جامعة القدس المفتوحة
عمادة الدّراسات العليا والبحث العلميّ
برنامج ماجستير الإدارة والإشراف التربوي

واقع ممارسات المشرفين التّربويّين لقيادة التّغيير وعلاقته في جودة الأداء التّدريسيّ في المدارس الحكوميّة من وجهة نظر مديري المدارس في المحافظات الشّماليّة في فلسطين (دراسة ميدانيّة)

"Practices of Educational Supervisors in Leading Change and it's Relation with Teaching Performance Quality from School Principals' Point of View in the Northern Governorates in Governmental Schools in Palestine (Field Study)"

إعداد:

هيام خليل موسى عوض الله

جامعة القدس المفتوحة (فلسطين)

أيلول – 2021

جامعة القدس المفتوحة
عمادة الدّراسات العليا والبحث العلميّ

واقع ممارسات المشرفين التّربويّين لقيادة التّغيير وعلاقته في جودة الأداء التّدريسيّ في المدارس الحكوميّة من وجهة نظر مديري المدارس في المحافظات الشّماليّة في فلسطين (دراسة ميدانيّة)

"Practices of Educational Supervisors in Leading Change and it's Relation with Teaching Performance Quality from School Principals' Point of View in the Northern Governorates in Governmental Schools in Palestine (Field Study)"

إعداد:

هيام خليل موسى عوض الله

إشراف:

د. جمال بحيص

قُدّمت هذه الدراسة استكمالًا لمتطلّبات درجة الماجستير في الإدارة والإشراف التّربويّ

جامعة القدس المفتوحة (فلسطين)

أيلول – 2021

جامعة القدس المفتوحة

عمادة الدّراسات العليا والبحث العلميّ

واقع ممارسات المشرفين التّربويّين لقيادة التّغيير وعلاقته في جودة الأداء التّدريسيّ في المدارس الحكوميّة من وجهة نظر مديري المدارس في المحافظات الشّماليّة في فلسطين (دراسة ميدانيّة)

"Practices of Educational Supervisors in Leading Change and it's relation with teaching performance quality from school principals' point of view in the north governorates in Governmental Schools in Palestine (Field study)"

إعداد:

هيام خليل موسى عوض الله

بإشراف:

الدكتور جمال محمد بحيص

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت في 2021/9/15

أعضاء لجنة المناقشة

الدكتور جمال محمد بحيص جامعة القدس المفتوحة مشرفاً ورئيساً .....

الاستاذ الدكتور مجدي علي زامل جامعة القدس المفتوحة عضوا .....

الدكتور أشرف محمد أبو خيران جامعة القدس عضوا .....

الإقرار والتفويض

أنا الموقع اسمي أدناه هيام خليل موسى عوض الله؛ أفوض/ جامعة القدس المفتوحة بتزويد نسخ من رسالتي للمكتبات أو المؤسسات أو الهيئات أو الأشخاص عند طلبهم بحسب التعليمات النافذة في الجامعة.

وأقرّ بأنّي قد التزمت بقوانين جامعة القدس المفتوحة وأنظمتها وتعليماتها وقراراتها السارية المعمول بها والمتعلقة بإعداد رسائل الماجستير عندما قمت شخصياً بإعداد رسالتي الموسومة بـ:

" واقع ممارسات المشرفين التّربويّين لقيادة التّغيير وعلاقته في جودة الأداء التّدريسيّ في المدارس الحكوميّة من وجهة نظر مديري المدارس في المحافظات الشّماليّة في فلسطين (دراسة ميدانيّة)"، وذلك بما ينسجم مع الأمانة العلمية المتعارف عليها في كتابة الرسائل العلمية.

الاسم: هيام خليل موسى عوض الله

الرقم الجامعي: 0330011910103

التوقيع: .....

التاريخ: 2021/9/15

الإهداء

الى من بلغ الرسالة وأدى الأمانة، ونصح الأمة
إلى نبي الرحمة سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم.

إلى أرض الشهداء والجرحى والأسرى
إلى بلد البطولات والتضحيات
وطني الحبيب فلسطين.

إلى منبع العطاء والحنان من يدعمني ويمنحني الأمل
والديَّ أمدّ الله في عمرهما.

إلى مصدر قوتي، من ساندني وقت ضعفي
زوجي.

إلى أحبتي وقرة عيني
أبنائي وبناتي
إلى إخوتي وأخواتي.

إلى الأحبة من الأهل والأصدقاء والزملاء وإلى جميع محبي العلم والمعرفة أهدي ثمرة جهدي هذا.

الباحثة
هيام خليل عوض الله

شكر وتقدير

الحمد لله على توفيقه، وصلى الله على خير الأنام سيدنا محمد وعلى آله وصحبة أجمعين، الحمد لله الذي يسر لي طريقا للعلم ووفقني إلى إتمام هذا العمل المتواضع والذي يمكنني من القيام بواجبي تجاه أبناء وطني بقدرة وإمكانيات أفضل وبعد،

فلا يسعني، وقد أنهيت إعداد هذه الرسالة، إلا أن أردّ الفضل إلى أهله، فأتقدم بعظيم الشكر والعرفان إلى أستاذي الفاضل الدكتور جمال بحيص صاحب الخلق الرفيع، الذي عكس بطيب أصله كلّ معاني العلم، والذوق الرفيع، فأعطاني من وقته الكثير، وسعدت بصحبته، وتشرفت بالعمل معه، واستفدت من علمه وخبرته، ووسعني في أوقات راحته، فقد كان ناصحاً حريصاً على شحذ همتي بالقوة والعزيمة، فكان لنصائحه وملحوظاته السديدة المبدعة الأثر الكبير في إتمام هذا العمل، داعية الله أن يمد في عمره، ويمنحه الصحة والعافية، وأن يجعل ما بذله من جهود في خدمة الطلبة الباحثين في ميزان حسناته، فلك مني يا أستاذي تحية إجلال وإكبار.

وأتقدم بوافر الاحترام والتقدير إلى رئيس وأعضاء لجنة المناقشة الدكتور أشرف أبو خيران والأستاذ الدكتور مجدي الزامل، على ما قدموه من جهود طيبة في قراءة هذه الرسالة وإثرائها، بملاحظاتهم القيمة فجزاهم الله عني خير الجزاء، كما اتقدم بجزيل الشكر والعرفان الى أساتذتي الأعزاء الذين بذلوا كل جهد ليمهدوا لنا طريق العلم والمعرفة وكذلك القائمين على جامعة القدس.

الباحثة

هيام خليل عوض الله (أبو مفرح)

قائمة المحتويات

الموضوع		الصفحة
قرار لجنة المناقشة		ب
الإقرار والتفويض		ج
الإهداء		د
الشكر والتقدير		هـ
قائمة المحتويات		و
قائمة الجداول		ط
الملاحق		ن
الملخص باللغة العربية		س
الملخص باللغة الإنجليزية		ف
الفصل الأول: خلفية الدراسة ومشكلتها		1- 14
1.1	المقدمة	2
2.1	مشكلة الدّراسة وأسئلتها	6
3.1	فرضيات الدراسة	8
4.1	أهداف الدراسة	10
5.1	أهمية الدراسة	11
6.1	حدود الدراسة ومحدداتها	12
7.1	التعريفات الاصطلاحية والإجرائية	12
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات		15-79
1.2	الإطار النظري	16
2.2	الدراسات السابقة	62
الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات		80- 92
1.3	منهجية الدراسة	81
2.3	مجتمع الدراسة	81

3.3	عينة	82
4.3	أدوات الدّراسة	84
5.3	متغيرات الدراسة	90
6.3	اجراءات تنفيذ الدراسة	91
7.3	المعالجات الإحصائية	92
الفصل الرابع: نتائج الدراسة		124-93
1.4	النتائج المتعلقة بالسؤال الأول	94
2.4	النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني	99
1.3.4	النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى	105
2.3.4	النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية	106
3.3.4	النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة	107
4.3.4	النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة	109
5.3.4	النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة	112
1.4.4	النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة	113
2.4.4	النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة	114
3.4.4	النتائج المتعلقة بالفرضية الثامنة	115
4.4.4	النتائج المتعلقة بالفرضية التاسعة	117
5.4.4	النتائج المتعلقة بالفرضية العاشرة	119
1.5.4	النتائج المتعلقة بالفرضية الحادية عشرة	121
الفصل الخامس: تفسير النتائج ومناقشتها		149-125
1.5	تفسير نتائج السؤال الأول ومناقشته	126
2.5	تفسير نتائج السؤال الثاني ومناقشته	130
1.3.5	تفسير نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها	135
2.3.5	تفسير نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها	136
3.3.5	تفسير نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها	137
4.3.5	تفسير نتائج الفرضية الرابعة ومناقشتها	138

5.3.5	تفسير نتائج الفرضية الخامسة ومناقشتها	139
1.4.5	تفسير نتائج الفرضية السادسة ومناقشتها	140
2.4.5	تفسير نتائج الفرضية السابعة ومناقشتها	141
3.4.5	تفسير نتائج الفرضية الثامنة ومناقشتها	143
4.4.5	تفسير نتائج الفرضية التاسعة ومناقشتها	144
5.4.5	تفسير نتائج الفرضية العاشرة ومناقشتها	145
6.4.5	تفسير نتائج الفرضية الحادية عشرة ومناقشتها	146
2.5.5	التوصيات	148
المصادر والمراجع العربية		157-150
المصادر والمراجع الإنجليزية		159-158
ملاحق الرسالة		176-160

قائمة الجداول

الجدول	موضوع الجدول	الصفحة
1.3	توزيع مديري المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية حسب المديرية وجنس المدرسة للعام 2021/2020	82
2.3	خصائص العينة الديمغرافية (الأعداد والنسب المئوية لمتغيرات عينة الدراسة)	83
3.3	عينة الدراسة موزعة على المحافظات الستة وأوزانها النسبية.	83
4.3	معاملات ثبات كرونباخ الفا لوَاقعُ مُمارسات المُشرفين التّربويّين لقيادةِ التّغيير	87
5.3	معاملات ثبات كرونباخ الفا لمقياس جودةِ الأداء التّدريسيّ	88
1.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لوَاقعُ مُمارسات المُشرفين التّربويّين لقيادةِ التّغيير من وُجهة نظرِ مديري المدارسِ الحكومية في المحافظاتِ الشّماليّة في فلســـطين(بِنَاء رُؤيةٍ مُشتَرَكَةٍ للتّغييرِ وَتَطويرُهَا)	95
2.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقعِ مُمارسات المُشرفين التّربويّين لقيادةِ التّغيير من وُجهة نظرِ مديري المدارسِ الحكومية في المحافظاتِ الشّماليّة في فلســـطين للمجال الثاني (بناء الثقافة الداعمة للتّغيير)	96
3.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لوَاقعُ مُمارسات المُشرفين التّربويّين لقيادةِ التّغيير من وُجهة نظرِ مديري المدارسِ الحكومية في المحافظاتِ الشّماليّة في فلســـطين للمجال الثالث (التَّحفيزُ نَحو تَحقيقِ أَهدافِ التّغيير)	97
4.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لوَاقعُ مُمارسات المُشرفين التّربويّين لقيادةِ التّغيير من وُجهة نظرِ مديري المدارسِ الحكومية في المحافظاتِ الشّماليّة في فلســـطين للمجال الرابع (نَمذَجَةُ السُّلوكِ والقدوةِ الحَسَنة)	98

5.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لوَاقعُ مُمارسات المُشرفين التّربويّين لقيادةِ التّغيير من وُجهة نظرِ مديري المدارسِ في المحافظاتِ الشّماليّة في فلســـطين	99
6.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى جودةِ الأداء التّدريسيّ في المدارسِ من وُجهة نظرِ مديري المدارسِ في المحافظاتِ الشّماليّة في فلســـطين للمجال الأول(المهارات المعرفية).	100
7.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى جودةِ الأداء التّدريسيّ في المدارسِ من وُجهة نظرِ مديري المدارسِ في المحافظاتِ الشّماليّة في فلســـطين للمجال الثاني (المَهاراتُ الأدائية)	101
8.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى جودةِ الأداء التّدريسيّ في المدارسِ من وُجهة نظرِ مديري المدارسِ في المحافظاتِ الشّماليّة في فلســـطين للمجال الثالث (المَهاراتُ التُّكنولوجيَّة)	102
9.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى جودةِ الأداء التّدريسيّ في المدارسِ من وُجهة نظرِ مديري المدارسِ في المحافظاتِ الشّماليّة في فلســـطين للمجال الرابع (المَهاراتُ الإدراكيَّة)	103
10.4	المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لمدى جودةِ الأداء التّدريسيّ في المدارسِ من وُجهة نظرِ مديري المدارسِ الحكومية في المحافظاتِ الشّماليّة في فلســـطين	104
11.4	نتائج اختبار (ت) لقياس دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية وَاقعُ مُمارسات المُشرفين التّربويّين لقيادةِ التّغيير في المدارسِ الحكوميّة من وُجهة نظرِ مديري المدارسِ في المحافظاتِ الشّماليّة في فلســـطين تعزى لمتغير الجنس	105
12.4	نتائج اختبار (ت) لقياس دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية وَاقعُ مُمارسات المُشرفين التّربويّين لقيادةِ التّغيير في المدارسِ الحكوميّة من وُجهة نظرِ مديري المدارسِ في المحافظاتِ الشّماليّة في فلســـطين تعزى لمتغير المؤهل العلمي	106

13.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية وَاقعُ مُمارسات المُشرفين التّربويّين لقيادةِ التّغيير في المدارسِ الحكوميّة من وُجهة نظرِ مديري المدارسِ في المحافظاتِ الشّماليّة في فلســـطين تُعزى لمتغير سَنواتِ الخِبرة في العملِ الإداري	107
14.4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لقياس دلالة فروق في المتوسطات الحسابية لمستوى وَاقع مُمارسات المُشرفين التّربويّين لقيادةِ التّغيير في المدارسِ الحكوميّة من وُجهة نظرِ مديري المدارسِ في المحافظاتِ الشّماليّة في فلســـطين تعزى لمتغير سَنواتِ الخِبرةِ في العملِ الإداري	108
15.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية وَاقعُ مُمارسات المُشرفين التّربويّين لقيادةِ التّغيير في المدارسِ الحكوميّة من وُجهة نظرِ مديري المدارسِ في المحافظاتِ الشّماليّة في فلســـطين تعزى لمتغير المديرية	109
16.4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لقياس دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية لمستوى وَاقع مُمارسات المُشرفين التّربويّين لقيادةِ التّغيير في المدارسِ الحكوميّة من وُجهة نظرِ مديري المدارسِ في المحافظاتِ الشّماليّة في فلســـطين تعزى لمتغير المديرية	111
17.4	نتائج اختبار (ت) لقياس دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية لوَاقعُ مُمارسات المُشرفين التّربويّين لقيادةِ التّغيير في المدارسِ الحكوميّة من وُجهة نظرِ مديري المدارسِ في المحافظاتِ الشّماليّة في فلســـطين تُعزى للتخصص	112
18.4	نتائج اختبار (ت) لقياس دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية مدى جودةِ الأداء التّدريسيّ في المدارسِ الحكوميّة من وُجهة نظرِ مديري المدارسِ في المحافظاتِ الشّماليّة في فلســـطين تعزى لمتغير الجنس	113

19.4	نتائج اختبار (ت) لقياس دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية وجودةِ الأداء التّدريسيّ في المدارسِ الحكوميّة من وُجهة نظرِ مديري المدارسِ في المحافظاتِ الشّماليّة في فلســـطين تعزى لمتغير المؤهل العلمي	114
20.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية وفقاً لمتغير سَنواتُ الخِبرة في العملِ الإداري	115
21.4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لقياس دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية وجودةِ الأداء التّدريسيّ في المدارسِ الحكوميّة من وُجهة نظرِ مديري المدارسِ في المحافظاتِ الشّماليّة في فلســـطين تعزى لمتغير سَنواتُ الخِبرة في العملِ الإداري	116
22.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية وجودة الأداء التّدريسيّ في المدارسِ الحكوميّة من وُجهة نظرِ مديري المدارسِ في المحافظاتِ الشّماليّة في فلســـطين تعزى لمتغير المديرية	117
23.4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لقياس دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية وجودةِ الأداء التّدريسيّ في المدارسِ الحكوميّة من وُجهة نظرِ مديري المدارسِ في المحافظاتِ الشّماليّة في فلســـطين تعزى لمتغير المديرية	118
24.4	نتائج اختبار (ت) لقياس دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية وجودةِ الأداء التّدريسيّ في المدارسِ الحكوميّة من وُجهة نظرِ مديري المدارسِ في المحافظاتِ الشّماليّة في فلســـطين تعزى لمتغير التخصص	120
25.4	معامل ارتباط بيرسون بين وَاقعُ مُمارسات المُشرفين التّربويّين لقيادةِ التّغيير و جودةِ الأداء التّدريسيّ في المدارسِ الحكوميّة من وُجهة نظرِ مديري المدارسِ الحكومية في المحافظاتِ الشّماليّة في فلســـطين	121

26.4	نتائج الانحدار الخطي المتعدد لفحص العلاقة بين وَاقعُ مُمارسات المُشرفين التّربويّين لقيادةِ التّغيير على جودةِ الأداء التّدريسيّ في المدارسِ الحكوميّة من وُجهة نظرِ مديري المدارسِ في المحافظاتِ الشّماليّة في فلســـطين	122
27.4	حساب معاملات الإرتباط لوَاقعُ مُمارسات المُشرفين التّربويّين لقيادةِ التّغيير	123
28.4	معاملات ارتباط جودةِ الأداء التّدريسيّ	124

قائمة الملاحق

الرقم	الموضوع	الصفحة
أ	أدوات الدراسة قبل التحكيم	160
ب	قائمة المحكمين	169
ت	أدوات الدراسة بعد التحكيم (الصدق الظاهري)	170
ث	كتاب تسهيل مهمة	176

واقع ممارسات المشرفين التّربويّين لقيادة التّغيير وعلاقته في جودة الأداء التّدريسيّ في المدارس الحكوميّة من وجهة نظر مديري المدارس في المحافظات الشّماليّة في فلسطين (دراسة ميدانيّة)

إعداد: هيام خليل موسى عوض الله

إشراف: د. جمال محمد بحيص

2021

ملخص

هدفت الدراسة الحالية الكشف عن واقع ممارسات المشرفين التربويين لقيادة التغيير وعلاقته في جودة الأداء التدريسي من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية في فلسطين، في ضوء المتغيرات المستقلة (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة الإدارية، والمديرية ، والتخصص)، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي الإرتباطي، واختيرت عينة عشوائية عنقودية ضمت (295) مديرا ومديرة في ست من المحافظات الشمالية في فلسطين في العام 2021/2020م.

واستخدمت الباحثة استبانتين، الأولى: تتعلق بممارسات المشرفين التربويين لقيادة التغيير، وتكونت من (28) فقرة وزعت على أربع مجالات، والثانية: خاصة في جودة الأداء التدريسي وضمت (32) فقرة وزعت على أربع مجالات.

وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة تقدير مديري ومديرات المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية في فلسطين لواقع ممارسات المشرفيين التربويين لقيادة التغيير من وجهة نظرهم جاءت بدرجة مرتفعة وجاءت جودة الأداء التدريسي بدرجة مرتفعة أيضا.

كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) لقيم متوسطات وجهة نظر مديري ومديرات المدارس الحكومية لقيادة التّغيير في المحافظات الشّماليّة في فلسطين تعزى لمتغيرات الدراسة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات وجهة نظر مديري ومديرات المدارس الحكومية لجودة الأداء التدريسي في المحافظات الشّماليّة في

فلسطين تعزى لمتغيرات الدراسة. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة خطية إيجابية وبدرجة كبيرة بين واقع ممارسات المشرفين التربويين لقيادة التغيير وجودة الأداء التدريسي.

وبناءً على النتائج، توصي الدراسة وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، بزيادة عدد المشرفين التربويين، وتمكينهم من الوصول الى الموارد اللازمة وتعديل مهامهم، وتدريبهم باستمرار لمواكبة التغيير.

الكلمات المفتاحية: الممارسات الاشرافية، قيادة التغيير، جودة الأداء التدريسي.

“Practices of Educational Supervisors in Leading Change and its Relation with Teaching Performance Quality from School Principals' Point of View in the Northern Governorates in Governmental Schools in Palestine (Field Study)”

Prepared by: Hiyam Khalil Mousa Awadallah

Supervised by: Dr. Jamal Mohammad Bheis

2021

Abstract:

This study aims to identify the actual practices of the education supervisors in leading change and its relation with the quality of teaching performance as perceived by male and female school principals at the northern governorates of Palestine, and to investigate the level of each variable due gender, years of experience, educational qualification, and governorate.

The researcher has used the descriptive associative approach, the sample comprised of (295) school principals from six of the Northern Governorates of Palestine during the academic year 2020-2021.

A tool of two questionnaires was used, for collecting data related to the study problem, where it has been designed to compare two scales, namely: practices of the education supervisors for leading change. The scale has been distributed over four aspects, And teaching performance quality scale, it has been distributed over four aspects, including (32) statements.

The results show that estimation level of school principals for practices of the education supervisors in leading change, was high, and that the teaching quality performance from the prospective of the school principals was high too. The results show a non-significant difference at Alpha level among the responses of the school principals in the northern governorates of Palestine.

Also, the study results show a positive linear relation between the actual practices of the educational supervisors to lead the change and the teaching performance quality. The study results also show non-significant differences at Alpha level ($\alpha \geq .05$) between the median of responses of the school principals in the northern governorates of Palestine in teaching performance quality due to the independent variables.

Based on the results, this study recommends to the Palestinian Ministry of Education to increase the supervisor's number, enabling them to access the needed

resources, in addition to revise and modify their tasks, and providing them with continuous training to comply the continuous change.
Key words: supervisors' practices, leading change, teaching performance quality.

الفصل الأوّل

خلفيّة الدّراسة ومشكلتها

الفصل الأوّل

خلفيّة الدّراسة ومشكلتها

1.1 المقدّمة

يواجه العالم أنواعاً متعددة ومتغيرة من التحديات والمشكلات وتدفق المعلومات يومياّ، ما يتطلب التجديد في طرق التفكير، والأهداف، ومناهج العمل ووسائله وأدواته، وأيضاً قادة يمتلكون القدرة على قيادة هذا التّغيير المتسارع، ومواجهته، فمن هنا كان لزامًا على النظام التّربويّ والمؤسسات التربويّة السعي باستمرار نحو تجديد جميع مكونات العملية التعليمية وتطويرها، والحرص على إحداث التّغيير الإيجابي بطرق إبداعية مبتكرة، قادرة على المساهمة الفعالة في تحقيق أهداف عملية التّغيير، وخاصة فيما يتعلق بالأدوار المختلفة لمكونات هذه العملية، والتي يُعدّ الإشراف التّربويّ أحد أهمّ أركانها، لتأثيره وعلاقته المباشرة في جودة الأداء التدريسي.

يشكل الإشراف التّربويّ أحد أهمّ الركائز التي تقوم عليها العملية التعليمية؛ وتبرز أهمّيته من كونه عملية قيادية وشورية شاملة، تؤثر في المعلمين والطلاب وغيرهم ممن له علاقة بالعملية التعليمية، لتنسيق جهودهم من أجل تحسين أدائهم وتحقيق أهدافهم، ضمن الإطار العام لأهداف التربية والتعليم (البعداني، 2013).

والإشراف بصفته قيادة تربويّة، ينبغي أن يتمثل في السلوك الإشرافيّ الذي يمارسه المشرف التربوي ويتأثر به المعلم، حيث تتمثل قدرة المشرف التربوي على القيادة في مقدار مساعدته للمعلمين والتنسيق بينهم، ودعم قيمهم وتبنّيها، وتحسسه لمشاعرهم وإدراكاتهم، فالإشراف الحديث عملية تعاونية تتطلب توفر الثقة والتقدير المتبادل بين المشرف التربوي والمعلم بما يمكنهما من الوصول إلى مفاهيم

مشتركة حول القضايا التي تهمهما للعمل بوصفهما زميلين متعاونين للوصول إلى القرار (عطوي، 2014).

"والمشرف التّربويّ يفترض أن يكون خبيرا تربويا تم اختياره بعناية بالغة، ومهمته الرئيسية هي تطوير أداء المعلمين باعتباره قائد التّغيير والتطوير في الميدان التّربويّ، وهو أفضل عنصر مؤهل ومتمكن في الميدان" (الشهري، 2014: 150).

ويحتم هذا الاتجاه التكاملي في الإشراف التّربويّ، أن يمتلك من يقوم به عدداً من الكفايات القيادية والأدائية الأساسية، فهو مخطط يحدد الأهداف، ويعد خطة العمل، ومشروعات الإنماء المهني، وهو قائد متطور يتعامل مع المعلمين في جو من الأمن والثقة والاحترام، وهو مؤمن بعمله وملتزم بأخلاق مهنة التربية، وهو مثقف يوجه العاملين معه نحو الاهتمام بالثقافة والقيم (حسان والعجمي، 2007).

ومن يتبنى قيادة عملية التّغيير عليه أن يتمتع بصفات قيادية وممارسة أنماط قيادية مبتكرة، وأن يكون مؤمنا برسالة التّغيير التي يحملها، ولديه القدرة على مواجهة الحقائق القاسية بشجاعة وإقدام وإخلاص، وأن يمتلك النضج والحكمة، ويتمتع ببصيرة وبراعة وذوق، متحمساً ومبادراً أثناء أدائه لعمله، وحازما في اتخاذ القرارات المستعجلة، وماهراً في الإتصال الفعال ولديه القدرات الإدارية (التخطيط والتنظيم والتوجيه والتنفيذ والرقابة والتقويم)، وقيادة التّغيير باعتبارها عملية انتقال من حالة معينة (وضع قائم يعتبر مشكلة) إلى وضع جديد مرغوب فيه (حل للمشكلة)، إذ تتطلب قيادة عملية التّغيير، تشخيص المشكلة وتحليلها، وتحديد الأهداف المنشودة، ووضع الخطة اللازمة، بحيث تتضمن رؤيا واضحة لعملية الانتقال لإحداث التّغيير المطلوب من خلال حشد الدعم والمساندة للمشاركة في اتخاذ القرارات المناسبة ومراقبة سير العمل ومتابعة تحقيق النتائج (عرفة، 2012).

وفـي الإدارة التربويّـة يسـتطيع المشـرف التّربـويّ ومـدير المدرسـة كقـادة تربـويين التـأثير فـي المعلمين من خلال استخدام مركزهم الوظيفي بطرق عديدة: كاستخدام الحوافز المادية والمعنوية، أو من خلال تحديد أهداف العمل بطريقة علمية وبدقة وقابلية للقياس، أو القدرة على جمع المعلومات المتوفرة وتجديد الأساليب والطرق لتحقيق الأهداف، وتهيئة ظروف ومناخ مناسب للعمل، ومشاركة المعلمين في عملية اتخاذ القرارات لزيادة دافعيتهم وحماسهم، ولرفع الروح المعنوية والذي يتطلب منهم كقادة التمتع بالصفات القيادية المطلوبة لقيادة التّغيير (البعداني، 2013).

فقد أصبحت مهنة التعليم مزيجًا من مهام القائد والناقد والموجه، ولكي يكون دور المعلم فعالًا يجب أن يجمع بين التّخصص والخبرة، وأن يكون مؤهلًا تأهيلًا جيدًا ومكتسبًا الخبرة اللازمة لصقل تجربته في ضوء دقة التوجيه الفنيّ عبر الإشراف المتنوع والمناسب والمستمر (بني خالد وأبو طعمه، 2017).

ويعتبر المعلمون أحد أهم مصادر ومكونات العملية التعليمية، لذلك فإن جودة التدريس تعتمد على طريقة تدريبهم والإشراف عليهم، وذلك لأن الإشراف يهتم أساسا بتنمية وتطوير الطلبة، ويعتقد الكثير من الباحثين أن الإشراف قادر على تحسين الأداء داخل الغرفة الصفية ويؤدي إلى نجاح الطلبة، من خلال تحسين تنمية مهنية المعلمين ومستوى أدائهم (Kholid & Rohmatika, 2019).

ومن المتوقع أن يؤثر المشرف التّربويّ بطبيعة دوره على الأداء التدريسي أثناء أدائه لعمله في سياق المحاولة لقيادة التّغيير وصولًا لأداء مدرسي متميز؛ حيث يؤدّي الإشراف التّربويّ دورًا بارزًا في تحسين العملية التعليمية، حتى تحقق أهمّ أهدافها وهو عملية التعليم والتعلم وإبراز خصائص التقويم التّربويّ الجيد، والتأكيد على اكتساب المعلم كافة المهارات، حيث تتطلب عملية التقويم تحسين كفاءات المعلم في مجالات عدة؛ كتخطيط وتنفيذ، عملية التدريس والإدارة الصفية وحسن اختيار الطرائق

وأساليب وأدوات متنوعة، من أجل الإسهام بفاعلية في تطوير الأداء التدريسي وتحسينه والوصول إلى درجة عالية من الجودة (الشعبي، 2019).

وأشارت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية (2011) بأن الإشراف التّربويّ في المدارس الحكومية الفلسطينية عملية فنية قيادية إنسانية شاملة، غايتها تطوير العملية التعليمية والتربويّة بمحاورها كافة (مشرف، معلم، متعلم، بيئة تعليمية) من أجل تحسين الظروف التعليمية وزيادة فاعليتها وتحقيق أهدافها من حيث تنمية قدرة الطلبة، بالاعتماد على التفاعل الديموقراطي بين المعلمين والمشرفين التربويين وذلك لتحقيق النمو المتكامل للطلبة وتوجيه المعلمين ومساعدتهم على النمو المهني، واعتبر مدير المدرسة مشرفًا تربويًّا مقيماً يتابع عمل المعلم ويقدم له العون والمشورة، وذكر بأنّ الإشراف التّربويّ ليس عملاً صفيًا وحسب، بل إنّه تطوير للموقف التّربويّ كليّاً.

وقد أشار الشهري (2014: 29) "إنّ ما يحدث من ممارسات في الإشراف التّربويّ بعيد كل البعد عن أدبيّات الإشراف التّربويّ ونظرياته المختلفة التي تعنى بتطوير المعلمين، اذ تجد أنّ كثيراً من المشرفين التّربويّين أبعد ما يكونون عن ممارسة دورهم الرئيس ليتشغلوا أو يشغلوا بأدوار جانبية هامشية لا تعود على المعلم ولا الطالب بالفائدة المرجوة، ولن أكون مبالغاً إذا قلت هذا هو السائد العام في الإشراف التّربويّ".

ومن الأمور البديهيّة أنّ من أولويات المشرفين التربويين التّركيز على تحسين أداء المعلمين، والسعي لتسهيل مهامهم، والارتقاء بمستوى العملية التعليمية، وتوفير كل ما يخدم العمل، ويحقق الهدف المنشود، لذا فمن المتوقع من المشرف التربوي القيام بمهمته بطريقة مبتكرة وغير تقليدية، وأن يسعى إلى إيجاد طرق ووسائل وآليات جديدة دوماً، والعمل على إحداث تغير باستمرار، ما يبقي عمله بعيدًا عن الروتين.

وبناءً على ما سبق وانطلاقا من خبرة الباحثة، وعملها مديرة مدرسة، فإنّ دور المشرف التربوي في قيادة عملية التّغيير يعتبر أساسياً ومهماً، فهو يمتلك القدرة على رؤية سير وتطور العملية التعليمية من موقعه بطريقة أوضح من المعلم، الذي يكون منغمساً في روتين العملية التعليمية اليومية، فالمشرف التربوي بحاجة لقيادة عملية التّغيير لإحداث الأثر المطلوب، وذلك بقيامه بمراقبة مجريات الأمور ومعرفة مواطن الضعف من أجل معالجتها، كذلك توجيه المعلم لإدخال الاستراتيجيات والوسائل المختلفة التي تضمن إحداث تغيير هادف، يسهم في الرقي بنتائج العملية التربويّة، وتحقيق أهدافها، وهو أمر بحاجة الى تطبيق في الواقع.

2.1 مشكلة الدّراسة وأسئلتها:

تُعد عملية قيادة التّغيير المحرك الرئيس في إحداث التجديد والتطوير في الميدان التّربويّ بشكل عام والمدرسة بشكل خاص، وذلك من خلال التأثير في أهمّ عناصر العملية التعليمية (المعلمين والطلبة)، فقد لاحظت الباحثة من خلال عملها مديرة مدرسة، بأن عمل المشرف التّربويّ يتصف بالتكرار والروتين والنمطية في معظم الأحيان، ما استدعى طرح هذا الموضوع؛ من أجل تسليط الضوء على واقع ممارسات المشرفين التّربويّين لقيادة عملية التّغيير وعلاقتها في جودة الأداء التدريسي في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية في فلسطين.

ولا يعفى المشرف التّربويّ من مسؤولية التطوير والتّغيير، إذ نجد بعضهم لا يحاول تطوير مستوى أدائه، فكل ما قام به في زيارته، سبق تناوله في العام السابق والذي قبله، ويفتقد بعضهم إلى روح التطوير وتنمية الذات معرفيّاً من خلال الإطلاع على خبرات حديثة، واكتساب مهارات جديدة، واستحداث أساليب متنوعة، مع ملاحظة من حوله، وعدم إحداث تطور ملحوظ في شخصيته.

حيث أظهرت بعض الدراسات المحلية مثل دراسة عطا الله (2011)، أنّ هناك حاجة ملحة لوجود مشرف مبدع يكون قادراً على مواكبة التغيرات المتسارعة في عالمنا المعاصر، الذي من خلاله يتم إعداد المعلم المبدع الذي ينعكس في دوره الفعال في ايجاد طالب مبدع.

ويرى أبو حسنين (2015)، أنّه كان لزامًا على المشرفين التّربويّين التجديد والتّغيير في أساليبهم الإشرافيّة من خلال شعوره بالمشكلة أثناء عمله معلماً، وبعد اعتماد القائمين على دائرة التربية والتعليم بوكالة الغوث بغزة خطة لإصلاح التعليم.

لذا فإن مشكلة الدّراسة تتلخص في السّؤال الرئيس الآتي: ما واقع ممارسات المشرفين التّربويّين لقيادة التّغيير، وعلاقته في جودة الأداء التدريسي في المدارس الحكوميّة من وجهة نظر مديري المدارس في المحافظات الشمالية في فلسطين؟

وينبثق من هذا السّؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

1- ما واقع ممارسات المشرفين التّربويّين لقيادة التّغيير في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية في فلسطين من وجهة نظر مديري المدارس؟

2- ما مدى جودةِ الأداء التّدريسيّ في المدارسِ الحكومية من وُجهة نظرِ مديري المدارسِ في المحافظاتِ الشّماليّة في فلســـطين؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدّراسة في واقع ممارسات المشرفين التّربويّين لقيادة التّغيير لدى مديري المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية في فلسطين تعزى لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلميّ، وعدد سنوات الخبرة في العمل الإداري، والمديرية، والتخصص).

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدّراسة في جودة الأداء التدريسي لدى مديري المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية في

فلسطين تعزى لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلميّ، وعدد سنوات الخبرة في العمل الاداري، والمديرية، والتخصص العلمي).

5- هل توجد علاقة بين ممارسات المشرفين التّربويّين لقيادة التّغيير وجودة الأداء التدريسي في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية في فلسطين من وجهة نظر المديرين؟

3.1 فرضيات الدّراسة:

ولل‌إجابة عن السؤال الثالث والرابع والخامس، صيغت الفرضيات الصفرية الآتية:

الفرضيّة الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات إجابات مديري المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية في فلسطين لواقع ممارسات المشرفين التّربويّين لقيادة التّغيير تعزى لمتغير الجنس.

الفرضيّة الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات إجابات مديري المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية في فلسطين لواقع ممارسات المشرفين التّربويّين لقيادة التّغيير تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

الفرضيّة الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات إجابات مديري المدارس الحكوميّة في المحافظات الشماليّة في فلسطين لواقع ممارسات المشرفين التّربويّين لقيادة التّغيير تعزى لمتغير سنوات الخبرة في العمل الإداري.

الفرضيّة الرّابعة: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات إجابات مديري المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية في فلسطين لواقع ممارسات المشرفين التّربويّين لقيادة التّغيير تعزى لمتغير المديرية.

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات إجابات مديري المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية في فلسطين لواقع ممارسات المشرفين التّربويّين لقيادة التّغيير تعزى لمتغير التخصص العلمي.

الفرضيّة السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات إجابات مديري المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية في فلسطين في جودة الأداء التدريسي تعزى لمتغير الجنس.

الفرضيّة السابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات إجابات مديري المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية في فلسطين في جودة الأداء التدريسي تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

الفرضيّة الثامنة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات إجابات مديري المدارس الحكوميّة في المحافظات الشماليّة في فلسطين في جودة الأداء التدريسي تعزى لمتغير سنوات الخبرة في العمل الإداري.

الفرضيّة التاسعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات إجابات مديري المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية في فلسطين في جودة الأداء التدريسي تعزى لمتغير المديرية.

الفرضية العاشرة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات إجابات مديري المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية في فلسطين في جودة الأداء التدريسي تعزى لمتغير التخصص العلمي.

الفرضية الحادية عشرة: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة

($\alpha \leq .05$) بـين ممارسـات المشـرفين التّربـويّين لقيـادة التّغييـر وجـودة الأداء التدريسـي فـي المـدارس الحكومية في المحافظات الشمالية في فلسطين من وجهة نظر المديرين.

4.1 أهداف الدّراسة

تسعى الدّراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

1- التعـرف إلـى واقـع ممارسـات المشـرفين التّربـويّين لقيـادة التّغييـر فـي المـدارس الحكوميـة فـي المحافظات الشمالية في فلسطين من وجهة نظر مديري المدارس.

2- التعرف إلى واقع ممارسات المشرفين التّربويّين في جودة الأداء التدريسي في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية في فلسطين من وجهة نظر مديري المدارس.

3- تحديد الفروق في استجابات أفّراد عينـة الدّراسـة، لواقـع ممارسـات المشرفين التّربـويّين لقيـادة التغير من وجهـة نظـر مـديري المدارس الحكوميـة فـي المحافظـات الشمالية فـي فلسطين تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلميّ، الخبرة في العمل الإداري، المديرية والتخصص).

4- تحديـد الفـروق فـي اسـتجابات أفراد عينـة الدّراسـة، لواقـع جـودة الأداء التدريسـي مـن وجهـة نظـر مديري المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية في فلسطين تعزى لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلميّ، والخبرة في العمل الإداري، والمديرية، والتخصص).

5- تقصّ العلاقة بين ممارسات المشرفين التّربويّين لقيادة التّغيير وجودة الأداء التدريسي في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية في فلسطين من وجهة نظر مديري المدارس.

5.1 أهمّية الدّراسة

تنبع أهمّية هذه الدّراسة من الناحيتين النظرية والتطبيقية على النحو الآتي:

1.5.1 الأهمّية النظرية:

تتمثل الأهمية النظرية للدراسة، في تناولها لمكون أساسي من النظام التربوي والعملية التعليمية وهم المشرفون التربويون، بالإضافة إلى:

- أهمّية موضوع قيادة التّغيير وعلاقته في جودة الأداء التدريسي، والذي يُعد ضرورة ملحة في عصرنا الحالي الذي يتسم بالتغيرات المتسارعة؛ ليتمكن المشرفون التربويين من مساعدة المعلمين في مواكبة التغيرات السريعة لتحسين جودة أدائهم.
- توفير بيانات مهمّة من خلال دراسة العلاقة بين واقع ممارسات المشرفين التّربويّين لقيادة التّغيير، وجودة الأداء التدريسي.

2.5.1 الأهمّية التطبيقيّة: تنبثق الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية من خلال

- نتائجها في الكشف عن واقع ممارسات المشرفين التربويين لقيادة التغيير وعلاقتها في جودة الأداء التدريسي.
- وتفيد نتائج الدراسة صناعَ القرار وواضعي السياسات التربويّة من خلال مراجعة وتعديل معايير اختيار المشرفين التّربويّين.
- ومديري التربية والتعليم في الالتزام بمعايير اختيار المشرفين التّربويّين وفق المعايير المطلوبة.
- وكذلك تفيد المشرفين التّربويّين ومديري المدارس في تحسين أدائهم في ظل المتغيرات المتسارعة.
- وتخدم الباحثين والدارسين في هذا المجال، بالإضافة للطلبة لما لها من أثر في تحسين أدائهم نتيجة ممارسات المعلمين في ظل إشراف قادر على قيادة التّغيير.

6.1 حدود الدّراسة ومحدداتها

تتمثل حدود الدراسة الحالية في الآتي:

1. **الحدود البشرية:** اقتصرت الدّراسة الحالية على عينة ممثلة لمديري المدارس الحكومية.
2. **الحدود المكانية:** طبقت هذه الدّراسة على المدارس الحكومية في ست من المحافظات الشمالية في فلسطين (بيت لحم ، والخليل، ورام الله ، وأريحا، وطولكرم، وجنين).
3. **الحدود الزمانية:** طبقت هذه الدّراسة في العام الجامعي (2020–2021م).
4. **الحدود الموضوعية "المفاهيمية":** اقتصرت الدراسة على الحدود المفاهيمية والمصطلحات الواردة في الدراسة.

محددات الدراسة: تحددت الدراسة بالأدوات المستخدمة، وهي: مقياس ممارسات المشرفين التربويين لقيادة التغيير ومقياس جودة الأداء التدريسي وعلاقتهما ببعضهما، ودرجة صدقهما وثباتهما والمعالجات الإحصائية المستخدمة.

كما أن تعميم نتائج الدّراسة الحالية، مقيداً بدلالات صدق وثبات الأدوات المستخدمة ومدى الإستجابة الموضوعية لأفراد عينة الدّراسة على هذه الأدوات من جهة، وعلى مجتمعات مشابهة لمجتمع الدّراسة من جهة أخرى.

7.1 التعريفات الإجرائية للمصطلحات

الإشراف التّربويّ: "العملية التي يتم فيها تقويم وتطوير العملية التعليمية التعلمية ومتابعة تنفيذ كل ما يتعلق بها لتحقيق الأهداف التربوية وهو يشمل الإشراف على جميع العمليات التي تجري في المدرسة

سواء كانت تدريسية أم إدارية أم تتعلق بأي نوع من أنواع النشاط التربوي في المدرسة وخارجها والعلاقات والتفاعلات الموجودة فيما بينها" (الأسدي وإبراهيم،2007).

ويعرف الإشراف التربوي إجرائيا، المهام الموكلة للموظفين العاملين لدى قسم الإشراف التربوي في مديريات التربية والتعليم لمتابعة وتقييم وتطوير العملية التعليمية للتأكد من مستوى جودة الأداء التدريسي لتحقيق أهداف العملية التعلمية بكفاءة وفاعلية ومواكبة للتغييرات المتسارعة في مجال التعليم.

وتعرف قيادة التّغيير على أنها: " قيادة الجهد المخطط، والمنظم للوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة للتغيير، من خلال التوظيف العلمي السليم للموارد البشرية والإمكانات المادية، والفنية المتاحة للمؤسسة التعليمية" (عماد الدين، 2003: 8).

وتعرف قيادة التّغيير إجرائياً بأنها: قدرة المشرف التربوي على التأثير في أداء المعلمين من خلال بناء رؤيا مشتركة، وثقافة داعمة للتغيير، والتحفيز والقدوة الحسنة، إضافة إلى امتلاكه قدرات ومهارات أدائية ومعرفية وإدراكية وتكنولوجية، كقائدٍ للتغيير يهدف إلى تحقيق تعليم ذي جودة عالية. وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة وفق مقياس قيادة التغيير.

جودة الأداء التدريسي:

فيعرف على أنه مجموعة الأنشطة والعمليات التدريسية التي يؤديها المعلم؛ بهدف تحسين عملية التعليم والتعلم بما ينمي قدرات واتجاهات وميول الطلبة، وزيادة معارفهم بما يحقق أفضل مخرجات ممكنة، وذلك بإتباع مجموعة من إجراءات التدريس المخططة سلفاً، والموجه لتنفيذ التدريس بغية تحقيق أهداف محددة وفق ما هو متوفر ومتاح من إمكانيات (العبادي2007: 2).

وتُعرف الباحثة جودة الأداء التدريسي إجرائياً، بأنها الإرتقاء المستمر بالعملية التعليمية بمكوناتها المختلفة (المعلم، الطالب، البيئة التعليمية)، من خلال التغيير الذي يحدثه المشرف التربوي، بما يملكه

من قدرات ومهارات معرفية وآدائية وتكنولوجية وإدراكية في مجال اختصاصه. وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة وفق مقياس جودة الأداء التدريسي.

