



بسم الله الرحمن الرحيم
جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا
الدراسات العليا
كلية التربية



بحث مقدم لنيل درجة الماجستير في التربية إدارة تربوية بعنوان:

واقع الإشراف التربوي ودوره في تطوير الكفايات
التدريسية لمعلمي اللغة الإنجليزية بالمرحلة الثانوية

دراسة ميدانية من وجهة نظر معلمي ومعلمات اللغة الانجليزية بولاية الجزيرة - محلية القرشي

**The Reality of Educational Supervision and Its Role of Improving Teaching
competencies of English Language Teachers in the Secondary School Level**

إشراف الدكتورة:

صباح الحاج محمد حامد

إعداد الطالب:

عمار محمد الزبير دفع الله

1439هـ - 2018م



صفحة الموافقة

اسم الباحث :

محمد النور ربيع الله

عنوان البحث :

واقع الاستخدام لبريد قمرية تطوير اللفاء ماب الترسية
لعمل اللفاء الترسية بالمرحلة الثانية

موافق عليه من قبل :

الممتحن الخارجي

محمد النور ربيع الله

الاسم :

....

التوقيع :

٢٥-١١/١٤

التاريخ :

الممتحن الداخلي

الاسم :

محمد النور ربيع الله

التوقيع :

٢٥-١١/١٤

التاريخ :

المشرف

الاسم :

محمد النور ربيع الله

التوقيع :

٢٥-١١/١٤

التاريخ :

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

قال تعالى:

و(عَلَامَ الْآلَامِ سَمَاءٌ كُلٌّ هُمْ فَلَاحٌ ذُو قُوَّةٍ يُدْعَىٰ بِسْمِ اللَّهِ الْغَنِيِّ وَيَزِيدُ اللَّهُ مَا خَشِيَ إِلَهُ الْكَافِرِينَ)

صدق الله العظيم

سورة البقرة الآية: (31)

إهداء

إلى روح أمي الطاهرة
إلى روح أبي النقية

جعل الله مثواهم الجنة مع الصديقين والشهداء

إلي من أفخر بهم وأعتز بوجودهم، من أينعوا زهور في حديقة حياتي لتتم
سعادتي بهم إلى سندي وقوتي وملاذي بعد الله، من أثروني على أنفسهم، من
علموني علم الحياة وأظهروا لي ما هو أجمل من الحياة، من يحملون في
عيونهم ذكريات طفولتي وشبابي، إلى من يجري حبهم في عروقي ويلهج
بذكرهم فؤادي.

أخواني وأخواتي الأجلاء،،،
إلي شريكة حياتي ومنبع سعادتي ومصدر إلهامي
زوجتي الغالية،،،
إلي من يحمل اسمه اسمي أنيسي وحبيبي الغالي
ابني عمر،،،
إلي من لا معنى لي بدونهم ويسكنون قلبي
أهلي وعشيرتي،،،
إلي كل من علمني حرفاً عبر مسيرتي التعليمية
أساتذتي الأجلاء،،،
إلي القلوب الصادقة والوجوه المشرقة إلي الذين أتمنى لهم كل الخير والنجاح في حياتهم
أصدقائي،،،
إلي رفاق الدرب حملة لواء العلم زملائي الطلاب
إليكم جميعاً أُهدي هذا الجهد المتواضع

الباحث،،،

شكر وتقدير

أتوجه بالحمد والثناء لله سبحانه تعالى الذي هداني ووفقني لإنجاز هذا
البحث وأسأل الله أن يزيدي علماً .

أتقدم بالشكر إلي كل من مد لي يد العون ووقف بجانبي وإلي كل من
ساهم في مسيرتي التعليمية، وأتقدم بالشكر أيضاً إلي ينبوع المعرفة
وزعامة الفكر، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا متمثلة في أساتذتها
الأجلاء وطلابها الأوفياء.

كما أعبر عن بالغ شكري وتقديري للدكتورة/ صباح الحاج محمد حامد
التي منحتني من غزير علمها وعصارة تجربتها صادق التوجيه والرعاية
وخالص النصيح والإرشاد فكانت دائماً تفحص وتُددق ما أقدمه لها

باستمرار باذلة أقصى جهدها فبارك الله فيما أعطاهها من علم ونفع به طلاب العلم.

الشكر أجزل إلي كل من ساهم مادياً أو معنوياً أو دعا من قلبه لإتمام هذا العمل المتواضع، وشكر خاص لكل معلمي ومعلمات اللغة الانجليزية بمحلية القرشي ولاية الجزيرة.

الباحث،،،

الفهرست

III.....	الاستهلال
III.....	الآية:
IV	الإهداء
V	الشكر والتقدير
VI	الفهرست
VIII.....	فهرست الجداول
IX	المستخلص
X	Abstract
12.....	الفصل الأول: الإطار العام للبحث
12.....	مقدمة:
13.....	مشكلة البحث:
13.....	أسئلة البحث:
13.....	أهمية البحث:
13.....	أهداف البحث:

14	حدود البحث:
14	مصطلحات البحث
14	اللغة الانجليزية:
15	الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة
15	أ/ الإطار النظري
15	المبحث الأول: الإشراف التربوي:
15	مفهوم الإشراف التربوي:
21	الحاجة إلى الإشراف التربوي:
22	أهداف الإشراف التربوي:
23	أنواع الإشراف التربوي:
25	مهام الإشراف التربوي:
26	تطور الإشراف التربوي للمرحلة الثانوية في السودان:
29	مشكلات الإشراف التربوي في السودان:
33	أساليب الإشراف التربوي:
49	المشرف التربوي:
49	أسس اختيار المشرفين التربويين وإعدادهم:
50	وظائف المشرف التربوي:
54	المبحث الثاني: الكفايات التدريسية
54	تمهيد:
54	مفهوم الكفايات:
64	أنواع الكفايات:
68	وسائل قياس كفايات المعلمين التدريسية:
73	الكفايات التدريسية الواجب توافرها في المعلم الناجح:
75	المبحث الثالث: اللغة الإنجليزية
75	تعريف اللغة الانجليزية:
75	نشأة اللغة الانجليزية وتطورها:
75	تأثير العربية على اللغة الإنجليزية:
78	اثر اللغة كوسيلة اتصال تعليمية - في نظم الطلبة:
79	إعداد وتدريب معلم اللغة الانجليزية:
79	طرق تدريس اللغة الانجليزية:
80	ب/ الدراسات السابقة:
89	الفصل الثالث: إجراءات الدراسة الميدانية

89	إجراءات الدراسة الميدانية
89	مقدمة:
89	منهج الدراسة:
89	مجتمع البحث:
89	عينة الدراسة:
90	وصف عينة الدراسة:
91	أدوات البحث:
94	الفصل الرابع: عرض البيانات وتحليلها ومناقشة النتائج
103	الفصل الخامس: استنتاجات الدراسة
103	النتائج:
103	التوصيات:
104	المقترحات:
105	أهم المصادر والمراجع
113	الملاحق:

فهرست الجداول

الرقم	اسم الجدول	رقم الصفحة
1	ضمانات اللغة الانجليزية في حال الفاعل	78
2	أمثلة عن الاختلافات في كتابة اللغة الانجليزية (الأمريكية - البريطانية)	79
3	أفراد العينة المختارة من أساتذة اللغة الانجليزية بمحلية القرشي	80
4	النوع	96
5	المؤهل العلمي	97
6	المؤهل المهني	97
7	سنوات الخبرة	97
8	الدورات التدريبية	98
9	تحليل عبارات المحور الأول (زيارة الصف الدراسي)	98
10	الوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة مربع كاي والقيمة الاحتمالية للمحور الأول	101
11	تحليل عبارات المحور الثاني (تخطيط وإعداد الدرس)	101
12	الوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة مربع كاي والقيمة الاحتمالية للمحور الثاني	102

102	تحليل عبارات المحور الثالث (طرق التدريس)	13
103	الوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة مربع كاي والقيمة الاحتمالية للمحور الثالث	14
103	تحليل عبارات المحور الرابع (الوسائل التعليمية)	15
104	لوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة مربع كاي والقيمة الاحتمالية للمحور الرابع	16
104	تحليل عبارات المحور الخامس (رعاية الطلاب)	17
105	الوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة مربع كاي والقيمة الاحتمالية للمحور الخامس	18
105	تحليل عبارات المحور السادس (المنهج الدراسي)	19
016	الوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة مربع كاي والقيمة الاحتمالية للمحور السادس	20
106	تحليل عبارات المحور السابع (تنمية العلاقات الإنسانية والمهنية)	21
107	الوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة مربع كاي والقيمة الاحتمالية للمحور السابع	22
107	تحليل عبارات المحور الثامن (أساليب التقويم)	23
108	الوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة مربع كاي والقيمة الاحتمالية للمحور الثامن	24
108	الوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة مربع كاي والقيمة الاحتمالية لمحاور البحث	25

المستخلص

يهدف هذا البحث إلى التعرف على واقع الإشراف التربوي ودوره في تطوير الكفايات التدريسية لمعلمي اللغة الانجليزية بالمرحلة الثانوية متمثلة في الكفايات التي تتعلق بالدور المنوط بالمشرف التربوي من خلال زيارته لمعلم اللغة الانجليزية داخل الصف الدراسي وكذلك في مجال الكفايات الخاصة بإعداد وتخطيط الدرس وطرق التدريس والوسائل التعليمية ورعاية الطلاب ومساعدة المعلم في مجال تنمية العلاقات الإنسانية والمهنية والمنهج الدراسي وأساليب التقويم. يتمثل مجتمع البحث في معلمي ومعلمات اللغة الانجليزية بمحلية القرشي ولاية الجزيرة والبالغ عددهم (53) معلماً ومعلمة، أخذت عينة منهم عشوائية قوامها (30) معلماً ومعلمة تمثل (56.6) من مجتمع الدراسة، اتبع الباحث المنهج الوصفي والاستبانة كأداة لجمع المعلومات، تم تحليل البيانات باستخدام التحليل الإحصائي (SPSS)، توصل الباحث للاستنتاجات الآتية: الإشراف التربوي من وجهة نظر معلمي اللغة الانجليزية مرضياً عنه فيما يتعلق بزيارة الصف الدراسي حيث أثبتت إجاباتهم أنه ينتهج أسلوباً يؤدي إلى تطوير كفاياتهم التدريسية في هذا المجال، أما فيما يختص ببقية المجالات فان الإشراف ضعيف جداً، توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أربعة محاور لصالح الذكور وأخرى في أربعة محاور لصالح الإناث. وليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي أو المؤهل المهني أو التدريب أو سنين الخبرة. كلمات مفتاحية: التعليم المصغر، القيادة، التحقق التجريبي.

Abstract

The aim of this research is to identify the reality of Educational Supervision and its role in improving teaching efficiencies of English language teachers in the secondary school level, represented in efficiencies that related to the role of Educational Supervision through visiting the teacher of English language inside classroom, also in fields of efficiencies that specific in preparing lesson, lesson plan, the methods of teaching, look after students, developing the professional relationship, curriculum and ways of evaluation. The targeted community of research were the teachers of English language in the secondary school in Gazira State Qurashi Local. The researcher took random sample consist of (30 teacher) that represent (56.7%) from the general number of community (53 teachers). And followed the descriptive method and resolution as a tool for formation gathering. Data were analyzed statically by using the program statically package social science (SPSS). The main findings of the study as follow: the Educational Supervision

according to point of view of English language teachers is satisfactory with regard to the visiting the classroom where their answers proved that Educational Supervision adopts a methods that leads to development teaching efficiencies of English language teachers in this field, but in the other fields Educational Supervision is very week. There are statistically significant differences in four parts that are detrimental to the gender variable in favor of male and four parts that are detrimental to the gender variable in favor of female, There are no statistically significant differences detrimental to the Educational Qualification or Professional Qualification or Training or Experiences.

Keywords: Mini Education, Leadership, Experimental Verification.

الفصل الأول

الإطار العام للبحث

مقدمة:

المعلم هو العنصر الأساسي في أي عملية تربوية لأنه أكبر مدخلات العملية التربوية وأخطرها بعد التلاميذ، ومكانة المعلم في النظام التعليمي تحدد أهميته من حيث أنه مشارك رئيسي في تحديد نوعية التعليم واتجاهه، وبالتالي نوعية مستقبل الأجيال وحياة الأمة، وتضفي التغيرات العالمية المتسارعة في طبيعة الحياة المعاصرة، وفي المناهج الدراسية والتربوية أهمية متزايدة وشأن أكبر لدور المعلم في العملية التعليمية، وهو الذي يعمل على تنمية قدرات التلاميذ ومهاراتهم عن طريق تنظيم العملية التعليمية، وضبط مسارها التفاعلي، ومعرفة حاجات التلاميذ وقدراتهم واتجاهاتهم، وطرائق تفكيرهم وتعليمهم، وهو مرشدهم إلى مصادر المعرفة وطرق التعليم الذاتي التي تمكنهم من متابعة تعليمهم وتجديد معارفهم دائماً .

إن تعقيدات التربية مستمرة وتتطلب تخصصات أكبر وأوسع، وهذا يستدعي إحداث التغير والتطوير في كفاءة وتخصص المعلمين، ولقد تضمنت تطورات التكنولوجيا ودراسة العلوم السلوكية وتطورات المناهج تطبيقات في السلوك التعليمي ولذا وجب على المعلمين أن يجدوا الفرص دوماً للتعلم والتطور كـمـهـنـيـن، وهذا بالطبع وظيفة العمل الإشرافي التعليمي لتوفير المبادرة الضرورية والتنسيق والدعم. وبما أن المعلم يعد أهم عنصر في منظومة التربية بما يؤديه من دور مهم تجاه المتعلم والمجتمع ككل فلذا يجب أن يكون المعلمين فـلـمـؤسـسـات التـربـويـة على مستوى عالٍ من التطور والتخصص المهني لأنهم تلقوا تدريباً واعداداً يتناسب مع كفاءتهم العقلية والفنية ومهاراتهم الإنسانية داخل المؤسسات التربوية، وعليه فإن المجتمع يتطلع إلى التغيير الذي يواكب متطلبات عصر التطور والمعرفة المتدفقة، وهذا بطبيعة الحال يتطلب تغييراً وتطويراً مستمراً في كفايات المعلمين المهنية، ولكن هذا التغيير والتطور المستمر في كفايات المعلمين المهنية لا يتحقق إلا بواسطة إشراف تربوي يهتم ويسعى لتنمية وتطوير هذه الجوانب في المعلم وذلك عبر صقل كفاياته المهنية بإخضاعه للإرشاد والتدريب والمناصرة والمواظرة المستمرة.

إن تطوير الإشراف التربوي يعتبر ضرورياً للمؤسسات التعليمية التربوية، ولابد أن يتوفر فيها حتى تحصل على تقويم تربوي حقيقي يحقق الأهداف التربوية التي تصبو إليها التربية بالنسبة للمعلم والمتعلم، وبناءً على ما سبق فقد تم اختيار الباحث لهذا الموضوع آملاً أن يضيف هذا البحث لبنة جديدة على ما سبقه من بحوث بهذا المجال من مجالات العملية التربوية.

مشكلة البحث:

لاحظ الباحث من خلال عمله كمعلمًا للغة الانجليزية بالمدارس الثانوية بأن هناك ضعفاً في واقع الدور الذي يؤديه الإشراف التربوي تجاه المعلمين قاطبة فقد أراد أن يعكس واقع الإشراف التربوي ودوره تجاه معلمي اللغة الانجليزية خاصة متخيراً في ذلك محلية القرشي بولاية الجزيرة نموذجاً . حيث تتمثل مشكلة البحث في السؤال الرئيسي التالي:

ما واقع الإشراف التربوي ودوره في تطوير الكفايات التدريسية لمعلم اللغة الانجليزية بالمرحلة الثانوية (محلية القرشي).

أسئلة البحث:

تتفرع أسئلة البحث من السؤال الرئيسي للبحث كما يلي:

1. ما مدى التزام المشرف التربوي بقواعد كفايات زيارة الصف الدراسي؟
2. إلي أي مدى يهتم المشرف التربوي بكفايات للخطيط وإعداد الدرس؟
3. ما مدى اهتمام المشرف التربوي بكفايات طرق التدريس؟
4. إلي أي مدى يلتزم المشرف التربوي بكفايات استخدام الوسائل التعليمية.
5. ما مدى إسهام المشرف التربوي في توجيه المعلمين بكفايات رعاية الطلاب؟
6. إلي أي مدى يرشد المشرف التربوي المعلمين بكفايات المنهج الدراسي؟
7. إلي أي مدى يسهم المشرف التربوي في تنمية العلاقات المهنية والإنسانية في محيط العمل المدرسي؟
8. ما مدى اهتمام المشرف التربوي بكفايات أساليب التقويم؟
9. هل توجد فروق في آراء مجتمع البحث فيما يتعلق بواقع المشرف التربوي ودوره في تطوير أداء المعلم المهني وفقاً لمتغير (النوع)؟

أهمية البحث:

تأتي أهمية هذا البحث من أهمية الدور المنوط بالإشراف التربوي الذي يؤدي إلي تطوير الكفايات التدريسية بالنسبة لمعلمي اللغة الانجليزية، كما تأتي أهمية البحث أيضاً من أهمية الدور الذي تمثله وتلعبه اللغة الانجليزية في مجال التعليم والتعلم باعتبارها لغة عالمية، كما قد يكون هذا البحث فاتحة لبحوث أخرى في مجال الإشراف التربوي في مناهج أخرى، وقد يكون أيضاً هذا البحث إضافة لإثراء المكتبة السودانية. ويعتبر هذا البحث إضافة للمهتمين في مجال الحقل التربوي وواضعي السياسات التربوية.

أهداف البحث:

تتمثل أهداف هذا البحث في التعرف على واقع الإشراف التربوي ودوره في تطوير الكفايات التدريسية بالنسبة لمعلمي اللغة الانجليزية بالمدارس الثانوية المتمثلة في (مجال زيارة المشرف التربوي للصف الدراسي،

وكذلك مجال كفايات إعداد وتخطيط الدرس وطرق التدريس، والوسائل التعليمية، ورعاية الطلاب، وتنمية العلاقات الإنسانية والمهنية، والمنهج الدراسي وأساليب التقويم).

حدود البحث:

الحدود المكانية: ولاية الجزيرة محلية القرشي.

الحدود الزمانية: 2015م – 2017م.

مصطلحات البحث

الإشراف التربوي اصطلاحاً: هو العملية التي يتم فيها تقويم وتطوير العملية التعليمية والتعلمية، ومتابعة تنفيذ كل ما يتعلق بها لتحقيق الأهداف التربوية، كما يشمل الإشراف على جميع العمليات التي تجري في المدرسة سواء كانت تعليمية أو إدارية. (راشد 2004، ص 57)

الإشراف التربوي إجرائياً: هو عملية فنية شورية قيادية إنسانية شاملة، غايتها تقويم وتطوير العملية التعليمية والتربوية بكافة محاورها.

المشرف التربوي إجرائياً:

هو شخص ذو دور قيادي، ويتم تعيينه من قبل السلطات التعليمية، ليقوم بدور تحسين درجة تعلم الطلاب وذلك من خلال تفاعله مع المعلمين.

الكفاية لغة: من كفاه كفاية استغنى به عن غيره فهو كاف، ومفرده كفاء، وجمعه أكفاء. (ابن منظور، 1993م، ص 207).

الكفاية اصطلاحاً: هي القدرة على تحقيق الأهداف التعليمية والوصول إلى النتائج المرجوة بأقل التكاليف من الجهد والوقت والمال. (علي راشد، 2006م، ص 75).

الكفاية إجرائياً: هي قدرة المعلم على أداء مهامه التعليمية والوصول إلى النتائج مع الاتقان الذي يضمن تحقيق النتائج المطلوبة في سلوك الطلاب.

اللغة الانجليزية: هي لغة جرمانية نشأت في إنجلترا. وهي ثالث أكثر اللغات الأم انتشاراً في العالم، وبالإضافة إلى انتشارها الكبير في العالم بسبب التأثيرات العسكرية والاقتصادية والثقافية والعلمية والسياسية للإمبراطورية البريطانية ومن بعدها الولايات المتحدة الأمريكية فهي اللغة الوحيدة الموجودة بالقارات الخمس بجانب اللغة الفرنسية.

المدرسة الثانوية: يقصد بها المؤسسة الرسمية التابعة لوزارة التربية والتعليم العام السودانية الموجودة في ولاية الجزيرة.

التعريف الإجرائي للمرحلة الثانوية: هي المرحلة التي يلتحق بها الطالب بعد نجاحه في امتحان شهادة الأساس، وبعد اكتمال ثلاث سنوات في هذه المرحلة ينتقل لمؤسسات التعليم العالي بعد نجاحه في امتحان الشهادة السودانية.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري

المبحث الأول: الإشراف التربوي:

مفهوم الإشراف التربوي:

يعد الإشراف التربوي نظاماً متكاملًا في حد ذاته، ومع ذلك فهو نظام فرعي من نظام كلي هو النظام التعليمي في المجتمع، وبذلك يستمد أهدافه من فلسفة المجتمع التي تعكس بدورها حياة المجتمع، وما تشهده من تطورات اجتماعية، واقتصادية، وحضارية... وان الإشراف التربوي - كمفهوم - شأنه في ذلك شأن كثير من المفاهيم التربوية قد اتخذ أشكالاً متعددة، وتعددت مسمياته بين: (التفتيش - التوجيه التربوي - التوجيه الفني - والإشراف الفني - والإشراف التربوي) حتى أنه في بعض الأقطار اتخذ مسمى "متفقد" (الشناوي والأحمر، 1983، ص2). وقد أُلصقت بمفهوم الإشراف التربوي كثير من المعاني في مراحل متعاقبة من القرن العشرين، والتي نجدها سائدة - أحياناً - عند بعض العاملين في السلك التعليمي حتى وقتنا الحاضر، ولأن التطور والنمو ديدن كل الأبحاث والدراسات والنظريات والممارسات ولا سيما التربية منها، ولأن الإشراف التربوي جزء من العملية التربوية فقد ظهرت عدة تعريفات للإشراف التربوي نظر كل منها إلى الإشراف التربوي من زاوية محددة تأرجحت بين القيادة، والإدارة التربوية، والمناهج، وطرائق التدريس، والتدريب والعلاقات الإنسانية، وضمن هذه التطلعات برزت تعريفات مميزة للإشراف التربوي منها:

1. تعرفه لائحة الإشراف التربوي بوزارة التربية والتعليم (1990: 11) بأنه (هو الجهود المنظمة التي يبذلها المسؤولون لتوفير القيادة للمعلمين والعاملين في الحقل التربوي لتحسين عمليتي التعليم والتعلم، وتشمل هذه الجهود تحقيق النمو المهني، وتطوير أداء المعلمين والمناهج، وإعادة صياغة الأهداف التربوية، واختيار الأدوات التعليمية وطرائق التدريس، والتقويم للعملية التعليمية وهي بالتالي مفتاح نجاح المعلم ومقياس فعالية المشرف التربوي في أداء مهمته وتقويمه لنفسه وعمله من خلال وسائل متعددة لتحقيق مزيد من التقدم في التدريس والنمو في النشاط الابتكاري والإبداعي).

2. عرفه راشد (2004، ص57) بأنه (العملية التي فيها تقويم وتطوير العملية التعليمية والتعلمية، ومتابعة تنفيذ كل ما يتعلق بها لتحقيق الأهداف التربوية، كما يشمل الإشراف على جميع العمليات التي تجري في المدرسة سواء كانت تعليمية أو إدارية).

3. ويعرفه لطفي (1968، ص20) المشرف التربوي هو المعلم الذي نضج فكره، وحصف رأيه، ونمت خبرته، وكثرت تجاربه وازدادت معارفه، وهو الذي ما يزال دائماً في تزويد نفسه بالجديد، وإثراء خبرته بالاطلاع والتجريب).

4. يعرفه اللقاني (1999، ص45) بأنه (نشاط علمي منظم تقوم به سلطات إشرافية على مستوى عالي من الخبرة في مجال الإشراف، يهدف إلى تحسين العملية التعليمية ويساعد في النمو المهني للمعلمين من خلال ما تقوم به تلك السلطات من الزيارات المستمرة للمعلمين وإعطائهم النصائح والتوصيات التي تساعدهم على تحسين أدائهم).

5. ويعرفه الخطيب (1978، ص125) بأنه (عملية اجتماعية تستوحي أهدافها من حاجات المجتمع وتعمل على بلوغ هذه الأهداف بواسطة طرق سليمة تتفق مع نظم المجتمع ويشارك فيها الأفراد والجماعات في رسم خطواتها وتحديد معالمها).

6. يعرفه بورمان وآخرون (1963، ص15) بقوله: (أنه المجهود الذي يبذل لاستثارة وتنسيق وتوجيه النمو المستمر للمعلمين في المدرسة فردياً وجماعياً، وذلك لكي يفهموا وظائف التعليم فهماً أحسن ويؤدوها بصورة أكثر فعالية حتى يصبحوا أكثر قدرة على استثارة وتوجيه النمو المستمر لكل تلميذ نحو المشاركة الذكية العميقة في بناء المجتمع الديمقراطي الحديث).

7. يعرفه القاموس التربوي: (أنه جميع الجهود المنظمة التي يبذلها المسؤولون لتوفير القيادة للمعلمين العاملين الآخرين في الحقل التربوي في مجال تحسين التعليم).

التطور التاريخي لمفهوم الإشراف التربوي:

المنتبع لمفهوم الإشراف التربوي يجد أنه قد مر بعدة مراحل ما بين التقليدية والحداثة وسوف نميز بين هذين المفهومين.

أولاً: المفهوم التقليدي للإشراف التربوي:

أن المنتبع لتاريخ الإشراف التربوي يجد أنه ابتداءً أول الأمر على مستوى التفتيش الذي يعني أنه هنالك شخصاً واحداً يقوم بهذه العملية هو المفتش الذي يقوم بزيارة للمعلمين في مدارسهم للاطلاع على جوانب القصور ونقاط الضعف لديهم، ومن ثم معاقبتهم ومحاسبتهم على الأخطاء لنواقص الهفوات التي يجدها خلال زيارته (راشد، 2003، ص13).

وفي ضوء هذا المفهوم التقليدي للإشراف التربوي باعتباره مهمة تفتيشية بتصيد المشرف نقاط الضعف لدى المعلمين ورصد الأخطاء التي يقعون فيها من خلال زيارة خاطفة لا تستغرق سوى فترة زمنية قصيرة تجري عادة مرة أو مرتين خلال العام الدراسي الواحد، وفي ختام هذه الزيارة السريعة يعد المفتش استمارة تقويم عن المعلم ويعطيه التقدير الذي يعكس فيه انطباعاته الشخصية دون الاعتماد على أسس موضوعية، وغالباً ما يكون تأثير هذا التقرير سلبياً على المعلم، وأحياناً يكون التقدير سبباً في نقله من مدرسته إلى مدرسة نائية بطريقة تعسفية، وكان من نتيجة هذه الإجراءات اللاموضوعية تولد نظرة سلبية لدى المعلمين إزاء مفتشهم تمثلت في الرفض والخوف وعدم الثقة فيه باعتبار أن المفتش صاحب سلطة، وأنه

بموجب السلطة المخولة له يعاقب من يشاء وينقل من يشاء ويكافئ من يشاء من المعلمين وفقاً لأهوائه ومزاجه وحسب رغباته الشخصية.

قد قام هذا النوع من الإشراف التقليدي على السيطرة والتسلط ومراقبة المعلم وتحركاته لمجازاته المحسن ومعاينة المسيء. ويمكن القول أن الافتراض الذي يقوم عليه أسلوب التفتيش افتراض خاطئ، هذا الافتراض الذي يبني على أساس أن المفتش هو الشخص القدير و المتمكن من تحديد وتقدير ما يناسب كل موقف تعليمي مسبقاً (حجي، 2005، ص 95).

ثانياً : المفهوم الحديث للإشراف التربوي :

إن التطورات الكبيرة التي تحققت في مجال الفكر التربوي في نهايات القرن العشرين وما تضمنه من فلسفة وأهداف تربوية ومراحل النمو ومبادئه، ونظريات التعلم المختلفة، وأساليب الاتصال، وما تحقق في مجال العلوم التربوية والنفسية والعلوم الاجتماعية والسلوكية، فأصبح الإشراف لا يعني تفتيش المعلم، بل يعني الوسائل والأساليب الهامة المستخدمة لتحسين العملية التعليمية وتطويرها، أي أنه أصبح قيادة تربوية هدفها تهيئة فرص المناسبة لنمو المعلمين وتطويرهم مهنيًا بهدف الارتقاء بمستوى التعليم، فالمفهوم الحديث للإشراف التربوي يجعله مهنة قيادية بالدرجة الأولى تفتح قنوات الاتصال بين جميع العناصر المؤثرة في العملية التعليمية، أن الإشراف التربوي الذي يتلاءم مع متطلبات المدرسة المعاصرة، هو ذلك النوع من الإشراف التربوي الذي يتميز بالقيادة التي تدرس وتحسن الموقف التعليمي من جميع نواحيه.

أهم خصائص المفهوم الحديث للإشراف التربوي يلخصها الخطيب (1983، ص 103) فيما يلي:

1. إنه عملية ديمقراطية تعاونية منظمة تقوم على أساس التخطيط العلمي والاستقصاء والتحليل والتقويم الجماعي وتتسم بالتجريب، وإتباع المنهج العلمي.
2. إنه يشمل جميع عناصر العملية التعليمية أو يعمل على تحسينها وتطويرها وتغييرها في الاتجاه الإيجابي.
3. إنه يستعين بوسائل وأساليب ونشاطات متعددة ومتنوعة كالزيارات الصفية، المدرسية، وتلك الزيارات والخبرات والدروس التطبيقية والبحوث التربوية.
4. إنه يخدم جميع العاملين في المجال التربوي على مستوى المدرسة، ويراعي الفروق الفردية القائمة بينهم، فضلاً عن تشجيعه لآرائهم ومبادئهم، وتأكيد العمل الجماعي بينهم.
5. إنه يؤكد على أهمية مساعدة المعلمين على النمو المهني المستمر وأهمية تحسين مستوى أدائهم.
6. إن سلطة المشرف التربوي تستمد من قوة أفكاره وموضوعيتها، ومن مهاراته وخبراته المتجددة وتوجيهاته الإبداعية.
7. أن العلاقة القائمة بين المشرف التربوي والمعلم قائمة على أساس العلاقات الإنسانية السليمة وأهمها: الاحترام المتبادل، والود والتعاون.
8. إن الإشراف التربوي عملية تقييمية، ليست هدفاً في حد ذاتها، بل هي وسيلة لتحسين مستوى التعليم.

الإشراف التربوي الشامل:

يهدف الإشراف التربوي الشامل إلى تحسين العملية التعليمية، ويتضح من هذا التعريف أن المشرف التربوي يولي اهتمامه لجميع عناصر العملية التعليمية والتي تتضمن المعلم والتلميذ والمنهاج. ولعملية الإشرافية هي عملية التفاعل بين المشرف والمعلم، وبقدر ما يكون هذا التفاعل مفتوحاً، بقدر ما يتوفر للمعلم من الطمأنينة التي تساعد على تعديل سلوك المعلم التعليمي واتجاهاته نحو الإشراف التربوي. وهذا تقتصر إليه الأساليب الإشرافية السابقة، فقد كانت تلك الأساليب تشيع جواً لا يساعد على التغيير والتطوير، ولا ينسجم مع الاتجاهات الحديثة في الإشراف التربوي وما تنادي به في سبيل تحسين عمليتي التعليم والتعلم، ومفهوم الإشراف الحديث يتطلب جواً للتغيير يشعر فيه المعلم بالأمن والطمأنينة والحرية في عرض مشكلاته وإبداء مقترحاته أثناء تفاعله مع المشرف التربوي، الأمر الذي يفترض على المشرف التربوي تقبله لأفكار المعلم ومشاعره وتشجيعه على التفاعل بحرية التعبير عن نفسه في إطار من الاعتبار والاحترام المتبادل، فيكون الجوبدلك جواً اجتماعياً إيجابياً يدعو إلى التواصل المفتوح والمستمر بين المشرف والمعلم مما يؤدي إلى تحسين مهارات المعلم التعليمية وإذا لم يكن الجو الاجتماعي مناسباً، فإن التواصل بين المشرف والمعلم يكون توأصلاً مغلقاً، لا يدعو إلى تقبل الجديد في التعليم والتعلم والأخذ به، الأمر الذي يجعل اتجاهات المعلمين نحو الإشراف سلبية. أن المفهوم الحديث للإشراف التربوي يتأول طبيعة التفاعل بين المشرف والمعلم بالتأخصيص والتأديد ويرى فيه سمة هامة تميزه عن غيره من أنماط الإشراف السابقة، فالإشراف من هذا المنطلق عملية تعاونية تشخيصية تحليلية علاجية مستمرة تتم من خلال التفاعل البناء والمستمر بين المشرف والمعلم يهدف إلى تحسين عمليتي التعليم والتعلم، فالمشرف يقوم بتشخيص عناصر هاتين العمليتين متعاوناً مع المعلم ومشاركاً له، فقد يزور الصفوف بدون الملاحظات حول سلوك المعلم وسلوك التلاميذ داخل غرفة الصف مدفوعاً بأهداف واضحة للزيارة الصفية منسجمة مع الأهداف التربوية الموضوعية للعملية التربوية. ويكتسب المعلم من مشاركة المشرف في عملية التشخيص قدرته على القيام بذلك في مواقف تعليمية أخرى، ويركز المفهوم الحديث للإشراف التربوي على ضرورة التفاعل بين المشرف التربوي والمعلم لأغايات تشخيص الموقف التعليمي وتحليله وتقويمه في إطار نظرة اجتماعية نفسية علمية تشجع على التواصل المفتوح، وبالتالي تؤدي إلى تغيير الأمر الذي يترتب على المشرف أن ينجز كل العمليات المشار إليها سابقاً في إطار جو نفسي مريح يأخذ بعين الاعتبار المبادئ التالية المعروفة في علم النفس الاجتماعي والتي لأخصها وأيلز (1967، ص10) فيما يلي:

1. أن ينظر المشرف التربوي إلى نفسه على أنه مشارك في المؤتمر الفردي الذي يعقد زيارة المعلم وليس ملقناً للمعلومات.
2. أن يكون هدفه البحث عن الحقيقة أكثر من إقناع الآخرين بأرائه.
3. أن يقيم مشاركته الفعالة من خلال التغذية الراجعة من الآخرين أكثر من اعتماده على تقييمه الشخصي.
4. أن يعمل على فهم نقاط اتفاقه مع المعلم، مثل فهمه لنقاط الاختلاف بينهما.

5. أن يكون موضوعياً في نقاشه.

6. أن يستخدم الكلمات ذات المدلول الواضح.

7. أن يساعد المعلم على توضيح نفسه.

وقد تبنى الإشراف التربوي الحديث بعض المداخل في الإشراف التربوي التي تأخذ بعين الاعتبار زيادة فعالية العملية الإشرافية، من خلال توفير التفاعل المناسب بين المشرف التربوي والمعلم. ومن هذه المداخل الإشراف التشاركي والإشراف العيادي والإشراف بالأهداف.

الإشراف عملية ضرورية:

يرى كثير من التربويين أن عملية الإشراف التربوي عملية ضرورية وكذلك يؤكد رؤساء الشعب والموجهين والمعلمين على ضرورتها وذلك لعدة أسباب أجمالها هاري (1963، ص11) في الآتي:

1. عدم توصيل المعلمين إلي الأداء الجيد المطلوب والمتوقع منهم.

2. تطور عملية إعداد المعلم في كليات التربية في ضوء المتغيرات المعرفية السريعة المتزايدة والطرق الحديثة في التدريس.

3. عدم إلمام المعلمين الجدد إماماً كافياً بالمعلومات اللازمة في عملية التدريس، وكذلك عدم إلمامهم بتكتيك وفنية التدريس التي تحتاج إلي الوقت والخبرة.

بالإضافة إلي ذلك أن المعلم لا يكون على علم تام بالفروق الفردية بين التلاميذ، الأمر الذي يحتاج إلي خبرة طويلة في مجال التدريس، كذلك الفروق الفردية بين المعلمين وخبراتهم واحتياجاتهم، الأمر الذي يحتم ضرورة وجود المشرفين التربويين بمعنى أنه نظراً للتطورات الهائلة والتغيرات السريعة التي تطرأ على المعرفة ومجال التدريس، والذي لا يمكن لكليات التربية ملاحظة هذه التطورات والتغيرات في الوقت الذي يكون المعلم في حاجة إليها عند القيام بعملية التدريس، هذا من ناحية، ومن الناحية الأخرى لا يستطيع المتخرج أن يلم بكل التكتيكات والاستراتيجيات المختلفة في عملية التعليم والتعلم، ودراسة المناهج بعمق، الأمر الذي يؤكد أن المعلمين يحتاجون إلي مساعدة من المشرفين التربويين لأنه لا يوجد إعداد كاف وكامل للمعلمين في البرامج المقدمة لهم أثناء الدراسة، كذلك توجد اختلافات في قدرات المعلمين تحتاج إلي صقل وتدريب وخبرة في ضوء إمكانات كل معلم.

