهِ لَنْتَ لَهُمْ وَلَوْ كُنْتَ فَطَّاً غَلِظَ الْقَلْبَ لَا نَفَضُوا مِنْ حَوْلِكَ﴾ آل عمران " ١٥٩ " ويقول الله تعالى: ﴿وَشَارِرُهُمْ فِي الْأَمْرِ﴾ آل عمران " ١٥٩ " وقال تعالى: ﴿وَأَمْرُهُمْ شُورَى يَبْيَهُمْ﴾ الشورى " ٣٨ " ولنا في رسول الله ﷺ قدوة حسنة فهو القائد العظيم لهذه الأمة والذي وصفه ربّه بقوله: ﴿وَإِنَّكَ لَعَلَىٰ خُلُقٍ عَظِيمٍ﴾ القلم " ٤ " فقيادته العظيمة سادت الأمة الإسلامية ، وارتفع شأنها ، وعظمت مكانتها، ففي سيرته العظيمة الصبر والتحمل والشجاعة والعلم والحلم والرحمة، يقول الله تعالى في وصفه: ﴿لَقَدْ جَاءَكُمْ رَسُولٌ مِّنْ أَنفُسِكُمْ عَزِيزٌ عَلَيْهِ مَا عَنْتُمْ حَرِيصٌ عَلَيْكُمْ بِالْمُؤْمِنِينَ رَوُوفٌ رَّحِيمٌ﴾ التوبة " ١٢٨ " . فلا غرو أن يكون الأسلوب القيادي التشاركي ذا علاقة ارتباطية إيجابية بدرجة تحسين أداء المعلمين.

وتفق هذه النتيجة التي توصلت إليها الدراسة الخاصة بارتباط الأسلوب القيادي التشاوري بالإيجاب بدرجة تحسين أداء المعلمين مع ما توصلت إليه دراسة مساد (١٩٨٨) حيث بينت نتائج دراسته أن هناك علاقة إيجابية بين الأسلوب الديمقراطي وفاء المعلمين لعملهم . كما تتفق مع ما توصلت إليه دراسة الجنائزرة (٤٢٠١٤هـ)، حيث كشفت نتائجها أن هناك علاقة إيجابية بين الأسلوب الإشرافي الذي يهتم بالإنجاز والعاملين معاً، واتجاهات المعلمين نحو الإشراف التربوي . وتتفق أيضاً مع ما توصلت إليه دراسة شاكو (Chacko) (١٩٨٧)، حيث كشفت نتائجها عن وجود علاقة إيجابية بين الأسلوب القيادي الديمقراطي الذي يمارسه القادة التربويون ومدى تحقيق المؤسسة التعليمية أهدافها.

ثالثاً : علاقة الأسلوب القيادي التسيبي بدرجة تحسين أداء المعلمين، وتحليلها، وتفسيرها، ومناقشتها

جدول رقم (٢٤)

**معامل الارتباط بين عبارات الأسلوب القيادي التسيبي ودرجة تحسين أداء المعلمين
ن = ٣٩٩**

| رقم العبرة | الرقم التسلسلي | عبارات الأسلوب التسيبي | درجة التحسين |
|--------------------------------|----------------|---|--------------|
| ٣ | ١ | يقدم مصلحة المعلم الشخصية على مصلحة العمل. | ٠٠٢٦ |
| ٦ | ٢ | يتجاهل التدخل في الموقف التعليمية المناسبة في إنشاء زيارة للمدرسة . | ** -٠٠,١٦٥ |
| ٩ | ٣ | تنسى قراراته البشرافية بالارتاجالية، وعدم التخطيط. | ** -٠٠,٣٧٣ |
| ١٢ | ٤ | يتشار بآراء مدير المدرسة تجاه المعلمين عند تقويمهم. | ** -٠٠,١٧٣ |
| ١٥ | ٥ | يتهانون في تسجيل قرارات الاجتماعات ولا يعلم على متابعتها. | ** -٠٠,٢٣٦ |
| ١٨ | ٦ | يتجاهل معرفة قرارات المعلمين ومواعدهم واتجاهاتهم واستغلالها لصالح العمل. | ** -٠٠,٢٥٩ |
| ٢١ | ٧ | يمكث في المدرسة فترة قصيرة من الزمن عند زيارته للمعلمين. | * -٠٠,١٠٣ |
| ٢٤ | ٨ | يحاول التهرب من المناقشات العلمية والتربوية عند زيارته للمعلمين. | ** -٠٠,٣٣٨ |
| ٢٧ | ٩ | يكتفي بكتابه تقريره في سجل زيارة المشرفين دون الحرص على مناقشة محتواه مع المعلمين. | ** -٠٠,٣٦ |
| ٣٠ | ١٠ | يطلب من مدير المدرسة إبلاغ المعلمين التوجيهات والتعميمات التي ينبغي أن يقوم بها بنفسه. | -٠٠,٠٠٣ |
| ٣٣ | ١١ | يتهانون في متابعة سجلات تقويم التلاميذ وتحصيلهم الدراسي. | ** -٠٠,٢٩٦ |
| ٣٦ | ١٢ | يترك للمعلمين التخطيط للدروس أو إنتاج الوسائل التعليمية أو بعض الأعمال ولا يشاركهم في ذلك بزلاقه أو خبراته. | ** -٠٠,٢٣٩ |
| الأسلوب القيادي التسيبي | | | ** -٠٠,٤١٣ |

* الارتباط دال إحصائيا عند مستوى معنوية ٠,٠١

* الارتباط دال إحصائيا عند مستوى معنوية ٠,٠٥

يتضح من الجدول (٢٤) وجود علاقة ارتباطية سلبية بين استجابات المعلمين على كل عبارة من عبارات الأسلوب القيادي التسيبي ودرجة تحسين أداء المعلمين ، كما يوضح الجدول أيضاً وجود ارتباط دال إحصائي عند مستوى معنوية (٠١ ، ٠٠١) في العبارات (٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥ ، ٦ ، ٨ ، ٩ ، ١١ ، ١٢) ، ووجود ارتباط دال إحصائي عند مستوى معنوية (٠٠٥) في العبارة (٧) . وخللت العبارتان (١ ، ١٠) من وجود ارتباط دال إحصائي وإن كانتا ذواتي علاقة سلبية . كما يتضح من الجدول (٢٤) أيضاً وجود علاقة سلبية ذات ارتباط إحصائي عند مستوى معنوية (٠٠١) بين استجابات المعلمين بمجموع عبارات الأسلوب القيادي التسيبي ودرجة تحسين أدائهم .

وتفق علاقة الأسلوبين القياديين (التسلطي والتسيبي) وتحسين أداء المعلمين مع ما توصلت إليه دراسة نول ماجن Noel F. M (1995) ، حيث ترى جمود الأساليب الإشرافية سواء ما كان منها متسطلاً أم متسبباً ؛ ونتيجة لذلك أوصت بإيجاد البديل للمشرف التربوي الرائر ، والذي يتمثل في مدير المدرسة والمدرب المصاحب ؛ لتزويد المعلمين بالتجذية الراجعة حول تحسين أدائهم ، وتعزيز قدراتهم ؛ لوجودهم الدائم في المدارس ولتمكنهم من ملاحظة سلوك المعلمين وأدائهم تحت ظروف أكثر ، ولديهم القدرة على إقامة علاقات أقوى تسمح لهم بإحداث التغيير داخل المدارس .

ويرى الباحث أنه من الطبيعي أن تكون العلاقة الارتباطية بين الأسلوب القيادي التسيبي وتحسين أداء المعلمين علاقة سلبية؛ فالأسلوب القيادي التسيبي لا يهتم بالإنجاز بل يترك للمعلمين مختلف أمرورهم لشأنهم ، فلا يميز بين معلم متميز يستفاد منه ولا معلم يحتاج إلى المساعدة والمساعدة ؛ لذا يتکاسل المعلمون المجدون متأثرين بغيرهم ، لعدم تقدير جهودهم واحترام إنجازهم وتمييزهم؛ لأن المشرف المتسبب لا يستطيع التعرف على قدرات معلميه ومويلهم وابتهاجهم واستغلالها لصالح العمل، ولا يستفيد المعلمون من خبراته وآرائه في تحسين كفایاتهم وتطوير مهاراتهم ، دائماً يلزم الحياد في المواقف التي تتطلب رأيه عند زياراته لمدارس ، فيتهرب من المناقشات العلمية والتربوية، وتتسم قراراته بالارتجالية وعدم التخطيط، وإن كانت هناك اجتماعات مع المعلمين لا يهتم بتسجيلها أو العمل على متابعة ما أبجز منها، غالباً ما يكتفي بكتابة تقاريره في سجل زيارات المشرفين، دون مناقشة

محتوياها مع المعلمين، فالمشرف التربوي الذي يمارس هذا الأسلوب يكون اتجاههً سلبياً من قبل المعلمين نحو الإشراف التربوي، وينأى أيضاً بالإشراف التربوي عن تحقيق أهدافه.

وقد تم تأكيد العلاقة بين الأساليب القيادية وتحسين أداء المعلمين برابطة أخرى عن طريق استخدام مربع كاي (chi square) وذلك لمزيد من الإيضاح، ومعرفة مؤشر العلاقة ارتفاعاً وانخفاضاً، حيث تم تصنيف الأساليب القيادية بناءً على استجابات المعلمين إلى ثلاثة أساليب قيادية، (الأسلوب التسلطى، والأسلوب التشاروئى ، والأسلوب التسبيئى) حسب ما طبق عليهم من أساليب، وذلك عن طريق تحليل التباين الأحادي، والجدول رقم (٢٥) يوضح ذلك.

جدول رقم (٢٥)
تحليل التباين للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية
والنسبة المئوية تبعاً لتصنيف المعلمين للأساليب القيادية
التي يمارسها عليهم المشرفون التربويون .
ن = ٣٩٩

| تصنيف الأساليب القيادية | ن | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | النسبة المئوية % |
|---------------------------|-----|-----------------|-------------------|------------------|
| الأسلوب القيادي التسلطى | ١٤١ | ١,٩٩ | ٠,٨٦٧ | ٣٥,٣٣ |
| الأسلوب القيادي التشاروئى | ١٨٧ | ١,٩٤ | ٠,٥٤١ | ٤٦,٨٦ |
| الأسلوب القيادي التسبيئى | ٧١ | ١,٧٤ | ٠,٥٤٩ | ١٧,٧٩ |
| الإجمالي | ٣٩٩ | ١,٩٢ | ٠,٦٨١ | ١٠٠ |

يوضح الجدول رقم (٢٥) تصنيف المعلمين للأساليب القيادية التي يرون أن المشرفين التربويين يمارسونها معهم ، حيث تبين أن (١٤١) معلماً يرون أن المشرفين التربويين يمارسون معهم أسلوباً قيادياً تسلطياً وبنسبة مئوية (٣٥,٣٣ %) . ويرى (١٨٧) معلماً أن المشرفين التربويين يمارسون معهم أسلوباً قيادياً تشاروئياً وبنسبة مئوية (٤٦,٨٦ %). بينما يرى (٧١) معلماً أن المشرفين التربويين يمارسون معهم أسلوباً قيادياً تسبيئياً وبنسبة مئوية (١٧,٧٩ %).