المحافظات الشمالية في فلسطين: تقسم فلسطين إداريا إلى ست عشرة محافظة، خمسة منها في قطاع غزة وتسمى المحافظات الجنوبية، وإحدى عشرة محافظة في الضفة الغربية وتسمى المحافظات الشمالية، وبعض هذه المحافظات فيها أكثر من مديرية للتربية والتعليم مثل القدس والخليل، حيث تقسم المحافظات الشمالية إلى ثلاثة أقسام وهي: محافظات شمال الضفة الغربية (جنين، وطولكرم، وقلقيلية، سلفيت ونابلس وطوباس)، ووسط الضفة (رام الله، وأريحا، وشمال غرب القدس، وجنوب شرق وشمال شرق القدس) وجنوب الضفة الغربية (الخليل وبيت لحم) (الجهاز المركزي للاحصاء الفلسطيني، 2018).

الفصل الثاني

الإطار النظريّ والدراسات السابقة

الفصل الثاني

الإطار النظريّ والدراسات السابقة

1.2 الإطار النظري

تمهيد

يقدم في هذا الفصل عرض للإطار النظري والدراسات السابقة: ففي الجزء الأول منه سيكون الحديث عن متغيرات الدراسة الرئيسة المتمثلة في الإشراف التّربويّ من حيث مفهومه، أهدافه، ومهامه، ومجالات عمله أساليب الإشراف التّربوي، مهارات المشرف التربوي، واقع الإشراف التّربويّ في فلسطين، وسيتناول هذا الفصل قيادة التّغيير من حيث المفهوم ودواعي الحاجة إلى التّغيير، وأهمّية التّغيير، وعوامل نجاح التّغيير، ومفهوم قيادة التّغيير، ومجالات قيادة التّغيير، وجودة الأداء التدريسي، وربط قيادة التّغيير بمهام المشرف التّربويّ، وعلاقتها في جودة الأداء التدريسي.

وفي الجزء الثاني من هذا الفصل، سيكون الحديث عن الدراسات السابقة التي لها صلة بالدراسة الحالية، وقد وُزّعت بحسب متغيرات الدراسة، وتضمنت دراسات عربية وأخرى أجنبية.

2.2 المجال الأول: الإشراف التّربويّ:

تمهيد: من خلال الإطلاع على الأدب النظري المتعلق بتطور الإشراف، وتماشياً مع التطور الذي طرأ على مفهوم الإشراف التّربويّ ابتداء من كونه تفتيشاً اتسم بالبحث عن الأخطاء لنقدها بشكل سلبيّ بدلاً من محاولة معرفة أسبابها لتجنبها، ومروراً بالإشراف التربوي الذي أتاح للمشرفين التربويين استغلال سلطتهم والتصرف بفوقية، ووصولاً إلى الإشراف التّربويّ الذي إنتقل إلى مفهوم التعاون والسعي إلى تحسين أداء أطراف العملية التعليمية وتحسين مخرجاتها.

إلّا أنّ ما لاحظته الباحثة أنّ الإشراف التّربويّ لا يزال يمارس في إطار اعتيادي ولم يرتقِ إلى منهجية الاستدامة، والحرص الدؤوب على مواكبة التغيرات واستباقها من خلال ممارسة عملية الإشراف التّربويّ بإحداث التّغيير اللازم للحفاظ على أداء متميز، ونتائج أفضل، تحقيقاً لأهداف العملية التربويّة؛ فالمشرف التّربويّ يشكل أحد أهمّ عناصر العملية التربويّة فمن واجبه الاهتمام بإشراك أطراف العمل بالأفكار والأهداف التي يسعى لتحقيقها لتحفيزهم على إنجازها بفاعلية، وتحسين أداء المعلمين وتعزيز جوانب القوة لديهم وتسهيل ونقل الخبرات وتطويرها بناءً على أسس تعتمد التعاون الإيجابي والتفكير العلمي والمرونة والتجديد والابتكار للرقي بالعملية التعليمية ومخرجاتها بكاملها.

1.2.2 مفهوم الإشراف التّربويّ:

يتمثل مفهوم الإشراف التّربويّ اصطلاحا بأنّه "عملية تفاعلية بين الموجه التّربويّ والمعلم، وبقدر ما يكون هذا التفاعل إيجابياً، بقدر ما يتوافر للمعلم جو من الطمأنينة يساعد على تعديل اتجاهاته نحو الاشرف التّربويّ، الأمر الذي يفرض على الموجه تقبله لأفكار المعلم مما يؤدي إلى تحسين مهارات المعلم التعليمية" (العبيدي، 2010: 14).

ويعرفه عايش (2010: 25) بأنّه "عملية ديمقراطية، فنية، قيادية وانسانية منظمة وشاملة ومستمرة وسيلتها الاتصال بأنواع الإشراف المختلفة، وغايتها تطوير العملية التعليمية من خلال التفاعل الفعال بين المشرف التّربويّ، ومدير المدرسة بصفته مشرفا مقيما، والطالب باعتباره محور العملية التعليمية، والمعلم بوصفه محركا لذلك المحور ومنفذاً للخطة التدريسية".

فالاشراف التربوي بمفهومه العام، هو مجموع الخدمات والعمليات التي تقدم بقصد مساعدة المعلمين على تطوير تدريسهم، بهدف تزويد الطلبة في جميع المراحل بمستوى أفضل من الخدمات

التربوية، وتقوم فلسفته على مجموعة الافتراضات، أهمها الاهتمام بمختلف عناصر العملية التعليمية (Fitzgibbons, 2005).

ويعرف **الإشراف التّربويّ** أيضاً، على أنه "عملية فنية تشاورية قيادية تعاونية إنسانية شاملة تعنى بالموقف التعليمي بجميع عناصره، من مناهج ووسائل وأساليب وبيئة ومعلم وطالب، وتهدف إلى دراسة العوامل المؤثرة في ذلك الموقف وتقييمها للعمل على تحقيق التعلم وتنظيمه من أجل تحقيق الأفضل لأهداف التعلم والتعليم" (خليل، 2012).

ويعرفه عطوي (2014: 132) بأنّه "عملية قيادية ديموقراطية تعاونية منظمة تعنى بالموقف التعليمي بجميع عناصره، من مناهج ووسائل وأساليب وبيئة ومعلم وطالب، وتهدف إلى دراسة العوامل المؤثرة في ذلك الموقف وتقييمها للعمل على تحسينها وتنظيمها من أجل تحقيق أهداف التعلم والتعليم"، كما ويعتبر مدير المدرسة مشرفاً مقيماً يتابع عمل المعلم ويقدم له المشورة والعون، وذكر "بأن الإشراف التّربويّ ليس عملاً صفيا فحسب، إنّما هو تطوير للموقف التّربويّ كليا وبالتالي ليس هناك أسلوب إشراف أفضل من غيره".

أما وزارة التربية والتعليم الفلسطينية (2011) فقد عرفت الإشراف التّربويّ بأنّه عملية فنية قيادية إنسانية شاملة، غايتها تطوير العملية التعليمة والتربويّة، بمحاورها كافة (مشرف، معلم، متعلم، بيئة تعليمية)، من أجل تحسين الظروف التعليمية وزيادة فاعليتها وتحقيق أهدافها، من حيث تنمية قدرات الطلبة في مجالات مختلفة بالإعتماد على التفاعل الديموقراطي السليم بين المشرفين التربويين والمعلمين، وذلك لتحقيق النمو المتكامل للطلبة وأداء المعلمين ومساعدتهم على النمو المهني.

واعتماداً على ما سبق، يُعرّف الإشراف التّربويّ على أنّه عملية إنسانية فنية ديموقراطية تعاونية، تتطلب تواصلاً واضحاً وفاعلاً بين المشرف التربوي والمعلم؛ لتمكين المعلم من إبراز قدراته ومهاراته وزيادة استعداده للإستجابة للنصح والعون من المشرف التربوي، مما يسهل على المشرف

التربوي نقل خبراته للمعلم، وتعاونهما لتحسين العملية التربويّة لإحداث التّغيير اللازم لمواكبة التغيرات والتطورات المتسارعة في البيئة التي تجري فيها العملية التعليمية.

2.2.2 أهداف الإشراف التّربويّ

وأشار عطوي (2014)، إلى ان الإشراف التّربويّ يهدف إلى تحسين عملية التعليم والتعلم من خلال تحسين جميع العوامل المؤثرة في هذه العملية وتتضمن ما يلي:

1- تنظيم الموقف التعليمي التعلُّمي، وذلك من خلال تصنيف الطلبة وفق أسس مختلفة منها العمر والاستعداد والقدرات الخاصة وغيرها، ومن خلال جدول توزيع الدروس بما يتناسب وطبيعة المواد والوقت المناسب لتدريسها وتوزيع المنهاج على مدار العام.

1. تطوير المنهاج التّربويّ أهدافه ومحتواه والأسلوب المتبع في تعليمه، وكذلك الأسلوب المتبع في تقييم المنهاج من خلال عمل تعاوني يقوده المشرف التربوي باشتراك المعلمين والمختصين والطلبة وأولياء أمورهم، وتقييم المنهاج من خلال معرفة مواطن الضعف للتوصية بتحسينها وتعديل أساليب التدريس بما يتلاءم ومستوى الطلبة.
2. مساعدة المعلمين في تنمية مهاراتهم وكفاياتهم من خلال نقل الأفكار ونتائج التجارب والخبرات، وتدريب المعلمين على أداء بعض المهارات وزيارتهم في صفوفهم ومساعدتهم على تقييم أنشطتهم ذاتيا.
3. إحداث التّغيير والتطوير التّربويّ من خلال تهيئة المعلمين لتقبل التّغيير ومساعدتهم على تجريب أفكار جديدة وتهيئة أذهان البيئة المحلية بتقبل التّغيير.

4. تحسين الظروف البيئة المدرسية، وذلك من خلال تحسين العلاقة بين المعلمين ومع الطلبة وتشجيع المعلمين على المشاركة في اتخاذ القرارات واستخدام طرق وأساليب تربويّة حديثة والعمل على رفع درجات الرضى عند المعلمين.
5. تطوير علاقة المدرسة مع البيئة المحلية عن طريق تشجيع تشكيل مجالس الآباء وفتح مرافق المدرسة للمجتمع المحلي ومن خلال إجراء بعض الدراسات حول قضايا اجتماعية مهمة وتقديم حلول لها.

ويذكر عايش (2010) مجموعة من الأهداف هي:

1. تطوير الاستراتيجيات التعليمية التعلمية وتوظيفها لدعم برنامج التربية والتعليم.
2. مساعدة الطلبة على التعلم في حدود امكانات كل منهم بحيث ينمو نموا متكاملاً إلى اقصى ما يستطيعه الفرد حسب قدراته.
3. مساعدة المعلمين على تحديد أهداف عملهم ووضع خطة لتحقيق هذه الأهداف.
4. تشخيص الموقف التعليمي وإبراز ما فيه من قوة وضعف، وتوجيه المعلمين لبناء الخطط العلاجية التي تكفل استثمار أقصى ما تستطيعه قدرات التلاميذ من التعلم.
5. احترام شخصية المعلم واحترام قدراته الخاصة، ومساعدته على أن يصبح قادراً على توجيه نفسه وتحديد مشكلاته وتحليلها.

ويضيف حسان والعجمي (2007) مجموعة من الأهداف نلخصها بما يلي:

1- صقل المعلومات النظرية التخصصية والمهنية والثقافية لدى الطالب المعلم.

2- تطوير وتحسين كفاءة المعلم لأساليب التعامل مع الطلاب والإدارة والمعلمين.

3- تطوير وتحسين كفاءة المعلم في مهارات التدريس وفي إدارة الصف وفي التقويم.

4- العمل على إيجاد المعلم التّربويّ الواعي المخلص لربه ولدوره في المجتمع، وإكسابه أخلاقيات مهنة التدريس وتدريبه على التخطيط والتحضير والتقويم، ومعالجة نواحي القصور لديه وبناء شخصيته، واعداده نفسياً وتربوياً، واكتشاف المواهب والقدرات التدريسية لديه.

5- تحسين العملية التّربويّة من خلال القيادة المهنية لمديري المدارس ومعلميها وتقويم عمل المؤسسة التّربويّة.

6- تطوير النمو المهني للمعلمين وتحسين الأساليب التعليمية والعلاقات الاجتماعية لدى المعلم.

7- تشجيع المعلمين على ممارسة الأنّشطة التّربويةّ.

ويضيف الشهري (2014)، أن أبرز أهداف الإشراف التّربويّ رصد الواقع التّربويّ وتحليله ومعرفة الظروف المحيطة به، وتطوير الكفايات العلمية والعملية لدى العاملين في الميدان التّربويّ، والتخطيط لتحسين موقف التعلم والتعاون والتنسيق مع الجهات المختصة في برامج الأبحاث التّربويّة، والتخطيط وتنفيذ وتطوير برامج التعليم والتدريب والكتب والمناهج وطرق التدريس، والعمل على بناء جسور اتصال بين العاملين لنقل الخبرات والتجارب الناجحة في ظل العلاقات الإنسانية، والعمل على ترسيخ القيم والاتجاهات التّربويّة والنهوض بمستوى التعليم وتقوية أساليبه، وإدارة توجيه عمليات التغيير في التربية الرسمية، وتحقيق الاستخدام الأمثل للموارد البشرية المتاحة بشرياً ومادياً وفنياً، وتطوير علاقة المدرسة مع البيئة المحلية.

وفي ضوء ما سبق، تتمثل أهداف الإشراف التّربويّ في تطوير المناهج الدراسية وتنظيم الموقف التعليمي، ومساعدة المعلمين على تنمية قدراتهم وكفاياتهم، وإحداث التّغيير والتطوير التّربويّ لديهم، وتحسين العلاقة بين المعلمين والطلبة، وبين المدرسة وبيئتها المحلية، وتشجيع المعلمين على المشاركة في اتخاذ القرارات، ورفع درجات الرضا لديهم، وتطوير استراتيجيات تعليمية حسب ما يتطلبه الموقف التعليمي لمساعدة الطالب على التعلم ضمن حدود إمكانياته الخاصة، وتشخيص الواقع

التعليمي وابراز ما فيه من قوة وضعف واحترام شخصية المعلم، وهذه الأهداف المتوقعة من المشرفين التّربويّين تحقيقها من خلال ممارساتهم، لا تتحقق في العادة جميعها بل أن بعض المشرفين التربويين يعتمدون في ممارسة عملهم اليومي على إتباع الأساليب التقليدية غالباً، ولا تراهم يلجؤون إلى التجديد والابتكار مبادرين من أجل تحقيق الغاية من الإشراف التّربويّ، ومن المتوقع من المشرف التّربويّ سعياً لتحقيق هذه الأهداف، أن يمارس عمله مجدداً في الطرق والأساليب والاستراتيجيات ويضفي على العملية الإشرافيّة المتعة، ويزيد من جودتها وبالتالي المساهمة في تنمية العملية التعليمية بكاملها.

3.2.2 مهام الإشراف التّربويّ:

يترتب على المشرف التّربويّ مهام عديدة، عامة تتعلق بالتخطيط والإدارة، وفنية تتعلق بالطلبة والعناية بالنمو المتكامل، ومراعاة الفروق الفردية، وغرس قيم العمل التطوعي ومهام تتعلق بالمعلم منها إعداده للدروس إعداداً منتظماً ومتكاملاً، وقياس استجابة الطلاب وقياس استخدام المعلم للوسائل التعليمية وتوظيفها، وقياس مراعاة المعلم للفروق الفردية بين الطلاب وقدرة المعلم على حث الطلاب على التفكير العلمي.

وأيضاً، مهام تتعلق بالمنهج والمادة العليمة، والكتب، وتشمل التعريف بالمنهج بمفهومه الواسع وتنمية الاتجاهات الإيجابية وطرق التفكير الفعال.. واستخدام المعلم للأساليب التقويمية، ودراسة اللوائح والتعليمات المتعلقة بالمقررات الدراسية والإلمام بأهداف المقررات، وتزويد المعلمين بأفضل طرق التدريس وتشجيع تبادل الخبرات، وتشمل مهام المشرف التّربويّ كذلك مهاماً تتعلق بالوسائل والتجهيزات والتدريب والأنّشطة المدرسية والاختبارات (عليان، وأبو الريش، وسنداوي، وزيدان، 2009).

ومهام الإشراف التّربويّ تعد جزءاً مهماً في المنظومة التعليمية، ولها دور وأثر كبير، إذا تم تطويرها وتحديثها بأساليب أفضل حتى تتلاءم مع المتغيرات التي طرأت على البيئة التعليمية لكل من المعلم والطالب على حد سواء.

4.2.2 مجالات عمل المشرف التربوي:

أشار عطوي (2014) في سياق تناوله للاتجاهات الحديثة في الإشراف التّربويّ والتي شملت الإشراف الإكلينيكي، والإشراف بالأهداف والنتائج والإشراف التشاركي، إلى أن المشرف التّربويّ يقوم في الإشراف التشاركي أو التكاملي بمجموعة من المهام والفعاليات التربويّة بأسلوب تعاوني مع مدير المدرسة والعاملين فيها ضمن المجالات التالية: مجالات التخطيط والتنمية المهنية والقياس والإختبارات المدرسية: والتي تشمل إعداد خطته الفصلية أو السنوية، والتعاون مع المعلمين في إعداد خططهم التدريسية والتي تولي الاهتمام للكشف عن احتياجات المعلمين المهنية والأكاديمية بأساليب متنوعة سواء استبانة أو لقاءات وحوارات. كذلك القياس والاختبارات المدرسية: وتشمل التعاون مع مدير المدرسة في تطوير إجراءات وأساليب الاختبارات التحصيلية، وتحليل نتائج هذه الاختبارات سواء الفصلية أو السنوية ووضع الخطط العلاجية بناء عليه. وتعاون المشرف التربوي مع مدير المدرسة في متابعة تنفيذ الأنّشطة التعليمية المرافقة وتقديم التسهيلات ومساندة المعلم.

نستنتج مما سبق، أن مجالات الإشراف التّربويّ هي بمثابة الخارطة التي يتبعها المشرف التّربويّ في عمله، والتي تشكل أساس عمل الإشراف التّربويّ على مدى طويل من خلال المتابعة بأكثر من جانب، وإنّه يجب تطوير وتحديد طرق جديدة في سبيل تطوير منظومة العملية التعليمية ككل.

5.2.2 أساليب الإشراف

يُعد أسلوب الإشراف التّربويّ أحد أهمّ عوامل نجاح مهمة المشرف التربوي، لعلاقته المباشرة بطبيعة وقدرات الشركاء في عملية الإشراف معلمين أو طلبة، مما يحتم على المشرف التربوي استخدام الأسلوب المناسب لكل حالة والتعامل مع المعلمين بما يتناسب مع تخصصاتهم وتجربتهم العملية حتى يتمكن من تحقيق الغاية من العملية الإشرافيّة.

وحسب ما يورد عليان وآخرون (2009) فإنّ أساليب الإشراف التّربويّ تقسم إلى قسمين:

- أساليب جماعية، مثل الندوات وورش العمل والدروس النموذجية.
- أساليب فردية مثل الزيارات الصفية واللقاءات الفردية بعد الزيارة.

ويلخص عطوي (2014) أساليب الإشراف التّربويّ بالزيارات الصفية، دراسة أعمال الطلبة التحريرية، الإختبارات، الدروس التطبيقية، التعليم المصغر، الإجتماعات الفردية والجماعية، الورش التربويّة، الزيارات المتبادلة بين المعلمين، النشرات، البحث التجريب والندوات التربويّة.

أمّا الباحثة فترى أن أكثر الأساليب الإشرافيّة تطبيقاً، هو الأسلوب الفردي المتمثل بالزيارة الصفية، ونادرًا ما يعمد المشرفون التّربويّون إلى استخدام الأساليب الجماعية مثل حلقات التعلم، الندوات، المشاركة في المؤتمرات والزيارات التبادلية الميدانية خارج المدرسة (بين مدارس المديرية نفسها أو مع مديريات أخرى)، ربما لأنّ هذه الأساليب تحتاج إلى المزيد من الوقت والجهد والمال لتنفيذها، ومن الجدير بالذكر أن مثل هذه الأساليب تسهم في صقل شخصية المعلم وإكسابه خبرات نوعية قد تحدث تحول في مسيرته المهنية، من خلال الإطلاع على تجارب مبتكرة وجديدة أثبتت نجاحها في الميدان التّربويّ، ومن بينها استخدام المعلمين إستراتيجيات وأساليب تفاعلية والقيام بمبادرات تربوية تعليمية قابلة للتطبيق في بيئات تعليمية مختلفة ولا تحتاج الى تكلفة مادية مرتفعة

وهذا التحول في نمو المعلم يتبعه أثر على الطلبة والزملاء والمدرسة وبالتالي يسهم في تحقيق الأهداف المنشودة من العملية التعليمية.

6.2.2 الإشراف التّربويّ في فلسطين

من المتوقع من العملية التعليمية أن تُنتج جيلاً قادراً على التعامل مع التحديات العصرية بما فيها نظام إشراف تربوي شامل ينسجم مع المرحلة ويستند إلى مبادئ قيادة تربويّة قادرة على التّغيير والابتكار.

"ولتحقيق هذا النهج تم تطوير نظام الإشراف التّربويّ في فلسطين ليشمل نمطين هما: الإشراف التّربويّ المقيم الذي يستند إلى إقامة المشرف التّربويّ في مدارس العنقود أطول فترة ممكنة، لتقديم الدعم والمساندة لأطراف العملية التعليمية، إضافة إلى المتابعة الشاملة التي تعمل على تشخيص واقع المدرسة بشمولية" (وزارة التربية والتعليم، 2013).

هذا ومر الإشراف التّربويّ في فلسطين بعدة مراحل يمكن تقسيمها إلى مرحلتين أساسيتين وهما: مرحلة ما قبل السلطة الوطنية الفلسطينية ومرحلة السلطة الوطنية الفلسطينية، ويمكن تجزئة مرحلة السلطة الوطنية إلى عدة مراحل:

1- مرحلة ما قبل السلطة الوطنية الفلسطينية قبل (1994):

تتسم هذه المرحلة بالتفتيش حيث كانت ممارسات المشرف التربوي وسلوكياته تبتعد عن التخطيط وتتم بزيارات مفاجئة للمعلمين لرصد الخطأ، علماً أن الإشراف على العملية التعليمية كان يتم من قبل موظفي مديريات التربية التي يديرها الإحتلال، والذي لم يكن قطعاً يُعنى بتطوير العملية التعليمية للفلسطينين، بل كان يهدف إلى طمس الهوية الفلسطينية وتعزيز الدور التسلطي للإشراف.

2- مرحلة السلطة الوطنية الفلسطينية:

وانقسمت مرحلة السلطة الفلسطينية إلى عدة مراحل تم الانتقال بينها بشكل سريع بهدف تطوير عملية الإشراف التّربويّ في إطار تطوير العملية التعليمية في فلسطين حيث كانت كما يلي:

- مرحلة من عام (1994-1996): مثلت هذه المرحلة نقطة تحول هدفت إلى إحداث التّغيير في الموقف التعليمي والذي يعتمد نجاحه على شراكة بين المشرف التّربويّ والمعلم، مع تميز هذه المرحلة بتحديات أدّت بالمعلم للعمل على إرضاء المشرف التربوي والالتزام بالقوانين. (وزارة التربية والتعليم 2011).
- مرحلة من عام (1996 -2005): تغيرت طبيعة العمل، وأصبح المشرف التّربويّ يتشارك مع المعلم لإنجاح الأسلوب الإشرافيّ الأنّسب للموقف التعليمي، وتقديم المشرف التربوي للتغذية الراجعة للمعلم واستحداث أدوار جديدة في عمل المشرف التربوي مثل المشرف التربوي العام أو مشرف المرحلة.
- مرحلة من عام (2005-2008): شهدت هذه المرحلة تحولات ملموسة وانتهاج أنماط جديدة في الإشراف التّربويّ، ونفذت برامج داعمة ومساندة للمعلم، مثل المتابعة الشاملة والإشراف التعاوني والإشراف العام.
- مرحلة (2008) وما بعد: انتقل الإشراف إلى الإشراف التّربويّ المدرسي الشامل واستحدثت مجالس التعليم المهنية ومجالس التعليم العام بدل التركيز على الإشراف الصفي، والمشرف التّربويّ المقيم والعنقود وحدة تطوير.

وقد تطور الإشراف التّربويّ في فلسطين في الأونه الأخيرة بشكل ملحوظ، فأصبح المشرف التّربويّ داعماً، يقدم العون والمشورة للمعلمين ويرتقي بأدائهم، ولكنه ما زال بحاجة إلى الكثير من الأساليب والأنّماط المبتكرة والمتنوعة في جميع مجالاته والانتقال من الجوانب النظرية إلى التطبيق الفعلي، وتبني برامج جديدة لإيصال الإشراف التّربويّ بمفهومه المتطور إلى جميع المعلمين لأنّ الكثير

منهم ما زال يمارس الطرق التقليدية، بالرغم من كل مراحل تطوره، وهذا التّغيير بحاجة إلى قائد تربوي ذي شخصية ملهمة ومؤثرة تتمتع بسمات ومهارات إبداعية متطورة .

3.2 المجال الثاني قيادة التغيير:

1.3.2 مفهوم القيادة:

"القيادة هي قدرة الفرد في التأثير في فرد أو جماعة، وتوجيهم وإرشادهم؛ لنيل تعاونهم وتحفيزهم للعمل بأعلى درجة من الكفاءة من أجل تحقيق الأهداف المرسومة، والمحافظة على روح المسؤولية بين أفراد الجماعة وقيادتها لتحقيق أهدافها المشتركة، كما أنّها مجموعة من الأبعاد تتمثل في ربط الرؤيا المستقبلية بمجموعة من الاستراتيجيات التي تحققها هذه الرؤيا والقدرة على استخدام المساندة والاذعان وعمل الفريق في تحقيق تلك الرؤيا، والعمل على التحفيز والمحافظة على الالتزام نحو تلك الرؤيا (القبلي، 2017، 16).

ويعرفها العقوني (2019) بأنّها عملية تحريك مجموعة من الناس باتجاه محدد ومخطط وذلك لتحفيزهم على العمل باختيارهم، ويشير إلى أن للقيادة دور هام وهي عملية تهدف إلى التاثير في الآخرين والشخص القيادي هو الذي يحتل مرتبة معينة في المجموعة ويتوقع منه تأدية عمله بأسلوب يتناسق مع تلك المرتبة.

وتشير شهاب (2010)، إلى أن القيادة هي الجسر الذي يستعمله المسؤولون للتّأثير على سلوك وتوجهات المرؤوسين وهي في مجملها تحمل مسؤولية تجاه المجموعة، كما قال عمر بن عبد العزيز: (ألا إني لست بخيركم، ولكني رجل منكم غير أن الله جعلني أثقل حملاً).

وذكر المخالفي (2009) "عن أستاذ القيادة كوتر (Kotter) أن المنظمات بحاجة إلىً قادة ذو كفاءة عالية بدلا من مدراء حتى ولو كانت هذه الإدارة تتسم بالتفوق والتميز في عملها، لذلك فإن

تغيير أي منظمة من المنظمات يتطلب في المقام الأول وقبل كل شيء قادة يفهمون عملية التّغيير وقادرين على تنفيذه".

إن مفهوم القيادة يتمثل في القدرة على القيام بالأعمال المنشودة وتحقيق أهداف المؤسسة، من خلال قائد مبدع يؤثّر بالمرؤوسين، ويحفزهم من خلال العلاقة الإنسانية، وذلك للقيام بالأعمال الموكلة إليهم ضمن نظم وقواعد محددة، من أجل الحصول على أفضل النتائج بأقل وقت وجهد.

2.3.2 أنماط القيادة

تتعدد أنواع القيادة بأنماطها وممارساتها، فقد أورد المخالفي (2009: 98)، ودودين (2014: 275) حسب نظرية ليكرت وزملائه، نتيجة للأبحاث التي قاموا بها في موضوع القيادة من التمييز بين أربعة أنماط أساسية، استناداً إلى بعدي العمل والناس، وهذه الأنماط هي:

1- النمط الأوتوقراطي التسلطي (المستبد)، (المستغل) ولديه قدر قليل من الثقة بقدرات الأعضاء ويعتقد أن الثواب المادي وحده هو الذي يحفز، يصدر الأوامر للتنفيذ لا النقاش.

2- والنمط الاتوقراطي الخيّر، (المستبد الطيب، العادل) يصغي لما يقوله الأتباع ويعطي انطباع بإنّه ديمقراطي ويأخذ قراراته بشكل فردي.

3- الديمقراطي (المشارك)، يشرك الأعضاء باتخاذ القرارات، ويعبر عن امتداحه أو نقده للآخرين بموضوعية ويشرح لاتباعه الأسباب الموجبة للقرارات التي يتخذها ويستفيد من أفكارهم.

وأضافت القبلي (2017) النمط الليبرالي إلى الأنماط السابقة، ثقته في قدرته الإبداعية ضعيفة لا يقوم بتحديد أي أهداف لاتباعه قليل الإتصال بالأفراد والتفاعل معهم.

أما دودين (2014: 272)، فذكر أربعة أنماط من القيادة حسب نظرية ريدين: القائد المتفاني، الذي يهتم كثيراً بالعمل واهتمامه قليل بالعلاقات، القائد المرتبط الذي يهتم كثيراً بالعلاقات مع الافراد

واهتمامه قليل بالعمل، والقائد المتكامل، الذي يهتم كثيرا بالعمل والعلاقات مع الأفراد معاً، والقائد المنعزل (المنفصل): الذي لا يهتم كثيراً.

وبحسب نظرية بيرنز، فقد أورد نجم (2012) أن القيادة التحويلية تتجاوز الحالة القائمة وتعمل على أساس التّغيير والابتكار لتغيير المنظمة بمساعدة وتحفيز جميع العاملين" ويمكن تحديد القيادة التحويلية من خلال الأبعاد التالية: الرؤيا، تطوير التابعين، القيادة المساندة، تمكين السلطة للتابعين، التفكير الإبداعي، والقيادة بالقدوة أو النموذج) (المخالفي، 2009).

وترى الباحثة أنّ عملية التّغيير تحتاج إلى المشاركة والإقناع وتحفيز العاملين وإلهام الآخرين بمؤازرة القائد، لتطبيق أساليب جديدة ومبتكرة، وبالتالي فإن نمط القيادة يلعب دوراً أساسياً في قيادة عملية التّغيير، وأن تعزيز النمط القيادي الديمقراطي العادل يؤدي إلى رفع فعالية ونجاح عملية التّغيير، ويعمل على تحقيق أهداف المؤسسة.

3.3.2 مفهوم التّغيير

للحصول دائماً على أفضل النتائج التي نريدها ونسعى لها، لا بد وأن نسعى لأن نغير ما يعرقل سير نجاحنا، إلى نقاط قوة تمكننا من المتابعة، فالتّغيير عبارة عن فعل موجه ومقصود وهادف وواعٍ، يسعى لتحقيق التكيف البيئي الداخلي والخارجي بما يضمن الانتقال إلى حالة تنظيمية أكثر قدرة في حل المشكلات، وهي عملية الانتقال من حالة معينة (الوضع الراهن) الذي يشكل المشكلة إلى وضع جديد (الوضع المرغوب) الانتقال اليه والّذي يعتبر الحل.

وأشار أبو سلوت (2014)، في دراسته إلى أن التّغيير هو ظاهرة طبيعية تقوم على عمليات متطورة ومتعددة ينتج عنها إدخال تطوير بدرجة ما على عنصر ما أو أكثر، ويمكن رؤيته كسلسلة من المراحل التي من خلالها يتم الانتقال من الوضع الحالي إلى وضع جديد.

ويعرف عرفة (15:2012) "التّغيير بأنه عملية منظمة مقصودة تتعرض لها المؤسسة خلال فترة زمنية معينة بهدف تفعيل دورها، والارتقاء بها إلى مستوى أفضل، وهي عملية للتجديد الذاتي تسعى المؤسسة من خلالها إلى بعث الحداثة ومنع التراجع، لتظل المؤسسة محافظة على حيويتها وشبابها ومصداقيتها، وقادرة على التكيف والتجاوب مع الأزمات والظروف الصعبة".

يتضح مما سبق أنّ مفاهيم التّغيير، اقترنت بالتحول من حالة إلى حالة أفضل، أي اقترنت بالإيجابية، فعندما نتحدث عن قيادة التّغيير فأننا نتحدث عن قيادة جديدة بمفهوم متطور يراعي كافة الجوانب التي تتعلق بعملية الإشراف المادية والمعنوية، بحيث تشكل نقلة نوعية بين القيادة النمطية التقليدية وما يجب أن تكون عليه قيادة التّغيير.

4.3.2 أهمّية التّغيير:

تنبع أهمّية التّغيير من كونه حاجة لمواكبة التغيرات في مجال المعرفة والتقدم التكنولوجي في مختلف مناحي الحياة، وضرورته لمساعدة الأفراد في حل المشكلات، وإنتاج أجيال قادرة على حل المشكلات بشكل إبداعي، ودور التّغيير الهام في التكيف مع متطلبات المستقبل وتلبية حاجات المجتمع (عطوي، 2014).

وقد يكون التّغيير مستمراً، يصاحبه تحول وتغير في المؤسسات لمسايرة التغير في البيئة، ويحدث أيضاً من أجل إحداث التوازن مع التّغيير الذي يحدث في البيئة المحيطة بالمؤسسة (Veronica & Julia, 2004).

وكذلك يُعدّ التّغيير مهمًّا لما له من دور في:

- الحفاظ على الحيوية الفاعلة داخل المؤسسة والحاجة للتجديد والحيوية وإظهار روح الانتعاش واختفاء روح اللامبالاة والسلبية والروتين الذي يقتل الإبداع.

- وكذلك القدرة على الابتكار فالتّغيير يحتاج دائماً إلى جهد للتعامل معه على أساس أنّ هناك فريقين: المؤيدون والمعارضون، إزاء الرغبة في التطوير من خلال عمليات الإصلاح ومواجهة المشكلات ومعالجتها وعمليات التجديد وتطوير القوى الإنتاجية والتطوير الشامل والمتكامل الذي يقوم على تطبيق أساليب إنتاج جديّة، من خلال إدخال تكنولوجيا جديدة ومتطورة، وهذا يولد الرغبة الذاتية نحو التّغيير، وتأتي أهمّية التّغيير من التوافق مع المتغيرات، وخاصة التغيرات التكنولوجية التي تتطلب التوافق مع زخم التّغيير المتواصل، ويساعد التّغيير كذلك في الوصول إلى درجة أعلى من القوة والأداء (عرفة، 2012).

" ولأنّ التّغيير قانون حياة وحتى لا نخرج من دائرة المنافسة فقد أكدت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية أهمية التّغيير في هذا العصر وحاولت جاهدة رفع مستوى العملية التعليمية وذلك من خلال تبني مشاريع تطويرية مختلفة تهدف إلى بناء مناهج جديدة وتدريب المعلمين، وتحسين الإدارات المدرسية، وقد لوحظ التطور والتّغيير السريع في مختلف جوانب النظام التربوي التعليمي" (سرور، 2008 :5).

وترى الباحثة أن عملية التّغيير هي جزء أساسي من نظام الحياة، إذ لا بد أن يتكيف الإنسان مع المتغيرات التي تحيط به من تطور وتقدم في كافة المجالات بما يتناسب ويلائم البيئة المحيطة والإمكانيات الحالية للمؤسسة، من أجل الحصول على أفضل النتائج، وفيما يتعلق بعملية الإشراف التّربويّ وما يقترن بها من دور مهم في منظومة العملية التعليمية، فيقع على عاتق المشرفين التّربويّين والمسؤولين عنهم السعي دائماً إلى التّغيير والتعامل مع البيئة التعليمية والارتقاء بها للأفضل.

5.3.2 دواعي وأسباب التّغيير:

تتحرك عجلة الحياة بشكل مستمر ومتسارع، فما كان يصلح بالأمس قد لا يصلح اليوم، وعلى الإنسان أن يتكيف مع الظروف المحيطة به بما يلائم ومتطلبات المراحل المختلفة، وذلك يستدعي التّغيير، إضافة لعدم الرضا والقناعة بالوضع القائم فيتطلع الأنّسان لتغييره للأفضل، كما أن التّغيير ليس بحاجة لوضع راهن سيء فقط، بل يجب أن يكون هناك حافز للتّغيير من الأفضل للأفضل.

ويذكر الطيطي (2011)، أن هناك مجموعة من المبررات التي تدعو إلى التّغيير، منها عدم الرضا عن الوضع الحالي للمؤسسة، الطموح للوصول إلى وضع أفضل للمؤسسة والأفراد، والعمل على خدمة شريحة أكبر من المستفيدين، والوصول إلى مستوى جودة عال وفق المقاييس العالمية، وتحسين الخدمة المقدمة، والابتكار ومواكبة التقدم العلمي والتكنولوجي واعتبارها القوة الدافعة للتغيير وخاصة في بعض المؤسسات التي تتعامل إداريا بالروتين. وأن المجتمع والبيئة المحيطة والمسؤولين بالمؤسسة والضرورات والتطلعات والضغوطات الخارجية جميعها تؤدي إلى إحداث التّغيير.

هذا وتستدعي الظروف أحياناً إلى التمسك بعملية التّغيير، لمواكبة ركب الحياة التي أشبه ما تكون بسباق مستمر في جميع المجالات، من أجل الوصول إلى أفضل النتائج المرجوة.

طالما أن التّغيير هو السمة الأبرز للعصر الحالي للبقاء في معترك المنافسة والتميز، فبالتأكيد ستكون هناك أسباب ومبررات تدعو للتغيير، سواء كانت هذه الأسباب داخلية في المؤسسة أو من البيئة الخارجية للمؤسسة، في ظل الانفتاح العلمي والتنافس العالمي في خدمة وتطوير وإفادة المجتمع وبناء الدولة، لأنّ التّغيير سمة أساسية للمؤسسات المعاصرة الناجحة، ذلك لأنّ البيئة التي تضم المؤسسة دائمة التّغيير (ماهر،2005: 411).

ويشير دودين (2012) إلى أن أبرز أسباب ودواعي التّغيير تتمثل في التطور التكنولوجي، والعولمة، ضعف الأداء، القوانين والأنّظمة، العمالة، قصور العقل البشري، تغيير احتياجات الطلبة، تغيير إدارة المؤسسة والنمو.

ويذكر حمودة (2010) أن العوامل الرئيسية التي تدفع المؤسسة باتجاه التّغيير، عوامل خارجية تتمثل في حدة المنافسة بين المؤسسات، والتّغيير في البيئة الإجتماعية بالإضافة إلى التطور التكنولوجي والمعلوماتي، وإما عوامل داخلية تتمثل في الهيكل التنظيمي والسياسات والبرامج وإجراءات العمل.

يمكن توضيح هذه الأسباب كالآتي: الخارجية، مثل التطورات والتّغييرات في البيئة المحيطة بالمؤسسة والتي يصبح التّغيير معها حاجة ملحة حتى لا تبقى المؤسسة خارج السباق وغير قادرة على مواكبة التطورات، أما على المستوى الداخلي فإن تراجع وضع المؤسسة يستدعي وبشكل ملح إعادة النهوض بها والتّغيير الإيجابي يشكل حلاً لمشكلة التراجع، ومن ناحية أخرى فإن حاجة المؤسسات للتوسع في خدماتها أو أسواقها تستدعي القيام بالتّغيير من أجل الوصول إلى الأهداف التي من أجلها قررت المؤسسات المختلفة سواء التعليمية أو التجارية اتخاذ مثل هذه القرارات.

ومن الأسباب الخارجية أيضا، أن المؤسسة ليست منعزلة عن محيطها وتتفاعل بشكل مستمر مع التغيرات التي تجري في هذا المحيط، وتعتبر الأسباب الخارجية أهم من الأسباب الداخلية سواء الاجتماعية أو الاقتصادية أو السياسية، ويمكن أن تكون تغيرات لها علاقة بارتفاع حدة التنافس بين المؤسسات، العولمة والتطورات التي تحدثها في كافة المجالات التطورات التكنولوجية والمعلوماتية، وإصدار قوانين أو تشريعات جديدة، كثرة المشكلات الاجتماعية وغير ذلك من الأسباب التي لها علاقة بمحيط أي مؤسسة.

وللتغيير أسباب داخلية تتعلق بطبيعة المؤسسة سياستها وهيكلها وأساليبها المستخدمة في معالجة المشكلات واجراءاتها المتبعة للوصول إلى الأهداف، ومنها التّغيير المرتبط برؤية وأهداف ورسالة المؤسسة، وكذلك انخفاض أداء العاملين وتدني روحهم المعنوية، ندرة القوى العاملة والذي يفرض على المؤسسة توظيف عمال جدد إداريين أو مهنيين، والذي يفرض التّغيير نتيجة التغيّر في شخصيات وقدرات مختلفة عن العمال السابقين، حدوث مشكلات طارئة، أو الدمج مع مؤسسات أخرى، واستخدام معدات وتكنولوجيا جديدة متطورة.

أما الاعتبارات الرئيسة للتغيير كما يراها عطوي (2014) هي كالتالي:

- إقتناع القيادات التّربويّة بالتّغيير وبالتالي يستطيعون إقناع مرؤوسيهم.
- إدراك الافراد بأهمية التّغيير والفوائد التي يحققونها.
- أن يكون التّغيير تدريجياً ومخططاً تخطيطاً واعياً.
- إشراك الأفراد في وضع خطة التّغيير وأخذ رأيهم والإبتعاد عن وسائل الضغط والقوة.
- إعطاء الأفراد فرصة لإجادة المهارات الجديدة التي يتطلبها التّغيير عن طريق برامج التدريب المناسبة.
- أن تشمل خطة التّغيير على نظام فعال للتغذية الراجعة بحيث يمكن الاستفادة من الخبرات الماضية في إدخال التعديلات الضرورية التي تفرضها الظروف المتغيرة.

6.3.2 أدوار قائد التّغيير: ويوضح عرفة (2012) بأن قادة التّغيير لهم دور حيث:

- يجب على قادة التّغيير مساعدة الموظفين على الانتقال من الحالة القديمة إلى الوضع الجديد بكل ارتياح وثقة وتوضيح الأهداف المرجوة من عملية التّغيير.

- لا بد أيضاً لقادة التّغيير أن يهتموا اهتماما جليا بتكوين فريق عمل متخصص لعبور مرحلة الانتقال بشكل آمن وبذل كل جهد ممكن من أجل إنجاح عملية التّغيير.
- إن نجاح عمل الفريق أثناء المرحلة الإنتقالية يتطلب التركيز على الضرورات الست، المعرفة الواسعة والرؤية الثابتة والإيمان الراسخ والمبادرة والتدريب والتطوير.

هذا ويضيف ربابعة (2015)، أن من أدوار قائد التّغيير الناجح:

- إنتهاج النمط الديموقراطي في إدارة المؤسسة وإرساء قواعد الإتصال المفتوح بين القيادة والأفراد لتحقيق فهم مسترك للخطوات التّغييرية.
- توفير الحد الأقصى من البيانات والمعلومات للعاملين فيما يتعلق بماهية التّغيير وأسبابه ومحتواه وكيفية تنفيذ مراحله.
- المراقبة الشاملة والمتابعة والواعية لخطوات تنفيذ الخطة التطويرية.
- تفويض المسؤوليات للعاملين وفق قدراتهم ودرجة تحسسهم للخطوات التّغييرية.

7.3.2 مهارات قيادة التّغيير

لابد أن يتمتع قائد التّغيير بمهارات خاصة على درجة عالية من الأهمّية، وذلك لقيادة عملية التّغيير بالأساليب والطرق الصحيحة التي تضمن نجاح عملية التّغيير.

"ليست قيادة التّغيير بالأمر الهين، فقائد التّغيير بحاجة إلى مهارات إدارية متنوعة لأنّه سيواجه تحديات جديدة وضغوطاً كبيرة، لذا عليه فهم وصياغة رؤيا حول وجهة سير المجموعة، واشراك الآخرين في هذه الرؤيا وخلق بيئة يشعر فيها الموظفون بشعور من يعمل على تجسيد وبلورة هذه الرؤيا وتحويلها إلى واقع" (الحريري، 100:2008).

يجب أن يتمتع قادة التّغيير بمواصفات ومهارات عديدة من بينها: الإيمان بفكرة التّغيير والحماس لها، والثقة بالنفس، والمبادرة والمبادأة، والشجاعة والإقدام، وحب التحدي والتنافس، وحب المجازفة والمخاطرة، والحزم وعدم التردد، والقدرة على الإقناع، وحب التجريب والمحاولة، والقدرة على فهم نفسيات الآخرين، والقدرة على تحمل المسؤولية، والقدرة على التخطيط السليم، والقدرة على تحفيز الآخرين والتأثير فيهم وقيادتهم، واستبعاد التبعية والتقليد الأعمى، والمرونة وسعة الأفق، والصبر وسعة الصدر وتحمل النقد، والقدرة على حل المشكلات وتذليل الصعوبات (الحمادي ،2011).