إن معلم المدرسة الثانوية في الوقت الحاضر يواجه مشكلات تعليمية أكثر صعوبة في أمور عدة، مثل ملائمة طرق التدريس للمواد الدراسية للتغلب على الفروق الفردية بين التلاميذ، بالإضافة إلي تزايد إعداد التلاميذ، وكذلك نقص الإعداد في كليات التربية، وظهور مشكلات تعليمية تؤيد الحاجة إلي برنامج سليم للإشراف مثل هذه الاتجاهات تدل على تزايد تعقد وصعوبة مشكلات التدريس التي يقابلها المعلم في المدرسة الثانوية، والحاجة إلي برنامج الإشراف الفني معيناً له في القيام بأوجه النشاط.

وليس من الصعب أن يقوم مدير المدرسة بعملية الإشراف، ولكننا في نفس الوقت في حاجة إلى المشرف لإذكاء المنافسة الفردية لدى المعلم معه. وخلاصة القول أننا نجد أن العوامل التي تؤكد الحاجة إلى الإشراف التربوي لخصها (متولي 1983) فيما يلي: (متولي 1983، ص13).

1. التوسع في التعليم وزيادة عدد المدارس الثانوية وتطور وظيفتها.

2. إعداد معلم المدرسة الثانوية.

3. تزايد أعباء التدريس.

4. تغيير مفهوم الطريقة في التدريس.

ويتضح أن هنالك حاجة ماسة للإشراف التربوي ليقوم بدوره الحيوي والفعال في تحسين العملية التعليمية. فقد أشار إبراهيم 1999 إلى ضرورة الإشراف التربوي داخل الفصل، ويقوم الإشراف الفني في المقام الأول على دور المشرفين التربويين في التركيز على المعلمين داخل الفصل حيث يعتمد هذا الإشراف على المناهج الجيدة وأدوات التعليم التي تخضع للتجريب والاختيار، بمعنى أن يعتمد الإشراف على مساعدة المعلم على فهم الأدوات التعليمية الابتكارية، وإحداث التغيير المطلوب بهدف الأداء الأفضل لمقابلة هذه المتطلبات المتجددة، ولتحقيق هذه الغايات، يجب على المشرفين التربويين عمل الآتي: (إبراهيم 1999، ص16).

1. مشاركة المعلمين في اختيار الأدوات الابتكارية التعليمية المناسبة لكل مدرسة.

2. تنمية وتحسين وتخطيط إستراتيجية معينة لسير العمل بهدف اختيار هذه الأدوات الابتكارية داخل المواقع المحلية أو (البيئة المحلية).

3. تنمية روح الحماس وتقدير هذه الأدوات التعليمية وإجراء الاختبارات والتجريب وتجنب النقد اللاذع.

4. مساعدة المعلمين داخل وخارج الفصل ومساعدة التلاميذ في مواجهة الصعوبات، وخاصة التي تكشف بظهور أنماط جديدة من السلوك غير المألوف.

5. عمل خطط واستراتيجيات مناسبة من أجل التعامل مع حالات خاصة بتلاميذ مثل العنف، والتوتر والانعزال.

6. العمل على نشر الأشياء الناجحة ونقلها إلى مدارس أخرى خاصة المتعلقة بالتغيير.

ولذلك أصبح الإشراف عملية ضرورية لتحديد طبيعة المناهج، كذلك لتحديد نوع طرق التدريس المطلوبة، ولتقويم عملية التعليم والتعلم، أيضاً من أجل تنسيق الجهود واستغلال الطاقات الإنسانية، كذلك تظهر قيمة الإشراف في تجنب التداخل في المناهج، وتجنب التكرار في طرق التدريس، وتكملة النقص في مستوى المعلمين عندما ينتقلون إلى مستوى أعلى وأفضل، كذلك تظهر أهمية الإشراف التربوي في التخطيط الدقيق للمناهج في ضوء احتياجات المجتمع (دوجلاس وآخرون، 1963، ص33).

ومن هنا يكون البرنامج الإشرافي ضرورة تحتاج إليها كل مستويات المدارس لتنسيق الجهود من أجل تحسين عملية التعليم والتعلم.

الحاجة إلى الإشراف التربوي:

تزداد الحاجة اليوم إلى الإشراف التربوي بفعل وعوامل اقتصادية وسياسية واجتماعية سائدة، فبسبب النقص في إعداد التلاميذ، والوفرة الظاهرة في المعلمين المؤهلين فقد اختفت تقريباً تحريكية المعلمين Teaching Mobility أي قابليتهم للتنقل من مكان لآخر، فالمعلمون يحافظون على وظائفهم إلى أن تتاح لهم فرص محدودة للتقدم الوظيفي أو بتطور سن التقاعد، ولا تستطيع المدارس بعد اليوم أن تعتمد على التقلب الآلي (Automatic Turnover) في أعضاء هيئة التدريس في نهاية كل عام كما يحدث في السابق بسبب حصول المعلمين على وظائف أعلى. أو خروجهم من مهنة التعليم، لذا فلا بد للمواهب المحلية في المدرسة في الوقت الحاضر من أن تبتكر طرقاً مختلفة وأفكاراً جديدة كالوافدين إليها كل عام يحملونها معهم إليها. وعليه فإن تجديد الهيئة التدريسية في المدرسة يتخذ أهمية متزايدة، وكذلك فإن برامج تطوير أعضاء هيئة التدريس يصبح ضرورة إذا ما أريد تحريض المعلمين والمشرفين والإداريين على دعوتهم إلى العمل بطرق جديدة أفضل من السابق (فينغر ودينلاب 2001، ص 21-22).

وقد اقترح كاتنز Katz في مقال له عام 1972 أن للمعلمين حاجات تختلف باختلاف مراحل تطویرهم المهني. ففي المرحلة الأولى والتي اسمها مرحلة البقاء Survival Stages يحتاج المعلم إلى الفهم والطمأننة والتشجيع، ولذا فإن تعليمه مهارات الوقوف على مسببات السلوك وإكسابه بصيرة فيها سوف يكون ذا فائدة له في هذه المرحلة، وبعد أن يكتسب المعلم خبرة قليلة تبدأ ما يسمى بفترة consolidation وفيها سيكون المعلم مستعد للتركيز على تلاميذه وعلى تعلمهم بشكل فردي، وفي هذه المرحلة الثانية في التطور المهني للمعلمين يتضح بالاستفادة من خبرات الاختصاصيين المقيمين في المدرسة، والعمل على إيجاد فرص لتعاون المعلمين إلى اختيار أساليب تدريسية مريحة ومرضية وخاصة بهم، معبرين بذلك عن شخصياتهم بطرق فريدة، وبعد ثلاثة أو أربع سنوات من التدريس فقد يصل المعلمون إلى مرحلة ثالثة تسمى مرحلة التجديد (Renewal)، وهي مرحلة سيكون المعلمون فيها على وشك الوقوع في روتين ممل، وهنا يحتاج المعلمون إلى الاستثارة Stimulation عن طريق الاجتماعات المهنية والزيارات الصفية والمجالات المهنية، ومراكز المعلمين والتعرض إلى طرق جديدة مثل التسجيل التلفزيوني بغرض التحليل الذاتي Self-analysis وأخيراً وربما بعد خمس سنوات من التدريس يصل معظم المعلمين إلى المرحلة النهائية من التطور المهني وهي مرحلة النضج Stage of maturity، وفي هذه المرحلة يحضر إلى الدراسات العليا والبرامج المفصلة إلى درجات جامعية.

وفي هذه المرحلة يكون المعلمون قد طوروا كفاءتهم التعليمية والثقة في النفس إلا أنهم مع ذلك لم يفقدوا البتة الحاجة الملحة إلى تحسين أنفسهم وتنميتها بصفاتهم أفراداً أولاً ومعلمين ثانياً. وفي هذه المرحلة فإن هناك حاجة إلى الإشراف التربوي وربما أن الثقة العامة بالمدارس ضعيفة حسب الأرقام القياسية القائمة كما تشير إلى ذلك استطلاعات الرأي العام والتقارير الإخبارية، والدوريات المتخصصة، والضرائب الإضافية التعليمية المفروضة، فإن وجود المشرفين أساس لمساعدة المعلمين في تحسين أدائهم ولإثارة دافعيتهم نحو

النمو المهني ولتنفيذ تطوير المنهاج المدرسي، فهذه الخدمات تسهم كلها في تحسين تعلم التلاميذ ونيل ثقة المواظبين في المدرسة.

أهداف الإشراف التربوي:

اتفق كثير من الباحثين والمهتمين على أن الهدف الشامل للإشراف هو تحسين العملية التربوية أما الهدف النهائي للإشراف هو نمو التلاميذ ومن ثم تحسين المجتمع (حسين 1969، ص38). ويضيف بيرنت Burtan وبروكن Bruechne هدفين مهمين للإشراف التربوي (Bruechner & Burture, p.23):

1. تحقيق ضمان استمرارية البرنامج التربوي وإعادة تكيفه خلال فترة طويلة من الزمن.
 2. تطوير بيئات مناسبة للتعليم والتعلم.
- لقد حدد المؤتمر الدولي التاسع عشر للتعليم العام المنعقد في جنيف 1956 (التفتيش) – الإشراف التربوي بما يلي:

1. يعتبر التفتيش إدارة لخدمة المعلمين.
 2. أن يكون الهدف منه هو العمل على النهوض بالمنشأة وتحقيق الاتصال بين السلطات التعليمية والمدرسة والمجتمع المحلي.
 3. إسهام المفتشين في تيسير السبل للمعلمين للنجاح في تحقيق رسالتهم ورفع شأنهم عن طريق التدريس.
 4. أن يسعى المفتشون لخلق جو من التفاهم والتعاطف والاحترام بين المعلمين والآباء وأفراد المجتمع من أجل إنجاح المشروعات التعليمية وموازرة جهود المعلم أدبياً ومادياً .
- وقد لخص نشوان أهداف الإشراف التربوي فيما يلي: (نشوان، 2001، ص215).

1. العمل على تحسين العملية التربوية بكل أبعادها وعناصرها.
2. الارتقاء بمستوى الأداء المهني والفني للمعلمين والإداريين بالمدارس.
3. العمل على اكتشاف ما لدى المعلمين من إمكانات مفيدة وتعزيزها وتنميتها.
4. المشاركة في تطوير المناهج الدراسية، وذلك بالوقوف على مدى صلاحيتها للمستويات المحددة والأبعاد الزمنية المناسبة وتقييم المقترحات اللازمة لذلك.
5. تنمية العلاقات بين المؤسسة التعليمية والمجتمع المحلي.
6. تقديم نموذج من الإدارة الديمقراطية التي توفر للمعلمين احتراماً وحرية واسعة وإبداء الرأي والمناقشة.
7. تذليل العقبات أمام المعلم وتمكينه من السير في طريق مرسوم بعيداً عن مزالق الإقدام وتباطؤ الخطأ.
8. التشاور مع المعلمين بشأن الأنشطة المناسبة للتلاميذ والبيئة المحلية التي تسهم في اكتشاف ميول الطالب المهنية والعمل على تنميتها وتوجيهها.

9. تهيئة الجو المناسب الذي تتوطد فيه الصلة بين التلميذ ومعلمه، ليطمئن إليه ويركز على نصائحه ويتقبل إرشاده وإدراك المعلم للغاية الأساسية من التربية وهي مساعدة التلميذ على النمو ليصبح مواطناً صالحاً.

ويشير آخرون أن للإشراف التربوي سبعة أهداف هي: (شعلان وآخرون، 1977، ص 90).

1. مساعدة المدرسين على الوقوف على أحسن الطرق التربوية والاستفادة منها في تدريس موادهم.
2. العمل على ما يكفل تحقيق الأهداف الاجتماعية والتربوية وبوجه المدرسين إلى مراعاتها.
3. الكشف عن حاجات المدرسين وتكوين علاقات إنسانية بين هيئة التدريس حتى ترتفع روحهم المعنوية.
4. العمل على تنسيق البرامج التعليمية لتحسين العملية التربوية.
5. احترام شخصية المعلم واحترام الاستفادة من البيئة المحلية.
6. مساعدة المدرس على تقويم أعمال التلاميذ وإعانتهم على تقويم أنفسهم ليتعرف على نواحي قوته فيدعمها ونواحي ضعفه فيعالجها.

أنواع الإشراف التربوي:

نظراً لعدم وضوح مفهوم الإشراف التربوي فقد تعددت صوره وأشكاله وسوف أورد أهم هذه الصور فيما يلي:
لقد ذكر مصطفى متولي أربعة أنواع من الإشراف التربوي وهي: الإشراف الديمقراطي، الإشراف العلمي، الإشراف الإبداعي، الإشراف القيادي. (متولي 1983، ص 21)

وقد قسم رداح الخطيب وأحمد الخطيب الإشراف التربوي إلى قسمين: (رداح الخطيب، 200، ص 145).
أولاً: فيما يتعلق بالعلاقات الإنسانية: الإشراف الديكتاتوري، الإشراف الديمقراطي، الإشراف الدبلوماسي، الإشراف السلبي.

ثانياً: فيما يتعلق بالغايات والوسائل: الإشراف التصحيحي، الإشراف الإكلينيكي، الإشراف البنائي، الإشراف العلمي، الإشراف الإبداعي.

ومنصور حسين ومحمد زيدان لقد قسما الإشراف التربوي إلى: الإشراف التصحيحي، الإشراف الوقائي، الإشراف الإبداعي. (منصور وزيدان، 1977، ص 51-52).

أما يعقوب نشوان قد صنف الإشراف التربوي إلى الصورة التالية: الإشراف التشاركي، الإشراف العادي، الإشراف بالأهداف.

الإشراف التصحيحي:

إذا دخل المشرف التربوي صفراً وفي نيته اكتشاف أخطاء المعلم يعثر عليها وليس المهم أن نكشف للخطأ وإنما المهم أن قدر الآثار التي يمكن أن يترتب عليه قد يكون خطأ المعلم بسيطاً يمكن تجاوزه وقد يكون جسيماً يستدعي الإصلاح.

والعناية بالأخطاء البسيطة ستؤدي إلى صرف المشرف على التصرف على قدرة المعلم على النمو ومقدار ما لديه منها. (سيد حسين، 1969، ص 11-12).

الإشراف الديمقراطي:

يركز هذا النوع على احترام شخصية المعلم، فالمعلم كفرد ينبغي أن تتاح له حرية التفكير بطريقته الخاصة واعتماده على نفسه، وتحمله المسؤولية والمشاركة في توجيه التعليم وتحديد سياسته، ومن مبادئه أيضاً إشراك المعلمين والمشرفين في حل مشكلات التعليم وتحديد الأهداف ووضع الخطط وطرق ووسائل تحسين التعليم. (رداح، 2000، ص255).

الإشراف العلاجي:

يوصف هذا النمط بأنه طريقة ميدانية للإشراف على التدريس، وتشير كلمة علاجي أو إكلينيكي إلي الجوانب العلمية الإجرائية في داخل الفصل. وتحليل الأحداث التي تتم داخل الفصل والتركيز على السلوك الصفّي للتلاميذ والمعلمين، ويهدف هذا النمط الإشرافي على تحسين التدريس وأداء المعلم الصفّي. وعلى هذا الأساس يركز هذا النوع على ماذا وكيف يدرس المعلمون عندما يدرسون.

الإشراف الوقائي:

أن المشرف اكتسب خبرة من خلال ممارسته للتعليم مسبقاً وقيامه بزيارة المعلمين حالياً ووقوفه على أسلوب تدريسهم، لذا فهو قادر على أن يتنبأ بالصعوبات التي يمكن أن تواجه المعلم الجديد، وقد يستطيع بخبرته هذه أن يدرك الأساليب الكامنة وراء المتاعب التي يعاني منها المعلم عند زيارته في صفه. والإشراف الوقائي يعصم المعلم من أن يفقد ثقته بنفسه عندما تواجهه متاعب لم يعد نفسه لها أو لم يتمكن من التكهّن بها.

الإشراف البنائي:

يتعدى الإشراف هنا مرحلة التصحيح إلي مرحلة البناء وإحلال الجديد الصالح محل القديم الخاطئ، فليس الخطأ وتصحيحه بل أن نمتلك المقترحات المناسبة والخطّة الملائمة لمساعدة المعلم على النحو الذاتي والاستفادة من تجاربه، وينبغي تنصب أنظار المشرف والمعلم على أساس المستقبل، ومن أهم مميزات المشرف في هذا النوع أن يكون متعاوناً يبذل جهده نحو مساعدة من يعملون معه يدرس المواقف ويحصر الإمكانيات ويعد الوسائل اللازمة للتنفيذ.

الإشراف العلمي:

هو الذي يعتمد على الأسلوب العلمي في بحث ال مواقف ووضع الخطط وتقدير النتائج من خلال تطبيق طرق الوسائل الإحصائية في جمع البيانات وتحليلها وتقديرها وبذلك تحل محل البيانات الدقيقة محل الآراء الخاصة في مجال النشاط العلمي (المركز العربي للبحوث التربوية بدول الخليج، مرجع سابق، ص30).

الإشراف الإبداعي:

يحتاج المشرف في هذا النوع إلى عديد من الصفات الشخصية العامة منها: "الصبر - اللياقة - مرونة التفكير - الثقة بقدرته المهنية - التواضع للاستفادة من الخبرات السابقة"، يتيح الإشراف الإبداعي فرصة النمو لكل معلم ومتعلم في النظام التعليمي عن طريق ممارسة مهاراته وقدراته تحت تشجيع وتوجيه مهني يقوم به خبير، فالتوجيه الإبداعي يحقق أفضل ما في المفاهيم الأخرى للتوجيه وأنه على هذا الأساس ينبغي أن يكون عملية بنائية لا يحدد فيها برامج تحسين التعليم ويقرر ذلك من الجهات العليا، يرتكز كلياً على نتائج البحث العلمي، وهذا النوع من الإشراف يتصف بالخلق والإبداع (الخطيب 1987، ص35).

مهام الإشراف التربوي:

قد حدد كثير من المهتمين مهام الإشراف التربوي في الآتي: (الخطيب 2000، ص217).

1. اختيار المناهج التي تخدم الأهداف.
2. العمل على تحسين أداء المعلمين أثناء الخدمة وتنويع أساليب التدريس التي يتبعها المعلمون.
3. المشاركة الفعالة في التخطيط لكل من يريد أن ينهض بالعملية التربوية.
4. متابعة الأنشطة المدرسية التي من شأنها أن تخدم مادته كالإذاعة المدرسية ومجلات الحائط والمجلات المطبوعة.

وقد حدد وايلز Wiles، وبوندي Bundi المهام التالية للإشراف التربوي في ضوء دراسة أجريت على عدد من المشرفين التربويين:

1. تقويم المعلمين.
2. وضع وتطوير معايير خاصة للفعالية.
3. ملاحظة التدريس.
4. عقد اللقاء مع العاملين في الحقل التربوي.
5. تنظيم البرامج التدريبية.
6. تقويم التدريس.

وقد أشار آخرون إلى مهام ووظائف أخرى للإشراف التربوي منها: (ندوة التوجيه التربوي الأولى بالرياض، 1979، ص26).

1. مساعدة المدرسين على النحو الذاتي.
2. المشاركة في فهم الوسائل التعليمية وطرق الاستفادة منها والمشاركة في ابتكار وسائل جديدة.
3. المشاركة في وضع الخطط.
4. دراسة المناهج والكتب المدرسية بمشاركة المدرسين.
5. محاولة رفع المدرسين المستجدين وتعريفهم بمهام عملهم ومتابعتهم للتأكد من سلامة أدائهم.

أسس اختيار الأسلوب الإشرافي:

وحتى يختار المشرف التربوي الأسلوب المناسب عليه الاعتماد على مقومات أساسية منها ما ذكره متولي (1983، ص 223):

1. شمول الأسلوب الإشرافي في الخبرات تسهم في تحسين وتطوير العملية التعليمية والتربوية ونمو المعلمين المهني.
2. ملائمة الأسلوب الإشرافي لنوعية المعلمين من حيث الخبرات والقدرات والإعداد والخصائص.
3. ملائمة الأسلوب الإشرافي للمواقف التعليمي وتحقيقه للهدف الذي يستخدم من أجله.
4. أن يتم التخطيط للأسلوب الإشرافي وتقييمه بالتعاون بين المعلمين والمشرفين.
5. مرونة الأسلوب الإشرافي ليراعي ظروف المعلم والمشرف والبيئة المحلية.
6. أن يكون المحور الرئيسي التي تدور حوله أساليب الإشراف في المشكلات التي تواجه المعلمين والإسهام في حلها.
7. أن يؤدي تطبيق أساليب الإشراف المختارة إلى المشاركة الإيجابية للمعلمين والعمل الجماعي والعلاقات الاجتماعية.

ويضيف (الخطيب وآخرون، 1987، ص 286، ص 287) إلى ما أشار إليه حكمت البزاز في أن إشراك بعض العاملين في الحقل التربوي من خبراء وإداريين في اختيار الأسلوب الإشرافي وتخطيطه وتنفيذه. وكذلك ثقة المشرفين بقدرة المعلمين على النمو وإدراكهم لأهمية الأسلوب الإشرافي الذي يختارونه وقدرتهم على استخدامه.

وقد نالت الأساليب الإشرافية اهتماماً كبيراً بسبب التطورات التي طرأت على مفهوم الإشراف التربوي وظهرت أساليب أكثر فعالية وعناية لما تحققه من أهداف رئيسية تتركز في تحسين العملية التربوية وتساعد المعلمين على النمو المهني (السلمي 2000، ص 37). ويفترض في المشرف التربوي أن يكون مدركاً لكافة الأساليب والطرق التي يمكن أن تساعد المعلمين على التغير والتطوير والسير نحو الأفضل وأن يكون منطلق اختيار الأسلوب المعين ما يستلزمه الموقف الإشرافي بكل أبعاده فالمشرف التربوي إنسان مبدع قادر على استعمال الأساليب والوسائل التي يراها مناسبة في ظروف معينة مع أشخاص معينين ولديه إمكانية التبديل والتعديل في هذه الأساليب بالشكل الذي يتطلبه الموقف التربوي ويستطيع المشرف التربوي الذي يقود عملية إحداث التغير والتطوير التربوي أن يمارس الأساليب الجديدة تبعاً للمواقف التعليمية الطارئة ما دام هدف هذه الأساليب هو تحسين البرنامج التعليمي من ناحية وتحسين أداء المعلمين من ناحية أخرى (الخطيب وآخرون 1987، ص 224، ص 225).

تطور الإشراف التربوي للمرحلة الثانوية في السودان:

في مطلع القرن السادس عشر الميلادي، وأبان دولة الفونج كان التعليم السائد هو الديني. وقد كانت قاعدته هي "الخلوة" و"شيخها" "الفكي" وتلاميذه "الحيران" وهو تعليم ذو طابع حر وغير خاضع لأي إشراف من

قبل الدولة عليه (حسن عبد الرحمن، 1984). وهو شبيه بنظام التعليم السائد في عهد سيدنا عمر بن الخطاب رضي الله عنه.

بدأ التعليم النظامي الحديث في السودان أبان فترة الحكم التركي المصري (1821 - 1881)، وتوقف أبان فترة المهديّة (1882 - 1898) وحل محله التعليم الديني في عدد محدود من الخلوى، ثم عاد مرة أخرى في عهد الحكم الثنائي (1898 - 1955)، وذلك بافتتاح كلية غردون التذكارية عام 1902 (محمد عمر بشير، 1970).

وفي عام 1903 تم افتتاح القسم الثانوي في الكلية. وفي عام 1924 تحولت الكلية إلي مدرسة ثانوية شاملة، تؤهل خريجها في عدة مجالات كالهندسة والقضاء والتدريس، وفي عام 1937 وبناءاً على توصية لجنة "دي لاوار" فقد تم إنشاء عدة مدارس ثانوية في أماكن مختلفة في السودان، لتتفرغ الكلية للتعليم العالي (تقرير اللجنة الدولية للتعليم الثانوي، 1956).

تم إنشاء جهاز مركزي للإشراف التربوي (التفتيش) على المدارس الابتدائية (الأولية) في نفس العام الذي أنشأت فيه كلية غردون (صالح مصطفى، 1966). كما أنشئ قسم خاص لتفتيش الخلوى في العشرينات، بغية رفع مستوى التدريس فيها (محمد عمر بشير، 1970). أما جهاز الإشراف التربوي (التفتيش) للمرحلة المتوسطة (الوسطى) فقد بدأ مركزياً، ثم انتقل تدريجياً إلي مكاتب تعليم المديريات. ولقد لعب معهد بخت الرضا - الذي أنشئ عام 1943 - دوراً هاماً في توجيه ومتابعة خريجي كلية تدريب معلمي المدارس المتوسطة والتي تم إنشائه عام 1949 (نصر سلمان، 1981).

وبفضل جهود معهد بخت الرضا، فقد قطع (تفتيش) المدارس الابتدائية والمتوسطة شوطاً بعيداً، إلا أن المدارس الثانوية قد تركت وشأنها. وثبت ضرر ذلك بوجه خاص على المدارس الأهلية. ففي عام 1955 كان عدد المدارس الثانوية يبلغ الثماني عشرة مدرسة (نصفها حكومية والبقية أهلية وأجنبية) (تقرير اللجنة الدولية للتعليم الثانوي، 1955).

وقد كان من ضمن توصيات اللجنة الدولية للتعليم الثانوي (1955): الاشرع في إنشاء مكتب خاص لتفتيش لمدارس الثانوية بغية رفع مستوى المعلمين والعمل على ربط المدارس الأهلية بالوزارة ولتوحيد البرامج التربوية في المدارس والمحافظة على مستوى التعليم ونشر الأفكار المتجددة من مدرسة لأخرى. ونتيجة لسياسة لا مركزية الحكم، بدأت وزارة التربية في تطبيق لا مركزية التعليم عام 1973، وتدرجت فيه حتى عام 1976. وبموجب القرار الجمهوري رقم (204)، فقد تم تحويل مهام ومسئولية التعليم العام (عدا الفني) إلي المجالس الشعبية التنفيذية للمديريات. كما تم بموجبه استحداث وظيفة مساعد المحافظ لشئون التعليم (نصر سلمان، 1981).

ففي عام 1973 تم تعيين كبير مشرفين (موجهين) لكل مديريتين تقريباً، والتي جمعت في خمس وحدات (الخرطوم، الجزيرة، النيل الأزرق والأبيض، الشمالية والنيل، كسلا والبحر الأحمر، كردفان ودارفور). ومن مهام كبير المشرفين القيام بالأعباء الإدارية لمرحلته ووضع الخطة الإشرافية (التوجيهية) لوحده بالتعاون مع

الإدارة المركزية للإشراف. وتعتبر هذه الخطة نواة لبداية الإشراف التربوي للمرحلة الثانوية على الوحدات الخمسة أو مجموعة المديریات (مؤتمر مساعدي المحافظین للتعليم، 1975).

وفي عام 1974 تم تزويد الوحدات الإشرافية الخمسة بعدد من المشرفين في بعض المواد، ليساعدوا المشرفين المركزيين في تغطية العمل الإشرافي. كما وضعت خطة يتم بموجبها نقل المشرفين للمديریات، ليبقى برئاسة الوزارة (إدارة التوجيه الفني) المدير ومعه كبير مشرفين (موجهين) لكل مادة (مؤتمر مساعدي المحافظین للتعليم، 1975).

واستناداً إلى الهيكل التنظيمي الوظيفي المقترح للوزارة والإقليم (1973)، فقد حددت مهام القائمين بشئون العمل الإشرافي كما يأتي:

أ. **كبير المشرفين (الموجهين):** ويقوم بوضع خطط الإشراف ومتابعة تنفيذها وتقويمها، ويشارك في لجان ترقيات وتنقلات المعلمين، كما عليه القيام بإعداد فترات تدريبية للمعلمين ومديري المدارس ومراقبة مستوى الطلاب والمواد الدراسية. وعليه كذلك الإشراف على الامتحانات الداخلية والمرحلية والمشاركة في التخطيط للمرحلة.

ب. **المشرف التربوي (الموجه الفني):** ومن أهم أدواره، توجيه معلمي مادته ومراقبة مستوى أداء المادة وكتابة التقارير عن أداء المعلمين. وعليه كذلك مراجعة نتائج الامتحانات كما يوقع التقارير لقسم المناهج بالرئاسة عن ملاحظاته وآرائه فيما يتعلق بالكتب والمقررات.

أما مهام إدارة الإشراف (التوجيه الفني) برئاسة الوزارة، فهذه تنحصر في التخطيط والمتابعة وتحليل التقارير الواردة من المديریات وتحولها إلى الجهات المعنية (كالتدريب والمناهج)، (تقارير وتوصيات المؤتمر الثاني لمساعدی المحافظین، 1974).

وقد جاء ضمن تقارير المنهج التربوي (1976) أن عدد المشرفين العاملين في الوحدات الإشرافية الخمسة قد بلغ الثلاثة والعشرين مشرفاً، وهناك عجز يقدر بواحد وعشرين مشرفاً. وتقيد التقارير كذلك أنه، وبعد أن أصبح الإشراف لا مركزياً، وبالعكس ما كان متوقعاً، فقد انخفض معدل زيارات المشرفين، كما ظلت بعض المواد كالرياضيات والعلوم والانجليزي بمشرف (موجه) واحد على مستوى السودان.

ولمقابلة الزيادة في إعداد المعلمين، ولسد العجز في عدد المشرفين، فقد تم تعيين عدد من المشرفين، من خلال وظائف جديدة أو بملء الشاغر منها، ليلبلغ عددهم سبعة وثلاثين مشرفاً في عام 1979. (التقرير السنوي من أعمال التوجيه الفني للعام 1979 / 78، 1979).

وبموجب القرار الجمهوري رقم (748) لعام 1981، فقد تم تعديل الهيكل التنظيمي لرئاسة وزارة التربية المركزية، لتكون هناك ست إدارات رئيسية، بما فيها إدارة معهد بخت الرضا. وقد أدى ذلك التعديل إلى نقل إدارة الإشراف التربوي (التوجيه الفني) لتكون تابعة لمعهد بخت الرضا مع إدارات المناهج والبحوث والنشر التربوي بغية تسهيل عملية الاتصال والتنسيق بين جميع الهيئات التربوية. (السياسة العامة لوزارة التربية والتوجيه، 1983).

وبموجب قانون الحكم الإقليمي لعام 1983، تم تجميع عدد من المحافظات في إقليم واحد، وانتقلت رئاسة الإشراف التربوي (التوجيه الفني) إلى رئاسة كل إقليم. وصار الإشراف التربوي تحت إشراف كبير والذي صار مسؤولاً بدوره لدى مدير التعليم الثانوي، والذي أصبح بدوره مسؤولاً لدى مدير عام تعليم الإقليم. (حسن عبد الرحمن، 1984).

مشكلات الإشراف التربوي في السودان:

يعتبر الإشراف التربوي نظام له مدخلاته وعملياته ومخرجاته. ويذكر ذوقان عبيدات (1983) أن أهم هذه المدخلات تشمل: الأهداف، المفاهيم والمبادئ، المهام (الأدوار)، الأدوات (الأساليب)، المعلمين، الطلاب، مديري المدارس، المشرفين والإمكانيات المادية. وإن أي قصور أو إهمال وعدم معالجة العوامل الإنسانية (الدوافع، الاتجاهات، العلاقات الإنسانية وعوامل التكيف المهني) تعتبر عائقاً كذلك. وتختلف مشكلات الإشراف في شدتها ونوعيتها بين بلد وآخر بحسب الواقع التعليمي، وإن حصر وتحديد كل الصعوبات ليس بالأمر اليسير، إلا أنه يمكن إيجازها فيما يلي:

1. مشكلات ذات صلة بالمشرفين وأجهزة الإشراف: وهذه تشمل: (نهلة الحمص، 1979، ص74).

- أ. عدم توفر العناصر التي تستطيع استيعاب الأفكار والاتجاهات الجديدة المثمرة فهماً وتطبيقاً.
- ب. نقص الإعداد الجيد، قبل ممارسة المشرف لمهامه.
- ج. عدم إتاحة فرص التدريب والتجديد المستمر للمشرفين.
- د. عدم مواكبة المشرفين للتطورات التي تطرأ على العملية التربوية، وعدم توفر المكتبات والكتب والمجلات المهنية التي تهئ لهم فرص النمو الذاتي.
- هـ. عدم الوضوح التام في أبعاد عمل المشرفين وواجباتهم مع مديري إدارات التعليم على المستوى المحلي أو المركزي، وكذلك مع إدارات البحوث والمناهج والتخطيط والتدريب وغيرها.
- و. شعور المشرفين بضخامة الأعباء الملقاة على عواتقهم وعدم حصولهم على التقدير المادي والمعنوي.

2. المشكلات الناشئة عن مشكلات التعليم: وهذه تشمل: (نهلة الحمص، 1979، ص75).

- أ. نصاب المشرفين الكبير من المعلمين، وعدم توفر الوقت الكافي للمشرف ليندمج مع المعلمين، فيضطر بالتضحية بالكم في سبيل الكيف أو العكس، كما يؤدي ذلك إلى قصور في تنفيذ الخطط الموضوعة.
- ب. عدم ملائمة الأبنية المدرسية، وعدم توافر الأدوات والكتب والأثاث والمكتبات والملاعب وغيرها، مما يقلل من فرص التعليم بالممارسة. قلة الوسائل التعليمية، أو عدم مقدرة المعلمين على استخدامها بالصورة المطلوبة إن وجدت.
- ج. تباعد المدارس، وصعوبة المواصلات وعدم توافرها، أو تعسر الإقامة الميسرة بالقرب من المدارس.
- د. وجود أعداد كبيرة من المعلمين الذين لم ينالوا تأهيلاً وتدريباً كافياً.

3. المشكلات المتعلقة بدور المشرفين ومهامهم: وهذه تشمل: (نهلة الحمص، 1979، محمد منير موسى، 1982 والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1984).

- أ. اختلاف المعلمين في خبراتهم ومؤهلاتهم وتقاليدهم وعاداتهم.
- ب. عدم الأخذ بمبادئ التقويم السليم (مشكلة قياس المردود التربوي)، وخوف المعلمين من الصورة التقليدية للتفتيش، ومن اهتمام المشرفين بالشكليات دون الجوهر، وعدم اطمئنانهم على الأساليب المتبعة في تقويمهم.
- ج. عدم تجاوب واهتمام المعلمين بالإرشادات والنصائح التي تهدف إلى تحسين مستوى أدائهم.
- د. عدم وضوح مهمة المشرف لدى بعض من مديري المدارس، وعدم تجاوبهم أو تعاونهم مع المشرفين، وجهل بعضهم بالمهام والأعباء الإدارية، كذلك رؤساء الشعب.
- هـ. إهمال المقترحات والحلول التي يتقدم بها المشرفون عن واقع المناهج والكتب والوسائل وغيره.
- و. الاقتصار على الزيارة الصفية على الأغلب، وعدم تنويع أساليب الإشراف، واعتماد إجراءات خاطئة في تنفيذها.
- ز. غلبة الأمور الإدارية على المشرف، مما يؤدي لانصرافه عن مهامه الأساسية.

مشاكل الإشراف التربوي على مستوى الوطن العربي:

- أن من أهم مشكلات الإشراف التربوي على المستوى الإقليمي (الوطن العربي) تتمثل في: (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1984).
- أ. النقص في الوسائل وفي إمكانات العمل المتاحة للمشرفين.
 - ب. كثرة المهام، وكثرة عدد المعلمين تحت إشراف المشرف الواحد.
 - ج. المشاكل الفنية كصعوبة التقويم الموضوعي واختلاف أساليب العمل بين المشرفين.
 - د. المشاكل العلائقية بين المشرف والمعلم والمدير وبين الإشراف والإدارات الأخرى.
 - هـ. الظروف الاقتصادية والاجتماعية للمشرفين، بالإضافة لعدم قابلية بعض المشرفين للتطور والتجديد، والنقص في عدد المشرفين وصعوبة المواصلات.
- وبلاحظ أن جميع هذه المشكلات لا تخرج عن تلك التي سبق ذكرها.

صعوبات تواجه الإشراف التربوي:

هنالك مجموعة من الصعوبات تواجه عملية الإشراف يلخصها الباحث من (متولي 1983، ص13) و(دوجلاس وآخرون 1963، ص11) و(لطف 1997، ص13) فيما يلي:

1. أظهر التجريب في طرق التدريس أن هنالك كثيراً من العوامل التي تؤثر في الموقف التعليمي، وهي متنوعة لدرجة يستحيل معها وصفها في قواعد ثابتة، فأهداف التعليم ووسائله والظروف الاجتماعية والأساليب التربوية والفروق الفردية بين المعلمين وكذلك بين التلاميذ، كلها تتطلب تكييفاً تربوياً لطرق

التعليم ووسائله مما يهدم الافتراض القائل بأن هنالك طريقة معينة للتدريس أفضل من غيرها، وهي التي يعرفها المفتش وعلى المعلم أن يتبعها وهذا يؤدي إلي مبادئ جامدة والي تعليم شكلي صارم.

