" دور مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم من وجهة نظر المعلمين في مدينة دمشق "

يحيى محمد نادر نجار* أ.د عيسى علي**

(الإيداع:26 تموز 2020 ، القبول: 4 كانون الثاني 2020)

الملخص:

هدف هذا البحث الكشف عن دور مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم من وجهة نظر المعلمين في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق، وتكوّن مجتمع البحث من (4208) معلمين ومعلمات، وتكونت عينة البحث من (480) معلماً ومعلمةً، ولتحقيق أهداف البحث قام الباحث بتطوير أداة لقياس دور مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم من وجهة نظر المعلمين وهي عبارة عن استبانة تتكون من خمسة مجالات تشتمل على (53) فقرة، وتم التأكد من صدق الأداة بعرضها على المحكمين، ومن ثباتها باستخراج معاملات الثبات وبلغ معامل ثبات ألفا كرونباخ (0.89)، وللإجابة عن أسئلة البحث تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (T) لمعرفة الفروق بين الجنسين واختبار تحليل التباين الأحادي لمتغيرات سنوات الخبرة والمؤهل العلمي والدورات التدريبية، وأسفرت نتائج البحث عن ما يلي: لمدير المدرسة دور كمشرف تربوي مقيم بدرجة مرتفعة وكان ترتيب مجالات البحث وفق الترتيب الآتي: (المنهاج الدراسي، التنمية المهنية للمعلمين، التخطيط للتدريس، الإدارة الصفية، التقويم)، كما أظهرت نتائج البحث – وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط درجات استجابات عينة البحث على أداة البحث تبعاً لمتغير الجنس لصالح الذكور –وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي لصالح الإجازة الجامعية – وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغيرات سنوات الخبرة لصالح الفئتين (أقل من 5 سنوات، والفئة أكثر من 10 سنوات) – وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الدورات التدريبية وكانت الفروق لصالح من اتبع دورات تدريبية.

الكلمات المفتاحية: مدير المدرسة – مشرف تربوي مقيم.

*طالب دكتوراه في قسم التربية المقارنة

**الأستاذ في قسم التربية المقارنة

The role of the school principal as a resident educational supervisor from the teachers' point of view in Damascus

Yahya Mohammed Nader Najjar* **Prof. Issa Ali****

(Received: 26 July 2020, Accepted: 4 January 2021)

Abstract:

The aim of this research is to uncover the role of the school principal as a resident educational supervisor from the teachers 'point of view in the first cycle of basic education in the city of Damascus. The research community consisted of (4208) teachers, and the study sample consisted of (480) male and female teachers, and to achieve the study goals the researcher Developing a tool to measure the role of the school principal as a resident educational supervisor from the teachers' point of view, which is a paragraph on a questionnaire consisting of five fields comprising (53) paragraphs, The validity of the tool was verified by presenting it to the arbitrators, and for its stability by extracting the stability parameters, and the stability factor of Cronbach alpha reached (0.89). The educational qualification and training courses, and the results of the study resulted in the following: The school principal has a role as a highly resident educational supervisor, and the research fields are arranged according to the following order: (curriculum, professional development for teachers, teaching planning, classroom management, evaluation), as the study results showed – there were statistically significant differences at the level of significance ($0.05 \geq \alpha$) The average score of study sample responses on the study tool according to the gender variable in favor of males – the presence of statistically significant differences according to the variable of the educational qualification in favor of university leave – the presence of statistically significant differences according to the variables of years of experience in favor of the two categories (less than 5 years, and the category more than 10 years) – There is an escape S statistically significant variable depending on the training courses and the differences in favor of follow training courses.

Key words: School Principal – Resident Educational Supervisor

*PhD student in the Department of Comparative Education

**Professor in the Department of Comparative Education

المقدمة:

يمتاز العصر الحالي بالتطور السريع والتغيرات المتلاحقة في كافة مجالات الحياة، وشمل هذا التطور مفهوم التربية وأهدافها، حيث تطور دور المدرسة الحديثة تطوراً كبيراً واتسعت رسالتها وتغيرت أهدافها، فلم تعد الإدارة المدرسية عملية روتينية تركز على تسيير شؤون المدرسة فحسب، بل أصبحت وسيلة هدفها تحقيق العملية التربوية الاجتماعية، وتعنى بكل ما يتصل بالطلاب والمعلمين والعاملين في المدرسة والمناهج، وطرائق التدريب والنشاط والإشراف الفني وتمويل البرنامج التعليمي، وتنظيم العلاقة بين المدرسة والمجتمع من خلال مواكبة التطوير التربوي الذي يركز على النهوض بالنظام التربوي ليستطيع مجاراة عصر المعلوماتية والمعرفة في أحدث المستويات العالمية (الطعاني، 2008، 455).

فالإشراف التربوي في غاية الأهمية بالنسبة للعملية التعليمية، حيث يساعد الإشراف التربوي في تشخيص المشكلات والأخطاء والعمل على معالجتها، كما أنه يعمل على تطوير مستوى الأداء داخل المدرسة. ويعد الإشراف التربوي مفتاح التقدم والتعليم وعليه يتوقف ممارسات المعلمين، فإذا كانت أسس إعداد المعلم سليمة ومناسبة، فلا يمكن الاستغناء عن الإشراف كعملية مساعدة للمعلم حيث له التأثير الكبير في تحسين أساليب التعليم مما يحقق الأهداف التربوية (حسين وعوض الله، 2006، 12). ويهتم الإشراف التربوي بجميع جوانب العملية التربوية، ولهذا يعتبر وسيلة مهمة لتطوير نوعية التعليم باعتبار هذا التطوير الهدف الأول للإشراف التربوي ليحقق التعليم أهدافه وغاياته بكفاءة وفعالية.

وبناء على هذا نجد أن السنوات الماضية شهدت اتجاهاً وتطوراً في الإدارة المدرسية فلم تعد مجرد تسيير شؤون المدرسة تسييراً روتينياً، ولم يعد هدف المدير مجرد المحافظة على النظام في مدرسته، والتأكد من سير المدرسة وفق الجدول الموضوع والتأكد من أن المعلمين أتموا جداولهم، ويحصر الحضور والغياب لكل من المعلمين والطلاب، بل أصبح محور الإدارة المدرسية ينصب على توفير الظروف والإمكانيات التي تساعد المعلم على أن يقوم بدوره خير قيام، والطالب لتنمية النمو العقلي والجسمي والأخلاقي والروحي والاجتماعي لديه، هذا بدوره ينعكس إيجابياً على تحسين العملية التربوية مما يؤدي إلى إحداث نقلة نوعية بمخرجات التعليم نحو الأفضل (أسعد، 2005، 13).

ويحمل مدير المدرسة أيضاً مسؤوليات إشرافية، تتعلق بالجانب الفني من العملية التربوية، حيث نجد أن" مدير المدرسة نظام فرعي من النظام الإشرافي التربوي ، وعليه مسؤوليات وواجبات إشرافية، وله دور بارز في نجاح العملية الإشرافية وتطورها – في ظل المفاهيم الإشرافية الحديثة– فهو قائد تربوي في مدرسته ، ومشرف تربوي مقيم" (نشوان ونشوان، 2004، 149). ونجد أن مدير المدرسة يلعب دوراً إشرافياً مهماً يفرضه وجوده داخل المدرسة بوصفه قائد ومشرف تربوي يسعى إلى تحفيز العاملين وتصويب أخطائهم ومعالجة مشكلاتهم.

وبرزت فكرة أن مدير المدرسة مشرف تربوي، نتيجة لتطور التربية بوجه عام وتطور وظيفة المدرسة بشكل خاص، وأخذ المربون يولون هذا الموضوع أهمية كبيرة، باعتبار أن المدير هو المسؤول الأهم في هذه العملية، فهو المشرف التربوي المقيم الذي يعيش في المدرسة، ويعرف مشكلاتها، وحاجاتها، وقدرات، ومشكلات، وحاجات المعلمين، والطلبة، والبيئة المحلية، لذا فإن هذا كله يتطلب مهارات وكفايات خاصة من مدير المدرسة بما يقتضي إعداده، وتدريبه بصورة مستمرة للقيام بمثل هذا العمل (عطوي، 2012، 283).

ولما ذكر من أهمية الإدارة المدرسية وأهمية الدور الإشرافي لمدير المدرسة، ولما حظيت به الإدارة المدرسية من اهتمام الباحثين ومسؤولي الإدارة التربوية بجميع مستوياتها، وعلى وجه الخصوص الأدوار المتوقعة من مدير المدرسة في الجوانب الإشرافية من عمله، وانطلاقاً من أهمية الحلقة الأولى من التعليم الأساسي باعتبارها أهم المراحل في التعليم العام من حيث أهدافها وأهميتها، فقد تكون لدى الباحث الدافع للقيام بإجراء هذا البحث للتعرف على دور مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بما يحقق النتائج المرجوة.

أولاً– مشكلة البحث:

تسعى جميع الأوساط التربوية الحاضنة للإدارات التربوية إلى تحسين وتطوير دور العاملين فيها، خاصة مديري المدارس لما لهم من دور أساسي وفعال في العملية التربوية ، فإذا ما حسن أداؤهم انعكس ذلك على جميع جوانب العملية التعليمية، فالمدير الناجح يقود مدرسة ناجحة ذات مخرجات جيدة . كما أكد مؤتمر التطوير التربوي الأردني الذي عقد في عمان (1987) على تعزيز دور المدير مشرفاً مقيماً وإبراز دور الإدارة المدرسية في عملية الإشراف التربوي (الطعاني،2008، 457).