"يتعين على المشرفين التّربويّين أن يمتلكوا المواقف والمهارات والتي يستعينون بها في معاملة الموظفين على إنّهم عاملون موهوبون ومبدعون ولديهم العلم والمعرفة الكافيتان، ويتعين على المشرفين التربويين أن يسهلوا عملية النمو وأن يدعموه ويتحدوا موظفيهم، وأن يتعلموا من زملائهم ومعهم، فالقيادة تعني كل ما له صلة بالعلاقات (شحادة، 2009).

8.3.2 مجالات التّغيير

عند الشروع في التفكير بإحداث تغيير ما، لابد أن تتضح المجالات التي سيتم التّغيير عليها، من أجل دراستها وفهم طبيعة التّغيير الذي يجب أن يحدث.

أشار الزهراني (2020)، أن نتائج البحوث والدراسات قد بينت أبرز أبعاد قيادة التّغيير السائدة في بيئة المؤسسات التّربويّة التي نجحت في إحداث نقلة نوعية في طبيعة عملها وفي جودة أدائها، وهي: تطوير رؤية عامة مشتركة، بناء ثقافة مشتركة، بناء اتفاق جماعي بخصوص الأهداف والأولويات، نمذجة السلوك، مراعات الحاجات والفروق الفردية، التحفيز الذهني أو الاستثارة الفكرية.

وأضاف حمودة (2002: 32) أن جهود قيادة التّغيير تشمل جانبين رئيسين في المؤسسة التّربويّة هما: الجانب التنظيمي والجانب الثقافي والانفعالي وذلك على النحو التالي:

الجهود الرامية إلى إعادة بناء وهيكلة التنظيم المؤسسي، وتتضمن إحداث التغيرات في البناء الرسمي للمؤسسة التعليمية، بما فيها التنظيم الإداري والجدول المدرسي والأدوار الوظيفية، والتي تتضمن تأثير غير مباشر على التحسين والتطوير في العملية التعليمية التعلمية.

وتصنف عماد الدين (2003)، مجالات التّغيير في سبع مجالات نذكر منها، تطوير رؤيا مشتركة ونمذجة السلوك وبناء ثقافة مشتركة بالإضافة إلى هيكلية التّغيير.

9.3.2 عوامل نجاح التّغيير:

بطبيعة الحال، عند إحداث أي تغيير ليس بالضرورة نجاحه، فهناك عدد من العوامل التي تؤثر في عملية التّغيير والتي تسهم في نجاحها أو فشلها، والتي لابد لقائد التّغيير أن يكون على إطلاع عليها من أجل ضمان سير عملية التّغيير بالشكل الأمثل. فأشار الطيطي (2011) إلى أنّ "هناك دراسات عديدة وأدلة أثبتت أن هناك خمسة مبادئ أساسية يحتاج اليها القائد أو المدير الناجح من أجل التعامل مع التّغيير المستمر ومواجهته وهي:

1- الهدف الأخلاقي: (moral purpose) يعني أن يعمل القائد وهو ينوي القيام بعمل إيجابي مختلف يؤدي إلى خدمة موظفيه وعملائه والمجتمع المحيط به بأكمله، وبالتالي فالهدف الأخلاقي للقائد يمثل قيمة واضحة يقدرها الجميع لذلك يجب أن يوجه الهدف الأخلاقي القائد في عمله وتصرفاته حيث يعتمد عليه في نجاح المؤسسة وفي تحقيق أهدافها.

2- فهم وإدراك عملية التّغيير.

3- بناء وتقوية العلاقات الاجتماعية مع كافة أفراد المنظمة.

4- صنع المشاركة والتماسك (coherence): في كثير من الأحيان تتعرض عملية التّغيير لكثير من التعقيدات والغموض وعدم التوازن بالتالي فان قيادة التّغيير الفعالة تسعى إلى بذل جهد اكثر من أجل المزيد من التماسك والترابط، وفي ظل تلك المباديء.

5- خلق المعرفة

وفي ظل هذه المباديء الخمسة هناك خصائص وسمات لا بد أن يمتلكها القائد الفعال والتي يمكن أن تكون سببا أو نتيجة لتلك المباديء وهي، الطاقة أو النشاط، الحماس، التفاؤل، فالقائد الناجح هو ذلك القائد النشيط المتحمس المليء بالأمل، ويحمل التزاما خلقيا ويتفهم عملية التّغيير، ويبني العلاقات والمعرفة ويسعى للترابط والتماسك وتقوية العلاقات بين كافة أفراد المنظمة.

ويقع على عاتق هذا القائد السعي دائما لمواكبة التطورات من خلال القدرة على التّغيير والتجديد واقناع من حوله بأهمية هذا التّغيير؛ لأنّ التّغيير في الواقع العملي غالباً ما يكون عملية صعبة وتواجه الكثير من المعوّقات والمقاومة لارتباطه بالجوانب التنظيمية والثقافية في المؤسسة التعليمية، وتتمثل هذه المعوقات في عدم توفر المعلومات الكافية أو عدم دقة هذه المعلومات، وفي الخوف من الفشل والخوف من المجهول، لأنّ التّغيير يقود دائما إلى عوالم جديدة، وهنالك صعوبات تتمثل في ما يأتي من الأفراد في المؤسسة (معلمين، إداريين، طلاب، وآباء)، بعضهم ليست لديه رغبة في التّغيير أو التجريب وبعضهم صار أسيرا لعادات راسخة من الصعوبة زعزعتها، والبعض الآخر يرى التّغيير القادم مصدر تهديد لوضعه المستقر وخصوصا اذا كان له علاقة بمركز السلطة (حمدون، 2019).

10.3.2 معوقات التّغيير

إن أي مهمة يتم الشروع في تنفيذها تتعرض لعدد من العقبات والمعوقات التي تعيق طريقها، والتي لابد لقائد التّغيير محاولة تجنبها للوصول بعملية التّغيير إلى بر الأمان، بعضها يتعلق بالقائد وأسلوبه وأخرى ببيئة العمل.

وأشار عرفة (2012)، أن هناك مجموعة من العوامل والأسباب التي قد تعيق عملية التّغيير ومنها:

1. الثقافة الفردية: إن بعض محاور التّغيير قد يتعارض مع ثقافة الفرد وأبعادها وهذا لا يجعله مرتاحا في عملية الانخراط، ومن هذا المنظور ينبغي على مصممي برامج التّغيير التنظيمي وقياديّيه مراعاة هذا البعد وإدارة المزيج الثقافي المنظمي بعناية.
2. الشعور بالإمان أو بالخوف، فقد يتطلب الوضع الجديد توصيفا وظيفيا جديدا ينشيء التزامات تجاه معايير الجودة وهذا ما يدفع البعض على الشك في قدراتهم والخوف من فقدان المنصب وبالمقابل إذا شعر بالأمان يمكن أن يسهم في إنجاح التّغيير وقيادة المؤسسة نحو التميز.
3. الخوف الاجتماعي أو المساندة الاجتماعية، فقد يفرض التّغيير التنظيمي الجديد فصل الفرد عن فريق العمل المعتاد عليه والعمل منعزلاً عن الآخرين وهذا يدفعه إلى السعي للمحافظة على الوضع الحالي وعلى القادة أن يشعروهم بأن التّغيير التنظيمي سوف يزيد فرص الانتماء الاجتماعي.
4. درجة الثقة في قيادي التّغيير في المؤسسة، حيث أن الثقة الكاملة في قيادي التّغيير يجعل الفرد يتقبل المهام الموكلة إليه في إطار التّغيير، بعيداً عن الاعتقاد أن القيادة متحاملة عليه لأنها تكثر من التوجيهات ولكي تكسب القيادة هذه الثقة ينبغي أن تبين للعاملين الغايات والأهداف الحقيقة من التّغيير التنظيمي.
5. الخوف من الخسارة المادية أو توقع كسب مادي، حيث يسود الاعتقاد بأن عملية التّغيير يتبعها أعباء تقع على إداري المستويات الوسطى وهذا يتحول إلى خوف قد ينتج مقاومة شديدة للتغيير،

فاذا تمكن قيادي التّغيير من إقناع المنقادين بان عملية التّغيير ستعود بالكسب على الجميع فإنّهم سينخرطون ويجتهدون في عملية التّغيير.

وأشار الزهراني (2020)، إلى أن أبرز المعوقات التي تواجه المؤسسات في سعيها لإحداث التّغيير الرضا المبالغ فيه عن الوضع الحالي للمؤسسة؛ هو الافتقار لوجود رسالة واضحة، أو ضعف القدرة على توصيلها وعدم وصول التّغيير إلى جمهور ثقافة المؤسسة، ومقاومة بعض العاملين للتغيير ومعارضتهم بسبب ارتياحهم للمألوف والخوف من المجهول، أو فقدان المصالح المكتسبة والمرتبطة بالوضع القائم، أو سوء فهمهم للآثار المترتبة على التّغيير.

وترى الباحثة في ضوء خبرتها كمديرة مدرسة، أن المعلمين يقاومون التّغيير بسبب الحكم مسبقاً لما سيترتب لاحقاُ على عملية التّغيير، مما يولد لديهم الخوف من المجهول ومقاومة التّغيير وأن هذا التّغيير في الأساليب والوسائل والاستراتيجيات، سيكلفهم المزيد من الوقت والعمل الإضافي وهم ليسوا مستعدين لبذل مزيدا من الجهد، لأنّهم معتادون على الأساليب التقليدية ويشعرون بالارتياح حيالها، وهذا التّغيير الجديد أيضا يشعرهم بالقلق والخوف، بسبب كشفه نقاط الضعف أو عن مستوى متدني من الأداء لديهم، كما نجد أن بعض المشرفين التربويين أنفسهم ممن يفترض بهم أن يقودوا عملية التّغيير، غير مقتنعين وليس لديهم إيمان بحجم التطور الذي يمكن أن يحدثه هذا التّغيير على المستوى الشخصي والمهني في أدائهم والذي بدوره ينعكس على أداء معلميهم والنتيجة أنّهم يفضلون البقاء في دائرة عملهم التقليدي.

11.3.2 مفهوم قيادة التّغيير

عملية قيادة التّغيير تشمل عنصرين مهمين، كلّ منهما له خصائصه وأهمّيته، فالقيادة بحد ذاتها تشير إلى إنجاز الأعمال بأفضل الأساليب وبطريقة قيادية مبتكرة، والتّغيير اقترن بمفهوم التطور

من حالة إلى حالة أخرى أفضل، فعملية قيادة التّغيير تعني استخدام القيادة الأمثل من أجل القيام بعملية التّغيير.

وتشير العزام (2016)، أن مفهوم قيادة التّغيير أصبح من المفاهيم الأكثر شيوعا في المؤسسات الحديثة، إلا أن هذا المفهوم ما زال يكتنفه الغموض ويفتقر إلى الدقة في استخدامه في الأوساط الإدارية حيث يخلط بعض الباحثين أو الدارسين بين مفهوم القيادة ومفهوم الإدارة ويتم استخدامهما في معظم الأحيان بنفس المفهوم، مع العلم أنّ المفهومين يختلفان عن بعضهما اختلافاً جوهرياً، فقادة التّغيير هم الذين يتحملون المسؤوليات لتحديث المؤسسات التي يتولون قيادتها، وهم اللذين يحددون الأولويات ويضعون الإستراتيجيات التي تقود إلى التّغيير، ويخلقون رؤى جديدة لمؤسساتهم ويحشدون الالتزام المؤسسي لهذه الرؤى وبالتالي يعيدون تشكيل وصياغة المؤسسات من جديد.

والقائد الذي ننشده هو القائد الذي يتحول بالمدرسة من مخازن حشو الأفكار والمعلومات البالية إلى البيئة التعليمية الحديثة الإبداعية الخلاقة، التي تعد جيلا من المبدعين الفاعلين في المجتمع (الديب، 2009).

12.3.2 الفرق بين قيادة التّغيير وإدارة التّغيير:

فالقيادة كما يراها الأكاديميون، هي خلق الرؤيا والتعامل مع اللذين هم خارج المؤسسة والهام الآخرين، أما الإدارة فهي تنفيذ الرؤيا والتعامل مع الموظفين والحفاظ على المعايير، فالقادة الأقوياء هم الذين استطاعوا ممارسة القيادة والإدارة معاً، فالقادة يخلقون الرؤساء ويتعاملون مع فرقاء من خارج المؤسسة ويلهمون ويعملون على تنفيذ الاستراتيجيات التي تجعل الرؤيا واقعا ملموسا ويتعاملون مع

الموظفين ويتابعون القضايا والأمور ليضمنوا فعل الأشياء الصحيحة بالطريقة الصحية (شحادة، 2009).

فقد أشار الكردي، (2016)، بأن التّغيير حسب ما يراه كوتر (kotter) يقاد ولا يدار، وأن هناك فرق بين المدير والقائد على الرغم من التداخل الكبير بينهما، وصعوبة التفريق بينمها في العملية التطبيقية واتخاذ القرارات فالمدير هو الشخص الذي يعمل على أداء الواجبات التي كلف بها مستعملا السلطات المقررة له، أما القيادة فإنّها تتطلب إلى جانب ذلك كله قدرة على التأثير في الآخرين لكسب تعاونهم، ويقصد بذلك أن السلطات لا تستعمل، بل تستمد من الأفراد العاملين مع القائد وإيمانهم بتحقيق الأهداف.

وبناءاً على ذلك، فإن القائد يضيف لمسة مبتكرة لعمله، من خلال أسلوبه القيادي واستمالة مرؤوسيه للقيام بالأعمال الموكلة إليهم ومشاركتهم صنع القرار وخروجه عن المألوف في محاولة الوصول إلى أفضل النتائج التي ترتقي بالعاملين والعمل المنجز، بينما المدير يعمل ضمن أسس وقوانين منظمة وموضوعة يسعى لتطبيقها والتأكد من الالتزام بها وتحقيق الأهداف الموضوعة، أي يقتصر دوره على تنفيذ التعليمات، وبناء عليه فأن عملية التّغيير بحاجة دائماً لأفكار وأساليب وطرق إبداعية غير نمطية، أي قيادة التّغيير أولاً ثم إدارة التّغيير التي تعني العمل على إحداث تغيير ضمن قواعد وأسس معينة، والتي قد لا تتناسب بالضرورة مع الظروف الجديدة، أي يجب أن يكون هناك مرونة في التعامل مع التّغيير والتي تتوافر في مفهوم القيادة، وأن دور القائد يتمثل في إقناع المرؤوسين بتقبل التّغيير الذي يهدف بالدرجة الأولى للارتقاء بواقع المؤسسة.

13.3.2 خصائص قيادة التّغيير:

إنّ عملية التّغيير في المحصلة يجب أن تتصف بخصائص تجعلها ذات قيمة إيجابية بحيث تستفيد وتفيد، وأن تبنى على أسس سليمة وأخلاقية.

ويدرج الكردي (2016) اتفاق عدد من الكتاب على عشر خصائص لقيادة التّغيير إنّه من أجل نجاح عملية قيادة التّغيير لا بد من تتوفر مجموعة من العوامل والخصائص والتي تعد أساسًا لإنجاز عملية التّغيير وهي:

1- الاستراتيجية: من أبرز الخصائص والسمات لقيادة التّغيير إنّها تتعامل مع المؤسسة من منظور استراتيجي.

2- التشخيص الواعي: تعتمد قيادة التّغيير بدرجة أساسية على المعلومات والحقائق التي تصف كل جوانب ومكونات المؤسسة والتشخيص بدقة.

3- المرونة: ليس هناك نمط محدد لعملية التّغيير في كل النظم والمؤسسات الإدارية المتعددة وإنّما قيادة التّغيير هي التي تحدد طريقة التعامل مع التعيير.

4- الاستهدافية: التّغيير عملية حركية ذات تفاعل ذكي لا يحدث عشوائياً أو ارتجالياً، لأنّه مخطط يتم في إطار حركة منظمة.

5- الواقعية: ارتباط التّغيير بالواقع العملي الذي تعيشه المؤسسة، بحيث يتم التخطيط للتغيير وفق إمكانيات وموارد وظروف المؤسسة الفعلية.

6- التوافقية: يجب أن يكون هناك قدر مناسب من التوافق بين عملية التّغيير ورغبات واحتياجات وتطلعات القوى المؤثرة في عملية التّغيير الداعمة له، حتى تسهل قيادة عملية التّغيير.

7- الفاعلية: يتعين أن تكون قيادة التّغيير فاعلة، أي تمتلك القدرة على الحركة بحرية مناسبة، وتمتلك القدرة على التأثير على الآخرين ولديها القدرة على توجه القوى الفاعلة والتي تنبثق عنها رؤيا شاملة للقوى المتصارعة في الكيان الإداري.

8- المشاركة: تحتاج قيادة التّغيير إلى التفاعل الإيجابي، والسبيل الوحيد لتحقيق هذا التفاعل يأتي بالمشاركة الواعية للقوى صاحبة المصلحة في التّغيير مع القادة في مراحل التّغيير وتنفيذه.

9- الشرعية والأخلاقية: يجب أن يتم التّغيير في إطار الشرعية القانونية وقواعد الأخلاق الحميدة للمجتمع.

10- حتى تنجح قيادة التّغيير يجب أن تتصف بالإصلاح بمعنى أنّها تسعى نحو إصلاح ما هو قائم من عيوب وقصور ومعالجة ما هو موجود بطريقة سليمة.

14.3.2 قيادة التّغيير وممارسات المشرف التّربويّ

يخطط المشرف التّربويّ لتطوير المعلم، كما يخطط المعلم لتطوير الطالب من وجهة نظره وفلسفته، مع اعتماد طرق تقليدية غير مشاركة الآخرين في اتخاذ القرارات الخاصة بتعلمهم وتطورهم بوصفهم مادة للتعلم وإغفال بناء شخصياتهم الرافدة والناقدة، ومن الأمور التي يلاحظها المعلمون أو المراقب لأحوالهم، الضغط النفسي الذي يتعرض له بعضهم أثناء العام الدراسي سواء داخل الفصل أو خارجه (القواني، 2011).

وتضيف عماد الدين (2003)، أن التّغيير يكون في أربع مجالات رئيسية هي تطوير رؤيا مشتركة، نمذجة السلوك، بناء ثقافة مشتركة بالإضافة إلى التحفيز الذهني وهيكلية التّغيير.

تطوير رؤيا مشتركة: يتضمن هذا البعد، البحث عن رؤيا مستقبلة وآفاق للمدرسة وإلى أي درجة يستطيع القائد التأثير في العاملين معه للتغيير، وإدراك الغايات الرئيسية التي تسعى المدرسة إلى

تحقيقها، ومساعدتهم على فهم دور المؤسسة التعليمية الذي تشتق منه الرؤيا المشتركة، وأن ينشر إحساسا بضرورة المهمة وحيويتها، ويحث العاملين على تكريس جهودهم للتغيير. وأن يكسب ثقة العاملين معه ويعزز إيمانهم بالرؤيا التي يتبناها.

نمذجة السلوك: يشمل هذا البعد سلوك القائد الذي يتمثل في كونه قدوة للعاملين كي يحذو حذوه ويتبعوه، بحيث يعكس هذا السلوك القيم التي يتبناها ويناصرها. ويعزز إيمان المعلمين بطاقاتهم وقدرتهم على إحداث التأثير والتغيير، ومن أنماط هذا السلوك: احترام الأخرين والثقة بآرائهم، والاستقامة، الدقة والوضوح... وغيرها.

بناء ثقافة مشتركة: يتضمن بناء الثقافة المؤسسية المشتركة سلوك وممارسات من قائد التغيير تهدف الى تطوير قواعد السلوك العام والنظام المؤسسي والقيم والمعتقدات والمسلمات التي يرتكز على الطالب باعتباره محور العملية التعليمية التعلمية، إضافة إلى الاهتمام بتعزيز النمو المهني المستمر للمعلمين وتجديد كفاياتهم وتجويدها بما يؤهلهم لأداء أدوارهم المتجددة بكفاءة واقتدار في مجتمع التعلم الدائم وتكنولوجيا الاتصالات المتطورة.

التحفيز الذهني: يتضمن هذا البعد السلوك القيادي الذي يحفز العاملين على التفكير الجاد العملي، وتنمية روح التنافس الإيجابي مما يسهم في ابتكار بدائل وأساليب جديدة ومتطورة لأداء العمل، كما يشير هذا البعد إلى أي درجة يقدم قائد التغيير للعاملين في مدرسته توجيها يؤكد على تنمية التفكير العلمي ومنهجية حل المشكلات، وحفزهم للتفكير في أساليب واستراتيجيات جديدة للتعلم والتعليم، وحفزهم لدعم آرائهم ومقترحاتهم، والسعي لتوفير الدعم لمبادراتهم الإبداعية والتجديدية الهادفة لتطوير المدرسة.

ويذكر عبد العليم والشريف (2010: 319)، أهمية التّغيير في المؤسسات التربوية أنه فرصة لاكتساب مهارات جديدة والعمل مع أفراد جدد والاستغلال الأمثل للوقت المهارات لتحقيق أكبر كفاءة ممكنة.

ويقترح عبد الهادي (2002) نموذجا للتغيير المخطط كمراحل لعملية التّغيير لدى المعلمين يتضمن ما يلي :

1- تطوير علاقة ودية مع المعلمين الذين سيتأثرون بالتّغيير عن طريق الاجتماع معهم وتشجيعهم، ويهيئ الفرصة للمعلمين الذين يؤيدون التّغيير بعرض مقترحاتهم.

2- تهيؤ المعلم للتغيير وتقبله: يظهر المعلمون الرغبة في التّغيير من خلال تكيفهم مع تغيير خارجي أو وضع خطة للتغيير الداخلي، وذلك لأن التّغيير يعتبر أساسا للتخفيف من مشكلاتهم او تحسين تدريبهم.

3- المشاركة في الحقائق: تحدد في هذه المرحلة الإمكانات والمرافق اللازمة للتغيير ودراسة نتائج الاستمرار في الوضع الراهن ونتائج الوضع الجديد والجهود المبذولة للبدء بالبرنامج.

4- نشاط صنع القرار: فيها يتم تنظيم أفكار وجهود المشاركين في برنامج التّغيير، وتحسس وإشراك المجتمع المحلي والمعلمين الآخرين والطلبة نحو التّغيير المنشود.

5- دراسة الاختبارات المؤيدة للتغيير والمؤدية له: على المجموعة أن تقوم بعد دراسة الاختبارات المطروحة بالتوصل إلى اتفاق حول وجوب أن يكون هناك تغيير، وما هو التّغيير المطلوب واذا قررت المجموعة ألا تقوم بأي تغيير فعندها يهمل المشروع المقترح أو يؤجل إلى وقت لاحق.

6- بلورة التّغيير مع إبقاء فرصة للتنقيح والتصحيح، وهنا يقم المشرف التربوي وأعضاء المجموعة المشاركة في التّغيير بالعمل في إطار علاقة تعاونية لتخصيص الوقت والمرافق والمصادر اللازمة.

ومن خلال ما سبق يتبين أن للتغيير أهمية كبيرة تنعكس على المؤسسة التعليمية بشكل خاص، وذلك عن طريق تطوير الرؤيا المشتركة، وتطوير أساليب العمل، وأن التّغيير سيؤثر في المعلمين والطلبة والمؤسسة التعليمية. وفي ضوء خبرتها وعملها معلمة فمديرة في عدة مدارس أساسية وثانوية، فإن المشرفين التّربويّين يحاولون قدر المستطاع القيام بتهيئة المناخ التنظيمي الجيد للمدرسة، ولكن يلاحظ أن المشرفين التّربويّين يتباينون في مدى إمكانياتهم ومقدرتهم على المساهمة في توفير المناخ التنظيمي الملائم للمدرسة، ما دفع الباحثة إلى التعرف على درجة ممارسة المشرفين التّربويّين لعناصر دليل المناخ التنظيمي.

15.3.2 المدير مشرف مقيم:

وعن العلاقة بين دور المدير والمشرف التّربويّ، أشار عطوي (2014)، إلى بروز أهمية تكامل دور المدير والمشرف التّربويّ في قدرة مدير المدرسة على تحسس حاجات المعلمين وتحديد الأولويات المباشرة لطلابه وبيئته المحلية، وليس كما كانت عملية الإشراف تمارس بمعزل عن مدير المدرسة واعتبار دوره ثانوياً، حيث أن تكامل هذه الأدوار، ساهم في تحقيق كل منهما لدوره وأهدافه بشكل مشترك لخدمة الموقف التعليمي، فالمدير أكثر التصاقاً بالعملية التعليمية داخل مدرسته، ويكون على الأغلب أقدر على المتابعة وملاحظة التغيرات والتغذية الراجعة، كما ويمكن التكامل بين مدير المدرسة والمشرف التّربويّ من خلال الاستفادة من خبرات الطرفين فيكمل أحدهما دور الآخر، ومن المشترك بينهما التخطيط، والتنفيذ للخطط الإشرافيّة والتقويم.

وأضاف عطوي (2014) أن مجالات عمل المدير كمشرف مقيم تتمثل في التخطيط الفعال وإغناء المنهاج وتقويمه، والتنمية المهنية لنفسه والمعلمين، ومساعدة المعلمين لوضع الاختبارات

بأنواعه، وتفسير نتائجها وتوظيفها لتحسين أدائهم وأداء طلبتهم، ومساعدة المعلمين في إدارة صفوفهم، وإقامة علاقة إنسانية مع المعلمين والمجتمع المحلي، إضافة لتقويم العملية التّربويّة في المدرسة.

و"تحدث الكثيرون عن مدير المدرسة واتفقوا على أنّه مشرف مقيم، وبحكم هذه الإقامة فإن لديه الفرصة للعمل عن قرب مع المعلمين، وبناء الثقة بينه وبينهم، وتحدث كثيرون أيضا من المعارضين الذين أثاروا مشكلتين أما دور المدير الإشرافي، مثل صعوبة الإشراف على معلمين من تخصصات مختلفة غير تخصصه وصعوبة تخصيص الوقت الكافي لممارسة مثل هذا الدور الإشرافي، ألا يكفيه ما يعاني من أعباء إدارية وأعمال روتينية، أو انشغاله مع الأباء والمجتمع ومع الطلاب ومشكلاتهم مع المعلمين وما يواجهونه من صعوبات؟ وبالنتيجة، ماذا سيفعل مدير لا يمتلك القدرة الفنية ولا الوقت الكافي ليشرف على المعلمين" (عليان وآخرون، 2013، 110).

ترى الباحثة بأن مدير المدرسة لديه مهامه الإدارية والمتمثلة في توفير بيئة تعليمية تعلمية مدرسية ملائمة، تتسم بالإثارة والتحدي وتطوير البرامج والأنّشطة التعليمية في المدرسة وخارجها، وتنمية المعلمين وأعضاء الهيئة الإدارية وذاته مهنياً، إذن فالمدير مسؤول بشكل كامل عن المدرسة وجزء أساسي من مهامه تتعلق بالإشراف على جميع جوانب العملية التعليمية داخل المدرسة، والتي يتقاطع جزء منها بطبيعة الحال مع مهام ودور المشرف التّربويّ (متابعة العملية التعليمية بكل عناصرها، معرفة مستوى أداء المعلمين وطريقة تدريس المنهاج وتوزيعه الزمني....)، فإن هذا التقاطع في مهام المشرف التربوي ومدير المدرسة يجعل جزءاً من عمل المدير عملاً إشرافياً ولا يعني ذلك التخلي عن مهامه الرئيسية، وليس بالضرورة أن يكون مختصا في كافة المباحث ليقوم بهذا الدور، والذي يمكن أن يغطي جوانب معينة في العملية الإشرافيّة، كما ومن واجبه أيضاً عند إعداد خطة عمله أن يخصص فيها الوقت اللازم لهذا الدور الإشرافي، والذي أعتقد إنّه شكل مهم من أشكال

التّغيير للممارسة النمطية لدور المدير التقليدي والمشرف التّربويّ، والذي يندرج تحت إطار التّغيير بهدف التحديث والتطوير للعملية التعليمية.

4.2 المجال الثالث جودة الأداء التدريسي:

مفهوم الجودة

تعرف الجودة على أنها أسلوب يقوم على التعاون ويهدف لإنجاز الأعمال من خلال توافر مهارات وقدرات لدى العملين والإدارة لتحقيق التحسين المستمر للإنتاجية، وتحقيق الجودة من خلال العمل الفردي أو الجماعي (Joseph,1991)

1.4.2 الأداء التدريسي

إن تطور أي نظام تعليمي نحو تحقيق أهدافه يتوقف بالدرجة الأولى على كفاءة المعلم وجودة أدائه وإدراكه لمهامه وأدواره في ظل التغيرات التي يشهدها العالم في مختلف المجالات، ويعتبر المعلم العنصر الفاعل الذي يرتكز عليه البناء الجيد للطلاب، وهذا يتطلب مشرفاً تربوياً مؤهلاً يرتقي بالمعلم، وينهض به، من خلال ممارساته القيادية من أجل مواكبة كل ما هو جديد في العملية التعليمية.

فيرى شحاته والنجار(2003) أن الأداء التدريسي يتمثل في سلوك المعلم قبل التدريس سواء داخل الفصل أو خارجه، وهذا الأداء هو الترجمة الإجرائية لما يقوم به المعلم من تخطيط مسبق وسلوكيات أو استراتيجيات تدريس أو إدارته للفصل، أو مساهمته في الأنشطة المدرسية أو غيرها من الأعمال التي تسهم في تحقيق تقدم تعلم الطلاب بما يكسبهم معارف ومهارات واتجاهات.

ويعرفه اللقاني والجمل)2003) بأنه قدرة المعلم على استخدام الممارسات والإجراءات التي تساعده على القيام بعملية التدريس بكفاءة عالية، وتحقق من خلالها مستوى أفضل في العملية التعليمية، وتظهر في المحصلة النهائية نواتج التعلم.

ويشير أمين (2003)، أن جودة التدريس تكمن في لب العملية التعليمية، إذ أن المدارس الفعالة تسعى إلى التأكيد على جودة العملية التعليمية والتدريس كشرط رئيسي من أولوياتها، وهذا يتطلب أن يكون المعلمين مرتبين ومنظمين على نحو فعال بما يوفر الوقت والجهد والمال، وأن يحدث التعليم بناءاً على مجموعة من الأهداف الواضحة، وأن يعرض المعلمون دروسهم وفق خطط مقننة، وأن يكونوا على وعي بالحاجات التعلمية النمائية لدى تلاميذهم.

كما يوضحه الصليبي (2016)، بأنه كل السلوكيات التدريسية التي تصدر عن المعلم في الموقف التعليمي، وأن هذه السلوكيات التدريسية يمكن ملاحظتها وقياسها، لأنها المكون الرئيسي للمهارة، ومن ثم لا يمكن قياس المهارة إلا من خلال تلك الأداءات.

وترى الباحثة أن الأداء التدريسي يعتمد بشكل أساسيّ على قدرة المعلم على القيام بمهامه وأداء دوره بشكل يؤدي إلى تحسين جودة العملية التعليمية، حيث أنّ مهنة التعليم تؤدي دور الوسيط لتلبية احتياجات المجتمع بشرط أن تحصل هذه المهنة على التدريب الصحيح الموجه لمتطلبات العصر.

ويأتي الدور الهام للمشرف التربوي بتوجيه المعلم بمفهوم حديث وهادف ومواكبا للتغيير والتطور لتحقيق أهداف العملية التعليمية، وحتى يقوم المشرف التربوي بدوره من توجيه صحيح، يجب أن يمتلك مجموعة من المهارات تمكنه من المبادرة لإحداث التّغيير اللازم الذي يضمن تحسين جودة الأداء التدريسي، ونقل ما لديه من خبرة ومعرفة وتجارب للمعلم لتمكينه من أداء مهامه، علما أن

المجالات التي يجب أن تشملها مهارات المشرف التربوي يجب أن تكون متوافقة مع احتياجات ومسؤوليات المعلم في المجالات الرئيسية التي يقوم بها.

مفهوم جودة الأداء التدريسي

هي العملية التي تهدف للارتقاء بالعملية التعليمية، وتحقيق نقلة نوعية، من خلال تطبيق حزمة من الإجراءات والأنظمة المختلفة، ويكون هذا الارتقاء على المستوى النفسي والجسدي والعقلي والاجتماعي، ويشمل كل من الطالب والمعلم والمنهاج والبيئة التعليمية المحيطة (عبد الرؤوف، 2014: 22).

أهمية جودة الأداء التدريسي

تتمثل أهمية جودة الأداء التدريسي بتطوير أداء النظام الإداري في المدرسة والبيئة التعليمية ككل، بتوزيع المسؤوليات وتحديد الأدوار المناطة بأفراد العملية التعليمية، كما يساهم في تطوير مستويات الطلاب النفسية والجسدية والعقلية، إضافة لمنع حدوث المشكلات من خلال اتخاذ الإجراءات الوقائية، وحل هذه المشكلات في حال حدوثها عن طريق اتباع الطرق والإجراءات الصحيحة.

هناك العديد من الفوائد التي تكمن وراء جودة التعليم وهي النهوض بالعملية التعليمية ورفع كفاءة المعلمين والطلاب وذوي العلاقة، وتحسين نظام الإدارة بحيث يكون قائم على توضيح المهام والمسؤوليات للجميع، وتوفير جو عمل يسوده التعاون والتفاهم بين مختلف الأطراف، إضافة لحل المشكلات بالطرق والأساليب الصحيحة، ورفع قيمة المؤسسة وجعلها قادرة على المنافسة محلياً وخارجياً (Nelson, 2015)

2.4.2 مجالات عمل المعلم:

ويبين بني خالد وأبو طعمة (2017) التغير الذي طرأ على دور المعلم بحيث أصبح المخطط والموجه والمدير والمقيم للعملية التعليمية، بدلا من دوره التقليدي الذي يعتمد على تقديم وشرح الكتاب المدرسي وتحضير الدروس واستخدام الوسائل ووضع الاختبارات، فقد أصبح دوره يرتكز على إتاحة فرصة للطالب للمشاركة بحرية أكثر مع إكسابه مهارات أكثر والذي يسهم في تنمية قدرة الطالب على الاتصال وتفجير طاقاته وقدراته، وبناء شخصيته واطلاعه على أحدث ما توصل له العلم في شتى المجالات، وهذا يتطلب من المعلم أن يكون على معرفة بالبيئة التعليمية وخصائص المتعلمين ومهاراتهم وقدراتهم واختيار الطرق التدريسية المناسبة، ووضع الأهداف التعليمية، ومراعاة الفروق الفردية، فطرق وأساليب التدريس تعتبر من أهمّ مكونات المنهج الأساسية، وذلك لأهمية دور المعلم في تحقيق الأهداف العلمية والمحتوى الذي يختاره المختصون في المناهج. وتأثير الأساليب التي يتبعها المعلم في تدريسه.

كما أورد البيلاوي وآخرون (152:2008). مجموعة من المجالات تتمثل في:

1- مسؤوليات المعلم عن تلاميذه وتعلّمهم.

2_ معرفة المعلم للموضوعات والمواد الدراسية التي يعلمها وكيفية تعليمها.

3- مسؤوليات المعلم عن إدارة تعلم التلاميذ وأن يتقن مدى واسع من الأساليب والاستراتيجيات التعليمية المناسبة وأن يكون لديه من المعرفة والمهارات ما يمكنه من التوظيف الفعال لها في الوقت المناسب.

4- القدرة على التفكير بطريقة منظمة في ممارساته والنمو المهني من خلال الخبرة.

5- الانخراط بشكل عضو في مجتمعات التعلم فالمعلم المهني يمارس عمله على نحو تعاوني.

فالتعليم من وجهة النظر الحديثة يوظف مدى واسع من استراتيجيات التدريس التي تمكن الطلبة من الوصول إلى المعرفة بأنفسهم، وتحمل مسؤولية تعلمهم كالتعلم التعاوني وحل المشكلات والخرائط المفاهيمية، النمذجة والتفكير بصوت عالٍ، والمشروعات والبحوث الإجرائية، وهو أيضا ليس تعليما سلطوياً، يحتكر فيه المعلم وقت الحصة، وإنما يجعل الطلبة محور العملية التعليمية ويكامل بين فروع المعرفة المختلفة، ويستخدم مصادر في عملية التعلم ويربط الواقع المدرسي بالحياة وخارج المدرسي، وهذا التعليم يطلق عليه التعليم الاستراتيجي، حيث يتميز المعلم الذي يتبنى هذا النوع من التعليم بقدرته على التفكير واستقلاليته في صنع القرارات واضعا بحسبانه الأمور التالية، ربط المحتوى والتدريس بالتعلم، وتطوير استراتيجيات تدريس فعالة، وربط التقييم بالتعلم والتدريس، ومراعاة القيود البيئية (العبيدي والدليمي وأبو زر، 2006).

ومن أجل تنمية عمل المعلم في مجالات عمله المختلفة فإن المشرف التربوي يجب أن يمتلك مهارات تتيح له توجيه المعلم للعمل وفق معايير موزعة على المجالات الخمسة التالية:

التّخطيط، ويتكون من معايير تتمثل في تحديد الاحتياجات التعليمية للتلاميذ، والتخطيط لأهداف كبرى، وتصميم الأنشطة التعليمية الملائمة. واستراتيجيات التعلم وإدارة الصف، وفق معيار استخدام استراتيجيات تعليمية استجابة لحاجة الطلبة، وتيسير خبرات التعلم الفعال، وإشراك التلاميذ في حل المشكلات والتفكير الناقد والإبداعي، وتوفير مناخ ميسر للعدالة، والاستخدام الفعال لأساليب متنوعة لإثارة دافعيّة المتعلمين، كذلك إدارة الوقت بكفاءة والحد من الوقت الضائع. والمجال المتعلق بالمادة العلمية، وفق التمكن من بنية المادة العلمية وفهم طبيعتها، والتمكن من طرق البحث في المادة العلمية، وتمكن المعلم من تكامل مادته العلمية مع المواد الأخرى، والقدرة على إنتاج المعرفة. وفي مجال التقويم، بمعايير التقويم الذاتي، وتقويم التلاميذ، والتغذية الراجعة.

وفي مهنية المعلم، وفق معايير أخلاقيات المهنة، والتنمية المهنية (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، 2003).

3.4.2 مبررات زيادة فاعلية الأداء التدريسي

أشارت النجار (2019)، إلى المبررات التي تدعو إلى زيادة فاعلية الأداء التدريسي، من أجل تطوير الممارسات التدريسية للمعلمين ودعمها والذي يؤثر على تعلم الطلبة وخاصة، توسع نطاق ومسؤوليات المعلم ليصبح منتجا للمعلومات ومهنيا خبيراً في إدارة موقف التعلم وتبني استراتيجيات فعالة في التدريس، والتطور التكنولوجي يستوجب أن يكون المعلم ماهراً في استخدام الأدوات التكنولوجية والمصادر الإلكترونية في التعليم، والتطور الكمي والكيفي للمعرفة الإنسانية الذي يتسم بالسرعة والتعقيد، وهذه السمة تجعل المعلم مسؤولا عن إعداد الفرد القادر على التعلم الذاتي، وعلى استيعاب الجديد حتى يمكنه أن يكيف نفسه وفقاً للظروف المتجددة، والإعداد الذي يتلقاه المعلم قبل الخدمة مهما كانت جودته فهو غير كافي، لتمكينه من الاستمرار في أداء أدواره المتغيرة في ضوء التطورات التي تفرض نفسها على مكونات منظومة التعليم.

ويعد كذلك تعقد الخبرة الإنسانية وتشعبها الذي أدى إلى زيادة التخصص، من مبررات زيادة فاعلية الأداء التدريسي، وهذه السمة تقتضي من المعلم أن يعيد النظر في عملية الإعداد العلمي لطلبته، بحيث يضمن أن يدركوا معنى المادة المتخصص، وحدودها من خلال الإطار الشامل للحياة، والتطور المهني للمعلمين عنصر بالغ الأهمية في تنفيذ كل برامج الإصلاح والتطوير التعليمي ومن ثم يرتبط تحقيق أهداف هذا الإصلاح بنوعية الكفاءة المهنية للمعلمين، وضرورة مواكبة المعلم الجديد في مجال تخصصه، الأمر الذي يجعله في تلمذة مستمرة من خلال برامج خاصة بتنميته، والتطورات التي

لحقت بأدوار ومسؤوليات المعلم بفعل حدوث تغييرات متسارعة في منظومة التعليم والانفجار المعرفي، واتساع نطاق استخدام التكنولوجيا في التعليم، وتبني معايير قومية في التعليم بعناصره المختلفة.

وفي ضوء ما سبق، يتبين بأن فاعلية الأداء التدريسي وتحسين جودته يعزى لمجموعة من المبررات والتي تستوجب العمل على قيادة عملية تغيير ممنهجة، في إطار إشرافي مبادر، تمكن المعلمين من تحسين جودة أدائهم التدريسي، ولتحقيق ذلك فإننا بحاجة إلى وجود مشرفين تربويين يمتلكون مهارات متعددة ومختلفة سواء كانت مهارات إنسانية أو علمية وفكرية وإدراكية أو فنية وتكنولوجية أو مهارات أدائية، وذلك من أجل تحقيق زيادة فاعلية الأداء التدريسي والذي يؤدي إلى تطوير كفايات ومهارات وقدرات المعلم، لتمكينه من القيام بالأدوار والمهام والمسؤوليات التي تساعد الطلبة على التعلم الفعال وزيادة قدرتهم على تحقيق أهداف العملية التعليمية بطريقة تمكنهم من الاعتماد على التعلم الذاتي وتطوير شخصياتهم وتشجيعهم على الإبداع والتميز في ضوء المتغيرات التي تحيط بالعملية التعليمية.

وإن زيادة فاعلية الأداء التدريسي تهدف إلى تحسين أداء المعلمين وتطويرهم مهنياً ورفع قدراتهم، من خلال انغماس المعلم في الممارسات المهنية المثمرة التي تضمن الجودة في الأداء، والتحسين المستمر، بحيث يكون المعلم قادراً على التعلم الذاتي لمساعدة التلاميذ في تحقيق الإبداع والابتكار، مما يؤدي إلى تحسين جودة التدريس وبالتالي تمكين التلاميذ من تحقيق أفضل النتائج.

4.4.2 مهارات المشرف التربوي:

يعتبر الإشراف التربوي من أهم مكونات العملية التعليمية وعلى من يقوم بهذه المهمة أن يمتلك المهارات اللازمة لتمكنه من القيام بما يقع على عاتقه من مسؤولية، وتتسع المهارات التي يجب

أن يمتلكها المشرف التربوي وتتعدد مسمياتها من مهارات إنسانية أو مهارات فكرية أو علمية أو مهارات فنية وغير ذلك.

وصنف العديد من الكتّاب المهارات اللازمة للإشراف التربوي بمسميات مختلفة ولكنها تشير إلى نفس المضمون حيث أوردت أمر الله (2016) أن هناك عدة مهارات يجب أن يمتلكها المشرف التربوي تتلخص في مجموعة من التصنيفات منها المهارة في تنمية المعلمين مهنيا، وتشمل مهارة مساعدة المعلمين على النمو المهني ومهارة تقديم المعونة الفنية سواء في الجانب المعرفي، مثل: خصائص الطلاب ومعرفة المادة الدراسية وحاجات المجتمع وطرق التدريس وتنظيم النشاطات اللاصفية، وكتابة الأهداف وإدارة الصف، ومهارة دراسة المناهج وتقويمها ومهارة متابعة المستجدات في أمور التربية والتعليم.

ومهارة تنمية العلاقات الإنسانية والتنسيق بينها أو مهارة تنمية القيادة في الآخرين، والمهارة في تقويم المعلمين، كما صنفت المهارات الإشرافية التي يجب أن يتمتع بها مدير المدرسة كمشرف تربوي إلى المهارات الفنية والمهارات الإنسانية والمهارات الإدراكية.

وصنف عبد الهادي (2002)، وعطوي (2014) مهارات المشرف التربوي إلى عدة تصنيفات منها: **مهارات علمية وفكرية** وتشمل التفكير البناء والتساؤل الهادف وتحسين بيئة التعليم ومراعاة الفروق الفردية بين المعلمين، استعمال الأسلوب العلمي في حل المشكلات، ومهارة المعرفة بالأساليب الإشرافية التي تمكنه من القيام بواجباته ومهارة تحديد احتياجات المعلمين التدريبية وإتقان مهارات التدريب وأساليبه ومهارة إعداد الأنشطة.