تصنيف درجة تحسين أداء المعلمين :

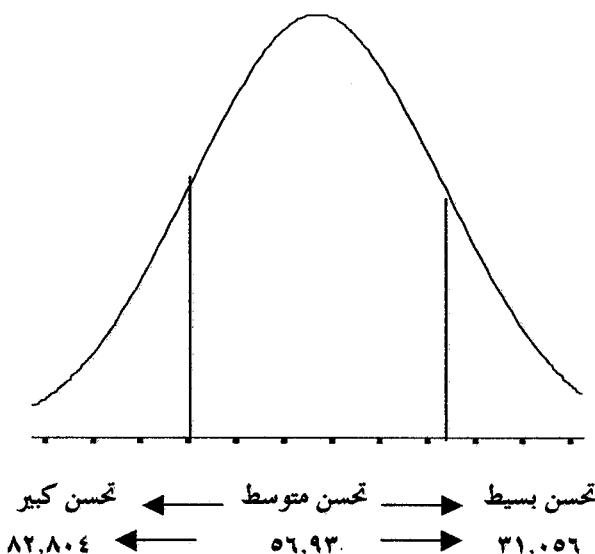
تم حساب درجة تحسين أداء المعلمين من خلال إجاباتهم عن عبارات الاستيانة الثانية التي تضمنت (٣٠) عبارة لقياس تحسين أداء المعلمين من خلال دور المشرف التربوي إذ بلغ المتوسط الحسابي لمجموع استجابات المعلمين على جميع عبارات الاستيانة

(٥٦,٩٣)، وبانحراف معياري (٢٥,٨٧٤)، وبناء عليه تم تقسيم درجات تحسين أداء المعلمين إلى ثلاثة مستويات، حيث تم حساب المتوسط الحسابي لتحسين أداء المعلمين، فوجد أنه يساوي (٥٦,٩٣)، وكذلك الانحراف المعياري (٢٥,٨٧٤)، وبناءً عليه فقد تم اعتبار المستويات الثلاثة للتحسين كما يلي:

١. **تحسين بسيط**: القيمة التي تساوي المتوسط الحسابي أو تقل عنه مطروحاً منه قيمة الانحراف المعياري ؛ أي درجات التحسن المساوية (٣١,٠٥٦) أو أقل.
٢. **تحسين متوسط**: القيمة المخصوصة بين المتوسط الحسابي مطروحاً منه الانحراف المعياري وبين المتوسط الحسابي مضافاً إليه الانحراف المعياري ؛ أي الدرجات المخصوصة بين (٣١,٠٥٦ - ٨٢,٨٠٤).
٣. **تحسين كبير**: القيمة التي تساوي المتوسط الحسابي مضافاً إليه قيمة الانحراف المعياري أو أكبر؛ أي الدرجات التي تساوي (٨٢,٨٠٤) أو أكبر، كما يوضح الجدول (٢٦) ذلك.

رسم بياني رقم (٢٦) شكل "١"

يوضح تقسيم مستويات تحسين أداء المعلمين



جدول رقم (٢٧)
علاقة الأساليب القيادية بدرجة تحسين أداء المعلمين
ن = ٣٩٩

| الإجمالي | تحسين أداء المعلمين | | | | | | الأساليب القيادية | |
|----------|---------------------|--------|-------------|--------|------------|--------|----------------------|--|
| | تحسين كبير | | تحسين متوسط | | تحسين بسيط | | | |
| | العدد | النسبة | العدد | النسبة | العدد | النسبة | | |
| ١٤١ | %١٤,٧ | ١١ | %٣٥ | ٨٦ | %٥٦,٤ | ٤٤ | التسلطى | |
| ١٨٧ | %٨٢,٧ | ٦٢ | %٤٨,٤ | ١١٩ | %٧٧,٧ | ٦ | التشاروبي | |
| ٧١ | %٢,٧ | ٢ | %١٦,٧ | ٤١ | %٣٥,٩ | ٢٨ | التسبيبى | |
| ٣٩٩ | %١٨,٨ | ٧٥ | %٦١,٧ | ٢٤٦ | %١٩,٥ | ٧٨ | الإجمالي | |

تم إجراء اختبار (مربع كاي) (**chi square**) لمعرفة ما إذا كان هناك علاقة بين الأسلوب القيادي (تسلطى، تشاروبي، تسبيبى) وتحسين أداء المعلم، والجدول (٢٨) يبين ذلك.

جدول رقم (٢٨)
اختبار مربع كاي (chi square)
ن = ٣٩٩

| احتمال المعنوية | درجة الحرية | قيمة مربع كاي | مربع كاي |
|-----------------|-------------|---------------|----------|
| .,,, | ٤ | ٨٩,٢٣٦ | |

ويتضح من الجدول رقم (٢٨) أن قيمة مربع كاي (**chi square**) = ٨٩,٢٣٦ وكذلك احتمال المعنوية لاختبار مربع كاي = .,,,. مما يدل على أنه توجد علاقة معنوية بين الأسلوب القيادي (تسلطى، تشاروبي، تسبيبى) وتحسين أداء المعلم ، عند مستوى معنوية .٠,٠٥ . وبتحليل ما جاء في الجدول رقم (٢٧) يتضح ما يلى :

- **بالنسبة للتحسين البسيط :** يتضح أن نسبة ٥٦,٤% تحسن أداؤهم مع الأسلوب القيادي التسلطى ونسبة ٧,٧% تحسن أداؤهم مع الأسلوب القيادي التشاروبي ، ونسبة ٣٥,٩% تحسن أداؤهم مع الأسلوب القيادي التسبيبى.
- **بالنسبة للتحسين المتوسط :** يتضح أن نسبة ٣٥% تحسن أداؤهم الأسلوب القيادي التسلطى ونسبة ٤٨,٤% تحسن أداؤهم مع الأسلوب القيادي التشاروبي ، ونسبة ١٦,٧% تحسن أداؤهم مع الأسلوب القيادي التسبيبى.
- **بالنسبة للتحسين الكبير :** يتضح أن نسبة ١٤,٧% تحسن أداؤهم الأسلوب القيادي التسلطى ونسبة ٨٢,٧% تحسن أداؤهم مع الأسلوب القيادي التشاروبي ، ونسبة ٢,٧% تحسن أداؤهم مع الأسلوب القيادي التسبيبى.

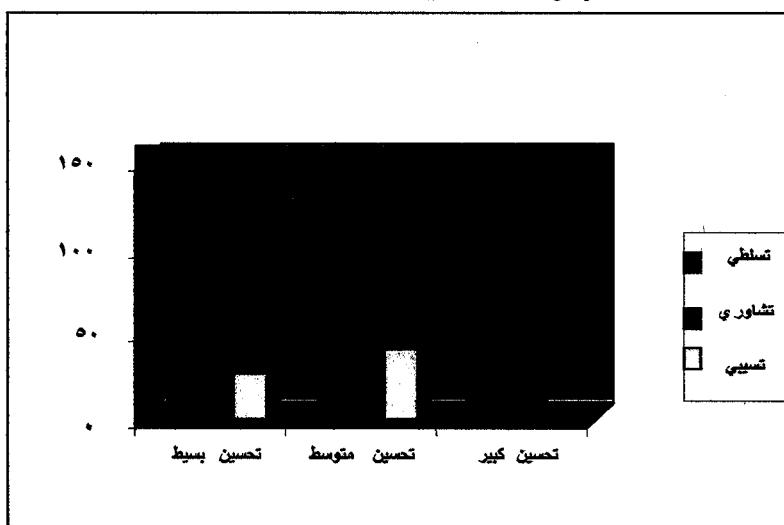
وقد كشفت نتائج الدراسة عن طريق استخدام (مربع كاي) أن هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الأساليب القيادية التسلطية والتشاورية والتسيبية وتحسين مستويات أداء المعلمين كما يوضحه الجدول رقم (٢٧).

ففي الأسلوب التسلطي تحسن أداء (٤١) معلماً، منهم (٤٤) معلماً كان تحسن مستواهم قليلاً و (١١) معلماً كان تحسن مستواهم كثيراً، والبقية كان تحسن مستواهم متوسطاً . وفي الأسلوب التسيبي تحسن أداء (٧١) معلماً، منهم (٢٨) كان تحسن مستواهم قليلاً و (٢) كان تحسن مستواهم كثيراً ، والبقية كان تحسن مستواهم متوسطاً . أما في الأسلوب التشاركي فتحسن أداء (١٧٨) معلماً، منهم (٦) معلمين كان تحسن مستواهم قليلاً و (٦٢) معلماً كان تحسن مستواهم كثيراً . والبقية كان تحسن مستواهم متوسطاً .

وبناء العرض السابق ، ومن خلال المقارنة بين التحسن الكبير لأداء المعلمين والتحسين البسيط يتبين وجود علاقة طردية إيجابية بين الأسلوب القيادي التشاركي وتحسين أداء المعلمين حيث يزداد تحسين أداء المعلمين كلما اتجهنا من تحسن بسيط إلى تحسن كبير ، وفي نفس الوقت يتبين وجود علاقة عكسية سلبية بين الأسلوب القيادي التسلطي وكذلك الأسلوب القيادي التسيبي وتحسين أداء المعلمين حيث يقل تحسين أداء المعلمين كلما اتجهنا من تحسن بسيط إلى تحسن كبير .

ويوضح ذلك الرسم البياني التالي:

رسم بياني رقم (٢٩) شكل "٢" يوضح العلاقة بين الأساليب القيادية ودرجة تحسين أداء المعلمين



ملخص الفصل:

تناول هذا الفصل مدخلاً تضمن أسئلة الدراسة والأساليب الإحصائية المتبعة في تحليلها وتفسيرها ، بالإضافة إلى الطريقة التي اعتمد عليها الباحث في تفسير نتائج دراسته . كما تناول هذا الفصل عرضاً وتحليلاً للنتائج المتعلقة بكل سؤال ، ثم تفسيرها ومناقشتها وربطها بنتائج الدراسات السابقة - عربية وأجنبية - التي تناولت موضوع الأساليب القيادية التي يمارسها المشرفون التربويون وعلاقتها بتحسين أداء المعلمين .

الفصل الخامس

ملخص نتائج الدراسة و توصياتها و مقتراتها

أولاً : ملخص نتائج الدراسة .

ثانياً : التوصيات

ثالثاً : المقترات

الفصل الخامس

ملخص نتائج الدراسة وتوصياتها واقتراحاتها

مدخل:

يتضمن هذا الفصل خلاصة النتائج التي تم التوصل إليها بعد تحليل البيانات التي تم جمعها من مجتمع الدراسة، وعرضها ومناقشتها في الفصل الرابع، بالإضافة إلى بعض التوصيات التي يمكن تقديمها في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج ، كما يتضمن هذا الفصل تقديم مقترنات لإجراء بعض الدراسات والبحوث اللاحقة مما أوحى به هذه الدراسة، والتي يمكن أن تسهم في إثراء المجال التربوي وتطوره.

أولاً: ملخص نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة إلى عدة نتائج، قد أشير إليها في ثانياً عرضها وتحليلها ومناقشتها وملخصها كما يلي :

١. أن المشرفين التربويين يمارسون الأساليب القيادية في الإشراف التربوي (التشاوري والتسلطي والتسييبي) بدرجة متوسطة، وإن اختلفت هذه الدرجة المتوسطة علواً ودوناً. حيث جاء الأسلوب القيادي التشاركي في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (٢,٠٩) ونسبة مئوية (٥٢,٢٥). وجاء الأسلوب القيادي التسلطي في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (١,٨٥) ونسبة مئوية (٤٦,٢٥)، وجاء الأسلوب القيادي التسييبي في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (١,٦٩) ونسبة مئوية (٤٢,٢٥). وبما أن الأسلوب القيادي التشاركي أكثر الأساليب القيادية ممارسة من قبل المشرفين التربويين يكون هو الأسلوب القيادي السائد في الإشراف التربوي في المدارس بالمدينة المنورة ، بناء على المحك المعياري الذي أشار إليه الباحث في مدخل الفصل الرابع .