2. عدم إتباع أسلوب معين في أداء المشرف التربوي بواجباته ولهذا نرى المفتش يفاجئ المعلم ويسعى إلي كشف أخطائه ويهتم اهتماماً بالغاً بما يحصله التلاميذ من معلومات، واقتربت كلمة مفتش في الأذهان لتصيد الأخطاء والإرهاب والتخويف والتجسس واقتصر عمل المفتش على تقييم المعلم ورغم أن التقييم هو الوسيلة الأول للمشرف التربوي والعملية الأساسية التي يقوم بها في كل ميدان يعمل فيه، إلا أن التقييم الحالي يختصر على كتابة تقارير بزيارة أو زيارتين للمعلم طوال العام - تعتمد على العنصر الذاتي وينقصها الجانب البناء وصعوبة الوصول إلي أي الأساليب التي ينبغي أن يمارسها المشرف التربوي في عمله ويؤدي بها واجباته بحيث تناسب تطور العصر الذي يعيش فيه، وتلاءم الاتجاهات الديمقراطية والاشتراكية السائدة في مجتمعنا وتراعي العلاقات الإنسانية التي تتزايد أهميتها يوماً بعد يوم في أي تنظيم إداري، وتؤدي إلي إرساء قواعد مفهوم الإشراف التربوي بمعناه الحديث وتتضمن كافة الاتجاهات التي تحقق أهداف الإشراف التربوي لتحسين العملية التعليمية.

3. وحيث أن الإشراف التربوي أصبح عملية ضرورية وحيوية فانه لا يوجد الإشراف التربوي مؤشرات واضحة لممارسة عملية الإشراف التربوي بالطريقة المثالية، فضلاً عن أنه لا توجد قائمة لتحديد بعض الخصائص والصفات التي يجب أن يتميز بها الموجه والتي ربما تساعد في نجاح وتحسين أداء الموجه، وبالرغم من أن الإشراف التربوي عملية ضرورية إلا أنه لا توجد خطة كاملة أو برنامج أو دلائل شاملة للمعلمين لتحسين كفاية الأداء.

ولكن الذي يمكن عمله هو وضع قائمة من الصفات الجيدة التي يجب أن تتوفر في المشرف التربوي والتي قد تسهم في إنجاح مهمته، وفي الجانب الآخر أنه لا يوجد سلوك عام أو موحد للمعلم يستطيع أن يحقق الارتفاع في مستوى درجات التلاميذ في كل الموضوعات، والمشكلة التي تواجه عملية الإشراف التربوي تكمن أيضاً في تقويم المعلمين والإجراءات اللازمة لعملية التقويم غير واضحة، هذا من جانب، أما الجانب الآخر فمجالات ومعايير هذا التقويم غير محددة تحديداً واضحاً، وأخيراً، فإن تنمية سمات أو معايير لعملية تقويم التدريس من أهم العمليات، وهذا يرجع لعدم وجود تحديد واضح للتدريس الجيد.

كيفية معالجة مشكلات الإشراف التربوي: (الزاوي 2002، ص 49).

1. يجب أن يعنى بفعالية التدريب قبل الخدمة من أجل بناء خطط إشرافية تفي بالغرض المطلوب.

2. لا بد أن ينشأ تعاون وتنسيق بين المشرفين التربويين ومديري المدارس من جهة والمشرفين على التدريب قبل الخدمة من جهة أخرى.

3. تطوير الأدوات الإشرافية المستخدمة على مهارات المعلمين التعليمية داخل غرفة الصف وخارجها، فمن المعروف أن أهم هذه الأدوات الزيارة الصفية التي توفر فرصاً جيدة لملاحظة أداء المعلم أثناء قيامه بعملية التعليم، والملاحظة نوعان: ملاحظة مقننة، وملاحظة عشوائية، فالملاحظة العشوائية تعتمد على

رصد ما تقع عليه العين من أدوات داخل غرفة الصف، فإذا قام المعلم بأداء معين يقوم الملاحظ برصده وتقويمه بمعزل عما يستوجب أن يسبقه أو يتبعه، وتكون مجموعة الملاحظات هنا متناثرة لا تكون جسماً متماسكاً من البيانات والمعلومات التي يمكن محاكمتها في ضوء علاقتها ببعضها، أما إذا انتقل الملاحظ من إطار نظري كما يجب أن يكون عليه الدرس، وما يجب أن يشتمل عليه من أحداث أساسية، ومن ثم ربط هذه العناصر ببعضها في سلسلة محكمة من التنظيم الصفي، فانه يقوم بعمله في ضوء معايير ومحكات واضحة يتم من خلالها تقويم الموقف التعليمي التعليمي.

4. المشرف التربوي يجب أن يتعرف مسبقاً على الأهداف التي ينوي المعلم تحقيقها، ويستوجب ذلك عقد لقاء قبل الزيارة الصفية مع المعلم ويتيح له هذا التعرف إلى الإجراءات التي ينوي المعلم القيام بها، الأمر الذي يمكنه من وضع سلسلة مقترحة من الإجراءات والأنشطة إلى سينفذاها المعلم داخل غرفة الصف، ولتنفيذ هذه الأنشطة والإجراءات يحتاج المعلم إلى مجموعة من المهارات التعليمية الأساسية، مثل قدرته على طرح الأسئلة الصفية المناسبة واستخدام الخرائط السماء والخرائط العادية، وهكذا تفقد هذه المعرفة مدير المدرسة أو المشرف التربوي إلى تركيز الملاحظة على درجة تملك المعلم لهذه المهارات من خلال رصد سلوكه التعليمي داخل غرفة الصف، ويستدعي ذلك ليس تدقيق الملاحظة في كل خطوة فحسب، وإنما يتعداه إلى النظر إلى ترابط هذه الخطوات الأخرى بجعل الملاحظة الصفية دقيقة وموضوعية، أن الملاحظة الصفية الدقيقة والموضوعية تجعل العملية الإشرافية تعمل في عمق العملية التربوية، وعدم الاكتفاء بالبقاء على السطح.

5. يجب أن يستخدم المشرف التربوي ومدير المدرسة أداة لتقويم أداء المعلم داخل غرفة الصف، أن هذه الوصف شيء من الماضي الذي انقضى، والوقوف عند هذا المستوى لا يفيد كثيراً. ولذلك لابد من أن يتعدى المشرف التربوي ومدير المدرسة الوصف ليصل إلى الاستفادة مما حدث في مواقف مستقبلية، وعليه فإن المعلم الذي قام بتعليم تلاميذه جغرافية أي بلد - على سبيل المثال لا يفيد - كثيراً من تقرير المشرف التربوي أو مدير المدرسة إذا وصف أداء الحادثة في الحصة إلا إذا قام بتزويده ببعض المقترحات المستقبلية. أن الاكتفاء بوصف ما حدث يجعل اثر الزيارة الصفية في الغالب ضعيفاً، فالمطلوب إذن قويم أداء المعلم تقويمياً علمياً ومنطقياً لا يقبل التأويل، وتقديم المساعدة الايجابية الممكنة ليفيد منها المعلم في مواقف قادمة.

6. في تقرير الزيارة الصفية يجب الابتعاد بقدر الإمكان عن العبارات التي تحتل أكثر من معنى، والتي تدور حول النقطة مثار الاهتمام وأكثر ما يسيء إلى الزيارة الصفية التي تهدف تقويم أداء المعلمين اختصار التقارير الناجحة عنها على الوصف الحيادي، أو الوصف الذي لا يؤدي مشاعر المعلمين. فالتقارير تغذية راجعة موثقة تدور حول مهارات المعلم التعليمية، إذن ما فائدة هذا النوع الذي يحدد الجوانب المختلفة التي تشكل الموقف التعليمي، مع استخدام الرتب الخماسية أو السباعية وهنا يقرر مدير المدرسة أو المشرف التربوي الدرجة التي استطاع المعلم بلوغها أثناء ممارسته مهارة تعليمية معينة في

حين يري الآخرون أن التقارير يجب أن تكون من النوع المفتوحة، أي صفحه ببيضاء يكتب الملاحظ م يراه ضروريا وهذا النوع من التقارير يفيد أكثر ملائمة لأغراض الزيارة الصفية لأنه من الصعب التنبؤ سلفا بما سيحدث داخل غرفه الصف كما أن التقرير ذا الرتب يركز علي درجه الممارسة دون بيان أوجه القوة والضعف فيها

7. التوافق بين المشرفين التربويين ومديري المدارس ويفيد هذا الجانب من العناصر الأساسية التي تعمل علي توحيد الجهود الإشرافية نحو تحسين أداء المعلمين أمر بالغ الأهمية ومن الصعب أن نتصور أهمية هذا الجانب إلا إذا دققنا النظر في بعض الممارسات الناجمة عن التناقض بين المشرف التربوي ومدير المدرسة في ما يتصل بالنظر إلي العملية الإشرافية ودورها في تحسين العملية التعليمية فكلهما معنيان بتطوير المعلمين، ومن نتائج هذا التناقض وقوع المعلمين في حيرة من أمرهم إزاء مبادئ التعليم والتعلم الأساسية، فقد يركز المشرف التربوي كثيراً علي جانب معين من أداء المعلم، في حين لا يلقى هذا الجانب نفس الاهتمام من المدير وقد يكون العكس صحيحاً . وقد يؤدي التناقض أو التباين بين المشرفين التربويين ومديري المدارس إلي إثارة سخط المعلمين، فكثيرة هي المرات التي يشكو فيها المعلمين حالهم إزاء ما يحدث بين المشرفين التربويين بتباين أو تناقض في الأداء والمواقف.

ولا يختصر اثر التناقض أو التباين بين المشرف التربوي فحسب، بل قد يؤدي إلي إلغاء اثر التدريب لدى المعلمين، فما يطرره احدهما من مهارات تعليمية لدى المعلمين يلغيه الآخر، بقصد الو بدون قصد، فقد يلجأ البعض إلي التقليل من أهمية ما أكد عليه الطرف الآخر بقصد كسب ثقة المعلمين أو بأي قصد آخر، ومن المقترحات المفيدة هنا إجراء سلسلة من اللقاءات بين المشرفين ومديري المدارس أو عقد اجتماعات وورش عمل متخصصة لهذا الغرض.

أساليب الإشراف التربوي:

فإن أساليب الإشراف التربوي هي النشاطات الإشرافية الفردية والجماعية، العلمية والعملية التي تستخدم من أجل تقويم المحتوى والأداء، وتحقيق النمو العلمي والمهني، وتحسين التعليم والتعلم، وتحقيق الأهداف المرجوة. (دليل مفاهيم الإشراف التربوي 2006، ص25)

أو هي: مجموعة من أوجه النشاط يقوم بها المشرف التربوي والمعلم والتلاميذ ومديري المدارس من أجل تحقيق أهداف الإشراف التربوي وكل أسلوب من أساليب الإشراف التربوي ما هو إلا نشاط تعاوني منسق ومنظم ومرتببط بطبيعة الموقف التعليمي ومتغاير بتغيره في اتجاه الأهداف التربوية المنشودة. (عطوي 2001، ص271).

ويلحظ أنه ليس هناك أسلوب واحد يستخدم في الإشراف التربوي يمكن أن يقال عنه أفضل الأساليب التي تستخدم في جميع المواقف والظروف حيث أن كل موقف تعليمي يناسبه أسلوب من الأساليب، كما أنه قد يستخدم في المواقف التعليمي الواحد أكثر من أسلوب (وزارة المعارف، دليل المشرف التربوي 1999، ص58).

لذا يمكن القول أنه ينبغي على المشرف التربوي تنويع أساليبه الإشرافية بناءً على طبيعة الموقف التعليمي والفروق الفردية بين المعلمين واحتياجاتهم التدريبية والإمكانات المتاحة.

التعريفات ذات العلاقة بالإدارة التربوية:

1. تعريف هاريس Hariss الذي يحدد معنى الإشراف التربوي بقوله: (إن الإشراف التربوي مرتبط بشكل واضح بالمعلم أكثر من ارتباطه بالتلميذ، وأن الإشراف التربوي عبارة عن وظيفة أساسية للمدرسة وليس عملاً أو مجموعة من الأساليب المحددة. فالإشراف على التدريس موجه نحو الحفاظ على عمليات التعليم والتعلم في المدرسة وتطويرها. (Hariss, Ben: 1975).

2. ويرى آدمز (Admis) بأن الإشراف التربوي: "خدمة فنية تقوم على أساس من التخطيط السليم الذي يهدف إلى تحسين عملية التعليم والتعلم. (حسن، 1969، ص38).

3. كما ترى الموسوعة التربوية بأن الإشراف التربوي: "برنامج مخطط لتحسين عملية التعليم" (البزاز، 1970، ص9).

4. ويعرفه مورر Moorer بأنه: "كل النشاطات التي تختص مباشرة وبصورة أساسية بدراسة وتحسين الشروط المتصلة بعملية التعليم والتعلم. (متولي، 1983، ص19).

التعريفات ذات العلاقة بالمناهج:

أ. يرى ويلز وبوندي (Wiles)، (Bindi) بأن الإشراف التربوي "مهمة قيادية تمد الجسور بين الإدارة والمناهج والتدريس" (Alfonso, G.R. 1975).

أما أبرز التعريفات المرتبطة بالتدريب فهي:

ت. تعريف ويلز (Wiles) بأن الإشراف التربوي نشاط ذو غاية يوجد من أجل مساعدة المعلمين على أداء وظيفتهم بطريقة أفضل (كيمبول ويلز / محبوب، 1981، ص16).

ث. تعريف موشير (Mosher) وبيريل (Purpel) بأن مهمة الإشراف التربوي تكمن في تعليم المعلمين كيفية التعليم والقيادة المهنية، وإعادة تشكيل التربية العامة (مكتب التربية لدول الخليج العربي، 1985، ص45).

ج. ويشير بارتكي بأن الإشراف التربوي ما وجد إلا ليعلم المعلم أثناء الخدمة، لتحسين حاله. (الخطيب، 1997، ص127).

ح. ويرى محمد الرشيد وزير المعارف السعودية في الفترة (1996 - 2002) بأن الإشراف التربوي يهدف إلى تنمية المعلمين، ومعاونتهم على اكتساب ذواتهم الحقيقية، وطاقاتهم المختلفة بطريقة غير مباشرة. (جلس، 2000، ص3).

التعريفات المرتبطة بالعلاقات الإنسانية:

لعل أول من نادى بها، وأكد على العلاقات الإنسانية في الإشراف التربوي هو وايلر (Wayler) الذي أشار بأن وظيفة الإشراف التربوي تتمثل في مد الجسور بين الإدارة والناهج لتحسين طرائق التدريس. وهناك تعريفات نظرت إلى الإشراف التربوي بمنظور أكثر شمولية على اعتبار أنه عملية ديناميكية تؤدي إلى دراسة وتحسين جميع العوامل المؤثرة في الموقف التعليمي (Williamson, M. 1970, p19).

ويرى خبراء مكتب التربية لدول الخليج العربي بأن الإشراف التربوي: "عملية يتم فيها تقويم وتطوير العملية التعليمية التعلمية، ومتابعة كل مل يتعلق بها، لتحقيق الأهداف التربوية (بالغنىم، 1995، ص20)، في حين جاء في دليل المشرف التربوي الصادر عن وزارة المعارف بالمملكة العربية السعودية بأن الإشراف التربوي: "عملية فنية شورية قيادية إنسانية شاملة، غايتها تقويم وتطوير العملية التعليمية التربوية بمحاورها كافة. (وزارة المعارف السعودية - دليل المشرف التربوي، 2000، ص35).

يتأكد لنا مما سبق بأن مفهوم الإشراف التربوي يسير في خطى التطور يوماً بعد يوم متأثراً بكثير من المتغيرات الاجتماعية، والاقتصادية، والتربوية، وأن مفهوم الإشراف التربوي في نظر الباحث: "عملية تركز على النهوض لتحسين عمليتي التعليم والتعلم كليهما مما يستلزم التشاور، والإنسانية، والشمول والتنسيق والتوجيه لنمو المعلمين في اتجاه يستطيعون فيه استخدام ذكاء الطلاب، وأن يحركوهم إلى أغنى وأذكى إسهام فاعل في المجتمع، وفي العالم الذي يعيشون فيه".

عرض موجز لأهم وأبرز الأساليب الإشرافية:

أولاً: الزيارات الصفية:

مفهومها: الزيارة الصفية هي أحد أساليب الإشراف التربوي الفعالة التي تمنح المشرف التربوي الفرصة ليرى على الطبيعة سير عمليتي التعليم والتعلم ليرى التحديات التي تواجه المعلمين في تدريسهم والإطلاع على الطرق والأساليب المستخدمة في تعليم التلاميذ واكتشاف المهارات والقدرات والمواهب التي يتميز بها المعلمون للاستفادة منها وتنمية جوانب القصور وتحديد نوعية العون التربوي الذي يحتاجه المعلم لتحسين مخرجات التعليم (المنيف 1998، ص19).

أهدافها:

الزيارة الصفية عملية تحليله توجيهية تقويمية تعاونية بين المشرف التربوي والمعلم وتشكل جانباً هاماً من أنشطة التربية العملية، خاصة إذا ما وظفها المشرف التربوي توظيفاً جيداً وأعطاهما من وقته وجهده ما تستحق (وزارة المعارف، دليل المشرف التربوي 1998، ص60).

وفيما يلي أبرز الأهداف التي يمكن تحقيقها خلال الزيارة الصفية: (الخطيب وآخرون 1987، ص133 ص234)، (وزارة المعارف، دليل المشرف التربوي 1999، ص61).

1. معرفة مدى ملائمة المواد الدراسية لقدرات التلاميذ وحاجاتهم وتمكنهم من استيعابها وفائدتها في تحقيق أهداف التربية.
2. الإطلاع على الطرق والأساليب المستخدمة في تعليم التلاميذ ومدى صلاحيتها وملائمتها لسيكولوجية التعلم.
3. التعرف على الوسائل المستخدمة في تقويم نتائج التعليم وفي الكشف عن صعوبات التعلم وتشخيصها وعلاجها.
4. اكتشاف الأخطاء والمشكلات والصعوبات المشتركة بين عدد من المعلمين لجعلها موضوعاً لاجتماع يدعو إليه المشرف لتدارسها وإيجاد الحلول المناسبة لها.
5. مساعدة المعلمين في تقويم أعمالهم ومعرفة نواحي القوة والضعف في تدريسهم وحل المشكلات الخاصة التي يعانون منها ورفع مستوى أدائهم لمهامهم.
6. اكتشاف حاجات المعلمين ومميزات كل منهم والقدرات والمواهب التي يتمتع بها للاستفادة منها على أفضل وجه.
7. ملاحظة الموقف التعليمي والفعاليات التربوية بصورة طبيعية.
8. ملاحظة أثر المعلم في تلاميذه والوقوف على مدى تقدمهم.
9. معرفة مدى استجابة المعلمين ومدى ترجمتهم الأفكار المطروحة في الزيارات السابقة.
10. الوقوف على حاجات الطلاب والمعلمين الفعلية والتخطيط لتبثيتها.
11. توثيق علاقة المشرف التربوي بالميدان لأخذ الواقع بعين الحسبان عند تخطيطه لبرامج الإشراف بغية اقتناء البرنامج بما يفيد المعلمين في تأدية واجباتهم.
12. زيادة رصيد المثقف التربوي من المعرفة وإثراء خبراته بما يطلع عليه من أساليب جديدة ونشاطات فاعلة وتجارب مبتكرة.

الإعداد للزيارة الصفية:

إن الإعداد الواعي للزيارة الصفية يساعد على نجاحها ومن أبرز ما يتناوله هذه الإعداد ما يلي: (عطوي، 2001م، ص272، ص273).

1. تحديد الهدف من الزيارة الصفية بدقة.
2. معرفة المساعِث سبِق أن قُدمت للمعلم الذي سَ يزور صفه لمعرفة ما إذا كان المعلم قد تطور وتحسن إلى الأفضل أم لا.
3. مراجعة المشرف للنظريات والحقائق التربوية والعلمية التي ممكن أن يطبقها في هذه الزيارة.
4. أن يحصل المشرف على معلومات عن الطلاب الذين سيزور صفهم.
5. أن يقوم المشرف بالزيارة الصفية في وقت ملائم وفي جو نفسي طيب وليحذر القيام بها وهو متعكر المزاج لأنه في هذه الحالة لن يكون دقيقاً في ملاحظاته.

6. أن يعقد للمُشرف التربوي لقاءً فردياً مع المعلم المزار بعد الزيارة مباشرة على أن يهتم خلاله بإبراز جوانب القوة لدى المعلم ويعمل على تعزيزها وعرض نقاط الضعف بأسلوب غير مباشر للعمل على تلافيها، وأن يترك للمعلم الفرصة لإبداء آرائه ومقترحاته.

أنواع الزيارة الصفية:

1. **الزيارة المفاجئة:** وهي الزيارة التي يقوم بها المشرف دون إشعار أو إتفاق مسبق وترتبط هذه الزيارة في أذهان المعلمين بممارسات التفتيش وهذا النوع يتناقض مع المفهوم الحديث للإشراف التربوي ويهدم جسور الثقة بين المشرف والمعلم. ولكن لا بأس على الإطلاق من قيام المشرف التربوي بمفاجأة المعلم في أي وقت يشاء، إذا أنه من المفروض أن يظل المعلم في حالة واحدة من الاستعداد للعطاء التربوي الجزيل وأن يكون المشرف الحقيقي عليه هو ضميره وفي هذه الحالة يجب على المشرف التربوي أن يراعى الأصول المتعارف عليها في الزيارات الصفية (طافش، 1988، ص 57).

2. **الزيارة المرسومة أو المتفق عليها أو المخطط لها:** وهذه الزيارة تتم بنمطاً على تخطيط مسبق بين المشرف التربوي والمعلم ويتم تحديد موعدها بالتشاور بين المشرف فيما بينهم وبالتالي يحاول المعلم تحسين أثلته أو إبراز قدراته الحقيقية وتقديم أفضل ما عنده وهذا النوع من الزيارات هو الذي ينادي به الإشراف الحديث لأنه يقوم على التشاور والتعاون. (وزارة المعارف دليل المشرف التربوي، 1999، ص 61).

3. **الزيارة المطلوبة أو القائمة على الدعوة:** وهذه الزيارة نوعان: (طافش 1988، ص 60).

أ. إما أن تكون بناءً على طلب من مدير المدرسة أو من المعلم، وهذه تتطلب نوعاً من المعلمين بلغوا درجة من النضج بحيث لا يخلج أحدهم من طلب المساعدة إذا احتاج إليها كالتشاور حول موقف تعليمي معين أو حل مشكلة عارضة وفي مثل هذا الموقف لا بد أن يكون هناك ثقة بين المعلم والمشرف.

ب. وإما أن يطلبها المعلم المتميز ليعرض على المشرف التربوي بعض الخطط أو الأساليب الجديدة أو سجلات متابعة مبتكرة وهذا النوع من الزيارات نادرة لأنه يتطلب وجود علاقة زمالة خاصة ورفيعة قائمة على الاحترام المتبادل بين الأطراف المتعاونة للنهوض بالعملية التربوية.

ومن إيجابيات الزيارة المطلوبة أنها تقضي على ارتباك المعلم فيما لو تمت الزيارة بصورة مفاجئة أو بصورة مخطط لها، ثم أن التركيز في مثل هذه الزيارات يكون حول نقاط معينة طلبها المعلم، ولن يشعر بالحرَج أو الاضطراب أن هو أخطأ.

ثانياً : المداولات الإشرافية:

مفهومها:

المقصود بالمداولات الإشرافية هو ما يدور من مناقشات بين المشرف التربوي وأحد المدرسين حول بعض المسائل المتعلقة بالأمور التربوية العامة التي يشترك في ممارستها سواء كانت هذه المناقشات موجزة أم مفصلة، عرضية أو مرتباً لها (الأفندي 1976م، ص129).

أهدافها:

- من أهداف المداولات الإشرافية ما يلي: (وزارة المعارف، دليل المشرف التربوي 1999، ص69).
1. تعرف اتجاه المعلم نحو مهنته والوقوف على آماله وميوله وكل ما يؤثر في عمله أو يعوق نموه.
 2. تهيئة المعلمين لتحمل المسؤولية وتقدير الظروف.
 3. تبادل الآراء والأفكار والخبرات، وذلك لأن المشرف يأخذ بقدر ما يعطي، ويشارك غيره الرأي، ويسهم في إيجاد جو من المحبة وحسن الاستعداد لدى المعلم لقبول ما يقترحه.
 4. مساعدة المعلمين على معرفة ما لديهم من قدرات ومواهب وكفايات والتوصل إلى أفضل السبل لاستثمارها على الوجه الأكمل.
 5. مؤازرة اجتماعات المعلمين وتكميلها لأن هناك بعض القضايا التي تحتاج إلى مداولات إشرافية مع كل معلم على حده لتتضح الأمور الغامضة لديه.
 6. تقدير العاملين والتعبير عن شكرهم ومكافأتهم بالتركيز على الأعمال البناءة والجوانب المشرفة والجهود الموقفة.
 7. إزالة الشكوك وتوضيح النقاط الغامضة لدى المعلمين.
 8. مساعدة المعلمين في التطلع إلى الثقة وإبداء الرغبة فيه حرصاً منهم على تكميل أنفسهم وعلاج أوجه القصور لديهم.
 9. أن ينمي المشرف التربوي في المعلمين الثقة بالنفس والأمل والطموح والحماسة والتصميم وقوة الإرادة والتي تعينهم على الإنتاج المثمر والعمل الجاد.

إجراءاتها:

- من أهم إجراءاتها ما يلي: (وزارة المعارف، دليل المشرف التربوي، 1999، ص70).
1. أن تتم المداولة بين المشرف والعلم في وقت مناسب لكليهما، ويفضل أن تعقد بعد فترة وجيزة من الزيارة الصفية بحيث تتيح للمشرف فرصة ليعد لها الإعداد المناسب.
 2. أن تكون في مكان هادئ يرتاح إليه المعلم ويأمن فيه من كثرة المقاطعات.
 3. أن تتم مناقشة المعلم في لقاء فردي وأن يكون النقاش موضوعياً قائماً على تبادل الرأي والاحترام المتبادل.

4. أن يقنع المشرف التربوي المعلم بأهمية النقد الذاتي من أجل تعزيز ثقته بنفسه.
5. أن يبدأ المشرف التربوي اللقاء بذكر الإيجابيات لأن ذلك أدعى إلى تعزيز ثقة المعلم بنفسه وتقبل ملحوظات المشرف وتنفيذ توجيهاته.
6. أن يتجنب المشرف إلزام المعلمين بالنظريات التربوية البعيدة عن التطبيق في الواقع الميداني.
7. أن يغض المشرف الطرف عن الأخطاء اليسيرة التي يمكن أن يتخلص منها المعلم بعد أن يشتد عوده في الميدان.
8. أن يهتم المشرف في أثناء النقاش بربط أداء المعلم بالنواتج التعليمية بغرض التوصل إلى أفضل الأساليب التعليمية وأكثرها فاعلية في تحقيق الأهداف.

ثالثاً : تبادل الزيارات بين المعلمين:

مفهومها: هو أسلوب إشرافي فعال مرغوب فيه يترك أثراً في نفس المعلم ويزيد من ثقته بنفسه ويطلق إبداعه خاصة إذا تمت العملية وفق ضوابط مناسبة ومخطط لها (المساد، 1986م، ص72).
ويكن للمشرف التربوي عند استخدامه لهذا الأسلوب أن يلعب دوراً مهماً في نقل الخبرات بين المعلمين الذين يشرف عليهم حيث يحتفظ بسجل للمعلمين المتميزين الذين يمكن الاعتماد عليهم للمساعدة في تنمية زملائهم، فإذا لاحظ المشرف قصور في أداء بعض المعلمين بسبب نقص في معرفتهم أو مهاراتهم فيمكن ترتيب زيارة لهم إلى أحد المعلمين المتميزين بالتنسيق معه وبيان أهدافها والأساليب التي يرغب في تقديمها وعرضها للمعلمين الزائرين. (عطوي، 2001م، ص287).

أهدافها:

- من أهم أهدافها ما يلي: (وزارة المعارف، دليل المشرف التربوي 1999، ص78).
1. تبادل الخبرات بين معلمي المادة الواحدة في أساليب التعليم وطرائق معالجة بعض الموضوعات وتوظيف بعض المهارات التوظيف السليم أثناء الشرح.
 2. تقويم المعلم عمله من خلال مقارنة أدائه بأداء الآخرين.
 3. تقريب وجهات النظر بين معلمي المادة الواحدة والمعلمين بوجه عام.
 4. تشجيع المعلمين على إبداء آرائهم وطرح مشكلاتهم.
 5. تشجيع المعلمين المبدعين وتطوير ممارساتهم.
 6. تعميق فهم المعلمين واحترام بعضهم بعضاً .
- وقد أضاف المنيف هدفين هي: (المنيف، 1998، ص226، ص227).
1. تعريف المعلم بالمتطلبات الأساسية للنجاح في مهنة التدريس من خلال إطلاعه على نموذج تقرير تبادل لزيارات ومن خلال إعداداته للزيارة وإطلاعه على أساليب زملائه ومناقشته للموقف التعليمي أثناء الزيارة.

2. أن يتضح للمعلمين كيفية الاستفادة من الوسائل التعليمية المتاحة خصوصاً السبورة والطباشير الملونة والكتاب المدرسي والأجهزة المتوفرة من أجل تحقيق الأهداف في جو طبيعي بعيد عن التكلف.

ضوابطها:

من أهم ضوابطها ما يلي: (طافش، 1998، ص 87).

1. أن يكون المعلم المزار ذا مستوى فني متميز فعلاً، بحيث يتمكن من ترك الأثر الحميد المنشود في نفوس الزائرين.
2. أن يوافق المعلم المزار على زيارة زملائه له دون أن تتسبب هذه الزيارة في عرقلة البرنامج المدرسي.
3. أن يكون الهدف من الزيارة محدداً وواضحاً .
4. أن يقوم المشرف التربوي توضيح الأسباب الكامنة وراء اختيار الهدف المنشود.
5. أن تتم الزيارة ويخطط لها وفق خطة معدة سلفاً بحيث تراعي حاجات المعلمين الزائرين.
6. أن يتم دخول المعلمين الزائرين مع بداية الحصة وخروجهم مع نهايتها.
7. أن يعقب الزيارة جلسة مناقشة بين المعلمين والزائرين والمعلم المزار حول فعاليات الحصة ومدى تحقيق أهدافها ومن ثم الخروج بالعديد من التوصيات التي من شأنها رفع مستوى أداء المعلمين مستقبلاً .
8. أن يأخذ المعلمون والمشرف التربوي بعين الاعتبار اختلاف الظروف لمراعاة ذلك من أجل تجنب النقد الخارج أو التقليد الأعمى.

رابعاً : الدروس التطبيقية:

مفهومها: الدرس التطبيقي هو نشاط علمي يقوم به المشرف التربوي أو أحد المعلمين المتميزين داخل أحد الصفوف العادية وبحضور عدد من المعلمين وذلك لمعرفة ملائمة الأفكار النظرية المطروحة للتطبيق العلمي في الميدان أو التجريب طريقة تعليمية مبتكرة لمعرفة مدى فاعليتها أو شرح أساليب تقنية فنية أو استخدام وسائل تعليمية حديثة أو توضيح فكرة أو طريقة يرغب المشرف التربوي إقناع المعلمين بفاعليتها وأهمية تجربتها ومن ثم استخدامها. (طافش، 1408هـ، ص 81) - (وزارة المعارف، دليل المشرف التربوي، 1999، ص 77).

أهدافها: من أهم أهدافها ما يلي: (عطوي، 2001م، ص 88 - 289).

1. تعطي الدروس التطبيقية الدليل على إمكانية تطبيق الأفكار والأساليب التي يتحدث عنها المشرف.
2. تتيح مناقشة الأفكار والصعوبات التي تعترض عملية التطبيق وإمكاناته في مختلف الظروف.
3. تزيد من ثقة المعلم بنفسه.
4. اكتساب المعلمين مهارة استخدام أساليب مبتكرة مما يساعد بالتالي على تطوير وتحسين أدائهم.
5. تتيح مناقشة الأفكار والصعوبات التي تعترض عملية التطبيق وإمكاناته في مختلف الظروف.

6. توثيق الصلة بين المعلمين والمشرفين من خلال التعاون المشترك بين التخطيط والتنفيذ والتقويم مما يتيح الفرصة للتواصل الإيجابي بين المشرف والمعلمين.
7. إتاحة الفرصة للمشرف التربوي لاختيار فعالية أفكاره وإمكانية تطبيقها في الظروف المتاحة.
- خطوات إجراء الدرس التطبيقي: (المنيف، 1998، ص231) - (عطوى، 2001، ص289).**
 1. التخطيط الجيد للدرس التطبيقي من حيث الأهداف والوسائل وقناعة المعلمين بأهمية الدرس.
 2. أن ينظم الدرس لتوضيح فكرة محددة وواضحة وأن لا تفرض الدروس على المعلمين فرضاً بل يجب إقناعهم بضرورة هذا الدرس.
 3. المشاركة المباشرة للمشرف في مراحل الأعداد والتنفيذ والتخطيط.
 4. اختيار معلم كفء لديه الخبرة والالتزان الخلقي والمسلكي ولديه القدرة على إعداد الدروس التطبيقية وتقديمها بحضور زملائه.
 5. تحديد هدف وموضوع وليس وإعداداً جيداً ومناقشته مع المشرف التربوي أو مع زملائه قبل تقديمه حتى يتم إجراء التعديل أو الإضافة المناسبة إذا لزم الأمر.
 6. اختيار الصف الدراسي المناسب الذي يستوعب الطلاب والمعلمين الذين سيحضرون الدرس وأن يتم إعطاء الدرس في بيئة تعليمية عادية غير مصطنعة بحيث يكون مستوى الطلبة عادى وغير متميز.
 7. اختيار الوسائل التعليمية المناسبة للموضوع.
 8. أن يكون الموضوع المراد شرحه مناسب لزمان الحصة.
 9. ألا يركز المشرف على معلم واحد للقيام بتطبيق الأفكار بل يشجع معلمون آخرون للمشاركة في هذا البرنامج حتى ينوع الخبرات والطرق والأساليب.
 10. إعداد بطاقة لتقويم الدرس توزع على المعلمين المشاهدين للدرس. وهذا يتطلب من المعلم المشاهد أعداد نفسه للزيارة ليستطيع مناقشة الأفكار المطروحة في الدرس بفعالية.
 11. تخصيص مقرر للدرس يدون خطواته بشكل مفصل ليعاد على مسامع المعلمين المشاهدين بعد انتهاء الحصة.
 12. أن يعقب نهاية الدرس مناقشة حول الموضوع الذي تم طرحه يشترك فيها المعلمون والمشرف التربوي ومدير المدرسة.
 13. الخروج بخلاصة كتابية بعد المناقشة تجمع الإيجابيات والسلبيات والتوصيات التي تم طرحها والتوصل إليها بحيث يمكن كتابتها وتوزيعها على المعلمين بما يضمن استفادتهم.
 14. القيام بعملية متابعة لنتائج الدروس التطبيقية للوقوف على مدى تأثير هذه الدروس على الأداء الفعلي للمعلمين في صفوفهم.

خامساً : المشغل التربوي (الورشة التربوية):

مفهومه:

هو نشاط تعاوني عملي لمجموعة من المعلمين تحت إشراف قيادات تربوية ذات خبرة مهنية واسعة يعمل فيها المشتركون أفراداً وجماعات في وقت واحد متعاونين تحت إرشاد منسق من أجل تجريب أحسن طرق التدريس أو دراسة مشكلة تربوية مهمة أو إنجاز عمل تربوي محدد مثل تحليل محتوى وحدات دراسية أو إنتاج وسيلة تعليمية معينة في مادة أو وحدة معينة لصف معين أو التخطيط للقيام بإحدى التجارب... الخ. (متولي، 1983، ص 381) - (وزارة المعارف، دليل المشرف التربوي 1999، ص 80).

أهدافه: (المنيف، 1998، ص 222، ص 223).

1. إتاحة الفرصة للمعلمين لحل المشكلات التي تواجههم بأسلوب علمي.
2. تنمية مهارات المعلمين وإكسابهم خبرات جديدة.
3. إكساب المعلمين خبرات جيدة في العمل التعاوني.
4. تحقيق النشاط الإبتكاري داخل الورشة.
5. وضع المعلمين في مواقف تساعد على إزالة الحواجز بينهم.
6. إتاحة الفرصة للمعلمين لرفع روحهم المعنوية.
7. تعريف المعلمين طرقاً وأساليب يستطيعون استخدامها في صفوفهم المدرسية.
8. توفير الفرص للمعلمين لكي يتعاونوا مع غيرهم لإنتاج أدوات ووسائل تعليم مفيدة في تدريسهم.
9. وضع المعلمين في موقف يستطيعون فيها تقييم جهودهم.

خطوات إجراء المشغل التربوي: (وزارة المعارف، دليل المشرف التربوي، 1999، ص 80-81) (عطوي 2001م، ص 292).