المهارات الإنسانية، مثل القدرة على العمل والتعامل مع الآخرين، والقدرة على الإقناع والتعبير عن الآراء ودقة الملاحظة، ومهارة التفاعل والتواصل مع المعلمين، ومهارة حسن الإصغاء والتفهم وبناء الأجواء الودية، وتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو العمل، والمهارات الفنية ومن بينها القدرة على

صياغة الأهداف، والقدرة على توضيح الأفكار، والاطلاع المستمر، والقراءة الواعية، واستخدام الوسائل المتعددة، وتبادل الآراء مع المعلمين، وإدارة الحوار معهم، واستيعاب أفكارهم وتصوراتهم، ومهارة التنسيق بين البرامج الإشرافية والتوفيق بين هذه البرامج بحيث تكون مرنة في ضوء المستجدات، وأيضاً مهارة دراسة نتائج الطلبة وتفسيرها وتلافي السلبيات.

وصنف الأسدي (2007) مهارات الإشراف التربوي تحت عنوان الخصائص التي يجب أن يتصف بها المشرف، كأن يتمتع المشرف التربوي بالقدرة والمهارة على إقامة علاقة إشرافية طيبة مع المشرف عليهم، والتي تتطلب بناء علاقة على أساس من الثقة والاحترام والحرية المتبادلة بين الطرفين، وأن يتحلى المشرف بمهارة القدرة على نقد الذات وتقويمها بطريقة موضوعية، كما يجب أن يتمتع المشرف بالقدرة على الابتكار، وأن يكون ملماً بقدر كبير من المعرفة والعلوم المرتبطة بمجال تخصصه.

ويضيف العبيدي (2010)، بأن وظيفة المشرف التربوي تلزمه بامتلاك مجموعة من المهارات اللازمة لعمله وهي المهارات التحليلية، بأن يفهم العلاقات ويقوم بالتمييز بين أنواع السلوك ذات العلاقة بالتعليم، ومهارات الاتصال التي تتعلق بمقدرة المشرف على ترجمة أفكاره وتصوراته، بحيث تكون مفهومة من قبل المعلم، وأن يفهم تصورات ووجهات نظر المعلم، وأيضا امتلاك مهارة الخبرة في التدريس والمناهج، فالمشرف يجب أن يمتلك معرفة علمية ونظرية حول التعليم والطلاب وأساليب التدريس، وأن يكون خبيراً في مجال تخصصه، وأن يمتلك معرفة تتعلق بالمناهج، كما ويجب أن يمتلك المشرف مهارات العلاقات الإنسانية ومهارة المسؤولية المجتمعية، وأهداف التربية وعلاقتها بالمجتمع، وأن تلك التصورات تتعلق بالإنسان والطبيعة والمجتمع، وهذه المهارات تحدد دور المشرف كقائد تربوي.

ولأغراض هذا البحث وبما يضمن تسهيل تصنيف المهارات التي يجب أن يمتلكها المشرف التربوي، فإن الباحثة ترى بأنه يمكن تصنيف مهارات الإشراف التربوي كما يلي:

أولا: المهارات المعرفية، أشار أبو عزام (2020)، أنه يجب أن تتوافر في القائد التربوي المهارات العلمية والفنية اللازمة ويكون على علم تام بجميع النواحي الفنية التي يشرف عليها ويوجهها مثل تحليل الموقف واستنباط النتائج المختلفة والاتصال الجيد بالتلاميذ والمعلمين وأولياء الأمور، وإدارة جلسات المناقشة بروح تعاونية، وحفز همم العاملين، والاستفادة من خبرات الآخرين وتجاربهم، تنمية قدرات وكفايات العاملين، وحسن استخدام الإمكانات المتاحة المادية والبشرية.

فعلى المشرف أن يمتلك المهارة التي تمكنه من استخدام المعرفةَ المتَّصلة في مجال تخصُّصه أثناء عمله، ومهارة الربط والتَّكاملَ بين معرفته بمادته والمواد الأخرى وإلمامه بها، وأن يكون لديه المهارة والقدرة على طرح أفكار جديدة، تسهم في تطوير أداء المعلّمين، ومساعدتهم على فهم الأهداف العامة للمنهج، وتشجعُ المعلّمين على التفكير البنَّاء والتساؤل الهادف.

ثانيا: المهارات الأدائية، فالمشرف التربوي بحاجة لامتلاك مهارات تمكنه من تطبيق الأساليبِ الإشرافية الحديثة المتنوعة، واقتراح نماذج لوسائلَ تعليمية يمكن استخدامها في عملية التعليم وتوظيف تجاربَ الآخرين النَّموذجية في تحسين الأداء، وتشجيع برامجَ الزيارات المتبادلةِ بين المعلّمين في المجالات التّربويّة، وعقد لقاءاتٍ مع المعلّمين لدراسة المستجدات التّربويّة، وإشراك إدارةِ المدرسةِ فِي إعدادِ خُطة التَّطورِ المِهْني للمعلمين وَفق احتياجاتهم.

ثالثاً: المهارات التكنولوجية: ومن ناحية أخرى، فأن المشرف التربوي بحاجة إلى امتلاك مهارات تمكنه من توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في مهامِ الإشرافِ التّربويّ، واستخدام تقنياتٍ تكنولوجية مبتكرة، وإحداث تغييراتٍ ملحوظة في اتجاهات المعلّمين نحو التكنولوجيا، وتشجيع المعلّمين

على استخدام تكنولوجيا المعلومات في تعزيز عملية التعلم، ويجب أن يتمتع المشرف بمهارة تمكين المعلّمين من استخدام وَسائل الاتِّصال الحَاسُوبية.

رابعاً: المهارات الإدراكية: يعرفها أبو عزام (2020: 22) بأنها "القدرة على التنظيم الذي يقوده رؤيا واضحة تسمح بالربط المناسب والقوي بين جميع أجزائه، من معرفة واسعة وسابقة بجميع مجالاته وجميع الفاعلين فيه، إضافة إلى القدرة على اتخاذ القرارات وإدارة الوقت وحل المشكلات وإدراك النتائج وما يترتب عنها".

والمشرف التربوي بحاجة لامتلاك مهارات تمكنه من اكتشاف مواهبِ المعلّمين من خلال المهاراتِ التي يمتلكها، وتشجيع التَّفكيرِ والتَّجريب القائمِ على أُسُسٍ علميَّة، ومساعدة المعلمين على الربط والاستنتاج، واستخدام الأسلوبِ العلمي فِي حَلِّ المُشكلات، وتقديم حُلولٍ مناسبةٍ للمشكلاتِ النَّاتجة عن مواقفَ محددةٍ، وإرشاد المعلّمين إلى طَرح الأسئلةِ المثيرةِ لتفكيرِ الطلبة، وتصميمُ بَرامج لتنميةِ مَهاراتِ التَّفكيرِ الابتكاري لَدى الطلبةِ والمعلّمين.

ويرى عبد الهادي، (2002)، أن المشرف التربوي يقوم بإسهام مهم في المدرسة، عندما يحدث تغييراً مرغوباً، ويمكن تحقيق هذا التّغيير بطرق رسمية أو غير رسمية، وقد يشمل التّغيير المنهاج أو البيئة التعلمية أو سلوك المعلم أو جميعها معاً، وقد يشمل المعلمين الجدد أو المعلمين القدامى. وامتلاك المشرف التربوي لمهارات قيادة التّغيير مهمة لدورها في؛ معالجة إخفاق المدرسة في تحقيق الأهداف التربوية، ويعتبر التّغيير وسيلة لتحسين الصورة التربوية وتنميتها، ومواكبة المتغيرات في مجال المعرفة والتقدم التكنولوجي في مختلف مناحي الحياة. ويرى الهنشيري (2014) أهمية امتلاك المشرف للمهارات التربوية، لوجود حاجات ملحة لكل من المعلم والعملية التعليمية تجعل من التطوير المهني للمعلم ضرورة لا غنى عنها؛ لأن التطور المهني هو أحد الركائز التي يراهن من خلالها على

جودة التعليم المدرسي، ويتضح ذلك من خلال تركيز التطوير المهني على غرس الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التعليم.

وقد رأت الباحثة في ضوء خبرتها في عدة مدارس أساسية وثانوية، أن المشرفين التّربويّين يتباينون في إمكانياتهم وقدراتهم ومهاراتهم، في المساهمة في توفير المناخ التنظيمي الملائم لإحداث التّغيير المطلوب في العملية التعليمية. مما دفع الباحثة إلى التعرف على واقع ممارسة المشرفين التّربويّين لقيادة التّغيير وعلاقته في جودة الأداء التدريسي، حيث ان المعلم يعتاد الروتين في أداء مهامه، والذي ينتج عنه تقادم في الأدوات والاستراتيجيات والأساليب التدريسية المستخدمة في العملية التعليمية، وبالتالي فإن اللجوء إلى التّغيير لدى المشرفين التربويين يؤدي إلى زيادة فاعلية الأداء التدريسي.

وتأتي أهمية الزيادة في فاعلية الأداء التدريسي، من قدرته على توجيه المعلمين وتحفيزهم لاستخدام أساليب جديدة، واستراتيجيات تدريس متنوعة تمكنهم من زيادة فاعلية أدائهم مما ينعكس على تطوير العملية التعليمية وتحسين إنتاج الطلبة، في إطار يتوافق مع التغيرات المتسارعة التي تحيط بالمجتمع التعليمي بكافة مكوناته.

ويرتبط مقدار التّغيير والتجديد المنشود في العملية التعليمية، والمتوقع من المشرف التربوي، بشكل وثيق بالمهارات المتعددة التي يمتلكها المشرف التربوي. سواء كانت مهارات إنسانية أو علمية وفكرية وإدراكية أو فنية وتكنولوجية أو مهارات أدائية، وذلك لتحقيق زيادة فاعلية الأداء التدريسي والذي يؤدي إلى تطوير كفايات ومهارات وقدرات المعلم، لتمكينه من القيام بالأدوار والمهام والمسؤوليات التي تساعد الطلبة على التعلم الفعال، وزيادة قدرتهم على تحقيق أهداف العملية التعليمية بطريقة تمكنهم من الاعتماد على التعلم الذاتي وتطوير شخصياتهم وتشجيعهم على الإبداع والتميّز في ضوء المتغيرات التي تحيط بالعملية التعليمية.

وأن زيادة فاعلية الأداء التدريسي تهدف إلى تحسين أداء المعلمين وتطويرهم مهنياً ورفع قدراتهم، من خلال انغماس المعلم في الممارسات المهنية المثمرة التي تضمن الجودة في الأداء، والتحسين المستمر، بحيث يكون المعلم قادراً على التعلم الذاتي لمساعدة الطلبة في تحقيق الإبداع والابتكار، وجعل عملية التعلم ذات معنى وجدوى من خلال توجيه الطلبة لتحويل المعرفة الى تطبيق عملي وهذا يتطلب توظيف مهارات التفكير العليا، وتشجيع البحث والاستقصاء، وربط ما يتعلموه في المباحث المختلفة بمشكلات حياتية موجودة في محيطهم والعمل على إيجاد الحلول الممكنة، وتحقيق التعلم المستدام وهذا يؤدي إلى تحسين جودة التدريس وبالتالي تمكين الطلبة من تحقيق أفضل النتائج، لأنفسهم ولمجتمعهم مستقبلا.

5.2 الدراسات السابقة

سيتناول هذا الجزء من الدراسة الدراسات السابقة المتصلة بموضوع الدراسة، وسوف يجري عرض الدراسات العربية والأجنبية التي طبقت في بيئات مختلفة مرتبة من الأحدث إلى الأقدم، حسب متغيرات الدراسة.

المحور الأول: الدراسات التي تناولت ممارسات المشرفين التّربويّين

أجرى **آل دغمان (2020)**، دراسة هدفت إلى معرفة دور مشرفي اللغة العربية في تنمية مهارات التدريس لدى معلميها في المرحلة الثانوية في مراحل التدريس الثلاث (لتخطيط، والتنفيذ، والتقويم) ومهارات التدريس ككل، ولتحقيق أهداف البحث استخدم الباحث المنهج الوصفي، وتم تطبيق استبانة مكونة من (80) معلماً و(103) معلمة من معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية داخل منطقة نجران خلال الفصل الدراسي الأول 2017/2016، ومن أهم نتائجه، أن معلمو اللغة العربية يرون أن المشرفين التربويين ينمون مهاراتهم التدريسية بدرجة متوسطة في جميع المجالات (التخطيط، والتنفيذ، والتقويم)، ومن أبرز التوصيات، عقد دورات تدريبية للمشرفين التربويين في مجال تنوع الأهداف التدريسية، وفي مجال الاستراتيجيات التدريسية الحديثة التي تشجع على التفاعل، والابتكار، والمشاركة.

أما دراسة **هوك، كناية الله سوبرامانيوم وإسلام، (Hoque, Kenayathulla, Subramaniam, Islam, 2020)** فقد هدفت الدراسة التعرف إلى العلاقة بين الإشراف وأداء المعلمين في المدارس الثانوية في ماليزيا، حيث أجريت هذه الدراسة لتحديد العلاقات بين الإشراف وأداء المعلمين وموقفهم في المدارس الثانوية في كوالامبور–ماليزيا، فاستخدم الباحثون استبيان مقياس ليكرت الخماسي والمنهج الوصفي التحليلي، وتم استخدام عينة عشوائية بسيطة تضم (200) معلم و(50) مشرفا، واستخدمت الإحصائيات الوصفية لوصف حالة ممارسات الإشراف، ومستوى أداء المعلمين بعد

الإشراف في المجالات التالية: (الممارسات الإشرافية، والتوجيه، والنهج التعاوني وغير التوجيهي)، وأداء المعلمين وسلوكياتهم وكانت النتائج أن الوضع الحالي للممارسات الإشرافية وموقف المعلمين تجاه الإشراف وأداء المعلمين بعد الإشراف على مستوى متوسط في المدارس الثانوية، ولا ترتبط الممارسات الإشرافية بأداء المعلمين وسلوكياتهم، في حين أن الإشراف التوجيهي يرتبط بشكل إيجابي وكبير بأداء المعلمين وسلوكياتهم، وأوصت الدراسة صانعي السياسات التعليمية ومشرفي ومديري المدارس لاختيار النوع الصحيح من الممارسات التي يمكن أن تسهم في تحسين أداء التدريس.

وهدفت دراسة **أمبوفو وأونيانجو واوجولا (Ampofo, Onyango, Ogola, 2019)** التعرف على تأثير الإشراف المباشر للمشرفين التربويين على أداء المعلمين في المدارس الثانوية العامة بالمنطقة الوسطى–غانا. فتم جمع البيانات باستخدام الاستبيانات والمقابلات، وكانت النتائج أن مديري المدارس خصصوا القليل من الوقت للإشراف على تخطيط الدروس وأداء المعلمين، كما أثبتت الدراسة أن الإشراف على تخطيط الدروس لمديري المدارس وعلى تقديم الدروس، كان لهما أثر كبير على أداء دور المعلم، وأوصت الدراسة دائرة التعليم بتخصيص جزء أكبر من متطلبات الترقية لمديري المدارس لإثبات الإشراف المباشر على المعلمين، وتقليل العبء التدريسي للمعلمين من قبل مدير المدرسة لتمكينهم من لعب دور أكبر وأكثر فاعلية.

أما دراسة **الكلباني (2016)** فقد هدفت إلى معرفة مدى ممارسة المشرفين التّربويّين لبعض أنماط الإشراف التّربويّ في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الوسطى بعمان. والتعرف على مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدّراسة. استخدم الباحث المنهج الوصفي واستخدم الاستبانة في جمع البيانات على عينة مكونة من (261) من المعلمين، ومن أهم نتائجها، أن ممارسة المشرفين التّربويّين لبعض أنماط الإشراف التّربويّ في مدارس التعليم الأساسي في محافظة

الوسطى بعمان جاءت بدرجة كبيرة بشكل عام، وجاء الإشراف الوقائي ثم العلاجي ثم الإشراف بالأهداف ثم الإلكتروني ثم التطويري ثم التنوعي وجاء آخرها نمط الإشراف الإبداعي.

وأجرى **أوزديـر و بركـي (Özdemir, 2015)** دراسة هدفت إلى إجراء تحليل لوضع الإشراف التّربويّ داخل النظام التعليمي التركي، فاستخدم الباحث تحليل المحتوى في هذه الدّراسة، وتم إعداد استمارة المقابلات وفقًا لغرض الدّراسة ورأي الخبراء، الذي تم السعي إليه لضمان المحتوى وصحة الدّراسة، وأظهرت نتائجها، أن الإشراف التّربويّ ضروري لزيادة الجودة التعليمية، واستدامة تطوير العاملين التّربويّين، وتحديد وإزالة أوجه القصور المحتملة، لضمان عدم التخلف عن التطورات في النظام التعليمي، والتعاون داخل المدرسة، وقد تقرر إنّه يجب أن يكون لدى الوكلاء الذين يقومون بالإشراف الكفاءات المهنية، وأن يكونوا قادرين على التواصل الفعال وتوفير الوقت الكافي للإشراف واتباع مبادئ المساواة. وتسليط الضوء على أهمّية التوجيه الفعال والكافي ومشاركة أولياء الأمور في تغيير النظام التعليمي التركي في عام 2014، وتم تكليف سلطة ومسؤولية الإشراف لمديري المدارس، لأنّ هذا من شأنّه أن يقلل الضغط النفسي الذي يفرضه الإشراف على العاملين التّربويّين، ويتيح مناخاً إيجابياً للتواصل على مدى فترة طويلة، يعتقد أن هذا التّغيير مفيد بشكل عام. وفقًا لوجهة نظر أخرى لم يستحب هذا التّغيير؛ نظراً لافتقار مديري المدارس إلى الكفاءات المهنية فيما يتعلق بالإشراف التّربويّ وعدم اتباعهم مبادئ المساواة.

وهدفت دراسة **أبـو حسـنين (2015)** التعرف إلى درجة ممارسة المشرفين التّربويّين لإدارة التّغيير وعلاقتها بمستوى أداء معلميهم، تكون مجتمع الدّراسة من جميع معلمي ومعلمات المدارس الإعدادية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي كما واستخدم استبانتين، كانت الأولى قياس درجة ممارسة المشرفين التّربويّين في إدارة التّغيير في مدارس وكالة الغوث وكانت نتائج الدراسة، **أن** درجة ممارسة المشرفين التّربويّين لإدارة التّغيير بدرجة جيدة. وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند

مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات استجابات عينة الدّراسة لإدارة التّغيير تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث في جميع مجالات الاستبانة. ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$)، بين متوسطات استجابات عينة الدّراسة لدرجة ممارسة المشرفين التّربويّين لإدارة التّغيير تعزى لمتغير سنوات الخدمة.

وهدفت دراسة **عطوان (2015)** إلى تحديد ممارسات مشرفي الرياضيات لأدوارهم المأمولة في مجتمع المعرفة، وبيان علاقتها باتجاهات معلميهم نحو الإشراف التربوي، وتكونت عينة الدراسة من (81) معلماً ومعلمة موزعين على المدارس الثانوية، والأساسية العليا، وتم اختيارهم بطريقة طبقية حسب الجنس والمرحلة، وبطريقة عشوائية بسيطة لكل مستوى منها، واستخدم الباحث استبانة الممارسات الإشراقية المكونة من (53) فقرة، ومقياس الاتجاهات المكون من (20) فقرة، وكلاهما من إعداد الباحث، واتبع الباحث في دراسته المنهج الوصفي، ومن أهم نتائجها، أن حصلت مجالات الممارسات الإشرافية ككل على وزن نسبي مقداره (73.2%) بينما كانت اتجاهات معلمي الرياضيات نحو مشرفيهم (72.04%)، وجود علاقة ارتباطية بين الممارسات الإشرافية، واتجاهات معلمي الرياضيات نحو الإشراف، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الممارسات الإشرافية تعزى لمتغير جنس المعلم، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الممارسات الإشرافية تعزى للمرحلة التعليمية .

وأجرى **امبيض (2014)** دراسة هدفت التعرف إلى دور المشرف التّربويّ في تحسين أداء المعلمين في مدارس القدس الحكومية من وجهة نظر المعلمين و المديرين، وأثر متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة) للمعلم على اتجاهاته نحو دور المشرف التّربويّ في تحسين أدائهم، وتكون مجتمع الدّراسة من جميع معلمي و معلمات المدراس الحكومية في القدس عددهم (727) موزعين على (39) مدرسة و مديري المدارس البالغ عددهم (39)، تم بناء استبانة مكونة من (43) فقرة موزعة على ثلاث، واستخدم الباحث أسلوب التحليل الإحصائي الوصفي ومن أهم النتائج، وجود

آراء متوسطة تميل إلى مرتفعة لدى مديري و معلمي المدارس الثانوية الحكومية نحو دور المشرف في تحسين أداء المعلمين. وكان متوسط آراء المديرين أعلى من متوسطات آراء المعلمين في كافة المجالات، وأن مجال التخطيط حصل على أدنى المتوسطات.

أما دراسة **امطير (2012)** فهدفت إلى التعرف على دور مدير المدرسة والمشرف التّربويّ في تنمية المعلم مهنياً في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلمين، حيث تكون مجتمع الدّراسة من جميع المعلمين العاملين في محافظة رام الله للعام الدراسي 2012، والبالغ عددهم (4430) معلماً، وتم اختيار العينة الطبقية العشوائية، حيث بلغ عدد أفرادها (466) معلماً ومعلمة بنسبة (10.5%) وأعد الباحث استبانة، تضمنت (66) فقرة، موزعة على ستة مجالات، وتم توزيعها على عينة الدّراسة، حيث أظهرت نتائج الدّراسة أن دور مدير المدرسة والمشرف التّربويّ في تنمية المعلم مهنياً من وجهة نظر المعلمين كان بدرجة "متوسطة"، بمتوسط حسابي بلغ (3.27) للدرجة الكلية، وأظهرت النتائج أن دور المدير كان أعلى من دور المشرف التّربوي، كما تبين أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) لدور مدير المدرسة والمشرف التّربويّ في تنمية المعلم مهنياً من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغيرات: الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، في حين أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدور مدير المدرسة والمشرف التّربويّ في تنمية المعلم مهنياً تعزى لمتغير الجهة المشرفة.

أما دراسة **يوسف، بارفين وكياني (Yousuf., Parveen|& Kayani, 2011)** فقد هدفت التعرف إلى مفهوم الإشراف وممارسات المشرفين في المرحلة الابتدائية في باكستان. وتكون مجتمع الدراسة من المدرسون، المديرين، مسئولو التعليم بالمنطقة، ونائب المنطقة، كان موظفو التعليم العاملون في المدارس الابتدائية في منطقة روالبندي، وتم تطوير الاستبيان والتحقق من صحته ، واستخدمت العينات العشوائية الطبقية لجمع بيانات الدراسة، كشفت النتائج أن المشرفين لا يزورون

المدارس لمساعدة المعلمين في حل مشاكل الصف، بل إنهم يتصرفونِ معهم بطريقة استبدادية وسلطوية، ولا يستطيع المعلمون مشاركة مشاكلهم معهم، لأنهم لا يؤمنون بمفهوم الإشراف كعملية مشاركة ومساعدة وتوجيه وإرشاد وتحفيز المعلمين لحل المشكلات التي يواجهونها أثناء التدريس ، ويعتبر التساؤل والأفكار الإبداعية خرقاً للانضباط، كما وتم الكشف أن غالبية رؤساء المؤسسات ليسوا مؤهلين بدرجة كافية لتوجيه موظفيهم لأداء الأنشطة التعليمية في الصف حيث كانوا لا يفوضون المسؤوليات للموظفين ولا يشركونهم في عملية صنع القرار، نتيجة لذلك، لن يبذل أعضاء الفريق كل جهودهم في النشاط ويتعاملون معه على أنه عبء، بناء على ذلك، أوصى بتصميم برنامج تدريبي للمشرفين العاملين في المستوى الابتدائي لتحسين معارفهم ومهاراتهم وسلوكهم، لأداء واجباتهم كميسر، ودليل، ومحفز، وقائد الفريق.

وهدفت دراسة **عطاالله (2011)** إلى تحديد مدى توفر الممارسات الإبداعية للمشرف التّربويّ أثناء الزيارة الصفية، والقراءات الموجهة، والدورات التدريبية من وجهة نظر المعلمين. والكشف عن الفروق الدالة إحصائيا بين متوسطات إجابات عين الدّراسة على محاور الاستبانة والتي تعزى لمتغيرات (الجنس، التخصص، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة). والكشف عن المعوقات التي تواجه المشرف وتحول دون تطبيقه لممارساته الإشرافيّة الإبداعية. حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وقام بإعداد استبانتين لجمع المعلومات استبانة خاصة بالمعلمين و الأخرى خاصة بالمشرفين، وتكون مجتمع الدّراسة من (65) مشرفا، واستخدم الباحث الاختبارات الإحصائية للتأكد من صدق و ثبات الاستبانة و كانت النتائج كالتالي: إن الدرجة الكلية للممارسات الإبداعية لدى المشرف التّربويّ تقع عند وزن نسبي (69.7%). وجاءت الممارسات الإبداعية أثناء الدورات التدريبية في المرتبة الأولى بوزن (75%)، يليها الممارسات الإبداعية أثناء الزيارات الصفية بوزن (71.8%) وأخيرا

الممارسات الإبداعية أثناء القراءات الموجهة بنسبة (62.3%). وجاء ترتيب المعوقات التي تواجه المشرف التّربويّ كما يلي: معوقات مادية، يليها إدارية، يليها فنية ثم التواصل والعلاقات الإنسانية.

المحور الثاني: قيادة التّغيير

أجرى **الداوود و الحجيلي و العبادي و الحربي و سكنر، (Addaoud, Hjeli, Alabadi, Skinner, 2019)** دراسة هدفت إلى إبراز دور الإشراف التّربويّ في توطيد الفعالية التعليمية، من خلال دمج القيادة الرقمية في سياق الإشراف التّربويّ: تقييم نقدي إذ يعتبر الإشراف مفهوم متعدد الأبعاد بحيث يختلف من مكان لآخر، و هو تطبيق يحتوي على أدوات معاصرة، و من ناحية أخرى يشكل عاملاً وسطياً بين التعقيد و الحيوية في العملية التّربويّة، في نفس الوقت يُعنى بمساعدة المدارس في تأسيس قيادة تربوية رقمية، وتقدم هذه الدّراسة مناهج مختلفة نستطيع من خلالها عرض القيادة الرقمية، بحيث تحتوي هذه الدّراسة على إشراف علمي، وجهود تعامليه، ومنهج انتقالي، وتقترح هذه الدّراسة بأن مناهج القيادة الرقمية و الانتقالية يمكن أن تندمج مع بعضها لتكون فرق قياديين في الإشراف التّربويّ، بهذا سيكون هناك إبداع واستنباط أفكار و أهداف تقود للتغيير، من خلال الاستخدام الكلي للمنهج التكنولوجي، تعرض الدّراسة بالإضافة إلى ذلك إيجابيات دمج منهج القيادة مع الإشراف التّربويّ

أما دراسة **أبو كلوب (2017)** فقد هدفت التعرف إلى واقع القيادة الإبداعية وعلاقتها بتعزيز الدافعية لدى معلمي المدارس الثانوية في وزارة التربية والتعليم بمحافظات غزة. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واعتمد الاستبانة كمقياس الدّراسة، وبلغ عدد مجتمع الدّراسة (879) معلما ومعلمة وأخذ عينة عشوائية بلغت (268) منهم. ومن أهم نّتائج الدراسة، بأن واقع القيادة الإبداعية تتوفر لدى مديري المدارس الثانوية في وزارة التربية والتعليم بمحافظات غزة بنسبة (73.5%) بدرجة

موافقة كبيرة. ووجود علاقة دالة إحصائيا بين القيادة الإبداعية وتعزيز الدافعية. كما أظهرت النتائج أن مستوى تعزيز الدافعيّة لدى معلمي المدارس بنسبة (74.75%)، وبدرجة موافقة كبيرة.

وهدفت دراسة **الخطيب (2017)** إلى استقصاء درجة ممارسة المشرفين التّربويّين في المدارس الحكومية الأساسية لعناصر دليل المناخ التنظيمي من وجهة نظر المعلمين في محافظة العاصمة عمان، كما تم تطوير استبانة لمعرفة درجة ممارسة المشرفين التّربويّين لعناصر دليل المناخ التنظيمي في المدارس الحكومية الأساسية في محافظة العاصمة، وتم التحقق من صدقها وثباتها، تم تحليلها إحصائياً وكانت أهم النتائج، أن درجة استخدام المشرفين التّربويّين في المدارس الحكومية الأساسية في محافظة العاصمة عمان لعناصر دليل المناخ التنظيمي كان متوسطًا من وجهة نظر المعلمين، ووجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq .05$) لدرجة استخدام دليل المناخ التنظيمي من وجهة نظر المعلمين تبعًا لمتغير المؤهل العملي لصالح فئة (البكالوريوس).

أما دراسة **عزوق (2017)** فقد هدفت إلى تحديد الكفايات القيادية اللازمة لمديري مؤسسات التعليم الثانوي التي تمكنهم من النجاح في تسيير مؤسساتهم بأسلوب مشروع المؤسسة وذلك من خلال الإجابة على السؤال، ما هي الكفايات اللازمة للتسيير بأسلوب مشروع المؤسسة لدى مديري مؤسسات التعليم الثانوي بالمسلية؟ ما درجة توافر الكفايات القيادية اللازمة للتسيير بأسلوب مشروع المؤسسة والمتمثلة في (كفايات قيادة التّغيير، وكفايات قيادة الفريق)؟ هل توجد فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير الخبرة؟ استخدمت الباحثة استبانة مكونة من محورين وتوصلت الدّراسة أن كل من قيادة التّغيير وقيادة فريق العمل يعدان من الكفايات اللازمة للتسيير بمشروع المؤسسة لدى مديري الثانويات، وأن درجة توافر هذه الكفايات لدى عينة الدّراسة كانت متوسطة على مستوى كل محور على حدة و على الأداء ككل. كما بينت النتائج عدم تأثير الخبرة في العمل الإداري على درجة توافر القيادات الإدارية لدى المديرين.

أما دراسة **القرني (2016)** فقد هدفت التعرف على واقع ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة تبوك لقيادة التّغيير من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، و استخدم الباحث المنهج الوصفي، كما تم إعداد الاستبانة كأداة لتحقيق أهداف الدراسة، و تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس الذكور بجامعة تبوك في مدينة تبوك و البالغ عددهم (406) عضو هيئة تدريس، وقام الباحث بتطبيق أداة الدراسة على عينة عشوائية من مجتمع الدراسة عددها (169) بما يمثل (48%) من أفراد مجتمع الدراسة، و كان من أهم نتائجها، أن جاء واقع ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة تبوك لقيادة التّغيير من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بدرجة استجابة (عالية)، وقد حصل بعد نمذجة السلوك على درجة استجابة (عالية جداً)، بينما حصلت بقية الأبعاد على درجة استجابة (عالية)، وكان ترتيب الأبعاد كما يلي: (بعد نمذجة السلوك، بعد بناء وتطوير رؤية مشتركة للتغيير، بعد بناء الثقافة الداعمة للتغيير، بعد التحفيز نحو تحقيق أهداف التّغيير، بعد تحقيق مبدأ الشراكة في إحداث التّغيير.

وأجرى **الكردي (2016)** دراسة هدفت إلى صياغة استراتيجية لتطوير قيادة التّغيير في مؤسسات التعليم العالي بمحافظات غزة، في ضوء مبادئ التنمية المستدامة، وذلك من خلال التعرف إلى واقع قيادة التّغيير في الجامعة الإسلامية، اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج البنائي، و**استخدم** الباحث الاستبانة، والمجموعة البؤرية، وتكَوَّنت عينة الدّراسة من جميع العمداء ونواب العمداء ورؤساء الأقسام ومدراء الوحدات الأكاديمية والإدارية في الجامعة الإسلامية بغزة، والبالغ عددهم (110) موظفين. ومن أبرز نتائج الدّراسة، توصل الباحث إلى وضع استراتيجية مقترحة لتطوير قيادة التّغيير في مؤسسات التعليم العالي في ضوء مبادئ التنمية المستدامة. وبلغت الدرجة الكلية لاستبانة تطوير قيادة التّغيير في ضوء مبادئ التنمية المستدامة من وجهة. نظر (عميد، نائب عميد، رئيس قسم، مدير) **بوزن** نسبي (69.20%) وهذا يعني أن هناك موافقة بدرجة

تقدير كبيرة بين متوسطات درجات تقدير. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (05. ≥ α) بين متوسطات درجات تقدير عينة الدّراسة لدرجة ممارسة الجامعة الإسلامية لقيادة التّغيير في ضوء مبادئ التنمية المستدامة تُعزى لمتغير الرتبة الوظيفية لصالح)العميد، ومن ثم نائب العميد، ومن ثم المدير وأخيراً رئيس القسم).

وهدفت دراسة **جوبتاز واينسمانجر** (**Gaubtaz & Ensminger,2015**)، التعرف على محاولات التّغيير لرؤساء أقسام المدارس الثانوية، كذلك التعرف على كيفية تحويلهم عوائق التّغيير إلى حالات لتعزيز عملية التّغيير، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدما المقابلات الشخصية ومقياس أسلوب الحياة كأداتين للدراسة، وتكون مجتمع الدراسة من (6) من رؤساء الأقسام، وكان من أهم النتائج، إن اعظم عائق لعملية التّغيير هو مقاومة المعلمين وشعورهم بالرضى في الوضع الراهن وأن رؤساء الأقسام الذين قاموا بنشر المعلومات الخارجية والداخلية وتقديم التنمية المهنية كانوا هم الأكثر قدرة على تغيير شعور المعلمين من حالة الرضى إلى عدم الرضى بالوضع الراهن، وزيادة معرفة ومهارات المعلمين.

وأجرى **دالي و ميورهيد** (**Daly and murhead, 2015**) دراسة هدفت التعرف إلى قيادة التّغيير في الإشراف من خلال وصف السبب الجوهري لعملية التّغيير والتعلم من خلال مشروع تقوده مؤسسة ايريز (مؤسسة للبحث و الإبداع في مجال الخدمات الاجتماعية) التي تحرت موضوع الإشراف بالتعاون مع مجموعة مكونة من ستة شركاء من قطاع الخدمات الاجتماعية، والهدف من هذه الدّراسة هو مشاركة التعليم من خلال تقديم بعض الأدلة والإلهام والمؤشرات لأولئك المهتمين في تطوير الإشراف، ويمكن استخدام النقاط الرئيسية التي خلصت إليها الدّراسة في الحث على التفكير والمناقشة من خلال العمل بروح الفريق، لمراجعة ممارسات إشرافيّة حالية و المساعدة في التخطيط للتطوير والتحسين.

أما دراسة كاسيرلي و كوركوران و هول و برايس–بوج و والستون (Corcoran, Casserly, Price-Baugh, Walston, Price-Baugh, Hall 2013). فقد هدفت إلى إعادة التفكير في الدور المتغير للمشرفين الرئيسيين في خريف العام 2012 أطلق مجلس مدارس المدينة الكبرى في أستراليا، وهي دراسة من جزأين عن طرق اختيار المشرفين التربويين الرئيسيين ودعمهم وتقييمهم بشكل رئيسي في مناطق التربية و التعليم في جميع أنحاء البلاد، تضمن الجزء الأول مسحًا أُجري لموظفي المنطقة الذين يعملون كمشرفين رئيسيين، تضمن الجزء الثاني من الدّراسة زيارات موقعية إلى المناطق الست المشاركة في مبادرة خطوط الأنّابيب الرئيسية لمؤسسة والاس – مدارس شارلوت مكلنبورغ ، مدارس دنفر العامة، مدارس مقاطعة جوينيت العامة، مدارس مقاطعة هيلزبره العامة، إدارة التعليم في مدينة نيويورك، و مدارس مقاطعة الأمير جورج العامة. قدمت هذه الدّراسة ملخصًا لنتائج كل من المسح وزيارات الموقع، يقدم الجزء الأول وصفًا للهيكل التنظيمي والسمات العامة لمختلف أنظمة الإشراف الرئيسية، بما في ذلك الأدوار والاختيار والنشر، والتوظيف، والتطوير المهني، وتقييم المشرفين التربويين الرئيسيين، وكذلك الإعداد والاختيار والدعم والتقييم، من المدراء، ويقدم الجزء الثاني توصيات لبناء أنظمة إشراف رئيسية أكثر فعالية، استنادًا إلى نتائج الاستطلاع والملاحظات من زيارات الموقع ، تحدد هذه التوصيات تلك الهياكل والممارسات التي من المرجح أن تؤدي إلى قادة مدرسيين أقوى وإنجاز أعلى للطلاب.

المحور الثالث: جودة الأداء التدريسي

أجرت **النجار، (2019) دراسة** هدفت إلى الكشف عن دور الإشراف التربوي التطويري في زيادة فاعلية الأداء التدريسي لدى معلمي ومعلمات المدارس الحكومية الأساسية في شمال الضفة الغربية من وجهة نظرهم، واعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة مكونة من سبعة محاور، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي مدارس الحكومية ومعلماتها في مدارس شمال الضفة الغربية والبالغ عددهم (11510) معلم ومعلمة، وقامت الباحثة باختيار عينة عشوائية طبقية مكونة من (500) معلم، وكانت أهم النتائج : أن درجة تقدير معلمي ومعلمات المدارس الحكومية لدور الإشراف التطويري لزيادة فاعلية أدائهم جاء بدرجة كبيرة، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات وجهة نظر معلمي ومعلمات المدارس في دور الإشراف التطويري في زيادة فاعلية أدائهم التدريسي تعزى لمتغيرات الجنس وسنوات الخدمة والمديرية التعليمية، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات وجهة نظر المعلمين والمعلمات في دور الإشراف التطويري في زيادة فاعلية أدائهم التدريسي تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح من يحمل البكالوريوس. وإن أهم ثلاث مقترحات لزيادة فاعلية الأداء التدريسي في ضوء الإشراف التطويري هي: العمل على تلبية احتياجات المعلمين من وسائل تعليمية، عقد لقاءات توضح الية تطبيق الإشراف التطويري على العلمين، وتقليل نصاب العمل من الحصص.

أما دراسة **مزيد (2017)** فقد هدفت التعرف إلى درجة ممارسة مشرفي المرحلة الثانوية بمحافظات غزة لمهامهم، وعلاقتها بمستوى الأداء الوظيفي لمعلميهم، واستخدم لهذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، كما وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة الثانوية وعددهم (4506)، واستخدمت الباحثة استبانتين، الأولى لقياس درجة ممارسة مشرفي المرحلة الثانوية لمهامهم، والثانية لقياس مستوى الأداء الوظيفي لمعلمي المرحلة الثانوية وأشارت النتائج إلى أن درجة ممارسة مشرفي

المرحلة الثانوية لمهامهم من وجهة نظر معلميهم كبيرة بنسبة (72.2%)، ومستوى الأداء الوظيفي لمعلمي المرحلة الثانوية كان بدرجة كبيرة وبنسبة (81.4%)، ووجود علاقة ارتباطية طردية إيجابية بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مشرفي المرحلة الثانوية، ومستوى الأداء الوظيفي للمعلمين.

أما دراسة **سالم (2016)** فقد هدفت إلى الكشف عن إسهام المشرف التربوي في تطوير أداء معلمي العلوم في المدارس الأساسية في محافظة جرش، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق غرض الدراسة تم بناء استبانة تكونت من (35) فقرة، وقد تكونت عينة الدراسة من (53) معلما ومعلمة من معلمي العلوم للمرحلة الأساسية، تم اختيارهم بالطريقة القصدية، وأظهرت نتائج الدراسة بأن درجة إسهام المشرف التربوي في تطوير أداء معلمي العلوم في المدارس الأساسية في محافظة جرش كانت متوسطة، كما بينت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة، تعزى لمتغير الخبرة ولصالح المعلمين ذوي الخبرة الأكبر، وفروق تعزى لمتغير الجنس ولصالح المعلمات، وعدم وجود فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي، حيث أوصى الباحث بضرورة الاعتناء بالمعلمين الجدد بحيث توضع خطة نموذجية لتدريبهم على تحليل محتوى الكتب المدرسية وصياغة الأهداف، ومهارات الاتصال والتواصل وتحليل نتائج الاختبارات المدرسية.

وهدفت دراسة **سلمان (2016)** إلى تقويم أداء المستوى التدريسي للمعلمين وفق مفهوم الجودة؛ لتحديد نقاط القوة والضعف في أدائهم وكيفية إيجاد الحلول الملائمة، حيث تعد عملية قياس مستوى أداء المعلم في مدة مزاولته للمهنة من الخطوات الضرورية لتحديد المهارات والكفايات اللازمة للارتقاء بمستوى الأداء، وتكمن مشكلة البحث بصورة عامة إلى أنّ هناك ضعفاً في أداء المعلم، وتم استعمال الاستبانة كأداة لجمع بيانات البحث، واختيار مديري المدارس الابتدائية في مديرية تربية (الرصافة الثالثة) مجتمعا للبحث واللذين بلغ عددهم (320) مديراً، وبلغت العينة (150) مديراً، وقد أسفرت هذه

الأدوات عن عدد من النتائج أكد معظمها على أن هناك استراتيجيات تعليمة حديثة تتناسب مع قدرات وإمكانيات الطلبة للمساهمة في تحسين الأداء المدرسي بشكل عام، ووجود ضعف كبير في مجال استخدام أساليب التقويم المتنوعة، وكذلك عدم الاهتمام بمبدأ الدافعية وتحفيز عملية التعلم والمشرف بصفته محركاً لعملية قيادة التّغيير في الميدان التّربويّ فان من واجبه مساعدة المعلم في استخدام أساليب تقويم حديثة تحقق الأهداف التربوية ، كما اقترح الباحث إجراء دراسات ميدانية لتحديد معايير الجودة في تحسين الأداء التدريسي.

وأجرى **الغنمي (2016)** دراسة هدفت التعرف إلى درجة استخدام أساليب الإشراف التربوي لتنمية أداء المعلمين في المدارس الثانوية لمنطقة عسير، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وتكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات في المدارس الثانوية في منطقة عسير، وتم اختيار عينة عشوائية بعدد (702) استبانة وتمثلت أداة الدراسة في استبانة من إعداد الباحث تكونت من 54 فقرة توزعت على خمسة محاور وهي: مجال التقويم، مجال الإدارة الصفية، مجال استخدام التقنيات التعليمية الحديث، مجال تنفيذ التدريس، ومجال التخطيط للتدريس، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: إن درجة استخدام الإشراف التربوي في تنمية مهارات المعلمين في المدارس الثانوية في مجال التخطيط للتدريس، وتنفيذ التدريس، وتقنيات التعليم، ومجال الإدارة الصفية ومجال التقويم من وجهة نظر المعلمين كانت عالية. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة استخدام أساليب الإشراف التربوي في تنمية أداء المعلمين تعزى لمتغيرات الدراسة.

ودراسة السعدية (2014) فقد هدفت التعرف على الكفايات الأدائية اللازمة لدى المشرف التربوي من وجهة نظر مديري المدارس ومساعديهم بولاية السويق بسلطنة عمان، وأثر كل من النوع الاجتماعي وسنوات الخبر والوظيفة والمرحلة التعليمية، وقد تم إعداد استبانة مكونة من أربعين فقرة موزعة على خمسة مجالات، وتكونت العينة من (76) مديرا ومديرة ومساعدين، والتي بينت نتائجها أن

المشرفين التربويين بولاية السويق بسلطنة عمان، يمتلكون كفايات المهارات الأدائية والقدرات الفنية والإدارية اللازمة التي تمكنهم من تأدية مهامهم التعليمية، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق توفر الكفايات الأدائية والتي تعزى لمتغير النوع الاجتماعي وسنوات الخبرة والوظيفة والمرحلة التعليمية، وكانت من أهم توصياتها حيث المؤسسات التعليمية بضرورة تكثيف جهودها لعقد ندوات بين أطراف العملية التعلمية لتوحيد العمل المشترك على أسس الإشراف الحديث.

وأجرى **زين (2012)**، دراسة هدفت التوصل إلى درجة امتلاك المشرفين التربويين للمهارات الفنية من وجهة نظر معلمي الرياضيات للمرحلة الثانوية والوقوف على درجة امتلاك المشرفين التربويين للمهارات الإنسانية من وجهة نظر معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية، حيث تكون مجتمع الدراسة من معلمي الرياضيات بالمدارس الحكومية بمحلية بحري البالغ عددهم (115)، وتم أخذ عينة عشوائية من مجتمع الدراسة والبالغ عددهم (32) معلم ومعلمة، متبعاً الباحث المنهج الوصفي التحليلي والاستبانة لجمع المعلومات. وكانت أهم النتائج، امتلاك المشرفين التربويين للمهارات الإشرافية العامة من خلال تنمية المهارات القيادية لدى المعلمين، ومساعدة المعلمين على الكشف عن قدرات الطلاب وتشجيع التفكير والتجريب القائم على أسس علمية وتوظيف التجارب على تحسين الأداء، خاصة امتلاك المشرفين التربويين للمهارات الفنية من خلال نزاهة تقويم المعلمين وحل المشكلات المتعلقة في النقص في عدد المعلمين، وامتلاك المشرفين التربويين للمهارات الإنسانية باهتمامهم الملحوظ لآراء المعلمين والعمل معهم بروح الفريق.