٢. وجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠,٠٥٠) في وجهات نظر المعلمين بين الأسلوب القيادي التشاركي وتحسين أداء المعلمين ، وكذلك

وجود علاقة ارتباطية سلبية ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($0,05\alpha$) بين الأسلوبين القياديين (السلطي والتسبيبي) وتحسين أداء المعلمين ، ما يرأها المعلمون.

٣. عدم وجود اختلاف دال إحصائي في وجهات نظر المعلمين حول ممارسة المشرفين التربويين للأساليب القيادية في المدارس (الابتدائية والمتوسطة والثانوية) في المدينة المنورة ، ما عدا الأسلوب القيادي التسبيبي فهو ذو اختلاف دال إحصائي عند المستوى ($0,05\alpha$) في ممارسته من قبل المشرفين التربويين في المرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية.

٤. وجود اختلاف دال إحصائي عند المستوى ($0,05\alpha$) في وجهات نظر المعلمين حول ممارسة المشرفين التربويين للأسلوبين القياديين (السلطي و التسبيبي) تبعاً لتغير سنوات خبرة المعلمين في التدريس مع المعلمين الأقل خبرة من سنة إلى أقل من ٩ سنوات.

٥. وجود اختلاف دال إحصائي عند مستوى ($0,05\alpha$) في وجهات نظر المعلمين حول ممارسة المشرفين التربويين للأسلوب القيادي التشاوري تبعاً لتغير سنوات خبرة المعلمين في التدريس مع المعلمين الأكثر خبرة من ٩ سنوات إلى ١٧ سنة ، ومن ١٧ سنة فأكثر.

٦. وجود اختلاف دال إحصائي عند مستوى ($0,05\alpha$) في وجهات نظر المعلمين حول ممارسة المشرفين التربويين للأسلوب القيادي التشاوري مع المعلمين الحاصلين على (دبلوم معهد المعلمين) ، وكذلك مع المعلمين الحاصلين على (دبلوم الكلية المتوسطة).

٧. وجود اختلاف دال إحصائي عند مستوى ($0,05\alpha$) في وجهات نظر المعلمين حول ممارسة المشرفين التربويين للأسلوب القيادي التسبيبي تبعاً لتغير المؤهل العلمي مع المعلمين الحاصلين على (مؤهل ماجستير) ، أو (بكالوريوس تربوي) ، أو (بكالوريوس غير تربوي).

ثانياً : توصيات الدراسة:

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج يمكن التوصل إلى التوصيات التالية:

١. نظراً لأن نتائج الدراسة قد أظهرت أن المشرفين التربويين يمارسون الأساليب القيادية (السلطية، التشاورية و التسيبية) بدرجة متوسطة؛ لذا يوصي الباحث بما يلي :

أ- ضرورة أن تسعى الإدارة العامة للإشراف التربوي بوزارة التربية والتعليم جاهدةً لعميق الوعي بين المشرفين التربويين لممارسة ما تتطلع إليه وتأمله من إشراف تربوي حديث يخلو من الممارسات السلطية والتسيبية . وذلك عن طريق قيام المشرفين التربويين في شعبة الإشراف التربوي بوزارة التربية والتعليم بزيارات متكررة جادة يتقدون فيها مع المشرفين التربويين في كل منطقة تعليمية لإيضاح ما تطمح إليه الوزارة من إشراف تربوي حديث يتناسب مع العصر وتطوراته، بالإضافة إلى تعرف ما يعوق ممارسة الإشراف التربوي بمفهومه الحديث في مدارسنا، والعمل على إيجاد الحلول من خلال الندوات والمؤتمرات والبحوث والدراسات، ودراسة تقارير المشرفين التربويين .

ب- ضرورة إيجاد آلية لبث الوعي بين المعلمين للقيام بمسؤولياتهم، والالتزام بالأنظمة التعليمية وفهم دور المشرف التربوي ؟ حتى يتمكن من مساعدتهم بأسلوب تشاوري يشعرهم بذلكم . كأن يكون هناك وثيقة بين وزارة التربية والتعليم والمعلم في بداية تعيينه يبين فيها واجبات المعلم وحقوقه على الوزارة وما للوزارة والمجتمع من واجبات وحقوق على المعلم ، وتكون هناك شروط وضوابط تطبق عند الإخلال بما في هذه الوثيقة .

ج- ضرورة قيام القادة المسؤولين في وزارة التربية والتعليم بتطبيق المفاهيم التطويرية بناءً على دراسة الواقع، وأن يكون التغيير والتطوير ميدانياً لا تنظيرياً ؟ تجنبًا للازدواجية بين النظرية والتطبيق.

٢. ولما كانت نتائج الدراسة قد أظهرت أن هناك علاقة ارتباطية إيجابية بين الأسلوب القيادي التشاوري وتحسين أداء المعلمين ، وأن هناك علاقة ارتباطية سلبية بين الأساليب القيادية التسلطية والتسيبية وتحسين أداء المعلمين ؟ لذا يوصي الباحث بما يلي :

أ- على الإدارة العامة للإشراف التربوي بوزارة التربية والتعليم إعطاء المشرفين التربويين مزيداً من الصالحيات التي تساعدهم في حفز المعلمين ، وحثهم على الإنتاجية ، وحل مشكلاتهم في العمل وخارجه .

ب- إقامة دورات تدريبية للمشرفين التربويين تنمو فيهم روح القيادة التشاورية، وتحسن أساليبهم الإشرافية، وتصنع لديهم الرغبة في تحمل المسؤولية ، والرغبة في الابتكار والإبداع . وأن تتضمن هذه الدورات برامج أكثر تقدماً يستفيد منها المشرف التربوي كيفية إحداث تغييرات مرغوب فيها لدى المعلمين .

ج- تشجيع المشرفين التربويين على حضور المؤتمرات التربوية داخل المملكة وخارجها والمشاركة الفاعلة فيها.

د- تشجيع المشرفين التربويين ، بإعطاء المتميز منهم إجازة علمية ؛ لإنجاز ما يُطمح إليه من بحوث تربوية ودراسات علمية ، ووضع مكافآت لهم ، وتخصيص مجلة محكمة فصلية أو نصف سنوية لنشر أبحاثهم ودراساتهم .

٣. ونظراً لأن نتائج الدراسة قد أظهرت وجود اختلاف دال إحصائي في وجهات نظر المعلمين حول ممارسة المشرفين التربويين للأسلوب القيادي التسييبي في المرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية ؛ لذا يوصي الباحث بما يلي:

أ- ضرورة تطبيق إدارات التربية و التعليم معايير اختيار المشرف التربوي بكل موضوعية .

ب- فسح المجال أمام المشرفين التربويين لمواصلة الدراسات العليا، سواء أكانت في المجال التربوي أم في المجال التخصصي، وأن يكون هناك تنسيق بين وزارة التربية والتعليم و الكليات التربوية في الجامعات داخل المملكة العربية السعودية لاستقطاب أكبر عدد ممكن من المشرفين التربويين ؛ لتحقيق أهداف الإشراف التربوي ، بل أهداف العملية التعليمية كاملة.

ج- تخصيص مشرفين تربويين للإشراف على المرحلة الثانوية يكونون أكثر معرفة بالمادة العلمية ، وأن يسمح لهم بإكمال دراساتهم العليا في مجال التخصص .

ثالثاً: المقترنات:

١. القيام بدراسة مماثلة للدراسة الحالية في المناطق التعليمية الأخرى في المملكة العربية السعودية.
٢. دراسة العوامل والأسباب التي تؤدي إلى ممارسة الأسلوب القيادي التسلطي في الإشراف التربوي.
٣. دراسة العوامل والأسباب التي تؤدي إلى ممارسة المشرفين التربويين للأسلوب القيادي التسيبي في الإشراف التربوي عامه، وفي المرحلة الثانوية خاصة.
٤. دراسة العلاقة بين الأساليب القيادية التي يمارسها المشرفون التربويون وكفاياتهم الإشرافية.
٥. دراسة الأسباب التي تعيق تحقيق الإشراف التربوي أهدافه في تحسين العملية التعليمية.
٦. دراسة تصورية لطبيعة الإشراف التربوي الذي يريده المعلمون من المشرفين التربويين.
٧. إجراء دراسة لمعرفة مدى نصح الواقع الميداني في المدارس لتطبيق الإشراف التربوي بمفهومه الحديث.

مصادر الدراسة ومراجعها

أولاً : المراجع العربية

ثانياً : المراجع الأجنبية

مراجع الدراسة

- أولاً: المراجع العربية :
- ١ القرآن الكريم .
 - ٢ آل قصود، عبد الله محمد منصور (٢٠٠٢) "دور المشرف التربوي في تطوير الكفايات التعليمية اللازمة لعلمي المواد الاجتماعية" رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية ، جامعة الملك سعود .
 - ٣ آل ناجي محمد بن عبد الله (٢٠٠١م) "الأنماط القيادية ومدى فاعليتها للمشرفين التربويين في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير". مجلة مركز البحوث التربوية ، بقطر ، العدد ٢٠ ، السنة العاشرة ، ٢٠٠١م .
 - ٤ الإبراهيم ، عدنان بدري (٢٠٠٢م) "الإشراف التربوي، أنماط أساليب" مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية أربد ، ط ١ .
 - ٥ ابن منظور ، محمد بن مكرم (ت ٧١١هـ)، "لسان العرب" ، اعنى بتصحیحه أمین محمد عبد الوهاب ، و محمد الصادق العبیدی (١٩٩٧م) دار إحياء التراث العربي ، و مؤسسة التاريخ العربي ، بيروت .
 - ٦ أحمد، أحمد إبراهيم (١٩٨٧م) "الإشراف المدرسي، من وجهة نظر العاملين في الحقل التعليمي - الموجهين - المديرين - الناظار - المعلمين - التلاميذ" دار الفكر القاهرة.
 - ٧ أحمد، أحمد إبراهيم (١٩٩٠م) "الإدارة التربوية والإشراف الفيزي بين النظرية والتطبيق. دار الفكر القاهرة.
 - ٨ أحمد، أحمد إبراهيم (١٩٩٤م) "السلوك القيادي للناظر/ مدير المدرسة من وجهة نظر المعلمين . مجلة كلية التربية ، جامعة المنصورة ، العدد ٢٦ ..
 - ٩ أحمد ، محمد عبد السلام (١٩٦٠م) "القياس النفسي التربوي" ، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة .
 - ١٠ الأسدی، سعيد جاسم و مروان عبد المجيد إبراهيم(٢٠٠٢م) "الإشراف التربوي" ، الدار العلمية ، عمان ط ١ .
 - ١١ الأفندي ، محمد حامد (١٩٨٧م) "الإشراف التربوي" عالم الكتب ، القاهرة .