1. التخطيط للتعاوني الجيد لموضوع المشغل ومكانه وزمانه ومواده التعليمية وأنشطته وأهدافه والتجهيزات اللازمة لإنجاحه.
2. الحرص على اختيار موضوعات لمعالجتها في المشغل تلبي حاجات المعلمين والميدان.
3. هئية المعلمين وإقناعهم بأهمية المشكلة التي هي موضوع البحث وإتاحة الفرصة لهم للمشاركة الفعلية في أنشطة المشغل.
4. الإفادة من خبرات المعلمين أنفسهم وخاصة المبدعين منهم لما في ذلك من فائدة للآخرين.
5. الاستعانة بنخبة من ذوى الكفاءات العالية والخبرة الكافية في المواضيع المطروحة للبحث.
6. وضع كل ما يحتاج إليه المشتركون في المشغل من المراجع والكتب والنشرات والمجلات تحت تصرفهم وفي أي لحظة.

7. تقسيم المشاركين إلى مجموعات صغيرة واختيار رئيس ومقرر لكل مجموعة يتولى عرض ما توصلت إليه مجموعته بعد كل نشاط.

8. ألا يزيد عدد كل مجموعة عن ستة معلمين وألا يزيد عدد المجموعات عن خمس مجموعات.

9. أن يُعد المشرف التربوي نفسه بشكل جيد للمشاركة في المشغل حتى يشعر المعلمون أنهم يستفيدون من المشغل لما في ذلك من ترغيب لهم في الاستمرار بحضوره.

10. إعداد وسيلة التقويم للمشغل التربوي عند الانتهاء منه ليكون بمثابة تغذية راجعة يستثمر نتائجها في التخطيط لبناء مشاغل تربوية جديدة.

11. متابعة المشاركين في الميدان للتأكد من تحقيق أهداف المشغل التربوي.

سادساً : النشرات الإشرافية:

مفهومها:

هي وسيلة اتصال إشرافية كتابية يقوم أو يساهم المشرف التربوي في إعدادها وتوزيعها للمعلمين الذين يشرف عليهم ويتضمن عادة مجموعة من التعليمات والمعلومات التي تهدف إلى اطلاع المعلمين على صور من المقررات الدراسية أو الأنشطة التعليمية المعنية وغيرها من الأمور التعليمية المهنية. (البزاز، 1967م، ص92).

أهدافها: (وزارة المعارف، دليل المشرف التربوي 1999، ص71) و(عطوي 2001م، ص293).

1. تساعد على توثيق الصلة بين المشرف والمعلمين.
2. تخدم أعداداً كبيرة من المعلمين في أماكن متباعدة.
3. توفر للمعلمين مصدراً مكتوباً ونموذجاً يمكن الرجوع إليه عند الحاجة.
4. تعرف المعلمين ببعض الأفكار والممارسات والاتجاهات التربوية الحديثة على المستوى المحلي والعالمي.
5. تثير بعض المشكلات التعليمية لحفز المعلمين على التفكير واقتراح الحلول الملائمة لها.
6. تساعد في تعميم الخبرات المتميزة التي يشاهدها المشرف.
7. توضح أهداف خطة المشرف للمعلمين وتحدد بعض أدوارهم فيها.
8. تزويد المعلمين بإحصائيات ومعلومات وإرشادات خاصة بالإعداد والوسائل التعليمية الحديثة والنشاطات والاختبارات.

9. تتيح تعميم مقالات المعلمين وبحوثهم وخبراتهم المتميزة وأساليبهم المبتكرة.

10. تهدي المعلمين إلى بعض المراجع العلمية والمهنية.

إجراءاتها: (وزارة المعارف، دليل المشرف التربوي، 1999، ص82).

1. أن تتضمن مقدمة واضحة تبرز الأهداف المراد تحقيقها.
2. أن تكون قصيرة ذات لغة سهلة واضحة تتضمن حقائق ومعلومات دقيقة وحديثة تؤثر في تغيير سلوك المعلمين وممارساتهم العملية.

3. أن تتناول موضوعاً واحداً وأن يلبي هذا الموضوع حاجة مهمة لدى المعلمين.
4. أن تكون عملية بعيدة عن الإغراق في التنظير ومشتتة على أمثلة من واقع المعلمين وخبراتهم وظروفهم.
5. أن تثير دافعية المعلم لنقد ما يقرأ.
6. أن يتناسب توقيت إرسالها مع ظروف المعلمين المدرسية والخاصة حتى يتسنى لهم قراءتها واستيعابها.
7. أن تعزز بأساليب إشرافية أخرى.

سابعاً : القراءة الموجهة:

مفهومها:

هي أسلوب إشرافي هام يهدف إلى تنمية كفايات المعلمين في أثناء الخدمة من خلال إثارة اهتمامهم بالقراءة الخارجية وتبادل الكتب واقتنائها وتوجيههم إليها توجيهاً منظماً مدروساً .

أهدافها:

1. تحقيق أسباب النمو الأكاديمي والسلوكي في مجال العمل التربوي.
2. إكساب المعلم مهارات التعلم الذاتي (المستمر).
3. تطوير معلومات المعلم وتحسين أساليب عمله وحل مشكلاته التربوية.
4. تكيف وتطوير الخبرات العالمية المتنوعة لتتلاءم مع الوقع التربوي الذي يعيشه المعلم.
5. مواكبة التطورات التربوية بما يفيد في تحصيل التلاميذ وتقديمهم.

أساليبها:

1. يوجه المشرف التربوي من وقت لآخر إلى قراءات تتعلق بالمشكلات التربوية التي يواجهها المعلمون كما يعرفهم بالكتب والمجلات المهنية التي تظهر بشكل دوري ثم بعد ذلك يقوم بقراءة فقرات من هذه الكتب والمجلات ويناقشها في اجتماعات المعلمين.
2. يستخدم المشرف التربوي النشرات التربوية لإعلام المعلمين بالكتب الجديدة مع كتابة تعليقات عن أهميتها ومحتواها.
3. تظهر من وقت لآخر مقالات عديدة في مجلات تربوية متنوعة تناقش العديد من المواضيع التي تهم المعلمين وهنا يمكن للمشرف التربوي طبع هذه المقالات وتوزيعها على المعلمين تمهيداً لمناقشتها معهم.
4. ينوع المشرف التربوي في الكتب التي تقدم للمعلمين في اجتماعاتهم بشأن المشكلات المختلفة.
5. يعاون الشرف التربوي المعلمين على الاستفادة مما قرعوه بتطبيق نتائج هذه القراءات في عملهم.

تقويمها:

يمكن للمشرف التربوي أثناء زيارته الصفية واجتماعاته الدورية مع المعلمين أن يلاحظ أثر هذه القراءات في ممارسات المعلمين وبحوثهم الميدانية وثقافتهم التربوية (وزارة المعارف، دليل المشرف التربوي، 1999، ص82، ص83).

ثامناً: الاجتماعات واللقاءات الإشرافية:

مفهومها:

اللقاء الإشرافي هو اجتماع هادف يعقده المشرف مع معلم أو مجموعة من المعلمين الذين يقومون بتدريس مادةٍ ما ويكون في الغالب قبل الزيارة الصفية أو بعدها أو في بداية العام الدراسي للتعرف على المعلمين ومناقشة خططهم الفصلية أو السنوية.

شروطها: (عطوي، 2001م، ص29).

1. تحديد موعد اللقاء ومكانه بحيث يكون اللقاء في مكان هادئ ومريح.
2. أن تكون أهداف اللقاء واضحة ومحددة.
3. أن يتقن المشرف أساليب الاتصال اللفظي وغير اللفظي وأن يكون دقيقاً في اختيار أسئلته أثناء اللقاء بحيث تشجع هذه الأسئلة المعلم على الحديث.
4. أن يوطد المشرف التربوي علاقته مع المعلم ويعزز ثقته بنفسه.
5. أن يتوفر الوقت الكافي للقاء حتى يستطيع المعلم أن يعبر عن نفسه.
6. أن يكون لدى المشرف سجل تراكمي عن المعلم يتوفر فيه معلومات عن أحواله الشخصية أو المهنية أو الاجتماعية لتساعده في اختيار الأسلوب المناسب لمعاملته والحديث معه.
7. مراعاة أن تكون الجلسة والمقاعد متقاربة لا توجي بوجود فوارق رسمية أو اجتماعية.
8. أن يشعر المعلم أن لدى المشرف استعداداً صادقاً لتقديم المساعدة كلما شعر بحاجة إليها.
9. أن يحترم المشرف آراء المعلم حتى لو خالفت رأيه حتى يستطيع المعلم أن يعبر عن أفكاره بحرية ولا يشعر المعلم بسخرية.

أهدافها: (وزارة المعارف، دليل المشرف التربوي، 1999، ص75).

1. تزويد المعلمين ببعض المفاهيم التربوية وشرح أبعادها.
2. طرح بعض التجارب الريادية وإثراءها بالمناقشة والتحليل والتطبيق.
3. رفع الروح المعنوية للمعلمين عن طريق إشعارهم بأهمية الدور الذي يمارسونه وأهمية المقترحات التي يقدمونها.
4. تتيح الفرصة لمواجهة المشكلات التربوية بصورة عامة والإسهام بشكل مثمر في اقتراح الحلول وتقديم البرامج العلاجية في مواجهة الضعف.

5. تحقيق قدر واف من الفهم المشترك والمسؤولية المشتركة، وتكوين رأي عام بين جماعة المعلمين.
6. إتاحة الفرصة لممارسة الأساليب الشورية والتدريب عليها مما ينعكس على أسلوب إدارة المعلمين لصفوفهم.

7. مساعدة المعلمين الجدد أو من تنقصه الثقة بالنفس على المشاركة وتحمل المسؤولية.

تاسعاً : الندوات التربوية:

مفهومها:

وهي عبارة عن عرض عدد من القادة التربويين لقضية أو موضوع محدد ثم فتح المجال بعد ذلك للمناقشة الهادفة المثمرة للحاضرين. (الحبيب ، 1417هـ، ص193).

أهدافها: (وزارة المعارف، دليل المشرف التربوي 1999، ص74).

1. إثراء موضوع معين أو خبرة محددة بأكثر من رأي وأكثر من رافد.
2. إتاحة الفرصة لنقاش هادف ومثمر حول ما يتم عرضه من أفكار.
3. تحقيق التواصل بين المشاركين وتوفير فرص يتفاعل فيها المعلمون مع قضايا تربوية تتم مناقشتها وإثرائها.
4. المساعدة على تحقيق النمو المهني وتحقيق الأهداف التربوية.

إجراءاتها: (الحبيب 1417هـ، ص193).

1. التخطيط المنظم مع تحديد الأهداف والموضوعات المراد طرحها وتحديد الزمان والمكان لعقدتها.
2. الاهتمام باختيار الموضوع بحيث يكون متصلاً اتصالاً وثيقاً بحاجات ومشكلات التربية والتعليم.
3. أن تدار الندوة بواسطة رئيس محدد مسبقاً مع تدوين النتائج في محاضر يرجع إليها وقت الحاجة.

عاشراً : البحث الإجرائي:

مفهومه:

البحث الإجرائي هو نشاط إشرافي تشاركي يهدف إلى تطوير العملية التربوية وتلبية الحاجات المختلفة لأطراف هذه العملية خاصة من خلال المعالجة العلمية الموضوعية للمشكلات المباشرة التي يواجهونها (وزارة المعارف، دليل المشرف التربوي 1999، ص81).

أهدافه: (عطوي، 2001م، ص294).

1. تجربة الأفكار والبرامج والأساليب الجديدة والتأكد من مدى صحتها وصلاحيتها.
2. يحسم الخلاف في كثير من المشكلات بتقديم حلول مقنعة.
3. يقدم للمعلم فرصاً لمعرفة إمكانات مدرسته وزملائه وبيئته.

4. يسهم في نمو المعلم فردياً ومهنياً واجتماعياً ويساعد في تكامل شخصيته ووصوله إلى مستوى التوازن الانفعالي المطلوب.
5. يقدم للمعلم فرصاً لإدراك قدراته وإمكاناته ونقاط القوة ونقاط الضعف عنده بحيث يعدل من أساليبه التدريسية نحو الأفضل.
6. تدريب المعلمين على استخدام الأساليب العلمية في التفكير وحل المشكلات.
7. إكساب المعلمين مهارات البحث العلمي "الميداني" مما يؤدي إلى زيادة احتمال قيامهم بإجراء بحوث ودراسات فردية وجماعية بمبادرات ذاتية.
8. تنمية اتجاهات إيجابية لدى المعلمين من أبرزها: النقد البناء وتقبل وجهات نظر الآخرين - الانفتاح على أفكار الآخرين وآرائهم.

خطواته:

يمكن تخيص خطوات البحث العلمي فيما يلي: (عطوي 2001م، ص295، ص296).

1. الشعور بالمشكلة وتحديد مجالها.
 2. صياغة المشكلة وتحديد أبعادها بشكل محدد.
 3. وضع فرضيات العمل اللازم لحل المشكلة.
 4. تصميم خطة تنفيذ العمل واختبار الفرضيات.
 5. تسجيل النتائج وتفسيرها.
 6. وضع التوصيات والمقترحات.
- أهم العوامل المساعدة على نجاحه: (وزارة المعارف، دليل المشرف التربوي 1999، ص81).
1. أن يكون المشرف التربوي ملماً بأساليب البحث العلمي ووسائله.
 2. أن يمهّد المشرف التربوي للفكرة بإتاحة الفرصة للمعلمين لدراسة ومناقشة بعض البحوث الميدانية التي أجريت في بعض المدارس أو إدارات التعليم أو الجامعات.
 3. أن يقتنع المعلمون بأهمية البحث الإجرائي وضرورته.
 4. أن يراعي في اختيار مشكلة البحث توافر الظروف الموضوعية لمعالجتها.
 5. أن تتوفر جميع المراجع والأدوات اللازمة للقيام بالبحث.

أحد عشر: التعليم المصغر:

مفهومه:

هو إستراتيجية من إستراتيجيات التدريب على المهارات التدريسية يقوم على تحليل العملية التعليمية وتحليل أداء المعلم إلى مجموعة من المهارات السلوكية والعمل على تقويتها حتى يصير قادراً على تأدية عمله على أحسن وجه. وفيه يقوم المتدرب بأداء مهارة محددة يمكن ملاحظتها وقياسها أمام عدد قليل من

زملائه (4-10) في زمن محدد من (5-20) دقيقة بحضور المشرف (حسن عايل والمنوفي 1999، ص131).

أهدافه: (وزارة المعارف، دليل المشرف التربوي 1999، ص85).

1. تدريب المعلمين أثناء الخدمة على المهارات التعليمية وأساليب التعليم الحديثة.
2. استخدام التعليم المصغر بصفته تقنية إشرافية إبداعية في مجال الإشراف التربوي.
3. تيسير العوامل المعقدة التي تدخل في الموقف التعليمي.
4. تعزيز بواعث الطلاب وإثارة دافعيتهم للموقف التعليمي ومشاركة المعلم.
5. الاستفادة من التغذية الراجعة أكثر من الممارسة نفسها لأن المعلمين المتدربين يستفيدون من نقد زملائهم المعلمين المشاهدين أكثر مما يستفيدون من المشرف التربوي نفسه.

مميزاته: (طافش 1408هـ، ص76، ص77).

1. يعتبر التعليم المصغر تعليم حقيقي فعلي مهما كان الدرس صغيراً ومهما كان عدد الطلاب قليلاً.
2. التعليم المصغر يبسط العوامل المعقدة التي تدخل في الموقف التعليمي لأنه يتيح الفرصة للتركيز على مهارة واحدة أو مهارتين على الأكثر.
3. التعليم المصغر يتيح القيام بتدريب مركز وموجه وفق أهداف محددة.
4. التعلم المصغر موجز مختصر يسمح لكل تلميذ أن يمر بسلسلة من الخبرات في جو مركز ومضبوط.
5. التعليم المصغر يسمح بتوجيه الأسلوب التربوي الذي يصطنعه المعلم توجيهاً أدق وأفضل.
6. التعليم المصغر يفسح المجال لتغذية راجعة فورية حول نقطة أو نقاط محددة.
7. يستفيد المعلم المتدرب من الملاحظات التي وجهت إلى أدائه فيقوم بإعادة تخطيط الدرس وإعادة عرضه من جديد لمجموعة أخرى من الطلاب.
8. يتسم التعليم المصغر بالصدق والأمانة حيث أنه يبصر المعلم بسلبياته قبل أن يقوم بممارستها على طلابه في الصف الذي يقوم بتدريسه.

خطواته: (وزارة المعارف، دليل المشرف التربوي 1999، ص86).

1. تزويد المعلم المتدرب بخلفية نظرية حول المبادئ النفسية والتربوية التي تستند إليها المهارات والأساليب المختلفة لأدائها مع تبصيره بشروط معينه لاستخدامها بفاعلية.
2. إطلاع المعلم على نموذج حسي لاستخدام المهارة في موقف تعليمي مصغر مع تعليقات مسجلة على هذا الأداء وغالباً ما يكون هذا النموذج مسجلاً تسجيلاً مرئياً أو صوتياً.
3. تخطيط المعلم لاستخدام المهارة في موقف تعليمي مصغر.
4. تنفيذ التعليم المصغر وتسجيله تلفازياً أو صوتياً.
5. إخضاع التعليم المصغر للتقويم الذاتي عن طريق مناقشة المشرف والزملاء للمهارة التي تتم تأديتها حتى يتمكن المعلم المتدرب من تقويم نفسه.

6. إعادة الخطوات ما بين (3-5) مرات إلى أن يتقن المعلم المتدرب أداء المهارة.
7. التدريب على التركيب بين المهارات المرتبطة وذلك باستخدام أسلوب الصف المصغر في مواقف أكثر تعقيداً .

وهنا يمكن القول أن التعليم المصغر يعتبر أسلوب ناجح ومطلب حيوي مهم يساهم في تطوير مهارات المعلم لذا يجب مراعاة استخدامه عند إقامة الدورات التدريبية وفي لقاءات آلية الإشراف التربوي وخلال تبادل الزيارات وأن يكون تنفيذه وفق أهداف محددة وواضحة مما يؤدي إلى تبصير المعلم بالطرق المناسبة والتي تساعده على أداء عمله بطريقة جيدة وبجهد قليل في وقت قصير وتزيد من قدراته على التجديد والإبداع ويساهم في إثراء خبراته بالأساليب التربوية الحديثة وسوف ينعكس هذه كله بإذن الله على رفع مستوى أبنائنا الطلاب والذين يعتبرون المورد البشري الهام في بلدنا الحبيب والمساهمة في خطته التنموية.

المشرف التربوي:

يمكن تحديد مهام المشرف التربوي في النقاط الرئيسية الآتية:

1. مساعدة المعلمين في مجال اختصاصاتهم وتوجيههم نحو كل ما يتصل بالعملية التربوية التعليمية من حيث:

- أ. تحديد الأهداف التربوية للمادة الدراسية التي تقوم بأدائها.
 - ب. تنقيح المنهج وتطويره.
 - ت. التعرف بكل ما يستجد من طرائق ووسائل تربوية حديثة وكيفية استخدامها.
 - ث. تقييم أداء التلاميذ.
 - ج. الدروس والعمل على تنظيم الموقف التعليمي وفق المنهج التربوي الصحيح.
2. متابعة مختلف جوانب العملية التربوية وتقييمها.
 3. التدريب أثناء الخدمة من تحسين الكوادر التعليمية المختلفة ودفع خبراتها بخبرات أخرى.

أسس اختيار المشرفين التربويين وإعدادهم:

يعتبر المشرف التربوي أحد القياديين في مجال التربية، وإن اختياره عملية بالغة الأهمية، لما يترتب على ذلك من أبعاد تربوية وإنسانية تؤثر في عمليتي التعليم والتعلم، ولذا يجب بذل كل جهد ممكن لاكتشاف القادة من بين المعلمين وتشجيعهم وإعدادهم. هذا، وبالرغم من التنوع في معايير الاختيار، إلا أن الاتجاهات المعاصرة تؤكد على أهمية مراعاة مؤشرات ومعايير محددة، بحيث يتم مراعاة متطلبات وظيفة الإشراف (أو المهام). ومن أهم هذه الأسس كما جاءت في توصيات المؤتمر الدولي العام في عامي 1937 و1956: (توصيات حلقة الإدارة التعليمية في البلاد العربية، 1974، عبد العزيز البسام، 1974، ووايلز ولوفيل، 1975).

1. يجب ألا يختار الشخص لهذه المهنة، إلا بعد البحث الدقيق فيما يتمتع به من السلوك الحميد والصفات الخلقية الفاضلة والمكاسب الفكرية الكفيلة بتحقيق هذه الوظيفة، ليكون القدوة للمعلمين في عملهم وسلوكهم.

2. ينبغي ألا يختار من لم يبد من قبل اهتمامه بمشكلات التربية العامة وفهمه لها، سواء تم التأكد من ذلك في فترة تجريبية أم أثناء دراسته في المعاهد والكلديات التربوية.

3. ينبغي أن يتم اختيارهم على أسس علمية قوامها:

أ. الجدارة الشخصية والمقدرة الفنية والكفاءة العلمية (الأكاديمية والمهنية).

ب. الإلمام بميدان التربية وعلم النفس والخبرة الكافية في المجال التربوي بحيث يوضع حد أدنى لعدد السنوات التي قضاها المرشح في مهنة التدريس.

ج. التمتع بالصحة النفسية والبدنية الجيدة، والنزاهة والأمانة واستقلال الشخصية، وحسن النية والتحمس للعمل والإخلاص للمهنة والإدارة القوية التي تنهض بالعمل، والقدرة على التخطيط والمبادرة والإبداع والتجديد.

وكذلك يمكن إضافة الكفاءة والمقدرة على التأثير في سلوك ونشاط المعلمين والمقدرة على المشاركة المجدية في النشاط الثقافي والعلمي في المجتمع، والإسهام في مشروعات تقدمه وتطوره، والكفاءة والمقدرة على بناء علاقات ديمقراطية إنسانية.

4. ينبغي أن يتضمن برنامج إعدادهم دراسات عميقة في التربية وعلم النفس والوسائل السمعية والبصرية، والتربية المقارنة، وذلك لتكون القدرة على الاطلاع بمهامهم الريادية.

5. أن تتاح لهم فرص التدريب والتأهيل والتجديد باستمرار أثناء الخدمة، وأن تؤمن لهم كل الفرص التي تتيح لهم النمو الذاتي (هنياً وأكاديمياً) وبالتالي يتحسن مستوى أدائهم، ومن ثم مستوى العملية التربوية.

6. ينبغي أن تتناسب أجورهم مع أهمية الواجبات التي تسند إليهم، وأن تتاح لهم فرص الترقى لوظائف أرفع من أجل النهوض بالعملية التربوية.

7. أن توفر لهم المواصلات المريحة، وأن تكون بدلات الانتقال والسفر مناسبة وذلك لم تتمتع به وظيفتهم من جلال وأهمية ودور رائد وقيادي في تحسين العملية التعليمية والتعليمي.

وظائف المشرف التربوي:

للمشرف التربوي مجموعة من الوظائف لخصها راشد (2004، ص57) فيما يلي:

1. المشرف التربوي كمعلم أنموذج:

إن أول وظيفة للمشرف التربوي هو معلم نموذج يعلم المعلمين كيف يعلمون (طرق ووسائل ومواد التعليم) ويدربهم على كيفية تحليل عملية التعليم.

2. المشرف التربوي كمحلل للمنهج الدراسي وتطويره:

وهذه الوظيفة تتعلق بتنقيف المعلمين بكيفية تحليل المنهاج الدراسي وفق نماذج نظرية لتحليل المنهاج وتطوره.

3. المشرف التربوي كباحث:

ويقصد بهذه الوظيفة أن يمتلك المشرف التربوي الكفايات التي تمكنه من إجراء البحوث كأساس لتحسين ممارساتهم التعليمية وبالانتفاع بنتائج هذه البحوث لتحسين وتطوير العملية التربوية.

4. المشرف التربوي كقائد:

وهذه الوظيفة تتعلق بدور المشرف التربوي الذي يؤدي مسئولية القيادة الاجتماعية باعتبار أن المشرف رجل وضع المجتمع فيه ثقته ليتأكد من مدى تطبيق المنهاج الراسي وعملية التدريس للأهداف الاجتماعية والثقافية والفكرية للمجتمع.

5. المشرف التربوي كراعي لمصالح الطلاب:

ويقوم المشرف التربوي بهذه الوظيفة من خلال حرصه على مصالح الطلاب في المدرسة، وحمايتهم من البرامج التربوية العقيمة، والمعلمين العاجزين، وحرصه على توفير تربية إنسانية وأصلية للطلاب. تحدد مهام وأدوار ووظائف الإشراف التربوي بموجب الأهداف التي ينطلق منها، ويؤكد علماء التربية أن للإشراف التربوي خمس وظائف رئيسية، كل واحدة منها تشتمل على مهام لخصها الباحث من الخطيب (1998، ص103) وراشد (2001، ص50) على النحو التالي:

أولاً : وظيفة إدارية: وتتضمن المهام التالية:

1. إيجاد إدراك واع ومستنير لأهداف العملية التربوية واتجاهاتها.
2. تمكين المعلمين من إكساب التلاميذ خبرات ذات اثر فعال في تحقيق الأهداف التعليمية لكل مرحلة دراسية يمرون بها.
3. تعويد المعلمين على تبني فلسفة تربوية تكتسب فيها الأهداف معانيها، كما ترتبط فيها الوسائل بقيمتها التعليمية.
4. تعويد المعلمين على تحديد الأهداف بحيث لا تكون طويلة مبهمة ولا قصيرة مخلة لا تحقق المهارات والسلوكيات التي يجب غرسها في الطلاب.
5. الإشراف التربوي يدفع بالإسهام والمشاركة الفعالة في تحقيق الأهداف السلوكية المرغوب فيها والاهتمام بالنتائج القائمة على هذه الأهداف، وذلك من خلال اختيار وحدات دراسية تسهم في تحقيق هذه الأهداف.
6. المساهمة في توفير خدمات تعليمية أفضل لكل من المعلمين والتلاميذ والإدارة المدرسية.

ثانياً : وظيفة تدريبية: وتضمن المهام التالية:

1. تعريف المعلم بمتطلبات المادة الدراسية من حيث فهمها واستيعابها والأدوات الخاصة بها والكتب المرجعية الإضافية المتعلقة بها.
2. معرفة خصائص تلاميذ المرحلة التي يدرسون فيها كالجسمية والانفعالية والعقلية والنفسية.
3. التعرف على طرائق التدريس والأساليب التي يتم بها كيفية توصيل محتوى المادة الدراسية إلى الطلاب.
4. تحديد الأهداف التربوية العامة وأهداف تدريس المادة من حيث الناحية الشخصية.
5. معرفة الأسس النفسية والفلسفية والاجتماعية للمناهج الدراسية.
6. التعرف على الإمكانيات المادية المتوفرة في البيئة المحلية، وكيفية توظيفها في المواقف التعليمية التعليمية.
7. كيفية الاستفادة من الاكتشافات الحديثة والتقنيات التربوية بما لها من تأثير على التعلم والتعلم الصفي.
8. توظيف المعارف الجديدة في تطوير المادة الدراسية محتوى وتطبيقاً .
9. رصد وتوجيه وتهيئة كفايات المعلم على المهارات التالية: التخطيط الدراسي، إدارة الصف، استخدام الوسائل التعليمية، الإبداع والابتكار وطرق استثارة التفكير لدى الطلاب.

ثالثاً : وظيفة تقييمية: الإشراف التربوي يطور أداء المعلم في العملية التقييمية من خلال الأدوار التالية:

1. دوره في المنهاج الدراسية، وما يستخدمه من وسائل تعليمية، وكيف يوظفها لتحقيق الأهداف التي بني عليها هذا المنهاج.
2. دور المعلم في طرح واختيار أسئلة التقويم المرحلي والنهائي من حيث أنواعها/ توزيعها/ مناسبتها للمادة الدراسية ومستوى التلاميذ.
3. دور الأنشطة الصفية واللاصفية ومدى تأثيرها في عمليتي التعليم والتعلم كالأعمال التحريرية وإجراء التجارب المخبرية وحل التمارين، وتعويد التلاميذ طريقة التفكير المناسبة لحل المشكلات وكيفية مواجهة المواقف الطارئة.
4. دور المعلم في مدى استجابته للتوجيهات واستفادته من تجارب الآخرين، ورصد اهتمامه بتنمية معلوماته والمبادرة إلى رفع مستوى الطلاب بالوسائل التربوية الحديثة.
5. دفع ما لدى المعلم من جوانب تطويرية لتحديث عمليتي التعليم والتعلم باستخدام أساليب التعلم الحديثة كالتعليم الفردي أو الجمعي والتعاوني، ومدى ملائمة هذه الأساليب لمستوى التلاميذ.
6. قدرة المعلم على اختيار الأهداف التربوية من حيث كونها واقعية قياسية محددة، مناسبة لمستوى التلاميذ، مواكبة لمحتوى المادة الدراسية.

رابعاً : وظيفة تطويرية: وتشمل المهام التالية:

1. مساعدة المعلم على كيفية دراسة شخصيات التلاميذ وفهم طبيعتها باستخدام طرق تدوين البيانات وكيفية وضع المعايير التي تساعد على توظيف نتائج المتابعة في رفع المستوى التحصيلي للطلاب.

2. مساعدة المعلم في اختيار طرائق التدريس الحديثة.
3. تنمية مهارة القيادة لدى المعلم ومساعدته على كيفية إقامة علاقات إنسانية بينه وبين من يعمل معهم ضمن الإطار التربوي.
4. مساعدة المعلم على كيفية تهيئة الجو المناسب للتعليم وإدارة الصف.
5. مساعدة المعلم على ممارسة التقويم الذاتي.
6. مساعدة المعلم على إنشاء علاقات ودية بين المدرسة والمجتمع وكيفية توظيف الموارد المحلية في مادته.
7. مساعدة المعلم بتنميته مهنيًا وذاتيًا ، وتوجيه هذا النمو إلى الارتقاء بمستوى المهنة التي يؤديها.
8. مساعدة المعلم على وضع ومتابعة الخطط الموضوعية والعمل على تحسين الظروف المؤثرة في العملية التربوية.
9. مساعدة المعلم على كيفية الاستفادة مما يجد من أمور التعليم، والاقتباس من كل جديد مفيد في تطوير الأداء المهني لديه.

خامساً : وظيفة بحثية: وتشمل المهام التالية:

1. تبصير المعلم بالمشاكل والقضايا التربوية المتعلقة بمادته ومساعدة على التفكير في حلها باستخدام طرق مناهج البحث العلمي التربوي.
2. مساعدة المعلم على اختيار المواد المنهجية واستعمالها.
3. مساعدة المعلم على كيفية تقويم التحصيل الدراسي.
4. مساعدة المعلم في اكتساب مهارة تطبيق البرنامج المدرسي وتنظيمه.
5. مساعدة المعلم على تفسير نتائج البحوث التربوية والاستفادة منها في أعماله الدراسية.

المبحث الثاني: الكفايات التدريسية:

تمهيد:

في الحقيقة، إن مفهوم الكفايات يعد من الاتجاهات السائدة في برنامج إعداد المعلمين، حيث انطلقت حركة إعداد المعلمين القائمة على الكفايات من الولايات المتحدة الأمريكية في السبعينيات من القرن الماضي، وتمثل هذه الحركة أحد الاتجاهات الحديثة التي ظهرت في النصف الثاني من القرن الماضي، وكانت تهدف لتزويد المعلمين بقدر من الثقافة العامة والثقافة الأكاديمية، والتدريب العلمي (المبارك، 2013، ص4).

وقد كان هذا المفهوم مستخدماً قبل ذلك في الميادين العسكرية والصناعية والاقتصادية، وتقوم حركة التربية القائمة على الكفايات على توصيف الكفايات مستخدمة المنهج التحليلي للأدوار والمهام التي يقوم بها المعلم، وتحديد القدرات والمهارات والمعارف التي يحتاجها المعلم ليقوم بأداء تلك الأدوار على الوجه الأكمل (الأزرق 2000 ، ص220).

والمقصود بحركة تربية المعلمين على أساس الكفايات، تلك البرامج التي تحدد أهدافاً دقيقة لتدريب المعلمين، وتحدد الكفايات المطلوبة بشكل واضح ثم تلزم المعلمين بالمسؤولية عن بلوغ هذه المستويات، ويكون القائمون بتدريبهم مسئولين عن التأكد من تحقيق الأهداف المحددة (الفتلاوي 2003 ، ص32) ويؤكد الكثير من الباحثين: حمدان (1985)، الأزرق (2000)، مفلح (1998).

الفتلاوي (2003) أن ظهور حركة تربية المعلمين كان نتيجة لتضافر عدد من العوامل منها:

- فشل التربية التقليدية في تحقيق أهدافها بشكل إجرائي، وقصورها في إعداد المعلم وتدريبه، حيث أن مردودها التربوي لا يؤهل المعلم للقيام بعملية التدريس بشكل مرضٍ، فهي تركز على الجانب النظري التقليدي في إعداد المعلمين، الذي يهتم بإمداد المعلم بالمعلومات والمعارف النظرية من خلال دراسة مقررات تربوية تجعله معلماً قادراً على تحمل أعباء المهنة ومسئولياتها.

في حين تستند حركة تربية المعلمين القائمة على الكفايات على تحديد الكفايات المرتبطة بأدوار المعلم ومسئوليته في الموقف التعليمي (الفتلاوي 2003 ، ص33)، إنها تعتمد الكفاية بدلاً من المعرفة.

- ظهور مبدأ المحاسبة أو المسؤولية.

- ظهور مبدأ إتقان التعلم.

- ظهور مبدأ تفريد التعليم.

مفهوم الكفايات:

الكفايات جمع كفاية، تعددت التعريفات التي تناولت مفهوم الكفاية، ولذا تقاربت معظمها في نظرتها للكفاية، وللوصول إلي المفهوم الاصطلاحي لابد أولاً من إيضاح المعنى المعجمي.

الكفاية لغة:

جاء في المعجم الوسيط (1392هـ): من كفاه كفاية استغنى به عن غيره فهو كاف، ومفرده كفاء، وجمعه أكفياء (791).

كُفِيَ يَكْفِي كفايةً إذا قام بواجب أو سدَّ كَفَيْتَهُ أمراً فكفانيه. وَيَقْلِلُ هذا الأمر أي حَسَبُكَ، وكَفَاكَ هذا الشيء. وفي الحديث: قرأ الآيتين من آخر سورة البقرة في ليلة كَفَّتَاهُ أي أغْزَاهُ عن قيام الليل، وقيل إنهما أقل ما يُجزئ من القراءة في قيام الليل، وَيَقْلِيَانِ الشرَّ وتَقْيَانِ من المكروه. وفي الحديث: سَدَّ يَفْتَحُ اللهُ عليكم ويدَكْفِيكم القتال بما فُتِحَ عليكم.

وكفى الرجل كفاية فهو كاف.. والكفو: النظير لغة في الكف، وقد يجوز أن يريدوا به الكفو فيخففوا ثم يسكنوا.

وورد في لسان العرب لابن منظور أن الكفاية من كفى، يكفي: إذا قام بالأمر، ففي الحديث الشريف: "من قرأ الآيتين من آخر سورة البقرة في ليلة كفتاه"، أي أغنتاه عن قيام الليل ويُقال استكفيته أمراً فكفانيه، أي طلبت منه القيام بأمر فأداه على الوجه الأكمل، وكفاك هذا الأمر أو الشيء أي حسبته، فقد ورد في الأثر: كفى بالمرء نبلاً أن تُعد معاييه، أي حسبته أن عيوبه قليلة.

أمّا في منجد اللغة والأعلام، فالكفاية من كفى، يكفي كفاية... الشيء، إذا حصل به الاستغناء عن سواه فهو كاف، قال تعالى: "وأرسلناك للناس رسولا وكفى بالله شهيدا" (سورة النساء، الآية، 79)، أي أن شهادة الله تعالى تُغني عن سواه.

ويُقال كفاني هذا المال، بمعنى لم أحتج إلى غيره، وكفاني العدو، حماني منه، وكفاني مشقة السفر، أي قام مقامي فلم أحتج إلى السفر، ومنه قوله تعالى: "وكفى الله المؤمنين القتال..." (سورة الأحزاب الآية، 25)، أي لم يحتاجوا إلى منازلهم حتى يجلوهم عن بلادهم، بل كفى الله وحده. ونفس المعنى ورد في قوله تعالى "أو لم يكف بربك أنه على كل شيء شهيد" (سورة فصلت الآية 53)، أي كفى بالله شهيدا على أفعال عباده وأقوالهم.

وجاء في معجم متن اللغة: والكفاية ما به سد الخلة وبلوغ المراد (مفلح غازي 1998م، ص55). وعليه فإن الكفاية في اللغة العربية تعني قدرة الفرد على القيام بمهام معينة على أحسن وجه، بحيث يستغني عن غيره ولا يحتاج إلى مساعدته.

ويختلف هذا المفهوم عن معنى الكفاءة من (كفأ) وتعني حالة يكون بها شيء مساويا لشيء آخر، ومنها (الكفو والكفاء) النظير والمثيل يُقال تكافأ الشيطان، أي تماثلاً، ومنه الكفاءة في النكاح، وهو أن يكون الزوج مساويا للزوجة في حسبها ودينها وغير ذلك، ويقول العرب في كلامهم: الحمد لله كفاء الواجب، أي قدر ما يكون مكافئاً له.