وهدفت دراسة **البلوي (2011)** التعرف إلى دور المشرف التربوي في التنمية المهنية للمعلمين الجدد، حيث تكون مجتمع الدراسة من (1167) معلماً جديداً.، وتكونت عينة الدراسة من (612) تم اختيارهم باستخدام إجراء العينة العشوائية البسيطة للعام الدراسي 2010/2009. ولتحقيق أهدف الدراسة تم تطوير أداة دراسة تكونت من (47) فقرة، وأظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين الجدد

أشاروا إلى أن دور المشرف التربوي في تنميتهم كان متوسط الدرجة في كل الأبعاد. وأظهرت النتائج أيضا أنه لا توجد فروقات تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي والتخصص والدرجة العلمية من وجهة نظرهم في دور المشرفين التربويين في تنميتهم المهنية، وفي ظل هذه النتائج أوصت الدراسة للتربية والتعليم تبني برنامج مشرفين تربويين يتضمن مجالات إعداد المعلم الجديد.

وأجرى **علاونة وأبو سمرة وعبيد الله (2007)** دراسة هدفت التعرف إلى مدى امتلاك المشرفين التربويين في الضفة الغربية لمهارات الإشراف التربوي، ودور بعض المتغيرات مثل المنطقة الجغرافية، والجنس، والتخصص، والخبرة، والمؤهل العلمي على مدى امتلاك المشرفين التربويين لهذه المهارات، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية الثانوية في الضفة الغربية، والبالغ عددهم (9419) معلمٍ ومعلمة، أما عينة الدراسة فكانت عشوائية طبقية عنقودية، وتكونت من (660) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الثانوية، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثون ببناء استبانة مكونة من (58) فقرة. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك المشرفين التربويين لمهارات الإشراف التربوي تعزى لمتغيرات: المنطقة الجغرافية لصالح منطقة الشمال، والتخصص لصالح الأدبي، والمؤهل العلمي لصالح الأقل من بكالوريوس والبكالوريوس فقط، في حين لم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك المشرفين التربويين لمهارات الإشراف التربوي تعزى لمتغيري الجنس والخبرة.

بعد استعراض الباحثة الدراسات العربية والأجنبية السابقة، يمكن التّعقيب عليها كالآتي:

1. **من حيث الأهداف:** هدفت أغلب الدراسات إلى التعرف إلى أدوار وممارسات المشرفين التّربويّين وعلاقتها بإدارة التّغيير، أما الدراسة الحالية فتبحث في الربط بين متغيري ممارسات المشرفين التّربويّين وقيادة التّغيير وعلاقتها في جودة الأداء التدريسي، وهذا ما لم تتطرق اليه أي من الدراسات السابقة. فقد هدفت دراسة آل دوغمان (2020)، ودراسة هوك كناية الله وإسلام سوبرمانيوم

(2020)، ودراسة الكلباني (2016)، ودراسة أبو حسنين (2015)، ودراسة عطوان (2015)، الى معرفة دور وممارسات المشرفين التربويين بينما تناولت دراسة أبو كلوب (2017)، ودراسة الخطيب (2017)، ودراسة عزوق (2017)، ودراسة جوبتاز وايسمناجر (2015) إدارة وقيادة التغيير، اما دراسة رباح (2019)، ودراسة مزيد (2017)، ودراسة الغنمي (2016)، ودراسة سالم (2016)، وغيرها من الدراسات والتي تناولت جودة الأداء التدريسي ولكنها لم تربطه بممارسات المشرفيين التربويين لقيادة التغيير.

2. **من حيث العينة:** تنوعت العينات المستخدمة في الدراسات السابقة من حيث الفئة المستهدفة وطبيعتها وحجمها، وقد تضمنت العينات في الدراسات السابقة فئات، مثل: المشرفين التّربويّين، المعلمين، مديري المدارس في منطقة جغرافية محدودة وصغيرة، ولم تتناول أي من الدراسات السابقة العينة التي اختيرت لهذه الدراسة.

3. **من حيث الأداة:** تشابهت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة من حيث تبني المقاييس كأدوات للدراسة، واختلفت من حيث بعض متغيرات الدراسة والأسلوب الذي المتبع لاستخلاص النتائج.

4. **من حيث النتائج:** استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري للدراسة الحالية، وتحديد صياغة المشكلة وتحديد أهدافها أهميتها، بما يتناسب مع ما جاء في الدراسات السابقة. وقد تبين أن الإشراف التربوي قد حظي باهتمام كبير من الباحثين، ورغم اختلاف النتائج إلا أن جميع الدراسات أجمعت على أهمية الإشراف التربوي في تطوير العملية التعليمية ورفع كفاءة المعلم وتلبية حاجاته المهنية. ومن هنا، ترى الباحثة أن الدراسات التي لها علاقة بموضوع الدراسة الحالية لا تتصل بموضوعها اتصالاً مباشراً، وهي مكملة للدراسات السابقة لأنها تبحث في جانب مهم مما دفعها إلى ضرورة إجراء هذه الدراسة بهدف التعرف إلى واقع ممارسات المشرفين التربويين في

قيادة التّغيير وعلاقته في جودة الأداء التدريسي، إذ أن الدراسات السابقة لم تجمع بين متغيرات الدراسة الحالية مجتمعة، وبذلك سوف يتمتع موضوع هذه الدراسة بالجدة والأصالة، من حيث جمعها بين متغيرات هامة لم يتم دراستها من قبل في المجتمع الفلسطيني.

وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري للدراسة الحالية، وتحديد صياغة المشكلة وتحديد أهدافها وأهمّيتها، بما يتناسب مع التطور في الدراسات اللاحقة.

ومن هنا، ترى الباحثة أن الدراسات التي لها علاقة بموضوع الدراسة الحالية لا تتصل بموضوعها اتصالاً مباشراً، ما دفعها إلى ضرورة إجراء هذه الدراسة بهدف التعرف إلى واقع ممارسات المشرفين التّربويّين لقيادة التّغيير، وعلاقتها في جودة الأداء التدريسي في المدارس الحكومية في مديريات بيت لحم والخليل، رام الله وأريحا وطولكرم وجنين إذ لم تجمع الدراسات السابقة بين متغيرات الدراسة الحالية، وهنا تكمن أصالة هذه الدّراسة وجدّتها؛ حيث لم يتناولها أحد من الباحثين من قبل في فلسطين.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

تناول هذا الفصل، المنهج المتّبع في الدراسة، ومجتمعها وعينتها، وكيفية بناء أدوات الدراسة والتحقق من طرق صدقها وثباتها، كما ويتناول إجراءات الدراسة والمعالجة الإحصائية التي استخدمت في استخلاص نتائج الدراسة وتحليلها.

1.3 منهج الدراسة

اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، ويعرف بأنه المنهج الذي يدرس ظاهرة أو حدثاً أو قضية موجودة حاليا يمكن الحصول منها على معلومات تجيب عن أسئلة الدراسة دون تدخل من الباحث.

وقد استخدم هذا المنهج نظرا لملائمته لأغراض الدراسة وتحقيق أهدافها وذلك لمعرفة واقع ممارسات المشرفين التربويين لقيادة التغييّر وعلاقته في جودة الأداء التدريسي، من وجهة نظر مديري مدارس المحافظات الشمالية في فلسطين.

2.3 مجتمع الدّراسة:

تكون مجتمع الدّراسة من جميع مديري ومديرات المدارس الحكومية في ست من المحافظات الشمالية في فلسطين تحديداً (الخليل، وبيت لحم، ورام الله وأريحا، وطولكرم، وجنين)، والبالغ عددهم (807) مديرا ومديرة وذلك حسب إحصائيات وزارة التربية والتعليم الفلسطينية.2021/2020.

والجدول (1.3) يوضح توزيع مجتمع الدراسة حسب المديرية ونوع المدرسة.

جدول (1.3) توزيع مديري المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية حسب المديرية وجنس المدرسة للعام 2021/2020

المديرية	ذكور	اناث	مختلطة	مجموع
جنين	67	60	30	157
طولكرم	53	54	33	140
رام الله والبيرة	67	67	66	200
بيت لحم	46	40	46	132
أريحا	7	7	8	22
الخليل	69	80	7	156
المجموع	309	308	190	807

المصدر: قسم التخطيط والإحصاء في الإدارة العامة للتخطيط في وزارة التربية والتعليم للعام 2021/2020

3.3 عينة الدراسة:

تكوّنت عينة الدراسة من (295) مديراً ومديرة في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية في فلسطين، بطريقة العينة الطبقية العنقودية، واختيرت ست مديريات بأسلوب العينة العشوائية البسيطة، وهي (الخليل، وبيت لحم، ورام الله وأريحا، جنين وطولكرم). ويبين الجدول رقم (2.3) خصائص العينة الديمغرافية.

الجدول رقم (2.3) خصائص العينة الديمغرافية (الأعداد والنسب المئوية لمتغيرات عينة الدراسة)

المتغير	الفئة	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	106	36.0
	انثى	189	64.0
	المجموع	295	100.0
سَنواتُ الخِبرة في العملِ الإداري	أقلُّ من 5 سنوات	50	17.0
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	53	18.1
	أكثر من 10 سنوات	191	64.9
	المجموع	295	100.0
المديريَّة	الخليل	60	20.4
	أريحا	22	7.5
	بيت لحم	45	15.4
	جنين	53	17.8
	رام الله	68	22.9
	طولكرم	47	16.0
	المجموع	295	100.0
المُؤهل العلميّ	بكالوريوس	206	69.8
	ماجستير فأعلى	89	30.2
	المجموع	295	100.0
التَّخصُّص	علوم إنسانيَّة	203	68.8
	علوم طبيعية	92	31.2
	المجموع	295	100.0

جدول (3.3) عينة الدراسة موزعة على المحافظات الستة وأوزانها النسبية.

المديرية	الخليل	اريحا	بيت لحم	جنين	رام الله	طولكرم	المجموع
حجم العينة المطلوب	60	22	45	53	68	47	295
الوزن	1.34	1.375	1.257	0.6265	1.65	0.328	

4.3 أدوات الدّراسة

لتحقيق أهداف الدّراسة طورت الباحثة أداة الدراسة بعد الاطلاع على الأدب التربويّ لكل من واقع ممارسات المشرفين التربويين لقيادة التّغيير، وجودة الأداء التدريسي.

1.4.3 مقياس ممارسات المشرفين التربويين لقيادة التّغيير

بعد الاطلاع على الأدب التربوي، أُعتمد في تطوير مقياس واقع ممارسات المشرفين التربويين لقيادة التّغيير على المقاييس الواردة في بناء دراسة الخطيب (2017)، ودراسة القرني (2016)، والكردي (2016) وبعض الأدبيات المرتبطة بالموضوع، حيث تم تطويره وتقنينه بما يتلاءم مع أهداف وعينة الدراسة، وطور المقياس بما يتلاءم مع البيئة الفلسطينية، وصيغت جميع الفقرات لهذا المقياس بالاتجاه الإيجابي، وقد استخدم مقياس (Likert) الخماسي لقياس درجة واقع ممارسات المشرفين التربويين لقيادة التّغيير، وتم تصحيح الفقرات لهذا المقياس على النحو التالي: (بدرجة كبيرة جداً (5) نقاط، بدرجة كبيرة (4) نقاط، بدرجة متوسطة (3) نقاط، بدرجة قليلة (2) نقطتان، بدرجة قليلة جداً نقطة واحدة)، وقد بلغ عدد فقرات هذا المقياس (28) فقرة.

وتوَّزعت فقرات مقياس واقع ممارسات المشرفين التربويين لقيادة التّغيير على أربع مجالات على النحو الآتي:

1. بناء رؤية مشتركة للتغيير وتطويرها، ويضم (7) فقرات
2. بناء الثقافة الداعمة للتغيير، ويضم (7) فقرات
3. التحفيز نحو تحقيق أهداف التّغيير، ويضم (7) فقرات
4. نمذجة السلوك والقدوة الحسنة، ويضم (7) فقرات.

2.4.3 مقياس جودة الأداء التدريسي

بعد الاطلاع على الأدب التربوي، اعتُمد في تطوير مقياس جودة الأداء التدريسي، على المقاييس الواردة في بناء دراسة مزيد (2017)، ودراسة الغنمي (2016)، ودراسة السعدية (2014) وبعض الأدبيات المرتبطة بالموضوع، حيث تم تطويره وتقنينه بما يتلاءم مع أهداف وعينة الدراسة، وطور المقياس بما يتلاءم مع البيئة الفلسطينية، وصيغت جميع الفقرات لهذا المقياس بالاتجاه الإيجابي، وقد استخدم مقياس (Likert) الخماسي لقياس مستوى الأداء المتميز لدى المشرفين التربويين، وتم تصحيح الفقرات لهذا المقياس على النحو التالي: (بدرجة كبيرة جداً (5) نقاط، بدرجة كبيرة (4) نقاط، بدرجة متوسطة (3) نقاط، بدرجة قليلة (2) نقطتان، بدرجة قليلة جداً نقطة واحدة)، وقد بلغ عدد فقرات هذا المقياس (32) فقرة.

وتوزعت فقرات مقياس واقع ممارسات المشرفين التربويين لقيادة التّغيير على أربع مجالات على النحو الآتي:

1- المهارات المعرفية ويضم (8) فقرات

2- المهارات الأدائية ويضم (8) فقرات

3- المهارات التكنولوجية ويضم (8) فقرات

4- المهارات الإدراكية ويضم (8) فقرات

وخضعت أداة الدراسة لعدة خطوات أثناء تطويرها قبل اعتمادها للدراسة منها:

3.4.3 صدق الأداة

قامت الباحثة بفحص صدق الأداة بطريقتين:

1- صدق المحكمين: عُرضت أداة الدراسة على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (12) من المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية، ملحق (ب). وذلك لمعرفة آرائهم حول فقرات

الأداة ومدى وضوحها وقدرتها على قياس أهداف الدراسة. هذا بالإضافة إلى معرفة صحة الفقرات من ناحية سلامة صياغتها وملاءمتها للغرض الذي وُضعت من أجله، وقد عدلت بعض الفقرات، وحذفت أخرى، وأضيفت فقرات لم تكن موجودة، واتفق المحكمون على (80%) من فقرات الأداة.

2- الصدق بطريقة البناء الداخلي: للتحقق من صدق بناء المقاييس، استخدم معامل ارتباط بيرسون لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمجال الذي تنتمي إليه، وقورنت بالمعيار المعتمد لقبول الفقرة حسب ما جاء في (Asuero et al.,2006)، وتعتبر قيمة معامل الارتباط ضعيفة إذا كانت أقل من (.03)، وتعتبر متوسطة إذا تراوحت بين (.03- أقل من أو يساوي .07)، وتعتبر قوية إذا زادت عن (.07).

الثبات لمقياس الدراسة: للتحقق من صدق الأدوات تم حساب معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية وكانت النتائج كما يلي:

مقياس وَاقعُ مُمارسات المُشرفين التّربويّين لقيادةِ التّغيير

صدق الأداة: للتحقق من صدق الأدوات تم حساب معامل الثبات كرونباخ ألفا للتحقق من صدق الأداة الإحصائي وثباتها وذلك ضمن برنامج الرزم الإحصائية (SPSS) وتم حساب معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية وكانت النتائج كما يلي:

صدق الأداة: للتحقق من صدق الأدوات تم حساب معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية وكانت النتائج كما يلي:

جدول (4.3) حساب معاملات الارتباط لوَاقعُ مُمارسات المُشرفين التّربويّين لقيادةِ التّغيير

رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	.703	.000	15	.785	.000
2	.665	.000	16	.750	.000
3	.766	.000	17	.754	.000
4	.706	.000	18	.786	.000
5	.724	.000	19	.772	.000
6	.654	.000	20	.804	.000
7	.666	.000	21	.749	.000
8	.737	.000	22	.668	.000
9	.770	.000	23	.675	.000
10	.720	.000	24	.797	.000
11	.726	.000	25	.701	.000
12	.703	.000	26	.794	.000
13	.766	.000	27	.763	.000
14	.757	.000	28	.776	.000

يتضح من الجدول أن معامل الارتباط للفقرات التابعة لمقياس وَاقعُ مُمارسات المُشرفين التّربويّين لقيادةِ التّغيير تتراوح بين (.665) للفقرة رقم (2) "يُحقِّقُ المشرفُ التَّكاملَ بين مادته والمواد الأخرى بإلمامه بها". و (.804) للفقرة رقم (20)"يُشجِّعُ المعلّمين على استخدام تكنولوجيا المعلومات في تعزيز عملية التعلم"، ويتضح ان معامل الارتباط لجميع فقرات هذا المقياس قوي وان جميع الفقرات دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (.01).

صدق الأداة جودةِ الأداء التّدريسيّ

جدول (5.3) يبين معاملات الارتباط لكل فقر والدرجة الكلية لمقياس جودة الأداء التدريسي

رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة الإحصائية	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة الإحصائية
1	.666	.007	17	.719	.000
2	.721	.010	18	.712	.000
3	.750	.000	19	.723	.000
4	.741	.000	20	.690	.000
5	.772	.000	21	.691	.000
6	.756	.000	22	.753	.000
7	.784	.079	23	.725	.000
8	.722	.090	24	.780	.000
9	.726	.091	25	.755	.001
10	.761	.000	26	.762	.000
11	.719	.000	27	.788	.000
12	.638	.000	28	.761	.006
13	.705	.000	29	.796	.005
14	.727	.000	30	.770	.000
15	.794	.000	31	.787	.005
16	.672	.000	32	.758	.000

يبيّن الجدول أن حساب معامل الارتباط للفقرات التابعة لجودة الأداء التدريسي تتراوح بين (0.638) فقرة رقم (12) "يشجع المشرف الزيارات المتبادلة بين المعلمين في المجالات التربوية" وبين أعلى نسبة (.796) للفقرة رقم (29) "يقدم المشرف حلولا مناسبة للمشكلات الناتجة عن مواقف محددة". وباستثناء الفقرات (1،12،16،20،21) التي جاءت أقل من (.70) فقد جاء حساب معامل الارتباط لجميع فقرات هذا المقياس بالدرجة الكلية أكبر من (.70) أي بدرجة كبيرة.

ثبات مقياس الأداة

يقصد بثبات الأداة إمكانية الحصول على نفس النتائج في حال تم استخدامها مرة ثانية، وللتحقق من ثبات الأداة تم حساب معامل الثبات كرونباخ ألفا، وذلك حسب مجالات الدراسة، والدرجة الكلية لجميع الفقرات لكل من مقياسي ممارسات المشرفين التربويين لقيادة التغيير وجودة الأداء التدريسي، كما توضحها الجداول التالية:

جدول (6.3) معاملات ثبات كرونباخ الفا لوَاقعُ مُمارسات المُشرفين التّربويّين لقيادةِ التّغيير

المجالات	معامل الثبات	عدد الفقرات
بِنَاء رُؤيةٍ مُشتَرَكَةٍ للتّغييرِ وَتَطويرُهَا	0.894	7
بناء الثقافة الداعمة للتّغيير	0.910	7
التَّحفيزُ نَحو تَحقيقِ أَهدافِ التّغيير	0.922	7
نَمذَجَةُ السُّلوكِ والقدوةِ الحَسَنة	0.928	7
وَاقعُ مُمارسات المُشرفين التّربويّين لقيادةِ التّغيير	0.969	28

يتضح من الجدول أن معامل كرونباخ الفا الكلي لفقرات مقياس واقع ممارسات المشرفين التربويين لقيادة التغيير بلغ (969.) وتراوح معامل الثبات ما بين (894.) لمجال "بناء رؤية مشتركة للتغيير وتطويرها"، و (928.) لمجال "نمذجة السلوك والقدوة الحسنة"، وهو ما يؤكد وضوح الفقرات والفهم لمضمون فقرات المقياس.

جدول (7.3) معاملات ثبات كرونباخ الفا لمقياس جودةِ الأداء التّدريسيّ

	معامل الثبات	عدد الفقرات
المَهاراتُ المَعرفيَّة	0.928	8
المَهاراتُ الأدائية	0.904	8
المَهاراتُ التُّكنولوجيَّة	0.931	8
المَهاراتُ الإدراكيَّة	0.937	8
جودةِ الأداء التّدريسيّ	0.973	32

يتضح من الجدول أن معامل كرونباخ الفا الكلي لفقرات مقياس جودة الأداء التدريسي بلغ (.973) وتراوح معامل الثبات ما بين (.937) لمجال "المهارات الإدراكية"، و (.904) لمجال "المهارات الأدائية"، وهو ما يؤكد وضوح الفقرات والفهم لمضمون المقياس.

5.3 متغيرات الدراسة

أولاً: المتغيرات المستقلة

- الجنس: وله مستويان (ذكر، أنثى).
- المؤهل العلمي: وله مستويان (بكالوريوس، ماجستير فأعلى).
- المديرية: وله ستة مستويات (بيت لحم، والخليل ورام الله والبيرة، وأريحا، وجنين، وطولكرم).
- التخصص: وله مستويان (إنسانية، علمية)
- عدد سنوات الخبرة الإدارية: ولها ثلاث مستويات (أقل من 5 سنوات، من 5- أقل من 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر).

ثانياً- المتغيرات التابعة

- واقع ممارسات المشرفين التربويين لقيادة التّغيير.
- جودة الأداء التدريسي لدى المشرفين التربويين.

6.3 إجراءات تنفيذ الدراسة

نفذت الدراسة وفق الخطوات التالية:

1. جمعت البيانات من العديد من المصادر كالكتب، والمقالات، والرسائل الجامعية، والدراسات السابقة، وغيرها، وذلك من أجل وضع الإطار النظري للدراسة.
2. تحديد مجتمع الدراسة، ومن ثم تحديد عينة الدراسة.
3. تطوير مقاييس الدراسة من خلال مراجعة الأدب النظري والدارسات السابقة في هذا المجال.
4. بعد الانتهاء من مراجعة أداة الدراسة، من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين عددهم (12) من المتخصصين في العلوم التربوية والاجتماعية، قام المحكمون بإضافة وتعديل وحذف مجموعة من فقرات أداة الدراسة.
5. أُعدت أداة الدراسة بالصورة النهائية بعد تعديلها بناءً على ملاحظات المحكمين.
6. أخذت موافقة وزارة التربية والتعليم لتوزيع أداة الدراسة على العينة، وبسبب الأوضاع الصحية التي تمر بها فلسطين، صممت استبانة الكترونية تمثل فقرات أداة الدراسة، وَوُزّع الرابط على مديري عينة الدراسة.
7. استرداد أكثر من (295) استبانة الكترونية وبعد تدقيقها، اعتُمد عدد العينة المطلوب جمعها وكان (295)، تم اعتماد الوزن النسبي لاستجابات أفراد العينة للحفاظ على وزن المساهمة بين أقسام العينة الكلية تبعا لتمثيل نسبة كل محافظة في العينة المستهدفة.
8. قامت الباحثة حفظ البيانات بصيغة إكسل (excel) ومن ثم ترميزها وإدخالها إلى برنامج التحليل الإحصائي (Statistical Package for Social Sciencies)، (SPSS) واستخراج النتائج.
9. نوقشت النتائج وفسرت وصولاً الى التوصيات.

7.3 المعالجات الإحصائية

وللتحقق من أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها استخدمت الباحثة التحليلات الإحصائية الآتية:

استخدم الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) واستخرجت المعالجات الإحصائية اللازمة وهي:

1. التكرارات والنسب المئوية للمتغيرات الديمغرافية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الأداة.
2. اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لاختبار الفروق المعنوية بين المتوسطات الحسابية، وذلك حسب المتغيرين المستقلين والتفاعل بينهما.
3. اختبار تحليل التباين المتعدد (MANOVA) لاختبار الفروق المعنوية بين المتوسطات الحسابية حسب المتغيرات المستقلة أكثر من متغيرين والتفاعل بينها.
4. معامل ارتباط (بيرسون Person Correlation) لمعرفة دلالة العلاقة بين الفقرات والمجال التابعة له.
5. حساب معامل الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach's alpha) لمعرفة مدى ثبات أداة الدراسة.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

يتناول هذا الفصل عرضاً للبيانات الإحصائية الكمية التي أدخلت باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للدراسات الاجتماعية (SPSS)، وجمعت عبر أداة الدراسة المتمثلة بتحليل "واقع ممارسات المشرفين التربويين لقيادة التغيير وعلاقته في جودة الأداء التدريسي من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية في فلسطين"، وحسب مجالات الدراسة، وتبعا للمتغيرات الديموغرافية: " الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة الإدارية، والمديرية، والتخصص ". أجابت الدراسة عن أسئلة الدراسة، وفحص فرضياتها التي انبثقت عنها وذلك لاستخلاص نتائج الدراسة.

1.4 النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة

1.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

ما وَاقعُ مُمارسات المُشرفين التّربويّين لقيادةِ التّغيير من وُجهة نظرِ مديري المدارسِ الحكومية في المحافظاتِ الشّماليّة في فلســـــطين؟

للإجابة عن السؤال الأول استخدمت المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لكل فقرة لمجال وَاقعُ مُمارسات المُشرفين التّربويّين لقيادةِ التّغيير من وُجهة نظرِ مديري المدارسِ الحكومية في المحافظاتِ الشّماليّة في فلســـطين، وعلى الدرجة الكلية ومن أجل تفسير النتائج اعتمدت المتوسطات الحسابية الموزونة المعتمدة إحصائياً.

المَجَال الأوَّلُ: بِنَاء رُؤيةٍ مُشتَرَكَةٍ للتّغييرِ وَتَطويرُهَا

جدول (1.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لوَاقعُ مُمارسات المُشرفين التّربويّين لقيادةِ التّغيير من وُجهة نظرِ مديري المدارسِ الحكومية في المحافظاتِ الشّماليّة في فلســـطين (بِنَاء رُؤيةٍ مُشتَرَكَةٍ للتّغييرِ وَتَطويرُهَا)

الرقم	العبارة	المتوسط حسابي الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة	الدرجة
.1	يُزود المُشرفُ المُعلّمين بالمستجداتِ فِي مَجالِ التَّعليمِ باستمرَار.	3.72	0.80	74%	**كبيرة**
.2	يُشجِّعُ المُشرفُ المُعلّمين عَلى المُبادرةِ فِي طَرحِ الأفكَار.	3.63	0.78	73%	**كبيرة**
.3	يُوظِّفُ المُشرفُ قدراتِ المُعلّمين في التَّغلب على الصُّعوبات التي تُواجه عمليةَ التّغيير.	3.52	0.76	70%	**كبيرة**
.4	يُسهمُ المُشرفُ في تَذليلِ أيِّ صُعوباتٍ تَعترضُ التّغيير.	3.51	0.78	70%	**كبيرة**
.5	يُشرك المشرفُ المُعلّمين في تحديدِ **أهداف** العملِ المُناسبة لعمليةِ التّغيير.	3.50	0.77	70%	**كبيرة**
.6	يُعطي المُشرفُ الصَّلاحياتِ المُناسبة للُمشاركةِ في عَمليَّة التّغيير.	3.43	0.79	69%	**كبيرة**
.7	يُشركُ المشرفُ **إدارةَ المدرسةِ** في صُنعِ القَرارات اللَّازمة لعمليةِ التّغيير.	3.43	0.90	69%	**كبيرة**
الدرجة الكلية		3.54	0.63	71%	**كبيرة**

نلاحظ أن أهم فقرة "يُزود المُشرفُ المُعلّمين بالمستجداتِ فِي مَجالِ التَّعليمِ باستمرَار" بمتوسط حسابي (3.72) يليها يُشجِّعُ المُشرفُ المُعلّمين عَلى المُبادرةِ فِي طَرحِ الأفكَار بمتوسط حسابي (3.63) وقد كانت اقل الفقرات يُشركُ المشرفُ **إدارةَ المدرسةِ** في صُنعِ القَرارات اللَّازمة لعمليةِ التّغيير بمتوسط حسابي مقداره (3.43) وبلغت الدرجة الكلية (3.54).

المجال الثاني: بناء الثقافة الداعمة للتّغيير

جدول (2.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لوَاقعُ مُمارسات المُشرفين التّربويّين لقيادةِ التّغيير من وُجهة نظرِ مديري المدارسِ الحكومية في المحافظاتِ الشّماليّة في فلســـطين للمجال الثاني (بناء الثقافة الداعمة للتّغيير)

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة	الدرجة
.1	يُعزِّزُ المُشرفُ قِيمةَ التّغيير الإيجَابِي لَدى المُعلّمين باستمرار.	3.69	.78	74%	**كبيرة**
.2	يُقنعُ المُشرفُ المعلّمين بأهميَّة التّغيير المِهْني المَطلوب.	3.66	.81	73%	**كبيرة**
.3	يَتَعامَلُ المُشرفُ بمهنيةٍ مَع أنمَاط السُّلوك التي تُعيق عَملية التّغيير.	3.61	.78	72%	**كبيرة**
.4	يُقيّم المشرفُ التّغيير بشكلٍ دَوري.	3.43	.83	69%	**كبيرة**
.5	يُتابعُ المشرفُ التّغيير بِشكل دَوري.	3.42	.84	68%	**كبيرة**
.6	يُوفِّرُ المشرفُ البيئةَ التي تُشجِّعُ على الإبداعِ لِتحقيق التّغييرات المَنشُودة.	3.38	.81	68%	**كبيرة**
.7	يُوفِّرُ المشرفُ الآلياتِ الدَّاعمةِ للتغيير.	3.37	.78	67%	**كبيرة**
الدرجة الكلية		3.51	.65	70%	**كبيرة**

نلاحظ أن أهم فقرة "يُعزِّزُ المُشرفُ قِيمةَ التّغيير الإيجَابِي لَدى المُعلّمين باستمرار" بمتوسط حسابي (3.69) يليها يُقنعُ المُشرفُ المعلّمين بأهميَّة التّغيير المِهْني المَطلوب بمتوسط حسابي (3.66) وقد كانت اقل الفقرات يُوفِّرُ المشرفُ الآلياتِ الدَّاعمةِ للتغيير بمتوسط حسابي مقداره (3.37) وبلغت الدرجة الكلية (3.51).

المَجالُ الثَّالث: التَّحفيزُ نَحو تَحقيقِ أَهدافِ التّغيير

جدول (3.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لوَاقعُ مُمارسات المُشرفين التّربويّين لقيادةِ التّغيير من وُجهة نظرِ مديري المدارسِ الحكومية في المحافظاتِ الشّماليّة في فلســـطين للمجال الثالث (التَّحفيزُ نَحو تَحقيقِ أَهدافِ التّغيير)

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة	الدرجة
.8	يُشجِّعُ المشرفُ مُبادرات التّغيير الّتي يقدّمها المعلمون.	3.71	.80	74%	**كبيرة**
.9	يُشَجِّعُ المُشرفُ المعلّمين على مُواصلة العملِ باستمرار.	3.68	.78	74%	**كبيرة**
.10	يُراعي المشرفُ قُدرات المعلّمين عندَ الرَّغبة في إحداثِ التّغيير.	3.62	.81	72%	**كبيرة**
.11	يُشعرُ المشرفُ المعلّمين بقدراتهم على تحقيق مستوياتٍ عاليةٍ من الأداء.	3.60	.81	72%	**كبيرة**
.12	يُشجعُ المشرفُ المعلّمين على تبني التغيرات المطلوبة.	3.58	.78	72%	**كبيرة**
.13	يُشجعُ المشرفُ المعلّمين على التَّأملِ في مُمارسَاتهم لتَحسِين أدائهم.	3.53	.84	71%	**كبيرة**
.14	يُحفزُ المشرفُ الإدارةَ المدرسيّة عَلى تَحقيق أهدافِ التّغيير.	3.50	.83	70%	**كبيرة**
الإجمالي		3.60	.66	72%	**كبيرة**

نلاحظ أن أهم فقرة "يُشجِّعُ المشرفُ مُبادرات التّغيير الّتي يقدّمها المعلمون" بمتوسط حسابي (3.71) يليها "يُشَجِّعُ المُشرفُ المعلّمين على مُواصلة العملِ باستمرار" بمتوسط حسابي (3.68) وقد كانت أقل الفقرات "يُحفزُ المشرفُ الإدارةَ المدرسيّة عَلى تَحقيق أهدافِ التّغيير" بمتوسط حسابي مقداره (3.50) وبلغت الدرجة الكلية (3.60).

المَجالُ الرَّابِعُ: نَمذَجَةُ السُّلوكِ والقدوةِ الحَسَنة

جدول (4.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لوَاقعُ مُمارسات المُشرفين التّربويّين لقيادةِ التّغيير من وُجهة نظرِ مديري المدارسِ الحكومية في المحافظاتِ الشّماليّة في فلســـطين للمجال الرابع (نَمذَجَةُ السُّلوكِ والقدوةِ الحَسَنة)

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة	الدرجة
.15	يَلتزمُ المشرفُ بأخلاقياتِ العملِ.	4.05	.80	81%	***كبيرة جدا***
.16	يُوفِّرُ المشرفُ جوًا من الاحترام المتبادل بينه وبين المعلّمين.	4.04	.74	81%	***كبيرة جدا***
.17	يَحرصُ المشرفُ على أن يكون سلوكه نموذجًا يحتذى به للإدارة والمعلّمين.	3.95	.81	79%	***كبيرة***
.18	يَحرصُ المشرفُ على تحسين التواصل بين أعضاء فريقِ عمل التّغيير	3.85	.74	77%	***كبيرة***
.19	يَتبنى المشرفُ سلوكًا إشرافيًّا إنسانيا مواكبًا للتغيير.	3.77	.78	75%	***كبيرة***
.20	يَعملُ المشرفُ على تحقيق التغيرات المنشودة بمرونة.	3.73	.76	75%	***كبيرة***
.21	يُديرُ المشرفُ الوقت؛ لإحداث التّغيير المنشود بكفاءة.	3.62	.76	72%	***كبيرة***
الإجمالي		3.86	.64	77%	**كبيرة**

نلاحظ أن أهم الفقرات "يَلتزمُ المشرفُ بأخلاقياتِ العملِ" بمتوسط حسابي (4.05) يليها "يُوفِّرُ المشرفُ جوًا من الاحترام المتبادل بينه وبين المعلّمين" بمتوسط حسابي (4.04) وقد كانت أقل الفقرات يُحفزُ المشرفُ الإدارةَ المدرسيّة عَلى تَحقيق أهدافِ التّغيير "يُديرُ المشرفُ الوقت؛ لإحداث التّغيير المنشود بكفاءة" بمتوسط حسابي مقداره (3.62) وبلغت الدرجة الكلية (3.86).

وَاقعُ مُمارسات المُشرفين التّربويّين لقيادةِ التّغيير من وُجهة نظرِ مديري المدارسِ في المحافظاتِ الشّماليّة في فلســـــطين

جدول (5.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لوَاقعُ مُمارسات المُشرفين التّربويّين لقيادةِ التّغيير من وُجهة نظرِ مديري المدارسِ في المحافظاتِ الشّماليّة في فلســـطين

المجال	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة	الممارسة
بِنَاء رُؤيةٍ مُشتَرَكَةٍ للتّغييرِ وَتَطويرُهَا	3.54	0.63	71%	كبيرة
بناء الثقافة الداعمة للتّغيير	3.51	0.65	70%	كبيرة
التَّحفيزُ نَحو تَحقيقِ أَهدافِ التّغيير	3.60	0.66	72%	كبيرة
نَمذَجَةُ السُّلوكِ والقدوةِ الحَسَنة	3.86	0.64	77%	كبيرة
وَاقعُ مُمارسات المُشرفين التّربويّين لقيادةِ التّغيير	3.63	0.59	73%	كبيرة

نلاحظ أن أهم المجالات هو "نَمذَجَةُ السُّلوكِ والقدوةِ الحَسَنة بمتوسط حسابي (3.86) يليه التَّحفيزُ نَحو تَحقيقِ أَهدافِ التّغيير" بمتوسط حسابي (3.60) وقد كانت أقل الفقرات "بناء الثقافة الداعمة للتّغيير" بمتوسط حسابي مقداره (3.51) وبلغت الدرجة الكلية (3.63).

2.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

السؤال الثاني: ما مدى جودةِ الأداء التّدريسيّ في المدارسِ من وُجهة نظرِ مديري المدارسِ في المحافظاتِ الشّماليّة في فلســـــطين؟

للإجابة عن السؤال استخدمت المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لكل فقرة وللدرجة الكلية وقد اعتمد التدريج حسب مقياس ليكرت الخماسي (كبيرة جدا= 5، كبيرة= 4، متوسطة = 3، قليلة = 2, قليلة جدا=1).

المَجالُ الأوَّلُ: المَهاراتُ المَعرفيَّة

جدول (6.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى جودةِ الأداء التّدريسيّ في المدارسِ من وُجهة نظرِ مديري المدارسِ في المحافظاتِ الشّماليّة في فلســـطين للمجال الأول (المهارات المعرفية).

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة	الدرجة
.1	يَستخدمُ المشرفُ المعرفةَ المتَّصلة في مجال تخصُّصه أثناء عمله.	3.98	.68	80%	**كبيرة**
.2	يُرشدُ المشرفُ المعلّمين إلى كيفية التقويم الذاتي.	3.81	.77	76%	**كبيرة**
.3	يَطرحُ المشرفُ أفكارًا جديدةً تسهم في تطوير أداء المعلّمين.	3.76	.77	75%	**كبيرة**
.4	يُساعدُ المشرفُ المعلّمين على فهم الأهداف العامة للمنهج.	3.73	.84	75%	**كبيرة**
.5	يُساعدُ المشرفُ المعلّمين في توظيف البيئة المحلية في إثراء المنهاج.	3.72	.79	74%	**كبيرة**
.6	يُشجعُ المشرفُ المعلّمين على التفكير البنَّاء والتساؤل الهادف.	3.68	.77	74%	**كبيرة**
.7	يُنمي المشرفُ قُدراتِ المعلمين في التعرف على استراتيجيات التقويم.	3.64	.81	73%	
.8	يُحقِّقُ المشرفُ التَّكاملَ بين مادته والمواد الأخرى بإلمامه بها.	3.62	.75	72%	**كبيرة**
الإجمالي		3.75	0.63	75%	**كبيرة**

نلاحظ أن أهم الفقرات "يَستخدمُ المشرفُ المعرفةَ المتَّصلة في مجال تخصُّصه أثناء عمله" بمتوسط حسابي مقداره (3.98) يليها "يُرشدُ المشرفُ المعلّمين إلى كيفية التقويم الذاتي" بمتوسط حسابي (3.81) وكانت أقل الفقرات "يُحقِّقُ المشرفُ التَّكاملَ بين مادته والمواد الأخرى بإلمامه بها" بمتوسط حسابي مقداره (3.62) وبلغت الدرجة الكلية (3.75).

المَجالُ الثَّاني: المَهاراتُ الأدائية

جدول (7.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى جودةِ الأداء التّدريسيّ في المدارسِ من وُجهة نظرِ مديري المدارسِ في المحافظاتِ الشّماليّة في فلســـطين للمجال الثاني (المَهاراتُ الأدائية)

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة	الدرجة
9.	يُشجعُ المشرفُ برامجَ الزيارات المتبادلةِ بين المعلّمين في المجالات التّربويّة.	3.83	.73	77%	**كبيرة**
10.	يُطبقُ المشرفُ الأساليبَ الإشرافية الحديثة المتنوعة.	3.71	.75	74%	**كبيرة**
11.	يُوظفُ المشرفُ التّربويّ تجاربَ الآخرين النَّموذجية في تحسين الأداء.	3.67	.82	73%	**كبيرة**
12.	يَقترحُ المشرفُ نماذج لوسائلَ تعليمية يمكن استخدامها في عملية التعليم.	3.62	.79	72%	**كبيرة**
13.	يُدربُ المشرفُ التّربويّ المعلّمين على الأساليب التعليمية الحديثة.	3.55	.81	71%	**كبيرة**
14.	يَعقدُ المشرفُ التّربويّ لقاءاتٍ مع المعلّمين لدراسة المستجدات التّربويّة.	3.51	.81	70%	**كبيرة**
15.	يُنوِّعُ المشرفُ التّربويّ في أغراضِ الزِّيارات الصَّفيةِ.	3.49	.78	70%	**كبيرة**
16.	يُشاركُ المشرفُ التّربويّ إدارةَ المدرسةِ فِي إعدادِ خُطة التَّطورِ المِهْني للمعلمين وَفق احتياجاتهم.	3.26	.93	65%	**كبيرة**
الإجمالي		3.58	.62	72%	**كبيرة**

نلاحظ أن أهم الفقرات "يُشجعُ المشرفُ برامجَ الزيارات المتبادلةِ بين المعلّمين في المجالات التّربويّة" بمتوسط حسابي (3.83) يليها "يُطبقُ المشرفُ الأساليبَ الإشرافية الحديثة المتنوعة" بمتوسط حسابي (3.71) وكانت أقل فقرة "يُشاركُ المشرفُ التّربويّ إدارةَ المدرسةِ فِي إعدادِ خُطة التَّطورِ المِهْني للمعلمين وَفق احتياجاتهم" بمتوسط حسابي مقداره (3.26) وبلغت الدرجة الكلية (3.58).

المَجالُ الثالث: المَهاراتُ التُّكنولوجيَّة

جدول (8.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى جودةِ الأداء التّدريسيّ في المدارسِ من وُجهة نظرِ مديري المدارسِ في المحافظاتِ الشّماليّة في فلســـطين للمجال الثالث (المَهاراتُ التُّكنولوجيَّة)

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة	الدرجة
1.	يُشجِّعُ المعلّمين على استخدام تكنولوجيا المعلومات في تعزيز عملية التعلم.	3.69	.75	74%	**كبيرة**
2.	يُوظِّفُ المشرفُ التِّكنولوجيا في تَدريب المعلّمين.	3.69	.77	74%	**كبيرة**
3.	يُوظِّفُ المشرفُ تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في مهامِ الإشرافِ التّربويّ.	3.64	.76	73%	**كبيرة**
4.	يُمكِّنُ المشرفُ المعلّمين من استخدام وَسائل الاتِّصال الحَاسُوبية.	3.53	.75	71%	**كبيرة**
5.	يُحدثُ المشرفُ تغييراتٍ ملحوظةً في اتجاهات المعلّمين نحو التكنولوجيا.	3.49	.76	70%	**كبيرة**
6.	يُدرِّبُ المشرفُ المعلّمين على كَيفيَّةِ استخدام التِّقنيات الحَديثة لإثراءِ المَناهج.	3.49	.80	70%	**كبيرة**
7.	يُساعدُ المشرفُ المعلّمين على استخدام محركاتِ البحثِ بشكلٍ متقدم.	3.46	.79	69%	**كبيرة**
8.	يَستخدمُ المشرفُ تقنياتٍ تكنولوجيةً مبتكرةً.	3.45	.79	69%	**كبيرة**
الإجمالي		**3.55**	**.63**	**71%**	**كبيرة**

نلاحظ أن أهم الفقرات يُشجِّعُ المعلّمين على استخدام تكنولوجيا المعلومات في تعزيز عملية التعلم بمتوسط حسابي (3.69) يليها يُوظِّفُ المشرفُ التِّكنولوجيا في تَدريب المعلّمين بمتوسط حسابي (3.69) وكانت أقل الفقرات يَستخدمُ المشرفُ تقنياتٍ تكنولوجيةً مبتكرةً بمتوسط حسابي مقداره (3.45) وبلغت الدرجة الكلية (3.55).

المَجالُ الرابع: المَهاراتُ الإدراكيَّة

جدول (9.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى جودةِ الأداء التّدريسيّ في المدارسِ من وُجهة نظرِ مديري المدارسِ في المحافظاتِ الشّماليّة في فلســـطين للمجال الرابع (المَهاراتُ الإدراكيَّة)

الرقم	الفقرة	المتوسط حسابي	الانحراف المعياري	النسبة	الدرجة
.9	يُرشدُ المشرفُ المعلّمين إلى طَرح الأسئلةِ المثيرةِ لتفكيرِ الطلبة.	3.66	.76	73%	***كبيرة***
.10	ينظم المشرف خبراته بهدف توظيفها في مواقف محددة.	3.62	.77	72%	***كبيرة***
.11	يُشجعُ المشرفُ التَّفكيرَ والتَّجريب القائمَ على أُسُسٍ علميَّة.	3.59	.79	72%	***كبيرة***
.12	يَكتشفُ المشرفُ مواهبَ المعلّمين من خلال المهاراتِ التي يمتلكها.	3.54	.74	71%	***كبيرة***
.13	يُقدِّمُ المشرفُ حُلولًا مناسبةً للمشكلاتِ النَّاتجة عن مواقف محددة.	3.54	.81	71%	***كبيرة***
.14	يُساعدُ المشرفُ المعلّمين على التَّفكير والاستنتاج.	3.53	.80	71%	***كبيرة***
.15	يَستخدمُ المشرفُ الأسلوبَ العلمي فِي حَلِّ المُشكلات.	3.45	.79	69%	***كبيرة***
.16	يُصَمِّمُ المُشرفُ بَرامج لتنميةِ مَهاراتِ التَّفكيرِ الابتكاري لَدى الطلبةِ والمعلّمين.	3.41	.83	68%	***كبيرة***
الإجمالي		3.54	.66	71%	**كبيرة**

نلاحظ أن أهم الفقرات "يرشدُ المشرفُ المعلّمين إلى طَرح الأسئلةِ المثيرةِ لتفكيرِ الطلبة" بمتوسط حسابي (3.66) يليها "ينظم المشرف خبراته بهدف توظيفها في مواقف محددة" بمتوسط حسابي (3.62) وكانت أقل الفقرات "يُصَمِّمُ المُشرفُ بَرامج لتنميةِ مَهاراتِ التَّفكيرِ الابتكاري لَدى الطلبةِ والمعلّمين" بمتوسط حسابي مقداره (3.41) وبلغت الدرجة الكلية (3.54).

