مستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية في مديريات محافظات شمال فلسطين لكفايتهم الإشرافية من وجهة نظر المعلمين

Levels of the Secondary School Principals Practice of their Supervisory Competences as Perceived by Teachers in the Northern Goverrates of Palestine

غسان الحلو

Chassan Hilo

قسم التربية الابتدائية، كلية العلوم التربوية، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين

بريد الكتروني: ghhilo@najah.edu

تاريخ التسليم: (٢٠٠٦/١٠/٩)، تاريخ القبول: (٢٠٠٧/٨/٥)

ملخص

تهدف هذه الدراسة التعرف إلى مستوى ممارسة مديري المدارس لكفايتهم الإشرافية في مديريات محافظات شمال فلسطين من وجهة نظر المعلمين، إضافة إلى تحديد الفروق في مستوى ممارسة الكفايات الإشرافية تبعاً لمتغيرات النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمديرية التي يدرس فيها المعلمون. ولتحقيق ذلك أجريت الدراسة على عينة قوامها (٢٥٠) معلماً ومعلمة، وهي عينة تعادل ما نسبته (٥%) من مجتمع الدراسة البالغ (٤٩١٣) معلماً في العام الدراسي ٢٠٠٥/٢٠٠٦. من أجل تحقيق أهداف الدراسة أعدّ الباحث استبانة من (٨٠) كفاية موزعة على (٩) مجالات إشرافية، تضمنت مقياساً لتقدير مستوى ممارسة المديرين لكفايتهم الإشرافية وفق سلم ليكرت الخماسي. وقد بينت نتائج الدراسة أن أكثر الكفايات ممارسة كانت - وعلى التوالي - في مجالات:العلاقات الإنسانية، وإدارة البيئة الصفية، والتقويم التربوي، في حين كان أقلها ممارسة مجال المناهج وطرائق التدريس. كذلك أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في كل المجالات ولصالح الذكور، فيما عدا مجال العلاقات الإنسانية والذي كان لصالح الإناث، وبين أصحاب سنوات الخبرة المختلفة في مجالات:التخطيط والتطوير، والعلاقات الإنسانية، والإختبارات المدرسية، والنمو المهني للمعلمين، والمناهج وطرائق التدريس ولصالح أصحاب الخبرة من (٥-١٠) سنوات، ومديرية المعلم في كل المجالات ولصالح مديرية محافظة سلفيت. وفي ضوء نتائج الدراسة، خلص الباحث إلى مجموعة من التوصيات لأغراض المتابعة والممارسة ومن أهمها: استحداث وتنظيم برامج تدريبية خاصة لمديري المدارس في المجالات المتعلقة بالممارسات الإشرافية.

Abstract

This study aimes at investigating the level of practice of supervisory competences for the secondary school principals in the light of the variables of: (gender, scientific qualifications, experience, and the directory) from the teachers' perspictives in the northern Governates of Palestine. The study's sample consisted of (250) teachers, selected randomly to represent (5%) of the study population (3913) teachers in the scholastic year 2005/2006. To accomplish the study's objectives, the researcher developed a questionnaire that consists of (82) items covereing (9) supervisory domains. The questionnaire adoptes Likert Scale to measure the level of the supervisors practice of their competences. The study found that the most practiced supervisory competence were in the domains of human relationships (79.8%), class management environment (75.2%), and educational evaluation (74.8%), where as the least practice competence was on the domain of curriculum and methods of teaching (64.4%). The results also indicate that there were significant differences at (α = 0.05) in most supervisory domains on the variable of gender, the results lean to male teachers. Furthermore, the study reveals that there was significant differences at (α = 0.05) among teachers experiences levels in the domains of planning and development, humanitarian relationships, school tests, professional growth of teachers, and curriculum and methods of teaching; the results were in favour of (5-10) years of experience level. In addition, the study showed a significant difference, in all domains among teachers due to the variable of directory in favour of Salfeet Directory. According to the findings of the study, the researcher recommends that school principals and teachers should have trainging courses in supervisory practices.

مقدمة الدراسة وخلفيتها النظرية

كان الإشراف التربوي وما زال من أكثر الموضوعات التي حظيت باهتمام الباحثين في مجال الإدارة التربوية، فهو يعد أحد المدخلات الرئيسة للنظام التربوي الذي يختص بالجانبين الفني والإداري في عمل المعلم. ويشير سيرجوفاني (Sergoivanni, 1995: 47)، في هذا الصدد، بأن الإشراف التربوي يعتبر من أكثر العمليات التربوية التصاقاً بالنمو المهني للمعلمين، والأقوى أثراً في تطوير كفايتهم الأدائية مهنياً وأكاديمياً. وهذا الحال ترتب عليه تغيير واضح في

أداء المعلم من مصدر للمعلومات بالتلقين، إلى منظم للمعرفة والخبرات اللازمة لمساعدة الطالب على توظيفها في حياته العملية. وينسحب هذا الحال على دور المدير الذي تطور من مفتش يتصيد أخطاء المعلمين في زيارة صفية مفاجئة، تركز على أداء المعلم في غرفة الصف، إلى مشرف مقيم، يقدم التوجيه والنصح والإرشاد للمعلم بهدف تحسين ممارسته وأساليبه في عملية التعلم والتعليم الصفي، بالإضافة إلى بناء علاقة تعاونية تفاعلية من أجل تحقيق الأهداف النبيلة التي تسعى المدرسة لبلوغها، ومن أهمها إعداد النشيء الإعداد التربوي اللازم من اجل رفعة المجتمع وتقدمه وازدهاره (Hilo, 1987: 86).

لقد أولت الدراسات التربوية الحديثة في مجال الإشراف التربوي في السنوات الأخيرة مدير المدرسة اهتماماً متزايداً، لما له من اثر مباشر وفاعل في تحسين وتطوير العملية التعليمية، ولما يتبوأه من مركز إداري واجتماعي هام بوصفه قائداً تربوياً في المدرسة التي يتكفل برعايتها، وليس بوصفه منافساً للمشرف التربوي، ولا حتى متعدياً على مسؤولياته وصلاحياته، بل بوصفه شريكاً متعاونا ومتابعاً لكل ما يدور في محيط المدرسة من إدارة وإشراف بموجب الصلاحيات والمسؤوليات الممنوحة له من قبل الجهات المعنية، سواء أكان على صعيد الخدمات الفنية والإشرافية المتخصصة التي يقدمها للمعلمين مباشرة، بقصد العمل على رفع كفاياتهم المهنية وبقالب إنساني، أو على صعيد إدارة المدرسة ذاتها بصفتها مؤسسة تربوية اجتماعية لها مكانتها، ولها نشاطاتها العديدة والمتنوعة في المجتمع (Edwins, 2005).

فمن هنا يمكن الحكم على أهمية الدور الإشرافي الذي يلعبه المدير في تحسين وتطوير العملية التربوية، وهو دور منوط، دون أدنى شك، بالكفاية الفنية والإدارية التي يتمتع بها إزاء المعلمين والطلبة والمجتمع بشكل عام، وهو كذلك منوط بآراء المربين والباحثين، التي اختلفت، حول ماهية دور المدير الإشرافي وذلك بحسب نظرتهم إليه، وفهمهم له، وإلمامهم بجوانبه المختلفة. فقد نظرت القسوس (١٩٩٢) إلى دور المدير الإشرافي على أنه نشاط يوجه لخدمة المعلمين، ومساعدتهم في حل ما يعترضهم من مشكلات للقيام بواجباتهم المهنية على أكمل وجه (القسوس،١٩٩٢: ٣٩). أما ويت (Waite, 1994) فيرى ان دور المدير الإشرافي يكاد ينحصر في عملية التعاون والتفاعل بينه وبين المعلم، والتي تهدف بالدرجة الأولى إلى تزويد المعلم بالتغذية الراجعة التي تقود إلى تحسين تعليمه الصفي.

أما ربيع (٢٠٠٦) فقد أشار إلى جملة من المهام الإشرافية التي تقع على عاتق المدير في المدرسة، وأهمها يتمثل بتقديم المساعدة المباشرة للمعلمين بهدف تطوير كفاياتهم المهنية، وتوفير البيئة المناسبة للنمو المهني للمعلمين، وتطوير عملهم الجماعي لإثارة دافعيتهم نحو عملية التدريس، والتخطيط الدقيق للعملية التعليمية التعلمية، وتوجيه المعلمين الجدد، وتقويم أعمالهم لمعرفة مدى ما تحقق من الأهداف.

وترى بينتر (Painter, 2000) ان الإشراف التربوي، باعتباره برنامجاً تربوياً له أهدافه ووسائله وأنشطته، ينبغي أن يكون خاضعاً للتقويم الموضوعي المستمر، مع مراعاة التعرف إلى الشخص الذي يتولى عملية الإشراف، وبالأساليب الإشرافية التي يمارسها، بالإضافة إلى

التعرف على الكفايات والمهارات التي يجب أن يمتلكها، ليكون قادراً على إحداث التغيير في قناعات المعلمين بقدرته على تقديم خدمات إشرافية مميزة لهم. ويؤكد هذا الأمر على أن العملية الإشرافية تتضمن تفاعلاً بين أهم مدخلين، وهما المشرف والمعلم، وهذا التفاعل يدل على أهمية البعد الإنساني للإشراف التربوي بمفهومه الحديث، وهو بُعد يجعل لزاماً على من يتولى فعل الإشراف إمتلاك مجموعة من الكفايات الإنسانية، إضافة إلى الكفايات الإدارية التي يجب أن يتمتع بها في هذا المجال.

وهذه الكفايات يمارسها المديرون على المعلمين لتحقيق أهداف الإشراف التربوي، والتي عادة ما تُختتم بتحسين العملية التعليمية التعلمية. أما المعلم فهو الطرف الذي يقع عليه فعل الإشراف، لأنه يعد من وجهة النظر التربوية مصدراً رئيسا لتقويم عمل المدير. ففي هذا السياق يتناول التقويم في عملية الإشراف مجالين رئيسين هما: الأول يتمثل بالتقويم في مجال عمل المدير، والمدير هنا هو المقّوم. أما المجال الثاني فهو المدير مجال التقويم، والمدير في هذه الحالة يعد مقوِّماً ومقَّوماً في آن واحد. ففي المجال الأول يقوِّم المدير عناصر العملية التعليمية التعلمية، ومنهم المعلمون كأحد أهم عناصرها، وفي المجال الثاني يقوِّم المدير نفسه ذاتياً، ويقومه الآخرون ومنهم المعلمون (العنوز، ١٩٩٥). (Poston & Manatt,1993).

فالمعلم والمدير، كما أسلفنا، هما الطرفان الأكثر فاعلية في مدخلات النظام التربوي، وبحكم ما يجري بينهما من علاقات وتفاعل يمكن للمعلم أن يشارك في عملية تقويم المدير. فالمدير يؤدي مهام الإشراف التي تتطلب كفايات خاصة في جميع مجالات الإشراف. لكن بالرغم من كثرة الدراسات التي تمت في مجال الإشراف التربوي، إلا أنها، في حدود علم الباحث، ليست كذلك في مجال الكفايات بالذات، خاصة تلك المتعلقة بمدير المدرسة باعتباره القلب النابض والمحرك الأساسي الذي يهيمن على جميع أعمال العاملين معه تنسيقاً وتقويماً وإشرافاً وتوجيهاً لكي تبدو المدرسة وحدة متكاملة منظمة (المساد، ٢٠٠٥).

لقد تبين للباحث من مجمل استطلاعه واستنتاجاته حول مفاهيم الإشراف التربوي وواقعه وأهدافه، بأنه عملية تعاونية منظمة، تعنى بالموقف التعليمي التعلمي، وبجميع عناصره من مناهج ووسائل وأساليب، وبيئة ومعلم وطالب، وتهدف بالدرجة الأولى إلى إحداث تغيرات جذرية في ذلك الموقف ومن أجل تحقيق الأفضل لأهداف عملية التعلم والتعليم. كما تبين للباحث بأن الإشراف التربوي له غاية أساسية تتمثل بالنهوض قدماً بمسيرة التربية والتعليم، من خلال تقديم الخدمات التربوية الموجهة للمعلمين لمساعدتهم في حل ما يعترضهم من مشكلات للقيام بواجباتهم المهنية على أكمل وجه.

وبإستعراض الكفايات الإشرافية التي يفترض بالمدير الإلمام بها في ضوء الأدب التربوي، فإنه يمكن تقسيمها وفق الآتي:

١. كفايات الإدارة والتخطيط: وتتمثل في إدارة العمل، والتوصيات المتعلقة بتعيينات المعلمين وتحديد حاجاتهم، وإدارة البيئة المدرسية على أفضل وجه، بالاضافة الى مواكبة الحداثة

والتطوير في عملية التخطيط على مستوى المدرسة والنظام التعليمي، (Myers & Murphy, 1995).

٢. الكفايات الفنية: وتتضمن إستراتيجيات عملية التعلم والتعليم، وأساليب التوجيه والإشراف الحديث، بالإضافة إلى المشاركة في تصميم البرامج التدريبية والنمو المهني للمعلمين (ربيع، ٢٠٠٦).

٣. كفايات البحث والدراسات: وتتضمن إجراء البحوث والدراسات الميدانية، وتوظيف النتائج لإجراء التغيير والتربية المستمرة (Oberg, 1989).

٤. كفايات العلاقات والتفاعل:وتشمل القيادة، والعلاقات الإنسانية مع المعلمين وتوجيههم وإرشادهم، والعمل مع الأهالي والطلبة والمعلمين فرادى وجماعات (المساد، ٢٠٠٥).

٥. كفايات تتعلق بالمناهج: من حيث التصميم والتجريب والإغناء والتطوير والتنفيذ (أبو هويدي، ٢٠٠٠).

٦. كفايات التقويم:وتتمثل بالتقويم الذاتي، وتقويم أداء المعلمين والطلبة، بالإضافة إلى تقويم البرامج التدريبية والمناهج (Painter, 2000).

لقد أشار دليل المشرف التربوي الصادر عن وزارة التربية والتعليم العالي في السلطة الوطنية الفلسطينية عام (١٩٩٧) إلى الوصف الوظيفي لعمل المشرف، وضمنياً لعمل المدير بوصفه قائداً تربوياً ومشرفاً مقيماً، والذي يتضمن مجموعة من المهام الإشرافية التي يجب أن يمارسها، وهذه المهام تحتاج إلى ممارستها لكفايات محددة يجب أن يمتلكها المدير، وبديهي ان يكون مستوى الممارسة متفاوتاً من مدير إلى لآخر، وكذلك بطرق مختلفة على المعلمين في المدارس.

وقد أكد عدد من التربويين المختصين على أهمية الكفايات المتضمنة للمعارف والمهارات في بناء برامج تدريبية فاعلة، إذ إن هذه الكفايات غير المتوافرة لدى المدير يمكن أن تمثل حاجات تدريبية فعلية قد تكون أهداف ومحتوى لبرامج تدريبية سليمة ومؤثرة، تمكن المدير من ممارسة دوره الإشرافي بصورة فاعلة (العوض، ١٩٩٦).

والمدير في مديريات التربية والتعليم الفلسطينية يتحمل كثيراً من المسؤوليات الإدارية والفنية والإشرافية، وأقسام التوجيه والإشراف التابعة لهذه المديريات تعمل على تطوير كفايات المديرين والمعلمين، إلا ان دور المدير غالبا ما يكون يختزل في الزيارات الصفية الروتينية، والتي تبين آراء المعلمين في أهدافها والتقديرات التي تنتهي بها، كذلك فيما تحدثه من أثر سلبي على نفسية وأداء المعلم.

في ضوء إطلاع الباحث على الدراسات السابقة والمشابهة لموضوع الدراسة، لم يتوصل لأي دراسة عنيت بالكفايات الإشرافية لدى مديري المدارس الثانوية في فلسطين، وإنما توصل إلى الكثير من الدراسات التي إهتمت بدراسة الإشراف التربوي بشكل عام، ودراسات أُخرى اهتمت بالأنماط الإشرافية لدى المشرفين والمديرين. وهناك دراسات عديدة أُخرى إهتمت بتقويم

نظام الإشراف التربوي، واتجاهات المعلمين نحو عملية الإشراف التربوي، بالإضافة إلى دراسة مستوى الرضا المهني نحو عملية الإشراف، وفيما يلي عرض لأهم هذه الدراسات:

ففي دراسة قام بها الدوجان (١٩٨٩) لبيان مدى ممارسة المشرفين التربويين والمديرين لمهامهم الإشرافية في الأردن، حدد (٤٣) مهمة غطت خمسة مجالات في الإشراف التربوي، يفترض أن يمارسها المشرف ومدير المدرسة. وقد أظهرت الدراسة أن ما يمارسه المشرفون فعلياً هو (٣١) مهمة فقط، في حين يمارس المديرون (٤٢) مهمة إشرافية. وقد أوصى الباحث بضرورة بيان مهام الإشراف التربوي، وتوصيف وظيفة كل من المشرف ومدير المدرسة، بالإضافة إلى تأهيل المشرفين والمديرين لمهامهم الإدارية والفنية (الدوجان، ١٩٨٩).