- ١٢ - البدري، طارق عبد الحميد، أ (٢٠٠١م) "الأساليب القيادية والإدارية في المؤسسات التعليمية" ، دار الفكر ، عمان.
- ١٣ - البدري ، طارق عبد الحميد ، ب (٢٠٠١م) "تطبيقات ومفاهيم في الإشراف التربوي" ، دار الفكر ، عمان .
- ١٤ - برقعان ، أحمد محمد أحمد(١٤١٧هـ) ، " تقويم برنامج التوجيه التربوي من وجهة نظر المعلمين في الجمهورية اليمنية " ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية العلوم التربوية ، جامعة اليرموك بالأردن .
- ١٥ - بلقيس ، أحمد وتوفيق مرعي(١٩٨٥م) " علم النفس الاجتماعي " ط ٢ ، دار الفرقان ، عمان.
- ١٦ - بوردمان تشارلز وآخرون(١٩٦٣م) " الإشراف الفني في التعليم " ترجمة وهيب سمعان وآخرون، مكتبة النهضة بمصر .
- ١٧ - الثبيتي ، عيضة محمد بخيت(١٤١٠هـ) : العوامل التي تؤدي بالمسيرفين التربويين إلى ممارسة النمط التقليدي في الإشراف التربوي في المرحلة المتوسطة بمدينة الطائف" رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ، جامعة أم القرى.
- ١٨ - الشمالي ، عبد الرزاق عبدالرحيم(١٤١٧هـ) " وظائف الإشراف التربوي ومدى تنفيذ المشرف التربوي لها " من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين بالمرحلة المتوسطة بالطائف "رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية، جامعة أم القرى .
- ١٩ - الجنازرة ، صبري عبد الفتاح رمضان(٢٠٠٠م) " علاقة السلوك الإشرافي للمسيرفين التربويين باتجاهات المعلمين نحو الإشراف التربوي في مدارس محافظة الخليل" ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية،جامعة القدس.
- ٢٠ - الجوادي ، حسن مصطفى ، وأحمد عزت عثمان(١٤٠٦هـ) " تطوير التعليم بالململكة العربية السعودية : التعليم الابتدائي " دار الأصفهاني ، جدة.
- ٢١ - الخازمي ، يحيى احمد (١٤٠٣ هـ) ،" واقع جولات الإشراف التربوي المنظمة ومدى إيجابيتها في تقويم معلم المرحلة الابتدائية بمنطقة مكة المكرمة التعليمية " رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أم القرى .

- ٢٢ - الحبيب ، عبد الرحمن محمد(٤٠٤ هـ) " مشكلات التوجيه التربوي في المرحلة الثانوية للبنين بمنطقة الرياض التعليمية " رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، الرياض .
- ٢٣ - حداد ، طلعت يوسف مصطفى (١٤١٠ هـ)" دور المشرف التربوي لتحسين أداء معلم الكيمياء في المرحلة الثانوية لمدارس البنين في مدينة مكة المكرمة وجلدة من وجهة نظر المشرفين التربويين ومعلمي الكيمياء" رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أم القرى .
- ٢٤ - الحربي، صالح عايض (١٤١٧ هـ) ، " درجة إسهام المشرف التربوي في رفع مستوى أداء معلم الجيولوجيا في المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمي الجيولوجيا ومديري المدارس الثانوية بالمنطقة الغربية " رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أم القرى .
- ٢٥ - حسن ، ماهر محمد صالح (١٩٩٥م)" دور المشرف التربوي في تحسين النمو المهني للمعلمين في مدارس وكالة الغوث في الأردن " رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة اليرموك بالأردن.
- ٢٦ - حسين ، سيد حسن (١٩٦٩م)" دراسات في الإشراف الفني" ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة.
- ٢٧ - الحقيل، سليمان عبد الرحمن(١٩٩٢م) "الإدارة المدرسية وتبعة قواها البشرية في المملكة العربية السعودية " .
- ٢٨ - خريسات ، محمد أمين فرحان (١٩٩٥م)" السلوك القيادي لدى المشرف التربوي من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في مدينة عمان " رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، الجامعة الأردنية .
- ٢٩ - الخطيب ، رداح ، وأحمد الخطيب ، ووجيه فرح (١٩٩٨م) " الإدارة والإشراف التربوي : اتجاهات حديثة " ، دار الأمل للنشر والتوزيع ، عمان.
- ٣٠ - درويش ، عبد الكريم ، وليلي تكلا (١٩٧٢م) ، " أصول الإدارة العامة " مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة .

- ٣١ - دموعة ، مجید إبراهيم وآخرون(١٩٧٨ م) "الإدارة والإشراف" مطبعة وزارة التربية ، بغداد.
- ٣٢ - الديك، تيسير ، وحسين ياسين ، ومحمد عدس ، ومحمد فهمي الديك
(٢٠٠١ م) "أسس الإدارة التربوية والمدرسية والإشراف التربوي" ط١ ، دار الفكر ، عمان .
- ٣٣ - ديو بولدب، فان دالين (١٩٨٣ م) "مناهج البحث في التربية وعلم النفس"
 ترجمة محمد نبيل نوفل وسلیمان الخضري وطبعت منصور ، ومراجعة سيد أحمد عثمان ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة .
- ٣٤ - رشوان ، حسين عبد الحميد (١٩٩٧ م) "العلاقات الإنسانية في مجالات :
علم النفس ، علم الاجتماع ، علم الإدارة" المكتب الجامعي الحديث
 الإسكندرية .
- ٣٥ - الرشيد ، محمد أحمد(١٣٩٩ هـ) "حواطر وقضايا في الإشراف التربوي"
ندوة التوجيه الأولى : دراسات وأبحاث الطائف ١٦-١٨٠١٣٩٩ هـ
- ٣٦ - ريان، فكري حسن(١٩٧٢ م) "التوجيه الفني في التعليم" عالم الكتب القاهرة .
- ٣٧ - الزاغة ، عمر (١٩٨٥ م) "واقع الإشراف التربوي في الضفة الغربية كما يراه
 كل من المشرف ومعلم المرحلة الثانوية" ، رسالة ماجستير غير منشورة ،
 جامعة النجاح الوطنية ، نابلس ، فلسطين .
- ٣٨ - الزعبي ، فتحي إبراهيم محمد سعيد(١٩٩٤ م)" تصورات المعلمين للنظام
 الإشرافي الفعال في مدارس محافظة أربد" رسالة ماجستير غير منشورة كلية
 التربية، جامعة اليرموك.
- ٣٩ - زويلف ، مهدي حسن وعلي العضايلة(١٩٩٦ م) "إدارة المنظمة" ، دار
 مجدلاني للنشر والتوزيع ، عمان .
- ٤٠ - سورطي ، يزيد عيسى(١٩٩٨ م) "السلطوية في التربية العربية : المظاهر
 والأسباب والنتائج" المجلة التربوية، مجلس النشر العلمي ، جامعة الكويت
 مج ١٢، عدد ٤٦ ، شتاء ١٩٩٨ م .

- ٤١ - السعو، راتب (٢٠٠٢م) "الإشراف التربوي ، اتجاهات حديثة" ، مركز طارق للخدمات الجامعية ، عمان .
- ٤٢ - السلمي، مirok عبد الله (١٤٢١هـ) ، "دور المشرف التربوي في تحسين أداء معلمي المواد الاجتماعية في المرحلة الابتدائية بمحافظة جدة التعليمية ، من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين" ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أم القرى بعكة المكرمة .
- ٤٣ - شاهين ، نحو عبد الرحيم محمد (١٤١٩هـ) ، " مدى تطبيق العلاقات الإنسانية في مجال الإشراف التربوي لشرفات العلوم الطبيعية ، من وجهة نظر معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة بمدارس البنات بمنطقة مكة المكرمة التعليمية وقرابها" ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أم القرى .
- ٤٤ - شاويش، محمد يونس عبدالله (٢٠٠٠م)" الأنماط القيادية السائدة لمديري المدارس الخاصة في محافظتي أربد والزرقاء، كما يراها الملون والمديرون" ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الأردنية.
- ٤٥ - الشعلان محمد سليمان وآخرون(١٩٦٩م) "الإدارة المدرسية والإشراف الفنى" مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة .
- ٤٦ - الشوا أحمد علي أحمد (١٩٩٨م)" الأنماط الإشرافية التي يمارسها مدير المدارس الأساسية الثانوية الحكومية من وجهة نظر المعلمين" ، رسالة ماجستير غير منشورة كلية الدراسات العليا ، جامعة النجاح الوطنية ، نابلس، القدس.
- ٤٧ - صالح ، صالح موسى عبد الله (١٩٩٣م) " العلاقة بين الممارسات الإشرافية الفعلية للمشرفين التربويين والممارسات الإشرافية المفضلة لدى معلمي مديرية عمان الكبرى الأولى" ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الأردنية.
- ٤٨ - الطويل ، هاني عبد الرحمن(١٩٩٩م) "الإدارة التربوية والسلوك المنظمي" دار وائل للنشر والتوزيع ، عمان .

- ٤٩ - عبد الماجد ، إيمان صالح عبد الماجد (١٤٠٣هـ) "الإشراف الفي واقعه ومشكلاته في مدارس البنات الثانوية بمنطقة مكة التعليمية" ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أم القرى .
- ٥٠ - عبد الهادي ، جودت عزت (٢٠٠٢م) "الإشراف التربوي ، مفاهيمه وأساليبه دليل لتحسين التدريس" ، ط١ ، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع ، عمان .
- ٥١ - عبيادات ، ذوقان ، وكايد عبد الحق ، وعبد الرحمن عدس (١٩٩٨م) "البحث العلمي ، مفهومه وأدواته وأساليبه" ، دار الفكر ، عمان .
- ٥٢ - عدس ، محمد عبد الرحيم وآخرون (ب، ت) "الإدارة والإشراف التربوي" .
- ٥٣ - عرفات ، محمد مروان (١٩٧٩م) "التوجيه التربوي في مرحلة التعليم الابتدائي في القطر العربي السوري" ، رسالة ماجستير غير منشورة ، دمشق كلية التربية جامعة دمشق .
- ٥٤ - العمايرة ، محمد حسن (٢٠٠٢م) "مبادئ الإدارة المدرسية" دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان .
- ٥٥ - عطوى ، ودت عزت (٢٠٠١م) "الإدارة التعليمية والإشراف التربوي أصولها وتطبيقاتها" . الدار العلمية ، عمان .
- ٥٦ - عودة ، عبد الملك (١٩٦٣م) "الإصلاح والإدارة" ، مكتبة الإنجيلو المصرية القاهرة .
- ٥٧ - عوض ، صلاح الدين (١٩٩٠م) "نمط الإشراف الفي التربوي السائد بمدارس التعليم العام بسلطنة عمان. مجلة كلية التربية جامعة المنصورة ، ع ١٣ .
- ج ١ .
- ٥٨ - القطيفي ، طيبة عبد العزيز (١٤٠٤هـ) "مشكلات التوجيه التربوي في المدارس الحكومية الثانوية للبنات بمنطقة الرياض التعليمية" ، رسالة ماجستير غير منشورة . كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، الرياض .

- ٥٩ - متولي ، مصطفى(١٩٨٣م) "الإشراف الفنى في التعليم ، دراسة مقارنة"
دار المطبوعات الجديدة ، الإسكندرية .
- ٦٠ - الحسنة، محمد سلامة محمد(١٩٩٦م) "الأنماط الإشرافية التي يستخدمها
مدريو المدارس الثانوية في شمال الأردن" ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية
التربية والفنون ، جامعة اليرموك .
- ٦١ - مدانات ، أوجيني، وبرزة كمال(٢٠٠٢م) "الإشراف التربوي لتعليم أفضل"
مجدولاي، عمان.
- ٦٢ - مرسى ، محمد منير(١٩٨٤م) "الإدارة التعليمية : أصولها وتطبيقاتها" ، عالم
الكتب ، القاهرة .
- ٦٣ - المركز العربي للبحوث التربوية للدول الخليج(١٩٨٥م). "الإشراف التربوي
بدول الخليج العربي واقعه وتطوره ، مكتب التربية للدول الخليج العربي،
الرياض
- ٦٤ - مساد، أحمد عمر(١٩٨٨م) "العلاقة بين نمط القيادة لمدير المدرسة وولاء المعلم
لعمله" ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية والفنون ، جامعة اليرموك .
- ٦٥ - المساد، محمود أحمد محمود(١٩٨٣م) "خصائص السلوك الإشرافي وعلاقتها
باتجاهات المعلمين نحو الإشراف" ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية
والفنون ، اليرموك .
- ٦٦ - المساد، محمود أحمد (١٩٨٦م) "الإشراف التربوي الحديث واقع وطموح، دار
الأمل . عمان .
- ٦٧ - مصطفى ، انتصار محمود بني (١٩٩٧م) ، "دور المشرفين التربويين في
تحسين أداء المعلمين حديثي التعيين في محافظة جرش" ، رسالة ماجستير غير
منشورة ، كلية التربية ، جامعة اليرموك بالأردن .
- ٦٨ - الغيدى - الحسن محمد(١٤٢١هـ) "نحو إشراف تربوي أفضل" مكتبة
الرشد، الرياض.