وعليه فإن الكفاءة في اللغة لا تستخدم إلا بمعنى الشبيه والنظير، وما يؤكد ذلك أن "مجمع القاهرة لم يقر استعمال الكفاء بمعنى القادر، وأن مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق خطأت من يقول فلان كفاء

لملء هذا المنصب، لأن الكفاء لا تعني إلا المثل، واستشهد بقوله تعالى : " لم ولم يولد ولم كن له كفواً أحد"، والصواب هو العالم الكافي، أي صاحب الكفاية (التومي 2005 ، ص28)
الكفاية اصطلاحاً :

بالرغم من تعدد تعريفات الكفاية الذي لاحظ لدى مراجعة الأدب التربوي المتعلق بالموضوع، إلا أننا نستطيع أن نؤكد أن ذلك لم يؤد إلى اختلاف كبير حول تحديد مفهوم الكفاية، مثل ما يشير إليه كل من الناقاة(1994) ومفلح (1998)، وحتى إاقُ جد اختلاف بين هذه التعريفات، كما يؤكد التومي(2005)، فإن هناك عدداً من الخصائص التي تتفق حولها معظم التعريفات. وسنعرض فيما يأتي عدداً من هذه التعريفات:

1. تعريف هاوسام وهوستون: (Howsam, R.B & Houston, R.) يعرف هذان الباحثان الكفاية بأنها: "القدرة على عمل شيء أو إحداث نتائج متوقع" (مرعي 1983، ص21)، فهي قدرة يستخدمها الفرد بغية تحقيق نتائج مرغوب فيه في ميدان ما.

2. تعريف كود:(Good) فهي القدرة على إنجاز النتائج المرغوبة مع اقتصاد في " الجهد والوقت والنفقات (الفتلاوي 2003، ص 28) إن القدرة على إنجاز النتائج المرغوبة لا يحقق الكفاية إلا في ظل الاقتصاد في الوقت والجهد والنفقات.

3. تعريف صقر (1996): هي القدرة على أداء عمل أو مهمة ما بفاعلية، أي، بأقل ما يمكن من الجهد والتكلفة، وبأقصى ما يمكن من الأثر (غازي مفلح 1998، ص56).

4. وتعرف فيفيان دولاندشير: (De Landsheere,V) "الكفاية بكونها تعبير عن القدرة على إنجاز مهمة معينة بشكل مرض"، فالكفاية بهذا المعنى هي سلوك، ولكنه ليس مجرد ردود أفعال غدية وعضلية، ولكنه أنشطة ومهام لها قصد، وهذا ما أضافه كل من "تيرمان" و"هل" من معنى للسلوك في إطار السلوكية الحديثة.

5. تعريف الدريج : "قدرات مكتسبة تسمح بالسلوك والعمل في سياق معين، ويتكون محتواها من معارف ومهارات وقدرات واتجاهات مندمجة بشكل مركب، كما يقوم الفرد الذي اكتسبها بتوظيفها قصد مواجهة مشكلة ما وحلها في وضعية محددة". (الدريج 2003، ص16).

6. تعريف التومي:(الكفاية عبارة عن مجموعة من الموارد الذاتية معارف، مهارات، قدرات، سلوكيات، استراتيجيات، تقويمات...) والتي تنتظم في شكل بناء مركب (نسق) يتيح القدرة على تعبئتها ودمجها وتحويلها في وضعيات محددة وفي وقت مناسب إلى إنجاز ملائم (التومي 2005 ، ص36) .

7. تعريف بيرينو(1999) Perrenoud: "هي قدرة الشخص على تفعيل موارد معرفية مختلفة لمواجهة نوع محدد من الوضعيات".

ويعتقد بيرينو أن هذا التعريف يركز على أربعة معطيات:

1. إن الكفايات ليست في حد ذاتها معارف أو مهارات أو مواقف لكنها فعل وتدمج وتُنسق بين هذه المعارف.

2. لا يكون لتفعيل هذه الموارد معنى إلا في إطار وضعية، وكل وضعية هي فريدة من نوعها.

3. التعبير عن الكفاية يمر عبر عمليات عقلية معقدة، تضم بنيات ذهنية تُتيح تحديد إنجاز مهمة تلاءم نسبياً للوضعية المقترحة.

4. تُبنى الكفايات من خلال عملية تكوين، لكن تلقائياً كذلك بالإبحار اليومي للممارس من وضعية عمل إلى أخرى (التومي 2005، ص 32-33).

8. تعريف بيير جيلي (Gillet, P): في إطار أعمال مركز الدراسات البيداغوجية للتجريب والإرشاد CEPEC "الكفاية نسق من المعارف المفاهيمية والمهارية، التي تنتظم على شكل خطاطات إجرائية تمكن - داخل فئة من الوضعيات (المواقف) - من التعرف على المهمة - المشكلة وحلها بإنجاز أداء ملائم (الدريج 2003، ص 59)، ومن خصائص الكفاية حسب هذا التصور أنها غير قابلة للقياس والملاحظة في حد ذاتها، باعتبار أنها قدرات كامنة، غير أننا نستدل عليها من خلال أداءات في وضعية محددة، ومن خصائصها أيضاً أنها قابليتها للنمو والارتقاء، وأنها مرحلة نهائية، وأنها شاملة، ومدمجة، أي تتطلب اكتساب تعلمات في المجالات الثلاث الآتية: المجال المعرفي، والمجال الوجداني، والمجال الحسي الحركي، وذلك تبعاً لأهميتها في الاستجابة للمواقف التعليمية، أو الوضع الاجتماعي.

9. يعرف الفتلاوي: الكفاية بأنها قدرات نعبر عنها بعبارات سلوكية تشمل مجموعة مهام (معرفية، ومهارية، ووجدانية) تكون الأداء النهائي المتوقع إنجازه بمستوى معين مرض من ناحية الفاعلية، والتي يمكن ملاحظتها وتقويمها بوسائل الملاحظة المختلفة (الفتلاوي 2003، ص 29).

10. ويعرفها كرم: بقوله: "هي مقدار ما يحزره الشخص من معرفة وقناعات ومهارات، تمكنه من أداء مرتبط بمهمة منوطة به (كرم إبراهيم 2002، ص 129). ومن خلال استعراض التعريفات السابقة لاحظ ما يأتي:

1. تنطلق هذه التعريفات، كما يؤكد كل من: مرعي (1983)، والدريج (2003)، و (Leplat, J (1991) من تصورين مختلفين للكفاية هما: التصور السلوكي الذي يعرف الكفاية على أنها الأعمال والمهام التي يتمكن الفرد من أدائها، والتصور المعرفي الذي يرى أن الكفاية عبارة على استعداد عقلي افتراضي، وهو نفسه ما عبر عنه محمود الناقة (1987)، من كون الكفاية لها شكلان (وجهان): وجه كامن، ووجه ظاهر، فالكفاية في شكلها الكامن هي قدرة تتضمن مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات التي يتطلبها عمل ما، وأما في شكلها الظاهر فهي الأداء الذي يمكن ملاحظته وتحليله وتفسيره وقياسه. (الأزرق 2000، ص 18).

2. تتفق هذه التعريفات على أن الكفاية لا يمكن ملاحظتها ولا قياسها، لكن يستدل على وجودها من خلال مجموعة أنشطة (إنجاز وأداء عملي).

3. إن الكفاية مفهوم افتراضي، حتى إن عبرت عنه بعض التعريفات (السلوكية) بالمهام والأداء، وهذا ما يؤكد "لوبلا" (Leplat,J).

4. تتفق هذه التعريفات في كون الكفاية تظهر في القدرة على دمج التعلم المكتسبة (معارف، ومهارات، واتجاهات....) وهو ما عبر عنه مركز الدراسات البيداغوجية CEPEC من كونها شاملة ومدمجة.

5. ترتبط الكفاية كاستعداد بالأداء وفي وضعيات مستجدة.

6. تتفق أغلب التعريفات على أن الكفاية قدرة مكتسبة.

7. يوجد تداخل بين الكفاية والمهارة والأداء والهدف السلوكي، بحيث يصعب من أن مفهوم الكفاية لا التمييز بينها، ويؤكد ذلك ما ذهب إليه "لوبلا" (Leplat,J) يختلف كثيراً عن بعض المفاهيم القريبة منها مثل : القدرة والمهارة وحسن الأداء والخبرة.

8. إن الكفاية غائية، فهي معارف إجرائية ووظيفية تنتج نحو العمل ولأجل التطبيق.

أ. ويذهب "درة" إلى تعريف الكفاية التدريسية بأنها "تلك المقدرة المتكاملة التي تشمل مجمل مفردات المعرفة والمهارات والاتجاهات اللازمة لأداء مهمة ما أو جملة مترابطة من المهام المحددة بنجاح وفعالية" (الفتلاوي 2003 ، ص28).

ب. أما باتريسيا (Patricia M.Kay): فيرى أن الكفايات ما هي إلا الأهداف السلوكية المحددة تحديداً دقيقاً والتي تصف كل المعارف والمهارات والاتجاهات التي يعتقد أنها ضرورية للمعلم إذا أراد أن يعلم تعليمياً فعالاً، أو أنها الأهداف العامة التي تعكس، الوظائف المختلفة التي على المعلم أن يكون المعلم قادر على أدائها " (مرعي 1983، ص 23).

ت. ويرى "الأزرق" أنها امتلاك المعلم لقدر كاف من المعارف والمهارات والاتجاهات الايجابية المتصلة بأدواره ومهامه المهنية، والتي تظهر في أدائه وتوجه سلوكه في المواقف التعليمية المدرسية بمستوى محدد من الإتقان، ويمكن ملاحظتها وقياسها بأدوات معدة لهذا الغرض. (الأزرق 2000 ، ص19).

ث. ويعرفها "حمدان بأنها: عبارة أو جملة تصف نوع القدرة أو المهارة التي سيحصل عليها المعلم ولها تأثير مباشر على تعلم التلاميذ، أو هي قدرة المعلم على استعمال مهارة خاصة أو عدة مهارات استجابة لمتطلبات موقف تربوي محدد. (حمدان 1985، ص160).

ج. وعرفها "نشوان والشعوان بأنها: القدرة على تنفيذ النشاط التعليمي، التي تستند إلى مجموعة الحقائق والمفاهيم والتعميمات والمبادئ، وتتضح من خلال السلوك التعليمي الذي يصل إلى درجة المهارة. (عيد غادة 2004، ص 97).

ح. ويعرف عايش زيتون (1996) الكفاية التدريسية بأنها: القدرة على الأداء والممارسة أو أنها مهارات مركبة أو أنماط سلوكية أو معارف تظهر في سلوك المعلم، وتشتق من تصور واضح ومحدد لنواتج التعليم المرغوب.

خ. ويعرفها "المسلم" بأنها "مجموعة من القدرات وما يرتبط بها من مهارات يُفترض أن المعلم يمتلكها، تمكنه من أداء مهامه وأدواره ومسؤولياته خير أداء، مما ينعكس على العملية التعليمية ككل، وخصوصاً من ناحية نجاح وقدرة المعلم على نقل المعلومات إلى تلاميذه، وقد يقوم المعلم بذلك عن طريق التخطيط والإعداد للدرس وغيره من الأنشطة التدريسية اليومية والتطبيقية، مما يتضح في السلوك والإعداد التعليمي للمعلم داخل الفصل وخارجه. (كرم 2002، ص 130).

د. ويعرفها "الاسطل" والرشد بأنها: قدرة المعلم وتمكنه من أداء عمل معين يرتبط بمهامه التعليمية ويساعده في ذلك ما لديه من مهارات ومعلومات. (الاسطل والرشد 2003، ص 16).

إن ملاحظة التعريفات السابقة تمكنا من استخلاص النقاط الآتية:

1. الكفاية التدريسية للمعلم تكتسب بفضل الإعداد الوظيفي، ويكون ذلك من خلال الإعداد الأولي للمعلم في معاهد التكوين أو في كليات التربية، أو من خلال التكوين والإعداد الوظيفي المستمر للمعلم في إطار إستراتيجية التكوين التي يقترحها المشرف التربوي وينفذها ميدانياً، وتتضمن إستراتيجية التكوين أسلوب الإشراف، مما يبرر إجراء الدراسة الحالية.

2. تعبر الكفاية التدريسية عن مجموع المعارف والمهارات والاتجاهات التي يمتلكها المعلم.

3. تظهر الكفاية التدريسية في سلوكيات المعلم التدريسية داخل الفصل.

4. تعبر الكفاية التدريسية عن مستوى معين من التمكن من أداء المعلم للسلوك التدريسي وإتقانه له.

5. تعبر الكفاية التدريسية عن أداء المعلم للسلوك التدريسي بدرجة عالية من التمكن وبأقل وقت وجهد ممكنين.

6. تقاس الكفاية التدريسية بمعايير خاصة.

واعتماداً على هذه التعريفات، يعرف الباحث الكفاية بأنها: قدرات عقلية افتراضية، تتجلى في استعمال الفرد لمهارات متنوعة، نتيجة تعلمات سابقة، لتحقيق جملة من الأهداف من خلال إنجازات وأداءات بدرجة عالية من الإتقان وبأقل جهد ووقت ممكن. أو بأنها: تتمثل في قدرة المعلم على أداء السلوك التعليمي بمستوى معين من الإتقان وبأقل جهد وفي أقصر وقت ممكن، وذلك من خلال مجموع المعارف والمهارات والاتجاهات التي اكتسبها في إطار عمليات الإعداد والتكوين المبرمجة له.

مفهوم الكفايات التدريسية:

الكفايات التدريسية عبارة عن مجموعة من القدرات، وما يرتبط بها من مهارات، والتي يفترض إن المعلم يمتلكها بما يمكنه من أداء مهامه وأدواره ومسؤولياته خير أداء مما ينعكس على العملية التعليمية ككل،

وخصوصاً من ناحية نجاح المعلم، وقدرته على نقل المعلومات إلى تلاميذه، وقد يقوم المعلم بذلك عن طريق التخطيط والإعداد للدروس وغيره من الأنشطة اليومية والتطبيقية، مما يتضح في السلوك والإعداد الفعلي للمعلم داخل الصف وخارجه. ولقد قام معظم المختصين بإعطاء مفاهيم عديدة للكفايات التدريسية أو للكفاية التدريسية ومنها:

1. هي مستويات محددة من الأداء المهني والمعرفة العلمية والاتجاهات لدى المعلم تمكنه من تحقيق مستوى مقبول من الأداء التدريسي.
2. هي مجموعة المهارات والمعارف والأساليب، وأنماط السلوك التي يبدئها المعلم بشكل ثابت ومستمر في أثناء الدرس.
3. القدرة على عمل شيء وإحداث تغيير متوقع أو ناتج متوقع.
4. القدرة على ممارسة الأعمال التي تتطلبها وظيفة المعلم.
5. جميع المعلومات والخبرات والمعارف والمهارات التي تنعكس على سلوك المعلم وتظهر في أنماط وتصرفات مهنية خلال الدور الذي يمارس عند تفاعله مع عناصر الموقف التعليمي جميعها.
6. أهداف سلوكية محددة بدقة تصف كل المعارف والمهارات والاتجاهات اللازمة لممارسة مهنة التعليم.
7. توافر ما يعطي الشيء حقه من الأداء من امتلاك المعرفة الضرورية والمهارات والاتجاهات اللازمة لبلوغ مستوى مقبول من الأداء.
8. أنها قدرة على الأداء وفق أهداف سلوكية محددة من خلال امتلاك المعلم المعلومات والمعارف والمهارات والمفاهيم اللازمة المتصلة بمهنة التعليم لغرض تحقيق الأهداف.

المفهوم الشامل للكفاية التدريسية: (علي، 2016).

1. فهي سلوك إنساني موجه تنعكس آثاره مباشرة على مستقبل الفرد، الأمر الذي يحتم على الجهات المختصة انجازه من خلال أسس علمية موضوعية تمكنه من تحقيق دوره البناء المتوقع منه في تحسين العملية التعليمية وتطويرها.
2. مجمل تصرفات وسلوك المعلم والتي تشمل المعارف والاتجاهات والخبرات والمهارات أثناء الموقف التعليمي، ويتسم هذا السلوك بمستوى عالي في الأداء والدقة، ومما نرى أن الكفايات التدريسية هي جميع المعلومات والخبرات والمعارف والمهارات التي تنعكس على سلوك المعلم وتظهر في أنماط وتصرفات مهنية خلال الدور الذي يمارس عند تفاعله مع عناصر الموقف التعليمي جميعها.
3. هدفت الكفايات التدريسية إلى تحديد ما يجب أن يكون متوافراً لدى المعلم من (المهارات، المعارف، الاتجاهات) مما يجعله كفاء لمهنة التعليم. وتمثلت هذه الاتجاهات في مجال إعداد المعلمين في برامج إعداد المعلمين القائمة على الكفايات.

مصادر اشتقاق الكفاية التدريسية:

يُعرَّف الاشتقاق بأنه تلك العملية التي يتم بها الانتقال من مستوى عام إلى مستوى أقل عمومية، ومنه فإنه يُقصد بمصادر اشتقاق الكفاية التدريسية الخلفيات النظرية التي تُعتمد كأسسٍ يُنطلق منها في تحديد كفايات التدريس.

يرى الفرا (1999) أن هناك ثلاثة طرق لاشتقاق الكفايات وهي: (الفرا، 1999، ص40).

1. طريقة تخمين الكفايات اللازمة هي اقل الطرق صدقاً .
 2. طريقة ملاحظة المعلم في الصف، وهذه أفضل من الأولى حيث ترتبط كفايات المعلم بالإنتاج التعليمي لدى التلميذ.
 3. الدراسات التحليلية وهي أفضل الطرق لأنها تقوم على تحليل الأدوار والمهام والواجبات التي سيؤديها المعلم، وكذلك تحليل المقررات وترجمتها إلى كفايات ثم تحديد الحاجات كما يراها الخبراء أو بالرجوع إلى تصنيف الكفايات الجاهزة.
- يرى "قاري بورش (Gary D. Borich) أنه تم استخدام أربع طرق لاشتقاق الكفايات وهي: (مرعي 1983، ص50).

1. طريقة التخمين.
 2. طريقة ملاحظة المعلم في الصف.
 3. الطريقة النظرية في اشتقاق الكفايات.
 4. الدراسات التحليلية.
- ويشير "اوكي وبراون" إلى أربعة مصادر لاشتقاق الكفايات التدريسية وهي:
1. استطلاع آراء الأطراف المعنية بالعملية التعليمية.
 2. الاقتباس من قوائم أخرى.
 3. ملاحظة المعلمين ذوي الخبرة في التدريس.
 4. تحليل عملية التدريس.
- ويقترح كل من كوبر وجونز وويبر أربع مصادر أساسية يمكن أن تشتق منها الكفايات التدريسية وهي: (الأزرق 2000 ، ص19).

1. النظرة الفلسفية للمناهج التعليمية.
2. الطريقة الأمبريقية.
3. آراء التلاميذ.
4. خبرة المعلم.

أما مصادر اشتقاق الكفايات التدريسية كما تراها " باتريسيا" فتتلخص في أربعة مناح أو توجهات وهي:

منحى الإطار المرجعي النظري في اشتقاق الكفايات التدريسية: ينطلق أصحاب هذا التوجه من نظرية تربوية كأساس نظري في اشتقاق الكفايات التدريسية، وهذا يعني أن تكون الكفايات التي يتم اعتمادها منسجمة ومتوافقة مع مرتكزات النظرية التربوية المعتمدة. وقد أكد أهمية هذا المصدر في اشتقاق الكفايات التدريسية كل من "باتريسيا" و"لوارنس" و"تورمن دودل".

1. منحى الإطار المرجعي التحليلي في اشتقاق الكفايات التدريسية: ويعتمد هذا المنحى على تحليل المهام التدريسية والوظائف الواجب توفرها لدى المعلم ليتمكن من القيام بالأدوار والأداء المنوط به، ولتحقق النتائج التعليمية المرغوبة.

ويمكن أن يأخذ هذا المنحى أحد الشكلين الآتيين: (مرعي 1983 مخ، ص 51 - 56).

أ. تحليل مهام المعلم ووظيفته: يقوم هذا الشكل على مراقبة عمل المعلم في الموقف التدريسي وتحديد الكفايات التدريسية التي ظهرها المعلم في ذلك الموقف، واعتماد تلك الكفايات كمحك في الحكم على كفايات المعلمين، أو إدراجها ضمن البرامج التدريبية للمعلمين. ويتم ذلك من خلال تحليل المهام التدريسية للمعلم، ووضع معايير مرغوبة لأداء كل مهمة، ثم ترجمة هذه المعايير إلى أهداف تفصيلية تهتدى بها في تقرير المحتويات والخبرات التدريسية وأساليب التقويم الملائمة لكل هدف، أي أن وصف المهام ما هو إلا تحويل الأهداف النهائية إلى أهداف ممكنة.

ب. تحليل مهارات التعليم: ينطلق هذا الشكل من فكرة أساسية وهي أن التعليم يتضمن أنواعاً من النشاط كالشرح وطرح الأسئلة والعروض التوضيحية والتجارب العملية وغيرها من الأنشطة التي تهدف إلى تحقيق وظائف معينة في العملية التعليمية، كالكشف عن الاستعداد للتعليم، وتنظيم الخبرات التعليمية الملائمة، وتحفيز التلاميذ للتعليم. إن تحليل هذه الأنشطة يسمح باكتشاف مهارات أساسية لازمة لأدائها بصورة مرضية.

2. منحى تغيير البرنامج القائم: يعتمد هذا المنحى على فكرة إعادة صياغة المساقات الدراسية المعتمدة في البرنامج التدريبي القائم، وفق فلسفة تكوين المعلمين المبني على أساس الكفايات التدريسية.

3. إطار البحوث كإحدى مصادر اشتقاق الكفايات: رغم اتفاق الباحثين المهتمين بمراجعة ودراسة البحوث المتعلقة بتكوين المعلمين على وجود نقص في المعلومات الصادرة المتعلقة بسلوك المعلم الصفّي، والذي يمكن أن يحدد للقائمين على تدريب المعلمين مهارات التعليم، إلا أن هناك مجموعة بحوث تمت في مجال حركة تربية المعلمين القائمة على الكفايات، وهي مصنفة على النحو الآتي:

أ. بحوث تحليل التفاعل: حيث أظهرت البحوث المتعلقة بالتفاعل اللفظي في غرفة الصف وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين تدريب المعلمين وتحسين تفاعلهم اللفظي.

ب. بحوث التعليم المصغر: لقد وجد كل من "توكر" و"بيك" أثناء مراجعتهما للبحوث المتعلقة بالتعليم المصغر أن التدريب بهذا الأسلوب من التعليم يؤدي إلى تحسين فاعلية المعلمين، ويحدث تغييرات

إيجابية في اتجاهات المعلمين، وفي مهاراتهم، وتحسين علاقاتهم مع التلاميذ، كما أنه يحسن التفاعل اللفظي.

ج. بحوث تعديل السلوك: تعديل السلوك هو أسلوب تعليمي يؤكد على تحديد الأهداف السلوكية، وتعزيز السلوك المرغوب مع تغذية راجعة فورية. ولقد طُبّق هذا النمط من خلال التعليم المبرمج الذي هو تطبيق لنظرية الاشراف الإجرائي، والذي يعرف بأنه عملية تشكيل أو صياغة السلوك الإنساني بأنماط معينة بقوى خارجية.

د. بحوث معايير أداء المعلم : تربط هذه البحوث بين سلوك المعلم والنواتج التعليمي، ويعتقد البعض أن هذا النوع من البحوث هو أفضلها، ذلك أن معيار تقويمه صريح.

ويحدد "هوستون" مصادر اشتقاق الكفايات في ستة مصادر وهي: (الأزرق 2000م، ص20).

1. ترجمة المقررات إلى كفايات تدريسية أساسية وفرعية.
 2. تحليل المهمة التي يقوم بها المعلم.
 3. دراسة حاجات التلاميذ.
 4. تقدير احتياجات المجتمع ومتطلبات الوظائف وترجمتها إلى كفايات ينبغي توافرها لدى المعلمين.
 5. التصورات النظرية لأدوار المعلم ومهامه.
 6. تصنيف المجالات الدراسية إلى عناوين ذات مواضيع متشابهة ثم ترجمتها إلى كفايات تدريسية
- ومن خلال استعراض مجموعة من مصادر اشتقاق الكفايات التدريسية، فقد اقترح (الأزرق 2000) حصرها في سبعة مصادر أساسية وهي:

فضلاً عن: مدخل الأطر النظرية، وتحليل المهام التعليمية، اللذين سبقت الإشارة إليهما في فقرات سابقة، فقد أضاف الأزرق (05) مصادر أخرى لاشتقاق الكفايات التدريسية، وهي:

1. **الخبرة الشخصية:** قصد بالخبرة الشخصية رجوع الباحث التربوي إلى خبرته السابقة لاستقصاء المهام والأدوار التي ينبغي أن يقوم بها المعلم داخل الفصل الدراسي، والتي تُتوقع أن تكون لها أثر فعال في ناتج العملية التعليمية. وبما أن اشتقاق الأهداف وتحديد مجالاتها وصياغتها يتم وفق رؤية منهجية تستند على تقييم الواقع، وعلى فهم إدراك العلاقات بين الوسائل والأهداف، فإنه كلما كانت خبرة الباحث معمقة ومتنوعة في مجالات التدريس والإشراف التربوي كلما كانت أحكامه أقرب إلى الدقة والموضوعية.
2. **الملاحظة الموضوعية:** وتعني الأسلوب العلمي المنظم الذي يلجأ إليه الباحث في تسجيل مشاهداته لأنماط السلوك والأداءات التي يقوم بها المعلم أثناء عملية التدريس داخل الفصل الدراسي بهدف استنتاج الأداءات ذات الأثر الفعال في نمو التلاميذ.
3. **التحقق التجريبي:** ويتأتى ذلك بالرجوع إلى المتغيرات التي أثبتت التجربة أهميتها في الأداء التدريسي للمعلم، حيث أن النتائج التجريبية تتميز بالدقة والموضوعية في التنبؤ بأهمية متغيرات محددة في حالة تشابه ظروف التجربة، وتم التحكم في المتغيرات.

4. **مراجعة قوائم الكفايات السابقة:** تعتبر بطاقات وقوائم الملاحظة التي أُعدت من قبل باحثين سابقين في المجال التربوي مصدراً من المصادر التي لا يمكن الاستغناء عنها في اشتقاق الكفايات التدريسية، فهي تمثل خبرات الآخرين التي يجب الاستفادة منها، على أن يؤخذ في الاعتبار الأطر النظرية التي استندت عليها تلك القوائم.

5. **فلسفة وأهداف التعليم:** تتضمن كل مرحلة من مراحل النظام التعليمي في المجتمع مجموعة من الأهداف التي رُجى الوصول إليها وتحقيقها، وتعتبر هذه الأهداف على اختلاف مستوياتها مصدراً لاشتقاق الكفايات التدريسية الأساسية والفرعية.

وملياً لاحظ من خلال استعراض المصادر التي تشتق منها الكفايات التدريسية أنها تكاد تكون متشابهة، فاعتماد إطار نظري وتحليل المهام التعليمية ومراجعة القوائم وملاحظة التدريس هي مصادر مشتركة بين أغلب التصنيفات.

أنواع الكفايات:

نظراً لأهمية الكفايات فقد تعددت أنواعها وأشكالها على حسب توجيهها، فقد صنفها فخري رشيد خضر (2006) في أربعة أشكال هي: (خضر، 2006، ص391).

1. الكفايات المعرفية: وهي التي تحدد تفصيلاً للمعارف التي يظهرها المعلم، ويمكن اشتقاقها من عمليات التدريس، أو محتوى المادة الدراسية.

2. الكفايات الانفعالية: وهي الكفايات المتعلقة بالقيم والاتجاهات وتطبيقاتها.

3. الكفايات الأدائية: وهي التي تشير إلى السلوكيات التدريسية كما تؤدي فعلاً في الموقف الصفّي.

4. الكفايات الإنتاجية: وهي التي تشير إلى الطالب حيث يعتبر تحصيله المحصلة النهائية.

دواعي ظهور الكفايات وتطورها: (أسيا مصطفى، 2012، ص6).

1. التقدم الكبير في مجال العلوم التربوية والنفسية.

2. البحث عن وسائل جديدة لرفع مستوى أداء المعلمين.

3. ضعف القناعة في قدرة المعلمين المؤيدين بالأساليب التقليدية.

4. تطور تكنولوجيا التربية، وهي وضع العلم موضوع التطبيق في مجال العمل.

5. انتشار حركة التجريب.

6. حركة التربية القائمة على العمل الميداني.

تصنيف الكفاية التدريسية:

التصنيف عبارة عن محاولة لتجميع المتشابهات في وحدات مقاربة وترتيب عناصرها انطلاقاً من معايير محددة، وقد استخدمت التصنيفات بشكل أساسي في مجال العلوم الطبيعية، مثل علم الأحياء والعلوم الزراعية، وحقق نتائج على مستوى عالٍ من الدقة والموضوعية. ونتيجة للرغبة الملحة في عقلنة الفعل

التربوي، الذي اعتمد كثيراً على التخمين والتلقائية، خاصة بظهور مفاهيم العقلنة والترشيد والتحكم والمساءلة في ميدان بناء المناهج وطرائق التدريس وتكوين المعلمين...، فقد ظهرت عدة محاولات لتصنيف الكفايات التدريسية، وتقوم الفكرة الأساسية لمختلف التصنيفات على الفرضية القائلة بأن تعدد الكفايات يمكن حصرها نسبياً في عدد محدود من الأصناف. ومن بين المجالات التربوية التي حظيت باهتمام الباحثين، مجال تصنيف كفايات التدريس، حيث يزخر الأدب التربوي المتعلق بهذا الموضوع بعدد كبير من هذه التصنيفات، وقد أكدت البحوث والدراسات ضرورة امتلاك المعلم لعدد من الكفايات التدريسية ليكون مؤهلاً للقيام بدوره على أكمل وجه. وسنحاول فيما يأتي عرض بعض هذه التصنيفات:

لقد صنف كل من جرادات (1984) وقاري بورش (1984) كفايات المعلمين التدريسية إلى ثلاثة أنواع

هي:

أ. **كفايات معرفية:** وتشتمل على نوعين: كفايات طرائق التدريس مثل قدرة المعلم على معرفة ووصف الأساليب الفعالة لإدارة الصف، وكفايات المحتوى كمعرفة الحقائق والمعلومات المتعلقة بالمادة الدراسية.

ب. **كفايات أدائية:** وتشمل مهارات التعليم الصفي، مثل استخدام أدوات التقويم، ووضع خطة عمل يوم.

ج. **كفايات إنتاجية:** ويقصد بها ما يحققه المعلم من نواتج تعليمية لدى التلاميذ في المجالات المعرفية والانفعالية والمهارية، وتقاس هذه الكفايات باختبارات التحصيل أو باستطلاع آراء التلاميذ نحو معلمهم أو من خلال ملاحظة سلوك التلاميذ داخل الفصل وخارجه.

ويذكر "الأزرق" أن هذا التصنيف لاقى قبولا لدى الكثير من الباحثين، ومنهم هول (Hall & Jones) وجونز (1979) حيث أضافا إليه نوعين من الكفايات هما: (الأزرق 2000م، ص 27).

أ. **الكفايات الوجدانية:** وتتضمن الكفايات المتصلة باتجاهات المعلم وميوله وقيمه.

ب. **الكفايات الاستقصائية:** وتتضمن الكفايات المتصلة بقدرة المعلم على استقصاء الحقائق والمعلومات حول موضوع دراسي معين أو مشكلة اجتماعية، وقدرة المعلم على تدريب التلاميذ على أساليب البحث والتقصي.

أما "قوردن لورانس" فقد فصل قليلاً في التصنيف الأنف الذكر وصنفها إلى كفايات معرفية وتذكر، وكفايات فهم، وكفايات أداء، وكفايات نتائج. (مرعي 1983م، ص 23).

وقد اقترح "روبرت" على رابطة البحث التربوي الأمريكية سنة 1975م، في اجتماعها السنوي تصنيفاً، عرف بعد ذلك بتصنيف روبرت للكفايات. ويتضمن هذا التصنيف المجالات الآتية: (مفلح غازي 1998، ص 63).

أ. كفايات مجال المعرفة.

ب. كفايات مجال السلوك.

ج. كفايات مجال الاتجاهات.

د. كفايات مجال النتائج والآثار.

هـ. كفايات مجال الخبرة.

ويصنفها "التومي" إلى نوعين: (التومي 2005، ص 40).

أ. حسب ارتباطها بحاجات المجتمع: تتعدد الكفايات المأرد إكسابها للمتعلمين بتعدد حاجات المجتمع، على اعتبار أنها ترجمة لقيم المجتمع وغاياته.

ب. حسب ارتباطها بالمواد الدراسية أو مجالات التعليم: وتتحدد هذه الكفايات حسب العديد من الباحثين في نوعين أساسيين:

1. كفايات خاصة أو نوعية: وهي كفايات تتضمن موارد معرفية ومهارية خاصة بمادة دراسية أو مجال تربوي معين.

2. كفايات مستعرضة أو ممتدة: وهذه تتضمن موارد معرفية ومهارية مشتركة بين مادتين دراسيتين أو أكثر. واعتمد "مفلح" في تصنيف الكفايات التدريسية على أسلوب تحليل محتوى المقررات الدراسية وتحويلها إلى كفايات، باعتبارها ترجمة وتجسيد لهذه المحتويات التي تُعدهم وتُدرِّبهم ليتمكنوا من أدائها. وبما أن المحتويات الدراسية الموجهة لإعداد المعلمين وتدريبهم تتكون من ثلاثة مكونات أساسية هي: الثقافة العامة، والثقافة التخصصية، والثقافة المهنية (التربوية)، فقد صنف (مفلح) الكفايات التدريسية للمعلمين وفقاً لمكونات هذا المحتوى، فكانت على الشكل الآتي: (مفلح غازي 1998، ص 66).

أ. كفايات ثقافية عامة.

ب. كفايات تخصصية.

ت. كفايات مهنية.

8. وقد وضع كل من اللقاني ورضوان (1982) الكفايات التعليمية الآتية: (الفتلاوي 2003، ص 56).

أ. القدرة على التدريس.

ب. استخدام المفاهيم السيكلوجية بكفاية.

ج. إقامة علاقات إنسانية داخل المدرسة، والربط بين المدرسة والمجتمع المحلي.

د. القدرة على القيادة.

هـ. القدرة على القيام بمتطلبات المهنة ومسئولياتها.

أما الفتلاوي فتصنف الكفايات التدريسية إلى: (الفتلاوي 2003، ص 57).

أ. الكفاية العلمية والنمو المهني.

ب. كفاية الأهداف والفلسفة التربوية.

ج. كفاية التخطيط للتدريس.

د. كفاية تنفيذ التدريس.

هـ. كفاية العلاقات الإنسانية وإدارة الصف.

و. كفاية تقويم التدريس.

وقد صنفها براجل حسب طبيعة عملية التدريس إلى أربعة أنواع من الكفايات وهي: (براجل، 2004م، ص111).

أ. الكفايات المتعلقة بالجانب النفسي: وتندرج ضمنها كفايات فهم طبيعة المرحلة الدراسية، والمرحلة العمرية للتلاميذ، وفهم وتطبيق نظريات التعلم والتعلم.

ب. الكفايات المتعلقة بالجانب المعرفي: وتتضمن كفايات فهم محتوى المنهاج الدراسية، ومعرفة أهدافه، والتمكن من إجراءات التدريس والتحكم في أساليبه.

ج. الكفايات المتعلقة بتخطيط الدروس وتنظيم المادة الدراسية: وتتضمن بعض الكفايات المتعلقة بكيفية التدريس.

د. الكفايات المتعلقة بتحقيق الأهداف: وتندرج ضمنها بعض الكفايات مثل: القدرة على تنمية التفكير العلمي للتلاميذ، والقدرة على تكوين الاتجاهات الايجابية نحو الدراسة.

وتصنف "يسري" الكفايات التدريسية في التربية إلى أربعة أنواع هي: (يسري السيد، 2004).

أ. الكفايات المعرفية: وتشير إلى المعلومات والمهارات العقلية الضرورية لأداء المعلم في المجالات التعليمية التعليمية.

ب. الكفايات الوجدانية: وتشير إلى استعدادات المعلم وميوله واتجاهاته ومعتقداته، وهذه الكفايات تغطي جوانب متعددة مثل: حساسة المعلم وثقته بنفسه واتجاهه نحو مهنة التعليم.

ج. الكفايات الأدائية: وتشير إلى كفايات الأداء التي يظهرها المعلم، وتتضمن المهارات النفس حركية، كتوظيف وسائل وتكنولوجيا التعليم، ويعتمد أداء هذه المهارات على ما حصله المعلم من كفايات معرفية.

د. الكفايات الإنتاجية: وتشير إلى أثر أداء المعلم في سلوك المتعلمين. وتؤكد يسري أنه يتم التمكن من الكفايات بتدريب المعلم على أدائها باستخدام البرامج التعليمية القائمة على الكفايات.