أما باجاك (Pajak, 1990) فقام بإجراء دراسة رائدة في مجال أهمية المهام الإشرافية على عينة من (١٦٢٠) مشرفاً تربوياً. وقد أشارت النتائج إلى أن ترتيب المجالات من حيث الأهمية جاء كالآتي:التواصل، فتطوير العاملين، ثم التعليم، والتخطيط والتغيير، فالدافعية، والزيارات الصفية والمؤتمرات، والمنهاج الدراسي، وحل المشكلات واتخاذ القرارات، فخدمة المعلمين، والنمو المهني والعلاقات مع المجتمع، وأخيراً الأبحاث وبرامج التقويم. وقد تبين للباحث أن جميع هذه المجالات كانت هامة وضرورية للمشرفين من وجهة نظر المستجيبين، وخاصة في مجالي التدريب والممارسة.

وقام هينس (Haynes, 1996) بدراسة تهدف إلى التعرف إلى العوامل المؤثرة في الكفايات الإشرافية والإدارية للمشاركين في مراكز التقويم طويل الأمد، والذين أكملوا برنامج الإرشاد التقويمي وتقويم المهارات الإدارية. وهدفت إلى تأكيد استجاباتهم للتغذية الراجعة والمعرفة التي تلقوها، آخذين بالاعتبار (١٥) كفاية إشرافية/إدارية.

وأظهرت نتائج الدراسة حصول الكفايات التالية على درجات نموذجية بلغت مستوى جيد جداً، وهذه الكفايات:الاتصال الشفوي، والتخطيط، والتنظيم، واتخاذ القرار، والحكم، والمبادرة، والموضوعية، والتعاون، والحساسية. بينما حصلت كفاية التحكم الإداري على مستوى متوسط.. كما بينت نتائج الدراسة أن أكثر الأساليب المكتسبة تداولاً في التطوير المهني ويمارسه المشاركون بفعالية، هو أسلوب التعلم الذاتي الموجه، الذي يعتمد على الأشرطة السمعية والفيديو بالإضافة إلى القراءة. وأظهر المشاركون تغيرات في السلوك لتطوير الكفايات الإشرافية الإدارية، حيث أظهر تحليل كل كفاية على أن المتغيرات المستقلة جميعاً (العمر، والجنس، ونمط التوسع، والوضع الإشرافي/ الإداري) كانت واضحة في التنبؤ بالأداء في القيادة، وتطوير المتعاونين، والمرونة السلوكية.

وفي تركيا قام شاهين (Shahin, 1998) بدراسة بعنوان "إعداد القادة التربويين للقرن الحادي والعشرين:كفايات مديري المدارس الإبتدائية الأتراك". وهدفت الدراسة إلى توضيح الكفايات اللازمة لمديري المدارس، وتم استخدام أسلوب دلفاي (Delphi)، حيث جمعت المعلومات في ثلاث جولات. ففي الجولة الأولى تم تحديد (١١٤) كفاية، وفي الجولة الثانية طلب من المستجيبين وضع علامة من (١-٧) بين معارض بشدة وموافق بشدة. أما الجولة الثالثة،

فكانت محاولة للتحرك بين المستجيبين على مجموعة من الكفايات، حيث بينت النتائج إجماعاً عالياً على (٤١) كفاية، وإجماعاً متوسطاً على (٥٦) كفاية، ولا إجماع على (١٧) كفاية. أما الكفايتان الأكثر إجماعاً عليهما من قبل المستجيبين فكانتا: المدير كشخص (person)، والديموقراطية الشخصية. وقد تشابهت استجابات أساتذة الجامعات والمعلمين، وكذلك استجابات المشرفين والمديرين.

وفي فلسطين قام مطر (١٩٩٩) بدراسة تهدف إلى معرفة واقع الممارسات الإشرافية الفنية لمديري مدارس الخليل التابعة لوكالة الغوث كما يراها المديرون ومعلمو الصف. وتتألف عينة الدراسة من (٢٤) مديراً، و(١١٠) معلمين هم مجتمع الدراسة نفسه. واستخدم الباحث أداة دراسة تضمنت (٥٥) فقرة موزعة على سبعة مجالات. وأشارت النتائج إلى أن المديرين يمارسون مهامهم الإشرافية بدرجة متوسطة في ستة مجالات، وبدرجة عالية في مجالين فقط من وجهة نظر المعلمين، وهما: مجال العلاقات الإنسانية، ومجال التقويم التربوي (مطر، ١٩٩٩).

وقام أبو هويدي (٢٠٠٠) بدراسة تهدف إلى تحديد درجة ممارسة المشرفين التربويين لكفايتهم الإشرافية من وجهة نظر معلمي وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية. وقد تكونت عينة الدراسة من (١٩٢) معلماً ومعلمة، شكلت نسبة(١٥%) من مجتمع الدراسة. ولتحقيق أهداف الدراسة أعدّ الباحث استبانة اشتملت على (٧٠) كفاية موزعة على تسعة مجالات إشرافية. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

١. أن درجة ممارسة المشرفين التربويين لكفايتهم الإشرافية على مجمل المجالات كان بدرجة قليلة، فهم يمارسون (٨) كفايات فقط بدرجة متوسطة، بينما يمارسون (٦٢) كفاية بدرجة قليلة.
٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠,٠٥) في درجة ممارسة المشرفين التربويين لكفاياتهم الإشرافية تعزى لمتغيرات: الجنس، وسنوات الخبرة، والمنطقة التعليمية التي يتبع لها المشرف التربوي، لكن توجد فروق دالة إحصائياً على مجال العلاقات الإنسانية لصالح منطقة القدس/ أريحا، ومجال الإختبارات المدرسية تعزى لخبرة المعلم ولصالح بكالوريوس فأعلى (أبو هويدي، ٢٠٠٠).

وفي ضوء ما سبق يمكن الاستنتاج أن عملية الإشراف التربوي تتضمن مجموعة من الجهود المخططة والمقصودة لمساعدة المعلمين على اكتساب الكفايات التي تجعلهم يقومون بمهامهم التربوية بكفاءة وإتقان، على اعتبار ان أهمية الإشراف تنبثق من أثره على تحصيل الطلبة، ولكونه يحلل مظاهر القوة والضعف في العملية التعليمية التعلمية، تمهيداً لإقتراح الحلول المناسبة لها.

كما ويمكن الاستنتاج بأن هناك حاجة ملحة للإشراف التربوي، وإن تمتع المدير بالكفايات الإشرافية اللازمة ضروري لمساعدة المعلمين في تحسين أدائهم وإثارة دافعيتهم نحو النمو

المهني، وتنفيذ تطبيق وتطوير المنهاج المدرسي، بالإضافة إلى تحسين تعلم الطلبة، ونيل ثقة المعلمين في المدرسة التي يحملون زمام القيادة فيها.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

لقد لاحظ الباحث من خلال علاقته المباشرة ببرنامج الإدارة التربوية في الدراسات العليا، وكذلك بالمعلمين والمديرين والمشرفين التربويين، بالإضافة إلى مطالعاته المكثفة في الأدب التربوي المتعلق بالإشراف، أهمية دور المعلم الفاعل في إلقاء الضوء على واقع ممارسة المديرين لكفايتهم الإشرافية، بما فيها من سلبيات وايجابيات، وذلك بهدف تحسين ممارسة هذه الكفايات، وبالتالي تحسين أداء المعلم الصفي والأخذ بيده لتحقيق الأهداف المرجوة من رسالة التربية والتعليم.

فمن هنا جاءت هذه الدراسة لاستقصاء مستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية في مديريات محافظات شمال فلسطين لكفاياتهم الاشرافية من وجهة نظر المعلمين، لحصرها وتحديد مستوياتها من جهة، ولإيجاد الحلول المناسبة لها من جهة أُخرى. وبناءً على ذلك يعتبر الباحث أن مشكلة تحديد مستوى الكفايات الإشرافية التي يتمتع بها مدير المدرسة الثانوية في فلسطين هي مشكلة تستحق الدراسة، وجديرة في البحث والتحليل في ظل أجواء تربوية غير مريحة خلفتها سنوات الإحتلال الطويلة منذ العام ١٩٦٧ وحتى يومنا هذا.

ويمكن بلورة مشكلة الدراسة من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما مستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في مديريات محافظات شمال فلسطين لكفايتهم الإشرافية من وجهة نظر المعلمين؟

٢. هل تختلف تقديرات المعلمين والمعلمات لممارسات المديرين لكفايتهم الاشرافية باختلاف النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمديرية؟

أهداف الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١. التعرف إلى مستويات ممارسة مديري المدارس الثانوية في مديريات محافظات شمال فلسطين لكفايتهم الإشرافية من وجهة نظر المعلمين.

٢. تحديد أكثر الكفايات الإشرافية ممارسة لدى مديري المدارس الثانوية في مديريات محافظات شمال فلسطين من وجهة نظر المعلمين.

٣. التعرف إلى مستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية في مديريات محافظات شمال فلسطين لكفايتهم الإشرافية من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغيرات النوع الاجتماعي، والمؤهل، وسنوات الخبرة، والمديرية.

أهمية الدراسة

تستمد الدراسة أهميتها من أهمية المركز التربوي والإجتماعي الذي يتبوأه مدير المدرسة بوصفه قائداً تربوياً ومشرفاً مقيماً، يقدم العون والمساعدة للمعلمين في المدرسة التي يتكفل برعايتها ويشرف على مجمل أعمالها. وتنبع أهمية الدراسة من الأمور الآتية:

١. تعد الدراسة الحالية- في حدود علم الباحث- الأولى في فلسطين، والقليلة في الوطن العربي، التي تهتم بدراسة مستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية لكفايتهم الإشرافية.
٢. تقديم يد العون والمساعدة لمركز التوجيه والإشراف التربوي التابع لوزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية في تقييم العملية الإشرافية التي يتبناها في تحسين وتطوير النظام التعليمي من خلال الكشف عن الحاجات التدريبية اللازمة للمديرين.
٣. تبصير مديري المدارس بالممارسات الإشرافية التي يحتاجها المعلمون للعمل على تلبية حاجاتهم فيها.
٤. إبراز رأي المعلمين وإسماع أصواتهم بطريقة ديمقراطية، بإعتبارهم أحد مدخلات العملية التربوية، وتحسين أدائهم باعتباره أحد مخرجاتها.
٥. يتوقع من خلال تحليل نتائج الدراسة التعرف إلى أثر متغيرات:النوع الإجتماعي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمديرية، على مستوى الكفايات الإشرافية التي يتمتع بها مديري المدارس في مديريات محافظات شمال فلسطين.

حدود الدراسة

كما هو الحال في معظم الدراسات الميدانية في مجال العلوم الإجتماعية، فإن لكل دراسة محدداتها، ومحددات هذه الدراسة أنها:

١. اقتصرت على معلمي المدارس الثانوية الحكومية في مديريات محافظات شمال فلسطين في الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠٠٥/٢٠٠٦.
٢. اقتصرت على مجموعة من مجالات الكفايات الإشرافية التي يفترض بالمديرين ممارستها في المدارس التي يشرفون على إدارتها، وقد تمثلت هذه المجالات ب: القيادة، والتخطيط والتطوير، وإدارة البيئة الصفية، وإستراتيجيات التعليم والتعلم الصفي، والعلاقات الإنسانية، والإختبارات المدرسية، والنمو المهني للمعلمين، والتقويم التربوي، والمناهج وطرائق التدريس.
٣. تتحدد هذه الدراسة من حيث نتائجها في الخصائص العلمية لأداة الدراسة المستخدمة من حيث صدقها وثباتها، بالإضافة إلى ظروف تطبيقها ومدى عدالتها، والمتمثلة بمجالات الكفايات الإشرافية لمديري المدارس الثانوية الحكومية في مديريات محافظات شمال فلسطين.

مصطلحات الدراسة

١. الكفاية: جميع المعارف والمهارات والقدرات المتعلقة بوظيفة وأداء مدير المدرسة التي يفترض أن يؤديها لإتمام عمله على أحسن وجه (العودة، ١٩٨٩).
٢. الكفاية الاشرافية: ويقصد بها إجرائيا بالدرجة التي يحددها المعلمون لممارسة المديرين لكفايتهم الإشرافية على مقياس أداة الدراسة المعدة من قبل الباحث (أبو هويدي، ٢٠٠٠).

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

اتبع الباحث المنهج الوصفي بأحد صوره المسحية التحليلية الذي يصف الظاهرة كما هي في الواقع، ويعبر عنها كمياً وكيفياً بحيث يؤدي ذلك في الوصول إلى فهم أفضل لهذه الظاهرة.

عينة الدراسة

تم إجراء الدراسة على عينة عشوائية من معلمي ومعلمات المدارس الثانوية في مديريات محافظات شمال فلسطين في الفترة الواقعة ما بين ٢٠٠٦/١٠/٤م ولغاية ٢٠٠٦/١٠/٢٦م، والبالغ عددهم (٢٥٠) معلماً ومعلمة، أي بنسبة (٥%) من مجتمع الدراسة البالغ عدده (٤٩١٣) معلماً ومعلمة. وقد تمت الاستعانة بمديريات التربية والتعليم في المحافظات المذكورة لضمان تمثيل العينة في مدارس المحافظات والقرى والمخيمات التابعة لها، وذلك بمعدل (١٧) معلماً أو معلمة لكل مدرسة مختارة. والجدول (١) يبين توزيع أفراد العينة تبعاً لمتغيرات الدراسة.

جدول (١): توزيع أفراد العينة من المعلمين والمعلمات تبعاً لمتغيرات الدراسة.

النوع الاجتماعي		المستوى التعليمي		سنوات الخبرة			المديرية				
ذكر	أنثى	بكالوريوس فما دون	أعلى من بكالوريوس	أقل من (٥) سنوات	من ٥-١٠ سنوات	أكثر من ١٠ سنوات	نابلس	جنين	طولكرم	سلفيت	قباطية
١١٩	١٣١	١٩٦	٥٤	٣٨	٨٤	١٢٨	٦٤	٥٤	٤٨	٤٢	٤٢
٢٥٠		٢٥٠		٢٥٠			٢٥٠				

أداة الدراسة

لتحقيق أغراض الدراسة وتجميع البيانات المطلوبة للإجابة عن تساؤلاتها، قام الباحث بتطوير أداة بحث رئيسة واحدة، هي استبانة"مستوى ممارسة الكفايات الإشرافية التي يتمتع بها مديرو المدارس الحكومية الثانوية في مديريات محافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظر المعلمين"، بعد الإطلاع على الأدبيات الحديثة المتعلقة بقضايا الإشراف التربوي ودور المديرين فيها ومنها:دليل المشرف التربوي في وزارة التربية والتعليم الأردنية (١٩٨٩)، ودليل المشرف التربوي في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية (١٩٩٧)، ودراسة مايرز ومارفي (Mayers & Murphy, 1995)، ودراسة أبو هويدي (٢٠٠٠)، بالإضافة إلى الخبرة الشخصية التي يتمتع بها الباحث في هذا المجال.

كما استفاد الباحث من إستطلاع آراء بعض المسؤولين من طلبة الدراسات العليا من معلمين ومديرين ومشرفين تربويين، وكذلك الزملاء المختصين في كلية العلوم التربوية. ولتحديد درجة تقدير المعلم المستجيب على كل مجال من مجالات الكفايات الإشرافية، قام الباحث باستخدام سلم ليكرت الخماسي حسب المقياس التالي:بدرجة عالية جداً (٥) درجات، بدرجة عالية (٤) درجات، بدرجة متوسطة (٣) درجات، بدرجة متدنية (٢) درجتبن، بدرجة متدنية جدا (١) درجة. وقد تمت صياغة جميع الفقرات المتعلقة بالكفايات بصيغة تعبر عن معنى إيجابي، لأنها تؤشر على الكفايات الإشرافية التي يفترض بالمدير ممارستها من منطلق الدور التربوي المناط به في هذا المجال. واشتملت الأداة على الأجزاء الآتية:

الأول: ويضم رسالة توضيحية حول أهداف الدراسة وأغراضها، بالإضافة إلى معلومات ديموغرافية عامة تتعلق بالبيانات الشخصية للمستجيبين، والتي تضمنت النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، والخبرة التعليمية، والمديرية.