ومن خلال عمل الباحث بصفة معلم في مدارس مدينة دمشق واطلاعه على واقع العمل التربوي والإشرافي لمدير المدرسة تبين للباحث أهمية توضيح دور مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم، وفي ظل النقص الكبير في أعداد المشرفين التربويين على المدارس وازدياد أعداد المعلمين والتلاميذ وكل هؤلاء يحتاجون إلى إشراف ومتابعة مستمرة وحثيثة تبرز الحاجة إلى تفعيل دور مدير المدرسة بوصفه المشرف المقيم في المدرسة، وبعد اطلاعي على نتائج وبحوث دراسات ذات صلة بالدراسة مثل دراسة غبور (2011) ودراسة سلامة (2011) ودراسة البارقي (2013) والتي تناولت الأدوار الإدارية والإشرافية ومهام مدير المدرسة واحتياجاته التدريبية وبناء على بعض المقترحات والتوصيات لتلك الدراسات تعزز إيماني بضرورة توضيح دور مدير المدرسة كمشرف تربوي، وتتمثل مشكلة البحث في الإجابة عن السؤال الآتي:

"ما دور مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم من وجهة نظر المعلمين في مدينة دمشق؟"

ثانياً– أهمية البحث:

1. أهمية الدور الذي يقوم به مدير المدرسة بوصفه مشرف تربوي مقيم.
2. قد ينسجم هذا البحث مع سياسة وزارة التربية التي تعمل على الانتقال من فلسفة التوجيه التربوي إلى فلسفة الإشراف التربوي.
3. من المتوقع لهذا البحث أن تقدّم صورة واضحة عن دور مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم من وجهة نظر المعلمين في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق.
4. من الممكن أن تضطلع البحث المختصين في وزارتي التربية والتعليم العالي بدور مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم بهدف معرفة مواطن القوة والضعف وسبل النهوض بها.
5. قلة الدراسات المحلية التي تناولت دور مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم على حد علم الباحث.

ثالثاً– أهداف البحث:

- تحديد دور مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم من وجهة نظر المعلمين في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق.
- الكشف عن الفروق بين متوسط درجات استجابات أفراد العينة حول دور مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم من وجهة نظر المعلمين في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق تبعاً لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والدورات التدريبية).
- تقديم بعض المقترحات لتطوير دور مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

رابعاً– أسئلة البحث:

- دور مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم من وجهة نظر المعلمين في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات إجابات أفراد العينة من معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي على مقياس دور مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم تعزى لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والدورات التدريبية)؟

خامساً– متغيرات البحث: يشتمل البحث على المتغيرات الآتية

المتغيرات المستقلة: وهي: متغير الجنس وله فئتان ذكر وأنثى، ومتغير الخبرة وله ثلاثة مستويات(أقل من 5 سنوات– ما بين 5 و10 سنوات – أكثر من 10 سنوات)، ومتغير المؤهل العلمي وله ثلاثة مستويات(معهد إعداد المعلمين – إجازة جامعية – دراسات عليا)، ومتغير الدورات التدريبية وله ثلاثة مستويات (لم أتبع أي دورة – من 1 إلى 3 دورة – أكثر من 3 دورات).

المتغير التابع: ويتمثل في دور مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم.

سادساً– فرضيات البحث:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات إجابات أفراد العينة على مقياس دور مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم تعزى لمتغير الجنس (ذكر ، أنثى).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات إجابات أفراد العينة على مقياس دور مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم تعزى لمتغير المؤهل العلمي (معهد إعداد المعلمين، إجازة جامعية، دراسات عليا).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات إجابات أفراد العينة على مقياس دور مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم تعزى لمتغير سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات، بين 5 – 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات إجابات أفراد العينة على مقياس دور مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم تعزى لمتغير الدورات التدريبية (ولا دورة ، من 1 – 3 دورة ، أكثر من 3 دورات).

سابعاً– حدود البحث:

- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق البحث الحالية في الفصل الثاني من العام الدراسي 2020/2019.
- **الحدود المكانية:** اقتصرت على مدارس التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) في مدينة دمشق.
- **الحدود البشرية:** المعلمين في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.
- **الحدود الموضوعية:** تمثلت في دور مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم في المجالات الآتية: (التخطيط للتدريس، المنهاج الدراسي، الإدارة الصفيّة، التنميّة المهنية للمعلمين، التقويم).

ثامناً– مصطلحات البحث وتعريفاتها الإجرائية:

مدير المدرسة (School director) : هو الذي يقوم بتخطيط وتنظيم العمل وتوجيه المعلمين والعاملين والطلاب والإشراف عليهم، وكذلك بمتابعتهم، وتحفيزهم من أجل تحقيق الأهداف المنشودة" (العبد الله وكحيل، 2012، 118).

ويعرّف الباحث مدير المدرسة إجرائياً: هو ذلك الشخص المؤهل علمياً وتربوياً والمعين من قبل وزارة التربية وهو المسؤول المباشر في مدرسته وهو المشرف على جميع شؤونها التربوية والإدارية والتعليمية والاجتماعية، لتحقيق بيئة تعلم أفضل، والعمل على تهيئة كل الظروف والإمكانيات لتحقيق الأهداف المدرسية في أقل وقت وجهد وتكلفة.

الإشراف التربوي (Educational supervision): هو "عملية ديمقراطية تقوم على التعاون والاحترام المتبادل بين المشرف التربوي والمعلم وتقديم خدمات للمعلم ليؤدي عمله بشكل أفضل، وتهيئة الفرص المشجعة على الابتكار والإبداع ونمو كل فرد ونمو كل جماعة إلى أقصى ما تستطيعه، من أجل النهوض بالعملية التربوية التعليمية" (سنقر، 2008، 21)

ويعرّف الباحث الإشراف التربوي لمدير المدرسة إجرائياً: مجموعة الأعمال والمهام الموكلة للمدير من قبل وزارة التربية والتي يقوم بها المدير خارج غرفة الإدارة من إشراف ومتابعة للعاملين والمعلمين في المدرسة وتقويم لسير العملية التعليمية.

معلم الصف (Grade teacher): هو "المعلم الذي يدرّس جميع المواد الدراسية في الصفوف الستة الأولى (1–6) من مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية" (وزارة التربية،2015، 2).

ويعرّف الباحث معلم الصف إجرائياً: بأنه المعلم المؤهل تربوياً وعلمياً في كليات التربية والذي يعلم تلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي (من الصف الأول إلى الصف السادس) في الجمهورية العربية السورية جميع المواد الدراسية ما عدا مادة اللغة الأجنبية والمواد الفنية والرياضية.

تاسعاً– بعض الدراسات السابقة:

–دراسة هيبرت (Hibert, 2000) عنوان الدراسة:" **مدير المدرسة كمشرف مقيم** ".

"**The School Principal As A Resident Supervisor**".

تهدف إلى إعطاء وصف عن واقع مهام مديرة المدرسة كمشرفة مقيمة تجاه الهيئة الإدارية والتعليمية والطلاب في ثانوية سانتامونيكا في ولاية كاليفورنيا في الولايات المتحدة. وتهدف الباحثة أيضاً لإعطاء وصف لطرائق معالجة المشكلات الإدارية والتربوية التي واجهت مديرة المدرسة ومساعدتها داخل المدرسة.

نتائج الدراسة: من مهام مديرة المدرسة كمشرفة مقيمة إشراك الهيئة الإدارية والتعليمية في حل المشكلات الإدارية والتربوية التي تواجه المدرسة من خلال عقد اجتماع أسبوعي بشكل منتظم معهم لمعالجة تلك المشكلات، وأيضاً تنمية روح الدعاية والتشجيع والتعزيز لدى العاملين بالمدرسة للتغلب على المشكلات التي تواجهها، وكذلك ومن مهامها داخل المدرسة تقديم مصلحة الطلاب على جميع الاعتبارات، وإعطاء وصف لطرق معالجة المشكلات الإدارية والتربوية التي واجهت مديرة المدرسة ومساعدتها داخل المدرسة

–دراسة ايلين وآخرون (Ellen & Others, 2006)، عنوان الدراسة: "قياس كفاية القيادة التعليمية لمديري المدارس".

"**Measuring the Instructional Leadership Competence of School Principals**".

هدفت هذه الدراسة إلى قياس كفاية القيادة التعليمية لمديري المدارس وقد قُدم هذا البحث لجمعية البحث التربوي الأمريكي، مدعوماً من قبل قسم التعليم بمعهد علوم التربية بالولايات المتحدة الأمريكية. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من مديرو مدارس منطقة ساوثرن التعليمية، وجميع المعلمين العاملين فيها، حيث أجاب على أداة الدراسة (45) مديراً من أصل (52) مديراً، وأجاب جميع المعلمين على الأداة الخاصة بهم. وقدمت هذه الدراسة ثلاث أدوات لقياس كفاءة الإدارة التعليمية لمديري المدارس وهي استبانة مديري المدارس، واستبانة المعلمين، والسيناريوهات منفتحة النهاية. نتائج الدراسة: مديرو المدارس بحاجة إلى معرفة المناهج وطرق التدريس، لا يوجد تحديد للمعرفة الإجرائية التي تساعد المديرين على تحسين التعليم، الطرق المتبعة في الدراسة تقيس بنيات مختلفة، أسلوب السيناريو أقدر على قياس المهارات من قياس الكفايات.