مدى جودةِ الأداء التّدريسيّ في المدارسِ من وُجهة نظرِ مديري المدارسِ الحكومية في المحافظاتِ الشّماليّة في فلســـطين.

جدول (10.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى جودةِ الأداء التّدريسيّ في المدارسِ من وُجهة نظرِ مديري المدارسِ الحكومية في المحافظاتِ الشّماليّة في فلســـطين

المجال	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة	الممارسة
المَهاراتُ المَعرفيَّة	3.75	0.63	75%	كبيرة
المَهاراتُ الأدائية	3.58	0.62	72%	كبيرة
المَهاراتُ التُّكنولوجيَّة	3.55	0.63	71%	كبيرة
المَهاراتُ الإدراكيَّة	3.54	0.66	71%	كبيرة
جودةِ الأداء التّدريسيّ في المدارسِ	3.61	0.58	72%	كبيرة

نلاحظ أن أهم المجالات "المَهاراتُ المَعرفيَّة" بمتوسط حسابي (3.75) يليها "المَهاراتُ الأدائية" بمتوسط حسابي (3.58) وكانت أقل المجالات "المَهاراتُ الإدراكيَّة" بمتوسط حسابي مقداره (3.54) وبلغت الدرجة الكلية (3.61).

3.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدّراسة في واقع ممارسات المشرفين التّربويّين لقيادة التّغيير لدى مديري المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية في فلسطين تعزى لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلميّ، وعدد سنوات الخبرة في العمل الإداري، والمديرية، والتخصص).

للإجابة عن هذا السؤال تم تحويله إلى الفرضيات التالية:

1.3.4 الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات إجابات مديري المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية في فلسطين لواقع ممارسة المشرفين التّربويّين لقيادة التّغيير تعزى لمتغير الجنس.

للتحقق من صحة الفرضية الأولى استُخدم اختبار (ت) للعينات المستقلة لقياس دلالة الفروق في لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات إجابات مديري المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية في فلسطين لواقع ممارسة المشرفين التّربويّين لقيادة التّغيير تعزى لمتغير الجنس.

الجدول (11.4) نتائج اختبار (ت) لقياس دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية وَاقعُ مُمارسات المُشرفين التّربويّين لقيادةِ التّغيير في المدارسِ الحكوميّة من وُجهة نظرِ مديري المدارسِ في المحافظاتِ الشّماليّة في فلســـطين تعزى لمتغير الجنس

	الجنس	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
بِنَاء رُؤيةٍ مُشتَرَكَةٍ للتّغييرِ وَتَطويرُهَا	ذكر	106	3.61	0.62	1.452	293	.147
	أنثى	189	3.50	0.63			
بناء الثقافة الداعمة للتّغيير	ذكر	106	3.56	0.63	.904	293	.367
	أنثى	189	3.48	0.66			
التَّحفيزُ نَحو تَحقيقِ أَهدافِ التّغيير	ذكر	106	3.67	0.63	1.366	293	.173
	أنثى	189	3.56	0.68			
نَمذَجَةُ السُلوكِ والقدوةِ الحَسَنة	ذكر	106	3.86	0.59	.007	293	.994
	أنثى	189	3.86	0.67			
وَاقعُ مُمارسات المُشرفين التّربويّين لقيادةِ التّغيير	ذكر	106	3.67	0.56	1.027	293	.305
	أنثى	189	3.60	0.60			

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في المتوسطات الحسابية وَاقعُ مُمارسات المُشرفين التّربويّين لقيادةِ التّغيير في المدارسِ الحكوميّة من وُجهة

نظرِ مديري المدارسِ الحكومية في المحافظاتِ الشّماليّة في فلســـطين وعلاقته بجودة الأداء التدريسي تُعزى للجنس.

2.3.4 الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في وَاقعُ مُمارسات المُشرفين التّربويّين لقيادةِ التّغيير في المدارسِ الحكوميّة من وُجهة نظرِ مديري المدارسِ الحكومية في المحافظاتِ الشّماليّة في فلســـطين تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

للتحقق من صحة الفرضية الثانية استخدم اختبار (ت) للعينات المستقلة لقياس دلالة الفروق في وَاقعُ مُمارسات المُشرفين التّربويّين لقيادةِ التّغيير في المدارسِ الحكوميّة من وُجهة نظرِ مديري المدارسِ في المحافظاتِ الشّماليّة في فلســـطين تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

الجدول (12.4) نتائج اختبار (ت) لقياس دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية وَاقعُ مُمارسات المُشرفين التّربويّين لقيادةِ التّغيير في المدارسِ الحكوميّة من وُجهة نظرِ مديري المدارسِ في المحافظاتِ الشّماليّة في فلســـطين تعزى لمتغير المؤهل العلمي

	المؤهل العلمي	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
بِنَاء رُؤيةٍ مُشتَرَكَةٍ للتّغيير وَتَطويرُهَا	بكالوريوس	206	3.51	0.60	-1.021	293	.308
	ماجستير فأعلى	89	3.59	0.69			
بناء الثقافة الداعمة للتّغيير	بكالوريوس	206	3.48	0.61	-1.051	293	.294
	ماجستير فأعلى	89	3.57	0.74			
التَّحفيزُ نَحو تَحقيقِ أَهدافِ التّغيير	بكالوريوس	206	3.58	0.60	-.843	293	.400
	ماجستير فأعلى	89	3.65	0.79			
نَمذَجَةُ السُلوكِ والقدوةِ الحَسَنة	بكالوريوس	206	3.84	0.61	-.651	293	.515
	ماجستير فأعلى	89	3.90	0.72			
وَاقعُ مُمارسات المُشرفين التّربويّين لقيادةِ التّغيير	بكالوريوس	206	3.60	0.54	-.982	293	.327
	ماجستير فأعلى	89	3.68	0.67			

أظهرت النتائج، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في المتوسطات الحسابية وَاقعُ مُمارسات المُشرفين التّربويّين لقيادةِ التّغيير في المدارسِ الحكوميّة من وُجهة نظرِ مديري المدارسِ في المحافظاتِ الشّماليّة في فلســـطين تعزى للمؤهل العلمي.

3.3.4 الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في وَاقعُ مُمارسات المُشرفين التّربويّين لقيادةِ التّغيير في المدارسِ الحكوميّة من وُجهة نظرِ مديري المدارسِ في المحافظاتِ الشّماليّة في فلســـطين تعزى لمتغير سَنواتُ الخِبرة في العملِ الإداري.

جدول (13.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية وَاقعُ مُمارسات المُشرفين التّربويّين لقيادةِ التّغيير في المدارسِ الحكوميّة من وُجهة نظرِ مديري المدارسِ في المحافظاتِ الشّماليّة في فلســـطين تُعزى لمتغير سَنواتُ الخِبرة في العملِ الإداري

	سَنواتُ الخِبرة في العملِ الإداري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
بِنَاء رُؤيةٍ مُشتَرَكَةٍ للتّغييرِ وَتَطويرُهَا	أقلُّ من 5 سنوات	50	3.52	0.65
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	53	3.49	0.62
	أكثر من 10 سنوات	191	3.55	0.62
بناء الثقافة الداعمة للتّغيير	أقلُّ من 5 سنوات	50	3.53	0.63
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	53	3.49	0.69
	أكثر من 10 سنوات	191	3.51	0.64
التَّحفيزُ نَحو تَحقيقِ أَهدافِ التّغيير	أقلُّ من 5 سنوات	50	3.56	0.68
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	53	3.58	0.70
	أكثر من 10 سنوات	191	3.62	0.65
نَمذَجَةُ السُّلوكِ والقدوةِ الحَسَنة	أقلُّ من 5 سنوات	50	3.90	0.70
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	53	3.83	0.72
	أكثر من 10 سنوات	191	3.86	0.61
وَاقعُ مُمارسات المُشرفين التّربويّين لقيادةِ التّغيير	أقلُّ من 5 سنوات	50	3.63	0.59
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	53	3.60	0.62
	أكثر من 10 سنوات	191	3.63	0.58

للتحقق من صحة الفرضية الثالثة، استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي لقياس دلالة فروق المتوسطات الحسابية لوَاقعُ مُمارسات المُشرفين التّربويّين لقيادةِ التّغيير في المدارسِ الحكوميّة من وُجهة نظرِ مديري المدارسِ في المحافظاتِ الشّماليّة في فلســـطين تعزى لمتغير سَنواتُ الخِبرة في العملِ الإداري.

الجدول (14.4) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لقياس دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية لمستوى وَاقعُ مُمارسات المُشرفين التّربويّين لقيادةِ التّغيير في المدارسِ الحكوميّة من وُجهة نظرِ مديري المدارسِ في المحافظاتِ الشّماليّة في فلســـطين تعزى لمتغير سَنواتُ الخِبرة في العملِ الإداري

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	معدل المربعات	ف	مستوى الدلالة
بِنَاء رُؤيةٍ مُشتَرَكَةٍ للتّغييرِ وَتَطويرُهَا	بين المجموعات	.149	2	.075	.190	.827
	داخل المجموعات	114.835	292	.393		
	المجموع	114.984	294			
بناء الثقافة الداعمة للتّغيير	بين المجموعات	.052	2	.026	.061	.940
	داخل المجموعات	123.625	292	.423		
	المجموع	123.677	294			
التَّحفيزُ نَحو تَحقيقِ أَهدافِ التّغيير	بين المجموعات	.156	2	.078	.176	.839
	داخل المجموعات	129.631	292	.444		
	المجموع	129.787	294			
نَمذَجَةُ السُلوكِ والقدوةِ الحَسَنة	بين المجموعات	.142	2	.071	.170	.844
	داخل المجموعات	121.692	292	.417		
	المجموع	121.834	294			
وَاقعُ مُمارسات المُشرفين التّربويّين لقيادةِ التّغيير	بين المجموعات	.057	2	.029	.083	.920
	داخل المجموعات	100.671	292	.345		
	المجموع	100.728	294			

أظهرت النتائج، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في المتوسطات الحسابية لمستوى وَاقعُ مُمارسات المُشرفين التّربويّين لقيادةِ التّغيير في المدارسِ الحكوميّة

من وُجهة نظرِ مديري المدارسِ في المحافظاتِ الشّماليّة في فلســـطين تعزى لمتغير سَنواتُ الخِبرة في العملِ الإداري.

4.3.4 الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في وَاقعُ مُمارسات المُشرفين التّربويّين لقيادةِ التّغيير في المدارسِ الحكوميّة من وُجهة نظرِ مديري المدارسِ في المحافظاتِ الشّماليّة في فلســـطين تعزى لمتغير المديرية.

جدول (15.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية وَاقعُ مُمارسات المُشرفين التّربويّين لقيادةِ التّغيير في المدارسِ الحكوميّة من وُجهة نظرِ مديري المدارسِ في المحافظاتِ الشّماليّة في فلســـطين تعزى لمتغير المديرية

	المديرية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
بِنَاء رُؤيةٍ مُشتَرَكَةٍ	الخليل	60	3.46	0.63
للتّغييرِ وَتَطويرُهَا	أريحا	22	3.54	0.33
	بيت لحم	45	3.50	0.69
	جنين	53	3.45	0.69
	رام الله	68	3.73	0.49
	طولكرم	47	3.50	0.72
بناء الثقافة الداعمة	الخليل	60	3.45	0.62
للتّغيير	أريحا	22	3.54	0.48
	بيت لحم	45	3.38	0.72
	جنين	53	3.44	0.66
	رام الله	68	3.71	0.58
	طولكرم	47	3.49	0.72
التَّحفيزُ نَحو تَحقيقِ	الخليل	60	3.55	0.62
أَهدافِ التّغيير	أريحا	22	3.81	0.37
	بيت لحم	45	3.46	0.73
	جنين	53	3.59	0.66

	رام الله	68	3.71	0.65
	طولكرم	47	3.57	0.76
نَمذَجَةُ السُّلوكِ والقدوةِ	الخليل	60	3.82	0.59
الحَسَنة	أريحا	22	3.96	0.36
	بيت لحم	45	3.79	0.82
	جنين	53	3.85	0.61
	رام الله	68	3.93	0.64
	طولكرم	47	3.84	0.69
وَاقعُ مُمارسات المُشرفين	الخليل	60	3.57	0.55
التّربويّين لقيادةِ التّغيير	أريحا	22	3.71	0.33
	بيت لحم	45	3.53	0.69
	جنين	53	3.58	0.60
	رام الله	68	3.77	0.52
	طولكرم	47	3.60	0.66

للتحقق من صحة الفرضية الرابعة. استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي لقياس دلالة فروق المتوسطات الحسابية وَاقعُ مُمارسات المُشرفين التّربويّين لقيادةِ التّغيير في المدارسِ الحكوميّة من وُجهة نظرِ مديري المدارسِ في المحافظاتِ الشّماليّة في فلســـطين تُعزى لمتغير المديرية.

الجدول (16.4) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لقياس دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية لمستوى وَاقعُ مُمارسات المُشرفين التّربويّين لقيادةِ التّغيير في المدارسِ الحكوميّة من وُجهة نظرِ مديري المدارسِ في المحافظاتِ الشّماليّة في فلســـطين تعزى لمتغير المديرية

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	معدل المربعات	ف	مستوى الدلالة
بِنَاء رُؤيةٍ مُشتَرَكَةٍ للتّغييرِ وَتَطويرُهَا	بين المجموعات	3.442	5	.688	1.784	.116
	داخل المجموعات	111.542	289	.386		
	المجموع	114.984	294			
بناء الثقافة الداعمة للتّغيير	بين المجموعات	4.163	5	.833	2.013	.077
	داخل المجموعات	119.514	289	.414		
	المجموع	123.677	294			
التَّحفيزُ نَحو تَحقيقِ أَهدافِ التّغيير	بين المجموعات	2.959	5	.592	1.348	.244
	داخل المجموعات	126.828	289	.439		
	المجموع	129.787	294			
نَمذَجَةُ السُّلوكِ والقدوةِ الحَسَنة	بين المجموعات	.858	5	.172	.410	.842
	داخل المجموعات	120.976	289	.419		
	المجموع	121.834	294			
وَاقعُ مُمارسات المُشرفين التّربويّين لقيادةِ التّغيير	بين المجموعات	2.328	5	.466	1.367	.237
	داخل المجموعات	98.400	289	.340		
	المجموع	100.728	294			

أظهرت النتائج، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في المتوسطات الحسابية لمستوى وَاقعُ مُمارسات المُشرفين التّربويّين لقيادةِ التّغيير في المدارسِ الحكوميّة من وُجهة نظرِ مديري المدارسِ في المحافظاتِ الشّماليّة في فلســـطين تعزى لمتغير المديرية.

5.3.4 الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في وَاقعُ مُمارسات المُشرفين التّربويّين لقيادةِ التّغيير في المدارسِ الحكوميّة من وُجهة نظرِ مديري المدارسِ في المحافظاتِ الشّماليّة في فلســـطين تعزى لمتغير التخصص.

للتحقق من صحة الفرضية الخامسة استخدم اختبار ت للعينات المستقلة لقياس دلالة الفروق في وَاقعُ مُمارسات المُشرفين التّربويّين لقيادةِ التّغيير في المدارسِ الحكوميّة من وُجهة نظرِ مديري المدارسِ في المحافظاتِ الشّماليّة في فلســـطين تعزى لمتغير التخصص.

الجدول (17.4) نتائج اختبار (ت) لقياس دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية لوَاقعُ مُمارسات المُشرفين التّربويّين لقيادةِ التّغيير في المدارسِ الحكوميّة من وُجهة نظرِ مديري المدارسِ في المحافظاتِ الشّماليّة في فلســـطين تُعزى للتخصص.

	التخصص	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
بِنَاء رُؤيةٍ مُشتَرَكَةٍ للتّغييرِ وتَطويرُهَا	علوم إنسانيَّة	203	3.55	0.64	.528	293	.598
	علوم طبيعية	92	3.51	0.60			
بناء الثقافة الداعمة للتّغيير	علوم إنسانيَّة	203	3.51	0.67	-.077	293	.939
	علوم طبيعية	92	3.51	0.61			
التَّحفيزُ نَحو تَحقيقِ أَهدافِ التّغيير	علوم إنسانيَّة	203	3.60	0.71	-.192	293	.848
	علوم طبيعية	92	3.61	0.56			
نَمذَجَةُ السُّلوكِ والقدوةِ الحَسَنة	علوم إنسانيَّة	203	3.85	0.68	-.318	293	.751
	علوم طبيعية	92	3.88	0.56			
وَاقعُ مُمارسات المُشرفين التّربويّين لقيادةِ التّغيير	علوم إنسانيَّة	203	3.63	0.62	-.022	293	.982
	علوم طبيعية	92	3.63	0.50			

أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في المتوسطات الحسابية وَاقعُ مُمارسات المُشرفين التّربويّين لقيادةِ التّغيير في المدارسِ الحكوميّة من وُجهة نظرِ مديري المدارسِ في المحافظاتِ الشّماليّة في فلســـطين تُعزى للتخصص.

4.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

السـؤال الرابـع: هل توجد فروق مدى جودةِ الأداء التّدريسـيّ فـي المـدارسِ الحكوميّـة من وُجهـة نظـرِ مـديري المدارسِ في المحافظاتِ الشّماليّة في فلســـطين تعزى للجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات العمل الإداري، والمديرية والتخصص.

للإجابة عن هذا السؤال تم تحويله إلى الفرضيات الصفرية التالية:

1.4.4 الفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في مدى جودةِ الأداء التّدريسيّ في المدارسِ الحكوميّة من وُجهة نظرِ مديري المدارسِ في المحافظاتِ الشّماليّة في فلســـطين تعزى لمتغير الجنس.

للتحقق من صحة الفرضية الأولى واستخدم اختبار (ت) للعينات المستقلة لقياس دلالة الفروق في مدى جودةِ الأداء التّدريسيّ في المدارسِ الحكوميّة من وُجهة نظرِ مديري المدارسِ في المحافظاتِ الشّماليّة في فلســـطين تعزى لمتغير الجنس.

الجدول (18.4) نتائج اختبار (ت) لقياس دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية مدى جودةِ الأداء التّدريسيّ في المدارسِ الحكوميّة من وُجهة نظرِ مديري المدارسِ في المحافظاتِ الشّماليّة في فلســـطين تعزى لمتغير الجنس.

	الجنس	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
المَهاراتُ المَعرفيَّة	ذكر	106	3.81	0.61	1.096	293	.274
	انثى	189	3.72	0.64			
المَهاراتُ الأدائية	ذكر	106	3.66	0.59	1.678	293	.094
	انثى	189	3.53	0.64			
المَهاراتُ التُكنولوجيَّة	ذكر	106	3.60	0.61	1.022	293	.308
	انثى	189	3.53	0.65			
المَهاراتُ الإدراكيَّة	ذكر	106	3.63	0.64	1.785	293	.075
	انثى	189	3.49	0.66			
مدى **جودةِ الأداء التّدريسيّ**	ذكر	106	3.68	0.56	1.538	293	.125
	انثى	189	3.57	0.59			

أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في المتوسطات الحسابية مدى جودةِ الأداء التّدريسيّ في المدارسِ الحكوميّة من وُجهة نظرِ مديري المدارسِ في المحافظاتِ الشّماليّة في فلســـطين تعزى للجنس.

2.4.4 الفرضية السابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) جودةِ الأداء التّدريسيّ في المدارسِ الحكوميّة من وُجهة نظرِ مديري المدارسِ في المحافظاتِ الشّماليّة في فلســـطين تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

للتحقق من صحة الفرضية الثانية واستخدم اختبار (ت) للعينات المستقلة لقياس دلالة الفروق في جودةِ الأداء التّدريسيّ في المدارسِ الحكوميّة من وُجهة نظرِ مديري المدارسِ في المحافظاتِ الشّماليّة في فلســـطين تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

الجدول (19.4) نتائج اختبار (ت) لقياس دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية جودةِ الأداء التّدريسيّ في المدارسِ الحكوميّة من وُجهة نظرِ مديري المدارسِ في المحافظاتِ الشّماليّة في فلســـطين تعزى لمتغير المؤهل العلمي

	المؤهل العلمي	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
المَهاراتُ المَعرفيَّة	بكالوريوس	206	3.72	0.61	−1.598	293	.111
	ماجستير فأعلى	89	3.84	0.68			
المَهاراتُ الأدائية	بكالوريوس	206	3.55	0.56	−1.420	293	.157
	ماجستير فأعلى	89	3.66	0.74			
المَهاراتُ التُّكنولوجيَّة	بكالوريوس	206	3.50	0.61	−2.276	293	.024
	ماجستير فأعلى	89	3.68	0.68			
المَهاراتُ الإدراكيَّة	بكالوريوس	206	3.51	0.63	−1.183	293	.238
	ماجستير فأعلى	89	3.61	0.72			
مدى **جودةِ الأداء التّدريسيّ**	بكالوريوس	206	3.57	0.54	−1.778	293	.076
	ماجستير فأعلى	89	3.70	0.66			

أشارت النتائج، إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في المتوسطات الحسابية جودةِ الأداء التّدريسيّ في المدارسِ الحكوميّة من وُجهة نظرِ مديري المدارسِ في المحافظاتِ الشّماليّة في فلســـطين تعزى للمؤهل العلمي عدا وجود فروق في المحور الثالث لصالح ماجستير فأعلى.

3.4.4 الفرضية الثامنة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في جودةِ الأداء التّدريسيّ في المدارسِ الحكوميّة من وُجهة نظرِ مديري المدارسِ في المحافظاتِ الشّماليّة في فلســـطين تعزى لمتغير سَنواتُ الخِبرة في العملِ الإداري.

جدول (20.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية وفقاً لمتغير سَنواتُ الخِبرة في العملِ الإداري

	سَنواتُ الخِبرة في العملِ الإداري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المَهاراتُ المَعرفيَّة	أقلُّ من 5 سنوات	50	3.86	0.56
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	53	3.68	0.69
	أكثر من 10 سنوات	191	3.75	0.63
المَهاراتُ الأدائية	أقلُّ من 5 سنوات	50	3.66	0.60
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	53	3.52	0.64
	أكثر من 10 سنوات	191	3.58	0.62
المَهاراتُ التُّكنولوجيَّة	أقلُّ من 5 سنوات	50	3.60	0.65
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	53	3.61	0.68
	أكثر من 10 سنوات	191	3.53	0.62
المَهاراتُ الإدراكيَّة	أقلُّ من 5 سنوات	50	3.67	0.62
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	53	3.47	0.74
	أكثر من 10 سنوات	191	3.53	0.64
مدى **جودةِ الأداء**	أقلُّ من 5 سنوات	50	3.70	0.56
التّدريسيّ	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	53	3.57	0.63
	أكثر من 10 سنوات	191	3.60	0.57

للتحقق من صحة الفرضية الثامنة، استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي لقياس دلالة الفروق المتوسطات الحسابية جودةِ الأداء التّدريسيّ في المدارسِ الحكوميّة من وُجهة نظرِ مديري المدارسِ في المحافظاتِ الشّماليّة في فلســـطين تعزى لمتغير سَنواتُ الخِبرة في العملِ الإداري.

الجدول (21.4) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لقياس دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية جودةِ الأداء التّدريسيّ في المدارسِ الحكوميّة من وُجهة نظرِ مديري المدارسِ في المحافظاتِ الشّماليّة في فلســـطين تعزى لمتغير سَنواتُ الخِبرة في العملِ الإداري.

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	معدل المربعات	ف	مستوى الدلالة
المَهاراتُ المَعرفيَّة	بين المجموعات	.834	2	.417	1.041	.355
	داخل المجموعات	116.587	291	.401		
	المجموع	117.421	293			
المَهاراتُ الأدائية	بين المجموعات	.524	2	.262	.673	.511
	داخل المجموعات	113.699	292	.389		
	المجموع	114.223	294			
المَهاراتُ التُّكنولوجيَّة	بين المجموعات	.389	2	.194	.482	.618
	داخل المجموعات	117.887	292	.404		
	المجموع	118.276	294			
المَهاراتُ الإدراكيَّة	بين المجموعات	1.098	2	.549	1.276	.281
	داخل المجموعات	125.555	292	.430		
	المجموع	126.653	294			
مدى **جودةِ الأداء التّدريسيّ**	بين المجموعات	.497	2	.248	.741	.478
	داخل المجموعات	97.831	292	.335		
	المجموع	98.327	294			

أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في المتوسطات الحسابية لمستوى جودةِ الأداء التّدريسيّ في المدارسِ الحكوميّة من وُجهة نظرِ مديري المدارسِ في المحافظاتِ الشّماليّة في فلســـطين تعزى لمتغير سَنواتُ الخِبرة في العملِ الإداري.

4.4.4 الفرضية التاسعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) جودةِ الأداء التّدريسيّ في المدارسِ الحكوميّة من وُجهة نظرِ مديري المدارسِ في المحافظاتِ الشّماليّة في فلســـطين تعزى لمتغير المديرية.

جدول (22.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية جودةِ الأداء التّدريسيّ في المدارسِ الحكوميّة من وُجهة نظرِ مديري المدارسِ في المحافظاتِ الشّماليّة في فلســـطين تعزى لمتغير المديرية

	المديرية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المَهاراتُ المَعرفيَّة	الخليل	60	3.73	0.59
	أريحا	22	3.80	0.37
	بيت لحم	45	3.57	0.83
	جنين	53	3.73	0.58
	رام الله	68	3.93	0.60
	طولكرم	47	3.71	0.63
المَهاراتُ الأدائية	الخليل	60	3.52	0.66
	أريحا	22	3.52	0.43
	بيت لحم	45	3.53	0.69
	جنين	53	3.56	0.58
	رام الله	68	3.73	0.56
	طولكرم	47	3.54	0.72
المَهاراتُ التُّكنولوجيَّة	الخليل	60	3.44	0.66
	أريحا	22	3.65	0.45
	بيت لحم	45	3.50	0.59
	جنين	53	3.54	0.60
	رام الله	68	3.69	0.65
	طولكرم	47	3.52	0.71
المَهاراتُ الإدراكيَّة	الخليل	60	3.51	0.66

	أريحا	22	3.53	0.58
	بيت لحم	45	3.38	0.74
	جنين	53	3.50	0.64
	رام الله	68	3.73	0.53
	طولكرم	47	3.51	0.75
مدى **جودةِ الأداء التّدريسيّ**	الخليل	60	3.55	0.59
	أريحا	22	3.63	0.38
	بيت لحم	45	3.49	0.65
	جنين	53	3.58	0.54
	رام الله	68	3.77	0.51
	طولكرم	47	3.57	0.66

للتحقق من صحة الفرضية التاسعة، استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي لقياس دلالة الفروق المتوسطات الحسابية جودةِ الأداء التّدريسيّ في المدارسِ الحكوميّة من وُجهة نظرِ مديري المدارسِ في المحافظاتِ الشّماليّة في فلســـطين تعزى لمتغير المديرية.

الجدول (23.4) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لقياس دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية جودةِ الأداء التّدريسيّ في المدارسِ الحكوميّة من وُجهة نظرِ مديري المدارسِ في المحافظاتِ الشّماليّة في فلســـطين تعزى لمتغير المديرية

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	معدل المربعات	ف	مستوى الدلالة
المَهاراتُ المَعرفيَّة	بين المجموعات	3.701	5	.740	1.875	.099
	داخل المجموعات	113.719	288	.395		
	المجموع	117.421	293			
المَهاراتُ الأدائية	بين المجموعات	2.165	5	.433	1.117	.351
	داخل المجموعات	112.058	289	.388		
	المجموع	114.223	294			

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	معدل المربعات	ف	مستوى الدلالة
المَهاراتُ	بين المجموعات	2.472	5	.494	1.234	.293
التُّكنولوجيَّة	داخل المجموعات	115.804	289	.401		
	المجموع	118.276	294			
المَهاراتُ الإدراكيَّة	بين المجموعات	3.812	5	.762	1.794	.114
	داخل المجموعات	122.841	289	.425		
	المجموع	126.653	294			
مدى **جودةِ الأداء**	بين المجموعات	2.683	5	.537	1.622	.154
التّدريسيّ	داخل المجموعات	95.644	289	.331		
	المجموع	98.327	294			

أشارت النتائج، إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في المتوسطات الحسابية لمستوى جودةِ الأداء التّدريسيّ في المدارسِ الحكوميّة من وُجهة نظرِ مديري المدارسِ في المحافظاتِ الشّماليّة في فلســـطين تعزى لمتغير المديرية.

5.4.4 الفرضية العاشرة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في جودةِ الأداء التّدريسيّ في المدارسِ الحكوميّة من وُجهة نظرِ مديري المدارسِ في المحافظاتِ الشّماليّة في فلســـطين تعزى لمتغير التخصص.

للتحقق من صحة الفرضية العاشرة، استخدم اختبار (ت) للعينات المستقلة لقياس دلالة الفروق في جودةِ الأداء التّدريسيّ في المدارسِ الحكوميّة من وُجهة نظرِ مديري المدارسِ في المحافظاتِ الشّماليّة في فلســـطين تعزى لمتغير التخصص.

الجدول (24.4) نتائج اختبار (ت) لقياس دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية جودةِ الأداء التّدريسيّ في المدارسِ الحكوميّة من وُجهة نظرِ مديري المدارسِ في المحافظاتِ الشّماليّة في فلســـطين تعزى لمتغير التخصص

	التخصص	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
المَهاراتُ المَعرفيَّة	علوم إنسانيَّة	203	3.74	0.66	-.548	293	.584
	علوم طبيعية	92	3.78	0.56			
المَهاراتُ الأدائية	علوم إنسانيَّة	203	3.59	0.67	.473	293	.637
	علوم طبيعية	92	3.55	0.52			
المَهاراتُ التُّكنولوجيَّة	علوم إنسانيَّة	203	3.56	0.67	.227	293	.821
	علوم طبيعية	92	3.54	0.55			
المَهاراتُ الإدراكيَّة	علوم إنسانيَّة	203	3.56	0.69	.897	293	.371
	علوم طبيعية	92	3.49	0.57			
مدى **جودةِ الأداء التّدريسيّ**	علوم إنسانيَّة	203	3.61	0.62	.294	293	.769
	علوم طبيعية	92	3.59	0.48			

أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في المتوسطات الحسابية جودةِ الأداء التّدريسيّ في المدارسِ الحكوميّة من وُجهة نظرِ مديري المدارسِ في المحافظاتِ الشّماليّة في فلســـطين تعزى التخصص.

5.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

السؤال الخامس: هل توجد علاقة بين وَاقعُ مُمارسات المُشرفين التّربويّين لقيادةِ التّغيير وجودةِ الأداء التّدريسيّ في المدارسِ الحكوميّة من وُجهة نظرِ مديري المدارسِ في المحافظاتِ الشّماليّة في فلســـطين؟

للإجابة عن السؤال تم تحويله إلى الفرضية الصفرية التالية:

1.5.4 الفرضية الحادية عشرة: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين وَاقعُ مُمارسات المُشرفين التّربويّين لقيادةِ التّغيير وجودةِ الأداء التّدريسيّ في المدارسِ الحكوميّة من وُجهة نظرِ مديري المدارسِ في المحافظاتِ الشّماليّة في فلســـطين.

الجدول (25.4) معامل ارتباط بيرسون بين وَاقعُ مُمارسات المُشرفين التّربويّين لقيادةِ التّغيير و جودةِ الأداء التّدريسيّ في المدارسِ الحكوميّة من وُجهة نظرِ مديري المدارسِ الحكومية في المحافظاتِ الشّماليّة في فلســـطين.

وَاقعُ مُمارسات المُشرفين التّربويّين لقيادةِ التّغيير		
	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
المَهاراتُ المَعرفيَّة	0.809**	0.000
المَهاراتُ الأدائية	0.811**	0.000
المَهاراتُ التُّكنولوجيَّة	0.733**	0.000
المَهاراتُ الإدراكيَّة	0.798**	0.000
جودةِ الأداء التّدريسيّ	0.867**	0.000

نلاحظ وجود علاقة إيجابية بين وَاقعِ مُمارسات المُشرفين التّربويّين لقيادةِ التّغيير وجودةِ الأداء التّدريسيّ في المدارسِ الحكوميّة من وُجهة نظرِ مديري المدارسِ في المحافظاتِ الشّماليّة في فلســـطين

جدول (26.4) نتائج الانحدار الخطي المتعدد لفحص العلاقة بين وَاقعُ مُمارسات المُشرفين التّربويّين لقيادةِ التّغيير على جودةِ الأداء التّدريسيّ في المدارسِ الحكوميّة من وُجهة نظرِ مديري المدارسِ في المحافظاتِ الشّماليّة في فلســـطين

	ميل خط الانحدار	قيمة T	Standardized coeffecient	مستوى الدلالة
الثابت	.512	4.724	−.154	.000
بِنَاء رُؤيةٍ مُشتَرَكَةٍ للتّغييرِ وَتَطويرُهَا	−.142	−1.822	−.154	.069
بناء الثقافة الداعمة للتّغيير	−.137	−1.536	−.075	.126
نَمذَجَةُ السُلوكِ والقدوةِ الحَسَنة	−.067	−.795	1.211	.427
وَاقعُ مُمارسات المُشرفين التّربويّين لقيادةِ التّغيير	1.197	5.558	−.154	.000

قيمة ف =(224.073) بمستوى دلالة (0.000) معامل التحديد (0.755)

أظهرت النتائج أن قيمة (ف) لمعنوية خط الانحدار بلغت (224.073) وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (0.000) بينما بلغ معامل ارتباط الكلي (0.869) بمعامل تحديد مقداره (0.755) وهي تدل على أن نسبة تفسير التباينات في المتغير التابع جودةِ الأداء التّدريسيّ باستخدام المتغير المستقل (وَاقعُ مُمارسات المُشرفين التّربويّين لقيادةِ التّغيير) بأبعاده هي (75.5%) كما يظهر أن المتغير وَاقعُ مُمارسات المُشرفين التّربويّين لقيادةِ التّغيير دالة في التأثير بميل مقداره (1.197) وخرج المجال الثالث من التأثير على المتغير التابع.

صدق الأداة: للتحقق من صدق الأدوات تم حساب معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية وكانت النتائج كما يلي:

جدول (27.4) حساب معاملات الارتباط لوَاقعُ مُمارسات المُشرفين التّربويّين لقيادةِ التّغيير

رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	.703	.000	15	.785	.000
2	.665	.000	16	.750	.000
3	.766	.000	17	.754	.000
4	.706	.000	18	.786	.000
5	.724	.000	19	.772	.000
6	.654	.000	20	.804	.000
7	.666	.000	21	.749	.000
8	.737	.000	22	.668	.000
9	.770	.000	23	.675	.000
10	.720	.000	24	.797	.000
11	.726	.000	25	.701	.000
12	.703	.000	26	.794	.000
13	.766	.000	27	.763	.000
14	.757	.000	28	.776	.000

جدول (28.4) معاملات ارتباط جودةِ الأداء التّدريسيّ

رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	.666	.007	17	.719	.000
2	.721	.010	18	.712	.000
3	.750	.000	19	.723	.000
4	.741	.000	20	.690	.000
5	.772	.000	21	.691	.000
6	.756	.000	22	.753	.000
7	.784	.079	23	.725	.000
8	.722	.090	24	.780	.000
9	.726	.091	25	.755	.001
10	.761	.000	26	.762	.000
11	.719	.000	27	.788	.000
12	.638	.000	28	.761	.006
13	.705	.000	29	.796	.005
14	.727	.000	30	.770	.000
15	.794	.000	31	.787	.005
16	.672	.000	32	.758	.000

الفصل الخامس

تفسير النتائج ومناقشتها

الفصل الخامس

تفسير النتائج ومناقشتها

تضمَّن هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصَّلت إليها الدراسة، من خلال أسئلتها وما انبثق عنها من فرضيات، وذلك بمقارنتها بالنتائج التي توصَّلت إليها الدراسات السابقة الواردة في هذه الدراسة، إضافة إلى تفسير النتائج، وصولا إلى التوصيات التي يمكن طرحها في ضوء هذه النتائج.

1.5 تفسير نتائج الأسئلة ومناقشتها

1.1.5 تفسير نتائج السؤال الأول ومناقشته

ما وَاقعُ مُمارسات المُشرفين التّربويّين لقيادةِ التّغيير من وُجهة نظرِ مديري المدارسِ الحكومية في المحافظاتِ الشّماليّة في فلســـــطين.

أشارت النتائج إلى أن استجابات عينة الدراسة حول وَاقعُ مُمارسات المُشرفين التّربويّين لقيادةِ التّغيير من وُجهة نظرِ مديري المدارسِ الحكومية في المحافظاتِ الشّماليّة في فلســـــطين، جاءت بتقدير كبير وذلك بدلالة المتوسط الحسابي الذي بلغ (3.63)، كما في الجدول رقم (8) وتراوحت الأوساط الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة عن مجالات واقع ممارسات المشرفين التربويين لقيادةِ التّغيير بين (3.51-3.86)، إذ جاء مجال **نَمذَجَةُ السُّلوكِ والقدوةِ الحَسَنة** في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.86) وبتقدير كبير، بينما جاء مجال " **بناء الثقافة الداعمة للتّغيير** " في المرتبة الرابعة، بمتوسط حسابي بلغ (3.51)، وبتقدير كبير كما ورد في

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المشرف التربوي يسعى ليكون قدوة حسنة في سلوكه وأخلاقه اعتقاداً منه أن هذا الأسلوب يوطّد العلاقة بين المشرف ومدير المدرسة والمعلم ويوفر جو من الألفة والاحترام المتبادل، إضافة إلى أن هذا الأسلوب يوفر مناخاً مدرسياً فاعلاً ينعكس أثره على سلوك الطلبة وتحقيق أهداف العملية التعليمية، كما أن المشرف يعتبر قدوة للمعلمين ولا يجوز أن يفعل ما ينهى المعلمين عن فعله. وجاءت تقديرات إجابات المبحوثين حول مجال بناء ثقافة داعمة للتغيير، في المرتبة الأخيرة وبتقدير كبير ويُعزى ذلك إلى أن الثقافة من الأمور التي لا تتغير بسهولة وبسرعة لدى المعلمين والمديرين، وتحتاج إلى فترات طويلة وإلى جهود كبيرة ومهارات عالية من المشرف التربوي مثل مهارة الإقناع ومعرفة الأنماط السلوكية المختلفة للمعلمين والمديرين وآلية التعامل مع كل نمط.

كما يحتاج بناء هذه الثقافة إلى متابعة وتقييم مستمرين وإلى إحداث تغيير في البيئة التعليمية حتى تخرج عن النمطية، وتحتاج كذلك من المشرف إلى خطة وآليات داعمة مادية وبشرية من أجل إحداث التّغيير في الثقافة السائدة.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة أبو حسنين (2015) التي أظهرت أن درجة ممارسة مديري المناطق التعليمية بوكالة الغوث لإدارة التّغيير كانت بدرجة كبيرة، وبنسبة مئوية (3.75%) وهذا يدل على أن المشرفين التربويين يسعون إلى ممارسة قيادة التّغيير في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية في فلسطين، وذلك بهدف مواكبة المستجدات والتحديات، ودراسة الكلباني (2016)، والتي أظهرت أن ممارسات المشرفين التربويين جاءت بدرجة كبيرة.

واختلفت هذه النتيجة مع دراسة امطير (2012) والتي أظهرت نتائجها أن دور المشرف التربوي جاء بدرجة متوسطة، ودراسة يوسف وكياني (2011) والتي أظهرت نتائجها أن المشرفين التربويين يتصرفون بطريقة استبدادية ولا يؤمنون بالإشراف كعملية مشاركة ودراسة إمبيض (2014)،

التـي أظهـرت ان ممارسـات المشـرفين التربـويين جـاءت بدرجـة متوسـطة جزئيـا، ودراسـة آل دغمـان (2020) ودراسة هوك كاري وقانيا حسينا (2020) التي أظهرت نتائجها أن المشرفين التربويين ينمون مهارات المعلمين بدرجة متوسطة.

المَجَال الأوَّلُ: بِنَاء رُؤيةٍ مُشتَرَكَةٍ للتّغييرِ وَتَطويرُهَا

نلاحظ أن أهم الفقرات في هذا المجال كانت "يُزود المُشرفُ المُعلّمين بالمستجداتِ فِي مَجالِ التَّعليمِ باستمرَار" جـاءت بمتوسـط حسـابي (3.72)، وتعـزو الباحثـة هـذه النتيجـة إلـى أنـه مـن مهـام المشرف الاطـلاع المستمر ومواكبـة التّغييرات والمستجدات في مجال التخصص، فهو علـى اتصـال مباشـر مـع الـوزارة ودائـرة المنـاهج مـن أجـل تزويـد المعلمـين بأيـة مسـتجدات أو تغييـرات فـي الوقـت المناسب. وكانت أقل الفقرات: يُشركُ المشرفُ إدارةَ المدرسةِ في صُنعِ القَرارات اللَّازمة لعمليةِ التّغيير بمتوسط مقداره 3.43 وبلغت الدرجة الكلية 3.54 وتعزو الباحثة ذلك إلى ضعف الاتصال المباشر بين مدير المدرسة والمشرف التربوي، لأن اتصال المشرف التربوي يكون مع المعلم أكثر من اتصاله مع مدير المدرسة، وقد يكون ذلك بسبب ضيق الوقت وانشغال مدير المدرسة بمهام أخرى فترة حضور المشرف التربوي فيكتفي المشرف بتوجيه المعلم. أو أن بعض مديري المدارس قد لا يتقبلون الأفكار الجديدة التي يطرحها المشرف التربوي للتغيير، وهذا يقلل من دافعية المشرف لإشراك مدير المدرسة بالقرارات الخاصة بالتّغيير.

المجال الثاني: بناء الثقافة الداعمة للتّغيير

نلاحظ أن أهم الفقرات فـي هذا المجال كانت "يُعزِّزُ المُشرفُ قِيمةَ التّغيير الإيجَابِي لَدى المُعلّمين باستمرار" جاءت بمتوسط حسابي (3.69) تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى اهتمام المشرف

ووعيه لأهمية التّغيير فهو يحاول باستمرار تشجيع المعلمين على إحداث تغيير إيجابي يتمثل في استخدام طرق وأساليب واستراتيجيات جديدة.

وكانت أقل الفقرات: "يُوفِّرُ المشرفُ الآلياتِ الدَّاعمةِ للتغيير" بمتوسط مقداره (3.37) وبلغت الدرجة الكلية (3.51) وتعزو الباحثة ذلك إلى انشغال المشرف بأعمال كثيرة، أو ربما لضيق الوقت حيث لا يتسنى له التخطيط الجيد لوضع آليات تدعم وتعزز التّغيير إضافة إلى قلة الموارد المادية والبشرية المتوفرة للمشرف التي تلزم لتوفير الآليات المختلفة لإحداث عملية التّغيير.

المَجالُ الثَّالث: "التَّحفيزُ نَحو تَحقيقِ أَهدافِ التّغيير"

نلاحظ أن أهم الفقرات في هذا المجال كانت: "يُشجِّعُ المشرفُ مُبادرات التّغيير الّتي يقدّمها المعلمون" جاءت بمتوسط حسابي (3.71) تعزو الباحثة ذلك إلى سعي المشرف الدائم إلى تطوير أداء المعلم من خلال تنفيذ مبادرات جديدة في مجال تخصصه، وتركيز وزارة التربية والتعليم الفلسطينية على المسابقات والملتقيات التربوية مثل صندوق الإنجاز والتميز التي تعقده سنويا لعرض المبادرات والأفكار الجديدة للمعلمين.