٦٩ - المغيدى، الحسن محمد و محمد آل ناجي (١٩٩٣م) "الإساليب القيادية لعمداء كليات جامعة الملك فيصل بالمنطقة الشرقية" ، مجلة كلية التربية ، جامعة المنصورة سبتمبر، العدد ٢٣ .

٧٠ - المنيف ، محمد صالح عبد الله (١٤٠٩هـ) "نظام التوجيه التربوي بين التطوير والتقويم : دراسة ميدانية" مطبع البكيرية ، الرياض .

٧١ - نشوان ، يعقوب (١٩٨٢م) "الإدارة والإشراف التربوي بين النظرية والتطبيق" دار الفرقان ، عمان.

٧٢ - النعمان ، محمد حمود أحمد (١٤٢٠هـ) ، "مهام المشرف التربوي ومعوقات تنفيذها بمرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية" ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة صنعاء باليمن .

٧٣ - المحجاري، هاشم محمد (١٤٠١هـ) "الإشراف الفنى ودوره في العملية التربوية في المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة" ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أم القرى.

٧٤ - الهواري ، سيد محمد (١٩٦٤م) "الإدارة العامة" مطبعة الإنصاف ، بيروت .

٧٥ - وزارة المعارف (١٣٩٦) "تعيم رقم ٧٩/١٢/٣٢ في ١٧/١١/٧" في ١٣٩٦هـ

٧٦ - وزارة المعارف (١٤٠٨هـ) "دليل الموجه التربوي" الإدارة العامة للتوجيه والتدريب التربوي ، الرياض .

٧٧ - وزارة المعرف (١٤١٦) "تعيم رقم ١٤٩٤/٣٤/٤ في ٩١٤١٦ هـ

٧٨ - وزارة المعارف (١٤١٩هـ) "دليل المشرف التربوي" الإدارة العامة للإشراف التربوي ، الرياض .

ثانياً: المراجع الأجنبية :

- 1- Brian Fidler And Jacqueline Davis , "Inspector Call Again: The Reinspection Of Schools , in School Improvement after Inspection ,ed. Peter Early , (London : Paul Chapman Publishnig Ltd.,: 1998) , PP. 53-155
- 2 - Chacko,H.,(1987) Administrators Methods of Upward Influence goals, Motivational Needs and Perceptions of Super Leadership Style,Unpublished Doctoral Dissertation, 99(6) 1320-A.
- 3- Kelly,M.,(1992) The Instructional Supervision Studies of School Principals (Superision styles) (Eric Document Reproduction service ,AAC,9201932).
- 4- Noel F. McGinn and Allison M. Borden, Framing Questions, Constructing Answers: Alternatives to Supervisors (Mass.: Harvard Institute for International Development, 1995). p. 193.
- 5 -Susan Sullivan and Jeffrey Glanz, Supervision That Improves Teaching: Strategies and Techniques, (California: Corwin Press, Inc., A Sage Publications Company, 2000).
- 6- Larry Lashway, Developing Instructional Leaders, (Internet: http://www.Ericfacility.net/databaes/Eric_Digest/index, 2002-07-00).

الملاحق

٣٤

ملحق (١)

أدلة الدراسة في صورتها الأولية قبل عرضها على المحكمين

بسم الله الرحمن الرحيم

سعادة الدكتور / وفقه الله .

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته .

وبعد :

فسيقوم المدارس - بمشيئة الله - بدراسة علمية بعنوان "علاقة الأسلوب القيادي للمشرف التربوي بتحسين أداء المعلم ، كما يراها معلمو التعليم العام في المدينة المنورة " وهذه الدراسة متطلب لنيل رسالة الماجستير في المنهج وطرق التدريس " قسم الإشراف التربوي " من كلية التربية في جامعة أم القرى . والتي تهدف إلى معرفة درجة ممارسة المشرفين التربويين للأساليب القيادية في المدارس في المدينة المنورة وعلاقتها بتحسين أداء المعلمين .

وقد أعد الباحث هاتين الاستبيانتين ؛ لتكونا أدوات لدراسةه بعد الاطلاع على الدراسات السابقة حول موضوعه ومن واقع تجربته العملية في مجال التدريس والإشراف التربوي وقراءاته حول موضوع الأساليب القيادية وتحسين أداء المعلم في الكتب التربوية ، مما كون للباحث قاعدة علمية اطلق منها . وت تكون أدوات الدراسة الموجهة لمعلمي المواد المشتركة في المدارس بمراحلها الثلاثة بالمدينة المنورة من ثلاثة أقسام :

أولاً : بيانات أولية عن أفراد العينة " المرحلة التعليمية ، الخبرة التدريسية ، المؤهل العلمي ، الشخص ".

ثانياً : استبيانة تتكون من ثمان وأربعين عبارة لقياس الأساليب القيادية " الأسلوب التسلطي ، والأسلوب التشاركي ، والأسلوب التسييبي " التي يمارسها المشرفون التربويون في المدارس في المدينة المنورة . وسيستخدم الباحث - إن شاء الله - السلم المدرج الخماسي (دائماً ، غالباً ، أحياناً ، قليلاً ، أبداً) .

ثالثاً : استبيانة تتكون من أربع وثلاثين عبارة لقياس التحسن الذي طرأ على أداء المعلم من خلال استفادته من مشرف التربوي الذي أشرف عليه في العام الدراسي ١٤٢٣ / ١٤٢٤هـ . وسيستخدم الباحث - إن شاء الله - السلم المدرج الخماسي (بدرجة كبيرة جداً ، كبيرة ، متوسطة ، ضعيفة ، لا)

ويسعد الباحث أن يضع أدوات الدراسة بين يدي سعادتكم ، ويسره التكرم بمشاركتكم في الحكم على مدى دلالة العبارة على ما وضعت له لفظياً ، وملاطفتها لقياسه مضمونياً ، وكذلك مدى مناسبة المقدمة الموجهة لعينة الدراسة مع عبارات الاستبيان ، كما آمل التكرم بإبداء ما ترونوه من إضافة أو حذف أو تعديل ؛ وذلك لما تمتلكونه من الخبرة الواسعة ، والنظرية الثاقبة في هذا المجال .

ولكم - سلفاً - خالص الشكر وعظيم الامتنان .

/ الباحث

سلمان بن سعود غوييلي الجابري

المدينة المنورة - ص.ب ١٠٤٩٠ رمز بريدي ٤١٣٢١ جوال / ٥٤٣٥٦٢٦٠

المشرف على رسالة الطالب / (الدكتور/ عبد اللطيف حسين فرج)

كلية التربية ، جامعة أم القرى .

مكة المكرمة ص . ب ٧٦٢٢ هاتف جوال / ٥٥٥٠٢٨٧٠

بسم الله الرحمن الرحيم

حفظك الله .

أخي المعلم /

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

وبعد :

فيسعدني أن تكون واحداً من الزملاء المتعاونين للإسهام في الدراسة التي أقوم بها وهي بعنوان : "علاقة الأسلوب القيادي للمشرف التربوي بتحسين أداء المعلم " كما يراها المعلمون في التعليم العام بمراحله المختلفة في المدينة المنورة. والتي تتكون استبياناتها المرفقة من ثلاثة أقسام :
أولاً : معلومات أولية : آمل التكرم بقراءتها ووضع علامة (✓) في الحقل المخصص للمرحلة التعليمية التي تدرس فيها ، ومؤهلك العلمي ، وخصائصك التدريسي ، وستوات خبرتك التدريسية .

ثانياً : استبيانة تتضمن عدداً من الفقرات التي تقيس الأسلوب القيادي السائد الذي يمارسه المشرف التربوي في المدارس بمراحلها المختلفة . أرجو أن تتكرم بدراسة كل منها والإجابة عنها بوضع علامة (✓) أمام الفقرة ، وتحت درجة المقياس من (٠ - ٤) التي تنطبق على الأسلوب القيادي الذي تعامل به المشرف التربوي معك في أثناء إشرافه عليك في هذا العام ؛ أي : دائمًا = ٤ ، غالباً = ٣ ، أحياناً = ٢ ، قليلاً = ١ ، أبداً = ٠ .

ثالثاً وأخيراً : استبيانة تتضمن عدداً من الفقرات التي تقيس تحسن أدائك من خلال مدى استفادتك من المشرف التربوي الذي أشرف عليك خلال هذا العام . أرجو أن تتكرم بدراسة كل منها والإجابة عنها بوضع علامة (✓) أمام الفقرة ، وتحت درجة المقياس من (٠ - ٤) التي تنطبق على مدى استفادتك من المشرف التربوي الذي أشرف عليك في هذا العام ؛ أي : بدرجة كبيرة جداً = ٤ ، بدرجة كبيرة = ٣ ، بدرجة متوسطة = ٢ ، بدرجة ضعيفة = ١ ، لا = ٠ .

أخي المعلم الكريم:

يعتمد نجاح هذه الدراسة بعد الله على دقة إجابتك وموضوعيتها وإبداء رأيك الشخصي الصريح دون أي تأثر . علماً بأن هذه الاستبيانة وبياناتها لا تستخدم إلا لغرض البحث العلمي ، وتعامل بسرية تامة .

ولك جزيل الشكر ووافر الاحترام .

الباحث

سلمان سعود غويطي الجابري

أولاً : معلوماته أولية :

المرحلة التعليمية :

- ١- الابتدائية () ٢- المتوسطة () ٣- الثانوية ()

المواد التي تقوم بتدريسها :

- ١- التربية الإسلامية () ٢- اللغة العربية () ٣- الاجتماعيات ()
 ٤- الرياضيات () ٥- العلوم ()

المؤهل العلمي :

- ١- دبلوم معهد المعلمين () ٢- دبلوم الكلية المتوسطة ()
 ٣- بكالوريوس كلية المعلمين () ٤- بكالوريوس كلية التربية ()
 ٥- بكالوريوس غير تربوي ()

سنوات الخبرة :

- من ١ - ٧ سنوات () من ٨ - ١٥ سنوات () من ١٦ - ٢٣ سنة ()
 من ٢٤ سنة فأكثر ()

ثانياً : استبابة لقياس الأساليب القيادية التي يمارسها المشرفون التربويون في تعليم المدينة المنورة
المحور الأول: " الأسلوب القيادي التسلطي الذي يمارسه المشرف التربوي " .