–دراسة الطعاني (2008)، عنوان الدراسة: " **درجة ممارسة مديري المدارس لمهامهم الإشرافية من وجهة نظر المعلمين في الأردن** ".هدفت إلى تحديد درجة ممارسة مديري المدارس في الأردن لمهامهم الإشرافية، ومدى تنفيذهم لها. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وتكون مجتمع الدراسة من (3200)، معلماً ومعلمةً، وتكونت عينة الدراسة من (201)

معلماً ومعلمةً. وقام الباحث بتطوير أداة لقياس ممارسة مديري المدارس في الأردن لمهامهم الإشرافية تكونت من أربع مجالات تشمل على (36) فقرة. نتائج الدراسة: إن ترتيب مجالات الدراسة حسب المتوسطات الحسابية كالتالي: (تطوير العلاقات الإنسانية، التخطيط، النمو المهني للمعلمين، تطوير المناهج). عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس ووجود فروق ذات دلالة لكل من الخبرة وكانت الفروق لصالح الخبرة من (6–10) سنوات، والمؤهل العلمي لصالح حملة درجة الماجستير وتفاعل الجنس مع الخبرة وتفاعل الجنس مع الخبرة والمؤهل.

–دراسة غبور (2011)، عنوان الدراسة: " **أثر برامج التنمية المهنية لمديري مدارس التعليم الثانوي في ممارسة أدوارهم الإدارية والفنية** ". هدفت هذه الدراسة إلى رصد واقع التنمية المهنية ومفهومها وصعوباتها لدى مديري مدارس التعليم الثانوي في الجمهورية العربية السورية، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من مديري المدارس ومعاونيهم جميعهم، ومن خمسة مدرسين من كل مدرسة من مدارس التعليم الثانوي في مدينة دمشق للعام 2009–2010م، إذ بلغ عدد المديرين (74) مديراً ومديرةً والمعاونين (74) معاوناً ومعاونةً أيضًا، أما عدد المدرسين فكان (370) مدرساً ومدرسةً، واستخدم الباحث استبانة بالإضافة لمقابلات شخصية مع بعض مديري المدارس الثانوية العامة. نتائج الدراسة: تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة($\alpha \leq 0.05$) بين إجابات المدرسين وإجابات المديرين حول ممارسة المديرين لأدوارهم الفنية، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة($\alpha \leq 0.05$) بين إجابات معاوني المديرين وإجابات المديرين أنفسهم حول ممارستهم لأدوارهم الإدارية والفنية.

–دراسة سلامة (2011)، عنوان الدراسة: " **العلاقة بين التمكين الإداري لمديري المدارس ودرجة ممارستهم لأدوارهم الإدارية والفنية من وجهة نظر المديرين والمدرسين في المدارس الثانوية العامة في مدينة دمشق** ". هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى العلاقة بين التمكين الإداري لمديري المدارس الثانوية العامة في مدينة دمشق ودرجة ممارستهم لأدوارهم الإدارية والفنية، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من جميع مديري المدارس الثانوية العامة في مدينة دمشق والبالغ عددهم (76) مديراً، ومن (500) مدرساً، وقامت الباحثة ببناء استبانة وتألفت الاستبانة من (111) بنداً موزعة على ثلاثة مجالات هي (التمكين الإداري، الأدوار الإدارية للمدير، الأدوار الفنية للمدير).

نتائج الدراسة: بلغ المتوسط الحسابي لمستوى التمكين الإداري لدى مديري المدارس الثانوية العامة في مدينة دمشق من وجهة نظر المديرين (3.77)، وهو مستوى تمكين مرتفع، كما بلغ المتوسط الحسابي لممارسة مديري المدارس الثانوية العامة في مدينة دمشق لأدوارهم الفنية من وجهة نظرهم (4)، ومن وجهة نظر المدرسين (3.8) وهي درجة ممارسة مرتفعة.

–دراسة البارقي (2013)، عنوان الدراسة: " **درجة ممارسة مدير المدرسة الثانوية لمهامه مشرفاً مقيماً في ضوء تحديات العولمة من وجهة نظر مديري، ومعلمي المرحلة الثانوية في محافظة جدة**" هدفت هذه الدراسة التعرف إلى درجة ممارسة مدير المدرسة الثانوية لمهامه مشرفاً مقيماً المتعلقة بالمعلمين، والطلاب، والمنهج، وأولياء الأمور، والمجتمع المحلي، والمباني، والتجهيزات المدرسية في ضوء تحديات العولمة التربوية. وهدفت إلى الكشف عن الفروق بين متوسطات استجابات أفراد مجتمع الدراسة حول درجة ممارسة مديري المدرسة الثانوية لمهامه مشرفاً مقيماً في ضوء متغيرات العمل، والمؤهل التربوي، وعدد سنوات الخبرة، استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (380) معلم، و(104) مدير، و(203) وكيل. وتمثلت أداة الدراسة في استبانة مكونة من خمسة. نتائج الدراسة: إن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لمهامهم المتعلقة بالمعلمين كانت بمجملها عالية حيث بلغ المتوسط العام لهذا المجال (3.14)، إن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لمهامهم المتعلقة بالمنهاج كانت بمجملها عالية، حيث بلغ المتوسط العام لهذا المجال (3.46)، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات حول درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لمهامهم مشرفين مقيمين في ضوء التحديات التربوية للعولمة للأبعاد الخمسة، تُعزى لنوع المؤهل العلمي.

التعقيب على الدراسات السابقة: من خلال استعراض الدراسات السابقة تبين للباحث أن البحث الحالي اتفق مع الدراسات السابقة في تناولها الدور الإشرافي لمدير المدرسة وباستخدام المنهج الوصفي التحليلي واعتماد الاستبانة كأداة للدراسة واستخدمت أيضاً المعلمين كعينة للدراسة وبعضها المدرسين والمديرين، واستفاد الباحث من الدراسات السابقة في تصميم استبانة البحث والتعرف على منهجية البحث والاستفادة في الجانب النظري للبحث، والجديد في البحث الحالي تناوله لدور مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق تبعاً لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة).

2–الجانب النظري:

أولاً– تعريف الإشراف التربوي:

حاول الكثيرون تقديم تعريف للإشراف التربوي متفق عليه وقابل للفهم والتطبيق إلا أن هناك اختلافات واضحة حول تعريف الإشراف التربوي ولم يتم الاتفاق على تعريف محدد ويعزى تعدد التعريفات إلى اتجاه كل باحث إلى تقديم تعريف محدد ينطلق منه في دراسته بحيث يؤدي ذلك إلى الانسجام وعدم التناقض، وهناك آراء وتعريفات عديدة للإشراف التربوي أخذت من زوايا ووجهات نظر مختلفة، ومن هذه التعريفات:

عرفت سنقر (2008) الإشراف التربوي بأنه: "عملية بناءة مخططة ومنظمة تهدف إلى مساعدة المعلمين فرادى وجماعات في مواقفهم التعليمية، للنهوض بعمليتي التعلم والتعليم وتحسين الناتج التعليمي من خلال تقديم الخبرات المناسبة للمعلمين والعاملين في المدارس، وتحقيق النمو المتكامل للمعلمين وتزويدهم بأفضل الخدمات" (سنقر، 2008، 22).

ويعرف المقطرن والجمل (2010) الإشراف التربوي بأنه: "عملية إنسانية شاملة علمية ديمقراطية فنية، تعترف بقيمة الفرد وإنسانيته، تعنى بجميع العوامل المؤثرة في تحسين العملية التعليمية وتطويرها ضمن الأهداف التعليمية، وتقوم على البحث والتجريب لتحسين التعليم، وتحترم المعلمين والطلبة وكل المتأثرين والمؤثرين فيها، وتسعى لتهيئة فرص متكاملة للنمو لكل فئة من هذه الفئات وتشجعها على الابتكار والإبداع وذلك لاعتمادها على أساليب ووسائل متنوعة ومتعددة" (المقطرن وجمل، 2010، 18)

ويعرف سيرجيوفاني وستارت (Sergiovanni & Start) الإشراف التربوي بأنه: "عملية قيادية تعاونية منظمة، تتمثل في السلوك القيادي الذي يقوم به المشرف التربوي القادر على إحداث التغيير والتطوير في العملية التربوية" (Sergiovanni & Start,2007, 123)

وفي ضوء كل ما سبق يرى الباحث أن الإشراف التربوي يمكن تعريفه بأنه عملية قيادية تعاونية منظمة تعنى بالنظام التعليمي بجميع عناصره، وتهدف إلى دراسة العوامل المؤثرة فيه، وتقويمها للعمل على تنظيمها وتطويرها، من أجل الارتقاء بمستوى الأداء في النظام التعليمي بشكل عام، وتحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

ثانياً– أهمية الإشراف التربوي:

تزداد الحاجة اليوم إلى الإشراف التربوي بفعل عوامل اقتصادية، وسياسية، واجتماعية سائدة، فيمكن التوصل إلى أهمية الإشراف التربوي على أنه أداة لتطوير البيئة التعليمية. ويبدو ذلك مما يأتي:

- التطور الكبير، والسريع في مجالات المعرفة، وتطبيقاتها، والحاجة إلى تطوير مجتمعنا، بحيث يكون أكثر إيماناً بالعلم، والتكنولوجيا تمشياً مع الانفجار المعرفي.
- التطور الكبير في البحوث التربوية، واكتشاف الكثير من الحقائق، والمفاهيم التي يمكن أن تسهم في النمو المهني للمعلمين (سيسالم وآخرون، 2007، 40).

- الإنسان بطبيعته يحتاج إلى المساعدة، والتعاون مع الآخرين، ومن هنا تنبع حاجة المعلم للمشرف التربوي كونه مستشارًا مشاركاً، ومتمماً له.
- التحاق عدد من غير المؤهلين تربوياً للعمل في مهنة التدريس يتطلب وجود مدرب، ومرشد.
- الإشراف التربوي ضروري للمعلم القديم الذي لم يتدرب على الاتجاهات المعاصرة والطرق الحديثة في التدريس.
- المعلم المتميز يحتاج أحياناً إلى الإشراف لا سيما عند تطبيق أفكار جديدة، ويمكن للمشرف التربوي أن يستغل كفاءة المعلم المتميز وخبرته في مساعدة المعلمين الأقل اقتداراً أو خبرة.
- تشير الملاحظة اليومية، والخبرة إلى أن المعلم المبتدئ. مهما كانت صفاته الشخصية، واستعداده، وتدريبه، يظل في حاجة ماسة إلى الإشراف، والمساعدة
- التعرف على وسائل التقويم المناسبة، وأهمية التقويم المستمر في التدريس، والتأكد من مدى تحقيق أهداف التدريس (البستان، 2003، 334–335).