أما الجزء الثاني: فيضم (٨٠) فقرة موزعة على تسعة مجالات وهي:الكفايات المتعلقة بالقيادة (١١ فقرة)، والكفايات المتعلقة بالتخطيط والتطوير (٩ فقرات)، والكفايات المتعلقة بإدارة البيئة الصفية (٧فقرات)، والكفايات المتعلقة باستراتيجيات التعليم والتعلم الصفي (٨ فقرات)، والكفايات المتعلقة بالعلاقات الإنسانية (١١فقرة)، والكفايات المتعلقة بالإختبارات المدرسية (٥ فقرات)، والكفايات المتعلقة بالكفايات المتعلقة بالنمو المهني (١٠ فقرات)، والكفايات المتعلقة بالتقويم التربوي(٩ فقرات)، وأخيراً الكفايات المتعلقة بالمناهج وطرائق التدريس (١٠ فقرات).

الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة (الصدق والثبات)

للتحقق من صدق الجزء الثاني من أداة الدراسة، قام الباحث بعرضها في صورتها الأولية على (٩) من المحكمين من الأكاديميين ذوي الاختصاص والخبرة في كلية العلوم التربوية في جامعة النجاح الوطنية. وبعد الإطلاع على آراء وملاحظات المحكمين المختلفة، تم التقيد بإجراء التعديلات التي اقترحت، ثم طبقت على مجموعة مكونة من (٢٠) طالباً وطالبة في برنامج الدراسات العليا بكلية العلوم التربوية، للتأكد من وضوح العبارات والتعليمات، وصلة محتوى

الفقرات بموضوع الدراسة، وتم إجراء تعديلات على بعض الفقرات بناء على المقترحات التي جمعت من المحكمين، حيث ثم اجراء التعديلات على الفقرات التالية:

١. يساعد المعلمين على ربط المناهج بالحياة العملية، حيث تم تعديلها الى "يساعد المعلمين على ربط المناهج بواقع الحياة.
٢. يوضح للمعلمين اساليب وطرائق متنوعة في إثراء المنهاج، وعدلت إلى، "يوضح للمعلمين دورهم في إثراء المنهاج".
٣. يقيم أداء المعلمين بعدالة وموضوعية، وعدلت إلى ما "يقيم أداء المعلمين على أسس علمية صحيحة".
٤. يطبق خطوات الزيارة الصفية وفق الاصول المتبعة تربوياً، وعدلت الى، "يطبق خطوات الزيارة الصفية وفق اصولها المرعية".
٥. يسعى الى تحقيق اجواء من الصداقة والتفاهم بين المعلمين، وعدلت إلى، "يسعى الى تحقيق التآلف والانسجام بين المعلمين".

وقد جمع دليلاً آخر على صدق الأداة من خلال استخراج معاملات الإتساق الداخلي لكل مجال من مجال مقياس الأداة، حيث تم احتساب معامل الإرتباط بين كل فقرة من الأداة والدرجة الكلية، وبين كل فقرة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه، وبين كل مجال والمجالات الأخرى للمقياس.

وقد بينت النتائج ان قيم معاملات الإرتباط تراوحت بين (٠,٣٢) و(٠,٨٦)، وكانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

أما بالنسبة لثبات أداة الدراسة، فقد تم إستخدام معادلة كرونباخ (Alpha Cronbach) لإحتساب الإتساق الداخلي لمجالات الدراسة، بالإضافة إلى الثبات الكلي للأداة، ونتائج الجدول (٢) تبين ذلك.

جدول (٢): ثبات أداة الدراسة للمجالات والثبات الكلي وفق معادلة كرونباخ الفا.

المجالات	عدد الفقرات	قيمة الثبات
الكفايات المتعلقة بالقيادة	١١	٠,٨٤
الكفايات المتعلقة بالتخطيط والتطوير	٩	٠,٧٩
الكفايات المتعلقة بإدارة البيئة الصفية	٧	٠,٨٩
الكفايات المتعلقة بإستراتيجيات التعليم والتعلم الصفي	٨	٠,٩١
الكفايات المتعلقة بالعلاقات الإنسانية	١١	٠,٨٥
الكفايات المتعلقة بالإختبارات المدرسية	٥	٠,٧٨
الكفايات المتعلقة بالكفايات المتعلقة بالنمو المهني للمعلمين	١٠	٠,٨١
الكفايات المتعلقة بالتقويم التربوي	٩	٠,٨٤
الكفايات المتعلقة بالمناهج وطرائق التدريس	١٠	٠,٨٣
الثبات الكلي	**٨٠**	**٠,٩٢**

يتضح من الجدول (٢) أن ثبات الأداة على المجالات المختلفة تراوح بين (٠,٧٨-٠,٩١)، في حين وصل الثبات الكلي للأداة إلى (٠,٩٢) وجميعها ذات قيم جيدة تفي بأغراض الدراسة.

ومن هنا يتبين بأن الأداة تتصف بخصائص سيكومترية جيدة من صدق وثبات مما يعني أن الإستدلالات التي ستخرج بها هذه الدراسة ستكون مرتبطة وبدقة بما تم قياسه من خلال أداة الدراسة.

تصميم الدراسة

أ. المتغيرات المستقلة (Independent Variables): وتضم مايلي:

١. النوع الاجتماعي وله مستويان وهما:ذكر، أنثى.
٢. المؤهل العلمي وله مستويان وهما:بكالوريوس فما دون، أعلى من بكالوريوس. وكان الهدف من هذا الاجراء لضمان تمثيل جميع مستويات أفراد العينة، وكذلك لقلة عدد حملة الدبلوم المتوسط والعالي من المعلمين، فكان مستوى البكالوريوس هو الأقرب على مستوى حملة الدبلوم المتوسط، والدبلوم العالي هو الأقرب على الماجستير.
٣. سنوات الخبرة وله ثلاثة مستويات وهي:أقل من (٥) سنوات ومن (٥-١٠) سنوات، وأكثر من (١٠) سنوات.
٤. المديرية ولها ستة مستويات وهي: نابلس، جنين، قباطية، طولكرم، قلقيلية، وسلفيت.

ب. المتغير التابع (Dependant Variable)

ويتمثل بمستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية في مديريات محافظات شمال فلسطين لكفاياتهم الإشرافية.

إجراءات جمع البيانات

لقد تم إجراء الدراسة وفق الخطوات التالية:

١. تحديد مجتمع الدراسة وعينتها.
٢. بناء أداة الدراسة واستخراج الخصائص السيكومترية لها.
٣. تحديد الفقرات وفق المجالات التي تنتمي إليها بصورتها النهائية، وهي (٨٠) فقرة موزعة على تسعة مجالات وهي:

- المجال الأول: الكفايات المتعلقة بالقيادة، وتمثله الفقرات: (١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١).
- المجال الثاني:الكفايات المتعلقة بالتخطيط والتطوير، وتمثله الفقرات: (١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠).

- المجال الثالث: الكفايات المتعلقة بإدارة البيئة الصفية، وتمثله الفقرات: (٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧).
- المجال الرابع:الكفايات المتعلقة باستراتيجيات التعليم والتعلم الصفي وتمثله الفقرات:(٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣١، ٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٥).
- المجال الخامس:الكفايات المتعلقة بالعلاقات الإنسانية، وتمثله الفقرات: (٣٦، ٣٧، ٣٨، ٣٩، ٤٠، ٤١، ٤٢، ٤٣، ٤٤، ٤٥، ٤٦).
- المجال السادس:الكفايات المتعلقة بالإختبارات المدرسية، وتمثله الفقرات: (٤٧، ٤٨، ٤٩، ٥٠، ٥١).
- المجال السابع:الكفايات المتعلقة بالنمو المهني للمعلمين، وتمثله الفقرات: (٥٢، ٥٣، ٥٤، ٥٥، ٥٦، ٥٧، ٥٨، ٥٩، ٦٠، ٦١).
- المجال الثامن:الكفايات المتعلقة بالتقويم التربوي، وتمثله الفقرات: (٦٢، ٦٣، ٦٤، ٦٥، ٦٦، ٦٧، ٦٨، ٦٩، ٧٠).
- المجال التاسع:الكفايات المتعلقة بالمناهج وطرائق التدريس، وتمثله الفقرات: (٧١، ٧٢، ٧٣، ٧٤، ٧٥، ٧٦، ٧٧، ٧٨، ٧٩، ٨٠).

٤. توزيع الأداة على عينة الدراسة وجمعها.

٥. ترميز الأداة، وإدخالها على الحاسوب ومعالجتها إحصائياً.

المعالجات الإحصائية

للإجابة على أسئلة الدراسة، تم استخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الإجتماعية (SPSS)، وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية التالية:

١. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمتغيرات الدراسة الرئيسة ومجالاتها للإجابة عن التساؤل الأول المتعلق بمجالات الكفايات الإشرافية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في مديريات محافظات شمال فلسطين من وجهة نظر المعلمين.

٢. إختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent t- test) للإجابة عن التساؤل الثاني المتعلق بالمتغيرات:النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمديرية.

٣. تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، واختبار شفيه للمقارنات البعدية للمتغيرات المستقلة (Scheffet Post- Hoc-Test) للإجابة عن متغيري سنوات الخبرة والمديرية.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي نصه:

ما مستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في مديريات محافظات شمال فلسطين لكفايتهم الإشرافية من وجهة نظر المعلمين؟ وهل توجد فروق دالة إحصائياً بين مجالات هذه الكفايات عند أفراد عينة الدراسة؟

للإجابة عن الجزء الأول من السؤال قام الباحث باستخدام المتوسطات الحسابية، والنسب المئوية، ولكل فقرة، ولكل مجال، وللدرجة الكلية للكفايات الإشرافية، ونتائج الجداول ذات الأرقام (٣)، (٤)، (٥)، (٦)، (٧)، (٨)، (٩)، (١٠)، (١١) تبين ذلك، بينما يبين الجدول (١٢) خلاصة النتائج بين المجالات وترتيبها والدرجة الكلية لمستوى الكفايات الإشرافية عند أفراد عينة الدراسة.

ومن أجل تفسير النتائج، ونظراً لأن سلم الاستجابة خماسي، فقد اعتمدت النسب المئوية الآتية:

- ٨٠% فأكثر مستوى عالٍ جداً من الممارسة للكفاية الإشرافية.
- ٧٠%- ٧٩,٩% مستوى عالٍ من الممارسة للكفاية الإشرافية.
- ٦٠%- ٦٩,٩% مستوى متوسط من الممارسة للكفاية الإشرافية.
- ٥٠%- ٥٩,٩% مستوى متدنٍ من الممارسة للكفاية الإشرافية.
- أقل من ٥٠% مستوى متدنٍ جداً من الممارسة للكفاية الإشرافية.

أما الأساس الذي تم الاعتماد عليه في توزيع هذه الفئات فهو الأساس الاحصائي القائم على توزيع المسافات بين فئات التدريج على مقياس ليكرت الخماسي (Likert Scale) بشكل متساوٍ.

١. مجال القيادة

جدول (٣): المتوسطات الحسابية، والنسب المئوية لمستوى الممارسة للكفايات الإشرافية لمجال القيادة عند أفراد عينة الدراسة (ن= ٢٥٠).

الرقم	الفقرات	المتوسط	النسبة المئوية (%)	مستوى ممارسة الكفاية الإشرافية
١.	ينمي روح المبادرة والإبداع لدى المعلمين.	٣,٨٩	٧٧,٨	عالٍ
٢.	يشجع المعلمين على العمل الجماعي.	٣,٦٩	٧٣,٨	عالٍ
٣.	يتقبل النقد برحابة وسعة صدر.	٣,٨٣	٧٦,٦	عالٍ
٤.	يدير الإجتماعات التربوية بشكل يؤدي إلى تحقيق أهدافها.	٣,٩٣	٧٨,٦	عالٍ

... تابع جدول رقم (٣)

الرقم	الفقرات	المتوسط	النسبة المئوية (%)	مستوى ممارسة الكفاية الإشرافية
٥.	يشرك المعلمين في اتخاذ القرارات التي ترتبط بعملهم التربوي.	٣,٦٨	٧٣,٦	عالٍ
٦.	يحفز المعلمين على أداء المهام الملقاة على عاتقهم بهمة ونشاط.	٣,٨٦	٧٧,٢	عالٍ
٧.	يقدم للمعلمين الإقتراحات البناءة التي تساعد على تطورهم المهني.	٣,٧٤	٧٤,٨	عالٍ
٨.	يشجع المعلمين على المشاركة في المؤتمرات والندوات العلمية.	٣,١٤	٦٢,٨	متوسط
٩.	يساعد المعلمين على تبني الدور القيادي في الإدارة والتدريس.	٣,٧١	٧٤,٢	عالٍ
١٠.	يساعد المعلمين على تبني الدور القيادي في الإدارة والتدريس.	٣,٧١	٧٤,٢	عالٍ
١١.	يستمع إلى آراء المعلمين ومقترحاتهم قبل اتخاذ القرار.	٣,٢٢	٦٤,٤	متوسط
الدرجة الكلية لمجال القيادة		٣,٦٧	٧٣,٤	عالية

* أقصى درجة للاستجابة (٥) درجات.

يتضح من الجدول (٣) أن مستوى ممارسة الكفايات الإشرافية للمديرين في مجال القيادة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة كان عالياً على فقرات: (١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٩، ١٠). حيث تراوحت نسبة الإستجابة عليها ما بين(٧٨,٦%-٧٣,٦)، وكان مستوى ممارسة الكفايتين الإشرافيتين على الفقرتين رقم (٨، ١١) متوسطاً، حيث بلغت الإستجابة عليهما (٦٢,٨%، ٦٤,٤) وعلي التوالي.

وفيما يتعلق بالدرجة الكلية لمستوى ممارسة الكفايات الإشرافية لمجال القيادة فقد كانت عالية، حيث بلغت نسبة الإستجابة عليها (٧٣,٤%)، وبمتوسط (٣,٦٧).

٢. مجال التخطيط والتطوير

جدول (٤): المتوسطات الحسابية، والنسب المئوية لمستوى الممارسة للكفايات الإشرافية لمجال التخطيط والتطوير عند أفراد عينة الدراسة (ن=٢٥٠).

الرقم	الفقرات	المتوسط	النسبة المئوية (%)	مستوى ممارسة الكفاية الإشرافية
١.	يزود المعلمين بنماذج مختارة من الخطط الدراسة	٣,٥٨	٧١,٦	عالٍ
٢.	يطلع المعلمين على ما يهمهم من الخطة الإشرافية	٣,٨١	٧٦,٢	عالٍ
٣.	يطلع المعلمين على مصادر التخطيط للتعليم	٣,٥٩	٧١,٨	عالٍ
٤.	يتعرف على حاجات المعلمين المهنية ويهتم بها.	٣,٦٨	٧٣,٦	عالٍ
٥.	يناقش المعلمين في محتويات الخطط التي يضعونها لموادهم التعليمية	٣,٥٦	٧١,٢	عالٍ
٦.	يهتم بإجراء البحوث والدراسات الميدانية اللازمة لتطوير عملية التعليم والتعلم	٢,٩٨	٥٩,٦	متدنٍ
٧.	يحرص على مشاركة المعلمين في عملية التخطيط	٣,٤٠	٦٨,٠	متوسط
٨.	يواكب الحداثة والتطوير في عملية التخطيط	٣,٥٣	٧٠,٦	عالٍ
٩.	يقوم بالتخطيط من أجل التعرف على فرص تطوير المعلمين مهنياً	٣,٦٨	٧٣,٦	عالٍ
الدرجة الكلية لمجال التخطيط والتطوير		**٣,٥٢**	**٧٠,٤**	**عالية**

* أقصى درجة للاستجابة (٥) درجات.

يتضح من الجدول (٤) أن مستوى ممارسة الكفايات الإشرافية في مجال التخطيط والتطوير كان عالياً على الفقرات: (١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٨، ٩)، حيث تراوحت نسبة الإستجابة عليها ما بين (٧٠,٦%- ٧٦,٢%)، وكانت متوسطة على الفقرة (٧)، حيث كانت نسبة الإستجابة عليها (٦٨%). أما الكفاية الإشرافية التي جاء مستوى الممارسة عليها متدن، فقد انحصرت في الفقرة (٦)، والتي جاءت نسبة الإستجابة عليها (٥٩,٦%).