| الرقم | الفقرات | أهمية الفقرة | | | | التعديل الذي يسرّاه الحكم على الفقرة |
|-------|---|--------------|--------|----------|------|--------------------------------------|
| | | غير ملائمة | ملائمة | غير مهمة | مهمة | |
| ١ | يتعمد القيام بزيارات مفاجئة للمعلمين | | | | | |
| ٢ | يلزم المعلمين بأسلوب تدريسي معين متمسكاً بحرفية الإجراءات . | | | | | |
| ٣ | يظهر تفوقه علمياً وفكرياً على المعلمين | | | | | |
| ٤ | لا يشيد بصاحب الخبرات الناجحة عند نقلها من مدرسة إلى أخرى . | | | | | |
| ٥ | يتتجاهل حاجات المعلمين الفنية والإدارية ولا يحاول التعرف عليها قبل زيارتهم . | | | | | |
| ٦ | يلمح باستخدام العقوبات في حال عدم التقيد بتوجيهاته . | | | | | |
| ٧ | يسجل ملحوظاته الصافية على مرأى من التلاميذ . | | | | | |
| ٨ | يتصيد أخطاء المعلمين ، وينهبونهم عليها أمام الآخرين . | | | | | |
| ٩ | يعتمد في تقويمه لعلميته على حفظ الطلاب ونجاحهم . | | | | | |
| ١٠ | يستأثر بالحديث فارضاً رؤيته على المعلمين . | | | | | |
| ١١ | يمارس زياراته الصافية بشيء من الكبر والزهو أمام الطلاب والمعلمين . | | | | | |
| ١٢ | يعامل على المعلم أمام زملائه وطلابه . | | | | | |
| ١٣ | يبلو على المعلمين القلق والاضطراب عند زيارات المشرف لهم | | | | | |
| ١٤ | يكاد ينحصر اهتمامه في متابعة أعمال المعلمين الكتابية وسجلاتهم والتدقق في تفاصيلها . | | | | | |
| ١٥ | يطلب من المعلمين الانصياع التام لتعليماته . | | | | | |
| ١٦ | يوطد العلاقة بينه وبين مدير المدرسة على حساب العلاقة بينه وبين المعلمين. | | | | | |

المعور الثاني : " الأسلوب القيادي الشوري الذي يمارسه المشرف التربوي "

| الرقم | القرارات | أهمية الفقرة | | | | | ملاعبة الفقرة | التعديل الذي يراه | الحكم على الفقرة |
|-------|--|--------------|--------|---------|------|------------|---------------|-------------------|------------------|
| | | غير ملائمة | ملائمة | غير مهم | مهمة | غير ملائمة | | | |
| ١ | يهدف من الزيارة الصيفية إلى اكتشاف حاجات المعلم العلمية والمهنية . | | | | | | | | |
| ٢ | يشعر المعلم عند دخوله وخروجه من المخصصة . | | | | | | | | |
| ٣ | يعزز مواطن القوة لدى المعلم بعد الزيارة الصيفية ويضع برنامجاً لمعالجة قصوره . | | | | | | | | |
| ٤ | يساعد سلوكه المهذب على إشاعة الطمأنينة في نفوس المعلمين في أثناء زيارته . | | | | | | | | |
| ٥ | يبعث حسن تعامله مع المعلمين على الثقة والاحترام المتبادل بين الطرفين . | | | | | | | | |
| ٦ | يشجع الحوار بينه وبين المعلمين ويقبل النقد البناء . | | | | | | | | |
| ٧ | يشجع المعلمين على التطور المهني حسب حاجاتهم . | | | | | | | | |
| ٨ | يستطلع آراء المعلمين حول فاعلية أساليبه الإشرافية | | | | | | | | |
| ٩ | يشجع المعلمين على المبادرة في النقاش . | | | | | | | | |
| ١٠ | يهتم بآراء المعلمين حول ما يطروحوه من أفكار جديدة ، ويشجع على تجربتها في الميدان . | | | | | | | | |
| ١١ | يتفهم مشكلات المعلمين ويحاول مساعدتهم في حلها | | | | | | | | |
| ١٢ | يقدر عمل المعلمين ويشعرهم بأهمية إنجازهم . | | | | | | | | |
| ١٣ | يعمل على إشراك المعلمين في التخطيط لعقد الاجتماعات التربوية | | | | | | | | |
| ١٤ | يحاول الالتزام بالعدل في تعامله مع المعلمين . | | | | | | | | |
| ١٥ | يعتعاون مع المعلمين في إعداد المادة العلمية والتربوية بطريقة تشعرهم بالاعتزاز بذاتهم . | | | | | | | | |
| ١٦ | لا يهتم برأي مدير المدرسة إلا في حدود منطقية مبنية على رؤى واضحة . | | | | | | | | |

المعور الآخر : " الأسلوب القيادي التسييبي الذي يمارسه المشرف التربوي "

| التعديل الذي يراه الحكم على الفقرة | ملائمة الفقرة | | | | أهمية الفقرة | الفرات | الرقم |
|---------------------------------------|---------------|--------|----------|------|---|--------|-------|
| | غير ملائمة | ملائمة | غير مهمة | مهمة | | | |
| | | | | | تنسم قراراته الإشرافية بالارتجالية ، وعدم التخطيط . | | ١ |
| | | | | | يترك لكل معلم الحرية في إبداء رأيه دون تأثير أو تعليق . | | ٢ |
| | | | | | يعتمد كثيراً على تقدير المدير عند تقويمه أداء المعلمين . | | ٣ |
| | | | | | دائماً يغلب مصلحة المعلم الشخصية على حساب مصلحة العمل. | | ٤ |
| | | | | | لا يهتم بتسجيل نتائج الاجتماعات مع المعلمين ولا يعمل على متابعتها أو تنفيذ توصياتها . | | ٥ |
| | | | | | يساهل في معرفة قدرات معلميه وطاقاتهم وموتهم . | | ٦ |
| | | | | | يكتفي بكتابة تقريره في سجل زيارة المشرفين دون الحرص على مناقشة محتواها مع المعلمين | | ٧ |
| | | | | | لا يفرق بين معلم متميز ومعلم غير متميز في تقويمه السنوي . | | ٨ |
| | | | | | يطلب من مدير المدرسة إبلاغ المعلمين التوجيهات والتعليمات التي ينبغي أن يعملوا بها | | ٩ |
| | | | | | يرى أن كل معلم مسؤول بنفسه عن أداء عمله | | ١٠ |
| | | | | | يتحاشى الاصطدام مع المعلمين في المناوشات العلمية والتربوية | | ١١ |
| | | | | | يعتمد على الزيارة الصفية في تقويمه لأداء المعلمين . | | ١٢ |
| | | | | | يتأثر بآراء المدير تجاه المعلمين . | | ١٣ |
| | | | | | يتهانون في متابعة سجلات تقويم التلاميذ وتحصيلهم الدراسي | | ١٤ |
| | | | | | يطلب من المعلمين التخطيط وإنتاج الوسائل التعليمية وبعض الأعمال ولا يشار كهم في ذلك بآرائه أو خبراته . | | ١٥ |
| | | | | | لا يكث في المدرسة إن زارها إلا قليلاً . | | ١٦ |

القسم الأخير : استبانت لقياس التحسن الذي طرأ على أداء المعلم من خلال استفادته من المشرف التربوي الذي أشرف عليه في العام الدراسي ١٤٢٣ / ١٤٢٤ هـ فيما يلي:

| الرقم | الفقرات | أهمية الفقرة | | | | | التعديل الذي يراه الحكم على الفقرة |
|-------|--|---------------|------------|--------|----------|------|---------------------------------------|
| | | ملازمة الفقرة | غير ملازمة | ملازمة | غير مهمة | مهمة | |
| ١ | تحديد الأهداف العامة للمواد التي تقوم بتدريسها . | | | | | | |
| ٢ | كيفية صياغة الأهداف السلوكية صياغة صحيحة. | | | | | | |
| ٣ | معرفة مستويات الأهداف السلوكية . | | | | | | |
| ٤ | كيفية تحويل الأهداف السلوكية إلى صيغة تقويمية. | | | | | | |
| ٥ | كيفية التدرج المنطقي في مناقشة الأهداف السلوكية . | | | | | | |
| ٦ | الاقتناع بأهمية الانتظام في الإعداد الكتبي . | | | | | | |
| ٧ | القدرة على تحليل محتوى المدرس تمهيداً لإعداده وشرحه . | | | | | | |
| ٨ | كيفية تنفيذ إجراءات المدرس. | | | | | | |
| ٩ | كيفية توظيف السبورة توظيفاً جيداً .. | | | | | | |
| ١٠ | كيفية أسلوب توظيف الكتاب المدرسي توظيفاً صحيحاً . | | | | | | |
| ١١ | إدراك مفهوم إدارة الحوار الصفي . | | | | | | |
| ١٢ | استخدام الطرائق التدريسية الناجعة التي تحتاج إليها . | | | | | | |
| ١٣ | كيفية استخدام الأجهزة الحديثة (كالحاسوب والإنترنت) . | | | | | | |
| ١٤ | إنتاج وسائل تعليمية تلائم الموضوعات المختلفة | | | | | | |
| ١٥ | اكتساب أفكار جديدة ومفاهيم حديثة في التخصص . | | | | | | |
| ١٦ | استخدام أساليب مشوقة لجذب انتباه الطلاب | | | | | | |
| ١٧ | تقديم قراءات تربوية في علم النفس والمجتمع وطرق التدريس . | | | | | | |
| ١٨ | معرفة قراءات في التخصص لتجاوز ما وقعت فيه من أخطاء . | | | | | | |
| ١٩ | معرفة أهداف الالتزام بالفصيحة في أثناء شرح الدروس . | | | | | | |
| ٢٠ | كيفية التعامل مع مشكلات الطلاب السلوكية | | | | | | |
| ٢١ | كيفية رفع مستوى تحصيل الطالب العلمي. | | | | | | |
| ٢٢ | إيضاح الأساليب التي تتبعها لرعاية المتفوقين والملاهيين . | | | | | | |

| التعديل الذي يراه الحكم على الفقرة | أهمية الفقرة | | | | الفقرات | الرقم |
|---------------------------------------|--------------|--------|----------|------|---|-------|
| | غير ملائمة | ملائمة | غير مهمة | مهمة | | |
| | | | | | إيضاح الأساليب التي تتبعها لمعالجة المقصرين وضعاف التحصيل . | ٢٣ |
| | | | | | كيفية التعامل مع التطبيقات والواجبات كما وكيفاً . | ٢٤ |
| | | | | | إدراك أهمية النشاط المدرسي وضرورة المشاركة الفاعلة فيه . | ٢٥ |
| | | | | | إيضاح أهمية الحافظة على أوقات الدوام وتقدير المسؤولية . | ٢٦ |
| | | | | | القيام بإجراء بحوث تربوية أو تجربة علمية . | ٢٧ |
| | | | | | حضور الدورات التدريبية التي يعقدها المشرفون التربويون . | ٢٨ |
| | | | | | معرفة المجالات العلمية التي تعنى بالبحوث التربوية . | ٢٩ |
| | | | | | معرفة القدرات العقلية والخصائص النفسية والجسمية لطلاب المرحلة التي تقوم بالتدريس فيها . | ٣٠ |
| | | | | | استخدام أساليب تقويمية لتلاميذ غير الاختبارات التقليدية . | ٣١ |
| | | | | | التغذية الراجعة عقب أسئلة الاختبارات أو الدروس التطبيقية . | ٣٢ |
| | | | | | معرفة طبيعة العلاقة بين المشرف التربوي والمعلم . | ٣٣ |
| | | | | | معرفة خصائص المعلم وسماته لدى العلماء المسلمين . | ٣٤ |

ما يراه الحكم من ملحوظات ومرئيات:

- ١
- -٢
- -٣
- -٤
- -٥
- -٦
- ٧

ملحق (٢)
أداة الدراسة في صورتها النهائية

بسم الله الرحمن الرحيم

العلم الفاضل / حفظه الله.

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد:

فيعون الله يقوم الباحث بدراسة هدف إلى تعرف الأساليب القيادية التي يمارسها المشرفون التربويون وعلاقتها بتحسين أداء المعلمين في المدينة المنورة .