ثالثاً– أهداف الإشراف التربوي:

يهدف الإشراف التربوي إلى تحسين عملية التعليم والتعلم، من خلال تحسين جميع العوامل المؤثرة عليها، ومعالجة الصعوبات التي تواجهها، وتطوير العملية التعليمية في ضوء الأهداف التي تضعها وزارة التربية والتعليم أو في ضوء الفلسفة التربوية السائدة؛ ولتحقيق الهدف العام تتنوع الأهداف الفرعية فيما بينها، وتتكامل، لكنها تختلف باختلاف ظروف البيئة أو المجتمع، ويذكر عايش (2010) مجموعة من أهداف الإشراف التربوي يوجزها الباحث فيما يأتي:

- تطوير الاستراتيجيات التعليمية التعلمية وتوظيفها لدعم برنامج التربية والتعليم.
- مساعدة التلاميذ على التعلم في حدود إمكانات كل منهم، بحيث ينمو نمواً متكاملاً إلى أقصى ما يستطيعه الفرد حسب قدراته.
- مساعدة المعلمين على تحديد أهداف عملهم ووضع خطة لتحقيق هذه الأهداف.
- تشخيص الموقف التعليمي وإبراز ما فيه من قوة وضعف، وتوجيه المعلمين لبناء الخطط العلاجية، التي تكفل استثمار أقصى ما تستطيعه قدرات التلاميذ على التعلم.
- احترام شخصية المعلم واحترام قدراته الخاصة ومساعدته على أن يصبح قادراً على توجيه نفسه، وتحديد مشكلاته وتحليلها.
- التأكيد على القيم والاتجاهات التربوية لدى القائمين على تنفيذ العملية التعليمية (عايش، 2010، 35–37)

ويرى الباحث أن الأهداف السابقة تتناول الإشراف التربوي كعملية متكاملة تغطي كثيراً من جوانب العملية التعليمية، من خلال سعيها الدائم لتحسين أداء المعلمين إضافةً لتيسير الصعوبات التي قد تواجهه بما ينعكس بشكل إيجابي على مستوى التلاميذ.

رابعاً– مجالات عمل مدير المدرسة الإشرافية:

كان الإشراف التربوي بمعناه القديم ينحصر في تقييم أعمال المعلمين داخل فصولهم، ولكنه الآن امتد إلى جوانب ومجالات أخرى متعددة تشمل كل الظواهر المكونة للبيئة المدرسية والعوامل المؤثرة فيها وما ينتج عنها وذلك حتى يقوم الإشراف التربوي بوظائفه على نحو سليم (حسين وعوض الله، 2006، 32). ويذكر الرشايدة (2009) مجالات الإشراف التربوي لمدير المدرسة فيما يأتي: (التخطيط الفعال، إغناء المنهج وتقويمه، التنمية المهنية للمعلمين، إدارة الصفوف، العلاقات مع الزملاء والمجتمع المحلي، الامتحانات والاختبارات، تقويم العملية التربوية في المدرسة) (الرشايدة، 2009، 51). ويذكر الطعاني (2005) أن

مجالات الإشراف التربوي هي: (مجال القيم التربوية، التلاميذ، المعلمون، المناهج والكتب المدرسية، الخطة المدرسية) (الطعاني، 2005، 26–28).

إن من أهم المجالات الإشرافية في عمل مدير المدرسة العمل على تحسين وتطوير العملية التعليمية في المدرسة، والتي من أهمها تحسين البرامج التعليمية، وتوجيه هيئة التعليم بالمدرسة، وتقويمهم، وإتاحة فرص النمو المهني لهم، بل والعمل على تنمية المعلمين مهنياً، وتطوير المنهج الدراسي وتحسين تنفيذه، ومتابعة التحصيل العلمي للمتعلمين، وتوفير فرص النمو المتكامل والشامل لهم، وكذلك تحسين بيئة المدرسة بكافة محاورها، المادية والاجتماعية، وإيجاد نظام للتقويم المستمر للعملية التربوية والتعليمية داخل المدرسة، للحصول على تغذية راجعة، والإفادة منها في تطوير عمليتي التربية والتعليم، لذا يجب أن يسعى مدير المدرسة جاهداً إلى العمل على القيام بمهامه الفنية، والأخذ بكل الأسباب التي تمكنه من أدائها بكفاءة وفاعلية (عابدين، 2001، 102).

ويرى الباحث أنه على مدير المدرسة بوصفه مشرف تربوي أن يكون تركيزه منصباً على جميع المجالات وعم الاهتمام بمجال على حساب مجال آخر، وبذلك يقوم بدوره الإشرافي على أكمل وجه ويساهم في تحقيق أهداف العملية التعليمية بالشكل المطلوب.

إجراءات البحث الميدانية:

منهج البحث: تقتضي طبيعة البحث الاعتماد على المنهجَ الوصفي التحليلي بهدف التعرف على دور مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم من وجهة نظر المعلمين في مدينة دمشق. ويعرف المنهج الوصفي :" بأنه المنهج الذي يدرس المتغيرات كما هي موجودة في حالاتها الطبيعية لتحديد العلاقات التي يمكن أن تحدث بين هذه المتغيرات" (wiersma,2004,p15). ويعتمد المنهج الوصفي التحليلي على وصف الظاهرة كما هي في الواقع ومن ثم تحليلها وتفسيرها وربطها بالظواهر الأخرى مع تفسير هذه البيانات التي يتم الحصول عليها المرتبطة بمشكلة البحث، بهدف صياغة مبادئ هامة والتوصل لحل المشكلة (إبراهيم، 2000، 128)

مجتمع وعيّنة البحث: تكون مجتمع البحث من جميع معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدارس مدينة دمشق والبالغ عددهم (4208) معلماً ومعلمةً (مديرية التخطيط والإحصاء في مديرية التربية بدمشق). وتكونت عينة البحث من (480) معلماً ومعلمةً من معلمي مرحلة التعليم الأساسي في مدارس مدينة دمشق الرسمية، وبلغت نسبة عينة المعلمين إلى المجتمع الأصلي بحدود (11%)، وتم اختيار أفراد العينة باستخدام العينة العشوائية البسيطة، وهي "العينة التي يكون فيها لكل عنصر من عناصر مجتمع البحث فرصة متكافئة مع بقية عناصر المجتمع للظهور في العينة" (الصيرفي، 2001، 191).

الجدول رقم (1): توزع المعلمين أفراد عينة البحث حسب متغير الجنس

المتغير		العدد	نسبة كل فئة إلى عينة البحث
الجنس	ذكر	139	%29
	أنثى	341	%71
	المجموع	480	%100

الجدول رقم (2): توزع المعلمين أفراد عينة البحث حسب متغير عدد سنوات الخبرة

المتغير		العدد	نسبة كل فئة إلى عينة البحث
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	88	%18
	من 5 إلى 10 سنوات	271	%57
	أكثر من 10 سنوات	121	%25
	المجموع	480	%100

الجدول رقم (3): توزع المعلمين أفراد عينة البحث حسب متغير المؤهل العلمي

المتغير		العدد	نسبة كل فئة إلى عينة البحث
المؤهل العلمي	معهد	127	%27
	إجازة جامعية	280	%58
	دراسات عليا	73	%15
	المجموع	480	%100

الجدول رقم (4): توزع المعلمين أفراد عينة البحث حسب متغير الدورات التدريبية

المتغير		العدد	نسبة كل فئة إلى عينة البحث
الدورات التدريبية	لم أتبع أي دورة	98	%20
	من 1– 3 دورة	249	%52
	أكثر من 3 دورات	133	%28
	المجموع	480	%100

أداة البحث: اعتمد الباحث في البحث الحالي على الاستبانة كأداة لجمع المعلومات والبيانات والإجابة عن أسئلة البحث، والتحقق من فرضياتها، حيث أن الاستبانة تساعد في الحصول على المعلومات من المفحوصين أنفسهم، وتتيح للأفراد التعبير عن رأيهم في موضوع البحث. والجدول الآتي يوضح أبعاد الاستبانة، أرقام البنود لكل بعد، وعددها.

الجدول رقم (5): أبعاد استبانة دور مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم وأرقام بنود كل بعد وعددها

أبعاد الاستبانة	أرقام البنود لكل بعد	العدد
البعد الأول: التخطيط للتدريس	11–10–9–8–7–6–5–4–3–2–1	11
البعد الثاني: المنهاج الدراسي	22–21–20–19–18–17–16–15–14–13–12	11
البعد الثالث: الإدارة الصفية	29–28–27–26–25–24–23	7
البعد الرابع: التنمية المهنية للمعلمين	42–41–40–39–38–37–36–35–34–33–32–31–30	13
البعد الخامس: التقويم	53–52–51–50–49–48–47–46–45–44–43	11
مجموع بنود الاستبانة ككل		53

تصحيح الاستبانة: تكونت الاستبانة من (53) بندٍ، وهي مؤلفة من خمسة أبعاد. وتم تدريج بنود الاستبانة اعتماداً على مقياس ليكرت الخماسي وفق البدائل الآتية (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً) وأعطيت هذه البدائل الدرجات الآتية وبالترتيب

(5، 4، 3، 2، 1). وتتم الإجابة عن الاستبانة باختيار بديل واحد من البدائل الخمسة لكل بند. والجدول الآتي يبين كيفية الإجابة على بنود الاستبانة.