وفيما يتعلق بالدرجة الكلية للمجال، فقد كانت عالية حيث وصلت نسبة الإستجابة عليها (٧٠,٤%)، وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٥٢).

٣. مجال إدارة البيئة الصفية

جدول (٥): المتوسطات الحسابية، والنسب المئوية لمستوى الممارسة للكفايات الإشرافية لمجال إدارة البيئة الصفية عند أفراد عينة الدراسة (ن= ٢٥٠).

الرقم	الفقرات	المتوسط	النسبة المئوية %	مستوى ممارسة الكفاية الإشرافية
١.	يطلع المعلم على أساليب إدارة وقت الحصة الدراسية.	٣,٧٢	٧٤,٤	عالٍ
٢.	يرشد المعلم إلى أنشطة تحفز الطالب على المشاركة الصفية المنضبطة والفاعلة.	٣,٧١	٧٤,٢	عالٍ
٣.	يرشد المعلم إلى أساليب معالجة مشكلات الانضباط الصفي.	٣,٧٧	٧٤,٢	عالٍ
٤.	يقترح أنشطة تسهم في تنمية الثقة بين المعلم والطالب.	٣,٧٤	٧٤,٨	عالٍ
٥.	يزود المعلم بتغذية راجعة هادفة حول تفاعله اللفظي الصفي.	٣,٤١	٦٨,٢	متوسط
٦.	يتشاور مع المعلمين في الأمور التي تتعلق بنشاطاتهم التدريسية في البيئة الصفية.	٣,٧٦	٧٥,٢	عالٍ
٧.	ينظم زيارات دورية للمعلمين في فصولهم الدراسية.	٤,٢٣	٨٤,٦	عالٍ جداً
الدرجة الكلية لمجال إدارة البيئة الصفية		**٣,٧٦**	**٧٥,٢**	**عالية**

* أقصى درجة للاستجابة (٥) درجات.

يتبين من الجدول (٥) أن مستوى ممارسة الكفايات الإشرافية في مجال إدارة البيئة الصفية كان عالياً جداً على الفقرة (٧)، حيث بلغت نسبة الإستجابة عليها (٨٤,٦%)، وكان عالياً على الفقرات: (١، ٢، ٣، ٤، ٦) بالإضافة إلى الدرجة الكلية، حيث تراوحت نسبة الإستجابة عليها ما بين (٧٤,٢%-٧٥,٤%).

أما فيما يتعلق بمستوى ممارسة الكفاية الإشرافية رقم (٥)، فقد جاء متوسطاً، حيث بلغت نسبة الإستجابة عليها (٦٨,٢%)، وبمتوسط (٣,٤١).

٤. مجال استراتيجيات التعليم والتعلم الصفي

جدول (٦): المتوسطات الحسابية، والنسب المئوية لمستوى الممارسة للكفايات الإشرافية لمجال استراتيجيات التعليم والتعلم الصفي عند أفراد عينة الدراسة (ن = ٢٥٠).

الرقم	الفقرات	المتوسط	النسبة المئوية(%)	مستوى ممارسة الكفاية الإشرافية
١.	يساعد المعلم على تحقيق التكامل بين طرائق التدريس.	٣,٤٥	٦٩	متوسط
٢.	يعرض للمعلم طرائق تدريس جيدة مع بيان كيفية توظيفها.	٣,٣٨	٦٧,٦	متوسط
٣.	يرشد المعلم إلى أساليب تعليم ذوي الحاجات الخاصة.	٣,٣٩	٦٧,٨	متوسط
٤.	يطلع المعلم على نظريات التعليم والتعلم الحديثة.	٣,٢٣	٦٤,٦	متوسط
٥.	يساعد المعلم على التنويع في طرائق التدريس.	٣,٤٦	٦٩,٢	متوسط
٦.	يوجه المعلم لأساليب تنمية العادات والاتجاهات الحديثة.	٣,٧٢	٧٤,٤	عالٍ
٧.	يخطط الأنشطة التوجيهية للمعلمين الجدد.	٣,٧٠	٧٤	عالٍ
٨.	يزود المعلم ببرامج تدريبية تهدف إلى تحسين نوعية التعليم.	٣,٤٦	٦٩,٢	متوسط
الدرجة الكلية لمجال استراتيجيات التعليم والتعلم الصفي.		**٣,٤٧**	**٦٩,٤**	**متوسطة**

* أقصى درجة للاستجابة (٥) درجات.

يتضح من الجدول (٦) أن مستوى ممارسة الكفايات الإشرافية للمديرين في مجال استراتيجيات التعليم والتعلم الصفي من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة كان متوسطاً على الفقرات: (١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٨) وكذلك على الدرجة الكلية للمجال، حيث تراوحت نسبة الإستجابة عليها ما بين (٦٤,٦% - ٦٩,٤%). وفيما يتعلق بالفقرتين: (٦,٧) فقد كان مستوى الإستجابة عليها عالياً، حيث تراوحت نسبة الإستجابة ما بين (٧٤%- ٧٤,٤%).

٥. مجال العلاقات الإنسانية

جدول (٧): المتوسطات الحسابية، والنسب المئوية لمستوى الممارسة للكفايات الإشرافية لمجال العلاقات الإنسانية (ن=٢٥٠).

الرقم	الفقرات	المتوسط	النسبة المئوية	مستوى ممارسة الكفاية الإشرافية
١.	يتفهم حاجات المعلم ومشكلاته ويهتم بها.	٣,٩٣	٧٨,٦	عالٍ
٢.	يحرص على رفع الروح المعنوية للمعلم ويعززها	٤,٠٠	٨,٠٠	عالٍ جداً
٣.	يثمن قدرات وانجازات المعلمين المميزة ويعممها	٣,٩٣	٧٨,٦	عالٍ
٤.	يبرز الممارسات الايجابية للمعمين ويتبناها.	٣,٩٠	٧٨,٠٠	عالٍ
٥.	يتجنب إحراج المعلم أمام التلاميذ.	٤,١٣	٨٢,٦	عالٍ جداً
٦.	يستمع جيداً لآراء المعلمين ويقدرها	٣,٩٨	٧٩,٦	عالٍ
٧.	يقيم علاقات طيبة مع المعلمين تستقطب اهتمامهم ومحبتهم.	٤,١٨	٨٣,٦	عالٍ جداً
٨.	يستجيب لمطالب المعلمين المهنية خلال فترة معقولة من الزمن.	٣,٨٣	٧٦,٦	عالٍ
٩.	يتشاور مع المعلمين قبل الزيارة لفصولهم الدراسية	٣,٩٤	٧٨,٨	عالٍ
١٠.	يسعى إلى تحقيق التآلف والانسجام بين المعلمين.	٤,٠٦	٨١,٢	عالٍ جداً.
١١.	يحرص على توفير بيئة اجتماعية مناسبة للمعلمين في المدرسة.	٤,٠٠	٨٠,٠	عالٍ جداً
الدرجة الكلية لمجال العلاقات الإنسانية		**٣,٩٩**	**٧٩,٨**	**عالية**

* أقصى درجة للاستجابة (٥) درجات.

يتضح من الجدول (٧) أن مستوى ممارسة الكفايات الإشرافية للمديرين في مجال العلاقات الإنسانية كان عالياً جداً على الفقرات: (٢، ٥، ٧، ١٠، ١١)، حيث تراوحت نسبة الإستجابة عليها ما بين (٨٠%-٨٣,٦%)، وكانت عالية على الفقرات: (١، ٣، ٤، ٦، ٨، ٩)، حيث تراوحت نسبة الإستجابة عليها ما بين (٧٦,٦%-٧٩,٨%).

وفيما يتعلق بالدرجة للمجال، فقد كانت عالية، إذ بلغت الإستجابة عليها (٧٩,٨%)، وهي تعادل المتوسط الحسابي (٣,٩٩).

٦. مجال الإختبارات المدرسية

جدول (٨): المتوسطات الحسابية، والنسب المئوية لمستوى ممارسة الكفايات الإشرافية لمجال الإختبارات المدرسية (ن = ٢٥٠).

الرقم	الفقرات	المتوسط	النسبة المئوية	مستوى ممارسة الكفاية الإشرافية
١.	يزود المعلم بنماذج اختبارات معدة وفق جدول مواصفات.	٣,٢٨	٦٥,٦	متوسط
٢.	يساعد المعلم في بناء إختبارات مدرسية تتسم بالصدق والموضوعية والثبات.	٣,٣٨	٦٧,٦	متوسط
٣.	يطلع المعلم على مواصفات الإختبار الجيد.	٣,٥٤	٧٠,٨	عالٍ
٤.	ينمي مهارات المعلم في تدريبات وأنشطة علاجية بناء على نتائج الإختبارات.	٣,٥٣	٧٠,٦	عالٍ
٥.	يعرف المعلم بطرائق وأساليب تحليل وتفسير نتائج الإختبارات.	٣,٢٢	٦٤,٤	متوسط
الدرجة الكلية لمجال الإختبارات المدرسية.		**٣,٣٩**	**٦٧,٨**	**متوسط**

* أقصى درجة للاستجابة (٥) درجات.

يتبين من الجدول (٨) أن مستوى ممارسة الكفايات الإشرافية للمديرين في مجال الإختبارات المدرسية كان عالياً على الفقرتين: (٣،٤)، حيث تراوحت نسبة الإستجابة عليها ما بين: (٧٠,٦%-٧٠,٨%)، وكان متوسطاً على الفقرات: (١، ٢، ٥)، حيث تراوحت نسبة الإستجابة عليها ما بين (٦٤,٤%-٦٧,٦%). أما فيما يتعلق بمستوى الإستجابة على المجال ككل فقد كان متوسطاً، حيث بلغت نسبة الإستجابة عليه (٦٧,٨%)، وهي نسبة تعادل متوسطاً قيمته (٣,٣٩).

٧. **مجال النمو المهني للمعلمين**

جدول (٩): المتوسطات الحسابية، والنسب المئوية لمستوى الممارسة للكفايات الإشرافية لمجال النمو المهني للمعلمين (ن = ٢٥٠).

الرقم	الفقرات	المتوسط	النسبة المئوية	مستوى ممارسة الكفاية الإشرافية
١.	يلبي الحاجات المهنية للمعلمين الجدد.	٣,٩٥	٧٩,٠	عالٍ
٢.	ينظم دورات تدريبية أثناء الخدمة تساهم في رفع كفايات المعلمين المهنية.	٣,٤٨	٦٩,٦	متوسط
٣.	يحرص على تنمية الجوانب الإبداعية للمعلمين في المدرسة.	٣,٧٢	٧٤,٤	عالٍ
٤.	يقدم المشورة العلمية اللازمة للمعلمين لتطوير أدائهم المهني.	٣,٨٠	٧٦,٠	عالٍ
٥.	يدرب المعلمين على توظيف الوسائل التعليمية اللازمة لخدمة العلمية التعليمية.	٣,٤٥	٦٩,٠	متوسط
٦.	يزود المعلمين بقراءات مسلكية مختارة.	٣,٢٢	٦٤,٤	متوسط
٧.	يقيم أداء المعلمين على أسس علمية صحيحة.	٣,٧٦	٧٥,٢	عالٍ
٨.	يعتمد اجتماعات دورية مع المعلمين لتقييم الوضع التربوي العام في المدرسة.	٣,٩٨	٧٩,٦	عالٍ
٩.	يوظف أسلوب الزيارة الصفية بشكل يساعد في نمو المعلمين مهنياً.	٤,٠٤	٨٠,٨	عالٍ جداً
١٠.	يدرب المعلمين على وضع الخطط الدراسية وتوظيفها لتدعيم عملية التعلم والتعليم الصفي.	٣,٧١	٧٤,٢	عالٍ
الدرجة الكلية لمجال النمو المهني للمعلمين.		**٣,٦١**	**٧٢,٢**	**عالية**

* أقصى درجة للاستجابة (٥) درجات.

يتضح من الجدول (٩) أن مستوى ممارسة الكفايات الإشرافية للمديرين في مجال النمو المهني للمعلمين كان عالياً جداً على الفقرة (٩)، حيث بلغت نسبة الإستجابة عليها (٨٠,٨%)

وكان عالياً على الفقرات: (١،٣ ، ٤، ٧، ٨، ١٠)، حيث تراوحت نسبة الإستجابة عليها ما بين (٧٤,٢%- ٧٩,٦%)، وكان متوسطاً على الفقرات: (٢، ٥، ٦)، حيث بلغت نسبة الإستجابة عليها ما بين (٦٧,٤%- ٦٩,٦%).

أما فيما يتعلق بمستوى الإستجابة على المجال ككل فقد كان متوسطاً، حيث بلغت نسبة الإستجابة عليه (٦١,٨%)، أي بمتوسط حسابي (٣,٠٩).

٨. مجال التقويم التربوي

جدول (١٠): المتوسطات الحسابية، والنسب المئوية لمستوى الممارسات للكفايات الإشرافية لمجال التقويم التربوي (ن=٢٥٠).

الرقم	الفقرات	المتوسط	النسبة المئوية (%)	مستوى ممارسة الكفاية الإشرافية
١.	يشرك المعلمين في علمية تقييم المنهاج الدراسي.	٣,٣٦	٦٧,٢	متوسط
٢.	يشرك المعلمين في عملية تقييم تقدم الطلاب العلمي.	٣,٥٧	٧١,٤	عالٍ
٣.	يطبق خطوات الزيارة الصفية وفق أصولها المرعية.	٣,٦٩	٧٣,٨	عالٍ
٤.	يزود المعلمين بتغذية راجعة تطويرية للمستقبل بناء على ملاحظاته في الزيادة الصفية.	٣,٨٢	٧٦,٨	عالٍ
٥.	يقيم أداء المعلمين الصفي بموضوعية بحيث تكشف جوانب القوة والضعف فيها.	٣,٨٢	٧٦,٤	عالٍ
٦.	يقيم أداء المعلمين في متابعة الأعمال الكتابية لطلابهم	٣,٨٢	٧٦,٤	عالٍ
٧.	ينوع في أساليب التقويم التي يستخدمها مع المعلمين.	٣,٥٦	٧١,٢	عالٍ
٨.	يقيم الأنشطة المدرسية التي يقوم بها الطلاب ويتبنى الجيد منها.	٣,٨١	٧٦,٢	عالٍ
٩.	يقيم بموضوعية الخطط التي يضعها المعلمون لموادهم التعليمية.	٣,٨٨	٧٧,٦	عالٍ
الدرجة الكلية لمجال التقويم التربوي		**٣,٧٤**	**٧٤,٨**	**عالية**

* أقصى درجة للاستجابة (٥) درجات.

يتضح من الجدول (١٠) أن مستوى ممارسة الكفايات الإشرافية للمديرين في مجال التقويم التربوي كان عالٍيا على الفقرات: (٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩))، حيث تراوحت نسبة الاستجابة عليها بين (٧١,٤%-٧٧,٦%)، وكان متوسطاً على الفقرة (١)، حيث بلغت نسبة الاستجابة عليها (٦٧,٢%).

وفيما يتعلق بالدرجة الكلية للمجال فقد كانت عالية، حيث بلغت نسبة الإستجابة (٧٤,٨%)، وهي نسبة تعادل متوسطا حسابيا مقداره (٣,٧٤).

٩. مجال المناهج وطرائق التدريس

جدول (١١): المتوسطات الحسابية، والنسب المئوية لمستوى الممارسة للكفايات الإشرافية لمجال المناهج وطرائق التدريس (ن= ٢٥٠).