صنفت الكفايات التدريسية باعتبار درجة التخصص والتعميم إلى ثلاثة أصناف هي: (الأزرق 2000، ص28).

أ. كفايات تربوية عامة: تتضمن الكفايات العامة التي يلزم توافرها لدى جميع المعلمين، بغض النظر عن تخصصاتهم أو المراحل التعليمية التي يعملون بها.

ب. كفايات تربوية نوعية: وتتضمن الكفايات التي يجب توافرها لدى المعلم في أحد المجالات النوعية من التعليم، كالتعليم العام أو التعليم التقني.

ج. كفايات مساعدة: وتتضمن الكفايات التي يجب توافرها لدى المعلم، وتخص مجال تخصصه في المادة الدراسية الواحدة مثل كفاية التثريخ في مادة الأحياء.

ويُلاحظ الباحث من خلال استعراض هذه التصنيفات للكفايات التدريسية ما يأتي:

1. إن الأساس المعتمد في أغلب التصنيفات هو مضمون ومحتوى الكفايات التدريسية.
2. إن هذه التصنيفات متكاملة، أي أن بعضها يُكمل البعض الآخر.
3. إن الاختلاف في تصنيف الكفايات التدريسية، يعود إلى الاختلاف في مفهوم الكفاية في حد ذاتها، والي الاختلاف في طبيعة الهدف الذي اشتقت منه الكفايات التدريسية.

وسائل قياس كفايات المعلمين التدريسية:

إن تحسين المواقف التعليمية وتطوير مخرجاتها يتوقف بدرجة كبيرة على فعالية المعلمين، وعلى مدى كفايتهم التدريسية، ويتوقف كل ذلك على الوسائل المعتمدة في القياس والتقييم، ولقد تعددت وتتنوعت هذه الوسائل، وصنفت تصنيفات متباينة لنتباين المعايير المعتمدة في ذلك. فقد اعتمد حمدان (1985، ص50) في تصنيف وسائل قياس كفايات التدريس عدداً من المعايير المتباينة، نذكرها فيما يأتي:

1. حسب مصدر تنفيذها: ويتضمن هذا التصنيف ثلاثة أنواع هي:

- أ. وسائل قياس ذاتية: حيث يُعتمد في قياس كفاية التدريس على المعلم نفسه، فيقوم نفسه بنفسه.
 - ب. وسائل قياس خارجية رسمية: ويتم قياس كفاية التدريس من قبل المدير أو المشرف التربوي.
 - ج. وسائل قياس خارجية غير رسمية: حيث يتم الاعتماد في قياس كفاية التدريس على وجهات نظر التلاميذ في معلمهم، أو وجهة نظر المعلمين في زميلهم أو زملائهم.
- #### 2. حسب درجة مباشرتها: وتكون بأحد الشكلين الآتيين:

- أ. وسائل قياس مباشرة: وتشمل أنظمة ملاحظة التدريس والتفاعل الصفّي، والاختبارات الإنجازية والتحصيلية التي تدار عادة من الجهات الرسمية.
 - ب. وسائل قياس غير مباشرة: كالاستطلاعات التي يُجيب عنها المعلم بنفسه، وكذا استطلاع آراء التلاميذ، والتعرف على تحصيلهم، وعلى ذكاء المعلم وخصائصه وهواياته وأنشطته داخل المدرسة وخارجها.
- #### 3. حسب الغرض من إجراءاتها: وتكون في تصنيفين:

- أ. وسائل قياس تربوية تطويرية: يستهدف هذا الصنف تحسين سلوك المعلم التدريسي، ورفع كفايته.
 - ب. وسائل قياس إدارية تنظيمية: وتستهدف هذه الوسائل ترقية المعلم أو تثبيته أو مكافأته.
- #### 4. حسب متطلبات مرات الحدوث: وتكون هذه الوسائل في شكلين، هما:

- أ. وسائل قياس ذات الحدوث المنفرد: وتتألف هذه الوسائل من قائمة أو مجموعة من السلوك التدريسي للمعلم بهدف التحقق من وجود هذا السلوك أو عدم وجوده في فترة زمنية محددة وإن ما يميز هذه الوسائل هو تسجيل السلوك مرة واحدة مهما تعدد حدوثه خلال عملية الملاحظة، ويتم ذلك بوضع إشارة أو رمز بجانب السلوك الذي وقع حدوثه.

ب. وسائل قياس ذات الحدث المتكرر: حين استخدام هذا النوع من الوسائل يتم تسجيل السلوك التدريسي كلما تمت ملاحظته.

إن أدوات ملاحظة التفاعل الصفي هي مثال مباشر لوسائل الحدث المتكرر (حمدان 1985، ص50-51).

وما يمكن ملاحظته من خلال استعراض تصنيفات "حمدان" لوسائل قياس كفاية المعلم التدريسية أنها لم تعتمد معياراً محدداً وفق خلفية نظرية وجهة، فهي لا تعدو أن تكون مجموعة قوائم يمكن أن تُضاف لها قوائم أخرى، كأن تُصنف وفق طريقة تطبيق وسائل القياس، فتُصنف إلي: وسائل جماعية مثل (الاستطلاعات، والاختبارات الجماعية...)، ووسائل فردية مثل (شبكات الملاحظة، والاختبارات الفردية...). أو تُصنف حسب الموضوع المراد قياسه، فتكون لدينا وسائل لقياس التفاعل اللفظي ووسائل لقياس التفاعل غير اللفظي...

وتشير صادق، "آمال وأبو حطب" إلى أن الباحثين التربويين يستخدمون عدة وسائل لقياس كفاية المعلم التدريسية، إلا أن الاعتماد على وسيلة واحدة منها ليس كافياً، لأن كل واحدة منها تتأثر بمجموعة من العوامل، مثل نوعية الأداة، ودرجة الثقة بها، والهدف من تطبيقها، ومن هذه الوسائل نذكر:

أ. تقديرات التلاميذ للمعلمين، أي وجهة نظر التلاميذ في معلمهم.

ب. تقديرات المعلمين لأنفسهم، (تقويم ذاتي).

ج. تقديرات الرؤساء والمشرفين والزملاء للمعلمين.

د. الملاحظة المنظمة لأعمال المعلمين وإنجازاتهم (آمال وأبو حطب، 1990م، ص26).

ويلاحظ الباحث أن هذا التصنيف ليس مبنياً على معيار واضح، حيث ذكر الباحثان، صاحباً التصنيف، مجموعة الوسائل المستخدمة من قبل الباحثين التربويين لقياس كفاية المعلم التدريسية. ويمكن تصنيف هذه الوسائل في نوعين أساسيين: وسائل قياس ذاتية، ووسائل قياس موضوعية، فتقديرات التلاميذ للمعلمين، وتقديرات المعلمين لأنفسهم، وتقديرات الرؤساء والمشرفين والزملاء للمعلمين، فهي وسائل قياس ذاتية، أما الملاحظة المنظمة لأعمال المعلمين وإنجازاتهم، فيمكن تصنيفها ضمن وسائل القياس الموضوعية. ويرى "عمران وآخرون" أنه يمكن تقسيم أساليب ووسائل تقويم (قياس) كفاية المعلم التدريسية إلى قسمين هما: وسائل قياس أساسية تعتمد فيها على المشرفين التربويين وعلى مديري المدارس، ووسائل قياس مساعدة، ومنها: رأي المعلم في نفسه، وتقديرات المعلمين لزملائهم، ورأي الطلاب في معلمهم (عمران وآخرون، 1994، ص267).

وما يلاحظ على هذا التصنيف أنه اعتمد على معيار الشخص الذي يقوم بعملية القياس، فقد يكون شخصاً أساسياً في عملية التقويم (المشرف أو المدير) حيث يعتبر التقويم من مهامهم الأساسية، أو يكون شخصاً مساعداً المعلمون الزملاء، أو الطلاب، أو تقويم المعلم لذاته (حيث أنه لا تعتبر عملية التقويم مهمة من مهامهم الأساسية).

ونستنتج مما سبق أن هذا التصنيف هو تصنيف للأشخاص الذين يقومون بعملية القياس وليس تصنيفاً لوسائل القياس، فالشخص الأساسي قد يعتمد في قياس كفاية المعلم التدريسية وسائل موضوعية، كما قد يعتمد وسائل قياس ذاتية، ونفس الأمر ينطبق على الشخص المساعد.

ويعتقد "ناصر" أن الطرق المستخدمة في تقويم المعلم متعددة ومختلفة بمعاييرها بحسب الغاية من التقويم، فقد يعتمد البعض على تقويم المعلم من خلال نجاحه في التطبيق العملي، أو من خلال سيرته الثقافية والتربوية، أو من خلال نمو تلاميذه وتحصيلهم الدراسي (ناصر 1996، ص 39).

وما يمكن ملاحظته على هذا التصنيف أنه اعتمد على خُرُجات عملية التدريس، ولم يُشر إلى وسائل قياس هذلم خُرُجات، في حين تجدر الإشارة إلى أنه يمكن استخدام وسائل موضوعية أو وسائل ذاتية عند قياس هذلم خُرُجات.

أما "الأزرق" فقد ارتأى أن يصنفها إلى ثلاثة أصناف رئيسية وهي:

1. وسائل قياس ذاتية تُقصد بها تلك الوسائل التي تعتمد على الخبرة الذاتية والانطباعات الشخصية، مثل تقديرات المعلمين الذاتية واستطلاعات آراء التلاميذ حول المعلمين واستطلاعات آراء الزملاء، وتقديرات المشرفين الفنيين والتربويين.

2. وسائل قياس موضوعية تُقصد بها تلك الوسائل التي تعتمد على رصد الواقع وتسجيله في حينه كما يحدث داخل حجرة الدراسة، مثل أسلوب الملاحظة وأساليب التحليل اللفظي.

3. وسائل قياس تنبؤية غير مباشرة: ويُقصد بها تلك الوسائل التي تهدف إلى قياس الاستعدادات والقدرات والخصائص الشخصية للمعلم، والتي يمكن أن تساعد في التنبؤ بكفاية المعلم أو فاعلية التدريس الحالية والمستقبلية، وهناك عدة وسائل يمكن استخدامها في تقدير كفاية المعلم منها السجلات المدرسية والتقارير والاختبارات التي تقيس الاستعدادات والقدرات العقلية، واختبارات الشخصية. (الأزرق 2000، ص 48-49).

ورغم أهمية التصنيف الذي اقترحه الأزرق لوسائل قياس الكفايات التدريسية، إلا أنه يُلاحظ أن الصنف الأخير وهو (وسائل قياس تنبؤية) لا يتماشى مع الصنفين الأولين وهما (وسائل قياس ذاتية) و(وسائل قياس موضوعية)، أي لم يُعتمد على نفس المعيار في التصنيف، كما أن وسائل القياس التنبؤية مكن تصنيفها إلى وسائل قياس ذاتية مثل (المقابلات، واختبارات الشخصية ...) ووسائل قياس موضوعية مثل (السجلات المدرسية، واختبارات الاستعدادات والقدرات ...).

تصنيف وسائل قياس كفايات التدريس في الدراسة الحالية:

من خلال استعراض مجموعة من تصنيفات وسائل قياس كفايات التدريس، وفي ضوء الملاحظات الموجهة لهذه التصنيفات، يقترح الباحث تصنيف وسائل قياس كفايات التدريس إلى نوعين رئيسيين وهما:

1. وسائل قياس ذاتية:

ويُقصد بوسائل القياس الذاتية تلك الوسائل التي تُعتمد فيها على خبرة الفرد الشخصية وتقديراته الذاتية ورأيه الخاص في موضوع محدد، فوسائل القياس الذاتية تُمكننا من الإطلاع على انطباعات الأفراد ومدى إدراكهم لموضوع معين، وتوجد عدة أنواع من وسائل القياس الذاتية، نذكر منها:

أ. **تقديرات المعلمين الذاتية:** وفيها يقوم المعلمون بتقدير كفاياتهم التدريسية ووصف قدراتهم ومهاراتهم وتسجيل انطباعاتهم وخبراتهم الشخصية، وذلك بالاستعانة بالاستفتاءات والمقاييس وقوائم الملاحظة الذاتية، ويعتمد هذا النوع من التقديرات على فرضية أن تقييم الآخرين للمعلم قد يستثير فيه رد فعل دفاعي لأنه يرى فيه ما يهدده، لكنه عندما يشارك في تقويمه لنفسه فإن ردود فعله تصبح ايجابية وبناءة، فهو يكتشف ذاته ويفهم نفسه ويعدل تصرفه المسلكي ويعمل على تحسين نتائج فعاليته (ناصر يونس 1996، ص51).

ولعل أهم ما يؤخذ على هذا النوع من التقديرات، نشبع النتائج المحصل عليها بالذاتية، على اعتبار أن المعلمين (الأفراد عموماً) يميلون إلى المبالغة حين تقديرهم ذاتهم.

ب. **تقديرات التلاميذ لمعلمهم:** ويعتمد هذا النوع من التقديرات على فرضية أن التلميذ في التربية الحديثة لم يعد عنصراً سلبياً يتلقى المعلومات والمعارف فقط، بل هو عضو فاعل وعنصر إيجابي يسهم بجدية في سيروورة العملية التعليمية – التعلمية وفي تقويمها.

ترى رمزية الغريب (1981) في هذا السياق أن خير مزيج قوم عمل المعلم تقويمياً صحيحاً هم طلابه، لأن الطلاب هم أكثر احتكاكاً بالمعلم وأكثر معرفة به من الناحية الشخصية والنواحي العملية المختلفة (عمران وآخرون 1994، ص283).

ويُجمع الباحثون في هذا المجال أنه يُمكن استخدام وسائل وأساليب متعددة مثل الاستبيانات والاستفتاءات. ورغم أهمية هذا النوع من التقديرات باعتباره أحد مؤشرات كفاية المعلم وفعالية التدريس، إلا أن مراجعة الأدب التربوي تبين أن نتائج الدراسات لم تكن كلها متفقة حول صلاحية هذا النوع من التقديرات.

فقد أعتبرت دراسة كل من (فولمان (Follman 1992) ودراسة هاك (Haak, et al) وآخرون (1992) تقديرات التلاميذ لمعلمهم محكاً مقبولاً، في حين جاءت دراسة كل من بدوي (1989)، وكندي (Kenndy، 1975)، وبراون (Brown، 1976) عارضة الأخذ بفكرة اعتماد تقديرات التلاميذ لمعلمهم (الأزرق، 2000، ص41) وقد بُرر ذلك بنقص الخبرة لدى التلاميذ، ويتأثر هذه التقديرات بنوع العلاقة الشخصية التي تربط التلاميذ بمعلمهم، كما أن تقديرات التلاميذ (التقديرات عموماً) عادة ما تقيس مدى رضا التلاميذ عن معلمهم أو المادة التي درسها، ولا تقيس كفاية المعلم التدريسية.

ج. **تقديرات المشرفين التربويين وتقديرات فريق الزملاء:** يمكن اللجوء أحياناً إلى تقديرات المشرفين التربويين وتقديرات فريق الزملاء إلى انطباعاتهم الشخصية حول سلوك المعلمين التعليمي كمؤشر لقياس كفاياتهم التدريسية ويُعتمد في ذلك على عدد من الوسائل منها الاستبيانات والاستفتاءات أو تقارير تعتمد بنوداً مُحددة. ومع أن هذا النوع من التقديرات يمكن أن يقدم معلومات مفيدة حول كفايات المعلمين التدريسية

باعتبار احتكاك المشرفين التربويين وفريق الزملاء، ومعرفتهم الجيدة بالمعلمين، إلا أنها تعتبر مجرد مؤشر يمكن الاستفادة منه، ولكن لا يمكن الاكتفاء به، فهو محفوف بالذاتية والانطباعية.

2. وسائل قياس موضوعية:

ويُقصد بها تلك الوسائل والأساليب التي تُحاول وصف الظاهرة المراد قياسها ورصدها وتسجيلها في حينها وأثناء حدوثها، وذلك باعتماد عدد من الأدوات التي تتميز بالصدق والثبات والقابلية للاستعمال، للوصول إلى حكم موضوعي حول سلوك المعلم التعليمي وكفايته التدريسية. ومن أنواع وسائل القياس الموضوعية نذكر:

أ. الاختبارات الموضوعية: تتميز الاختبارات الموضوعية باستبعاد العوامل الذاتية التي يمكن أن تؤثر في الحكم على كفاية المعلم التدريسية، وتهدف إلى قياس جانب أو عدة جوانب من شخصية المعلم وقدراته واستعداداته. ومع أن هذه الاختبارات تُقدم معلومات موضوعية ودقيقة حول عدة جوانب من شخصية المعلم وقدراته واستعداداته ومعارفه، غير أنها تبقى محدودة الفائدة إزاء قياس أداء المعلم التعليمي وسلوكه التدريسي، مملياً برر التفكير في أساليب قياس بديلة.

ب. شبكات الملاحظة: يُقصد بها الوسائل الموضوعية التي تم تقنيها واختبارها قصد تسجيل جوانب من العملية التعليمية خلال ملاحظة الأقسام (الدريج 2000، ص143).

وقد حدد يونس ناصر (1996) إن مبررات وأسباب استخدام شبكات الملاحظة في مجموعة عناصر نذكر منها ما يأتي:

أ. الإدراك المتزايد لفشل الأساليب والوسائل التقديرية (الذاتية) في تحديد مواصفات المعلم ذي الفاعلية أو مواصفات التدريس الفعال.

ب. محاولات تحسين إعداد المعلم، وتدريبه على ملاحظة وتحليل ما يحدث داخل الفصل، وتشجيعه على ملاحظة وتحليل الجوانب المتنوعة من سلوك التدريس بطريقة منظمة (يونس ناصر 1996، ص40).

وتتميز شبكات الملاحظة حسب ديسو (Dussault, 1973) بالخصائص الأساسية الآتية:

أ. كل شبكة باعتبارها نظام تحليل، تمكن من دراسة مظهر أو عدة مظاهر من الواقع التعليمي الشديد التعقيد.

ب. تجسد كل شبكة نموذجاً وتصوراً معيناً ورؤية خاصة لواقع القسم، وأن هذا التصور يمنح كل شبكة، باعتبارها نسقاً، خصوصيتها، ويحدد في نفس الوقت الجوانب التي يمكن ملاحظتها وتسجيلها.

ج. تتخذ كل شبكة شكل مجموعة من المراقبي وتصنف داخلها البنود التي يقابل كل واحد منها الأحداث المراد تسجيلها.

د. تتضمن كل شبكة عملية تجزيء، تهدف إلى تحليل السلوك الملاحظ وترتيبه (الدريج 2000، ص143).

الكفايات التدريبية الواجب توافرها في المعلم الناجح:

ظهرت حركة التربية القائمة على الكفايات في إعداد المعلم كرد فعل للاتجاه التقليدي الذي يقوم برنامج إعداد المعلم على إكساب الطلاب المعلم المعلومات والمعارف النظرية اللازمة له دون التركيز على الكفايات التي يجب أن يتقنها المعلم، والمرتبطة بدوره في الموقف التعليمي، وعدم قدرة البرنامج التقليدي على إحداث تغيير كبير في أداء الخريجين، وضعف الربط بين الجانب النظري والجانب التطبيقي. وقد حدد المتخصصون الكفايات التدريبية الواجب توافرها في المعلم بسبعة مجالات رئيسية وهي كالآتي: (الفرأ، 1999، ص41-45).

أولاً : الكفايات الأكاديمية والنمو المهني: وتشمل خمس مفردات هي: (إتقان مادة التخصص، إتقان مادة التخصص الفرعي، اكتساب حصيلة ثقافية، متابعة ما يستجد في مجال التخصص، متابعة ما يستجد في المجالات التربوية).

ثانياً : كفايات تخطيط الدرس: وتضم احد عشرة مفردة هي: (صياغة أهداف الدرس بطريقة إجرائية (سلوكية)، تصنيف أهداف الدرس في المجال المعرفي، تصنيف أهداف الدرس في المجال الوجداني، تصنيف أهداف الدرس في المجال الحسي الحركي (المهاري)، تحديد الخبرات اللازمة لتحقيق أهداف الدرس، تحديد طرق التدريس المناسبة لتحقيق أهداف الدرس، تحديد الوسائل التعليمية المرتبطة بالدرس، تصميم بعض الوسائل التعليمية المستقاة من مصادر البيئة المحلية، اختيار الأنشطة التعليمية المرتبطة بالدرس، اختيار وسائل التقويم المناسبة لتحقيق أهداف الدرس، كتابة خطة الدرس في تسلسل منطقي يتضمن أهم عناصر الخطة الجديدة).

ثالثاً : كفايات تنفيذ الدرس: وتشمل: (إثارة اهتمام التلاميذ بموضوع الدرس، ربط موضوع الدرس بالبيئة والحياة العلمية، ربط موضوع الدرس بخبرات التلاميذ السابقة، تنوع أساليب الدرس، تنوع أوجه النشاط داخل الفصل، استخدام الوسائل التعليمية بشكل جيد، إشراك التلاميذ في عملية التعليم، مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، صياغة وتوجيه الأسئلة المرتبطة بالدرس، استخدام أدوات وأساليب التقويم المناسبة للدرس).

رابعاً : كفايات ضبط الفصل: وتشمل: (جذب انتباه التلاميذ وتحفيزهم طوال الحصة، تنمية الشعور بالمسؤولية لدى التلاميذ، استخدام أساليب التعزيز المناسبة لسلوك التلاميذ، الاهتمام باحتياجات واهتمامات التلاميذ ومشكلاتهم، بث جو الود والإلفة في الصف، توزيع الاهتمام على كل التلاميذ في الصف، التعامل بحكمة مع المشكلات التي تنشأ أثناء الدرس).

خامساً : كفايات التقويم: وتشمل: (إعداد اختبارات تشخيصية للتلاميذ، إعداد اختبارات تحصيلية مرتبطة بالأهداف، تصميم الاختبارات الموضوعية، استخدام التقويم الدوري (المستمر) للتلاميذ، تحليل وتفسير نتائج الاختبارات، متابعة التقدم المستمر للتلاميذ أثناء العالم الدراسي).

سادساً : الكفايات الإدارية: وتشمل: (التعاون مع الإدارة في انجاز الأعمال، المشاركة في تسيير الاختبارات المدرسية، التعاون مع إدارة المدرسة في زيادة بعض الفصول، المشاركة مع الإدارة المدرسية في التعرف على

مشكلات الطلاب، التعاون في الإعداد للمجالس المدرسية تقديم الآراء و المقترحات التي يمكن أن تسهم في تطوير العمل في المدرسة).

سابعاً : كفايات التواصل الإنساني: وتشمل: (تكوين علاقات حسنة مع التلاميذ، تكوين علاقات حسن مع رؤسائه، تشكيل علاقات جيدة مع الآباء، تعريف التلاميذ على آداب المناقشة والحديث).

المبحث الثالث: اللغة الإنجليزية

تعريف اللغة الانجليزية:

هي لغة جرمانية نشأت في إنجلترا. وهي ثالث أكثر اللغات الأم انتشاراً في العالم، وبالإضافة إلى انتشارها الكبير في العالم بسبب التأثيرات العسكرية والاقتصادية والثقافية والعلمية والسياسية للإمبراطورية البريطانية ومن بعدها الولايات المتحدة الأمريكية فهي اللغة الوحيدة الموجودة بالقارات الخمس بجانب اللغة الفرنسية. (Ethnologue.com).

نشأة اللغة الانجليزية وتطورها:

نشأت اللغة الانجليزية من عدة لهجات، إجمالاً أصبحت الآن يطلق عليها الإنجليزية القديمة، والتي جلبت إلى بريطانيا العظمى من قبل المستوطنين الأنجلوسكسونيين في بداية القرن الخامس. ولقد تأثرت اللغة الانجليزية بلغة النورس القديمة من قبل غزاة الفايكنك. بعد فتح النورمان تطورت الإنجليزية القديمة إلى الإنجليزية الوسطى مستعيرة بقوة من المفردات والعادات الهجائية للنورمان (الإنجليزية - الفرنسية). ومن ذلك على نحو كبير تطورت اللغة الإنجليزية الحديثة بجانب التغير الكبير في الحروف اللينة التي بدأت في بداية القرن الخامس عشر في إنجلترا، واستمرت في اكتساب كلمات أجنبية من لغات مختلفة، وكما كانت تشكل كلمات جديدة أيضاً. وتم بناء عدد كبير من الكلمات الإنجليزية وبخاصة الكلمات الخاصة بالتقنية على أساس جذور من اللاتينية واليونانية القديمة. (زناتي 2015، ص4).

تأثير العربية على اللغة الإنجليزية:

إذا ما نظرنا تاريخياً، نجد أن مقداراً كبيراً من المفردات جراء الاحتكاك المباشر الذي زاد التماس اللغوي الإنجليزي مع جملة المفردات العربية التي رست في صلب لغات أوروبا غير أن السنوات اللاحقة، لاسيما بدءاً من القرن الثامن عشر، حتى القرن العشرين، شهد مزيداً من التماس اللغوي، كان هو الآخر مصدراً لدخول بعض الكلمات العربية في اللغة الإنجليزية. صحيح أن التبادل اللغوي في العصر الحديث، أخذ ينشط في الاتجاهين، لا سيما من الإنجليزية إلى العربية، لكن اللغة الإنجليزية اكتسبت حديثاً بعض المفردات العربية. وهذه الظاهرة قد تكون مستمرة إلى يومنا هذا. (موقع ويكيبيديا).

ليس هناك إجماع أكاديمي حول عدد المفردات ذات الأصل العربي في الإنجليزية. في دراسته الشهيرة (1933) حول هذه الظاهرة، قدم الباحث الإنجليزي والت تاييلور التقدير الأعلى، وهو حوالي الألف مفردة، غير أنه نفسه أشار إلى أن أغلب هذه المفردات قد خرجت من التداول، وأن عدد المفردات التي لا تزال شائعة إلى حد ما يناهز 260 مفردة لا غير. بعد ذلك بأربعين سنة تماماً، أحصت ساهرة عبد الحميد السيد عدد المفردات العربية التي لا تزال على قيد التداول في الإنجليزية فوجدتها 515 مفردة. من المفيد في هذا السياق أن نذكر الدراسة التي وضعها شارلز أوغاستوس فـنـل عام 1892، والتي أحصت في الإنجليزية 225 مفردات أصل عربي، ذلك لأنها لم تكتفِ بإحصاء المفردات العربية بل قامت أيضاً بمقارنة باقي

اللغات على الإنجليزية. وقد أتت العربية حسب هذه الدراسة في المرتبة السابعة مسبوقةً من قبل اللاتينية فالفرنسية والإيطالية والإسبانية واليونانية والهندية .(بعد ذلك بحوالي قرن، أي عام 1987، قام دايفد بارنهارت بمقارنة مماثلة، وأتت النتيجة شبيهة، حيث حلت العربية في المرتبة السادسة (بعد الفرنسية فاليابانية والإسبانية والإيطالية واللاتينية (دراسة فريق المحترف السعودي، 27).

فضلاً عن ذلك، فقد شغفت العربية العقول الإنجليزية في العلم والأدب، وهناك العديد من الأمثلة التاريخية على ذلك. فقد سافر الباحث الإنجليزي أدلر أوف باث في أوائل القرن الثاني عشر إلى جنوب مضيق المانش لكي يدرس العربية، وقام بترجمة لوائح الخوارزمي الفلكية إلى اللاتينية، إلا أنه لم يكن وحيداً في نشاطه هذا، بل كان عدد لا يستهان به من الأكاديميين الإنجليز يقومون باستطلاعات نحو القارة الأوروبية سعياً وراء مخطوطات عربية يقومون بترجمتها إلى اللاتينية، وكانت الدراسات العربية - أو ال Arabum studia مثلما كانت تُعرف باللاتينية حقلاً أكاديمياً هاماً. حتى أن جامعة أوكسفورد استحدثت منصبها الأول للبروفيسور اللاودي للغة العربية عام 1636، وقد شغله آنذاك إدوارد بوكوك الذي كان قد ألف كتاباً اسمه نبذة عن تاريخ العرب (لِسَن 2001, <https://ar.wikipedia.org/wiki/>).

انتشارها في العالم العربي:

للغة الإنجليزية بات لها انتشاراً واسعاً وملحوظاً في العالم العربي وخصوصاً الخليج العربي بسبب تطور الحياة بشكل عام والسياحة بشكل خاص مثل الإمارات وقطر ولها انتشار قوي في السعودية بسبب تطور الحياة وشهدت نقلة نوعية في الآونة الأخيرة، وبسبب الحجاج واختلاف لغاتهم فمن الأسهل التعامل معهم باللغة الإنجليزية. أما في دول المغرب العربي نرى أن انتشار اللغة الإسبانية والفرنسية بسبب الاحتلال الفرنسي والقرب الجغرافي. (دراسة فريق المحترف السعودي، 28).

لهجاتها:

كان انتشار اللغة الواسع سبباً في وجود لهجات عديدة لها كما أنها مكون أساسي في العديد من اللغات الهجينة. غابت الراء الساكنة في لهجات إنجلترا وأستراليا، لكن بقيت في معظم أمريكا وأسكتلندا وإيرلندا. في إنجلترا، الفرق الأكبر هو بين لهجات الشمال والجنوب، وفي أمريكا لهجات الشمال الشرقي والجنوب الشرقي تختلف عن لهجة معظم الناس. لهجة اسكتلندا التقليدية تختلف كثيراً عن اللهجات الأخرى في الأصوات والمفردات، ففي رأي البعض أصبحت لغة مختلفة وليست لهجة، ولهجة البحر الكاريبي الكريولية كذلك. (دراسة فريق المحترف السعودي، 29).

كتابة اللغة الانجليزية:

تكتب الإنجليزية بالأبجدية اللاتينية، وقد كان للتحويل من الحروف الأنجلوساكسونية إلى اللاتينية تأثيره البالغ في صعوبة الإملاء. تكتب حروف الإنكليزية كالتالي:

(A,B,C,D,E,F,G,H,I,J,K,L,M,N,O,P,Q,R,S,T,U,V,W,X,Y,Z)

نحوها وصرفها:

في الإنجليزية الترتيب العادي هو الفاعل، ثم الفعل، ثم المفعول به والصفة تأتي قبل الاسم الموصوف. كما توجد صفة الفعل Adverb وتأتي بعد الفعل غالباً لها ثلاثة أنواع أحدها فقط يمكن تغيير موقعه من الجملة.

الاسم:

جمع الاسم بزيادة س - هُوَ ز - z - مثلاً، جمع كَآت (cat) قط هَوَاتْس (cats). لكن بعض الكلمات لها ما يشبه جمع التكسير مثله "ان" (man) "رجل تصبح" ن" (men) وتضيف السين أيضاً بعد الاسم في حالة الجر بعد اسم (ليس حرف)، لكن تكتب بشكل آخر، مثلاً: اذْز (man's) تعني شيء يملكه الرجل. أيضاً يمكننا تحويل الأفعال إلى أسماء أو مصادر بإضافة ing مثل watching تصبح بمعنى مشاهدة ونستخدم ال ing أيضاً في الأفعال المضارعة. (قاموس أكسفورد 2010).

الفعل:

الفعل الإنجليزي بسيط بالمقارنة إلى الفعل العربي. له ثلاثة صيغ عادية: المضارع وهي جذر الكلمة، والماضي بزيادة د أو ت (ed)، والاسم المفعول الذي يشبه الماضي في معظم الكلمات. وأيضاً نذكر اسم الفاعل الذي دائماً هو المضارع بإضافة نِ ك (ing)، ويمكن الحصول على صيغ أخرى بتركيب هذه الصيغ مع أفعال مساعدة، مثلاً للحصول على المجهول يضاف الاسم المفعول بعد بِي (be) "كن، فنقولِي" و ز كِ د (He was killed) هو قُتل من كِل (kill) "اقتل". في المضارع، نضيف س أو ز (s) إلى الفعل إذا كان الفاعل الغائب. فعل كان لها صيغ أكثر من أي فعل أخرى: مثلاً: بِي (be) "ن، أن يكُون"، أم (am) "أكون"، إز (is) "يكون"، وز (was) "كان" وغيرها. (دراسة فريق المحترف السعودي، 56).

الضمائر:

جدول رقم (1): الضمائر في حال الفاعل هي:

في حال الفاعل		في حال المفعول (به أو له)		وفي حال الإضافة	
His	له	Him	إياه، له	He	هو
Her	لها	Her	إياها، لها	She	هي
Its	هو، هي (لشيء غير عاقل)	It	هو، هي (لشيء غير عاقل)	It	هو، هي (لشيء غير عاقل)
Their	لهم	Them	إياهم، لهم	They	هم، هن
Your	لك، لكم، لكن	Your	إياك، إياكم، إياكن، لك، لكم، لكن	You	أنت، أنتم، أنتن
My	لي	Me	إياي، لي	I	أنا
Our	لنا	Us	إيانا، لنا	We	نحن
His	له	Him	إياه، له	He	هو

اللهجات والأصناف:

تتكلم الإنجليزية في بلدان متعددة وإنها لغة رسمية في 54 بلداً ، وبنسبة طريقة اللفظ توجد لهجات فريدة كثيرة، مثل أنواع الإنجليزية في إنجلترا واسكتلندا وأيرلندا، والأنواع في الولايات المتحدة (اللحظ العادي ولحظ الشمال الشرقي والجنوب الشرقي والغرب الأوسط)، والإنجليزية الهندية، والإنجليزية الأسترالية. بالنسبة للكتابة، يوجد نظامان أساسيان، النظام الإنجليزي والنظام الأمريكي. الاختلافات بينها ليست عديدة ومعظمها تقع في طريقة متوقعة، ويسبب ذلك من السهل أن يقرأ أي متكلم نصوص بأي نظام. على العموم تكتب الإنجليزية في الولايات المتحدة وكندا بالنظام الأمريكي، وفي بريطانيا ومستعمراتها بالنظام البريطاني.

جدول رقم (2): أمثلة عن الاختلافات في الكتابة:

العربية	الأمريكية	لبريطانية
وسط	Center	Centre
لون	Color	Colour
تحليل	Analyze	Analyse
فهرس	Catalog	Catalogue
موسوعة	Encyclopedia	Encyclopaedia Encyclopædia
من القرون الوسطى	Medieval	Mediaeval
تحقيق	Realize	Realise

اثر اللغة كوسيلة اتصال تعليمية - في نظم الطلبة:

تهتم التقنيات التربوية بتحسين عمليات الاتصال التعليمية وذلك بمحاولة تطوير العناصر الأساسية المكونة لعملية الاتصال، واللغة في عملية الاتصال هي الوسيط الذي تنتقل المعرفة أو الخبرة من المعلم إلي طلبته حيث أنه باللغة يستطيع المتعلم اغناء معرفته لفظاً وتركيباً . (العمرى 1982، ص128).

وتعد اللغة من أهم وسائل الاتصال التعليمية، وهي بمعناها الشامل مجموعة من الرموز والعبارات ذات الدلالة والمعنى للناطقين بها (الطوبي 1980، ص4).

ويقدر ما تكون عناصر اللغة ومدلولاتها وظروف استخدامها متوافقة لدى جميع المشاركين في الموقف التعليمي تكون عملية الاتصال أكثر نجاحاً .

ويتركز استخدام اللغة الانجليزية في الموقف التعليمي على القراءة والكتابة والاستماع، وتتم مرحلة الحقيقة للتعليم نتيجة لقراءة، عندما يتعلم كيف يحول الحروف والكلمات والعبارات المكتوبة إلي أصوات صحيحة ثم يربط الأصوات بمعانيها (Remble 1972, P.81).

ويحصل العكس عند الكتابة أما الاستماع للكلام المنطوق، الذي يلعب دوراً فعالاً في تنظيم وبناء إشكال النشاط العقلي وعملياته، وله أهمية كبيرة في التعليم ذي المعنى. (Luvia and others 1975, P34).

إعداد وتدريب معلم اللغة الانجليزية:

يعتبر المعلم من أهم ركائز العملية التربوية لذا لابد من إعداده وتأهيله وتدريبه حتى يؤدي دوره بصورة جيدة، ويشمل إعداد المعلم ثلاثة جوانب رئيسية (بشارة 1976، ص76):

1. **الإعداد الثقافي العام:** وهو شرط أساسي لمهنة التدريس، فكلما زادت المعلومات النعامة للمعلم كان أقدر على نيل رضا تلاميذه والتأثير فيهم، ويساعد ذلك على نضوج شخصيته واتساع افقه ومداركه ليقوم بالدور الاجتماعي المطلوب.

2. **الإعداد الأكاديمي الخاص بمعلم اللغة الانجليزية:** لابد أن يتعمق المعلم في مادة تخصصه، وهذا يقتضي أن يكون متجدداً في معلوماته مواكباً كل تطور وجديد في عالم المعرفة ليس من خلال فترة الإعداد، وإنما بعد تخرجه فلا يكون في منهج تقليدي قديم، فالمعلم المعد إعداداً سليماً في تخصصه أقدر على مواجهة تحديات العصر والانفجار المعرفي الممثل الذي يزداد يوماً بعد يوم.

3. **الإعداد المهني لمعلم اللغة الانجليزية:** ويتعلق بالجانب المهني الذي يميز المعلم كمعلم له أصوله المهنية التي تتطلب التدريس، ويشمل ذلك فلسفة التربية وأهدافها وسيكولوجية نمو الطلاب في المراحل المختلفة وطرق التدريس وغيرها.