الجدول رقم (6): أوزان الإجابات على بنود الاستبانة

درجة المقياس	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
القيم الرقمية للبنود	5	4	3	2	1

صدق المحكمين (صدق المحتوى): تم عرض الاستبانة بصورتها الأولية على مجموعة من السادة المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في كلية التربية بجامعة دمشق (الملحق 1) وذلك للتحقق من صدق مضمون بنود الاستبانة، واقترح بعض السادة المحكمين تغيير بعض البنود من البعد الذي وضعه الباحث إلى بعد آخر تنتمي إليه بالإضافة إلى إعادة صياغة بعض البنود لسهولة الفهم والتوضيح، وبالنتيجة أشار جميع المحكمين إلى أن الأداة تقيس ما وضعت لقياسه وبالتالي أصبحت الاستبانة بصورتها النهائية مؤلف من 53 بنداً (الملحق رقم 2) موزعة على خمسة أبعاد بعد أن كانت ستة مجالات وتم دمج مجال طرائق التدريس مع المنهاج الدراسي حسب رأي المحكمين.

ثبات الاستبانة: اعتمد الباحث في دراسته لثبات الاستبانة على عدة طرائق وذلك للتأكد من أن الاستبانة تتصف بمستوى ثبات موثوق به، ومن هذه الطرائق:

أ– الثبات بالإعادة: قام الباحث بحساب معامل الثبات بطريقة الإعادة، على عينة استطلاعية مؤلفة من (30) معلماً، وهي غير العينة الأساسية للدراسة، ثم أعيد تطبيق الاستبانة للمرة الثانية على العينة نفسها بعد مضي أسبوعين من التطبيق الأول، وجرى استخراج معاملات الثبات لأبعاد الاستبانة والدرجة الكلية عن طريق حساب معامل ارتباط (بيرسون) بين التطبيق الأول والثاني.

ب– ثبات التجزئة النصفية: قام الباحث بحساب الثبات بالتجزئة النصفية لاستبانة دور مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم للدرجة الكلية للاستبانة وأبعادها الفرعية.

ج– ثبات الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ: تم حساب معامل الاتساق الداخلي للاستبانة للعينة نفسها باستخدام معادلة ألفا كرونباخ. والجدول (7) يُبين نتائج معاملات الثبات للأبعاد والدرجة الكلية للاستبانة.

الجدول(7) يبين نتائج معاملات الثبات بالإعادة ومعامل الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ وثبات التجزئة النصفية للاستبانة

أبعاد الاستبانة	الثبات بالإعادة	التجزئة النصفية	ألفا كرونباخ
التخطيط للتدريس	0,81**	0,82	0,84
المنهاج الدراسي	0,79**	0,83	0,86
الإدارة الصفية	0,78**	0,80	0,83
التنمية المهنية للمعلمين	0,75**	0,77	0,79
التقويم	0,77**	0,78	0,80
الدرجة الكلية للاستبانة	0,86**	0,87	0,89

(**) دال عند مستوى دلالة 0,01

يتضح من الجدول (7) أن معامل ثبات الإعادة للدرجة الكلية للاستبانة بلغ (0,86) وهو معامل ثبات مرتفع لأداة البحث، ويتبين أيضاً أن معامل ثبات التجزئة النصفية للاستبانة (0,87) وهو معامل ثبات مرتفع. كما يتضح أيضاً أن معامل ثبات الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ للاستبانة بلغ (0,89) وهي معامل ثبات مرتفع وملائم لأغراض البحث، يتضح مّما سبق أن استبانة دور مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم تتصف بدرجة جيدة من الصدق والثبات تجعلها صالحة للاستخدام كأداة للبحث الحالي.

الأساليب الإحصائيّة المستخدمة في البحث:

اعتمد الباحث في الدراسة السيكومترية لأداة البحث وفي تحليل نتائج أسئلة البحث وفرضياتها على البرنامج الحاسوبي (SPSS)، حيث استخدم الباحث ما يأتي:

- لحساب ثبات أداة البحث تم حساب ثبات الإعادة باستخدام قانون بيرسون، ومعادلة ألفا كرونباخ لحساب ثبات الاتساق الداخلي للاستبانة، ومعامل ثبات التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان– براون.
- للإجابة عن أسئلة البحث استخدم الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسط الرتبي.
- للإجابة عن فرضيات البحث استخدم الباحث اختبار ت– ستيودنت (T-test) للعينات المستقلة، وتحليل التباين الأحادي (ANOVA) للتعرف إلى دلالة الفروق بين متغيرات البحث.
- لتحديد دلالة الفروق قام الباحث بإجراء اختبار شيفيه لإجراء المقارنات البعدية المتعددة.

4–عرض نتائج البحث ومناقشتها

عرض النتائج المرتبطة بأسئلة البحث ومناقشتها:

لتحديد دور مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم أعطيت كل درجة من درجات الاستبانة ومحاورها المتعددة في استبانة الرأي قيماً متدرجة وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي وتم حساب طول الفئة على النحو الآتي:

- حساب المدى وذلك بطرح أكبر قيمة في المقياس من أصغر قيمة 5–1=4
- حساب طول الفئة وذلك بتقسيم المدى على أكبر قيمة في المقياس وهي 5

4÷5=0.8 وهي طول الفئة

- إضافة طول الفئة إلى أصغر قيمة في المقياس وهي (1)، فكانت الفئة الأولى من (1–1.79) ومن ثم إضافة (0.8) إلى الحد الأدنى من الفئة الأولى للحصول على الفئة الثانية وهكذا للوصول إلى الفئة الأخيرة.

واستناداً إلى قاعدة التقريب الرياضي يمكن التعامل مع متوسطات الدرجات كما هو مبين في الجدول (8) الذي يوضح ذلك:

الجدول رقم (8): يبين فئات قيم المتوسط الحسابي والقيم الموافقة لها

فئات قيم المتوسط الحسابي	التقدير في الأداة
5–4.2	**دائماً**
4.19–3.4	**غالباً**
3.39–2.6	**أحياناً**
2.59–1.8	**نادراً**
1.79–1	**أبداً**

ولتسهيل تفسير النتائج، فقد تم دمج الإجابتين (دائماً وغالباً) وكذلك دمج الإجابتين (نادراً وأبداً) وبذلك أصبح المعيار المستخدم للحكم على دور مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم على النحو الآتي:

الجدول رقم (9): يبين المعيار المعتمد للحكم على درجة الإشراف التربوي للمدير

فئات المتوسط	التقدير للتعليق
5–3.4	**درجة مرتفعة**
3.39–2.6	**درجة متوسطة**
2.59 فما دون	**درجة منخفضة**

وعدّ الباحث المتوسطات في الجدول (9) هي الحد الفاصل بين مستوى الاستجابات في أداة البحث، وذلك لمتوسط الاستجابة للبند أو البعد أو المجال ككل.

عرض نتائج السؤال الأول ومناقشتها:

ما دور مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الرتبية لدرجات المعلمين على استبانة دور مدير المدرسة كمشرف تروي مقيم ومجالاته المتعددة والدرجة الكلية، والجدول (10) يوضح ذلك:

الجدول رقم (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة البحث

المجال	العينة	عدد البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الرتبي	الترتيب	الدرجة
التخطيط للتدريس	480	11	38.10	11.051	3.46	3	**مرتفع**
المنهاج الدراسي	480	11	41.40	10.028	3.76	1	**مرتفع**
الإدارة الصفية	480	7	24.10	8.973	3.44	4	**مرتفع**
التنمية المهنية للمعلمين	480	13	45.53	8.371	3.50	2	**مرتفع**
التقويم	480	11	33.77	12.7	3.07	5	**متوسط**
الدرجة الكلية	480	53	316.58	63.134	3.44		**مرتفعة**

يتضح من الجدول السابق أن قيمة المتوسط الرتبي لمتغير الإشراف التربوي لمدير المدرسة بشكل عام (3.44) وتقع هذه القيمة في درجة المرتفع، أي أن دور مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق من وجهة نظر المعلمين كانت مرتفعة، أما بالنسبة لمحاور دور مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم فقد حصلت المحاور الآتية (المنهاج الدراسي، التنمية المهنية للمعلمين، التخطيط للتدريس، الإدارة الصفية) على درجة مرتفع، وذلك

بمتوسط رتبي بلغ على التوالي (3.76، 3.50، 3.46، 3.44) بينما حصل محور التقويم على درجة متوسط حيث بلغ المتوسط الرتبي (3.07)، ويفسر الباحث النتيجة كما يلي:

جاء في المرتبة الأولى **مجال المنهاج** ويعزو الباحث النتيجة إلى اهتمام مديري المدارس بإثراء، وتطوير المنهاج بل يأتي التطوير كثمرة لجهد مشترك يساهم في تحقيقه المدير كمشرف تربوي مقيم بالتعاون مع المعلمين مما يؤدي إلى تعلم نوعي. وجاء في المرتبة الثانية **مجال التنمية المهنية للمعلمين** بتقدير مرتفع ويعزو الباحث النتيجة إلى اهتمام مديري المدارس بتطوير أداء معلميهم مهنياً، لما له أهمية كبرى على أداء الطالب، ومن ثم انعكاس ذلك على تحقيق الأهداف التعليمية التي تسعى إليها كل مدرسة تريد التميز بالإضافة إلى قناعة مديري المدارس بعدم قدرة المعلمين على تحقيق النمو المهني بمفردهم، وإنما من خلال العمل التشاركي، مما ينعكس أثره ايجابياً على المناخ المدرسي، والتحصيل الدراسي للتلاميذ. وجاء في المرتبة الثالثة **مجال التخطيط للتدريس** وبتقدير مرتفع ويفسر الباحث النتيجة إلى زيادة اهتمام مدير المدرسة بتحسين أداء المعلمين في مهارات التخطيط بكافة مستوياتها والتي تشمل التوزيع الزمني للخطة الفصلية في بداية الفصل الدراسي وتوزيعها على جميع الصفوف من بداية الفصل الدراسي ويزود مدير المدرسة المعلمين بالكفايات اللازمة في مجال التحضير اليومي للدروس مع متابعة هذا التحضير بشكل مستمر ويومي والتركيز على حسن صياغة الأهداف وتوزيع الوقت على الحصة الدراسية. وجاء في المرتبة الرابعة **مجال الإدارة الصفية** وبتقدير مرتفع أيضاً ويعزو الباحث النتيجة إلى متابعة مدير المدرسة للتلاميذ داخل صفوفهم من حيث الانضباط وسلوكهم ودرجاتهم ومستوى تقدمهم وتوجيه التلاميذ إلى المرشد النفسي والاجتماعي لمتابعة وضعه والاتصال بأولياء الأمور لمعالجة أسباب المشكلات وحرصاً على سير العملية التعليمية داخل الصفوف، وجاء في المرتبة الخامسة أخيراً **مجال التقويم** وبتقدير متوسط ويفسر الباحث النتيجة إلى أن الاهتمام بالاختبارات وبنائها يحظى بأهمية في العملية التعليمية، ويعد اطلاع مدير المدرسة على كل ما يتعلق بالتقويم كالاختبارات والعلامات جزء من مهمته الإشرافية، ويجد الباحث ضعفاً في بناء الاختبارات وفق جدول المواصفات لدى مديري المدارس. واتفقت هذه النتيجة إلى حد كبير مع ما جاء في دراسة (سلامة، 2011) حيث بلغ المتوسط الحسابي لممارسة مديري المدارس الثانوية العامة في مدينة دمشق لأدوارهم الفنية من وجهة نظر المدرسين بدرجة مرتفعة. وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة (البارقي، 2013) في مجال المناهج وتنمية المعلمين حيث كانت درجة ممارسة مدير المدرسة الثانوية للإشراف على المناهج وتنمية المعلمين في دراسة البارقي والدراسة الحالية درجة مرتفعة.

عرض نتائج الفرضيات ومناقشتها:

الفرض الأول: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات إجابات أفراد العينة على مقياس دور مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم تعزى لمتغير الجنس. وللتحقق من صحة هذه الفرضية قام الباحث باستخدام اختبار "ت" (T-Test) لدراسة الفروق بين متوسطات إجابات أفراد العينة حول دور مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم وفق متغير الجنس لدى عينة المعلمين، والجدول (11) يوضح نتيجة المعالجة الإحصائية:

الجدول رقم (11): الفروق في المتوسطات وفق متغير الجنس

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف	ت المحسوبة	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة	القرار
الدرجة الكلية	ذكور	139	236.83	35.278	7.007	478	0.000	0.05	دال
	إناث	341	209.87	39.392					

يتضح من الجدول السابق أنه تُرفض الفرضية الصفرية وتُقبل الفرضية البديلة وبالتالي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث حول دور مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم وفق متغير الجنس لدى عينة المعلمين، (ذكور – إناث)، إذ كانت القيمة الاحتمالية أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وكانت الفروق لصالح الفئة ذات المتوسط الحسابي الأكبر وهي فئة الذكور، ويعزو الباحث النتيجة إلى أن المعلمين أكثر اهتماماً بالأمور الإدارية والإشرافية وهذا بسبب طموح الذكور لاستلام الأعمال الإدارية وممارسة الأعمال الإشرافية في المستقبل أما المعلمات فيبدين رغبة في العمل في الصفوف مع التلاميذ لما يتطلبه عمل الإدارة والإشراف من تفرغ ومسؤولية في العمل. وتختلف نتيجة هذا البحث مع نتيجة دراسة (الطعاني، 2008) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة مديري المدارس لمهامهم الإشرافية تعزى لمتغير الجنس في جميع المجالات.

الفرض الثاني: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)بين متوسط درجات إجابات أفراد العينة على مقياس دور مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم تعزى لمتغير المؤهل العلمي. للتحقق من صحة الفرض قام الباحث باستخدام قانون تحليل التباين الأحادي (ANOVA) واستخراج قيمة ف لاختبار دلالة الفروق بين المتوسطات وكانت كما في الجدول (12):

الجدول رقم (12): قيمة ف لدلالة الفروق بين المتوسطات وفق متغير المؤهل العلمي

الاستبانة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	المربعات متوسط	F	القيمة الاحتمالية	القرار
جميع المجالات	بين المجموعات	191788.983	2	95894	78.952	0.000	دال
	داخل المجموعات	579362.317	477	1214.596			
	الكلي	771151.300	479				

يتبين من الجدول (12) وجود فروق دالة إحصائياً على استبانة دور مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم وفق متغير سنوات الخبرة لدى عينة المعلمين وكانت القيمة الاحتمالية لمجالات الاستبانة (0.00) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، ولتحديد اتجاه الفروق قام الباحث بإجراء اختبار شيفيه لإجراء المقارنات البعدية المتعددة وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول (33):

الجدول رقم (13): نتائج اختبار شيفيه لمعرفة دلالة اتجاه الفروق وفق متغير سنوات الخبرة

	فئات سنوات الخبرة (I)	فئات سنوات الخبرة(J)	(I–J) فرق المتوسطات	الخطأ المعياري	القيمة الاحتمالية	القرار
الإشراف التربوي	أقل من 5 سنوات	من 5 إلى 10 سنوات	-21.186*	3.598	0.000	دال لصالح أقل من 5 سنوات
		أكثر من 10 سنوات	-32.147*	4.524	0.000	دال لصالح أكثر من 10 سنوات
	من 5 إلى 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	21.186*	3.598	0.000	دال لصالح أقل من 5 سنوات
		أكثر من 10 سنوات	-53.333*	4.280	0.000	دال لصالح أكثر من 10 سنوات
	أكثر من 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	32.147*	4.524	0.000	دال لصالح أكثر من 10 سنوات
		من 5 إلى 10 سنوات	53.333*	4.280	0.000	دال لصالح أكثر من 10 سنوات

نلاحظ من الجدول (13) أن الفئتين اللتين لديهما خبرة في الإشراف التربوي هي (أقل من 5 سنوات، والفئة أكثر من 10 سنوات) مقارنة مع الفئة الأولى (من 5–10 سنوات) وبالتالي تُرفض الفرضية الصفرية وتُقبل الفرضية البديلة حيث توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دور مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم وفق متغير سنوات الخبرة لدى عينة المعلمين لصالح الفئة أكثر من 10 سنوات، ويعزو الباحث ذلك إلى أن المعلمين الذين لديهم خبرة في التعليم أكثر من 10 سنوات، بحكم خبرتهم وتفاعلهم مع المديرين لسنوات طويلة أصبح لديهم القدرة على تحديد مدى مساهمة مدير المدرسة في الإشراف عليهم، وأن المعلمين الذين لديهم خدمة في التعليم أقلّ من خمس سنوات، فهم يحتاجون اهتماماً أكثر من المعلم الأكثر خبرة، وهذا يعني أن مديري المدارس يمارسون عملهم الإشرافي بشكل روتيني بحيث يكون إشرافهم على جميع المعلمين القدماء والمعلم الجديد أيضاً حيث يوليه أهمية خاصة من الإشراف والمتابعة. واتفقت هذا النتيجة مع نتيجة دراسة (الطعاني، 2008) حيث أظهرت نتائج الاختبار وجود فروق ذات دلالة احصائية لمتغير الخبرة.

الفرض الثالث: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات إجابات أفراد العينة على مقياس دور مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم تعزى لمتغير المؤهل العلمي. وللتحقق من صحة الفرض قام الباحث باستخدام قانون تحليل التباين الأحادي (ANOVA) واستخراج قيمة ف لاختبار دلالة الفروق بين المتوسطات وكانت كما في الجدول (14):

الجدول رقم (14): قيمة ف لدلالة الفروق بين المتوسطات وفق متغير المؤهل العلمي

الاستبانة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	المربعات متوسط	F	القيمة الاحتمالية	القرار
جميع المجالات	بين المجموعات	25716.505	2	12858.253	8.228	0.000	دال
	داخل المجموعات	745434.795	477	1562.756			
	الكلي	771151.300	479				

يتبين من الجدول (14) وجود فروق دالة إحصائياً على الاستبانة وفق متغير المؤهل العلمي لدى عينة المعلمين حيث جاءت القيمة الاحتمالية أصغر من (0.00)، ولتحديد اتجاه الفروق قام الباحث بإجراء اختبار شيفيه لإجراء المقارنات البعدية المتعددة وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول (15):

الجدول رقم (15): يبين نتائج اختبار شيفيه لمعرفة دلالة اتجاه الفروق لدى عينة المعلمين على الاستبانة وفق متغير المؤهل العلمي

الإشراف التربوي	فئات الحالة الاجتماعية(I)	فئات الحالة الاجتماعية (J)	(I–J) فرق المتوسطات	الخطأ المعياري	القيمة الاحتمالية	القرار
	معهد	إجازة جامعية	-12.498*	4.046	0.009	دال لصالح الإجازة
		دراسات عليا	7.191	6.495	0.542	غير دال
	إجازة جامعية	معهد	12.498*	4.046	0.009	دال لصالح الإجازة
		دراسات عليا	19.689*	6.058	0.005	دال لصالح الإجازة
	دراسات عليا	معهد	-7.191	6.495	0.542	غير دال
		إجازة جامعية	-19.689*	6.058	0.005	دال لصالح الإجازة

نلاحظ من الجدول (15) أن الفروق كانت لصالح المعلمين الذين حصلوا على المؤهل العلمي (إجازة جامعية) مقارنة مع الحاصلين على شهادة معهد إعداد مدرّسين أو شهادة دراسات عليا وبالتالي تُرفض الفرضية الصفرية وتُقبل الفرضية البديلة حيث توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دور مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم وفق متغير المؤهل العلمي لدى عينة المعلمين لصالح الإجازة.