الرقم	الفقرات	المتوسط	النسبة المئوية	مستوى ممارسة الكفاية الإشرافية
١.	يساعد المعلمين في تحليل محتويات الكتب المقررة.	٢,٦٨	٥٣,٤	متدن
٢.	يضع إرشادات فاعلة لتوظيف دليل المعلم لتطبيق المناهج بفاعلية.	٣,١٦	٦٣,٢	متوسط
٣.	يساعد المعلمين على ربط المناهج بواقع الحياة.	٣,٤١	٦٨,٢	متوسط
٤.	يوجه المعلمين إلى الإفادة من البيئة المحلية في إثراء المنهاج.	٣,٢٧	٦٥,٤	متوسط
٥.	يزود المعلمين بمواد إثرائية للمناهج.	٢,٦٦	٥٣,٣	متدن
٦.	يساعد المعلمين في مواجهة الصعوبات التي تواجه تطبيق المنهاج.	٣,٥٠	٧٠,٠	عالٍ
٧.	يقترح طرائق تدريس خاصة بوحدات منهجية مقررة.	٣,٢١	٦٤,٢	متوسط
٨.	يزود المعلمين بمعلومات عما يتم من تعديله في المنهاج	٣,٣٧	٦٧,٨	متوسط
٩.	يوضح للمعلمين دورهم في إثراء المنهاج.	٣,٦٤	٧٢,٨	عالٍ
١٠.	يطلع المعلمين على مصادر أخرى غير الكتاب المدرسي يمكن الرجوع إليها لإثراء المنهاج.	٣,٣٩	٦٧,٨	متوسط
الدرجة الكلية لمجال المناهج وطرائق التدريس		٣,٢٢	٦٤,٤	متوسطة

* أقصى درجة للاستجابة (٥) درجات.

يتبين من الجدول (١١) أن مستوى ممارسة الكفايات الإشرافية في مجال المناهج وطرائق التدريس لدى المديرين كان عالياً في الفقرات: (٦، ٩)، حيث بلغت نسبة الاستجابة عليها ما بين (٧٠% -٧٢,٨%)، وكان متوسطاً على الفقرات: (٢، ٣، ٤، ٧، ٨، ١٠)، حيث بلغت نسبة الإستجابة عليها بين (٦٣,٢%-٦٨,٢%)، وكان متدنياً على الفقرتين (١، ٥)، حيث بلغت نسبة الإستجابة عليهما (٥٣,٤%، ٥٣,٣%) على التوالي.

وفيما يتعلق بالدرجة الكلية للمجال فقد كانت متوسطة، حيث بلغت نسبة الإستجابة عليه (٦٤,٤%)، وهي نسبة تساوي متوسطاً حسابياً قيمته (٣,٢٢).

١٠. ترتيب المجالات والدرجة الكلية لمستوى الممارسة للكفايات الإشرافية

جدول (١٢): الترتيب والمتوسطات الحسابية، والنسب المئوية لمجالات الكفايات الإشرافية والدرجة الكلية لمستوى الممارسة للكفايات الإشرافية (ن=٢٥٠).

الرقم	الفقرات	المتوسط	النسبة المئوية	مستوى ممارسة الكفاية الإشرافية
١.	مجال القيادة	٣,٦٧	٧٣,٤	عالٍ
٢.	مجال التخطيط والتطوير	٣,٥٢	٧٠,٤	عالٍ
٣.	مجال إدارة البيئة الصفية	٣,٧٦	٧٥,٢	عالٍ
٤.	مجال إستراتيجيات التعليم والتعلم الصفي	٣,٤٧	٦٩,٤	متوسط
٥.	مجال العلاقات الإنسانية	٣,٩٩	٧٩,٨	عالٍ
٦.	مجال الإختبارات المدرسية	٣,٣٩	٦٧,٨	متوسط
٧.	مجال النمو المهني للمعلمين	٣,٦١	٧٢,٢	عالٍ
٨.	مجال التقويم التربوي	٣,٧٤	٧٤,٨	عالٍ
٩.	مجال المناهج وطرائق التدريس	٣,٢٢	٦٤,٤	متوسط
الدرجة الكلية للمجالات في مستوى ممارسة الكفايات الإشرافية.		٣,٥٣	٧٠,٦	عالية.

* أقصى درجة للاستجابة (٥) درجات.

يتضح من الجدول (١٢) أن الدرجة الكلية لمستوى ممارسة المديرين لكفاياتهم الإشرافية كانت عالية، حيث بلغ متوسط الإستجابة للمجالات ككل (٣,٥٣)، وهي تعادل النسبة المئوية (٧٠,٦%).

ويعزو الباحث اتخاذ مجال العلاقات الإنسانية الصدارة في ممارسة الكفايات الإشرافية، إلى نمو وارتقاء جانب البعد الإنساني في العلاقات لدى المديرين ورعايتهم له في تعاملهم مع المعلمين بتأثير نظريات الإدارة والقيادة الحديثة، وكذلك إلى حرص الوزارة في التأكيد على تكريس هذا البعد لضمان إنجاز العمل بفاعلية. كما وقد يعود الأمر إلى تقارب وجهات

نظر المديرين بالمعلمين مهنياً ووجدانياً، لأنهم عملوا كمعلمين لمدة طويلة قبل أن يصبحوا مديرين.

وتتفق هذه النتيجة في مضمونها مع دراسات: هينس (Haynes, 1996)، وشاهين (Shahin, 1998)، ومطر (١٩٩٩)، وأبو هويدي (٢٠٠٠)، حين أكدت جميعها على أهمية العلاقات الإنسانية في إنجاز الأعمال بنجاح، لما ينطوي عليها من نتائج ايجابية في بناء جسور من الثقة والتعاون بين المديرين والمعلمين، الأمر الذي يساهم وبفعالية في خلق أجواء مناسبة لممارسة مثل هذه الكفايات.

وبالنسبة لمجال إدارة البيئة الصفية في الجدول (٥)، فقد حازت كفاية واحدة على مستوى عالٍ جداً من الممارسة وهي الكفاية (٧) والتي تمثلت بقيام المدير بتنظيم زيارات دورية للمعلمين في فصولهم الدراسية (س= ٤,٢٣)، في حين حازت الكفاية (٥) على مستوى متوسط من الممارسة، حيث أشارت بأن المدير يزود المعلم بتغذية راجعة هادفة حول تفاعله اللفظي الصفي (س=٣,٤١). أما بقية الكفايات في المجال فقد حازت على مستوى عالٍ من الممارسة للكفايات الإشرافية، وهي الكفايات: (١، ٢، ٣، ٤، ٦).

ومن خلال تفحص كفايات المجال السابق، يرى الباحث ان احتلال هذا المجال لهذه المرتبة المتقدمة من الممارسة للكفايات يعود إلى أن الإشراف على إدارة البيئة الصفية يعتبر على رأس سلم أولويات عمل المدير في المدرسة باعتباره مشرفاً مقيماً وقائداً تربويا للمدرسة التي يقوم بإدارتها ويطمئن على حسن سير العملية التعليمية التعلمية فيها. فمن الطبيعي –إذن- أن تتفق هذه النتيجة مع المنطق التربوي الذي يؤكد بأن إدارة البيئة الصفية، وما يندرج في إطارها من زيارات تربوية هادفة، ونشاطات ومشاورات وإرشاد، يعتبر جزءاً لا يتجزأ من عمل المدير ومسؤولياته.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة **باجاك** (Pajak, 1990) حول أهمية مجال إدارة الصف وتنظيمه للمدير، وتختلف مع دراسة أبو هويدي (٢٠٠٠) والذي عزا الترتيب المتأخر لهذا المجال إلى اعتقاد المشرف بان الأولوية في الإدارة الصفية تقع على عاتق المعلم نفسه، في حين أن التحضير، والمستوى العلمي للمعلم، يعتبر من مجال اهتمام المشرف أكثر منه للمدير في إدارة البيئة الصفية.

أما بالنسبة لمجال التقويم التربوي، وهو المجال الذي حاز على المرتبة الثالثة في الأهمية، فإن النتائج تشير إلى أهمية هذا المجال باعتباره المجال الوحيد الذي يطمئن المدير على حسن سير العملية التعليمية التعلمية، وعليه فإن وجود مستوى ممارسة للكفايات الإشرافية على درجات عالية يعتبر مؤشراً واضحاً حول أهمية هذا المجال للمدير.

ومن أهم الكفايات ممارسة في هذا المجال وفقاً لترتيبها في الجدول (١٠)، الكفاية (٩) التي تمثلت بأن المدير يقيّم بموضوعية الخطط التي يضعها المعلمون لموادهم التعليمية (س = ٣,٨٨)، تليها الكفاية (٥) والمتمثلة بأن المدير يقيّم أداء المعلمين الصفي بموضوعية بحيث

تكشف جوانب القوة والضعف فيها (س = ٣,٨٤). أما أقل الكفايات ممارسة في الجدول المذكور فهي الكفاية (١)، وجاءت بمستوى متوسطاً، وهي الكفاية التي تنص بأن المدير يشرك المعلمين في عملية تقييم المنهاج الدراسي (س = ٣,٣٦).

ويعزو الباحث حصول مجال التقويم التربوي على هذا الترتيب المتقدم، إلى توجيهات مديريات التربية والتعليم للاهتمام بالأنشطة المدرسية، الثقافية منها والعلمية والفنية، وإبرازها سواء على مستوى المدارس أو المديريات، حيث غالباً ما ينظر المعلم إلى عملية التقويم على أنها من العمليات البارزة لتحسين نموه المهني من خلال الدورات وورشات العمل أثناء الخدمة، أو أثناء الزيارة الصفية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة مطر (١٩٩٩)، وتختلف مع دراسة أبو هويدي (٢٠٠١)، الذي برر حصول التقويم التربوي إلى أدنى المستويات إلى توجس المعلمين من أهداف الزيارة الصفية، وخاصة المفاجئة منها، وهو أمر لا يرغب المعلمين به في كل الاحوال.

أما بالنسبة لمجال القيادة في الجدول (٣)، وهو المجال الذي حاز على الدرجة الرابعة في الترتيب، فقد أشارت النتائج حصول (٩) كفايات على مستويات ممارسة عالية، في حين حصلت كفايتان منها على مستويين متوسطين من الممارسة. وقد تمثلت أعلى الكفايات ترتيباً في هذا المجال بالكفاية (٤)، والتي أشارت إلى قيام المدير بإدارة الإجتماعات التربوية بشكل يؤدي إلى تحقيق أهدافها (س =٣,٩٣) وتلتها في الترتيب الكفاية (١)، والتي نصت على ان المدير ينمي روح المبادرة والإبداع لدى المعلمين (س=٣,٨٩). أما أقل الكفايات ممارسة فقد كانت الكفاية (٨)، والتي أشارت بأن المدير يشجع المعلمين على المشاركة في المؤتمرات والندوات العلمية (س =٣,١٤).

ففي ضوء نتائج الجدول السابق، يرى الباحث ان إحتلال هذا المجال على مرتبة متقدمة نسبياً في الممارسة قد يعود إلى تأثر المديرين بنظريات الإدارة والقيادة الحديثة، والتي تؤكد بدورها على مباديء الدافعية وديناميات الجماعة، وقدرات الأفراد الكامنة، والتي تحتاج لمن يبرزها ويوجهها. وقد تنسجم هذه النتيجة مع أهمية القيادة وفاعليتها في التأثير إيجابياً على علاقة المديرين بالمعلمين.

وتتفق هذه النتيجة في مضامينها مع دراسة هينس (Haynes, 1996) والتي أظهرت نتائجها أهمية التنبؤ بأداء القيادة، ودراسة شاهين (Shahin, 1998) والتي بينت أهمية إعداد مديري المدارس كقادة تربويين.

أما بالنسبة لمجال النمو المهني للمعلمين، الذي حاز على المرتبة الخامسة، فتشير معطيات الجدول (٩) على حصول كفاية واحدة على مستوى عالٍ جداً من الممارسة، وهي الكفاية (٩) المتعلقة بتوظيف المدير لأسلوب الزيارة الصفية بشكل يساعد في نمو المعلمين مهنياً (س=٤,٠٤)، في حين حازت (٦) كفايات على مستوى عالٍ من الممارسة، وثلاثة كفايات على مستوى متوسط. ومما يلفت النظر إلى نتائج هذا المجال، ارتباطها الواضح بمجال إدارة البيئة الصفية (المجال الثالث) والذي حاز على الترتيب الثاني.

ففي حين يبدي المدير اهتماماً خاصاً بإدارة البيئة الصفية، وما يندرج في إطارها من كفايات تتعلق مباشرة بالعملية التعليمية التعلمية التي تحدث في الصف الدراسي، سواء على صعيد تنظيم الزيارات الدورية للفصول، وإرشاد المعلمين حول أساليب معالجة المشكلات حول الإنضباط الصفي، وإدارة وقت الحصة الدراسية، أو على صعيد إرشاداته ومشاوراته التربوية الهادفة حول أفضل الوسائل والأساليب التي تضمن تحقيق الأهداف، فإن الأمر برمته يتعلق مباشرة بكيفية توظيف المدير لأسلوب الزيارة الصفية وبشكل يساعد على تزويد المعلم بالتغذية الراجعة الضرورية، مما يساعد في نموه المهني. فمن هنا يؤكد الباحث مدى العلاقة المباشرة بين المجالين المذكورين، وهذا ما يتفق عليه العاملون في المجال التربوي وعلى رأسهم مديري ومعلمي المباحث التربوية المختلفة، كما وتتفق هذه النتيجة، مع العديد من الدراسات التربوية ذات العلاقة بإدارة البيئة الصفية الهادفة إلى متابعة نمو المعلمين مهنياً مثل دراسة باجاك (Pajak, 1990)، ودراسة هينس (Haynes, 1996)، ومطر (١٩٩٩)، وأبو هويدي (٢٠٠٠)، وجميعها أكدت على أهمية تبني المدير للكفايات التي تتعلق بإدارة البيئة الصفية، للنهوض قدماً بالنمو المهني للمعلمين إداريا وأكاديمياً.

أما بالنسبة لمجال التخطيط والتطوير في الجدول (٤)، وهو آخر المجالات التي حازت على مستوى عالٍ من الممارسة للكفايات الإشرافية، تشير نتائج الجدول إلى حصول (٧) كفايات على مستويات ممارسة عالية، وحصول كفاية واحدة على مستوى متوسط من الممارسة، في حين حصلت كفاية واحدة على مستوى متدنٍ من الممارسة، وهي الكفاية التي تمثلت باهتمام المدير بإجراء البحوث والدراسات الميدانية اللازمة لتطوير عملية التعلم والتعليم (س=٢,٩٨).

فمن خلال تفحص معطيات الجدول السابق، يرى الباحث ان السبب الرئيس الذي يكمن وراء حصول مجال التخطيط والتطوير على هذا الترتيب المتقدم لربما يعود إلى أهمية تحديد الحاجات التدريبية، في ضوء تحديد أهداف التدريب وأنشطته الموجهة نحو المعلمين من قبل المديرين. ومن جهة أخرى ، يرى الباحث أن قلة تدريب المديرين على إجراء البحوث والدراسات الميدانية ، سوف ينعكس سلباً على مستوى عطائهم في هذه النقطة بالذات، الأمر الذي قد يتمخض عنه تبعات سلبية على أدائهم المهني، والذي قد يتمثل في أغلب الأحيان في تعوده على أن يضع خططه الإشرافية بصورة منفردة بعيدة عن آراء المعلمين في الميدان، مما ينعكس سلباً على مجمل عطاء المعلمين على الصعيدين التخطيطي والتطويري.

أما فيما يتعلق ببقية المجالات، فقد جاءت بمستويات متوسطة من الممارسة، حيث بينت نتائج الجدول (١٢) ترتيب هذه المجالات وفق أهميتها على التوالي:مجال إستراتيجيات التعليم والتعلم الصفي وحاز على المرتبة السابعة بمتوسط قيمته (٣,٤٧)، يليه مجال الإختبارات المدرسية بمتوسط قيمته (٣,٣٩)، واخيراً مجال المناهج وطرائق التدريس بمتوسط قيمته (٣,٢٢).

وعند استعراض كفايات كل مجال من المجالات السابقة كل على حده، تبين ان بعضاً منها يلفت النظر بشكل واضح وجلي. ففي مجال استراتيجيات التعلم والتعليم الصفي في الجدول (١٧)

على سبيل المثال، يبدي المدير أهمية كبيرة نحو تخطيط الأنشطة التوجيهية للمعلمين الجدد، كما ويوجههم إلى أساليب تنمية العادات والإتجاهات الحديثة، وفي المقابل لا يهتم كثيراً بإرشاد المعلم إلى أساليب تعليم ذوي الحاجات الخاصة (س = ٣,٧٩)، أو تزويده ببرامج تدريبية تهدف إلى تحسين نوعية التعلم (س = ٣,٤٦)، بل وحتى مساعدته على التنويع في طرائق التدريس (س = ٣,٤٦).