وقد كانت أقل الفقرات "يُحفزُ المشرفُ الإدارةَ المدرسيّة عَلى تَحقيق أهدافِ التّغيير" بمتوسط مقداره (3.50) وبلغت الدرجة الكلية (3.60) وتعزو الباحثة ذلك إلى قلة التواصل بين المشرف وإدارة المدرسة إما بسبب انشغال مدير المدرسة بالعمل الإداري اليومي، أو ربما تدني رغبة المدير في التّغيير بسبب الارتياح للوضع القائم حيث يشكل أي تغيير بالنسبة له عبئا إضافياً مما يعزز اتجاهاً سلبيا لدى المشرف التربوي نحو التّغيير. وربما لان عملية التحفيز تحتاج إلى إمكانيات مادية فيجد المشرف التربوي صعوبة بتوفيرها.

المَجالُ الرَّابعُ: نَمذَجَةُ السُّلوكِ والقدوةِ الحَسَنة

نلاحظ أن أهم الفقرات في هذا المجال كانت "**يَلتزمُ المشرفُ بأخلاقياتِ العملِ**" جاءت بمتوسط حسابي (4.05) وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المشرف التربوي يتم اختياره بعناية وبناءً على مجموعة من المعايير والأسس بحيث يتمتع المشرف بأخلاق عالية والتي تنعكس في التزامه بأخلاقيات المهنة فهو يشكل القدوة الحسنة للإدارة والمعلمين والطلبة وكل من يتعامل معهم.

وقد كانت أقل الفقرات يُحفزُ المشرفُ الإدارةَ المدرسيّة عَلى تَحقيق أهدافِ التّغيير يُديرُ المشرفُ الوقت؛ لإحداث التّغيير المنشود بكفاءة بمتوسط مقداره (3.62) وبلغت الدرجة الكلية (3.86) وتعزو الباحثة ذلك ربما بسبب عدم التخطيط الجيد وتراكم الأعمال والمهام مما يتسبب في ضعف التنظيم لديه وبالتالي تدني مستوى تحديد الأولويات مما يقلّل من الإدارة الجيدة للوقت لإحداث التّغيير.

2.1.5 تفسير نتائج السؤال الثاني ومناقشته:

ما مدى جودةِ الأداء التّدريسيّ في المدارسِ من وُجهة نظرِ مديري المدارسِ في المحافظاتِ الشّماليّة في فلســـــطين؟

نلاحظ أن أهم المجالات المتعلقة بالسؤال الثاني "ما مدى جودةِ الأداء التّدريسيّ في المدارسِ من وُجهة نظرِ مديري المدارسِ في المحافظاتِ الشّماليّة في فلســـطين" كانت "المَهاراتُ المَعرفيَّة" جاءت بمتوسط حسابي (3.75) يليها "المَهاراتُ الأدائية" بمتوسط (3.58) وكانت أقل المجالات "المَهاراتُ الإدراكيَّة" بمتوسط حسابي مقداره (3.54) وبلغت الدرجة الكلية (3.61).

أشارت النتائج إلى أن درجة جودةِ الأداء التّدريسيّ في المدارسِ من وُجهة نظرِ مديري المدارسِ الحكومية في المحافظاتِ الشّماليّة في فلســـطين جاءت كبيرة، كما في جدول رقم (13)، وذلك بدلالة المتوسط الحسابي الذي بلغ (3.61). كما نلاحظ من خلال البيانات أن الفقرة (1) التي

تتحدث عن "يَستخدمُ المشرفُ المعرفةَ المتَّصلة في مجال تخصُّصه أثناء عمله"، حصلت على أعلى المتوسطات الحسابية، وبلغ المتوسط الحسابي لها (3.98)، والانحراف المعياري (.68)، وبدرجة مرتفعة، أما الفقرة (16) "يُشاركُ المشرفُ التّربويّ إدارةَ المدرسةِ فِي إعدادِ خُطة التَّطورِ المِهْني للمعلمين وَفق احتياجاتهم"، فهي أقل الفقرات (متوسطاً حسابياً)؛ إذ حصلت على متوسط حسابي (3.26)، وانحراف معياري (.93).

وتُعزو الباحثة هذه النتيجة المرتفعة؛ إلى أن المشرف التربوي يتمتع بقدرات ومهارات عالية لتلقيه التدريب اللازم وأنه خبير فني متخصص لديه اطّلاع ومعرفة واسعة في مجال تخصصه، فهو ملم بالمحتوى التعليمي بكل تفاصيله مما يمكنه من استخدام هذه المعرفة بالإضافة الى الدورات التدريبية المتخصصة التي يخضع لها المشرف التربوي، بطريقة انعكست في استجابات عينة الدراسة. وجاء تقدير إجابات عينة الدراسة: "يُشاركُ المشرفُ التّربويّ إدارةَ المدرسةِ فِي إعدادِ خُطة التَّطورِ المِهْني للمعلمين وَفق احتياجاتهم". في المرتبة الأخيرة. ويُعزى ذلك إلى ضعف التخطيط المشترك بين المشرف التربوي وإدارة المدرسة في مجال التطور المهني للمعلمين الذي قد يكون سببه ضعف التواصل بين الجهتين أو ضغط العمل الناتج عن ارتفاع عدد المعلمين لكل مشرف، وقد يكون ذلك بسبب عدم قناعة المشرف التربوي بأهمية التخطيط المشترك مع إدارة المدرسة.

وبمقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة، تبين أنها تتفق مع دراسة أبو كلوب (2017) التي أظهرت نتائجها أن القيادة الإبداعية وتعزيز الدافعية تتوفران بدرجة كبيرة، وقد اتفقت مع دراسة الخطيب (2017)، والتي أظهرت درجة متوسط في ممارسات المشرفين التربويين، ودراسة القرني (2016) التي أظهرت نتائجها أن ممارسات رؤساء الأقسام لقيادة التّغيير جاءت بدرجة كبيرة ودراسة الكردي (2016) ودراسة محمد (2010) التي أظهرت جميعها أن ممارسات المشرفين التربويين لقيادة التّغيير جاءت بدرجة كبيرة.

واختلفت مع دراسة عزوق (2017)، التي أظهرت أن نتائج توافر الكفايات جاءت بدرجة متوسطة.

المَجالُ الأوَّلُ: المَهاراتُ المَعرفيَّة:

وفي مجال المهارات المعرفية فإننا نلاحظ أن أهم الفقرات "يَستخدمُ المشرفُ المعرفةَ المتَّصلة في مجال تخصُّصه أثناء عمله" جاءت بمتوسط حسابي (3.98). وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المشرف التربوي خبير فني متخصص لديه اطلاع واسع ومعرفة كبيرة في مجال تخصصه فهو ملم بالمناهج التعليمية بكل تفاصيلها (الفلسفة، الأهداف، الأنشطة، والاستراتيجيات، التقويم، الصعوبات والتحديات وسبل التغلب عليها).

وقد كانت أقل الفقرات: "يُحقِّقُ المشرفُ التربوي التَّكاملَ بين مادته والمواد الأخرى بإلمامه بها" بمتوسط مقداره (3.62) وبلغت الدرجة الكلية (3.75)، تعزو الباحثة ذلك إلى أن المشرف متعمق وخبير في مادته واطلاعه على المواد الأخرى أقل من مبحثه الأساسي لتخصيصه الوقت المتوفر لديه أكثر لمادته الأساسية، مع العلم أنه من الضروري أن يكون المشرف متمكنا من رؤية مادته الدراسية في وضعها الصحيح مع سائر المواد الأخرى، وكذلك انسجامها مع جميع جوانب المنهج الدراسي، وقد يكون اهتمام المشرف بالاطلاع على المواد الأخرى متدنياً.

المَجالُ الثَّاني: المَهاراتُ الأدائية:

وفي مجال المهارات الأدائية فإننا نلاحظ أن أهم الفقرات: "يُشجعُ المشرفُ برامجَ الزيارات المتبادلةِ بين المعلّمين في المجالات التّربويّة" قد جاءت بمتوسط حسابي (3.83)، تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى الزيارات التبادلية تعتبر من أهم الأساليب الإشرافية التي تسهم في تطوير أداء المعلم كما يمكن تنفيذها بسهولة لوجود أكثر من معلم لنفس التخصص في المدرسة أو المدارس المجاورة .

وقد كانت أقل الفقرات "يُشاركُ المشرفُ التّربويّ إدارةَ المدرسةِ فِي إعدادِ خُطة التَّطورِ المِهْني للمعلمين وَفق احتياجاتهم" بمتوسط مقداره (3.26) وبلغت الدرجة الكلية (3.58)، تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى ضعف التعاون بين المشرف التربوي ومدير المدرسة في تحديد احتياجات المعلمين التدريبية ربما بسبب ضعف القناعة لدى الطرفين بأهمية المشاركة في التخطيط أو ربما بسبب حجم المهام الموكلة إلى الطرفين وكثرة المعلمين الذين يتابعهم المشرف التربوي في مدارس متعددة فيجد أنه من الصعوبة التخطيط المشترك مع أكثر من مدير لهذا الموضوع، ربما بسبب قناعة المشرف أن بعض مديري المدارس لا يولون الاهتمام الكافي بالموضوع .

المَجالُ الثَّالثُ: المَهاراتُ التُّكنولوجيَّة:

وفي مجال المهارات التُّكنولوجيَّة نلاحظ أن أهم الفقرات "يُشجِّعُ المعلّمين على استخدام تكنولوجيا المعلومات في تعزيز عملية التعلم" بمتوسط حسابي (3.69)، تعزو الباحثة ذلك إلى قناعة المشرف أن التكنولوجيا جزءاً مهماً من العملية التعليمية، ومن أهم المهارات التي يجلب أن يمتلكها المعلم في القرن الحادي والعشرين هي القدرة على توظيف التكنولوجيا بمختلف أشكالها ومصادرها لتوفير تعليم نوعي للطلبة. كما أن هناك أكثر من بند في نموذج الزيارة الصفية ونموذج تقييم الأداء السنوي للمعلم يشتمل درجة توظيفه للتكنولوجيا في أثناء أدائه مهامه.

وكانت أقل الفقرات "يَستخدمُ المشرفُ تقنياتٍ تكنولوجيةً مبتكرةً" بمتوسط مقداره (3.45) وبلغت الدرجة الكلية (3.55) وتعزو الباحثة ذلك إلى التطور السريع والهائل في استخدام التطبيقات والتقنيات الجديدة في مجال التعليم، وربما لا يستطيع المشرف مجاراتها بسبب ضيق الوقت، أو قلة التدريبات المتواصلة في هذا المجال، كما أن الإمكانيات المادية والتقنية المتطورة قد لا تتوفر للجميع.

المَجالُ الرَّابعُ: المَهاراتُ الإدراكيَّة:

وفـي مجـال المهـارات الإدراكيَّـة نلاحـظ أن أهـم الفقـرات "يُرشـدُ المشـرفُ المعلّمـين إلـى طَـرح الأسـئلةِ المثيـرةِ لتفكيـرِ الطلبـة" بمتوسـط حسـابي (3.66) وتعـزو الباحثـة ذلـك إلـى اهتمـام المشـرفين التربـويين لأهميـة تنميـة مهـارات التفكيـر العليـا لـدى الطلبـة مـن خـلال التنويـع فـي مسـتويات الأسـئلة الموجهة للطلبة لقناعة المشرف بأن هذا النوع من الأسئلة يولد فهما عميقا مستداما لدى الطلبة يمكنهم من توظيف المعرفة التي تعلموها في سياقات حياتية.

وكانـت أقـل الفقـرات: "يُصَـمِّمُ المُشـرفُ بَـرامج لتنميـةِ مَهـاراتِ التَّفكيـرِ الابتكـاري لَـدى الطلبـةِ والمعلّمـين" بمتوسـط حسـابي مقداره (3.41) وبلغـت الدرجـة الكليـة (3.54) ويعـزى ذلـك إلـى أن عمـل المشرف اليومي فـي المدرسـة يكـاد يقتصـر علـى الزيـارة الصـفية للمعلم وإبداء الملاحظـات والإرشـادات بناءا عليها وكتابة تقرير الزيارة أما تصميم البرامج فيحتاج من المشرف إلى خطة ووقت وجهد ومتابعة وتنفيذ وتقييم. كمـا أن البرامج تحتـاج إلـى مـوارد ماديـة ودعـم مـن إدارة المدرسـة قـد لا يكـون بالإمكـان توفيرها لـذلك نلاحـظ أن عمـل المشـرف قـد يقتصـر علـى الزيـارة الصـفية دون الاهتمـام بتنميـة الجانـب الابتكـاري. وقـد تكـون معرفـة المشـرف بواقـع العمليـة التعليميـة فـي المـدارس وحاجـة المعلمـين لتنميـة قدراتهم ومهاراتهم فـي الأمـور الأساسـية الخاصـة بالعمليـة التعليميـة، بالإضـافة إلـى وجـود ضـعف لـدى كثير من الطلبـة فـي امتلاك المهـارات الأساسـية فـي المباحـث المختلفـة وأن هنـاك حاجـة للتركيـز علـى هذه المهارات أكثر من الاهتمام بتنمية الجانب الابتكاري لديهم.

2.5 تفسير نتائج الفرضيات ومناقشتها

هل توجد فروق في وَاقعُ مُمارسات المُشرفين التّربويّين لقيادةِ التّغيير في المدارسِ الحكوميّة من وُجهة نظرِ مديري المدارسِ في المحافظاتِ الشّماليّة في فلســـطين تعزى للجنس, والمؤهل العلمي، وعدد سنوات العمل الإداري , والتخصص والمديرية؟

1.2.5 تفسير نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات إجابات مديري المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية في فلسطين لواقع ممارسة المشرفين التّربويّين لقيادة التّغيير تعزى لمتغير الجنس.

للتحقق من صحة الفرضية الأولى استخدمت الباحثة اختبار (ت)، (T-Test) للعينات المستقلة لقياس دلالة الفروق في وَاقع مُمارسات المُشرفين التّربويّين لقيادةِ التّغيير في المدارسِ الحكوميّة من وُجهة نظرِ مديري المدارسِ الحكومية في المحافظاتِ الشّماليّة في فلســـطين تعزى للجنس.

وتشير المعطيات الواردة في الجدول رقم (9.4) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في المتوسطات الحسابية لوَاقع مُمارسات المُشرفين التّربويّين لقيادةِ التّغيير في المدارسِ الحكوميّة من وُجهة نظرِ مديري المدارسِ في المحافظاتِ الشّماليّة في فلســـطين تعزى للجنس.

ويُعزى ذلك إلى أن إجابات عينة الدراسة تؤكد أن ممارسات المشرف التربوي أثناء القيام بمهامه لقيادة عملية التّغيير لا يؤثر عليها جنس المدير وهذا التوافق بين إجابات مديري المدارس يعزى إلى قيام المشرف بمهامه في جميع المدارس على حد سواء وبنفس الكفاءة ، لتحقيق أهداف العملية التعليمية بغض النظر عن جنس المدير.

واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة رباح (2019)، لطفي (2017). والخطيب (2017) والغانمي (2016)، امبيض (2014)، حيث أشارت نتائجهم إلى عدم وجود أثر في آراء عينة الدراسة تعود لمتغير الجنس.

واختلفت مع نتائج دراسة الكلباني (2016) وأبو حسنين (2015) والتي بينت نتائج دراساتهم وجود أثر لمتغير الجنس على آراء عينة الدراسة.

2.2.5 تفسير نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في وَاقعُ مُمارسات المُشرفين التّربويّين لقيادةِ التّغيير في المدارسِ الحكوميّة من وُجهة نظرِ مديري المدارسِ في المحافظاتِ الشّماليّة في فلســـطين تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في المتوسطات الحسابية لوَاقعُ مُمارسات المُشرفين التّربويّين لقيادةِ التّغيير في المدارسِ الحكوميّة من وُجهة نظرِ مديري المدارسِ في المحافظاتِ الشّماليّة في فلســـطين تُعزى للمؤهل العلمي.

ويعزى ذلك الى أن ممارسات المشرفين التربويين لقيادة التّغيير تتم بدرجة متساوية بغض النظر عن المؤهل العلمي لمدير المدرسة، ولأن المشرف التربوي لا يربط بين ممارساته والمؤهل العلمي للمدير، وكذلك فان رأي المدير بان المشرف التربوي يمارس عمله بمعزل وبموضوعية وبمقياس

متساوٍ مع جميع مديري المدارس، بغض النظر عن المؤهل العلمي الذي يحملونه، وقد يعزى ذلك إلى أن اهتمام المشرف التربوي بما يمتلكه المدير من خبرة أكثر من اهتمامه للمؤهل العلمي للمدير.

وقد اتفقت مع دراسة الكلباني (2016) وعلوان (2016) والمجالي (2017) والغانمي (2016) ودراسة إمطير (2012) فقد أشارت نتائج دراساتهم إلى عدم وجود أثر لمتغير المؤهل العلمي على آراء عينة الدراسة.

واختلفت مع نتائج دراسة الخطيب (2017) التي أشارت إلى وجود أثر لمتغير المؤهل العلمي في آراء عينة الدراسة.

3.2.5 تفسير نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في وَاقعُ مُمارسات المُشرفين التّربويّين لقيادةِ التّغيير في المدارسِ الحكوميّة من وُجهة نظرِ مديري المدارسِ في المحافظاتِ الشّماليّة في فلسطين تعزى لمتغير سَنواتُ الخِبرة في العملِ الإداري.

للتحقق من صحة الفرضية الثالثة استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي لقياس دلالة الفروق المتوسطات الحسابية لوَاقعُ مُمارسات المُشرفين التّربويّين لقيادةِ التّغيير في المدارسِ الحكوميّة من وُجهة نظرِ مديري المدارسِ في المحافظاتِ الشّماليّة في فلسطين تعزى لمتغير سَنواتُ الخِبرة في العملِ الإداري، حيث أشارت المعطيات الواردة في الجدول رقم (13.4) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في المتوسطات الحسابية لمستوى وَاقعُ مُمارسات المُشرفين التّربويّين لقيادةِ التّغيير في المدارسِ الحكوميّة من وُجهة نظرِ مديري المدارسِ في المحافظاتِ الشّماليّة في فلسطين تعزى لمتغير سَنواتُ الخِبرة في العملِ الإداري.

وتُعزى هذه النتيجة إلى الفهم المشترك للمديرين حول مهام المشرف لقيادة عملية التّغيير بغض النظر عن سنوات خبرتهم، ويعزى هذا الفهم لمديري المدارس الجدد بسبب الوعي بمهامهم لما يتلقونه من دورات تدريبية تعقدها وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، مما جعل آرائهم متفقة مع مديري المدارس الأكثر خبرة، كما يعزى ذلك إلى أن المشرفين التربويين يتعاملون مع مديري المدارس بنفس المستوى ويطبقون نفس البرامج لقيادة التّغيير بغض النظر عن سنوات خبرة المدير، وقد يتوقع المشرفون التربويون أيضا من المديرين الجدد كفاءة عالية في الأداء لاتقل عن زملائهم القدامى، ولأن هدف الإشراف التربوي تحقيق أهداف العملية التعليمية في جميع المدراس.

وقد اتفقت هذه الدراسة مع نتائج دراسة حسنين (2015)، وامطير، (2012) وامبيض (2014) الخطيب (2017) والكلباني (2016) وعزوق (2017) حيث أشارت دراساتهم إلى عدم وجود أثر لمتغير سنوات الخدمة في آراء عينة الدراسة،

واختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة المجالي (2017)، التي أشارت نتائج دراساتهم إلى وجود أثر لمتغير سنوات الخدمة على آراء عينة الدراسة، ودراسة الكردي (2016) التي أظهرت نتائجها وجود فروق تُعزى لمتغير الخبرة الوظيفية.

4.2.5 تفسير نتائج الفرضية الرابعة ومناقشتها

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في وَاقعُ مُمارسات المُشرفين التّربويّين لقيادةِ التّغيير في المدارسِ الحكوميّة من وُجهة نظرِ مديري المدارسِ في المحافظاتِ الشّماليّة في فلســـطين تعزى لمتغير المديرية.

للتحقق من صحة الفرضية الرابعة استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي لقياس دلالة الفروق المتوسطات الحسابية لوَاقعُ مُمارسات المُشرفين التّربويّين لقيادةِ التّغيير في المدارسِ الحكوميّة من وُجهة نظرِ مديري المدارسِ في المحافظاتِ الشّماليّة في فلســـطين تعزى لمتغير المديرية.

أشارت النتائج، إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في المتوسطات الحسابية لمستوى وَاقعُ مُمارسات المُشرفين التّربويّين لقيادةِ التّغيير في المدارسِ الحكوميّة من وُجهة نظرِ مديري المدارسِ في المحافظاتِ الشّماليّة في فلســـطين تعزى لمتغير مديري المدارس.

تعزى هذه النتيجة إلى أن مديري المدارس من الذكور والإناث يخضعون لنفس الظروف في المديريات المختلفة، فما يقوم به مدير المدرسة في كل مديرية متشابه من حيث المهام، وبالتالي فإن آرائهم في ممارسات المشرفين التربويين لقيادة عملية التّغيير لا تتأثر بالموقع الجغرافي الخاص بكل مديرية، بحيث يركز المشرفون التربويون على احتياجات المعلمين والمدارس في كافة المحافظات بنفس الدرجة وذلك تطبيقا لسياسات وزارة التربية والتعليم الفلسطينية بمعزل عن القدرات الشخصية والفروقات الفردية في الأداء بين مشرف تربوي وآخر.

وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة عزوق (2017) حيث أشارت نتائجهم إلى عدم وجود فروق تعزى لمتغير المديرية على آراء عينة الدراسة.

وقد اختلفت مع دراسة امطير (2012)، والتي أظهرت وجود فروق تُعزى لمتغير الجهة المشرفة.

هل توجد فروق في درجة جودةِ الأداء التّدريسيّ في المدارسِ الحكوميّة من وُجهة نظرِ مديري المدارسِ في المحافظاتِ الشّماليّة في فلســـطين تعزى للجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات العمل الإداري، والتخصص؟

5.2.5 تفسير نتائج الفرضية الخامسة ومناقشتها

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في وَاقعُ مُمارسات المُشرفين التّربويّين لقيادةِ التّغيير في المدارسِ الحكوميّة من وُجهة نظرِ مديري المدارسِ في المحافظاتِ الشّماليّة في فلســـطين تعزى لمتغير التخصص.

للتحقق من صحة الفرضية الخامسة استخدم اختبار (ت) (T-Test) للعينات المستقلة لقياس دلالة الفروق في وَاقعُ مُمارسات المُشرفين التّربويّين لقيادةِ التّغيير في المدارسِ الحكوميّة من وُجهة نظرِ مديري المدارسِ في المحافظاتِ الشّماليّة في فلســـطين تعزى لمتغير التخصص كما في

أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في المتوسطات الحسابية لوَاقعُ مُمارسات المُشرفين التّربويّين لقيادةِ التّغيير في المدارسِ الحكوميّة من وُجهة نظرِ مديري المدارسِ في المحافظاتِ الشّماليّة في فلســـطين تعزى لمتغير التخصص.

وتُعزى هذه النتيجة إلى أن كافة مديري المدارس يقومون بنفس المهام الإدارية والفنية الموكلة لهم بغض النظر عن تخصصهم، ولأن المشرف التربوي يمارس مهامه لقيادة عملية التّغيير في إطار مهامه كمشرف تربوي، وهي محددة إداريا وفنيا ولا تتأثر بتخصص المدير.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة البلوي (2011) والتي وأظهرت نتائجها أنه لا توجد فروقات تعزى لمتغير التخصص ولم يتسنَ للباحثة العثور على دراسات اختلفت نتائجها مع نتائج هذه الفرضية.

6.2.5 تفسير نتائج الفرضية السادسة ومناقشتها

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في درجة جودةِ الأداء التّدريسيّ في المدارسِ الحكوميّة من وُجهة نظرِ مديري المدارسِ في المحافظاتِ الشّماليّة في فلســـطين تعزى لمتغير الجنس.

للتحقق من صحة الفرضية استخدم اختبار (ت) للعينات المستقلة لقياس دلالة الفروق في مدى جودةِ الأداء التّدريسيّ في المدارسِ الحكوميّة من وُجهة نظرِ مديري المدارسِ في المحافظاتِ الشّماليّة في فلســـطين تُعزى لمتغير الجنس.

أظهرت النتائج، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في المتوسطات الحسابية في جودةِ الأداء التّدريسيّ في المدارسِ الحكوميّة من وُجهة نظرِ مديري المدارسِ في المحافظاتِ الشّماليّة في فلســـطين تعزى للجنس.

وتعزى هذه النتيجة إلى أن وزارة التربية الفلسطينية تسعى إلى تنفيذ برامج تدريبية لمديري المدارس من الجنسين على حد سواء في أمور مشتركة تتعلق بتطوير مهاراتهم في مجالات متعددة. والذي انعكس في إجاباتهم حول تأثير مهارات المشرفين التربويين والتي لم تتأثر بجنس المدير.

وقد يكون ذلك لأن المشرف التربوي يمارس عمله باستخدام المهارات المتوفرة لديه بدون تمييز من حيث الأسلوب والمعاملة، وتقديم نفس الخدمات الإشرافية لجميع مديري المدارس من الإناث والذكور، مما أدى إلى توحيد تقييم الجنسيين لعلاقة مهارات المشرفين التربويين في جودة الأداء التدريسي.

واتفقت مع نتائج دراسة رباح (2019) ودراسة الغنمي (2016) والتي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق تُعزى لمتغير الجنس.

7.2.5 تفسير نتائج الفرضية السابعة ومناقشتها

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في جودةِ الأداء التّدريسيّ في المدارسِ الحكوميّة من وُجهة نظرِ مديري المدارسِ في المحافظاتِ الشّماليّة في فلســـطين تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

للتحقق من صحة الفرضية استخدم اختبار (ت) للعينات المستقلة لقياس دلالة الفروق في جودةِ الأداء التّدريسيّ في المدارسِ الحكوميّة من وُجهة نظرِ مديري المدارسِ في المحافظاتِ الشّماليّة في فلســـطين تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

أظهرت النتائج، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α ≤ .05) في المتوسطات الحسابية جودةِ الأداء التّدريسيّ في المدارسِ الحكوميّة من وُجهة نظرِ مديري المدارسِ في المحافظاتِ الشّماليّة في فلســـطين تُعزى للمؤهل العلمي.

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المشرف التربوي أثناء ممارسته مهامه لا يتأثر بالمؤهل العلمي لمدير المدرسة وإنما يستخدم ما لديه من مهارات للارتقاء بمستوى العملية التعليمية في المدارس كافة على حد سواء. كما أن مديري المدارس من حملة البكالوريوس أو الدراسات العليا يرون أن المشرف التربوي مصدر قوي للمعلومات ويمتلك كافة المهارات الإشرافية والا لما كان مشرفا تربويا. واتفقت مع نتائج دراسة الغنمي (2016) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق تُعزى لجميع المتغيرات بما فيها المؤهل العلمي.

واختلفت مع نتائج دراسة رباح (2019) التي أظهرت وجود فروق في ممارسات المشرفين التربويين تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح البكالوريوس. واختلفت مع نتائج دراسة علاونة، أبو سمرة، عبيد الله، (2007) التي أظهرت نتائجها وجود فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح الأقل من بكالوريوس والبكالوريوس فقط.

8.2.5 تفسير نتائج الفرضية الثامنة ومناقشتها

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α ≤ .05) في جودةِ الأداء التّدريسيّ في المدارسِ الحكوميّة من وُجهة نظرِ مديري المدارسِ في المحافظاتِ الشّماليّة في فلسطين تعزى لمتغير سَنواتُ الخِبرة في العملِ الإداري.

للتحقق من صحة الفرضية استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي لقياس دلالة الفروق المتوسطات الحسابية جودةِ الأداء التّدريسيّ في المدارسِ الحكوميّة من وُجهة نظرِ مديري المدارسِ في المحافظاتِ الشّماليّة في فلسطين تُعزى لمتغير سَنواتُ الخِبرة في العملِ الإداري.

للتحقق من صحة الفرضية الرابعة استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي لقياس دلالة الفروق للمتوسطات الحسابية لجودةِ الأداء التّدريسيّ في المدارسِ الحكوميّة من وُجهة نظرِ مديري المدارسِ في المحافظاتِ الشّماليّة في فلسطين تعزى لمتغير سَنواتُ الخِبرة في العملِ الإداري.

أظهرت النتائج، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α ≤ .05) في المتوسطات الحسابية لمستوى جودةِ الأداء التّدريسيّ في المدارسِ الحكوميّة من وُجهة نظرِ مديري المدارسِ في المحافظاتِ الشّماليّة في فلسطين تعزى لمتغير سَنواتُ الخِبرة في العملِ الإداري.

وترى الباحثة أنه من المنطقي أن يكون مديري المدارس من أصحاب الخبرة الطويلة الأكثر قدرة على تقييم مستوى جودة الأداء التدريسي من خلال ما يبديه المشرفون التربويون من مهارات، ولكن النتائج جاءت غير ذلك وقد يكون السبب أن مديري المدارس من ذوي الخبرة القليلة تولد لديهم اتجاه إيجابي سلفا تجاه المشرف التربوي الذي اكتسبوه من مديري المدارس ذوي الخبرة الطويلة. بالإضافة إلى شعور مديري المدارس على اختلاف سنوات الخبرة لديهم أن الفعاليات الإشرافية المقدمة لمعلميهم والمنبثقة عن المهارات الشرافية تتناسب وخبرات معلميهم التعليمية.

وقد يعزى ذلك إلى أن المشرفين التربوي لا يفرقون في المعاملة بين مديري المدارس تبعا لسنوات الخبرة لديهم ولكن يميزون من هو خبير ومن يفتقد للخبرة، الذي يجعل المشرفين التربويين يتعاملون مع كل مدير حسب الحاجة فقد يكون مدير لديه عدد سنوات العمل الإداري خمس سنوات ولديه من الخبرة الكثير بينما مدير لديه عشر سنوات من العمل ولكن خبرته توقفت عند أول سنة، فعدد سنوات العمل الإداري لا تنعكس بالضرورة على خبرة المدير.

وقد اتفقت مع نتائج دراسة الغنمي (2016) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق تُعزى لجميع المتغيرات بما فيها سنوات الخبرة ودراسة السعدية (2014) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق تُعزى لمتغير سنوات الخبرة والوظيفة.

واختلفت مع دراسة سالم (2016)، والتي أظهرت نتائجها وجود فروق لمتغير الخبرة لصالح المعلمين ذوي الخبرة الأكبر.

9.2.5 تفسير نتائج الفرضية التاسعة ومناقشتها

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) جودةِ الأداء التّدريسيّ في المدارسِ الحكوميّة من وُجهة نظرِ مديري المدارسِ في المحافظاتِ الشّماليّة في فلسطين تعزى لمتغير المديرية.

للتحقق من صحة الفرضية استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي لقياس دلالة الفروق والمتوسطات الحسابية في جودةِ الأداء التّدريسيّ في المدارسِ الحكوميّة من وُجهة نظرِ مديري المدارسِ في المحافظاتِ الشّماليّة في فلسطين تعزى لمتغير المديرية كما في الجدول (26) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لقياس دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية في جودةِ الأداء التّدريسيّ

في المدارسِ الحكوميّة من وُجهة نظرِ مديري المدارسِ في المحافظاتِ الشّماليّة في فلســـطين تعزى لمتغير المديرية.

أظهرت النتائج، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α ≤ .05) في المتوسطات الحسابية لمستوى جودةِ الأداء التّدريسيّ في المدارسِ الحكوميّة من وُجهة نظرِ مديري المدارسِ في المحافظاتِ الشّماليّة في فلســـطين تعزى لمتغير المديرية.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المنطقة الجغرافية لا تعد أحد معايير تصميم البرامج والمهام التي يقوم بها المشرف التربوي ولا يطلب من مشرفين تربويين في منطقة معينة مهارات تختلف عن منطقة أخرى، وأن المعايير لاختيار المشرفين التربويين موحدة في جميع المديريات ومن الطبيعي أن تأتي النتائج غير متأثرة بالمديرية.

وقد اتفقت مع نتائج دراسة رباح (2019) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق تُعزى لمتغير المنطقة التعليمية.

لم يتسن للباحثة العثور على دراسات سابقة تبين نتائجها اختلاف مع نتائج هذه الدراسة.

10.2.5 تفسير نتائج الفرضية العاشرة ومناقشتها

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α ≤ .05) في جودةِ الأداء التّدريسيّ في المدارسِ الحكوميّة من وُجهة نظرِ مديري المدارسِ في المحافظاتِ الشّماليّة في فلســـطين تعزى لمتغير التخصص.

للتحقق من صحة الفرضية استخدم اختبار (ت) للعينات المستقلة لقياس دلالة الفروق في جودةِ الأداء التّدريسيّ في المدارسِ الحكوميّة من وُجهة نظرِ مديري المدارسِ في المحافظاتِ الشّماليّة في فلســـطين تعزى لمتغير التخصص.

أظهرت النتائج، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α ≤ .05) في المتوسطات الحسابية جودةِ الأداء التّدريسيّ في المدارسِ الحكوميّة من وُجهة نظرِ مديري المدارسِ في المحافظاتِ الشّماليّة في فلســـطين تعزى التخصص.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن مهام المشرف التربوي ومهام مدير المدرسة واضحة ومحددة، فهم ينفذون برامج وسياسات وزارة التربية والتعليم الفلسطينية ولا علاقة لتخصص المدير بمستوى إلمامه بتنفيذ هذه المهام. كما أن هذا يبين أن مديري المدارس لديهم قناعة تامة أن المشرف التربوي يعمد إلى ممارسة مهامه مراعياً الفروق الفردية لدى المعلمين بما يتلاءم مع قدرتهم مما يمكنهم من تحسين مستوى أدائهم على حد سواء.

واتفقت مع نتائج دراسة الغنمي (2016) والتي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق تُعزى لكافة متغيرات الدراسة بما فيها التخصص.

واختلفت مع نتائج دراسة علاونة، أبو سمرة، عبيد الله، (2007) التي أظهرت نتائجها وجود فروق تعزى لمتغير التخصص لصالح الأدبي.

السؤال الخامس: هل توجد علاقة بين وَاقعُ مُمارسات المُشرفين التّربويّين لقيادةِ التّغيير وجودةِ الأداء التّدريسيّ في المدارسِ الحكوميّة من وُجهة نظرِ مديري المدارسِ في المحافظاتِ الشّماليّة في فلســـطين؟

10.2.5 تفسير نتائج الفرضية الحادية عشرة ومناقشتها

لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α ≤ .05) بين وَاقعُ مُمارسات المُشرفين التّربويّين لقيادةِ التّغيير و جودةِ الأداء التّدريسيّ في المدارسِ الحكوميّة من وُجهة نظرِ مديري المدارسِ في المحافظاتِ الشّماليّة في فلســـطين.

وللتحقق من وجود علاقة بين وَاقعُ مُمارسات المُشرفين التّربويّين لقيادةِ التّغيير وجودةِ الأداء التّدريسيّ في المدارسِ الحكوميّة من وُجهة نظرِ مديري المدارسِ في المحافظاتِ الشّماليّة في فلسطين.

تم استخدام تحليل معامل ارتباط بيرسون والذي بيّن وجود علاقة إيجابية بين وَاقعُ مُمارسات المُشرفين التّربويّين لقيادةِ التّغيير وجودةِ الأداء التّدريسيّ في المدارسِ الحكوميّة من وُجهة نظرِ مديري المدارسِ في المحافظاتِ الشّماليّة في فلسطين.

وللتحقق من صحة الفرضية تم استخدام الانحدار الخطي المتعدد لفحص وجود علاقة بين وَاقعُ مُمارسات المُشرفين التّربويّين لقيادةِ التّغيير وجودةِ الأداء التّدريسيّ في المدارسِ الحكوميّة من وُجهة نظرِ مديري المدارسِ في المحافظاتِ الشّماليّة في فلسطين.

أظهرت نتائج التحليل أن قيمة (ف) لمعنوية خط الانحدار قد بلغت (224.073) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (0.000) بينما بلغ معامل ارتباط الكلي (0.869) بمعامل تحديد مقداره (0.755) وهي تدل على أن نسبة تفسير التباينات في المتغير التابع جودةِ الأداء التّدريسيّ باستخدام المتغير المستقل (وَاقعُ مُمارسات المُشرفين التّربويّين لقيادةِ التّغيير) بأبعاده هي (75.5%) كما يظهر أن المتغير وَاقعُ مُمارسات المُشرفين التّربويّين لقيادةِ التّغيير دالة على وجود علاقة بميل مقداره (1.197).

وتعزو الباحثة وجود العلاقة الإيجابية بين وَاقعُ مُمارسات المُشرفين التّربويّين لقيادةِ التّغيير وجودةِ الأداء التّدريسيّ في المدارسِ الحكوميّة من وُجهة نظرِ مديري المدارسِ في المحافظاتِ الشّماليّة في فلسطين، إلى أن ممارسات المشرفين التربويين مرتبطة بمقدار ما يتوفر لديهم من مهارات مختلفة والتي من الطبيعي والمتوقع بالضرورة أن تؤثر على مستوى جودة الأداء التدريسي إيجابيا فمستوى تأثير ممارساتهم الأصل أن يتناسب طرديا مع تأثيرها على جودة الأداء التدريسي فكلما زاد

امتلاك المشرفين التربوي لمهارات مختلفة كلما زادت قدراتهم في التأثير على جودة الأداء التدريسي أثناء قيادتهم لعملية التّغيير والتي شكلت عاملا أساسيا في تحديد الاتجاه الإيجابي لهذه العلاقة.

وقت اتفقت مع نتائج دراسة مزيد (2017) التي أظهرت نتائجها وجود علاقة طردية بين ممارسات المشرفين التربويين ومستوى الأداء الوظيفي للمعلمين ودراسة أوزدير وبركي (2016)، التي أظهرت نتائجها أن الإشراف التربوي ضروري لزيادة الجودة والتعاون داخل المدرسة ودراسة الغنمي (2016) التي أظهرت نتائجها أن درجة استخدام الإشراف لتنمية المهارات العلمية كبيرة ودراسة أبو كلوب (2017) التي أظهرت نتائجها وجود علاقة دالة إحصائيا بين القيادة وتعزيز الدافعية وأن مستوى تعزيز الدافعية لدى المعلمين جاء بدرجة موافقة كبيرة.

3.5 التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، فإنه يمكن التوصية بما يلي:

توصيات للوزارة:

1- زيادة عدد المشرفين التربويين من أجل تخفيف العبء الوظيفي ليتسنى لهم تخصيص الوقت اللازم لإحداث التغيير المطلوب.

2- تمكين المشرف التربوي ومدير المدرسة من الوصول إلى الموارد اللازمة الكافية لتنفيذ الخطط والآليات لمساعدته على إحداث التّغيير في الوقت المناسب.

3- تعديل مهام المشرف التربوي لتشمل مهام رئيسة تتضمن مشاركته لمدير المدرسة في عملية التخطيط لإحداث التّغيير وفق المفهوم الجديد للإشراف.

توصيات لأقسام الإشراف:

1- زيادة تدريب المشرفين التربويين في مجال استخدام الأساليب الإشرافية الحديثة ومجال التكنولوجيا لمواكِبةً التغيرات المتسارعة في مجال التعليم من خلال الدورات المتخصصة.

2- تطوير إستراتيجيات الإشراف التربوي التي تعتمد على الأساليب العلمية في حل المشكلات وتصميم برامج لتنمية التفكير الابتكاري لدى الطلبة والمعلمين.

توصيات للمشرفين التربويين:

1- ضرورة التنويع في الأساليب الإشرافية بدل الاقتصار على أسلوب واحد.

2- تعزيز المفهوم الإيجابي لعملية التّغيير لدى المعلمين ومديري المدارس بشكل مستمر ليصبح جزءا من ثقافة المجتمع المدرسي من خلال التوعية بأهداف التّغيير ومنافعه.

3- الاستمرار في تشجيع المبادرات الذاتية التي يقدمها المعلمون التي تسهم في عملية التّغيير مما يعزز مشاركتهم الفاعلة.

توصيات للمدير:

1- ضرورة تحديث معلوماته باستمرار لمواكبة التغيرات في مجال التربية والتعليم لتنمية مهاراته ذاتيا.

2- المبادرة للاتصال والتواصل أكثر مع المشرفين التربويين لتعزيز عملية التّغيير والتجديد وتوفير الوقت اللازم لذلك.

3- إدراج احتياجات التطوير والابتكار في خطة المدرسة والعمل على توفير الموارد اللازمة لتلبيتها.

أولاً: المراجع والمصادر العربية:

أبو حسنين، محمد سليمان. (2015). **درجة ممارسة المشرفين التّربويّين لإدارة التّغيير وعلاقتها بمستوى أداء معلميهم**. (رسالة غير منشورة). الجامعة الإسلامية. غزة.

أبو سلوت، سامر. (2014). **درجة ممارسة مديري المناطق التعليمية التابعة لوكالة الغوث في محافظات غزة لأداره التّغيير وعلاقتها بضغوط العمل لديهم**. الجامعة الإسلامية. غزة.

أبو صبحي، (2010): **معوقات تطوير المعلم في ظل التطورات التربويّة الحديثة**، جمعية اللد، مدونة التنمية والتطوير.

أبو كلوب، رأفت محمد. (2017). **القيادة الإبداعية وعلاقتها بتعزيز الدافعية لدى معلمي المدارس الثانوية في وزارة التربية والتعليم بمحافظات غزة**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الأقصى، غزة فلسطين.

الأسدي، سعيد جاسم، وإبراهيم مروان عبد المجيد. (2007). **الإشراف التربوي**، دار الثقافة للنشر والتوزيع. عمان: الأردن.

امبيض، يسرى زياد. (2014). **دور المشرف التّربويّ في تحسين أداء المعلمين في مدارس القدس الحكومية من وجهة نظر المعلمين والمديرين**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة بير زيت.

أمر الله، سهام محمد. (2016). **الإشراف التربوي**، مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع، القاهرة: مصر.

امطير، عيسى محمد. (2012). **دور مدير المدرسة والمشرف التّربويّ في تنمية المعلم مهنياً في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلمين**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، عمادة الدراسات العليا، جامعة القدس.

أمين، محمد. (2003). (ترجمة عن هايدن، ماري وتومسون، جيف). **التربية الدولية تجارب وخبرات عالمية معاصرة في تحسين التدريس والإدارة والجودة**، مجموعة النيل العربية، مدينة نصر. القاهرة.

البعداني، محمد نعمان (2013): **أساسيات الإدارة والإشراف التّربويّ**، جامعة الإيمان.

البلوي، مرزوقة. (2011). **دور المشرف التربوي في تنمية المعلمين الجدد مهنياً في منطقة تبوك التعليمية من وجهة نظرهم**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة مؤتة.

بني خالد، حسن ظاهر، أبو طعمة، دلال يوسف. (2017). **معلم الصف وطرائق التدريس الحديث**. عمان: الأردن، دار أسامة للنشر والتوزيع.

البيلاوي، حسن حسين وعوض، عوض توفيق وطعيمة، رشدي أحمد. (2008). **الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد**، دار الميسر للنشر والتوزيع، ط2، عمان: الاردن.

الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني. (2018). **المحافظات الشمالية في فلسطين**، الموقع الإلكتروني، www.pcps.gov.ps

الحريري، رافده. (2008). **مهارات القيادة التّربويّ في اتخاذ القرار**، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان: الأردن.

حسان، حسن والعجمي، محمد. (2007). **الإدارة التربويّة**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان: الأردن.

الحمادي، علي، **التّغيير الذكي**، (2011). دار بن حزم للنشر: السعودية

حمدون، نوري. (2019). **قيادة التّغيير في المدرسة**، https://www.new-2020\7\25 .educ.com/author/nuriedtech

حمود، خضير كاظم. (2002). **السلوك التنظيمي**. ط6، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

الخطيب، عمار صلاح. (2017). **درجة ممارسة المشرفين التّربويّين في المدارس الحكومية الأساسية لعناصر دليل المناخ التنظيمي من وجهة نظر المعلمين في محافظة العاصمة عمان،** (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية العلوم التربويّة، جامعة الشرق الأوسط، عمان.

خليل، عماد إبراهيم. (2012). **الإشراف التّربويّ المعاصر**، كلية العلوم، جامعة الزقازيق.

دغمان، خالد. (2020). دور المشرفين التربويين للغة العربية في تنمية مهارات التدريس لدي معلميها في المرحلة الثانوية، كلية التربية جامعة أسيوط، **المجلة العلمية البحوث والنشر العلمي.**

دودين، أحمد. (2012). **إدارة التّغيير والتطوير التنظيمي**، ط1، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان: الأردن.

دودين، أحمد. (2014). **إدارة التّغيير والتطوير التنظيمي**، ط2، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان: الأردن.

الديب، إبراهيم. (2009). **مدير المستقبل مدير القرن الواحد والعشرون**، ط5، مؤسسة ام القرى للترجمة والتوزيع، المنصورة.