طرق تدريس اللغة الانجليزية:

تحتاج اللغة الانجليزية للطريقة الأنسب لتعليمها وهي الطريقة التي يتبع فيها المتعلم الأوضاع الطبيعية في القراءة والمحادثة وبصورة مباشرة مع إعطاء القواعد وتركيب الجمل إلي الحد الأدنى من الانتباه، إذ أن اللغة التي يتعلمها هي لغة وظيفية، بينما الطريقة القديمة والتي تعتمد على تلقين الطالب القواعد والتراكيب والقوائم الطويلة من المفردات والألفاظ وتسمى بالطريقة البنائية (Structural Approach) تعتبر طريقة غير مباشرة وغير عملية في إكساب الطالب مهارات اللغة الأربعة، وهي الاستماع (Listing) والتحدث (Speaking) والقراءة (Reading) والكتابة (Writing). (Basher 1898 - 1956).

ثانياً : / الدراسات السابقة:

اطلع الباحث في هذا الجانب من البحث علم أهم البحوث والدراسات السابقة السودانية والعربية والأجنبية التي أجريت في هذا المجال، ولم يجد الباحث دراسات تناولت هذا الجانب في المرحلة الثانوية.

ومن الدراسات والبحوث السابقة التي اطلع عليها الباحث وسوف يستعين بها في بحثه هي:

أولاً: الدراسات العربية:

1/ دراسة عالية احمد أمين عبد الحميد (1997).

بعنوان إعداد وتدريب معلم المرحلة الثانوية، دكتوراه في التربية غير منشورة، جامعة الخرطوم ، كلية التربية.

هدفت الدراسة إلي:

1. عرض ومراجعة ماضي وحاضر تدريب معلم المرحلة الثانوية في السودان ومقارنته بالتطبيقات المماثلة له في بعض دول العالم كالولايات المتحدة الأمريكية، وغرب أوروبا وجمهورية مصر العربية ونيجيريا.
2. ترمي الدراسة إلي اقتراح برنامج تدريبي يساهم في تطوير وتدريب وتأهيل معلم المرحلة الثانوية في المستقبل.

استخدم الباحث المنهج الوصفي والتاريخي لإجراء هذه الدراسة وكانت العينة من معلمي وكبار التربويين والموجهين والمشرفين، أما أداة الدراسة فقد تم بناء استبانته بالإضافة إلي المقابلات الشخصية.

أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

1. هنالك نقصاً في التمويل وقلة في الامكانيات المتاحة لاعداد وتدريب وتأهيل معلم المرحلة الثانوية في السودان بالمقارنة لتطبيقات بعض دول العالم اذ أن هذه الدول تميزت بالسخاء في الانفاق على تدريب المعلمين مما ينعكس ايجابياً على التعليم عامة، كما تبين ايضاً أن نسبة اعداد المعلمين الذين تم تدريبهم في السودان قليلة جداً بالمقارنة للعدد الكلي للمعلمين نتيجة لشح الفرص التدريبية، بينما نجد معظم دول العالم تمنح فرصة المشاركة لاعداد كبيرة من المعلمين في البرامج التدريبية، كما انها توفر الحوافز المخصصة للمعلمين والدورات التنشيطية.
2. بذلك أن خطط التجديد للمرحلة الثانوية في السودان تتطلب تطوير نوعية التعليم بالاهتمام المهني للمعلمين مع تعريف وتحديد أدوارهم ووظائفهم والعمل على تمكينهم من النمو المهني المتواصل لمتابعة علوم التربية، وكل مستحدث ومتغير.

ومن أهم التوصيات:وضع برنامجاً تدريبياً كخطة مستقبلية لتدريب معلم المرحلة الثانوية مع مراعاة بعض الجوانب الضرورية من اجل تحسين التدريب وتنويع برامجه وتعزيز محتواه وليكون ملائماً لمعلم المدرسة الثانوية التقليدية باعتباره واقعاً معاشاً وفي الإمكان إجراء التعديلات اللازمة إذا ما دعت الضرورة.

2/ دراسة محمد احمد الحمد العلقه (1998) في السودان:

بعنوان: درجة اكتساب المشرفين التربويين لمهارات برنامج تطوير الإشراف في الأردن، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الخرطوم، غير منشورة.

اتبع الباحث المنهج الوصفي.

عينه الدراسة في جميع أفراد مجتمع المشرفين التربويين الذين خضعوا للتدريب على مهارات برنامج تطوير الإشراف التربوي في كل مديريات تربية: عمان الأولى، الزرقاء، الرصيفة، أربد الأولى، أربد الثانية، الكورة، الاغوار الشمالية، السلط، عجلون، وجرش، حيث بلغ عددهم (310) مشرفاً ومشرفة، واستخدم الباحث استبانته أعدها بنفسه مكونة من (68) ثمان وستين مهارة تغطي (12) اثني عشر مجالاً إشرافياً، استعملت على مقاسين معاً أحدهما لقياس درجة معرفة المشرفين التربويين بمهارة البرنامج، والثاني لقياس درجة ممارستهم لها، وذلك بهدف تحديد درجة اكتسابهم لهذه المهارات.

ولاستخراج النتائج فقد استخدم الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما استخدم تحليل التباين المتعدد (ANOVA) للكشف عن الفروق بين المتوسطات الحسابية ومعاملات ارتباط بيرسون لتحديد العلاقة بين كل من درجة المعرفة ودرجة الممارسة.

1. الاتفاق مع المعلم على أهداف وموعد الزيارة الصفية.
2. وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($0.0 = 8$) بين متوسطات استجابات المشرفين التربويين على كل من درجة المعرفة ودرجة الاكتساب لمهارات البرنامج تعزى للجنس، وللمؤهل العلمي والخبرة في الإشراف التربوي.
3. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($0.0 = 8$) بين متوسطات لمهارات البرنامج تعزى لمجال الإشراف وللتخصص.
4. هنالك علاقة قوية وعالية بين درجة معرفة المشرفين التربويين بمهارات البرنامج وبين درجة ممارستهم لها.

3/ دراسة المغيدي 1998:

بعنوان (تقويم الكفايات الأدائية للمشرف التربوي كما يدركها المعلمون والمشرفون أنفسهم في محافظة الإحساء التعليمية).

هدفت الدراسة إلى حصر الكفايات اللازمة للمشرف التربوي لأداء مهامه بفعالية، تم تقديم الكفايات الأدائية له أثناء أداء مهامه الإشرافية المنوطة به كما يدركها المعلمون والمشرفون أنفسهم مع أخذ المتغيرات الخاصة بالمعلمين في الاعتبار، وهي المؤهل التربوي والخبرة والتخصص والمرحلة التعليمية، وشملت الدراسة 92 مشرفاً.

ومن أهم نتائج الدراسة:

1. حصر الكفايات اللازمة للمشرفين التربويين.

2. وجود فروق بين تقويم المشرفين للمعلمين والكفايات الأدائية لمهام المشرف التربوي في معظم المجالات تعزى إلي متغيرات الدراسة.

14/ دراسة انتصار عوض الكريم (2002).

بعنوان دور الإشراف التربوي بمرحلة الأساس لولاية الجزيرة المشاكل والحلول. تهدف هذه الدراسة إلي معرفة دور الإشراف التربوي لمرحلة الأساس بولاية الجزيرة (المشاكل والحلول). المنهج الذي اتبعته الباحثة هو المنهج الوصفي، والأداء التي استخدمتها لجمع البيانات والمعلومات كانت الاستبيان.

تضمنت عينة بحثها (32) مشرفاً و(105) معلماً، وبعد تحليل البيانات باستخدام النسب المئوية توصلت الباحثة علي النتائج التالية:

1. عكست النتيجة ان العمل علي تحقيق اهداف الإشراف التربوي في مجملها لم تكن في المستوي المطلوب المتوقع للعمل علي تحسين أداء معلمي مرحلة الأساس.
2. يواجه الإشراف التربوي لمرحلة الأساس مشكلات وصعوبات تحد في فعالية العملية التربوية وتتمثل المعايير التي تعتمد علي الاقدمية في اختيار المشرفين التربويين، وضعف العلاقات الإنسانية بين المشرفين والمعلمين، وصعوبة الترحيل وبعد المسافة بين مقر عمل المشرف والمدارس التابعة له.
3. قدم المعلمون والمشرفون بعض المقترحات لمعالجة المشكلات والصعوبات الآتية فيه:
أ. أن يتم اختيار المشرفين من حملة الشهادة الجامعية.
ب. ضرورة توفير الترحيل خاصة للمناطق النائية.
ت. الاهتمام برفع كفاءة المشرفين لمواكبة التطورات التربوية المحدودة.

15/ دراسة الرميح (2003)، في السعودية.

بعنوان: دور المشرف التربوي المقيم في التنمية المهنية للمعلمين. هدفت إلى التعرف على مدى مساهمة المشرف التربوي المقيم في التنمية المهنية للمعلمين، والتعرف على الصعوبات التي تحد من تنمية المشرف التربوي المقيم للمعلمين مهنيًا، إضافة إلى تأثير متغيرات الدراسة على استجابة أفراد الدراسة نحو مساهمة المشرف المقيم في التنمية المهنية للمعلمين، والصعوبات التي تحد من ذلك. ولتحقيق أغراض الدراسة اعتمد الباحث المنهج الوصفي مستخدماً الاستبيان، حيث بلغت عينة الدراسة 522 معلماً، و16 مديراً، و27 مشرفاً في أربعة مجمعات تعليمية حكومية بمدينة الرياض. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن المشرف يسهم في تنمية المعلم بدرجة متوسطة في مجال التخطيط للدرس وإعداد، ومجال تنفيذ الدرس، ومجال التقويم، ومجال إدارة الصف، ومجال النمو المهني الذاتي، وفي تنمية المعلمين مهنيًا بوجه عام، كما أشارت إلى وجود صعوبات تحد من تنمية المشرف للمعلمين مهنيًا، تتمثل بعدم وجود خطة واضحة لمتابعة النمو المهني للمعلمين، ونقص التأهيل لدى المشرف المقيم، ووجود النصاب التدريسي الذي يشكل عبئاً على المشرف.

16 دراسة أبو ارشيد (2004) في السعودية.

بعنوان: دور الإشراف التربوي والإدارة المدرسية في تطوير الأداء المهني لمعلمي التربية البدنية بالمملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير غير منشورة.

هدفت الدراسة إلى معرفة دور الإشراف التربوي والإدارة المدرسية في تطوير الأداء المهني لمعلمي التربية البدنية المعنيين حديثاً بالمملكة العربية السعودية، وتكونت عينة الدراسة من (550) معلم، ومن (300) مدير، ومن (150) مشرف تربوي، واستخدم الباحث الاستبيان كوسيلة لجمع البيانات، وأظهرت نتائج الدراسة، اتفاق آراء المعلمين والمشرفين التربويين ومديري المدارس على أهمية الدور الذي يمكن أن يقوم به المشرف التربوي في تنمية المعلمين مهنيًا، كما أظهرت النتائج أيضاً تدني دور المشرف التربوي في بناء النظام التقويمي واتخاذ القرار الذي يهتم بتطوير أداء المعلم.

17 دراسة عيسان والعاني (2006) في سلطنة عمان.

بعنوان: دور المشرف التربوي ومعوقات أدائه من وجهة نظر المشرفين أنفسهم في ضوء بعض المتغيرات في سلطنة عمان.

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع الممارسات في الإشراف التربوي في سلطنة عمان من وجهة نظر المشرفين التربويين، كما هدفت إلى الكشف عن دور المشرف التربوي ومعوقات أدائه من وجهة نظر المشرفين أنفسهم، وتكونت عينة الدراسة من (70) مشرف تربوي، ولتحقيق أغراض الدراسة تم اتخاذ المنهج الوصفي واستخدام الاستبيان، وجاءت أبرز النتائج بارتفاع مستوى دور المشرف التربوي في العلاقات الإنسانية وفي مناقشة المعلمين من خلال جلسات إرشادية، بالإضافة إلى ارتفاع دوره في عملية التخطيط وحل المشكلات، كما أظهرت النتائج تدني دور المشرف التربوي في إصدار القرارات، وأظهرت أيضاً وجود معوقات عديدة تحول دون تطويره.

18 دراسة الغامدي (2007)، في السعودية.

بعنوان: دور المشرف التربوي في تنمية مهارات التدريس لدى معلمي اللغة العربية.

هدفت إلى معرفة دور المشرف التربوي في تطوير الكفايات التعليمية لمعلمي اللغة العربية والمتعلقة بالتخطيط للدرس، وطرائق التدريس، واستخدام الوسائل التعليمية، وإدارة الصف، وتقويم الطلاب، كما هدفت إلى التعرف على الفروق في آراء مجتمع الدراسة في ما يتعلق بدور المشرف في تطوير كفايات معلمي اللغة العربية تبعاً لمتغيرات الدراسة (طبيعة العمل، سنوات الخبرة، البرامج التدريبية، المرحلة الدراسية)، ولتحقيق أغراض الدراسة قام الباحث باستخدام الاستبيان حيث شملت عينة الدراسة بعض معلمي اللغة العربية ومديري المدارس في جميع المراحل بمحافظة خميس مشيط، في الفصل الدراسي الثاني 2006 - 2007. وقد أظهرت نتائج الدراسة تطور التقويم المهنية لدى المشرف التربوي بمستوى عالٍ من ناحية التخطيط واتخاذ القرار، في حين أظهرت الدراسة مستوى متوسطاً في العلاقات الإنسانية.

9/ دراسة عبد الله (2009)، في اليمن.

بعنوان: تقويم أداء مشرفي التربية الأساسية الإسلامية للمرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية في ضوء الكفايات اللازمة لهم.

هدفت إلى تقويم مشرفي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية في ضوء الكفايات المهنية اللازمة لهم ولتحقيق أغراض الدراسة قام الباحث باستخدام الاستبيان حيث شملت عينة الدراسة مدراء ومشرفين تربويين للتربية الإسلامية في مدارس صنعاء. وأشارت نتائج الدراسة إلى تدني درجة توافر الكفايات المهنية لدى مشرفي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية مجال تنمية قدرات المعلمين مهنيًا، ومجال التخطيط، ومجال التقويم، كما أظهرت النتائج قلة توفر المناهج والكتب المدرسية، كما وأشارت إلى وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس.

10/ دراسة الشربيني (2009) في السعودية.

بعنوان: دور الإشراف التربوي في تحقيق الجودة في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. هدفت الدراسة إلى التعرف على دور الإشراف التربوي في تحقيق الجودة وكذلك الوقوف على معوقات دور الإشراف التربوي التي تحول دون تحقيق الجودة، وتكونت عينة الدراسة من معلمي المدارس الابتدائية العامة في السعودية، تم استخدام الاستبيان والاعتماد على المنهج الوصفي وذلك لتحقيق أهداف الدراسة، حيث جاءت أبرز النتائج تدني دور الإشراف التربوي في تحقيق جودة التعليم تبعاً لمجال اتخاذ القرارات، ومجال العلاقات الإنسانية، والاتصال، وتوزيع الأدوار، وحل المشكلات.

11/ دراسة صالح (2007) في فلسطين.

بعنوان: تحسين دور المشرف التربوي في مدارس محافظة غزة في ضوء مفهوم الجودة. هدفت إلى تحسين دور المشرف التربوي في مدارس محافظة غزة في ضوء مفهوم الجودة، من خلال التعرف على الأنوار الإشرافية المطلوب من المشرف التربوي أن يقوم بها في الإشراف على المدرسة، ومعرفة مدى ممارسة المشرف للأدوار المطلوبة منه من وجهة نظر المعلمين والمدراء، بلغت عينة الدراسة (168) معلماً ومديراً، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام الاستبيان، استخدم الباحث الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل النتائج وتفسيرها، ولقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن المشرف التربوي يمارس جميع مجالات دوره المهني بدرجة عالية، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $0.05 \leq \alpha$ في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة المشرف للأدوار الإشرافية المطلوبة منه تعزى لمتغيرات الدراسة: المهنة (مدير/معلم) و المؤهل العلمي، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $0.05 \leq \alpha$ في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة المشرف للأدوار الإشرافية المطلوبة منه تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

ثانياً : الدراسات الأجنبية:

1/ دراسة بيتش 1976 Bech:

بعنوان: تصورات المعلمين والمشرفين التربويين العاملين في الخدمات الإشرافية التعليمية. هدفت هذه الدراسة إلى تحديد تصورات المعلمين والمشرفين التربويين العاملين في الخدمات الإشرافية التعليمية ومن ضمن هذه الخدمات المشاهدات الصفية والمؤتمرات الإشرافية التي تعقد عقب المشاهدات الصفية، واختيرت عينات الدراسة عشوائياً، وتكونت من (381) معلماً و(317) مديراً و(278) مشرفاً تربوياً أظهرت النتائج أن نظام الإشراف التربوي وخدماته يتصفان بالفشل وعدم القدرة على تحقيق النتائج الفضلى، كما أظهرت تصورات المعلمين أن هنالك سوء تخطيط وسوء تنفيذ في المشاهدات الصفية والمؤتمرات الإشرافية، الأمر الذي يجعل الإشراف التربوي عاجز عن حل المشكلات التعليمية.

2/ دراسة صدقي (Sidgi) 1979:

بعنوان: مقارنة بين معلمي المرحلة الثانوية والمشرفين التربويين في كل من تكساس ومنظمة كراتش. هدفت هذه الدراسة إلى المقارنة بين معلمي المرحلة الثانوية والمشرفين التربويين في كل من تكساس ومنظمة كراتش بغض النظر عن الممارسات الإشرافية. تكونت العينة من (108) من المعلمين و(45) مشرفاً في تكساس و(122) معلماً في كراتش، وخلصت الدراسة إلى عدم وجود اختلاف في اتجاهات المشرفين في كل من تكساس وكراتش نحو بعض الأساليب الإشرافية يعزى للجنس أو العمر أو الحالة الاجتماعية أو الخلفية التعليمية أو سنوات الخبرة، بينما ظهر اختلاف بناء على تلك المتغيرات لدى المعلمين في المنطقتين كما أدلت الدراسة على وجود اتجاهات ايجابية نحو بعض الأساليب الإشرافية واتجاهات سلبية نحو البعض الآخر.

3/ دراسة توان هيسيا ولن (1995):

بعنوان: تطوير المحتوى العلمي لأساليب التعليم لدى معلم الكيمياء أثناء التدريب الميداني. تهدف هذه الدراسة إلى تطوير المحتوى العلمي لأساليب التعليم لدى معلم الكيمياء أثناء التدريب الميداني". تكونت عينة الدراسة من مجموعة من الطلاب المعلمين في تخصص الكيمياء في تايوان أثناء التدريب قبل الخدمة، وُملت مشاهدتهم أثناء التدريب وإجراء المقابلات الشخصية قبل وبعد التدريب. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة هي أنه بعد عام كامل من الخبرة الميدانية زادت لديهم القدرة على تبسيط الكيمياء، وتنوع طرق التدريس، والاهتمام بخصائص المتعلمين، والوعي بأهمية التطوير العلمي في التخصص، وفي طريقة توصيل المعلومة للطلاب، مما يدل على أهمية التربية الميدانية وإعطائها الوقت الكافي.

14/ دراسة لنتون وديسكول Deuschle & Linton (2007) في أمريكا.

بعنوان: تلبية حاجات المشرفين على المدارس: أربعة نماذج للإشراف الجماعي في جامعة إنديانا، في الولايات المتحدة الأمريكية.

هدفت إلى وصف الإشراف الجماعي كخيار قابل للتطبيق، وكوسيلة للتصدي إلى مشكلة عدم وجود إشراف عملي مستمر، كما هدفت إلى بحث أربعة نماذج للإشراف الجماعي، بالإضافة إلى عدة ارتباطات لتخطيط وتنفيذ مجموعات الإشراف في المدارس، ولتحقيق أغراض الدراسة، قام الباحث بوصف أربعة نماذج للإشراف الجماعي، بالاستعانة بالأدبيات المتعلقة بالموضوع، مستخدماً المنهج الوصفي. حيث أشارت النتائج إلى أن عدم وجود إشراف عملي مستمر، يسبب في خلق مشكلة كبيرة للمرشدين الذين يرغبون في ممارسة الوظيفة الإشرافية، كما أشارت إلى أن مشرفي المدارس غالباً ما يعملون في عزلة عن بقية الكادر التعليمي، مما يشير إلى تدني التخطيط والتنفيذ لديهم.

15/ دراسة فساسى FASASI (2008) في نيجيريا.

بعنوان: دور المشرف في التعزيز الفعلي للعلاقة بين المجتمع والمدرسة في القرن 21 في نيجيريا"، هدفت إلى البحث في دور المشرف التربوي في تعزيز العلاقات بين المدرسة والمجتمع المحلي، وإلى بحث الجهود التي تصنعها الحكومة، في شأن إشراك المجتمع المحلي في برامج التعليم الشاملة، ولتحقيق أغراض الدراسة، قام الباحث باستخدام المنهج الوصفي، واستخدام الأدبيات المتعلقة، كما قام بإجراء العديد من المقابلات مع مشرفين، ومعلمين، وأهالي. حيث أشارت النتائج إلى أنه خلافاً لما في الماضي، فقد أصبحت الجهود التي تصنعها الحكومة لإشراك المواطنين في برامجها التعليمية، والتعليم الشامل، فعالة أكثر حيث حاز دور المشرف التربوي على مستوى مرتفع.

16/ دراسة دينيس Dennis (2009).

بعنوان: الإشراف التربوي وتحول التنظيم المدرسي"، هدفت إلى دراسة أبعاد التنظيم التعليمي للمدارس، لتحديد المضاعفات المترتبة على عناصر محددة من الإشراف التربوي، تتمثل في: المعرفة، والمهارات الشخصية والتقنية، والمناطق التي يجرى عليها تنفيذ المهام، ولتحقيق أغراض الدراسة قام الباحث باستعراض الأدبيات ذات الصلة، والخبرات الجماعية، وقام الباحث أيضاً بجمع وصياغة مجموعة من الآثار المترتبة على عناصر الإشراف، على شكل أثر الدور المتعلق بمسؤوليات المعلمين، ومديري المدارس، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أن عملية الإشراف، تتأثر بشكل كبير من قبل وجود منظمة للتعليم، مما يؤدي إلى ارتفاع مستوى التنمية المهنية من قبل المشرفين في العملية الإشرافية، إذا استمر الإشراف كقوة مساعدة.

17/ دراسة كابسوزوجلو Kapusuzoglu (2010) في تركيا.

بعنوان: دور مشرفي التعليم الابتدائي في تدريب المعلم المرشح للحصول على وظيفة في مدينتي بولو ودوزجي في تركيا.

هدفت إلى تحديد دور مشرفي التعليم الابتدائي، في تدريب المعلمين المرشحين للحصول على وظيفة، ولتحقيق أغراض الدراسة قام الباحث بتقييم آراء المعلمين المرشحين، ومشرفي التعليم الابتدائي، حيث استخدم الباحث الاستبيان، وبلغ مجتمع الدراسة 297 معلماً في مدارس التعليم الأساسي في بولو ودوزجي، و35 مشرفاً ممن يعملون في مديريات التربية الوطنية، في بولو ودوزجي، وقد تم أخذ 221 معلماً بالطريقة العشوائية كعينة للدراسة، وجميع المشرفين. وقد أشارت نتائج الدراسة بعد تحليل الاستبانات، أن المشرفين لم يقوموا بدعم المعلمين المرشحين للوظيفة بشكل كاف، مما يشير إلى تدني التنمية المهنية التي من شأنها تعمل على دعم المعلمين بشكل كاف.

8/ دراسة هسمانجلو وهسمانجلو Hismanoglu and Hismanoglu (2010) في قبرص.

بعنوان: تصورات معلمي اللغة الإنجليزية عن الإشراف التعليمي نسبة للتنمية المهنية للمعلمين، دراسة حالة في شمال قبرص.

هدفت إلى دراسة تصورات معلمي اللغة الإنجليزية حول الإشراف التعليمي نسبة إلى التنمية المهنية، كما هدفت إلى بحث الأسس النظرية للمصطلحات المزدوجة، والإشراف التعليمي، والتنمية المهنية، وعلاقة ذلك بسياق تدريس اللغة الإنجليزية. ولتحقيق أغراض الدراسة، قام الباحث بدراسة حالة صغيرة الحجم، في سياق التعليم العالي في الجمهورية التركية شمال قبرص. حيث أشارت النتائج إلى أن على المشرف التربوي أن يسلط الضوء على نقاط القوة في أداء معلمي اللغة الإنجليزية، ويقوم بتشجيعهم على التفكير ملياً في نقاط الضعف وإيجاد بعض الحلول لمشاكلهم. كما أشارت النتائج إلى وجود فرق ملحوظ بين المعتقدات التي يؤمن بها مدرسو اللغة الإنجليزية، والتجارب الحقيقية المتعلقة بالإشراف التعليمي، ومن جانب آخر تدني مستوى الإشراف التربوي.

التعليق على الدراسات السابقة:

يستنتج من الدراسات السابقة ما يلي:

1. إن معظم الدراسات العربية قد أكدت علي تقييم الإشراف التربوي من حيث أسسه وأساليبه، كما تطمع إلي بناء العلاقات الإنسانية، وإن يكون هناك مظهر للديمقراطية، حيث قام بعضها بتحليل المهارات والكفايات الإشرافية المتوفرة في المشرفين التربويين وفي وجهات النظر المختلفة، ومدى انفاقها مع النماذج المثالية ومدى مساهمتها الأساليب الإشرافية المعاصرة اللازم توفرها في الإشراف التربوي الحديث حتى تصل به الدرجة إلي تحقيق الأهداف المنشودة.
2. تبين معظم هذه الدراسات أن المشرفين على وعي تام بأهداف الإشراف لكنهم بحاجة ماسة إلي الممارسة والتدريب على أساليب ومهارات حديثة أهمها البحث العلمي وحل المشكلات والتقييم والتغذية الراجعة وإدارة الاجتماعات وبناء الأنشطة التعليمية.

أوجه الالتقاء والاختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية:

1. هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على واقع الإشراف التربوي ودوره في تطوير الكفايات التدريسية لمعلمي اللغة الانجليزية، بينما تناولت الدراسات السابقة اكتساب المشرفين التربويين لمهارات برنامج تطوير الإشراف التربوي وبين المشرفين للإشراف التربوي وبين ممارستهم الإشرافية.

2. معظم الدراسات السابقة أجريت على مراحل التعليم المختلفة وهو ما لا يتفق مع الدراسة الحالية والتي أجريت على المرحلة الثانوية وتتفق الدراسة في هذا المجال مع دراسة أكوما فقط.

وبصورة عامّة تعتبر الدراسة الحالية امتداداً وتطويراً للدراسات السابقة، أما من حيث أنها امتداداً فيتمثل في أن الباحث اتبع نفس منهج البحث ونفس أدوات القياس التي اتبعت في الدراسات السابقة ودراسة بعض الجوانب والمتغيرات التي تولتها أي دراسة من هذه الدراسات المتوقع من إضافة هذه الدراسة لموضوع الباحث. من حيث النتائج اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة هسمانجو وهسمانجو Hismanoglu and Hismanoglu (2010) في قبرص في تدني الإشراف التربوي بحسب وجهة نظر معلمي اللغة الانجليزية. فقد أثبتت نتائج هسمانجو تدني مستوى الإشراف التربوي بوجه عام في مجال تنمية المهنية لمعلمي اللغة الانجليزية. اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة الرميح (2003) فيما أشارت إليه نتائج دراسة الرميح في أن المشرف التربوي يسهم في تنمية المعلم بدرجة متوسطة بوجه عام، أما الدراسة الحالية فقد أثبتت نتائجها أن الإشراف التربوي مرضياً عنه فيما يختص بزيارة الصف الدراسي.

مدى استفادة الباحث من الدراسات السابقة:

استفاد الباحث من الدراسات السابقة في عدة جوانب منها: صياغة مشكلة الدراسة وتحديد أهدافها تحديداً دقيقاً، تكوين تصور شامل لموضوع الدراسة الحالية وذلك من خلال ما اتبعته الدراسات السابقة من مناهج وطرق عرض للنتائج وما توصلت إليه من توصيات، وما تقدمت به من مقترحات، كما استفاد الباحث من الدراسات السابقة أيضاً في تصميم دراسته وشكلها العام، كذلك ساعدت الدراسات السابقة الباحث في مقارنة نتائج هذه الدراسة بنتائج تلك الدراسات للوصول إلى تصور واضح عن الإشراف التربوي ودوره في تطوير الكفايات التدريسية لمعلمي اللغة الانجليزية بالمرحلة الثانوية.

الفصل الثالث

إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد:

يتناول الباحث في هذا الفصل عرض لإجراءات الدراسة الميدانية، حيث يوضح الأسلوب أو المنهج في البحث ومجتمع الدراسة والأدوات التي استخدمها الباحث في جمع البيانات وخصائص أفراد العينة الذين طبقت عليهم مفردات الدراسة، كما وضحت المعالجة الإحصائية التي استخدمت في ما تم جمعه من بيانات.

منهج الدراسة:

أتبع الباحث المنهج الوصفي للحصول على المعلومات مع الاستعانة بالمصادر والمراجع ذات الصلة بالبحث، وما سبق من بحوث مشابهة.

مجتمع الدراسة:

يضم مجتمع الدراسة معلمي ومعلمات اللغة الانجليزية بمدارس المرحلة الثانوية بولاية الجزيرة محلية القرشي، حيث يبلغ عدد المدارس بالمحلية (67) مدرسة وعدد المعلمين (53) معلماً (بحسب آخر إحصائية من مكتب التعليم بالمحلية، 2017).

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة عشوائية بلغت (30 معلماً ومعلمة) ونسبة (56.7%) من مجتمع البحث، منهم (16) معلم و(14) معلمة، تم توزيع الاستبيان على المدارس بمحلية القرشي علي النحو التالي:
جدول رقم (3): أفراد العينة المختارة من أساتذة اللغة الإنجليزية بمحلية القرشي.

عدد العينات المختارة	معلمي ومعلمات اللغة الانجليزية
6	شرق محلية القرشي
6	شمال محلية القرشي
6	جنوب محلية القرشي
6	غرب محلية القرشي
6	وسط محلية القرشي
30	مجموع العينة

المصدر: إعداد الباحث

أما من حيث المؤهل العلمي فجميعهم من حملة البكالوريوس ومن حيث المؤهل المهني فمنهم (21) من حملة المهل التربوي و(9) غير تربوي، أما من حيث سنوات الخبرة فواحد فقط منهم سنين خبرته (أقل من خمسة سنوات) وعشرون منهم تتراوح سنين خبرتهم بين (5 - 10سنوات)، وأربعة منهم تتراوح سنين خبرتهم

بين (11 - 15) وخمسة منهم سنيين خبراتهم (16 فما فوق)، أما من حيث مجال التدريب (12) منهم لم يتلقوا دورة تدريبية، و (12) منهم نالوا دورة تدريبية واحدة، واثنان فقط نالوا دورتان تدريبيتان وأربعة منهم نالوا ثلاث دورات فأكثر.

وصف عينة الدراسة:

جدول رقم (4): النوع.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	M	16	53.3	53.3	53.3
	F	14	46.7	46.7	100.0
	Total	30	100.0	100.0	

المصدر: إعداد الباحث.

يوضح الجدول رقم (4) أن عدد المعلمين (16) أكثر من عدد المعلمات (14).

جدول رقم (5): المؤهل التعليمي:

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	دبلوم	1	3.3	3.3	3.3
	بكالوريوس	29	96.7	96.7	100.0
	Total	30	100.0	100.0	

المصدر: إعداد الباحث.

يوضح الجدول (5) أن أغلب المعلمين من حملة البكالوريوس ثم الدبلوم.

جدول رقم (6): المؤهل المهني:

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	تربوي	21	70.0	70.0	70.0
	غير تربوي	9	30.0	30.0	100.0
	Total	30	100.0	100.0	

المصدر: إعداد الباحث.

يتضح من الجدول رقم (6) أن أغلب المعلمين من خريجي كليات التربية ثم الكليات الأخرى.

جدول رقم (7) سنوات الخبرة:

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	أقل من 5 سنوات	1	3.3	3.3	3.3
	5 - 10 سنوات	20	66.7	66.7	70.0
	11 - 15 سنوات	4	13.3	13.3	83.3
	16 فما فوق	5	16.7	16.7	100.0
	Total	30	100.0	100.0	

المصدر: إعداد الباحث.

يتضح من الجدول (7) أعلاه أن أغلب المعلمين تتراوح سنين خبراتهم ما بين (5-10).

جدول رقم (8): الدورات التدريبية:

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا توجد	12	40.0	40.0	40.0
	دورة واحدة	12	40.0	40.0	80.0
	دورتان	2	6.7	6.7	86.7
	ثلاثة فأكثر	4	13.3	13.3	100.0
	Total	30	100.0	100.0	

المصدر: إعداد الباحث.

يتضح من الجدول (8) أعلاه أن أغلب المعلمين لم يتلقوا دورات تدريبية أو تلقوا دورة واحدة فقط.

أدوات الدراسة:

استخدم الباحث في هذه الدراسة الاستبانة الموجهة لمعلمي ومعلمات اللغة الانجليزية بمدارس المرحلة الثانوية بولاية الجزيرة محلية القرشي.

تصميم الاستبانة:

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث، والاطلاع على كتب مناهج البحث العلمي، وعلى الخلفية النظرية اللازمة لمفاهيم الإشراف التربوي ودوره في تطوير الكفايات التدريسية لمعلمي اللغة الانجليزية بمدارس المرحلة الثانوية تمكن الباحث من وضع تصميم أولي للاستبانة وفقاً للأسس العلمية المتبعة، وبعدها قام الباحث بعرض التصميم الأولي للاستبانة على الدكتورة المشرفة على البحث، ثم عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال التربية وتم تعديلها على حسب الآراء التي

أُبديت حولها من إضافة وحذف وتعديل، وكان ذلك بمثابة تحكيم الاستبانة، ومن ثم قام الباحث بتصميم وصياغة الاستبانة في صورتها النهائية. (ملحق رقم 1).

وقد تم تقسيم الاستبانة إلى ثلاثة أجزاء هي:

الجزء الأول: عبارة عن خطاب موجه لأفراد العينة ويشرح المطلوب منهم.

الجزء الثاني: يتكون من البيانات الشخصية المطلوبة والتي تشمل النوع، المؤهل التعليمي، المؤهل المهني، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية.

الجزء الثالث: يشتمل على محاور البحث وعددها ثمانية هي:

المحور الأول: زيارة الصف الدراسي.

المحور الثاني: التخطيط وإعداد الدرس.

المحور الثالث: طرق التدريس.

المحور الرابع: الوسائل التعليمية.

المحور الخامس: رعاية الطلاب.

المحور السادس: المنهج الدراسي.

المحور السابع: تنمية العلاقات المهنية والإنسانية.

المحور الثامن: أساليب التقويم.

قد اشتملت هذه المحاور على (67) عبارة ليختار منهم المعلم ما يناسبه حسب السلم الثلاثي التالي:

1/ أوافق. 2/ أوافق لحد ما. 3/ لا أوافق.

إجراءات توزيع الاستبانة:

حاول الباحث إتباع أفضل طريقة لتوزيع الاستبانة على المعلمين (عينة الدراسة)، وذلك لضمان أفضل إجابة عليها، ولتحقيق ذلك اتبع الباحث الخطوات التالية:

1. قابل الباحث مديري ومديرات المدارس الثانوية بمدينة القرشي ولاية الجزيرة وذلك لتوضيح نوع وأهداف البحث.

2. طلب الباحث من مديري ومديرات المدارس السماح له بالاجتماع مع معلمي ومعلمات اللغة الانجليزية.

3. التقى الباحث بمعلمي ومعلمات اللغة الانجليزية كل في مدرسته ووزع عليهم الاستبانة، حيث تم توزيع (40) استبانة استرد منها الباحث (30) استبانة صالحة للتحليل.

تقنين الاستبانة:

الثبات: يعني درجة استقرار النتائج عند تكرار المقياس على نفس مجموعة الأفراد، ولإيجاد الثبات استخدم الباحث معادلة التجزئة النصفية وذلك بتجزئة أسئلة الاستبانة إلى جزئين، يشمل الجزء الأول الدرجات ذات الترتيب الفردي (س)، ويشمل الجزء الثاني الدرجات ذات الترتيب الزوجي (ص)، ولإيجاد ارتباط الدرجات الفردية والزوجية استخدم الباحث معادلة الارتباط لبيرسون وهي:

$$r = \frac{\sum (S_j - \bar{S})(V_j - \bar{V})}{\sqrt{\sum (S_j - \bar{S})^2 \sum (V_j - \bar{V})^2}}$$

حيث : r = معامل الارتباط بين نصفي الاستبانة.

S = درجات العبارات الفردية.

V = درجات العبارة الزوجية.

$\sum$ = مجموع درجات العبارات الفردية والزوجية.

n = عدد أفراد العينة الإحصائية.