ويعزو الباحث النتيجة إلى أن المعلمين من حملة الإجازات الجامعية يتمتعون بالمعرفة والمعلومات عن الأساليب والمهام الفنية والإشرافية لمدير المدرسة من خلال تأهيلهم العلمي في الجامعة على مدى سنوات الدراسة وتزودهم المستمر بالمعلومات والخبرات التي تدعم نموهم المهني واطلاعهم على أهم المستجدات في ميدان التربية والتعليم وأيضاً غالبية المعلمين غفي المدارس من حملة الإجازة الجامعية مقارنة بحملة شهادات المعاهد أو الدراسات العليا.

وتتفق هذه الدراسة مع دراسة (الطعاني، 2008) حيث أظهرت نتائج الاختبار وجود فروق ذات دلالة احصائية في درجة ممارسة مديري المدارس لمهامهم الإشرافية تعزى لمتغير المؤهل العلمي وتختلف هذه النتيجة مع ما وصلت إليه دراسة (البارقي، 2013) حيث أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لمهامهم مشرفين مقيمين تُعزى لنوع المؤهل العلمي.

الفرض الرابع: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)بين متوسط درجات إجابات أفراد العينة على مقياس دور مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم تعزى لمتغير الدورات التدريبية. وللتحقق من صحة الفرض قام الباحث

باستخدام قانون تحليل التباين الأحادي (ANOVA) واستخراج قيمة ف لاختبار دلالة الفروق بين المتوسطات وكانت كما في الجدول (16):

الجدول رقم (16): قيمة ف لدلالة الفروق بين المتوسطات وفق متغير عدد الدورات التدريبية

الاستبانة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	المربعات متوسط	F	القيمة الاحتمالية	القرار
الإشراف التربوي	بين المجموعات	23597.160	2	11798.160	7.528	0.001	دال
	داخل المجموعات	747554.140	477	1567.199			
	الكلي	771151.300	479				

يتبين من الجدول (16) وجود فروق دالة إحصائياً على الاستبانة وفق متغير عدد الدورات التدريبية لدى عينة المعلمين حيث جاءت القيمة الاحتمالية (0.01) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، ولتحديد اتجاه الفروق قام الباحث بإجراء اختبار شيفيه لإجراء المقارنات البعدية المتعددة، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول (17):

الجدول رقم (17): يبين نتائج اختبار شيفيه لمعرفة دلالة اتجاه الفروق وفق متغير عدد الدورات التدريبية

	فئات الدورات التدريبية (I)	فئات الدورات التدريبية (J)	(I–J) فرق المتوسطات	الخطأ المعياري	القيمة الاحتمالية	القرار
الإشراف التربوي	لم أتبع أي دورة	من 1–3 دورة	-13.440*	4.542	0.013	دال لصالح من 1–3 دورة
		أكثر من 3 دورات	-18.699*	4.939	0.001	دال لصالح أكثر من 3 دورات
	من 1–3 دورة	لم أتبع أي دورة	13.440*	4.542	0.013	دال لصالح من 1–3 دورة
		أكثر من 3 دورات	-5.259	4.243	0.06	غير دال
	أكثر من 3 دورات	لم أتبع أي دورة	18.699*	4.939	0.001	دال لصالح أكثر من 3 دورات
		من 1–3دورة	5.259	4.243	0.06	غير دال

نلاحظ من الجدول (17) أن الفروق كانت لصالح المعلمين الذين اتبعوا الدروات التدريبية سواءً من (1–3 دورة) أو (أكثر من 3 دورات) مقارنة مع الفئة التي لم تتبع أي دورة، وبالتالي تُرفض الفرضية الصفرية وتُقبل الفرضية البديلة حيث توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دور مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم وفق متغير عدد الدورات التدريبية لدى عينة المعلمين لصالح المعلمين الذين اتبعوا الدورات التدريبية (1–3 دورة) و (أكثر من 4 دورت)، ويعزو الباحث النتيجة إلى أن المعلمين يحصلون على معلومات مهمة عن ماهية عمل الإشراف التربوي لمدير المدرسة وأساليبه المختلفة من خلال الدورات التي يلتحقون بها ودور مدير المدرسة في هذا المجال ويرجع ذلك لأسباب تتعلق برغبة المعلم في تطوير نفسه مهنياً ودعم خبراته ومهاراته في مجال عمله.

نتائج البحث: يمكن تلخيص نتائج البحث على النحو الآتي:

– كان هناك دور لمدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم بدرجة مرتفعة من وجهة نظر المعلمين في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، وحصلت المحاور الآتية على درجة مرتفع (المنهاج الدراسي، التنمية المهنية للمعلمين، التخطيط للتدريس، الإدارة الصفية) على درجة مرتفع، بينما حصل محور(التقويم)على درجة متوسط

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث في دور مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم وفق متغير الجنس لدى عينة المعلمين، وكانت الفروق لصالح فئة الذكور.

– توجد فروق دالة إحصائياً على استبانة دور مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم وفق متغير سنوات الخبرة لدى عينة المعلمين، وكانت الفروق لصالح الفئتين اللتين لديهما خبرة في الإشراف التربوي هي (أقل من 5 سنوات، والفئة أكثر من 10 سنوات) مقارنة مع الفئة الأولى (من 5–10 سنوات).

– وجود فروق دالة إحصائياً على استبانة دور مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم وفق متغير المؤهل العلمي لدى عينة المعلمين، وكانت الفروق لصالح المؤهل العلمي (إجازة جامعية) مقارنة مع الحاصلين على شهادة معهد إعداد مدرّسين أو شهادة الدراسات العليا.

– وجود فروق دالة إحصائياً على استبانة دور مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم وفق متغير عدد الدورات التدريبية لدى عينة المعلمين، وكانت الفروق لصالح المعلمين الذين اتبعوا الدروات التدريبية سواءً من (1–3 دورة) أو (أكثر من 3 دورات) مقارنة مع الفئة التي لم تتبع أي دورة.

مقترحات البحث: يقترح الباحث بناءً على ما توصل إليه من نتائج البحث ما يأتي:

1– تدعيم دور مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم.

2– عقد دورات تدريبية لمديري المدارس للتدريب على الإشراف التربوي داخل المدرسة.

3– ضرورة أن يتم ترشيح مدير المدرسة على أسس علمية وموضوعية تتيح له القدرة على الإشراف التربوي.

4– التعاون من قبل المشرفين التربويين مع مدير المدرسة في وضع الخطط الإشرافية.

5– منح مدير المدرسة المزيد من الصلاحيات ليكون قادراً على القيام بمهامه الإشرافية بمرونة وفعالية والتخفيف من المركزية.

6– تخفيف الأعباء الإدارية عن كاهل مدير المدرسة ليتفرغ للأمور الفنية والإشرافية.

7– ضرورة إيجاد توصيف شامل ودقيق لمهام ومسؤوليات جميع العاملين في المدرسة.

8– إجراء دراسة حول الصعوبات التي تواجه مدير المدرسة بوصفه مشرفاً تربوياً مقيماً.

9– إجراء دراسات مشابهة للبحث الحالي في مراحل تعليمية مختلفة ومناطق أخرى في الجمهورية العربية السورية.

المراجع:

1. إبراهيم، مروان عبد المجيد، (2000): **أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية**. مؤسسة الوراق، الأردن.
2. أسعد، وليد أحمد، (2005): **الإدارة المدرسية**. مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، الأردن، عمان.
3. الأسدي، سعيد وإبراهيم، مروان، (2007): **الإشراف التربوي**. الدار العلمية الدولية، ومكتبة دار لثقافة للنشر، والتوزيع، الأردن، عمان.
4. البارقي، محمد عبدالله، (2013): **درجة ممارسة مدير المدرسة الثانوية لمهامه مشرفاً مقيماً في ضوء تحديات العولمة من وجهة نظر مديري ومعلمي المرحلة الثانوية في محافظة جدة**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.
5. البستان، أحمد عبد الباقي وعبد الجواد، عبد الله السيد وبولس، وصفي عزيز، (2003): الإدارة والإشراف التربوي النظرية والبحث والممارسة. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.
6. الرشايدة، محمد، (2009): **مهارات في القيادة والإدارة والإشراف التربوي**. دار الأوائل، الأردن، عمان.
7. الطعاني، حسن أحمد، (2008): **درجة ممارسة مديري المدارس لمهامهم الإشرافية من وجهة نظر المعلمين في الأردن**. مجلة جامعة دمشق، جامعة مؤتة، العدد (2)، المجلد (28)، ص (453– 489).