ويسعدني أن تكوني - أخي العلم - واحداً من الزملاء المتعاونين للإسهام في هذه الدراسة خدمة للبحث العلمي .
ونشكركم - سلفاً على إعطائنا مساحة من فكركم وجزءاً من وقتكم في الإجابة عن عبارات الاستبانة المرفقة والتي يستوقف صدقها وتحقيق أهدافها - بعد الله - على صدق استجابتكم ودقتها . علمًا بأن بيانات الاستبانة تعامل بسرية تامة ، ولا تستخدم إلا لغرض البحث العلمي فقط .

ولكم جزيل الشكر وعظيم الامتنان .

الباحث

سلمان سعود الجابری

أولاً: معلومات أولية:

الرجاء وضع علامة (✓) في الحقل المناسب لوضعك وتبعته الفراغ إن لزم الأمر.

المرحلة التعليمية:

الثانوية

المتوسطة

الابتدائية

المواد التي تقوم بتدريسها:

الاجتماعيات

اللغة العربية

التربية الإسلامية

العلوم () الأحياء ، () الكيمياء ، () الفيزياء .

الرياضيات

المؤهل العلمي:

بكالوريوس تربوي

دبلوم الكلية المتوسطة

المعلمين

بكالوريوس غير تربوي آخر، فضلاً حدد

سنوات الخبرة في مجال التدريس :

من سنة إلى أقل من 9 سنوات من 9 سنوات إلى أقل من 17 سنة 17 سنة فأكثر

ثانياً: الرجاء تحديد درجة الممارسة بوضع علامة (✓) أمام العبارة التي تصف الأسلوب القيادي الذي تعامل به المشرف التربوي معك في أثناء ممارسته الإشرافية لهذا العام ١٤٢٣/١٤٢٤ـ٩٦.

| الرقم | العبارة | درجة الممارسة | | | | | إلا إذا |
|-------|---|---------------|---------|--------|--------|----|---------|
| | | ليلاً | أحياناً | غالباً | دائماً | لا | |
| ١ | يقوم بزيارات صحفية مقاجحة للمعلمين. | | | | | | |
| ٢ | يتقبل النقد البناء في أثناء حواره مع المعلمين | | | | | | |
| ٣ | يقدم مصلحة المعلم الشخصية على مصلحة العمل. | | | | | | |
| ٤ | يلزم المعلمين بحروفية المادة الدراسية ولا يجيد عنها. | | | | | | |
| ٥ | يهدف من الزيارة الصحفية إلى تشخيص حاجات المعلمين التخصصية والتربوية . | | | | | | |
| ٦ | يتجاهل التدخل في المواقف التعليمية المناسبة في أثناء زيارته للمدرسة . | | | | | | |
| ٧ | يعكس الشعور بتفوقه علمياً وفكرياً على المعلمين. | | | | | | |
| ٨ | يشرك المعلمين في اتخاذ القرارات. | | | | | | |
| ٩ | تنسم قراراته الإشرافية بالارتجالية، وعدم التخطيط. | | | | | | |
| ١٠ | يسفرد باتخاذ القرارات وإصدار التوجيهات للمعلمين دون مناقشتهم. | | | | | | |
| ١١ | يساعد المعلمين في حل مشكلاتهم المرتبطة بالعمل. | | | | | | |
| ١٢ | يتأثر بآراء مدير المدرسة تجاه المعلمين عند تقويمهم. | | | | | | |
| ١٣ | يؤكّد على استخدام العقوبات النظامية في حال عدم التقيد بتوجيهاته. | | | | | | |
| ١٤ | يقدر أعمال المعلمين ويشعرهم بأهمية إنجازاتهم. | | | | | | |
| ١٥ | يتهاون في تسجيل قرارات الاجتماعات ولا يعمل على متابعتها. | | | | | | |
| ١٦ | يناقش المعلمين في أخطائهم على مرأى من التلاميذ. | | | | | | |
| ١٧ | يعتعاون مع المعلمين في إعداد المادة العلمية والتربوية بطريقة تشعرهم بالاعتزاز بهما. | | | | | | |
| ١٨ | يتجاهل معرفة قدرات المعلمين وميولهم وأتجاهاتهم واستغلالها لصالح العمل. | | | | | | |
| ١٩ | يتحذّل من تحصيل الطلاب المعرفي فقط مقياساً لأداء المعلم. | | | | | | |
| ٢٠ | يستأند المعلم في زياراته الصحفية بدءاً وختاماً | | | | | | |
| ٢١ | يمكث في المدرسة فترة قصيرة من الزمن عند زيارته للمعلمين. | | | | | | |

| الرقم | العبارة | درجة الممارسة | | | | | الإطلاق |
|-------|---|---------------|---------|--------|--------|----|---------|
| | | قليلًا | أحياناً | غالباً | دائماً | لا | |
| ٢٢ | ينحصر اهتمامه في متابعة أعمال المعلمين الكتابية وسجلاتهم والتدقيق في تفاصيلها. | | | | | | |
| ٢٣ | يعزز مواطن القوة لدى المعلمين بعد الزيارة الصافية. | | | | | | |
| ٢٤ | يحاول التهرب من المناقشات العلمية والتربيوية عند زيارته للمعلمين. | | | | | | |
| ٢٥ | يستمد قوته فرض آرائه على المعلمين من سلطته في العمل لا من كفاياته العلمية والفنية. | | | | | | |
| ٢٦ | يضع برنامجاً لمعالجة القصور في أداء المعلم بعد زيارته. | | | | | | |
| ٢٧ | يكفي بكتابته تقريره في سجل زيارة المشرفين دون الحرص على مناقشة محتواه مع المعلمين. | | | | | | |
| ٢٨ | يسبب القلق والاضطراب للمعلمين عند زيارته لهم. | | | | | | |
| ٢٩ | يحرص على بناء علاقة إنسانية مع المعلمين. | | | | | | |
| ٣٠ | يطلب من مدير المدرسة إبلاغ المعلمين التوجيهات والتعليمات التي ينفي أن يقوم بها بنفسه. | | | | | | |
| ٣١ | يهمّ بتوطيد علاقته مع مدير المدرسة على حساب العلاقة بينه وبين المعلمين. | | | | | | |
| ٣٢ | يستطلع آراء المعلمين حول فاعلية أساليبه الإشرافية محترماً وجهات نظرهم المختلفة. | | | | | | |
| ٣٣ | يتهاون في متابعة سجلات تقويم التلاميذ وتحصيلهم الدراسي. | | | | | | |
| ٣٤ | يتجاهل الإيجابيات عند مدحه والإشرافية مع المعلمين. | | | | | | |
| ٣٥ | يحاول الالتزام بالعدل في تعامله مع المعلمين. | | | | | | |
| ٣٦ | يترك للمعلمين التخطيط للدروس أو إنتاج الوسائل التعليمية أو بعض الأعمال ولا يشاركهم في ذلك بأرائه أو خبراته. | | | | | | |

ثالثاً : الرجاء تحديد درجة تحسين أدائك من خلال دور المشرف التربوي الذي أشرف عليك في هذا العام ١٤٢٣ـ هـ بوضع علامة (✓) أمام كل عبارة في الجوانب التالية :

| الرقم | العبارة | درجة تحسين أدائك من خلال دور المشرف التربوي | | | | |
|-------|--|---|--------|--------|-------|------------|
| | | لا إطلاقاً | منخفضة | متوسطة | عالية | عالية جداً |
| ١ | أطلعني المشرف التربوي على الأهداف العامة للمواد التي أقوم بتدريسها. | | | | | |
| ٢ | بين لي المشرف التربوي كيفية صياغة الأهداف في عبارات إجرائية قابلة للقياس. | | | | | |
| ٣ | بين لي المشرف التربوي قائمة التحضير الكتائبي للدروس. | | | | | |
| ٤ | وضح لي المشرف التربوي كيفية تحليل محتوى الدروس تمهيداً لشرحها . | | | | | |
| ٥ | أرشدني المشرف التربوي إلى كيفية تنظيم خطوات شرح الدروس وتنفيذها . | | | | | |
| ٦ | وجهني المشرف التربوي إلى كيفية توزيع منهج المادة الدراسية على أسابيع الفصل الدراسي. | | | | | |
| ٧ | وضح لي المشرف التربوي كيفية توظيف السبورة توظيفاً جيداً في أثناء شرح الدروس. | | | | | |
| ٨ | وضح لي المشرف التربوي كيفية توظيف الكتاب المدرسي توظيفاً صحيحاً. | | | | | |
| ٩ | بين لي المشرف التربوي كيفية استخدام وسائل تعليمية تلاميذ الموضوعات المختلفة. | | | | | |
| ١٠ | دلني المشرف التربوي على كيفية الاستفادة من تقنية المعلومات الحديثة كالحاسوب والإنترنت في شرح الدروس. | | | | | |
| ١١ | قدم لي المشرف التربوي نشرات تربوية تتضمن طائق تدريسية جديدة. | | | | | |
| ١٢ | دلني المشرف التربوي على أساليب مشوقة لجذب انتباه التلاميذ. | | | | | |
| ١٣ | بين لي المشرف التربوي قائمة الأنشطة التعليمية في تدريس المادة الدراسية . | | | | | |
| ١٤ | أطلعني المشرف التربوي على دروس تطبيقية لتنفيذ طائق تدريسية متعددة. | | | | | |
| ١٥ | بين لي المشرف التربوي قائمة تبادل الخبرات التدريسية بين المعلمين . | | | | | |

| الرقم | المقدمة | درجة تحسين أدائك من خلال دور المشرف التربوي | | | | | الإطلاق |
|-------|--|---|--------|-------|------------|----------|---------|
| | | منخفضة | متوسطة | عالية | عالية جداً | لا إطلاق | |
| ١٦ | وبح لي المشرف التربوي مفهوم إدارة الحوار الصفي. | | | | | | |
| ١٧ | دلني المشرف التربوي على طرق تربوية للتعامل مع مشكلات الطلاب السلوكية . | | | | | | |
| ١٨ | وبح لي المشرف التربوي الأساليب المناسبة لرعاية المتفوقين والملوّهوبين. | | | | | | |
| ١٩ | وبح لي المشرف التربوي الأساليب المناسبة لمعالجة ضعاف التحصيل. | | | | | | |
| ٢٠ | وبح لي المشرف التربوي أساليب بناء الاختبارات التحصيلية الجيدة. | | | | | | |
| ٢١ | بين لي المشرف التربوي كيفية إثارة تفكير التلاميذ عن طريق الأسئلة الصافية. | | | | | | |
| ٢٢ | قدم لي المشرف التربوي نشرات تربوية تتضمن خصائص تلاميذ المرحلة التي أقوم بتدريسيها. | | | | | | |
| ٢٣ | شجعني المشرف التربوي على القيام بإجراء بحوث تربوية أو تجارب علمية. | | | | | | |
| ٢٤ | وبح لي المشرف التربوي أهمية المشاركة الفاعلة في الأنشطة الدراسية. | | | | | | |
| ٢٥ | رغبني المشرف التربوي في حضور الدورات التدريبية . | | | | | | |
| ٢٦ | وبح لي المشرف التربوي أهمية تقدير المسؤولية في العمل. | | | | | | |
| ٢٧ | ووجهني المشرف التربوي إلى قراءات في أصول التربية. | | | | | | |
| ٢٨ | ووجهني المشرف التربوي إلى قراءات أو مراجع في مادة التخصص. | | | | | | |
| ٢٩ | بين لي المشرف التربوي أهمية الالتزام باللغة الفصحى في شرح المدروس. | | | | | | |
| ٣٠ | أطععني المشرف التربوي على خصائص المعلم وسماته في الفكر الإسلامي. | | | | | | |

وبالله التوفيق،،

ملحق (٣)