بناء على هذه المعطيات يعزو الباحث ذلك إلى اعتقاد كل من المدير والمعلم أن أساليب تعليم ذوي الحاجات الخاصة هو من اختصاص المدارس الخاصة، والمرشدين التربويين الذين تعينهم الوزارة في المدارس لعلاج مثل هذه الحالات. كما وقد يعود الأمر إلى أن المديرين يعتبرون أن المعلم قد امتلك كل أو معظم الكفايات التي تتعلق بإستراتيجيات التعلم والتعلم الصفي، لذا لا حاجة للتركيز عليها كثيراً، لان سنوات الخبرة ستكون كفيلة بصقل خبرات المعلم في هذا المجال.

أما في مجال الإختبارات المدرسية (الجدول (٨))، فلا يعطي المدير أهمية كبيرة لكفايات:تزويد المعلم بنماذج إختبارات مدرسية معدة وفق جدول مواصفات (س=٣,٢٨)، ومساعدة المعلم في بناء إختبارات مدرسية تتسم بالصدق والموضوعية والثبات (س=٣,٣٨)، ويعرف المعلم بطرائق وأساليب تحليل وتفسير نتائج الإختبارات (س=٣,٢٢). وبناء عليه، قد يعزو الباحث هذا الأمر إلى أن ما يعدُه المعلم من إختبارات يعد من وجهة نظر المديرين هو من اختصاص المعلم وليس المدير، كما وقد يعود الأمر إلى تدني خبرات المديرين في تحليل أسئلة الإختبارات للحكم على صدقها وموضوعيتها، الأمر الذي أدى إلى تجاهل المديرين في التركيز على الكفايات التي تندرج في إطار هذا المجال بالذات.

وفي مجال المناهج وطرائق التدريس في الجدول (١١)، أظهرت النتائج وجود كفايتين بمستويين متدنيين وهما:يساعد المعلمين في تحليل محتويات الكتب المدرسية (س=٢,٦٨)، ويزود المعلمين بمواد إثرائية للمنهاج (س=٢,٦٦)، في حين كانت معظم الكفايات الأخرى بمستويات متوسطة. وقد يعزو الباحث قلة ممارسة المديرين لكفايات هذا المجال، باعتباره من وجه نظرهم أنه من اختصاص واهتمام خبراء المنهاج والباحثين في هذا المجال، بالإضافة إلى المشرفين المتخصصين. وبالنتيجة فإن عدم مشاركة المديرين في وضع المناهج، يؤدي إلى تدني امتلاكهم للكفايات المتمثلة بهذا المجال وبالتالي ممارستها.

وبشكل عام، يرى الباحث، ومن منطلق خبرته وعلاقته المباشرة بالنظام التربوي، أن جميع المجالات التي جاءت بمستويات متوسطة من الممارسة للكفايات الإشرافية، كانت نتائجها منطقية، وتتفق تقريباً مع الواقع التربوي الصعب الذي يعيشه الشعب الفلسطيني في ظل غياب سلطة الأمن والنظام والقانون، وسيادة سياسة الإغتيالات والإجتياحات والتدمير، وجميعها تؤثر سلبياً على مجمل ممارسة المديرين لهذه الكفايات.

ثانيا:النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي نصه

هل هناك فروق دالة إحصائياً في تقديرات المعلمين لمستوى ممارسة المديرين لكفايتهم الإشرافية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي للمعلم؟

للإجابة على هذا السؤال، استخدم إختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent t – test) ونتائج الجدول (١٣) تبين ذلك:

جدول (١٣): نتائج إختبار (ت) لدلالة الفروق في مستوى ممارسة المديرين لكفايتهم الإشرافية تبعاً لمتغير النوع الإجتماعي عند المعلمين.

المجالات	ذكر(ن = ١١٩)		أنثى (ن=١٣١)		(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة*
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
مجال القيادة	٤,٢٠	٠,٤٧	٣,٦٦	٠,٦٨	٧,١٩	٠,٠٠٠*
مجال التخطيط والتطوير	٣,٨٢	٠,٦٧	٣,٣٤	٠,٨٥	٤,٨٣	٠,٠٠٠*
مجال إدارة البيئة الصفية	٤,٠٥	٠,٧٢	٣,٥٦	٠,٩٠	٤,٦٧	٠,٠٠٠*
مجال إستراتيجيات التعليم والتعلم الصفي	٣,٨٣	٠,٧٦	٣,٢١	٠,٩٠	٥,٨٤	٠,٠٠٠*
مجال العلاقات الإنسانية	٤,٣١	٠,٦٤	٣,٦٩	٠,٨٠	٦,٦٤	٠,٠٠٠*
مجال الإختبارات المدرسية	٣,٧٣	٠,٨٥	٣,١٩	٠,٩٥	٤,٦٦	٠,٠٠٠*
مجال النمو المهني للمعلمين	٣,٣٥	٠,٥٦	٢,٨٥	٠,٧٠	٦,١٣	٠,٠٠٠*
مجال التقويم التربوي	٤,٠٠	٠,٦٤	٣,٥١	٠,٨٦	٥,٠٣	٠,٠٠٠*
مجال المناهج وطرائق التدريس	٣,٨٠	٠,٧٧	٣,٠٢	١,٠٤	٦,٦٤	٠,٠٠٠*
الدرجة الكلية لمستوى مجالات الكفايات الإشرافية تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي.	**٣,٩٠**	**٠,٥٨**	**٣,٣٤**	**٠,٧٥**	**٦,٥٣**	٠,٠٠٠*

* دال إحصائياً عند مستوى (α=٠,٠٥).

يتضح من الجدول (١٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠,٠٥) في كل المجالات والدرجة الكلية لمجالات الكفايات الإشرافية تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي. كما يتضح من معطيات القيم المتوفرة في الجدول المذكور، أنها تشير جميعاً بان الفروق جاءت لصالح الذكور من المعلمين، فيما عدا مجال العلاقات الإنسانية الذي أشارت قيمه بان الفروق جاءت لصالح الإناث.

ويرى الباحث أن هذا الأمر له ما يبرره في ظل الأوضاع الصعبة التي يعاني منها النظام التربوي الفلسطيني في هذه الأيام، وعلى رأسها صعوبة التنقل بين المناطق من جراء الحصار الظالم الذي يفرضه جيش الإحتلال على كافة مدن الضفة الغربية، وتقطيع أوصالها بالحواجز العسكرية. لذا فإن متابعة مختلف الشؤون التربوية وما يتمخض عنها من اجتماعات وورشات عمل على مستوى المديريات أو الوزارة، يحتاج إلى قدر كاف من روح المغامرة ومواجهة الصعاب، وهذا قد لا يتوفر لدى العديد من المديرات، واللواتي أبدين اهتماماً أكثر بالعلاقات الإنسانية، التي قد لا تتجاوز في هذه الظروف محيط المدرسة أو المديرية في معظم الأحيان. فهذه النتيجة، كما يراها الباحث تتفق بشكل واضح مع طبيعة المديرات الاجتماعية التي تبرز في مجال العلاقات الإنسانية مقارنة بغيره من المجالات. كما وقد يعود الأمر أيضا إلى انشغال البعض من المديرات بشؤون البيت والزوج والأولاد، مما يحد من نشاطهنّ في المجالات الأخرى مقارنة بالمديرين، لكن هذا الامر لا ينفي الحقيقة من أن بعض المديرات من هن أكثر قدرة وأكثر إدارة من بعض المديرين في مدراسهن، لكن هذه النتيجة أبرزت تفوق المديرات على المديرين في هذا المجال، لأنهن يعطين وزناً اكبر واكثر من غيرهن حول أهمية العلاقات الانسانية في تحقيق الاهداف، الأمر الذي يتفق تماماً من طبيعتهن الانثوية في وضع هذا المجال (مجال العلاقات الانسانية) على سلم الاوليات بالنسبة لهن في الادارة والاشراف. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة أبو هويدي (٢٠٠٠)، والتي أظهرت فروقاً دالة إحصائياً بين الذكور والإناث ولصالح الإناث، فيما يتعلق بممارسة الكفايات الإشرافية بمجال العلاقات الإنسانية.

ثالثا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والذي نصه

هل هناك فروق دالة إحصائياً في تقديرات المعلمين لمستوى ممارسة المديرين لكفايتهم الإشرافية تعزى لمتغير مؤهل المعلم؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدم إختبار(ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent t- test)، ونتائج الجدول (١٤) تبين ذلك.

جدول (١٤): نتائج إختبار (ت) لدلالة الفروق في مستوى ممارسة المديرين لكفايتهم الإشرافية تبعاً لمتغير مؤهل المعلم.

المجالات	بكالوريوس فما دون		أعلى من بكالوريوس		(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة*
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
مجال القيادة	٣,٩٠	٠,٦٥	٣,٩٨	٠,٦٥	٠,٧٦	٠,٤٤٧
مجال التخطيط والتطوير	٣,٥٧	٠,٨٣	٣,٥٥	٠,٧١	٠,٢٠	٠,٨٤٠
مجال إدارة البيئة الصفية	٣,٧٤	٠,٩١	٣,٩٩	٠,٥٤	١,٩٣	٠,٠٥٤
مجال إستراتيجيات التعليم والتعلم الصفي	٣,٤٩	٠,٩٤	٣,٥٧	٠,٧١	٠,٥٩	٠,٥٥٦
مجال العلاقات الإنسانية	٣,٩٤	٠,٨٤	٤,١٥	٠,٥٤	١,٦٧	٠,٠٩٥
مجال الإختبارات المدرسية	٣,٤٦	٠,٩٦	٣,٤١	٠,٨٩	٠,٣٥	٠,٧٢٦
مجال النمو المهني للمعلمين	٣,٠٦	٠,٧٣	٣,٢٠	٠,٤٧	١,٣٨	٠,١٦٦
مجال التقويم التربوي	٣,٧٣	٠,٨٦	٣,٧٩	٠,٥٤	٠,٥٤	٠,٦٤٩
مجال المناهج وطرائق التدريس	٣,٤١	١,٠٤	٣,٣٥	٠,٨٤	٠,٣٣	٠,٧٣٩
الدرجة الكلية لمستوى مجالات الكفايات الإشرافية تبعاً لمتغير مؤهل المعلم.	٣,٤١	١,٠٤	٣,٣٥	٠,٨٤	٠,٣٣	٠,٧٣٩

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥).

يتضح من الجدول (١٤) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠,٠٥) في كل المجالات والدرجة الكلية لمجالات الكفايات الإشرافية تبعاً لمتغير مؤهل المعلم. وقد يعزو الباحث عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير المؤهل العلمي في جميع المجالات إلى تقارب وجهات نظر المعلمين فيما يتعلق بممارسة الكفايات الإشرافية من قبل المديرين بنفس السياسة والسياق والإجراءات باختلاف مؤهلاتهم، الأمر الذي يشير بأنه لا يوجد أي تأثير للمؤهل على مجمل الكفايات الإشرافية، لان الجميع هم سواسية بالمتطلبات التي تخدم أهداف هذه الكفايات بغض النظر عن المؤهلات العلمية المتباينة التي يتمتعون بها. وتتفق هذه النتيجة مع النتيجة التي توصل إليها أبو هويدي (٢٠٠٠)، والتي أشارت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات الإشرافية لدى المشرفين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي لدى أفراد عينة الدراسة.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع والذي نصه

هل هناك فروق دالة إحصائياً في تقديرات المعلمين لمستوى ممارسة المديرين لكفايتهم الإشرافية تعزى لمتغير سنوات الخبرة للمعلم.

للإجابة عن هذا السؤال استخدم تحليل التباين الأحادي (ANOVA) حيث يبين الجدول (١٥) المتوسطات الحسابية في مستويات متغير سنوات الخبرة، بينما يبين الجدول (١٦) تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في الكفايات الإشرافية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

جدول (١٥): المتوسطات الحسابية للاستجابات المعلمين في مستوى ممارسة المديرين لكفايتهم الإشرافية تبعاً بمتغير الخبرة التعليمية.

المجالات - الخبرة التعليمية	أقل من (٥) سنوات	من (٥-١٠) سنوات	أكثر من ١٠ سنوات
مجال القيادة	٣,٩٩	٤,٠٠	٣,٨٤
مجال التخطيط والتطوير	٣,٦٤	٣,٧٣	٣,٤٤
مجال إدارة البيئة الصفية	٣,٨٢	٣,٩٣	٩,٦٩
مجال إستراتيجيات التعليم والتعلم الصفي	٣,٤٠	٣,٦٩	٣,٤٢
مجال العلاقات الإنسانية	٤,٠١	٤,٢٠	٣,٨٤
مجال الإختبارات المدرسية	٣,٣٦	٣,٦٧	٣,٣٢
مجال النمو المهني للمعلمين	٣,٠٧	٣,٢٩	٢,٩٧
مجال التقويم التربوي	٣,٨٢	٣,٨٩	٣,٦٣
مجال المناهج وطرائق التدريس	٣,٤١	٣,٦١	٣,٢٥
الدرجة الكلية لمستوى متوسطات مجالات الكفايات الإشرافية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة التعليمية.	٣,٦١	٣,٧٨	٣,٤٩

جدول (١٦): نتائج التباين الأحادي لدلالة الفروق في مستوى الكفايات الإشرافية التي يمارسها المديرون تبعاً لمتغير سنوات الخبرة للمعلمين.

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	(ف)	الدلالة
مجال القيادة	بين المجموعات	١,٤٩	٢	٠,٧٤	١,٧٥	٠,١٧٥
	داخل المجموعات	١٠٤,٩٩	٢٤٧	٠,٤٢		
	المجموع	١٠٦,٤٨	٢٤٩			
مجال التخطيط والتطوير	بين المجموعات	٤,٢٥	٢	٢,١٢	٣,٢٩	*٠,٠٣٩
	داخل المجموعات	١٥٩,٣٢	٢٤٧	٠,٦٤		
	المجموع	١٣٦,٥٧	٢٤٩			
مجال إدارة البيئة الصفية	بين المجموعات	٢,٨٣	٢	١,٤١	١,٩٣	٠,١٤٦
	داخل المجموعات	١٨٠,٣٣	٢٤٧	٠,٧٣		
	المجموع	١٨٣,١٦	٢٤٩			
مجال إستراتيجيات التعليم والتعلم الصفي	بين المجموعات	٤,١٥	٢	٢,٠٧	٢,٦١	٠,٠٧٥
	داخل المجموعات	١٩٦,٢٩	٢٤٧	٠,٧٩		
	المجموع	٢٠٠,٤٤	٢٤٩			
مجال العلاقات الإنسانية	بين المجموعات	٦,٤٢	٢	٣,٢١	٥,٢٣	*٠,٠٠٦
	داخل المجموعات	١٥١,٧٥	٢٤٧	٠,٦١		
	المجموع	١٥٨,١٧	٢٤٩			
مجال الإختبارات المدرسية	بين المجموعات	٦,٤٣	٢	٣,٢٢	٣,٦٦	*٠,٠٢٧
	داخل المجموعات	٢١٦,٩٨	٢٤٧	٠,٨٧		
	المجموع	٢٢٢,٤١	٢٤٩			
مجال النمو المهني للمعلمين	بين المجموعات	٥,٢١	٢	٢,٦٠	٥,٧٢	*٠,٠٠٤
	داخل المجموعات	١١٢,٦٨	٢٤٧	٠,٤٥		
	المجموع	١١٧,٨٩	٢٤٩			
مجال التقويم التربوي	بين المجموعات	٣,٦٧	٢	١,٨٣	٢,٨٥	٠,٠٥٩
	داخل المجموعات	١٥٨,٧٣	٢٤٧	٠,٦٤		
	المجموع	١٦٢,٤٠	٢٤٩			
مجال المناهج وطرائق التدريس	بين المجموعات	٦,٣٥	٢	٣,١٧	٣,٢٣	*٠,٠٤٠
	داخل المجموعات	٢٤٢,٧٥	٢٤٧	٠,٩٨		
	المجموع	٢٤٩,١٠	٢٤٩			
الدرجة الكلية لمستوى الكفايات الإشرافية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.	**بين المجموعات**	**٤,١٦**	**٢**	**٢,٠٨**	**٣,٩٦**	***٠,٠٢٠**
	داخل المجموعات	**١٢٩,٥٣**	**٢٤٧**	**٠,٥٢**		
	المجموع	**١٣٣,٦٩**	**٢٤٩**			

يتضح من الجدول (١٦) أن الفروق على مجالات: (التخطيط والتطوير، والعلاقات الإنسانية، والإختبارات المدرسية، والنمو المهني للمعلمين، والمناهج وطرائق التدريس، والدرجة الكلية لمستوى ممارسة الكفايات الإشرافية) كانت دالة إحصائياً عند مستوى (α=٠,٠٥)، ولتحديد بين أي من مستويات سنوات الخبرة كانت الفروق، استخدم إختبار شفيه للمقارنات بين المتوسطات، والنتائج في الجداول (١٧)، (١٨)، (١٩)، (٢٠)، (٢١)، (٢٢)، تبين ذلك.