ربابعة، إبراهيم علي. (2015). **إدارة التجديد والتّغيير**. شبكة الألوكة: السعودية

الزهراني، عبد الخالق سعيد. (2008). **واقع ممارسة قيادة التّغيير من قبل مديري مراكز الإشراف التّربويّ بمنطقة مكة المكرمة،** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى، السعودية.

الزهراني، فهد. (2020). **قيادة التّغيير التّربويّ**، منهل للثقافة التّربويّة، السعودية 1\8\2020 https://www.manhal.net/art/s/258.

زين، خالد عبد الله. (2012). **بعنوان مدى امتلاك الشرفين التربويين لمهارات الإشراف التربوي من وجهة نظر معلمي ومعلمات الرياضيات بالمرحلة الثانوية** (محلية بحري). جامعة الخرطوم، السودان.

سالم، حسني. (2016). درجة إسهام المشرف التربوي في تطوير اداء معلمي العلوم في المدار الأساسية بمحافظة جرش، **المجلة الاردنية للعلوم التطبيقية**، سلسلة العلوم الإنسانية وزارة التربية والتعليم/ الأردن، المجلد الثامن عشر، العدد الأول.

سرور، سهى سالم. (2008). **تطوير الإدارة المدرسية في المدارس الثانوية بمحافظات غزة في ضوء مفهوم الإدارة الذاتية للمدرسة**، كلية التربية، رسالة ماجستير غير منشورة الجامعة الإسلامية، غزة.

السعدية، حمدة. (2014). **الكفايات الأدائية اللازمة لدى المشرف التربوي من وجهة نظر مديري المدارس ومساعديهم في ولاية السويق في محافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان**، قسم الدراسات التربوية، كلية العلوم التطبيقية– وزارة والتعليم العالي، عمان، 15(1).

سلمان، عبود سلمان (2016). تقويم الأداء التدريسي للمعلمين وفق مفهوم الجودة، **مجلة اهل البيت** عدد 24.

الشعبي، زهراء. (2019). دور الإشراف التّربويّ في تجويد الأداء المدرسي، **مجلة الوطن**، مؤسسة عسير للصحافة والنشر.

الشهري، خالد محمد. (2014). **تجديد الإشراف التّربويّ، الدمام**: المملكة العربية السعودية.

الصليبي، عائد. (2016). **درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة وعلاقتها بالفاعلية الذاتية لمعلميهم**. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

الطيطي، خضر مصباح. (2011). **إدارة التّغيير التحديات والاستراتيجيات للمدراء المعاصرين**، ط1، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان: الأردن.

عايش، أحمد. (2010). **تطبيقات في الإشراف التّربويّ**، دار المسيرة عمان: الأردن.

العبادي، احمد صالح محمد. (2007). **نحو تطوير مستوى الأداء في تدريس مقررات التاريخ القديم في كليات الآداب اليمنية**، (استرجع في 10-5-2015م الساعة العاشرة من المصدر wessam.allgoo.us/t11162-topic

عبد الرؤوف، طارق. (2014). **الجودة الشاملة والاعتماد في التعليم–اتجاهات معاصرة**، المجموعة العربية للتدريب والنشر، مصر.

عبد العليم، أسامة، والشريف عمر. (2010). **المداخل الإدارية الحديثة في التعليم**. الأردن: دار المناهج للنشر.

عبد الهادي، جودة عزت. (2002). **الإشراف التربوي مفاهيمه وأساليبه (دليل لتحسين التدريس)**. الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع. عمان: الأردن.

العبيدي، محمد. (2010). **الإشراف التّربويّ والإدارة التعليمية**، دار الثقافة للنشر والتوزيع عمان: الأردن.

العدلوني، محمد أكرم. (2000). **القيادة في القرن الحادي والعشرين**، قرطبة للإنتاج الفني.

عرفة، سيد سالم. (2012). **اتجاهات حديثة في إدارة التّغيير**، دار الرّاية للنشر، عمان: الاردن.

العزام، ميسم فوزي. (2016). **درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة إربد لقيادة التغيير من وجهة نظر المعلمين**، دراسات، العلوم التربوية،43(3). file:///C:/Users/HP/Downloads/7079-46603-1-PB%20(1).pdf

عزوق، جميلة. (2017). الكفايات القيادية اللازمة لنجاح التسيير بأسلوب مشروع المؤسسة–دراسة ميدانية على عينة من مديري مؤسسات التعليم الثانوية بالمسلية، **مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية**، 7(12): 81-104.

عطا الله، أحمد عبد الباري. (2011) بعنوان. **الممارسات الإشرافيّة الإبداعيّة لدى المشرفين التّربويّين كما يراها معلمو مدارس وكالة الغوث الدولية بغزة،** (رسالة ماجستير غير منشورة) ، كلية التربية، جامعة الأزهر ، غزة.

عطوان، أسعد. (2015). ممارسات مشرفي الرياضيات لأدوارهم المأمولة في مجتمع المعرفة، وبيان علاقتها باتجاهات معلميهم نحو الإشراف التربوي، **مجلة جامعة الأقصى** (سلسلة العلوم الإنسانية)، 9(1): 186-218.

عطوي، جودة عزة. (2014). **الادارة المدرسية الحديثة مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها**، ط8، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة.

عقوني، محمد. (2019). **القيادة الناجحة**، موقع التربية والتعليم، الجزائر.

علاونة، أبو سمرة، عبيد الله. (2007). قياس مدى امتلاك المشرفين التربويين لمهارات الإشراف التربوي من وجهة نظر المعلمين في المرحلة الثانوية. **مجلة جامعة الأزهر – غزة**، سلسلة العلوم الإنسانية، 10(1).

عليان، صالح، وأبو الريش، وسنداوي، وزيدان. (2009). **الإشراف بين النظرية والتطبيق**. دار زهران للنشر والتوزيع

عماد الدين، منى. (2003). **إعداد مدير المدرسة لقيادة التّغيير**. ط1، مركز الكتاب الأكاديمي عمان: الأردن.

الغنمي، مهدي. (2016). دور أساليب الإشراف التربوي لتنمية أداء المعلمين في المدارس الثانوية لمنطقة عسير بالمملكة العربية السعودية. **مجلة العلوم التربوية**، مصر، 24(1).

القبلي، عناية حسن. (2017). **القيادة الفاعلة في الميدان التّربويّ، الإشراف التّربويّ السعودية.**

القرني، محمد عبد الله. (2016). **مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهر، 35(168) ج. 3، أبريل.
http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=248686

القواني، خالد. (2011). **مدى تأثير المناخ التنظيمي في منطقة سلفيت التعليمية على الأداء الوظيفي فيها من وجهة نظرهم**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة سلفيت، فلسطين.

كاتر، ج. (ب. د. ت)، **قيادة التّغيير**. (ترجمة داود سليمان القرنة).

الكردي، زهير محمود (2016). **استراتيجية مقترحة لتطوير قيادة التّغيير في مؤسسات التعليم العالي بمحافظات غزة في ضوء مبادئ التنمية المستدامة**"، الجامعة الإسلامية، دراسة حالة، غزة.

الكلباني، يوسف. (2016). **مدى ممارسة المشرفين التّربويّين لبعض أنماط الإشراف التّربويّ في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الوسطى بعمان**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، قسم التربية والدراسات الإنسانية، جامعة نزوى، عمان.

كيت، ج. (2013). **القيادة**. ط1، (ترجمة التلاوي حسين)، كلمات عربية للترجمة والنشر.

اللقاني، احمد والجمل، علي. (2003). **معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس**. القاهرة: عالم الكتب.

ماهر، أحمد. (2005). **السلوك التنظيمي مدخل بناء المهارات**. ط8، مصر: الدار الجامعية.

محمد، سلوى. (2010). **أهم أدوار المعلم الداعمة للتنمية المهنية الثقافة والتنمية**، مصر،ع. 37.

محمد، محمد الحسيني. (2010). متطلبات تطبيق التّغيير التنظيمي بالمؤسسات التعليمية، **مجلة كلية العلوم**، 1(74): 92 –118.

المخالفي، محمد سرحان. (2009). **قيادة التّغيير والتطوير المنظمي**، ط1، مركز النشر العلمي، المملكة العربية السعودية.

مزيد، صابرين. (2017). **درج ممارسة مشرفي المرحلة الثانوية بمحافظات غزة لمهامهم وعلاقتها بمستوى الأداء الوظيفي لمعلميهم**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية.

النجار، هيام رباح (2019). **دور الإشراف التربوي التطويري في زيادة فاعلية الأداء التدريسي لدى معلمي ومعلمات المدارس الحكومية الأساسية في الضفة الغربية من وجهة نظرهم**، جامعة النجاح الوطنية، كلية الدراسات العليا، نابلس، فلسطين.

نجم، نجم. (2012). **القيادة وإدارة الابتكار**، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان: الأردن.

هور، ر، توماس (2009) **فن القيادة المدرسية** (ترجمة وليد عزت شحادة)، هيئة أبو ظبي للثقافة والتراث.

وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية. (2011). **معايير المشرف التّربويّ، الإدارة العامة للإشراف والتّأهيل**.

وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية. (2017). **دليل في الإشراف التّربويّ**، الإدارة العامة للإشراف التأهيل، فلسطين.

وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية. (2018). **معايير المشرف التّربويّ**، الإدارة العامة للإشراف التأهيل.

وزارة التربية والتعليم الفلسطينية. (2013). **الإشراف التّربويّ في فلسطين**، الإدارة العامة للإشراف التأهيل.

وزارة التربية والتعليم الفلسطينية. (2003). المجلد الأول: 74-86.

ثانيا: المراجع والمصادر الإنجليزية:

A Corcoran, M Casserly, R Price-Baugh, D Walston, R Price-Baugh, R Hall (2013). **Rethinking Leadership. The Changing Role of Principal Supervisors**. The Wallace Foundation. Council of the great city schools. https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/Rethinking-Leadership-The-Changing-Role-of-Principal Supervisors. pdf?fbclid=IwAR0k693Pp6I42ZCAl2vxLlxNKmrJHSHyeEAVObaRcJ1_CF3SAdK0pXa8aw

Almudarra, J. (2017). **"**Leadership and Supervision in Saudi Arabian Educational Context. **International Journal of Developing and Emerging Economics.** Vol.5, No.11, pp.34-47, December 2017, Published by European Centre for Research Training and Development UK. www.eajournals.org

Ampofo, S. Y., Onyango, G. A., & Ogola, M. (2019). Influence of School Heads' Direct Supervision on Teacher Role Performance in Public Senior High Schools, Central Region, Ghana. **IAFOR Journal of Education**, 7(2), 9-26.

Asuero, A., G, Sayago, A, & Gonzales, A. G. (2006) the coerrelation coefficient: An overview. **Critical reviews in analytical chemistry**, 36(1): 41-59.

Behlol, M. G., Yousuf, M. I., Parveen, Q., & Kayani, M. M. (2011). Concept of Supervision and Supervisory Practices at Primary Level in Pakistan. **International Education Studies**, 4(4), 28-35.

Daly, E. et al. (2015). **Leading Change in Supervision.** The Institute for Research and Innovation in Social Services (IRISS), Scotland.

Fitzgibbons, D. (2005). Transforming business and education: The challenge to organizations and educator. **Organization Development Journal**, 21(4), 6- 15.

Glanz, J. et al. (2019). Shedding Light on the Phenomenon of Supervision Traveling Incognito: A Field's struggles for Visibility**. Journal of Educational Supervision,**2(1). https://digitalcommons.library.umaine.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1009&context=jes.

Hoque, K. E., Bt Kenayathulla, H. B., Subramaniam, M. V., & Islam, R. (2020). Relationships Between Supervision and Teachers' Performance and Attitude in Secondary Schools in **Malaysia. Journal of SAGE Open**, 10(2).

Hussain, A. (2019). **Integrating Digital Leadership in an Educational Supervision Context: a Critical Appraisal. Published Research.** International Conference in Engineering Applications (ICEA), Sao Miguel, Portugal.

Jonathan Nelson (2015). **The Importance of Quality Education. Economics 21.**

Joseph R. Jablonski. (1991). **Implementing Total Quality Management: An Overview.** California: Preffier, U. S A & Co.

Veronica, H.& H.Julia, B. (2004). **Exploring strategic change**. Pearson Education, Harlow.

Kholid, I., & Rohmatika, R. V. (2019). Integrated Clinical Supervision Model: Efforts to Increase Teacher's Performance of Madrasah Aliyah. **Journal of Physics: Conference Series**, 1155(1).

Ozdemir, T. Y., & Yirci, R. (2015). A Situational Analysis of Educational Supervision in the Turkish Educational System. Educational Process: **International Journal,** 4 (1-2), 56-70. http://dx.doi.org/10.12973/edupij.2015.412.5

Samoei, C, J. (2014). **Instructional Supervisory Role of Principals and its' Influence on Students Academic Achievement in Public Secondary Schools in Nandi North District. Master Thesis**. The Catholic University of Eastern Africa, Nandi: Kenya.

Ampofo, Samuel Yaw, Onyango, George Adino, Martin, (2019) OgolaInfluence of School Heads' Direct Supervision on Teacher Role Performance in Public Senior High Schools, Central Region, Ghana, **IAFOR Journal of Education**, Volume 7 – Issue 2.

Wagner, J, G. (2007). **Impact of Instructional Supervision on Student Achievement: Can We Make the Connection?** The Annual Conference of the American Educational Research Association (AERA), Chicago. April 13, 2007.

ملحق (أ): أداة الدراسة قبل التحكيم

جامعة القــدس المفتوحة

عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي

تحكيم استبانة

حضرة الدكتور/ة .....المحترم/ة

تقوم الباحثة بدراسة بعنوان:

واقع ممارسات المشرفين التّربويّين لقيادة التّغيير وعلاقته بجودة الأداء التّدريسيّ في المدارس الحكوميّة من وجهة نظر مديري المدارس في المحافظات الشّماليّة في فلسطين (دراسة ميدانيّة)

تقوم الباحثة بهذه الدراسة كجزء من متطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة والإشراف التربوي، وتهدف إلى قياس واقع ممارسات المشرفين التّربويّين لقيادة التّغيير وعلاقته بجودة الأداء التّدريسيّ في المدارس الحكوميّة من وجهة نظر مديري المدارس في المحافظات الشّماليّة في فلسطين. ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد استبانة تقيس ممارسات المشرفين التربويين لقيادة التّغيير وعلاقتها بجودة الأداء التّدريسيّ في المدارس الحكوميّة من وجهة نظر مديري المدارس في مديريات التربية والتعليم في بيت لحم والخليل وجنوب الخليل وشمال الخليل ويطا، وللثقة المطلقة بكم فإننا نرجو تحكيم هذه الأداة ليتسنى لها إتمام رسالة الماجستير المتعلقة بالبحث المذكور، ولتحقيق ذلك فقد اطلعت الباحثة على مجموعة من المقاييس بهذا المجال.

وقد صممت الاستبانة من ثلاثة أقسام:

القسم الأول: يشتمل على البيانات الشخصية والعامة.

القسم الثاني: يتكون من مقياس لقياس ممارسات المشرفين التّربويّين لقيادة التّغيير.

القسم الثالث: قياس علاقة ممارسات المشرفين التّربويّين بجودة الأداء التدريسي.

شاكرة لكم حسن تعاونكم

الباحثة: هيام خليل موسى عوض الله

إشراف: د. جمال بحيص

ما واقع ممارسات المشرفين التّربويّين لقيادة التّغيير، وعلاقته بجودة الأداء التدريسي في المدارس الحكوميّة من وجهة نظر مديري المدارس في المحافظات الشمالية في فلسطن .

القسم الأول: بيانات شخصية

الرجاء وضع إشارة X في المربع المخصص للإجابة التي تراها مناسبة للأسئلة أدناه:

1- الجنس : 1- ذكر □ 2- أنثى □

2- سنوات الخبرة في العمل الإداري:

1- أقل من 5 سنوات □ 2- من 5 إلى اقل من 10 سنوات □ 3- أكثر من 10 سنوات □

3- المديرية: بيت لحم □ الخليل □ شمال الخليل □ جنوب الخليل □ يطا □

4-المؤهل العلمي: 1- بكالوريوس □ 2- ماجستير فأعلى □

5- **التخصص:** 1- علوم إنسانية □ 2- علوم طبيعية □

- القسم الثاني: ممارسات المشرفين التّربويّين لقيادة التّغيير

الرقم	**المجال الأول: بناء وتطوير رؤية مشتركة للتّغيير (ما يقوم به المشرف التربوي من سلوكيات تهدف إلى تحديد رؤية مشتركة والعمل على نشرها بين المعلمين)**	انتماء الفقرة للمجال	دقة ووضوح الفقرة	ملاحظات	
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة
1	يزود المعلمين بالمستجدات في مجال التعليم باستمرار.				
2	يمتلك القدرة لصياغة افكاره بمشاركة المعلمين في التطوير المستقبلي للتعليم.				
3	يساهم في تذليل أي صعوبات تعترض التّغيير.				
4	يحرص على التقويم المستمر لرسالة الإشراف بهدف تطويرها.				
5	يحرص على التقويم المستمر لأهداف الإشراف بهدف تطويرها.				
6	يمتلك القدرة على التنبوء بالمشكلات التي ستواجه التّغيير قبل حدوثها.				
7	يشجع المعلمين على المبادرة في طرح الأفكار الإيجابية				
8	يعطي الصلاحيات المناسبة للمشاركة في عملية التّغيير.				

9	يوظف قدرات المعلمين المتميزين في التغلب على الصعوبات التي تواجه عملية التّغيير.				
10	يشرك المعلمين في تحديد **أهداف** العمل المناسبة لعملية التّغيير.				
11	يشرك المعلمين في تحديد **آليات** العمل المناسبة لعملية التّغيير.				
12	يشرك الإدارة في صنع القرارات اللازمة لعملية التّغيير				
13	يشرك المعلمين في صنع القرارات اللازمة لعملية التّغيير				

الرقم	**المجال الثاني: بناء الثقافة الداعمة للتّغيير**	انتماء الفقرة للمجال	دقة ووضوح الفقرة	ملاحظات	
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة
1	يعزز قيمة التّغيير الإيجابي لدى المعلمين باستمرار لتأكيد أهميته.				
2	يتعامل بمهنية مع أنماط السلوك التي تعيق عملية التّغيير.				
3	يمتلك القدرة على إقناع المعلمين بأهمية التّغيير لتفعيل دورهم في نشر ثقافة التّغيير .				
4	يقنع المعلمين بأهمية التّغيير المهني المطلوب.				
5	يوفر البيئة التي تشجع على الإبداع لتحقيق التّغييرات المنشودة.				
6	يتابع التّغيير بشكل دوري.				
7	يقيم التّغيير بشكل دوري.				
8	يوفر الآليات الداعمة للتغيير				

الرقم	المجال الثالث: التحفيز نحو تحقيق أهداف التّغيير	انتماء الفقرة للمجال	دقة ووضوح الفقرة	ملاحظات	
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة
1	يستجيب بصورة بناءة لمبادرات التّغيير من قبل المعلمين.				
2	يشجع المعلمين على مواصلة العمل باستمرار.				
3	يراعي قدرات المعلمين عند الرغبة في إحداث التّغيير.				
4	يشجع المعلمين المتميزين على تبني التغيرات المطلوبة.				
5	يشعر المعلمين بقدراتهم على تحقيق مستويات عالية من الأداء المميز				
6	يشجع المعلمين على مراجعة أساليب الأداء في ضوء تحقيق الأهداف				
7	يحفز الإدارة المدرسية على تحقيق أهداف التّغيير.				

الرقم	المجال الرابع: نمذجة السلوك والقدوة الحسنة	انتماء الفقرة للمجال	دقة ووضوح الفقرة	ملاحظات	
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة
1	يحرص المشرف التربوي على توفير جو من الاحترام المتبادل بينه وبين المعلمين.				
2	يلتزم بأخلاقيات العمل.				
3	يحرص على أن يكون فاعلا ضمن فريق عمل التّغيير.				
4	يحرص على تحسين التواصل بين أعضاء فريق عمل التّغيير				
5	يحرص بأن يكون سلوكه نموذجا يحتذى للإدارة والمعلمين.				

6	لديه القدرة على تحمل المسؤولية على التّغيير البطئ.				
7	لديه المرونة في تحقيق التغيرات المنشودة.				
8	لديه القدرة على إدارة الوقت لإحداث التّغيير المنشود.				
9	يحرص على الحصول على التغذية الراجعة من المعلمين.				
10	يتبنى سلوك إشرافي مرن مواكب للتغيير والتجديد				

- القسم الثالث: جودة الأداء التدريسي

يتعلق هذا القسم بتحديد وجهة نظر مديري المدارس في مدى تأثير ممارسة المشرفين التربوين لقيادة التّغيير على جودة الأداء التدريسي.

الرقم	**المَجالُ الأول: المَهاراتُ المَعرفيَّة** **الفقرة**	**انتماء الفقرة للمجال**	**دقة ووضوح الفقرة**	**ملاحظات**	
		منتمية	**غير منتمية**	**واضحة**	**غير واضحة**
1	ينظر إلى التربية في إطارها العام المرتبط بأهداف المجتمع				
2	لدى المشرف التربوي المهارة والحدس العالي لتوقع حدوث المشكلات التربوية قبل حدوثها				
3	يسهم مع المعلمين من خلال البحث التربوي لإعداد أفكار تربوية جديدة				
4	يتمتع بمهارة تساعد في اكتشاف مواهب المعلمين				
5	يضع برنامج يحفز المعلمين المبدعين في المدرسة				
6	يشجع التفكير والتجريب القائم على أسس علمية				
7	يربط مهارات الأداء التدريسي والفكر العام				
8	يساعد المشرف التربوي المعلم على التفكير البناء والتساؤل الهادف				
9	يستخدم الأسلوب العلمي في حل المشكلات				
10	يبتعد عن النمطية في الإشراف				

11	يساعد المعلمين على فهم الأهداف العامة للمنهج				
12	يؤكد على ضرورة الاهتمام بالطلبة وراحتهم أثناء التدريس ومناداتهم بأسمائهم.				
13	ينمي لدى المعلم استخدام استراتيجيات التعزيز المختلفة.				
14	يحث المعلم على معالجة الأنماط السلوكية غير المناسبة بصورة تربوية				
15	يشجع المعلم على التعامل بموضوعية مع الطلبة				
16	يرشد المعلم إلى طرح الأسئلة المثيرة لتفكير الطلبة				

	المَجالُ الثَّاني: المَهاراتُ الأدائية				
الرقم	الفقرة	انتماء الفقرة للمجال	دقة ووضوح الفقرة	ملاحظات	
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة
1	يطرح المشرف التربوي أفكارا جديدة بناءة تسهم في تطوير أداء المعلمين				
2	يساعد المعلمين على فهم الأهداف العامة للمنهج				
3	يحرص على تصحح الأخطاء لا تصيدها أثناء الزيارة الصفية				
4	يساعد المعلمين على تنمية المهارات القيادية				
5	يوظف المشرف التربوي تجارب الآخر في تحسين الأداء				
6	يشجع برامج الزيارات الصفية المتبادلة بين المعلمين				
7	يلم بالمواد الأخرى بما يحقق التكامل بين مادته والمواد الأخرى				
8	يوجه المشرف التربوي المعلم للقواعد والأنظمة التي تساعد على حفظ النظام داخل الصف				
9	يقيم المشرف التربوي الأداء التدريسي للمعلمين باستخدام الأساليب المناسبة				
10	يتقن المشرف التربوي مهارة إعداد الأنشطة لتقابل				

	أنواعا معينة من المواد الدراسية				
11	يعقد المشرف التربوي لقاءات مع المعلمين لدراسة المستجدات التربوية				
12	ينوع المشرف التربوي في استخدام الأساليب الإشرافية				
13	يوظف المشرف التربوي دروس تطبيقية نموذجية أمام المعلمين				
14	يدرب المشرف التربوي المعلمين على الأساليب التعليمية الحديثة				
15	يقدم المشرف التربوي التغذية الراجعة للمعلمين في الوقت المناسب				
16	يعقد المشرف التربوي لقاءات مع المعلمين لدراسة المستجدات التربوية				
17	ينوع المشرف التربوي في أغراض الزيارات الصفية				
18	يقوم المشرف التربوي أداء معلميه بنزاهة				
19	يشارك المشرف التربوي إدارة المدرسة في إعداد خطة الإنماء المهني وفقا لاحتياجات المعلمين				
20	يطور أداء المدير في العمل الإشرافي				
21	يقوّم المشرف التربوي الخطط التي يضعها المعلمين				
	يوجّه المعلم على إظهار تعبيرات الوجه والإيماءات في ضبط الصف.				
	يرشد المعلم لاستخدام مهارات الاتصال والتواصل لغويا وجسديا.				

الرقم	الفقرة	انتماء الفقرة للمجال	دقة ووضوح الفقرة	ملاحظات	
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة
	يمتلك المشرف التربوي المعرفة المتصلة في مجال تخصصه				
1	يلم بالمواد الأخرى بما يحقق التكامل بين مادته والمواد الأخرى				
2	يقترح نماذج لوسائل تعليمية يمكن استخدامها في عملية التعليم				
3	يرشد المعلمين إلى كيفية التقويم الذاتي				
4	يرشد المعلمين إلى كيفية تحقيق الإدارة الصفية الناجحة				
5	يساعد المعلمين في توظيف البيئة المحلية في إثراء المنهج				
6	يمتلك ثقافة عامة تليق به كمشرف تربوي.				
7	يشجع المعلمين على التفكير البناء والتساؤل الهادف				
8	يتقن مهارات أساليب التدريب				
9	يلم بالأساليب الإشرافية الحديثة				
10	يمتلك المفاهيم المتصلة بالتنمية الذاتية				
11	يوجه المعلم للقواعد والأنظمة التي تساعد على حفظ النظام داخل الصف.				
12	يوضح للمعلم كيفية جعل البيئة الصفية جاذبة للطلبة.				
13	يرشد المعلم للوقوف في المكان المناسب أثناء عرض الدرس.				
14	يوضح للمعلم أهمية التنويع في جلسة الطلبة بما يتلاءم وأسلوب التدريس وبيئة الصف.				
15	يوجه المعلم لاستخدام الوقت المتاح للتعلم بمهارة.				

	المَجالُ الرَّابعُ: المَهاراتُ الإدراكيَّة				
الرقم	الفقرة	**انتماء الفقرة للمجال**	**دقة ووضوح الفقرة**	**ملاحظات**	
		منتمية	**غير منتمية**	**واضحة**	**غير واضحة**
1	يساعد المشرف التربوي المعلم على استخدام محركات البحث بشكل متقدم				
2	يساعد المشرف التربوي المعلم على الوصول إلى شبكة المكتب الخاص بهم من أي مكان				
3	يمتلك المشرف التربوي المعرفة الأساسية في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.				
4	يتمكن من توظيف تكنولوجيا المعلومات في مهمات الإشراف التربوي				
5	يساعد المشرف التربوي المعلم في إظهار اتجاهات إيجابية نحو التكنولوجيا				
6	يشجع المشرف التربوي المعلم على استخدام تكنولوجيا المعلومات في تعزيز عملية التعلم				
7	يقوي المشرف التربوي لدى المعلم استخدام مهارات الاتصال الحاسوبية				
8	يحث المشرف التربوي المعلم إلى توظيف الأساليب الحديثة المعتمدة على تكنولوجيا التعليم				
9	يبين للمعلمين كيفية الاستفادة من التقنيات الحديثة				
10	يعمل على إعداد نشرات خاصة لكيفية تطبيق المنهج				

مع جزيل الشكر

الملحق (ب): قائمة المحكمين

الرقم	الاسم	الرتبة العلمية	التخصص	الجامعة
1	أ. د. خالد نظمي القيرواني	أستاذ مشارك	إدارة تربوية	جامعة القدس المفتوحة
2	أ. د. مجدي علي زامل	أستاذ دكتور	إدارة تربوية	جامعة القدس المفتوحة
3	أ. د. محمد عبد الاله الطيطي	أستاذ دكتور	إدارة تربوية	جامعة القدس المفتوحة
4	أ. د. محمود أبو سمرة	أستاذ دكتور	إدارة تربوية	جامعة القدس
5	أ.د. يحيى محمد ندى	أستاذ دكتور	إدارة وتخطيط تربوي	جامعة القدس المفتوحة
6	د. أحمد غنيم أبو الخير	أستاذ مشارك	إدارة تربوية	جامعة القدس المفتوحة
7	د. كمال يونس مخامرة	أستاذ مشارك	إدارة تربوية	جامعة الخليل
8	د. أشرف محمد أبو خيران	أستاذ مساعد	إدارة تربوية	جامعة القدس
9	د. خالد قطوف	أستاذ مساعد	علم النفس التربوي	جامعة بوليتكنك فلسطين
10	د. خالد كتلو	أستاذ مساعد	إدارة تربوية	جامعة القدس المفتوحة
11	د. صوفيا ريماوي	مدير عام التدريب	إدارة تربوية	المعهد الوطني للتدريب
12	د. شبلي العزة	مشرف تربوي	إدارة تربوية	مديرية التربية والتعليم/بيت لحم

ملحق (ت): أداة الدراسة بعد التحكيم

بِسم اللهِ الرَّحمنِ الرَّحيم

جَامعة القـُدسِ المَفتوحة

الدّراساتُ العُليا

الإدَارة والإشرافُ التّربويّ

حَضرة مُدير/ة المحترم/ة:

تَقوم البَاحثةُ بالدِّراسةِ المَوسومةِ بـ: **"وَاقعُ مُمارسات المُشرفين التّربويّين لقيادةِ التّغيير وعلاقتهِ بجودةِ الأداء التّدريسيّ في المدارسِ الحكوميّة من وُجهة نظرِ مديري المدارسِ في المحافظاتِ الشّماليّة في فلســـــطين (دراسةً ميدانيّة)**". ولتحقيقِ أهدافِ الدّراسةِ تضعُ الباحثةُ بين يديكَ هذه الاستبانةَ المكوَّنة من ثلاثةِ أجزاء: الأول يشتملُ على البيانات الشخصيةِ والعامة، والثاني يمثّل مقياساً لممارساتِ المشرفين التّربويّين لقيادة التّغيير، والثالث يمثّل مقياساً لعلاقة ممارسات المشرفين التّربويّين بجودةِ الأداء التدريسي، آملةً منكَ تعبئة فقراتِ هذه الاستبانةِ بما يتوافقُ مع وجهة نظرك، علماً أنّ هذه البياناتِ سَتُستخدمُ لأغراضِ البحثِ العلميّ فقط.

شَاكرةً لَكم حُسنَ تَعاونِكم

البَاحثةُ: هُيَام خَليل مُوسى عَوض الله (أبو مفرح)

إشراف: د. جمال بحيص

القِسمُ الأوَّل: بَياناتٌ شخصيّة

الرَّجاء وضع إشارة (X) في المربَّع المخصَّص أمامَ ما يتناسبُ مع بياناتك الشَّخصية:

1- الجِنس: 1- ذكر □ **2- أنثى** □

2- سَنواتُ الخِبرة في العملِ الإداري:

1- أقلُّ من 5 سنوات □ 2- من 5 إلى أقل من 10 سنوات □ 3-أكثر من 10 سنوات □

3- المديريَّة: بيت لحم □ الخليل □ رام الله والبيرة □ أريحا □ طولكرم □ جنين □

4-المُؤهل العلميّ: 1- بكالوريوس □ 2- ماجستير فأعلى □

5- **التَّخصُّص:** 1- علوم إنسانيَّة □ 2- علوم طبيعية □

- القسمُ الثَّاني: مِقياس ممارساتِ المُشرفين التّربويّين لقيادةِ التّغيير

يتكوَّنُ هذا القسمُ من مجموعةِ بُنودٍ في أربعِ مَجالاتٍ رئيسيَّة يُرجى قراءةُ البنودِ وتقديرِ درجةَ مُمَارسةِ المُشرفين التَّربويين لَها بِوضعِ إِشَارة (X) أمامَ كُلٍّ مِنها.

الرقم	نَصُّ الفَقرَةِ	دَرَجَةُ المُمَارَسَةِ				
	المَجَال الأوَّلُ: بِنَاء رُؤيةٍ مُشتَرَكَةٍ للتّغييرِ وَتَطويرُهَا	كَبيرةٌ جدًّا	كَبيرةٌ	مُتوسِّطةٌ	قَليلَةٌ	قَليلَيةٌ جدًّا
1	يُزود المُشرفُ التربوي المُعلّمين بالمستجداتِ فِي مَجالِ التَّعليمِ باستمرَار.					
2	يُسهمُ المُشرفُ التربوي في تَذليلِ أَيِّ صُعوباتٍ تَعترضُ التّغيير.					
3	يُشجِّعُ المُشرفُ التربوي المُعلّمين عَلى المُبادرةِ فِي طَرحِ الأفكَار.					
4	يُعطي المُشرفُ التربوي الصَّلاحياتِ المُناسبة لِلُمشاركةِ في عَمليَّة التّغيير.					
5	يُوظِّفُ المُشرفُ التربوي قدراتِ المُعلّمين في التَّغلب على الصُّعوبات التي تُواجه عمليةَ التّغيير.					
6	يُشرك المشرفُ التربوي المُعلّمين في تحديدِ **أهداف** العملِ المُناسبة لعمليةِ التّغيير.					
7	يُشركُ المشرفُ التربوي **إدارةَ المدرسةِ** في صُنعِ القَرارات اللَّازمة لعمليةِ التّغيير.					

الرقم	نّصُّ الفَقرةِ	دَرجةُ المُمَارَسَةِ				
	المجال الثاني: بناء الثقافة الداعمة للتّغيير	**كَبيرةٌ جدًّا**	**كَبيرةٌ**	**مُتوسِّطةٌ**	**قَليلَةٌ**	**قَليلَيةٌ جدًّا**
1	يُعزِّزُ المُشرفُ التربوي قِيمةَ التّغيير الإيجَابِي لَدى المُعلّمين باستمرار.					
2	يَتَعامَلُ المُشرفُ التربوي بمهنيةٍ مَع أنمَاط السُّلوك التي تُعيق عَملية التّغيير.					
3	يُقنعُ المُشرفُ التربوي المعلّمين بأهميَّة التّغيير المِهْني المَطلوب.					
4	يُوفِّرُ المشرفُ التربوي البيئةَ التي تُشجِّعُ على الإبداعِ لِتحقيق التّغييرات المَنشُودة.					
5	يُوفِّرُ المشرفُ التربوي الآلياتِ الدَّاعمةِ للتغيير.					
6	يُتابعُ المشرفُ التربوي التّغيير بِشكل دَوري.					
7	يُقيّم المشرفُ التربوي التّغيير بشكلٍ دَوري.					

الرقم	نَصُّ الفقرَةِ	دَرَجَةُ المُمَارسَةِ				
	المَجالُ الثَّالث: التَّحفيزُ نَحو تَحقيقِ أَهدافِ التّغيير	**كَبيرةٌ جدًّا**	**كَبيرةٌ**	**مُتوسِّطة**	**قَليلَة**	**قَليلَية جدًّا**
1	يُشجِّعُ المشرفُ التربوي مُبادرات التّغيير الّتي يقدّمها المعلمون.					
2	يُشَجِّعُ المُشرفُ التربوي المعلّمين على مُواصلة العملِ باستمرار.					
3	يُراعي المشرفُ التربوي قُدرات المعلّمين عندَ الرَّغبة في إحداثِ التّغيير.					
4	يُشجعُ المشرفُ التربوي المعلّمين على تبني التغيرات المطلوبة.					
5	يُشعرُ المشرفُ التربوي المعلّمين بقدراتهم على تحقيق مستوياتٍ عاليةٍ من الأداء.					
6	يُشجعُ المشرفُ التربوي المعلّمين على التَّأملِ في مُمارسَاتهم لتَحسِين أدائهم.					
7	يُحفزُ المشرفُ التربوي الإدارةَ المدرسيّة عَلى تَحقيق أهدافِ التّغيير.					

الرقم	نَصُّ الفقرَةِ	دَرَجةُ المُمارسَة				
	المَجالُ الرَّابعُ: نَمذَجَةُ السُّلوكِ والقدوةِ الحَسَنة	كَبيرةٌ جدًّا	كَبيرةٌ	مُتوسِّطةٌ	قَليلَةٌ	قَليلَيةٌ جدًّا
1	يُوفِّرُ المشرفُ التربوي جواً من الاحترام المتبادل بينه وبين المعلّمين.					
2	يَلتزمُ المشرفُ التربوي بأخلاقياتِ العملِ.					
3	يَحرصُ المشرفُ التربوي على تحسين التواصل بين أعضاء فريقِ عمل التّغيير					
4	يَحرصُ المشرفُ التربوي على أن يكون سلوكه نموذجاً يحتذى به للإدارة والمعلّمين.					
5	يَعملُ المشرفُ التربوي على تحقيق التغيرات المنشودة بمرونة.					
6	يُديرُ المشرفُ التربوي الوقت؛ لإحداث التّغيير المنشود بكفاءة.					
7	يَتبنى المشرفُ التربوي سلوكاً إشرافيّاً إنسانيا مواكبًا للتغيير.					

– القسمُ الثَّالث: جَودة الأداء التَّدريسي

يَتعلَّقُ هَذا القسمُ بتحديدِ وجهَة نَظرِ مُديري المدارسِ في مدى مُمارسة المشرفين التّربويّين لقيادةِ التّغيير على جودةِ الأداء التَّدريسي.

الرقم	نَصُّ الفَقرةِ	دَرَجةُ المُمَارسَةِ				
	المَجالُ الأوَّلُ: المَهاراتُ المَعرفيَّة	كَبيرةٌ جدًّا	كَبيرةٌ	مُتوسِّطة	قَليلَة	قَليلَية جدًّا
1	يَستخدمُ المشرفُ التربوي المعرفةَ المتَّصلة في مجال تخصُّصه أثناء عمله.					
2	يُحقِّقُ المشرفُ التربوي التَّكاملَ بين مادته والمواد الأخرى بإلمامه بها.					
3	يَطرحُ المشرفُ التربوي أفكارًا جديدةً تسهم في تطوير أداء المعلّمين.					
4	يُساعدُ المشرفُ التربوي المعلّمين على فهم الأهداف العامة للمنهج.					
5	يُرشدُ المشرفُ التربوي المعلّمين إلى كيفية التقويم الذاتي.					
6	يُساعدُ المشرفُ التربوي المعلّمين في توظيف البيئة المحلية في إثراء المنهاج.					

7	يُشجعُ المشرفُ التربوي المعلّمين على التفكير البنَّاء والتساؤل الهادف.					
8	يُنمي المشرفُ التربوي قُدراتِ المعلمين في التعرف على إستراتيجيات التقويم.					

الرقم	الفَقرةِ	دَرَجةُ المُمارَسَةِ				
	المَجالُ الثَّاني: المَهاراتُ الأدائية.	**كَبيرةٌ جدًا**	**كَبيرةٌ**	**مُتوسِّطةٌ**	**قَليلَةٌ**	**قَليلَيةٌ جدًا**
1	يُطبقُ المشرفُ الأساليبَ الإشرافية الحديثة المتنوعة.					
2	يَقترحُ المشرفُ التربوي نماذج لوسائلَ تعليمية يمكن استخدامها في عملية التعليم.					
3	يُوظفُ المشرفُ التّربويّ تجاربَ الآخرين النَّموذجية في تحسين الأداء.					
4	يُشجعُ المشرفُ التربوي برامجَ الزيارات المتبادلةِ بين المعلّمين في المجالات التّربويّة.					
5	يَعقدُ المشرفُ التّربويّ لقاءاتٍ مع المعلّمين لدراسة المستجدات التّربويّة.					
6	يُدربُ المشرفُ التّربويّ المعلّمين على الأساليب التعليمية الحديثة.					
7	يُنوِّعُ المشرفُ التّربويّ في أغراضِ الزِّيارات الصَّفيةِ.					
8	يُشاركُ المشرفُ التّربويّ إدارةَ المدرسةِ فِي إعدادِ خُطة التَّطورِ المِهْني للمعلمين وَفق احتياجاتهم.					

الرقم	نَصُّ الفَقرةِ	دَرَجةُ المُمارَسَةِ				
	المَجالُ الثالث: المَهاراتُ التُّكنولوجيَّة	**كَبيرةٌ جدًا**	**كَبيرةٌ**	**مُتوسِّطةٌ**	**قَليلَةٌ**	**قَليلَيةٌ جدًا**
1	يُوظِّفُ المشرفُ التربوي تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في مهامِ الإشرافِ التّربويّ.					
2	يَستخدمُ المشرفُ التربوي تقنياتٍ تكنولوجيةً مبتكرةً.					
3	يُحدثُ المشرفُ التربوي تغييراتٍ ملحوظةً في اتجاهات المعلّمين نحو التكنولوجيا.					
4	يُشجِّعُ المعلّمين على استخدام تكنولوجيا المعلومات في تعزيز عملية التعلم.					
5	يُساعدُ المشرفُ التربوي المعلّمين على استخدام محركاتِ البحثِ					

	بشكلٍ متقدم.					
6	يُمكِّنُ المشرفُ التربوي المعلّمين من استخدام وَسائل الاتِّصال الحَاسُوبية.					
7	يُوظِّفُ المشرفُ التربوي التِّكنولوجيا في تَدريب المعلّمين.					
8	يُدرِّبُ المشرفُ التربوي المعلّمين على كَيفيَّةِ استخدام التِّقنيات الحَديثة لإثراءِ المَناهج.					

الرقم	نَصُّ الفقرةِ	دَرجةُ المُمَارسةِ				
	المَجالُ الرَّابعُ: المَهاراتُ الإدراكيَّة	**كَبيرةٌ جدًّا**	**كَبيرةٌ**	**مُتوسِّطةٌ**	**قَليلَةٌ**	**قَليلَيةٌ جدًّا**
1	يَكتشفُ المشرفُ التربوي مواهبَ المعلّمين من خلال المهاراتِ التي يمتلكها.					
2	يُشجعُ المشرفُ التربوي التَّفكيرَ والتَّجريب القائمَ على أُسُسٍ علميَّة.					
3	يُساعدُ المشرفُ التربوي المعلّمين على التَّفكير والاستنتاج.					
4	يَستخدمُ المشرفُ التربوي الأسلوبَ العلمي فِي حَلِّ المُشكلات.					
5	يُقدِّمُ المشرفُ التربوي حُلولًا مناسبةً للمشكلاتِ النَّاتجة عن مواقف محددة.					
6	يُرشدُ المشرفُ التربوي المعلّمين إلى طَرح الأسئلةِ المثيرةِ لتفكيرِ الطلبة.					
7	يُصَمِّمُ المُشرفُ التربوي بَرامج لتنميةِ مَهاراتِ التَّفكيرِ الابتكاري لَدى الطلبةِ والمعلّمين.					
8	ينظم المشرف التربوي خبراته بهدف توظيفها في مواقف محددة.					

مَع جَزيلِ الشُّكرِ

ملحق رقم (ج) كتاب تسهيل مهمة

State of Palestine
Ministry of Education
Center for Educational Research and Development

دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم
مركز البحث والتطوير التربوي

الرقم: و ت / ٢٢٢/٧/١٣
التاريخ: 9 / 5 /2021م

لمن يهمه الأمر

تسهيل مهمة بحثية"

يهديكم مركز البحث والتطوير التربوي أطيب تحية، ويرجو منكم التكرم بتسهيل مهمة الباحثة:

" هيام خليل موسى عوض الله (ابو مفرح)"

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

" واقع ممارسات المشرفين التربويين لقيادة التغيير وعلاقته بجودة الأداء التدريسي في المدارس الحكومية من وجهة نظر مديري المدارس في المحافظات الشمالية في فلسطين (دراسة ميدانية). "

ملاحظات:

- تتضمن الدراسة تطبيق استبيان واجراء مقابلات مع عينة من مديري المدارس في المحافظات الشمالية في فلسطين.
- ت/يتولى الباحث/ة أنشطة جمع البيانات، بالتنسيق مع منسق البحث والتطوير والجودة في المديرية.
- الاستجابة على الأدوات البحثية من قبل عينة المبحوثين طوعية.
- نظراً لظروف الجائحة يتم تطبيق أدوات البحث عبر النماذج المحوسبة دون تواصل وجاهي مع المبحوثين.

مع الاحترام،،

د. محمد مطر
مدير مركز البحث والتطوير التربوي/

نسخة
عطوفة وكيل الوزارة المحترم،
عطوفة الوكلاء المساعدين المحترمين،
الأخوة مدراء عامين مديريات التربية والتعليم/ بيت لحم ، الخليل ، رام الله والبيرة ، أريحا ، جنين ، طولكرم المحترمين .
د. جمال يحيى المشرفة على الدراسة/ المحترمة -بريد الكتروني jbhais@qou.edu

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