أسماء الأساتذة الذين اشتراكوا في تحكيم أداة الدراسة

أسماء الأساتذة الذين اشتركوا في تحكيم أداتي الدراسة **

| <u>الاسم</u> | <u>القسم "التخصص"</u> | <u>جهة العمل</u> |
|---------------------------------|---|---|
| ١ - د . إبراهيم عبدالله الحيسن | أستاذ بقسم المناهج وطرق التدريس | كلية التربية ، جامعة الملك عبد العزيز بالمدينة المنورة |
| ٢ - د . إبراهيم العلي الدخيل | أستاذ مساعد بقسم المناهج وطرق التدريس | كلية التربية ، جامعة أم القرى بمكة المكرمة . |
| ٣ - د . إبراهيم محمد عطاء | أستاذ بقسم المناهج وطرق تدريس اللغة العربية | كلية التربية ، جامعة الملك عبد العزيز بالمدينة المنورة |
| ٤ - أ . أحمد عبدالله الغامدي | مشرف تربوي بقسم شعبة اللغة العربية | الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة الباحة |
| ٥ - د . أنمار مصطفى الكيلاني | أستاذ بقسم التخطيط والإدارة والإشراف التربوي | كلية التربية ، الجامعة الأردنية بعمان . |
| ٦ - د . حامد سالم الحربي | أستاذ بقسم التربية الإسلامية والمقارنة و مدير مركز البحوث التربوية والنفسية | كلية التربية ، جامعة أم القرى بمكة المكرمة . |
| ٧- د . حسن محمد آل ثاني | أستاذ مشارك بقسم المناهج وطرق التدريس | كلية إعداد المعلمين بالمدينة المنورة |
| ٨ - د . الحسن محمد المغيد | أستاذ بقسم التخطيط والإدارة والإشراف التربوي | كلية التربية ، جامعة الملك خالد بأبها . |
| ٩ - أ . حسين عجيان العروي | مشرف تربوي بقسم شعبة اللغة العربية | الإدارية العامة للتربية والتعليم بمنطقة المدينة المنورة . |
| ١٠ - د . ربيع سعيد طه | أستاذ الإحصاء بقسم علم النفس | كلية التربية ، جامعة أم القرى بمكة المكرمة . |
| ١١ - د. سعير عبد الباسط إبراهيم | أستاذ بقسم المناهج وطرق تدريس الاجتماعيات | كلية التربية ، جامعة الملك عبد العزيز بالمدينة المنورة |

** تم ترتيب أسماء المحكمين "ألفيائياً" ، ويسر الباحث أن يتقدم لهم بجزيل الشكر و وافر التقدير .

| | | |
|----------------------------------|--|--|
| ١٢- د. ضيف الله عواض الشبيبي | أستاذ بقسم المناهج وطرق التدريس | كلية التربية ، جامعة أم القرى بمكة المكرمة . |
| ١٣- د . طارق عبد الله حجار | أستاذ مشارك بقسم التربية | كلية الدعوة ، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة |
| ١٤- د . طلال سعد الحربي | أستاذ مشارك بقسم المناهج وطرق التدريس | كلية إعداد المعلمين بالمدينة المنورة |
| ١٥- د. عبد الرحمن محمد الأنصاري | أستاذ مشارك بقسم التربية | كلية الدعوة ، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة . |
| ١٦- د. عبد اللطيف حسين فرج | أستاذ مشارك بقسم المناهج وطرق التدريس . | كلية التربية ، جامعة أم القرى بمكة المكرمة |
| ١٧- د. عبد الله عبد الحميد محمود | أستاذ مشارك بقسم التربية | كلية الدعوة ، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة . |
| ١٨- د. عبد الله عبد اللطيف الجبر | أستاذ بقسم التخطيط والإدارة والإشراف التربوي | كلية التربية ، جامعة الملك سعود بـالرياض . |
| ١٩- د . علي حسين الطرايسي | أستاذ مشارك بقسم المناهج وطرق التدريس | كلية إعداد المعلمين بالمدينة المنورة |
| ٢٠- د . فوزي صالح بنجر | أستاذ مساعد بقسم المناهج وطرق التدريس | كلية التربية ، جامعة أم القرى بمكة المكرمة . |
| ٢١- د . كمال حسني بيومي | أستاذ بقسم التخطيط والإدارة التعليمية | كلية التربية ، جامعة الملك عبد العزيز بالمدينة المنورة |
| ٢٢- د . محروس أحمد غبان | أستاذ بقسم التربية الإسلامية والمقارنة. | كلية التربية ، جامعة الملك عبد العزيز بالمدينة المنورة |
| ٢٣- د . محمد سرحان المخلافي | أستاذ بقسم التخطيط والإدارة التعليمية | كلية التربية ، جامعة صناعة باليمان |
| ٢٤- د . محمد صالح علي جان | أستاذ مشارك بقسم المناهج وطرق التدريس | كلية التربية، جامعة أم القرى بمكة المكرمة . |

- ٢٥- د . محمد عبد الله آل ناجي
أستاذ مشارك بقسم التخطيط والإدارة كلية التربية ، جامعة الملك خالد بأبها .
والإشراف التربوي
- ٢٦- د . محمد يوسف عفيفي
أستاذ مشارك بقسم التربية كلية الدعوة ، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة .
- ٢٧- د . مدحت أبو الخير
أستاذ بقسم المناهج وطرق تدريس الاجتماعيات كلية التربية ، جامعة الملك عبد العزيز بالمدينة المنورة
- ٢٨- أ . مرضي غرم الله الزهراني
محاضر بقسم المناهج وطرق التدريس كلية التربية ، جامعة أم القرى بمكة المكرمة .
- ٢٩- د . منصور أحمد غوني
أستاذ بقسم المناهج وطرق التدريس عبد العزيز بالمدينة المنورة
- ٣٠- د . نايف حامد الشريفي
أستاذ مساعد التربية الإسلامية والمقارنة كلية التربية ، جامعة أم القرى بمكة المكرمة .

ملحق (٤)

بيان مجتمع الدراسة من معلمي المدارس الابتدائية ، المتوسطة ، والثانوية
في المدينة المنورة.



بيان بأعداد المعلمين في المدارس داخل المدينة المنورة في التخصصات التالية:

أولاً : معلمون التربية الإسلامية :

١٣٥ في المرحلة الثانوية

٤٨٠ في المرحلة المتوسطة

٣٣٢ في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية

ثانياً : معلمون اللغة العربية :

١١٩ في المرحلة الثانوية

٢١٣ في المرحلة المتوسطة

٤٩٣ في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية

ثالثاً : معلمو الرياضيات :

١٠٦ في المرحلة الثانوية

١٥٩ في المرحلة المتوسطة

٤٩٥ في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية

رابعاً: معلمون العلوم:

١٩٠ في المرحلة الثانوية

١٥٣ في المرحلة المتوسطة

٤٣٩ في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية

خامساً معلمو الاجتماعيات :

٥٣ - في المرحلة الثانوية

١١٨ في المرحلة المتوسطة

١٠٣ في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية

مدير مركز المعلومات والحاسب الآلي

متحف ابن الأرقم

Email: cici@madinae.com

Email: cic@madinaedu.gov.sa | تيمهات | ٢٠٢٣-٢٠٢٤ | ١٢٣٤٥٦٧٨٩٠٠٠٠

ملحق (٥)

بيان مجتمع الدراسة من مشرفي المواد التربويين في المدينة المنورة

الرقم
التاريخ:
المشروعات:



المملكة العربية السعودية
وزارة التربية والتعليم
المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة المدينة المنورة
(بنجد)
الشؤون التعليمية . الإشراف التربوي

بيان بأعداد المشرفين التربويين لعام ١٤٢٣ / ١٤٢٤ هـ في الإدارة العامة للتربية والتعليم
بالمدينة المنورة الذين يشرفون على المعلمين في التخصصات التالية :

| م | مواد التخصص | عدد المشرفين |
|---------|-------------------|-------------------|
| ١ | التربية الإسلامية | ١١ مشرفاً تربوياً |
| ٢ | اللغة العربية | ١١ مشرفاً تربوياً |
| ٣ | الرياضيات | ٧ مشرفين تربويين |
| ٤ | العلوم | ١٠ مشرفين تربويين |
| ٥ | الاجتماعيات | ٦ مشرفين تربويين |
| المجموع | | ٥٤ مشرفاً تربوياً |

مدير إدارة الإشراف التربوي
د. تقييضب الغايدى

ملحق (٦)

خطاب عمادة كلية التربية بجامعة أم القرى موجهاً إلى مدير الإدارة العامة للتربية والتعليم بالمدينة المنورة بالموافقة للباحث بتطبيق أداة دراسته.

ملحق (٧)

خطاب الإدارة العامة للتربية والتعليم بالمدينة المنورة إلى المدارس الابتدائية
والمتوسطة ، والثانوية بالموافقة للباحث بتطبيق أداة دراسته على مجتمع الدراسة

بسم الله الرحمن الرحيم

ال المملكة العربية السعودية

وزارة المعارف

الإدارة العامة للتعليم بمنطقة المدينة المنورة

الشئون التعليمية - التطوير التربوي

البحوث والدراسات التربوية



الرقم : ١٥٨/٢٠٢٧
التاريخ : ٢٤/٣/٢١
الموضوعات :

تحفيم إلى جميع المدارس الحكومية داخل المدينة

الى : مدير مدرسة /

من : مدير العام للتعليم بمنطقة المدينة المنورة

بشأن / تطبيق أداة بحث (علاقة الأسلوب القيادي للمشرف التربوي بتحسين أداء المعلم كما يراها معلمو التعليم العام بالمدينة المنورة) للباحث/ سلمان سعود الجابری .

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته . . . وبعد .

فإشرارة إلى خطاب سعادة عميد كلية التربية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة رقم ١/٦٩٦ بتاريخ ١٤٢٤/٢/١٨هـ المتضمن رغبة الباحث سلمان سعود الجابری تطبيق أداة بحث بعنوان (علاقة الأسلوب القيادي للمشرف التربوي بتحسين أداء المعلم كما يراها معلمو التعليم العام بالمدينة المنورة) على عينة من المعلمين .

نأمل تسهيل مهمة الباحث لتطبيق أدوات بحثه .

ولكم تحية ، ، ،

بهجت بن محمود جنيد

صورة للباحث

صورة لإدارة التطوير التربوي / قسم البحوث والدراسات، تربية

صورة للاتصالات

ملحق (٨)

الدراسة الاستطلاعية

بسم الله الرحمن الرحيم
الحمد لله رب العالمين ، والصلوة والسلام على خير المرسلين .

أخي المعلم : حفظه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته .
وبعد :

فسأقوم - بمشيئة الله تعالى - بدراسة حول " علاقة الأسلوب القيادي للمشرف التربوي بتحسين أداء المعلم " في المدينة المنورة . ويشرفني أن أضع بين يديكم سؤالين مفتوحين سيفيدانني في تحديد مشكلة الدراسة والتأكد منها .
وتسعدني - أخي المعلم - وجهة نظرك الموضوعية في الإجابة عنهما .

شكرا لكم حسن تعاونكم

الباحث
سلمان سعود الجابري .

أولاً : الرجاء : وصف الأسلوب القيادي الذي يتعامل به المشرفون التربويون مع المعلمين ، أو تراه يغلب على ممارساتهم الإشرافية في أثناء زيارتهم للمدارس .

ثانياً : ما الجوانب التي تحسن فيها أدائك من خلال استقادتك من جهود المشرفين التربويين العلمية والمهنية في أثناء زياراتهم للمدارس؟

وَاللّٰهُ الْمُوْفَّقُ ۝