جدول (١٧): نتائج إختبار شفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لمجال التخطيط والتطوير تبعاً لمتغير سنوات الخبرة للمعلمين.

سنوات الخبرة	أقل من (٥) سنوات	من (٥-١٠) سنوات	أكثر من (١٠) سنوات
أقل من (٥) سنوات		- ٠,٠٤٨	٠,١٩
من (٥-١٠) سنوات			٠,٢٨ *
أكثر من (١٠) سنوات			

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥).

يتضح من الجدول (١٧) أن الفروق على مجال التخطيط والتطوير تبعاً لمتغير سنوات الخبرة للمعلمين كانت دالة إحصائياً عند مستوى (α=٠,٠٥) بين مستويي سنوات الخبرة من ٥-١٠ سنوات، أكثر من (١٠) سنوات ولصالح المستوى من (٥-١٠) سنوات. بينما لم تكن المقارنات الأخرى بين مستويات سنوات الخبرة للمعلمين دالة إحصائياً.

جدول (١٨): نتائج إختبار شفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لمجال العلاقات الإنسانية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة للمعلمين.

سنوات الخبرة	أقل من(٥) سنوات	من(٥-١٠) سنوات	أكثر من(١٠) سنوات
أقل من (٥) سنوات		- ٠,١٨	٠,١٦
من (٥-١٠) سنوات			*٠,٣٥
أكثر من (١٠) سنوات			

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥).

يتضح من الجدول (١٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠,٠٥) على مجال العلاقات الإنسانية بين مستويي سنوات الخبرة من ٥-١٠ سنوات، وأكثر من ١٠ سنوات ولصالح المستوى من ٥-١٠ سنوات، في حين لم تكن المقارنات الأخرى بين مستويات سنوات الخبرة للمعلمين دالة إحصائياً.

جدول (١٩): نتائج إختبار شفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لمجال الإختبارات المدرسية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة للمعلمين.

سنوات الخبرة	أقل من(٥) سنوات	من (٥-١٠) سنوات	أكثر من (١٠) سنوات
أقل من (٥) سنوات		- ٠,٣١	٠,٠٣
من (٥-١٠) سنوات			*٠,٣٤
أكثر من (١٠) سنوات			

* دالة إحصائياً عند مستوى (α=٠,٠٥).

يتضح من الجدول (١٩) أن الفروق على مجال الإختبارات المدرسية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة للمعلمين كانت دالة إحصائياً عند مستوى (α=٠,٠٥) بين مستويي سنوات الخبرة من ٥-١٠ سنوات، وأكثر من (١٠) سنوات ولصالح المستوى من ٥-١٠ سنوات، في حين لم تكن المقارنات البعدية الأخرى بين مستويات سنوات الخبرة للمعلمين دالة إحصائياً.

جدول (٢٠): نتائج إختبار شفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لمجال النمو المهني للمعلمين تبعاً لمتغير سنوات الخبرة للمعلمين.

سنوات الخبرة	أقل من (٥) سنوات	من (٥-١٠) سنوات	أكثر من (١٠) سنوات
أقل من(٥) سنوات		-٠,٢١	٠,١٠
من (٥-١٠) سنوات			*٠,٣٢
أكثر من (١٠) سنوات			

* دال إحصائياً عند مستوى (α=٠,٠٥).

يتضح من الجدول (٢٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠,٠٥) على مجال النمو المهني للمعلمين بين مستويي سنوات الخبرة من ٥-١٠ سنوات وأكثر من (١٠) سنوات ولصالح المستوى من ٥-١٠ سنوات.بينما لم تكن المقارنات البعدية الأخرى بين مستويات متغير سنوات الخبرة دالة إحصائياً على المجال المذكور.

جدول (٢١): نتائج إختبار شفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لمجال المناهج وطرائق التدريس تبعاً لمتغير سنوات الخبرة للمعلمين.

سنوات الخبرة	أقل من (٥) سنوات	من (٥-١٠) سنوات	أكثر من (١٠) سنوات
أقل من (٥) سنوات		-٠,١٩	٠,١٥
من (٥-١٠) سنوات			*٠,٣٥
أكثر من (١٠) سنوات			

* دال إحصائياً عند مستوى (α=٠,٠٥).

يتضح من الجدول (٢١) أن الفروق على مجال المناهج وطرائق التدريس تبعاً لمتغير سنوات الخبرة للمعلمين كانت دالة إحصائياً عند مستوى (α=٠,٠٥) بين مستويي سنوات الخبرة من ٥-١٠ سنوات، وأكثر من (١٠) سنوات ولصالح المستوى من ٥-١٠ سنوات. وفي المقابل لم تكن المقارنات البعدية الأخرى بين مستويات سنوات الخبرة للمعلمين في المجال نفسه دالة إحصائياً.

جدول (٢٢): نتائج إختبار شفيه للمقارنات البعدية بين متوسطات الحسابية للدرجة الكلية لمستوى الكفايات الإشرافية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة للمعلمين.

سنوات الخبرة	أقل من (٥) سنوات	من (٥-١٠) سنوات	أكثر من (١٠) سنوات
أقل من (٥) سنوات		-٠,١٦	٠,١٢
من (٥-١٠) سنوات			*٠,٢٨
أكثر من (١٠) سنوات			

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥).

يتضح من الجدول (٢٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥)، على الدرجة الكلية لمستوى الكفايات الإشرافية بين مستويي سنوات الخبرة من ٥-١٠ سنوات، وأكثر من(١٠) سنوات ولصالح المستوى من ٥-١٠ الإشرافية، حين لم تكن المقارنات البعدية الأخرى بين مستويات سنوات الخبرة على الدرجة الكلية دالة إحصائياً.

وفي ضوء عرض نتائج الجدول (١٧)، (١٨)، (١٩)، (٢٠)، (٢١) يتبين أن المديرين ذوي الخبرة من (٥-١٠) سنوات هم أكثر الفئات ممارسة للكفايات الإشرافية، وفي كل المجالات تقريباً (لاحظ الجدول ١٥).

ويمكن تفسير النتيجة في ضوء النشاط والحيوية التي تتمتع بها هذه الفئة الشابة من المديرين في ممارسة مختلف الكفايات الإشرافية المنوطة بها، رغبة منها في إثبات قدرتها على المتابعة ومواجهة الصعاب، بالإضافة إلى تطلعاتها الدائمة نحو إثبات جدارتها كفئة تسعى بجد ونشاط للحصول على استحسان وإعجاب المسؤولين لأدائها، على أمل ان تضمن لنفسها استمرارية الحفاظ على مناصبها الإدارية لسنوات قادمة في المستقبل. وهذا ما أكده العديد من المديرين للباحث لدى استفساره منهم عن سبب هذه النتيجة اللافتة للنظر. وبالنتيجة، يرى الباحث أن هذا الأمر يعتبر من وجهة النظر المنطقية سبباً وجيها في تفوق أصحاب هذه الفئة في مختلف ممارسات المجالات الإشرافية التي تناولتها هذه الدراسة.

خامسا: النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس والذي نصه

هل هناك فروق دالة إحصائياً في تقديرات المعلمين لمستوى ممارسة المديرين لكفايتهم الإشرافية تعزى لمتغير مديرية المعلم؟

للإجابة على هذا السؤال قام الباحث باستخدام تحليل التباين الأحادي (**ANOVA**). ويبين الجدول (٢٣) المتوسطات الحسابية لمستويات متغير مديرية المعلم، في حين يبين الجدول (٢٤) تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في الكفايات الإشرافية تبعاً لمتغير مديرية المعلم.

جدول (٢٣): المتوسطات الحسابية للإستجابات المعلمين في مستوى ممارسة المديرين كفايتهم الإشرافية تبعاً لمتغير مديرية المعلم.

المجالات / مديرية المعلم	نابلس	جنين	طولكرم	سلفيت	قلقيلية
مجال القيادة	٣,٦٢	٣,٦٧	٤,١٢	٤,٤٢	٣,٩٧
مجال التخطيط والتطوير	٣,٢١	٣,٢٩	٣,٨٧	٤,٦٨	٤,٤٢
مجال إدارة البيئة الصفية	٣,٥٧	٣,٢٦	٤,١١	٤,٥٣	٣,٧٠
مجال إستراتيجيات التعليم والتعلم الصفي	٣,٤٢	٣,٠٠	٣,٨٠	٤,٤٠	٣,٣٨
مجال العلاقات الإنسانية	٣,٧٤	٣,٦١	٤,٢٥	٤,٤٩	٤,٠٥
مجال الإختبارات المدرسية	٣,١٦	٢,٩٣	٣,٦٨	٤,٣٨	٣,٣٥
مجال النمو المهني للمعلمين	٢,٨٦	٢,٦٣	٣,٣٤	٣,٧٤	٣,١٠
مجال التقويم التربوي	٣,٤٤	٣,٢٢	٤,١٢	٤,٤٩	٣,٧١
مجال المناهج وطرائق التدريس	٢,٨٩	٢,٩٤	٣,٧٠	٤,٣٧	٣,٤٢
الدرجة الكلية تبعاً لمستوى المجالات الكفايات الإشرافية	**٣,٣٠**	**٣,١٧**	**٣,٨٩**	**٤,٣٤**	**٣,٥٧**

جدول (٢٤): نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في مستوى الكفايات الإشرافية التي يمارسها المديرون تبعاً لمتغير المديرية.

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	(ف)	الدلالة
مجال القيادة	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٢١,٥٤ ٨٤,٧٤ ١٠٦,٢٨	٤ ٢٤٥ ٢٤٩	٥,٣٨ ٠,٤٦	١٥,٥٦	
مجال التخطيط والتطوير	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٣٨,٩٠ ١٢٤,٦٧ ١٦٣,٥٧	٤ ٢٤٥ ٢٤٩	٩,٧٢ ٠,٥٠	١٩,١١	*٠,٠٠٠
مجال إدارة البيئة الصفية	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٤٦,٢٨ ١٣٨,٨٨ ١٨٣,١٦	٤ ٢٤٥ ٢٤٩	١١,٥٧ ٠,٥٥	٢٠,٧١	*٠,٠٠٠

... تابع جدول رقم (٢٤)

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	(ف)	الدلالة
مجال إستراتيجيات التعليم والتعلم الصفي	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٥٧,٤٢ ١٤٣,٠٢ ٢٠٠,٤٤	٤ ٢٤٥ ٢٤٩	١٤,٣٥ ٠,٥٨	٢٤,٥٩	*٠,٠٠٠
مجال العلاقات الإنسانية	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٢٥,٦٠ ١٣٢,٥٧ ١٥٨,١٧	٤ ٢٤٥ ٢٤٩	٦,٤٠ ٠,٥٤	١١,٨٣	*٠,٠٠٠
مجال الإختبارات المدرسية	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٥٨,٨٩ ١٦٤,٥٣ ٢٢٣,٤٢	٤ ٢٤٥ ٢٤٩	١٤,٧٢ ٠,٦٧	٢١,٩٢	*٠,٠٠٠
مجال النمو المهني للمعلمين	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٣٥,٣٠ ٨٢,٥٩ ١١٧,٨٩	٤ ٢٤٥ ٢٤٩	٨,٨٢ ٠,٣٣	٢٦,١٧	*٠,٠٠٠
مجـــال التقـــويم التربوي	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٥٠,٥٦ ١١١,٨٤ ١٦٢,٤٠	٤ ٢٤٥ ٢٤٩	١٢,٦٤ ٠,٤٥	٢٧,٦٩	*٠,٠٠٠
مجـــال المنـــاهج وطرائق التدريس	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٧١,٥٤ ١٧٧,٥٦ ٢٤٩,١٠	٤ ٢٤٥ ٢٤٩	١٧,٨٨ ٠,٧٢	٢٤,٦٨	*٠,٠٠٠
الدرجة الكلية تبعاً لمستوى المجالات الكفايات الإشرافية	**بين المجموعات داخل المجموعات المجموع**	٤٢,٦٧ ٩١,٠١ ١٣٣,٦٨	٤ ٢٤٥ ٢٤٩	١٠,٦٦ ٠,٣٧	٢٨,٧١	*٠,٠٠٠

يتضح من الجدول (٢٤) أن الفروق تبعاً لمتغير مديرية المعلم كانت دالة إحصائياً عند مستوى (α=٠,٠٥) على كافة المجالات والدرجة الكلية لمستوى ممارسة الكفايات الإشرافية، ولتحديد بين أي من مستويات المديرية كانت الفروق، قام الباحث باستخدام إختبار شفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات، والنتائج في الجدول (٢٥)، (٢٦)، (٢٧)، (٢٨)، (٢٩)، (٣٠)، (٣١)، (٣٢)، (٣٣)، و(٣٤) تبين ذلك.

جدول (٢٥): نتائج إختبار شفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابيةلمجال القيادة تبعاً لمتغير المديرية.

المديرية	نابلس	جنين	طولكرم	سلفيت	قلقيلية
نابلس		-٠,٠٥٥	-٠,٥*	-٠,٧٩*	-٠,٣٥
جنين			-٠,٤٤*	-٠,٧٤*	-٠,٣٠
طولكرم				-٠,٢٩	٠,١٤
سلفيت					٠,٤٤*
قلقيلية					

* دال إحصائياً عند مستوى (α=٠,٠٥).

يتضح من الجدول (٢٥) أن الفروق على مجال القيادة تبعاً لمتغير المديرية كانت دالة إحصائياً عند مستوى(α=٠,٠٥) بين المستويات:نابلس وطولكرم ولصالح نابلس، ونابلس وسلفيت ولصالح نابلس، وجنين وطولكرم ولصالح جنين، وجنين وسلفيت ولصالح جنين، وسلفيت وقلقيلية ولصالح قلقيلية، في حين لم تكن المقارنات البعدية الأخرى بين مستويات متغير المديرية دالة إحصائياً.

جدول (٢٦): نتائج إختبار شفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لمجال التخطيط والتطوير تبعاً لمتغير المديرية.

المديرية	نابلس	جنين	طولكرم	سلفيت	قلقيلية
نابلس		-٠,٠٧٧	-٠,٦٥*	-٠,٠٧*	٠,٢١
جنين			-٠,٥٧*	-٠,٤١	٠,٤٤
طولكرم				٠,٤١	٠,٨٥*
سلفيت					٠,٨٦*
قلقيلية					

* دال إحصائياً عند مستوى(α=٠,٠٥).

يتضح من الجدول (٢٦) أن الفروق على مجال التخطيط والتطوير كانت دالة إحصائياً عند مستوى (α=٠,٠٥) بين المستويات:نابلس وطولكرم ولصالح طولكرم، ونابلس وسلفيت ولصالح سلفيت، وجنين وطولكرم ولصالح طولكرم، وطولكرم وقلقيلية ولصالح قلقيلية، وسلفيت وقلقيلية ولصالح سلفيت. بينما لم تكن المقارنات البعدية الأخرى بين مستويات متغير المديرية دالة إحصائياً.

جدول (٢٧): نتائج إختبار شفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لمجال لإدارة البيئة الصفية تبعاً لنتغير المديرية.

المديرية	نابلس	جنين	طولكرم	سلفيت	قلقيلية
نابلس		٠,٣٠	-٠,٥٣*	-٠,٩٥*	-٠,١٢
جنين			-٠,٨٤*	-١,٢٦*	-٠,٤٣
طولكرم				-٠,٤٢	٠,٤١
سلفيت					-٠,٨٣*
قلقيلية					

* دال إحصائياً عند مستوى (α=٠,٠٥).

يتضح من الجدول (٢٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠,٠٥) على مجال إدارة البيئة الصفية تبعاً لمتغير المديرية بين المستويات: نابلس وطولكرم ولصالح طولكرم، ونابلس وسلفيت ولصالح سلفيت، وجنين وطولكرم ولصالح طولكرم، وجنين وسلفيت ولصالح سلفيت، وسلفيت وقلقيلية ولصالح سلفيت، في حين لم تكن بقية المقارنات البعدية في مستويات المديرية دالة إحصائياً.

جدول (٢٨): نتائج إختبار شفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لمجال إستراتيجيات التعلم والتعليم الصفي تبعاً لمتغير مديرية المعلم.