8. الطعاني، حسن احمد، (2005): **الإشراف التربوي مفاهيمه وأهدافه وأسسه وأساليبه**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
9. الصيرفي محمد عبد الفتاح، (2001): **البحث العلمي– الدليل التطبيقي للباحثين**. دار وائل للنشر، الأردن، عمان.
10. الضامن، منذر، (2007): **أساسيات البحث العلمي**. دار المسيرة، عمان، الأردن.
11. العبد الله، فواز وكحيل، أمل، (2012): **الإدارة المدرسية والصفية وتشريعاتها**. كلية التربية، منشورات جامعة دمشق، سورية.
12. المقطرن، سوزان وجمل، محمد، (2010): **المرجع في التوجيه التربوي من مدخل الجودة والتميّز**. دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، العين.
13. حسين، عبد العظيم وعوض الله، سليمان عوض الله، (2006): **اتجاهات حديثة في الإشراف التربوي**. دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، مصر، الإسكندرية.
14. سلامة، غيثاء رمضان، (2011): **العلاقة بين التمكين الإداري لمديري المدارس ودرجة ممارستهم لأدوارهم الإدارية والفنية من وجهة نظر المديرين والمدرسين في المدارس الثانوية العامة في مدينة دمشق**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، دمشق، سورية.
15. سيسالم، روضة وآخرون، (2007): **الإشراف التربوي في فلسطين**. مكتبة آفاق، فلسطين، غزة.
16. سنقر، صالحة، (2008): **الإشراف التربوي**. منشورات جامعة دمشق، سورية.
17. عابدين، محمد عبد القادر، (2001): **الإدارة المدرسية الحديثة**. دار الشروق، للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
18. عايش، أحمد، (2010): **تطبيقات في الإشراف التربوي**. دارة المسيرة، عمان، الأردن.
19. عطوي، جودت عزت، (2012): **المدرسية الحديثة مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية**. ط(5)، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، عمان.
20. غبور، ماهر محمود، (2011): **أثر برامج التنمية المهنية لمديري مدارس التعليم الثانوي في ممارسة أدوارهم الإدارية والفنية**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، كلية التربية.
21. نشوان، يعقوب حسين ونشوان، جميل عمر، (2004): **السلوك التنظيمي في الإدارة والإشراف التربوي**. ط2، دار الفرقان، الأردن.
22. Ellen B. Goldring, & ed. (2006): "**Measuring the Instructional Leadership Competence of School Principals**". Paper Presented at the Annual Meeting of American Educational Research Association, New York.
23. Hibert. K (2000): "Mentoring Leadership" phi delta – Kappa.
24. Sergiovanni, T. J., & Starratt, R. J. (2007). **Supervision A Redefinition** (8th Ed.), McGraw Hill, New York.
25. wiersmas w.(2004): Research in Education An Introduction,Unviresity of Toledo, sixth edition,Teledo,Spian

الملحق (1) :أسماء السادة محكمي الاستبانة

الاسم	المرتبة العلمية	الجامعة
أ.د. عيسى علي	أستاذ في قسم التربية المقارنة	جامعة دمشق
أ.د. فاضل حنا	أستاذ في قسم التربية المقارنة	جامعة دمشق
أ.د. محمد حلّاق	أستاذ في قسم التربية المقارنة	جامعة دمشق
أ.د. رمضان درويش	أستاذ في قسم القياس والتقويم	جامعة دمشق
د. ابتسام ناصيف	أستاذ مساعد في قسم التربية المقارنة	جامعة دمشق
د. سوزان المقطرن	أستاذ مساعد في قسم المناهج وطرائق التدريس	جامعة دمشق
د. عزيزة رحمة	أستاذ مساعد في قسم القياس والتقويم	جامعة دمشق
د. لينا شالاتي	مدرسة في قسم المناهج وطرائق التدريس	جامعة دمشق
د. أمل كحيل	مدرسة في قسم المناهج وطرائق التدريس	جامعة دمشق
د. رندة الساري	مدرسة في قسم المناهج وطرائق التدريس	جامعة دمشق

الملحق (2): الاستبانة

التسلسل	المحور الأول: التخطيط للتدريس	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	يوجه المعلمين إلى كيفية إعداد الخطة الدراسية بصورة صحيحة.					
2	يدرب المعلمين على كيفية صياغة الأهداف السلوكية للدروس.					
3	يطلع المعلمين على نماذج من الخطط اليومية والفصلية للاستفادة منها.					
4	يرشد المعلمين إلى تحديد الوسائل التعليمية الملائمة لتحقيق الأهداف.					
5	يوجه المعلمين إلى كيفية توزيع الوقت على المواقف التعليمية.					
6	يساعد المعلمين على كيفية القيام بالأنشطة التربوية المناسبة.					
7	يدرب المعلم إلى كيفية التخطيط المناسب للدروس.					
8	يرشد المعلمين إلى مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.					
9	يتفق مع المعلم على استراتيجيات التدريس التي ينفذها داخل الغرفة الصفية.					
10	يشرك المعلم في وضع الخطط العلاجية لمشاكل التلاميذ.					
11	يطلع على التوصيات السابقة للمشرفين أثناء إعداد الخطط.					

التسلسل	المحور الثاني: المنهاج الدراسي	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
12	يساعد المعلمين في كيفية التغلب على مشكلات تنفيذ المنهاج المدرسي.					
13	يساهم في متابعة تنفيذ الأنشطة التعليمية المصاحبة للمنهاج.					
14	يشجع المعلمين على ربط المنهاج بالبيئة.					
15	يشجع على استخدام مصادر متنوعة إلى جانب الكتاب المدرسي.					
16	يساعد المعلمين في تحديد المشكلات التي تواجههم في تنفيذ المنهاج.					
17	يستمع إلى المعلمين ويأخذ بآرائهم فيما يتعلق بتعديل وتطوير المنهاج.					
18	يضع إرشادات لتوظيف دليل المعلم لتطبيق المنهاج بفاعلية.					
19	يساعد المعلم في مراجعة الصعوبات التي تواجه تطبيق المنهاج.					
20	يوجه المعلم إلى الإفادة من البيئة المحلية في إثراء المنهاج.					
21	يشجع المعلم على تنفيذ الأنشطة المدرسية الصفية واللاصفية.					
22	ينظم ندوات للتلاميذ لمناقشة الاتجاهات الحديثة في مجال المواد الدراسية.					

التسلسل	المحور الرابع: الإدارة الصّفيّة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
23	يشجع المعلمين على الأخذ بمبدأ العدل والمساواة مع التلاميذ.					
24	يوجه المعلمين إلى توفير المناخ الصفي الملائم لحدوث التعلم.					
25	يذكر المعلمين بأهمية الالتزام كقدوة حسنة أمام التلاميذ.					
26	يرشد المعلمين لإيجاد حلول للمشكلات التي تحدث داخل الصف.					
27	يحث المعلمين على تنمية الانضباط الذاتي لدى التلاميذ.					
28	يرشد المعلمين إلى طرق المحافظة على النظام داخل الصف.					
29	يحث المعلمين على تشجيع التلاميذ للتعبير عن آرائهم.					

التسلسل	المحور الخامس: التنميّة المهنية للمعلمين	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
30	يشجع مدير المدرسة المعلمين على الالتحاق بالبرامج التدريبية.					
31	يشجع المعلمين على الالتحاق بالدراسات العليا.					
32	يشجع المعلمين على الالتحاق بدورات الحاسب الآلي.					
33	يشجع المعلمين على تبادل الزيارات الصفية في المدرسة.					
34	يطلع المعلمين على أهم المستجدات التربوية في مجال العمل التربوي والتعليمي.					
35	يسهل إجراءات المعلمين ببعض الأمور الموكلة إليهم.					
36	يساعد المعلمين في تحديد احتياجاتهم التدريبية.					
37	يدرب المعلمين على كيفية تقويم المحتوى العلمي.					
38	يدرب المعلمين على حل المشكلات وكيفية اتخاذ القرارات التي تواجهه في الغرفة الصفية.					
39	يدرب المعلمين على كيفية التعامل مع أولياء أمور التلاميذ.					
40	يقوم بتنظيم ندوات وحلقات دراسية للمعلمين ترتبط بالعملية التعليمية.					
41	يستخدم التعليم المصغر لتدريب المعلمين الجدد.					
42	ينظم دروساً نموذجية للمعلمين باستخدام التقنيات التربوية الحديثة.					

التسلسل	المحور السابع: التقويم	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
43	يساعد المعلمين في تحديد معايير التقويم بشكل مستمر.					
44	يوجه المعلمين إلى كيفية بناء اختبارات تحصيلية للتلاميذ.					
45	يساعد المعلمين في كيفية تشخيص نقاط القوة والضعف لدى التلاميذ.					
46	يساعد المعلمين على إعداد اختبارات مقالية وموضوعية وشفوية.					
47	يرشد المعلمين إلى استخدام أساليب متنوعة في تقويم مستوى التلاميذ.					
48	يوجه المعلمين للإفادة من نتائج التقويم في تحسين العملية التعليمية.					
49	يدرب المعلمين على تطوير أدوات تقويم التلاميذ.					
50	يفسر للمعلمين نتائج الاختبارات والدروس المستخلصة منها.					
51	يرشد المعلمين لطرق صياغة الاختبارات بصورة واضحة ومحددة.					
52	يشجع المعلمين على استخدام التقويم الذاتي وممارسته فعلياً.					
53	يقوم المعلمين وفق وفقاً لمعايير التقويم الموضوعة من قبل إدارة التفتيش التربوي.					

4	استخدم الكتاب الرقمي					
5	استخدم المجلة الرقمية					
6	استخدم ملخصات الدراسات الرقمية					
7	أستطيع التعديل على المعلومات المسترجعة					
8	استخدم المعلومات الموثقة المصدر					
9	أقارن بين عدة مصر للمعلومة					
10	أنظم المعلومات التي أصل إليها أصنفها					
11	أتناول معلومات مدعمة بوسائط متعددة					
12	اهتم بدرجة ارتباط المعلومات بمعلومات داعمة					
13	اهتم بدرجة ارتباط الموضوع بروابط لمصادر معلومات أخرى					
14	أستطيع استرجاع المعلومات الرقمية بطرق مختلفة					
15	أوضح بدقة مصادر المعلومات التي أستخدمها.					
16	أجد سهولة في التعامل مع المعلومات الصادرة باللغة الأجنبية.					
17	أسجل المعلومات واوثقها من مصادرها الأصلية					
18	أحدد جودة نتائج البحث وملاءمتها لما أريد.					
19	أستطيع سد الفجوات في المعلومات المسترجعة.					
20	أستطيع تقييم دقة المعلومات وشموليتها.					