المديرية	نابلس	جنين	طولكرم	سلفيت	قلقيلية
نابلس		٠,٢٢	-٠,٥٧*	-١,١٨*	٠,١٥
جنين			-٠,٧٩*	-١,٤٠*	-٠,٣٧
طولكرم				٠,٦٠*	٠,٤٢
سلفيت					-١,٠٢*
قلقيلية					

* دال إحصائياً عند مستوى (α=٠,٠٥).

يتضح من الجدول (٢٨) أن الفروق على مجال إستراتيجيات التعليم والتعلم الصفي كانت دالة إحصائياً عند مستوى (α=٠,٠٥) بين المستويات:نابلس وطولكرم ولصالح طولكرم، ونابلس وسلفيت ولصالح سلفيت، وجنين وطولكرم ولصالح طولكرم، وطولكرم وسلفيت ولصالح سلفيت، وسلفيت وقلقيلية ولصالح سلفيت. من جهة أُخرى لم تكن المقارنات البعدية الأخرى بين مستويات متغير المديرية دالة إحصائياً.

جدول (٢٩): نتائج إختبار شفية للمقارنات البعدية المتوسطات الحسابية لمجال العلاقات الإنسانية تبعاً لمتغير مديرية المعلم.

المديرية	نابلس	جنين	طولكرم	سلفيت	قلقيلية
نابلس		٠,١٢	*٠,٥١-	*٠,٧٥-	٠,٣١-
جنين			*٠,٦٣-	*٠,٨٧-	٠,٤٣-
طولكرم				٠,٢٣-	٠,٢٠
سلفيت					٠,٤٤
قلقيلية					

* دال إحصائياً عند مستوى(α=٠,٠٥).

يتضح من الجدول (٢٩) أن الفروق على مجال العلاقات الإنسانية تبعاً لمتغير المديرية كانت دالة إحصائياً عند مستوى (α=٠,٠٥) بين المستويات:نابلس وطولكرم ولصالح طولكرم، ونابلس وسلفيت ولصالح سلفيت، وجنين وطولكرم ولصالح طولكرم، وجنين وسلفيت ولصالح سلفيت، في حين لم تكن المقارنات البعدية الأخرى على المجال نفسه دالة إحصائياً.

جدول (٣٠): نتائج إختبار شفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لمجال الإختبارات المدرسية تبعاً لمتغير مديرية المعلم.

المديرية	نابلس	جنين	طولكرم	سلفيت	قلقيلية
نابلس		٠,٢٣	*٠,٥١-	*١,٢١-	٠,١٨-
جنين			*٠,٧٥-	*١,٤٤-	٠,٤١
طولكرم				*٠,٦٩-	٠,٣٣
سلفيت					*١,٠٣-
قلقيلية					

* دال إحصائياً عند مستوى(α=٠,٠٥).

يتضح من الجدول(٣٠) أن الفروق على مجال الإختبارات المدرسية تبعاً لمتغير المديرية كانت دالة إحصائياً عند مستوى(α=٠,٠٥) بين المستويات: نابلس وطولكرم ولصالح طولكرم، وجنين وطولكرم ولصالح طولكرم، وجنين وسلفيت ولصالح سلفيت، وطولكرم وسلفيت ولصالح سلفيت، وسلفيت وقلقيلية ولصالح سلفيت، في حين لم تكن المقارنات البعدية الأخرى على المجال نفسه دالة إحصائياً.

جدول (٣١): نتائج إختبار شفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لمجال النمو المهني للمعلمين تبعاً لمتغير المديرية.

المديرية	نابلس	جنين	طولكرم	سلفيت	قلقيلية
نابلس		٠,٢٣	-٠,٤٧*	-٠,٨٧*	-٠,٢٣
جنين			-٠,٧٠*	-١,١٠*	-٠,٤٦*
طولكرم				-٠,٣٩*	٠,٢٤
سلفيت					٠,٦٣*
قلقيلية					

* دال إحصائياً عند مستوى (α=٠,٠٥).

يتضح من الجدول (٣١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠,٠٥) على مجال النمو المهني للمعلمين بين مستويات متغير المديرية: نابلس وطولكرم ولصالح طولكرم، ونابلس وسلفيت ولصالح سلفيت، وجنين وطولكرم ولصالح طولكرم، وجنين وسلفيت ولصالح سلفيت، وجنين وقلقيلية ولصالح قلقيلية، وطولكرم وسلفيت ولصالح طولكرم، وسلفيت وقلقيلية ولصالح سلفيت. بينما لم تكن المقارنات البعدية الأخرى بين مستويات متغير المديرية دالة إحصائياً.

جدول (٣٢): نتائج إختبار شفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لمجال التقويم التربوي تبعاً لمتغير المديرية.

المديرية	نابلس	جنين	طولكرم	سلفيت	قلقيلية
نابلس		٠,٢٢	-٠,٦٧*	-١,٠٤*	-٠,٢٦
جنين			-٠,٨٩*	-١,٢٦ *	-٠,٤٩*
طولكرم				-٠,٣٧	٠,٤٠
سلفيت					-٠,٧٧*
قلقيلية					

* دال إحصائياً عند مستوى (α=٠,٠٥).

يتضح من الجدول (٣٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠,٠٥) على مجال التقويم التربوي تبعاً لمتغير المديرية بين المستويات:نابلس وطولكرم ولصالح طولكرم، ونابلس وسلفيت ولصالح سلفيت، وجنين وطولكرم ولصالح طولكرم، وجنين وسلفيت ولصالح سلفيت، وجنين وقلقيلية ولصالح قلقيلية، وسلفيت وقلقيلية ولصالح سلفيت. بينما لم تكن المقارنات البعدية الأخرى دالة إحصائياً.

جدول (٣٣): نتائج إختبار شفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لمجال المناهج وطرائق التدريس تبعاً لمتغير المديرية.

المديرية	نابلس	جنين	طولكرم	سلفيت	قلقيلية
نابلس		٠,٠٥٣-	*٠,٨١-	*١,٤٧-	*٠,٥٣-
جنين			*٠,٧٦-	*١,٤٢-	٠,٤٧-
طولكرم				*٠,٦٦-	٠,٢٨
سلفيت					*٠,٩٥
قلقيلية					

* دال إحصائياً عند مستوى (α=٠,٠٥).

يتضح من الجدول (٣٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠,٠٥) على المجال المذكور تبعاً لمتغير المديرية بين المستويات:نابلس وطولكرم ولصالح طولكرم، ونابلس وسلفيت ولصالح سلفيت، ونابلس وقلقيلية ولصالح قلقيلية، وجنين وطولكرم ولصالح طولكرم، وجنين وسلفيت ولصالح سلفيت، وطولكرم وسلفيت ولصالح سلفيت، وسلفيت وقلقيلية ولصالح قلقيلية. وفي المقابل لم تكن المقارنات البعدية الأخرى على المجال دالة إحصائياً.

جدول (٣٤): نتائج إختبار شفية للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لمجال الدرجة الكلية لمستوى الكفايات الإشرافية تبعاً لمتغير المديرية.

المديرية	نابلس	جنين	طولكرم	سلفيت	قلقيلية
نابلس		٠,١٢	*٠,٥٨-	*١,٠٤-	٠,٢٦-
سلفيت			*٠,٧١-	*١,١٦-	*٠,٣٩-
طولكرم				*٠,٤٥-	٠,٣٢
سلفيت					*٠,٧٧-
قلقيلية					

* دال إحصائياً عند مستوى (α=٠,٠٥).

يتضح من الجدول (٣٤) ان الفروق في الدرجة الكلية لمستوى الكفايات الإشرافية تبعاً لمتغير المديرية كانت دالة إحصائياً عند مستوى (α=٠,٠٥) في المستويات:نابلس وطولكرم ولصالح طولكرم، ونابلس وسلفيت ولصالح سلفيت، وجنين وطولكرم ولصالح طولكرم، وجنين وسلفيت ولصالح سلفيت، وجنين وقلقيلية ولصالح قلقيلية، وطولكرم وسلفيت ولصالح سلفيت، وسلفيت وقلقيلية ولصالح سلفيت. بينما لم تكن المقارنات البعدية الأخرى دالة إحصائياً.

ففي ضوء عرض نتائج الجداول (٢٥)، (٢٦)، (٢٧)، (٢٨)، (٢٩)، (٣٠)، (٣١)، (٣٢)، (٣٣)، (٣٤) يتضح أن أكثر المديريات ممارسة للكفايات الإشرافية تتمثل في مديرية

سلفيت وفي كل المجالات تقريباً، تليها مديرية قلقيلية.أما أقل المديريات ممارسة فقد تركز في مديرتي نابلس ثم جنين.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الأوضاع الأمنية الصعبة السائدة في مختلف مديريات الضفة الغربية.فمحافظة نابلس على سبيل المثال تتعرض ومنذ خمس سنوات لحصار خانق من قبل جيش الإحتلال واجتياحات مستمرة لمختلف أحيائها، وعلى مدار الساعة تقريباً، الأمر الذي أدى إلى تدمير بنيتها التحتية، بالإضافة إلى غياب سلطة النظام والقانون، مما انعكس سلبياً على مختلف مرافق الحياة، ومن أبرزها نظامها التعليمي، والذي تضرر بشكل كبير من جراء الفوضى وتفشي ظاهرة العنف في أوساط طلبة المدارس، يضاف الى هذه الصعوبات عدم قدرة بعض المديرين الذين يسكنون خارج المحافظة من الوصول الى مدارسهم في الوقت المناسب لصعوبة إجتياز الحواجز العسكرية التي تحيط بالمحافظة. وينسحب هذا القول على محافظة جنين التي عانت ولا تزال تعاني من بأس الإحتلال وقهره وقمعه من جراء الحصار الظالم عليها منذ فترة بعيدة.

أما بالنسبة لمحافظة سلفيت فكانت من أقل المحافظات تضرراً، وأكثرها هدوءاً واستقراراً، الأمر الذي انعكس إيجاباً على نظامها التعليمي، مما سمح لمديريها باستمرارية العطاء في مجال الإدارة وممارسة الكفايات الإشرافية بأجواء شبه طبيعية، بالإضافة إلى قربها من محافظة رام الله، حيث الوزارات ومراكز النشاطات التربوية المختلفة.

وبالنسبة لمحافظة قلقيلية، فكانت أوفر حظاً من بقية المحافظات بعد مديرية سلفيت، نظراً لسهولة التنقل بينها وبين محافظات الوسط والجنوب، وخاصة رام الله.وتنسجم هذه النتيجة مع واقع الحياة المريرة التي يعيشها أبناء الشعب الفلسطيني في معظم المحافظات والتي تتناقلها وكالات الأنباء المحلية والعالمية بشكل يومي حول الظروف الصعبة التي يعاني منها هذا الشعب الصامد على أرضه، بهدف إعاقته عن ممارسة حياته الطبيعية في مختلف ظروف الحياة، ومن ضمنها الظروف التربوية بطبيعة الحال.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، فإن الباحث يوصي بمايلي:

١. ضرورة تشجيع المعلمين على المشاركة في المؤتمرات والندوات العلمية، لما لها من أهمية بالغة في المساعدة على رفع مستوى كفاياتهم المهنية.
٢. ضرورة اهتمام مديري المدارس بتفعيل أدوارهم الإشرافية في المجالات التي تتعلق بالزيارة الصفية وما يندرج في إطارها من إستراتيجيات تخدم عملية التعليم والتعلم الصفي.
٣. ضرورة تزويد المعلمين ببرامج تدريبية بهدف تحسين وإجراء نوعية التعليم كطرائق التدريس، وبناء الإختبارات، وتحليلها وتفسير نتائجها.
٤. ضرورة تدريب المعلمين على إستخدام وتوظيف الوسائل التعليمية بما يخدم ويحقق أهداف العملية التعليمية التعلمية.

٥. ضرورة إشراك المعلمين بعمليات تقييم المنهاج الدراسي لصقل خبراتهم في العمليات التي تتعلق بتحليل المحتوى وما يندرج في إطارها من أنشطة ومهارات وخبرات إثرائية مختلفة.
٦. ضرورة تدريب المعلمين على إستخدام مواد إثرائية للمنهاج يمكن الرجوع إليها من البيئة المحلية، أو ربطها بواقع الحياة.
٧. ضرورة التركيز على تطوير مهارات المديرات في مختلف المجالات الإشرافية أسوة بزملائهم مديري المدارس.
٨. ضرورة التأكيد باستحداث برنامج دراسي خاص في مجال الإدارة والإشراف التربوي كشرط للقبول لمن يرغب الانخراط بالعمل في الإدارة المدرسية من المعلمين.
٩. إجراء دراسة تقترح معايير لبرنامج خاص بتدريب المعلمين على الإدارة المدرسية والإشراف التربوي.
١٠. إجراء دراسة تحليلية مماثلة للمقارنة بين ممارسات الكفايات الإشرافية للمديرين في مختلف مديريات التربية في الوطن، للوقوف على نتائجها وإقتراح الحلول التي من شأنها المساعدة في تطوير هذه الكفايات.

قائمة المراجع العربية والأجنبية

- أبو هويدي، فايق سليمان. (٢٠٠٠). "درجة ممارسة المشرفين التربويين لكفايتهم الإشرافية من وجهة نظر معلمي وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
- ربيع، هادي مشعان. (٢٠٠٦). المدير المدرسي الناجح. مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- الدوجان، عطا الله إبراهيم. (١٩٨٩). "مدى ممارسة المشرفين التربويين ومديري المدارس في محافظة المفرق ولواء جرش لمهام الإشراف التربوي"، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- العنوز، شحادة حمدان.(١٩٩٥)."واقع الإشراف التربوي من وجهة نظر المعلمين في محافظة إربد"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- العودة، ربحي حسن. (١٩٨٩)."واقع الممارسات الإشرافية لمدير المدرسة الإبتدائية كما يراه المعلمون"، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- العوض، سلطي محمد. (١٩٩٦)."المعارف والمهارات اللازمة للمشرف التربوي لإنجاح دوره الإشرافي"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

- القسوس، ابتسام متري. (١٩٩٢). "توقعات معلمي المرحلة الثانوية من الدور الفني للمشرف التربوي لمبحث اللغة العربية في محافظة العاصمة"، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاردنية، عمان، الاردن.
- المساد، عمر حسن. (٢٠٠٥).الإدارة المدرسية ودورها في الإشراف التربوي. دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- مطر، إبراهيم حسن. (١٩٩٩)."واقع الممارسات الإشرافية الفنية لمدير المدرسة"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، أبو ديس، فلسطين.
- وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، مديرية التدريب والتأهيل والإشراف التربوي. (١٩٩٧). الوصف الوظيفي لعمل المشرف التربوي. دائرة التدريب والتأهيل والإشراف التربوي، رام الله، فلسطين.
- وزارة التربية والتعليم الأردنية (١٩٨٩). دليل المشرف التربوي. مديرية المناهج، قسم المناهج والإشراف التربوي، عمان، الأردن.
- Edwin, R., (2005)."Enhancing managers' supervisory effectiveness: a promising model". Journal of Management Development. 24(3). 267-284.
- Haynes, B., (1996). "Factors affection supervisory and management competencies of participants in extension assessment centers". Dissertation Abstract International. A58/02. 350.
- Hilo, G., (1987). "Teachers perceptions of instructional supervisory practices in the existing secondary school in the Nablus educational district, the West Bank". Dissertaion Abstract International. 49/2. 194-A.
- Myers, E., & Murphy, T., (1995)."Suburban secondary school principals' perception s of administrative control in schools", Journal of Educational Administration. 33(3). 15-36.
- Oberg, A., (1989). "Supervision as a creative act". Journal of Curriculum and Instruction. 5(1). 60-69.
- Painter, S., (2000). "Principals' efficacy beliefs about teacher evaluation". Journal of Educational Administration. 38(4). 368-378.
- Pajak, E., (1990). "Dimension of supervision". Educational Leadership. 48(1). 78-81.

- Poston, W., & Manatt D., (1993)."Principals as evaluatiotos: limiting effects on school reform". International Journal of Educational Reform. 2(1). 8-41.
- Sergiovanni, T., (1995). The principalship: reflective practice perspective. Allyn & Bacon, Boston, MA.
- Shahin, A., (1998). "Preparing school leaders for the twenty-first century: competencies for the Turkish elementary principals". Dessertaion Abstract International. A59/5. 1421.
- Waite, D., (1994). "Understanding supervision and exploration of aspiring Supervisors definition". Journal of Curriculum and Supervision. 10(1). 60-76.