وبعد ذلك استخدم الباحث معادلة سييرمان براون لإيجاد معامل ثبات الاستبانة وصيغة المعادلة هي:

$$r - A - A = \frac{r^2}{r + 1}$$

الصدق: والصدق هو درجة قدرة المقياس على قياس ما وضع لقياسه. وقد اعتمد الباحث على نوعين من أنواع الصدق هما:

أ. الصدق الظاهري: وهو الذي يشير إلى ما يبدو ظاهرياً أن الاستبانة تقيس ما وضعت لقياسه.

ب. الصدق الذاتي: وهو صدق الدرجات التجريبية بالنسبة للدرجات الحقيقية.

المعالجة الإحصائية:

قام الباحث بتفريغ البيانات التي جمعها في جداول ومن ثم معالجتها إحصائياً باستخدام برنامج التحليل الإحصائي SPSS وفقاً للتكرارات والنسب المئوية والوسط الحسابي ومن ثم إيجاد الانحراف المعياري وقيمة مربع كاي والقيمة الاحتمالية للمحاور مجتمعة.

الفصل الرابع

عرض البيانات وتحليلها ومناقشة النتائج

جدول رقم (9): تحليل عبارات المحور الأول (زيارة الصف الدراسي).

م	العبرة: المشرف التربوي:	التكرار والنسبة %			قيمة مربع كاي	القيمة الاحتمالية	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		أوافق	أوافق لحد ما	لا أوافق				
1	يزورني أكثر من مرة خلال السنة	21 70.0%	1 3.3%	8 26.7%	20.600	0.000	1.57	0.898
2	يخطرني سبباً بمواعيد الزيارة	20 66.7%	3 10.0%	7 23.3%	15.800	0.000	1.57	0.858
3	يشاركني في شرح الدرس قبل الدخول إلي الحصة	2 6.7%	-	28 93.3%	22.533	0.000	2.87	0.507
4	يستعرض معي الدرس قبل الدخول إلي الحصة	1 3.3%	1 3.3%	28 93.3%	48.600	0.000	2.90	0.403
5	يحرص على دخول الحصة منذ البداية	18 60.0%	5 16.7%	7 23.3%	9.800	0.007	1.63	0.850
6	يقاطعني أثناء الشرح لإبداء بعض الملاحظات	3 10.0%	-	27 90.0%	19.200	0.000	2.80	0.610
7	يتابع معي الشرح حتى نهاية الحصة	15 50.0%	11 36.7%	4 13.3%	6.200	0.045	1.63	0.718
8	يقوم بتقويم الأسئلة التي أ طرحها للطلاب	8 26.7%	6 20.0%	16 53.3%	5.600	0.061	2.27	0.868
9	يوضح للطلاب ما يرى فيه عدم وضوح	5 16.7%	2 6.7%	23 76.7%	25.800	0.000	2.60	0.770
المتوسط الكلي		34.5%	10.7%	55.0%	19.348	0.0126	2.20	0.720

من الجدول رقم (9) ومن وجهة نظر أفراد العينة حول زيارة المشرف التربوي للصف الدراسي، تبين من استجاباتهم حسب ما جاء في التحليل الإحصائي أنهم راضين عن زيارة المشرف التربوي للصف الدراسي في أربع عبارات هي العبارات رقم (1،2،5،7) التي تبين أن المشرف التربوي يحرص علي زيارة المعلم أكثر من مرة خلال العام الدراسي، ويتم إخطار المعلم بمواعيد الزيارة، وأن المشرف التربوي يحرص علي الدخول للحصة بمرافقة المعلم منذ البداية ويظل حاضراً حتى نهاية الحصة. ففي نظر الباحث هذه محمودة تدل علي سير الإشراف التربوي علي النهج الصحيح الذي يؤدي إلي توجيه المعلم بالطريقة الصحيحة التي تؤدي إلي رفع كفاياته التدريسية، أما ما تبقي من عبارات المحور وهي التي تدرج تحت الأرقام (3،4،6،8،9) والتي جاءت نسبة عدم الموافقة عليها أكبر من نسبة الموافقة من قبل المبحوثين ففي نظر الباحث كذلك تدل علي الجانب الايجابي من قبل الإشراف التربوي وتدل علي ثقة المشرف التربوي بالمعلم إذ أن المعلم لا يحتاج إلي مشاركة المشرف التربوي في شرح واستعراض الدرس قبل الدخول إلي الحصة، كما أن مقاطعة المشرف

التربوي للمعلم أثناء الحصة تُعد سالبة، وقد اثبت المبحوثون أن المشرف التربوي لم يقم بذلك كما أنه لم يقيم بتقويم أسئلة المعلم التي يوجهها إلي الطلاب وهذا أيضاً يدل على ثقة المشرف التربوي بالمعلم وبما يقوم به. مما سبق يتضح أن دور الإشراف التربوي في مجال الزيارة الصفية ايجابي من وجهة نظر المبحوثين وهذا ما دلت عليه النسب المئوية والوسط الحسابي وقيم مربع كاي وقيم الانحراف المعياري للعبارات. وهذا كله بمثابة إجابة على سؤال الدراسة رقم (1) والذي نصه: ما مدى التزام المشرف التربوي بقواعد زيارة الصف الدراسي؟، كما أن استجابات المبحوثين على سؤال الدراسة الأول توافقت مع رأى الباحث في أن : التزام المشرف التربوي بقواعد زيارة الصف الدراسي بالطريقة التي تؤدي إلى تطوير الكفايات التدريسية لمعلم اللغة الإنجليزية. اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة الرميح (2003) فيما أشارت إليه نتائج دراسة الرميح في أن المشرف يساهم في تنمية المعلم بدرجة متوسطة بوجه عام، أما الدراسة الحالية فقد أثبتت نتائجها أن الإشراف التربوي مرضياً عنه فيما يختص بزيارة الصف الدراسي.

جدول رقم (10): تحليل عبارات المحور الثاني (تخطيط واإعداد الدرس).

م	العبرة: المشرف التربوي:	التكرار والنسبة %			قيمة مربع كاي	القيمة الاحتمالية	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		أوافق	أوافق لحد ما	لا أوافق				
1	يحتثي على التخطيط الجيد للدرس	17 %56.7	6 %20.0	7 %23.3	7.400	0.03	1.67	0.844
2	يحرص على الاطلاع على الأهداف السلوكية للدرس	10 %33.3	6 %20.0	14 %46.7	3.200	0.20	2.13	0.900
3	يرشدني لاكتساب مهارات تنظيم الخبرات التعليمية	14 %46.7	5 %16.7	11 %36.7	4.200	0.12	1.90	0.923
4	يحتثي على تنفيذ الخبرات التعليمية بشكل فعال	9 %30.0	11 %36.7	10 %33.3	0.200	0.91	2.03	0.809
5	يساعدني على تحليل محتوى المادة الدراسية	2 %6.7	7 %23.3	21 %70.0	19.400	0.00	2.63	0.615
6	يحتثي على ربط الخبرات السابقة باللاحقة	9 %30.0	7 %23.3	14 %46.7	2.600	0.27	2.17	0.874
7	يرشدني إلي ربط الدرس بقيم المجتمع	2 %6.7	6 %20.0	22 %73.3	22.400	0.00	2.67	0.606
8	يزودني بما استجد في مجال التخطيط	5 %16.7	1 %3.3	24 %80.0	30.200	0.00	2.63	0.765
9	يزودني بما استجد في مجال إعداد الدرس	2 %6.7	3 %10.0	25 %83.3	33.800	0.00	2.77	0.568
المتوسط الكلي		26.0 %	19.3 %	54.8 %	13.711	0.17	2.29	0.767

من الجدول رقم (10) ومن وجهة نظر معلمي ومعلمات اللغة الانجليزية المرحلة الثانوية بمدينة القرشي حول التخطيط واإعداد الدرس. تبين للباحث من خلال التحليل الإحصائي أن الإشراف التربوي غير مرضي عنه في جانب تطوير كفايات المعلمين التدريسية في مجال التخطيط واإعداد الدرس، وذلك ما دلت عليه

إجابات المبحوثين التي جاءت بعدم الموافقة بنسبة اكبر من الموافقة على عبارات المحور ماعدا في جانب حث المشرف التربوي لهم على التخطيط الجيد للدرسوا رشاده للمعلم لاكتساب مهارات تنظيم الخبرات التعليمية وذلك بحسب ما جاء في استجابات المبحوثين على العبارتان الأولى والثالثة من المحور. وهذا ما دلت عليه النسب المئوية والتي تمثل (54.8%) والوسط الحسابي وقيم مربع كاي وقيم الانحراف المعياري للعبارات. يتوافق رأي الباحث مع وجهة نظر معلمي ومعلمات اللغة الانجليزية المرحلة الثانوية بمحلية القرشي في أن الإشراف التربوي غير مرضي عنه في مجال التخطيط وإعداد الدرس. وهذا كله بمثابة إجابة على سؤال الدراسة رقم (2) والذي نصه ما مدى اهتمام المشرف التربوي بالتخطيط وإعداد الدرس؟

جدول رقم (11): تحليل عبارات المحور الثالث (طرق التدريس).

م	العبرة: المشرف التربوي:	التكرار والنسبة %			قيمة مربع كاي	القيمة الاحتمالية	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		أوافق	أوافق لحد ما	لا أوافق				
1	يطلع على كراستي لتحضير الدروس	20 %66.7	6 %20.0	4 %13.3	15.200	0.00	1.47	0.730
2	يطلعني على ما يستجد من طرق التدريس	1 %3.3	8 %26.7	21 %70.0	20.600	0.00	2.67	0.547
3	يشجعي على إتباع طرائق تدريس تتفق مع حاجات الطلاب	9 %30.0	4 %13.3	17 %56.7	8.600	0.01	2.27	0.907
4	يساعدني في اختيار أساليب تدريس مناسبة	-	10 %33.3	20 %66.7	3.333	0.07	2.67	0.479
5	يرشدني إلى التتبع في طرائق التدريس	3 %10.0	12 %40.0	15 %50.0	7.800	0.02	2.40	0.675
6	يخطط لحصص نموذجية بالتنسيق مع المدارس المختلفة في وحدته الإدارية	11 %36.7	2 %6.7	17 %56.7	11.400	0.00	2.20	0.961
7	يشجعي على الاطلاع لتطوير كفاياتي التدريسية	2 %6.7	8 %26.7	20 %66.7	16.800	0.00	2.60	0.621
8	يرشدني إلى المراجع التي تفيدني في هذا المجال	4 %13.3	2 %6.7	24 %80.0	29.600	0.00	2.67	0.700
	المتوسط الكلي	20.8%	21.7%	57.5%	14.167	0.01	2.37	0.703

من الجدول رقم (11) ومن وجهة نظر معلمي ومعلمات اللغة الانجليزية المرحلة الثانوية بمحلية القرشي حول طرق التدريس. تبين للباحث من خلال التحليل الإحصائي قصور الإشراف التربوي في مجال طرق التدريس والذي يتمثل في عدم متابعة المعلمين وإرشادهم وتوجيههم في هذا المجال، وذلك ما دلت عليه إجابات المبحوثين بعدم الموافقة على كل عبارات المحور ماعدا الإجابة على العبارة الأولى من المحور التي كانت نسبة الموافقة عليها اكبر من عدم الموافقة والعبارة هي: (يطلع على كراستي لتحضير الدروس). نستخلص من ذلك أن الإشراف التربوي غير مرضي عنه في جانب طرق التدريس من قبل المبحوثين، كما

دل على ذلك النسب المئوية والتي تمثل (57.5%) والوسط الحسابي وقيم مربع كاي وقيم الانحراف المعياري للعبارات. وهذا كله بمثابة إجابة على سؤال الدراسة رقم (3) والذي نصه: ما مدى اهتمام المشرف التربوي بطرق التدريس؟ يتوافق رأي الباحث مع وجهة نظر معلمي ومعلمات اللغة الانجليزية المرحلة الثانوية بمحلية القرشي في أن الإشراف التربوي غير مرضي عنه في مجال طرق التدريس.

جدول رقم (12): تحليل عبارات المحور الرابع (الوسائل التعليمية).

م	العبرة: المشرف التربوي:	التكرار والنسبة %			قيمة مربع كاي	القيمة الاحتمالية	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		أوافق	أوافق لحد ما	لا أوافق				
1	يوضح لي أهمية الوسيلة التعليمية في تدريس المواد	4 %13.3	7 %23.3	19 %63.3	12.600	0.002	2.50	0.898
2	يرشدني إلى اختيار الوقت المناسب لعرض الوسيلة	5 %16.7	4 %13.3	21 %70.0	18.200	0.000	2.53	0.858
3	يحتثي على حسن استخدام السبورة أثناء عرض الدرس	12 %40.0	7 %23.3	11 %36.7	1.400	0.497	1.97	0.507
4	يحتثي على اختيار الوسائل المناسبة لتحقيق أهداف الدرس	5 %16.7	6 %23.3	19 %63.3	12.200	0.002	2.47	0.403
5	يرشدني إلى مراعاة تصميم الوسائل التعليمية	1 %3.3	3 %10.0	26 %86.8	38.600	0.000	2.83	0.850
6	يشجعني على تصميم وسائل تعليمية من المواد المحلية	4 %13.3	2 %6.7	24 %80.0	29.600	0.000	2.67	0.610
7	يساعدني في استخدام تكنولوجيا التعليم كوسيلة تعليمية	2 %6.7	3 %10.0	25 %83.3	33.800	0.000	2.77	0.718
8	يطلعني على المستجدات في مجال الوسائل التعليمية.	3 %10.0	-	27 %90.0	19.200	0.000	2.80	0.868
9	يطلعني على المستجدات في مجال تكنولوجيا التعليم	2 %6.7	1 %3.3	27 %90.0	43.400	0.000	2.83	0.770
	المتوسط الكلي	14.1%	12.6%	73.7%	23.222	0.056	2.60	0.7250

يتضح من الجدول رقم (12) أعلاه أن أفراد عينة الدراسة غير راضيين عن الإشراف التربوي في توجيههم وإرشادهم في مجال الوسائل التعليمية. وذلك ما دلت عليه إجاباتهم بعدم الموافقة بنسبة أكبر من الموافقة على كل عبارات المحور ماعدا العبارة رقم (3) (يحتثي على حسن استخدام السبورة أثناء الدرس) حيث جاءت نسبة الموافقة عليها أكبر من نسبة عدم الموافقة، مما يدل على عدم الرضا عن الإشراف التربوي في مجال الوسائل التعليمية وهذا ما دلّ عليه الوسط الحسابي والنسبة المئوية المرتفعة بعدم الموافقة (73.7%) وقيم مربع كاي وقيم الانحراف المعياري للعبارات. كل ما تم تلخيصه من نتائج وفقاً للتحليل الإحصائي لهذا الجدول يعد بمثابة الإجابة على سؤال البحث رقم (4) والذي نصه: ما مدى اهتمام المشرف التربوي

باستخدام الوسائل التعليمية؟ كذلك تتوافق استجابات أفراد العينة مع رأي الباحث الذي يتضح في سؤال الدراسة الرابع الذي نصه: أن دور المشرف التربوي في توجيه معلم اللغة الإنجليزية بالمرحلة الثانوية لاستخدام الوسائل التعليمية بالطريقة التي تؤدي إلى تطوير كفاياته التدريسية ضعيف جداً ، كذلك اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة هسمانجلو وهسمانجلو Hismanoglu and Hismanoglu (2010) ، فقد أثبتت نتائج هسمانجلو وهسمانجلو تدني مستوى الإشراف التربوي بوجه عام في مجال التنمية المهنية لمعلمي اللغة الإنجليزية بما في ذلك مجال الوسائل التعليمية، هذه النتائج تتفق مع رأي الباحث الذي أراد أن يعكسه بصورة علمية وموضوعية من خلال إستجابات المبحوثين.

جدول رقم (13): تحليل عبارات المحور الخامس (رعاية الطلاب).

م	العبرة: المشرف التربوي:	التكرار والنسبة %			قيمة مربع كاي	القيمة الاحتمالية	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		أوافق	أوافق لحد ما	لا أوافق				
1	يتابع معي أعمال الطلاب التحريرية	9 %30.0	12 %40.0	9 %30.0	0.6900	0.74	2.00	0.788
2	يتابع معي مستويات الطلاب التحصيلية	6 %20.0	15 %50.0	9 %30.0	4.200	0.12	2.10	0.712
3	يقدر الأعمال المتميزة للطلاب وينوه بها	9 %30.0	5 %16.7	16 %53.3	6.200	0.05	2.23	0.898
4	يشجع الطلاب على ممارسة النشاط المدرسي	11 %36.7	5 %16.7	14 %46.7	4.200	0.12	2.10	0.923
5	يتعاون معي لدراسة المشكلات الاجتماعية للطلاب	-	2 %6.7	28 %93.3	22.533	0.00	2.93	0.254
6	يتعاون معي لدراسة المشكلات السلوكية للطلاب	-	3 %10.0	27 %90.0	19.200	0.00	2.90	0.305
7	يشجعني على رعاية الطلاب المعاقين رعاية خاصة	1 %3.3	3 %10.0	26 %86.7	38.600	0.00	2.83	0.461
8	يشجعني على إكساب الطلاب مهارات متنوعة	2 %6.7	3 %10.0	25 %83.3	33.800	0.00	2.77	0.568
	المتوسط الكلي	15.8%	21.3%	64.2%	16.178	0.13	2.48	0.614

من الجدول رقم (13) ووفقاً للتحليل الإحصائي لإجابات المبحوثين يتضح أن الإشراف التربوي لا يساعد المعلمين في مجال رعاية الطلاب، وذلك ما دلت عليه النسب المئوية بعدم الموافقة على كل عبارات المحور ما عدا العبارة الأولى (يتابع معي أعمال الطلاب التحريرية) التي جاءت نسبة الموافقة عليها متساوية مع نسبة عدم الموافقة. حيث جاءت نسبة عدم الموافقة لجميع العبارات (64.2%) أكبر من نسب الموافقة، كما دل على ذلك الوسط الحسابي وقيم مربع كاي وقيم الانحراف المعياري. كل ذلك بمثابة الإجابة على سؤال البحث رقم (5) والذي نصه: ما مدى اهتمام المشرف التربوي برعاية الطلاب؟ كذلك تتوافق

استجابات أفراد العينة مع رأي الباحث الذي يتضح في سؤال لدراسة الرابع الذي نصه: أن دور المشرف التربوي في توجيه معلم اللغة الإنجليزية بالمرحلة الثانوية لرعاية الطلاب ضعيف جداً،
جدول رقم (14): تحليل عبارات المحور السادس (المنهج الدراسي):

م	العبرة: المشرف التربوي:	التكرار والنسبة %			قيمة مربع كاي	القيمة الاحتمالية	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		أوافق	أوافق لحد ما	لا أوافق				
1	يقوم بتبصيري بأهداف المنهج	5 %16.7	6 %20.0	16 %63.3	21.200	0.00	2.47	0.776
2	يتعاون معي على إثراء المادة الدراسية	2 %6.7	7 %23.3	21 %70.0	19.400	0.00	2.63	0.615
3	يستطلع رأيي حول محتوى المنهج الدراسي	7 %23.0	6 %20.0	17 %56.7	7.400	0.03	2.33	0.844
4	يستطلع رأيي حول صحة ما يرد في الكتاب المدرسي من حيث جودة الطباعة	3 %10.0	4 %13.3	23 %76.7	25.400	0.00	2.67	0.661
5	يستطلع رأيي حول الكتاب المدرسي من حيث وضوح الرسومات الداخلية	1 %3.3	5 %16.7	24 %80.0	30.200	0.00	2.70	0.504
6	يتابع معي النقص في محتوى الكتاب المدرسي	3 %10.0	3 %10.0	24 %80.0	29.400	0.00	2.70	0.651
7	يزودني بالتغذية الراجعة	-	2 %6.7	28 %93.3	22.533	0.00	2.93	0.254
المتوسط الكلي		%10.9	%15.7	%74.3	22.219	0.00	2.63	0.615

من خلال ملاحظة التحليل الإحصائي للجدول رقم (14) أعلاه يتضح أن رأي المبحوثين تجاه ما يجب أن يقوم به المشرف التربوي في مجال إرشادهم وتوجيههم في مجال المنهج الدراسي بالصورة التي تؤدي إلي تفنق أذهنهم وتسير بهم قدماً في طريق تطوير كفاياتهم التدريسية فان دور الإشراف التربوي في هذا المجال لم يكن موجوداً، وهذا ما دلت عليه إجابات المبحوثين بعدم الموافقة على كل عبارات المحور، حيث أن النسبة المئوية لعدم الموافقة اكبر بكثير من نسبة الموافقة على العبارات، كذلك دل على ذلك الوسط الحسابي للمحور وقيم مربع كاي وقيم الانحراف المعياري. كل ذلك يعد بمثابة الإجابة على سؤال البحث رقم (6) والذي نصه: ما مدى اهتمام المشرف التربوي بالمنهج الدراسي؟ يتوافق رأي الباحث مع استجابات أفراد العينة التي تؤكد أن دور الإشراف التربوي في مجال إرشادهم وتوجيههم في مجال المنهج الدراسي بالصورة التي تؤدي إلي تفنق أذهانهم وتسير بهم قدماً في طريق تطوير كفاياتهم التدريسية لم يكن موجوداً.

جدول رقم (15): تحليل عبارات المحور السابع (تنمية العلاقات الإنسانية والمهنية):

م	العبرة: المشرف التربوي:	التكرار والنسبة %			قيمة مربع كاي	القيمة الاحتمالية	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		أوافق	أوافق لحد ما	لا أوافق				
1	يقوم بتقديم دروس نموذجية	3 %10.0	4 %13.3	23 %76.7	25.400	0.000	2.67	0.661
2	يدعوني إلي حضور الدروس النموذجية	3 %10.0	11 %36.7	16 53.3%	8.600	0.014	2.43	0.676
3	يعقد اجتماعات إشرافية	5 %16.7	11 %36.7	14 %46.7	4.200	0.122	2.30	0.750
4	يوزع النشرات الإشرافية على المعلمين	5 %16.7	14 %46.7	11 %36.7	4.200	0.122	2.20	0.714
5	ينظم ورش عمل تربوية لإكساب المهارات المهنية للمعلمين	2 %6.72	7 %23.3	21 %70.0	19.400	0.000	2.36	0.615
6	يدعوني إلي حضور الورش التربوية	3 %10.0	5 %16.7	22 %73.3	21.800	0.000	2.63	0.669
7	يشجعني على إجراء بحوث تربوية.	2 %6.7	3 %10.0	25 %83.3	33.800	0.000	2.77	0.568
8	يحرص على الاجتماع معي بعد الزيارة الصفية	16 %53.3	3 %10.0	11 %46.7	0.133	0.715	2.07	1.015
المتوسط الكلي		%15.4	%22.9	%61.7	14.691	0.121	2.42	0.709

من خلال دراسة التحليل الإحصائي للجدول رقم (15) يتضح أن آراء المبحوثين تجاه ما يقوم به الإشراف التربوي في مجال تنمية علاقاتهم المهنية والذي يؤدي بدوره إلي تطور كفاياتهم المهنية لم يكن مرضياً عنه إلا في مجال اجتماع المشرف مع المعلم بعد انتهاء الزيارة الصفية وذلك ما دلت عليه العبارة رقم (8) من المحور (يحرص على الاجتماع معي بعد الزيارة الصفية). والتي جاءت نسبة الموافقة عليها أكبر من نسبة عدم الموافقة، كما دلّ على ذلك الوسط الحسابي المرجح الموزون بالنسبة للمحور ككل والذي قيمته (2.42) وكذلك قيم مربع كاي وقيم الانحراف المعياري والنسبة المئوية للمحور بعدم الموافقة أكبر من نسبة الموافقة. وهذا بمثابة الإجابة على سؤال الدراسة رقم (7) والذي ينص على: ما دور المشرف التربوي في تنمية العلاقات المهنية في محيط العمل المدرسي بالطريقة التي تؤدي إلى تطوير الكفايات التدريسية لمعلم اللغة الإنجليزية؟، اتفقت إجابات المبحوثين مع رأي الباحث حول دور المشرف التربوي في تنمية العلاقات المهنية في محيط العمل المدرسي بالطريقة التي تؤدي إلى تطوير الكفايات التدريسية لمعلم اللغة الإنجليزية في أن دور المشرف التربوي في هذا المجال ضعيف جداً. اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة هسمانجو وهسمانجو Hismanoglu and Hismanoglu (2010) في تدني مستوى الإشراف التربوي في مجال التنمية المهنية لمعلمي اللغة الإنجليزية بما في ذلك مجال تنمية العلاقات المهنية.

جدول رقم (16): تحليل عبارات المحور الثامن (أساليب التقويم).

م	العبرة: المشرف التربوي:	التكرار والنسبة %			قيمة مربع كاي	القيمة الاحتمالية	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		أوافق	أوافق لحد ما	لا أوافق				
1	يوجهني لمراعاة الفروق الفردية بين الطلاب	11 %36.7	6 %20.0	13 %43.3	2.600	0.27	2.07	0.907
2	بصر دائما على تقويم الطلاب بدقة وموضوعية	4 %13.3	4 %13.3	22 %73.3	21.600	0.00	2.60	0.724
3	يحتني إلى توجيه الأسئلة الصفية على جميع الطلاب	8 %26.7	7 %23.3	15 %50.0	3.800	0.15	2.23	0.858
4	يرشدني إلى اختيار وسائل تقويمية تلائم أهداف الدرس	3 %10.0	3 %10.0	24 %80.0	29.400	0.00	2.70	0.651
5	يساعدني على توجيه الأسئلة التقويمية التي تثير انتباه الطلاب	2 %6.7	5 %16.7	23 %76.7	25.800	0.00	2.70	0.596
6	يرشدني إلى طرق التقويم الذاتي	1 %3.3	5 %16.7	24 %80.0	30.200	0.00	2.77	0.504
7	يسعى معي لتطوير أساليب التقويم	4 %13.3	3 %10.0	23 %76.7	25.400	0.00	2.63	0.718
8	ينبهني إلى ضرورة مراعاة شروط التقويم الجيد	1 %3.3	7 %23.3	22 %73.3	23.400	0.00	2.70	0.535
9	يقوم بمراجعة الاختبارات الصفية	2 %6.7	6 %20.0	22 %73.3	22.400	0.00	2.67	0.606
المتوسط الكلي		13.3%	17.1%	69.6%	20.511	0.04	2.56	0.678

بالنظر إلى الجدول رقم (16) والذي يحتوي على تحليل بيانات محور أساليب التقويم قد اتفقت آراء جميع المبحوثين على أن الإشراف التربوي بالنسبة لهم لا يهتم بهذا الجانب وذلك ما دلت عليه إجاباتهم التي جاءت بعدم الموافقة على جميع عبارات المحور بنسب مئوية أكبر من نسب الموافقة عليها، كما دل على ذلك الوسط الحسابي وقيم مربع كاي وقيم الانحراف المعياري. هذا بمثابة الإجابة على سؤال البحث رقم (8) والذي ينص على: (ما مدى اهتمام المشرف التربوي بأساليب التقويم؟).

جدول رقم (17) الوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة مربع كاي والقيمة الاحتمالية لمحاور البحث:

المحور	مجموعة المقارنة	عدد أفراد المجموعة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة مربع كاي	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	التفسير	النتيجة
المحور الأول	ذكر	16	2.2089	0.6661	19.348	1.75	0.01	دالة	توجد فروق لصالح الذكور
	أنثى	14	2.1967	0.7288					
المحور الثاني	ذكر	16	2.3767	0.7567	13.711	2.00	0.17	دالة	توجد فروق لصالح الذكور
	أنثى	14	2.1889	0.7657					
المحور الثالث	ذكر	16	2.3388	0.6891	14.167	1.88	0.01	دالة	توجد فروق لصالح الإناث
	أنثى	14	2.4012	0.7154					
المحور الرابع	ذكر	16	2.6344	0.6126	23.222	1.89	0.06	دالة	توجد فروق لصالح الذكور
	أنثى	14	2.5556	0.7393					
المحور الخامس	ذكر	16	2.4000	0.6178	16.167	1.75	0.13	دالة	توجد فروق لصالح الإناث
	أنثى	14	2.5812	0.5762					
المحور السادس	ذكر	16	2.6186	0.6487	20.933	1.86	0.00	دالة	توجد فروق لصالح الإناث
	أنثى	14	2.6729	0.5690					
المحور السابع	ذكر	16	2.3675	0.6900	14.691	1.88	0.12	دالة	توجد فروق لصالح الإناث
	أنثى	14	2.5700	0.7051					
المحور الثامن	ذكر	16	2.6489	0.6350	20.511	2.00	0.05	دالة	توجد فروق لصالح الذكور
	أنثى	14	2.4678	0.7049					

من الجدول رقم (17) نلاحظ أن هنالك أربعة محاور (المحور الأول، المحور الثاني، المحور الرابع، المحور الثامن) توجد بها فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الذكور وكذلك أربع محاور (المحور الثالث، المحور الخامس، المحور السادس، المحور السابع) توجد بها فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الإناث. نتيجة تحليل محاور البحث باستخدام الوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة مربع كاي والقيمة الاحتمالية تمثل إجابة لسؤال البحث التاسع: هل توجد فروق في آراء مجتمع البحث فيما يتعلق بواقع المشرف التربوي ودوره في تطوير أداء المعلم المهني وفقاً لمتغير (النوع)؟

الفصل الخامس

استنتاجات الدراسة

النتائج:

- من خلال التحليل الإحصائي لنتائج البحث توصل الباحث إلى النتائج التالية:
1. الإشراف التربوي في مجال زيارة الصف الدراسي مرضياً عنه من وجهة نظر المعلمين حيث أنه ينتهج أسلوباً يؤدي إلى تطوير كفاياتهم التدريسية.
 2. هنالك قصور من جانب الإشراف التربوي في تطوير كفايات معلمي اللغة الانجليزية في جانب التخطيط واعداد الدرس.
 3. النهج الذي يتبعه الإشراف التربوي في مجال طرق التدريس لا يؤدي إلى تطوير الكفايات التدريسية لدى معلمي اللغة الانجليزية.
 4. هنالك قصور من جانب الإشراف التربوي في مساعدة معلمي اللغة الانجليزية فيما يختص بالوسائل التعليمية في الجوانب التي تساعد في تطوير كفاياتهم التدريسية.
 5. الإشراف التربوي لا يساعد معلمي اللغة الانجليزية فيما يختص برعاية الطلاب.
 6. لا توجد متابعة من قبل الإشراف التربوي تؤدي إلى تطوير الكفايات التدريسية لمعلمي اللغة الانجليزية فيما يختص بالمنهج الدراسي.
 7. يتضح أن الإشراف التربوي بالنسبة لمعلمي اللغة الانجليزية لا يؤدي الدور المنوط به في تطوير الكفايات التدريسية فيما يختص بتنمية العلاقات المهني بالنسبة للمعلمين إلا في مجال اجتماع المشرف التربوي بالمعلم بعد انتهاء الزيارة الصفية فقد كان المشرف التربوي حريصاً على ذلك.
 8. هنالك عدم اهتمام من قبل الإشراف التربوي فيما يختص بأساليب التقويم بالنسبة لمعلمي اللغة الانجليزية الأمر الذي يؤدي إلى عدم تطوير كفاياتهم التدريسية في هذا المجال.

التوصيات:

بعد الحصول على نتائج الدراسة أوصى الباحث بعدد من التوصيات منها:

1. عقد دورات تدريبية لتطوير الإشراف التربوي.
2. النظر في الأسس التي بموجبها يتم اختيار المشرف التربوي.
3. زيادة أعداد المشرفين التربويين.
4. العمل على حل المشكلات التي تواجه المشرفين التربويين.

المقترحات:

على ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج قام الباحث بإضافة بعض المقترحات أهمها:

1. إجراء دراسة في نفس المجال في مرحلة الأساس.
2. إجراء نفس الدراسة في المرحلة الثانوية على عينة من معلمي المواد الأخرى.
3. التوسع في نفس المجال في أقاليم السودان الأخرى.

المصادر والمراجع

أولاً : المصادر:

1. القرآن الكريم.

2. ابن منظور 1993: لسان العرب المجلد (5). د. ت. دار المعارف ، القاهرة، ج، م، ع.

ثانياً : المراجع:

3. إبراهيم، مجدي عزيز وحسب الله، محمد عبد الحليم (2002)، التفاعل الصفّي، مفهومه - تحليله - الأردن.

4. أحمد إبراهيم أحمد (1999)، الإشراف المدرسي والعيادي، دار الفكر العربي، القاهرة، ج. م. ع.

5. _____ (2003)، الإدارة المدرسية مطلع القرن الحادي والعشرون، دار الفكر العربي، القاهرة، ج. م. ع.

6. _____ والفرح، وجيه، (1987)، الإدارة والإشراف التربوي اتجاهات حديثة، الطبعة الثانية، مطابع الفرزدق، الرياض، المملكة العربية السعودية.

7. أحمد اسماعيل حجي (2005)، الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية، دار الفكر العربي، القاهرة، ج. م. ع.

8. أحمد بدر (1986)، أصول البحث العلمي ومناهجه، وكالة المطبوعات، ط2، الكويت.

9. أحمد بن محمد المغربي (1987)، المصباح المنير، مكتبة لبنان دار النشر، بيروت، لبنان.

10. أحمد حسن اللقائي (1989)، المناهج بين النظرية والتطبيق، طبعة ثانية، عالم الكتب، القاهرة، ج. م. ع.

11. أحمد لطفي بركات (1978)، الفكر التربوي في رعاية الكفيف، مكتبة القاهرة، القاهرة، ج. م. ع.

12. الأزرق، عبد الرحمن صالح (2000)، علم النفس التربوي للمعلمين، ط1 ، دار الفكر العربي لبنان، مكتبة طرابلس العلمية العالمية ليبيا.

13. الاسطل، إبراهيم حامد والرشد، سمير عيسى (2003)، دراسة تقويمية لكفاية التخطيط الدراسي لدى معلمي الرياضيات في إمارة أبو ظبي بدولة الإمارات العربية المتحدة، في مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد الأول العدد الرابع، كلية التربية جامعة دمشق.

14. الأفندي، محمد حامد، 1976م، الإشراف التربوي، الطبعة الثانية، عالم الكتب، القاهرة، ج. م. ع.

15. بورمان وآخرون، تشالز بورمان وآخرون (1963)، الإشراف الفني في التعليم، ترجمة وهيب سمعان وآخرون، ط2، مكتبة النهضة، القاهرة، ج. م. ع.

16. التومي، عبد الرحمن (2005) الكفايات، مقارنة نسقية، الطبعة الثالثة، دار الهلال وجدة، المملكة المغربية.

17. جبرائيل بشارة (1976)، تكوين المعلم العربي والثورة العلمية التكنولوجية، مؤسسات للدراسات الجامعية، بيروت، لبنان.
18. جرادات وقاري بورش، جرادات، غرت، وآخرون: التدريس الفعال، ط4، مكتبة دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، بدون سنة طبع.
19. الحاج عيسى مصباح العمري، ملحم إياد (1982) مركز مصادر التعليم وإدارة التقنيات التربوية - اتجاه جديد في تكنولوجيا التربية، مكتبة الفلاح، الكويت.
20. الحبيب، فهد إبراهيم، 1417هـ، التوجيه والإشراف التربوي في دول الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج.
21. حسين الطوي (1980)، وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم، دار القلم، الكويت.
22. حسين، حسين سيد احمد حسين 1969، دراسات في الإشراف الفني، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.
23. حمدان، محمد زياد (1985)، قياس كفاية التدريس وطرقه ووسائله الحديثة، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر.
24. الخطيب، د. احمد الخطيب، (2000)، الإدارة والإشراف التربوي اتجاهات حديثة، دار الأمل، أريد، الأردن.
25. سالم بن راشد (2004)، قضايا تربوية دراسة تحليلية لعناصر العملية التعليمية، دار الفكر العربي، القاهرة، ج. م. ع.
26. شعلان، محمد سليمان شعلان وآخرون 1977، الإدارة المدرسية والإشراف الفني، مكتبة الأنجلو، القاهرة، مصر.
27. الشناوي وآخرون، عبد العزيز الشناوي ومحمد الأحمر (1983)، إدارة الموارد البشرية - حلقة دراسية حول الإشراف التربوي في الوطن العربي - تحت إشراف المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، دمشق، سوريا.
28. طافش، محمود، (1988)، قضايا في الإشراف التربوي، الطبعة الأولى، دار البشير، عمان، الأردن.
29. عبد العزيز البسام (1974)، "مهام الإشراف التربوي، مجالاته، طبيعته، عملياته، مقوماته"، التوثيق التربوي، س3، ع12، بغداد، العراق.
30. عطوي، جودت عزت، (2001)، الإدارة التعليمية والإشراف التربوي أصوله وتطبيقاتها، الطبعة الأولى، الدار العلمية الدولية ودار الثقافة، الأردن.
31. عمران، محمد إسماعيل وعبد الجواد، عبد الله السيد والدايم، فهد عبد الله (1994)، مبادئ القياس والتقويم في البيئة الإسلامية، دون دار نشر.

32. عيد، غادة خالد (ديسمبر 2004)، قياس الكفايات المعرفية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت، دراسة تشخيصية باستخدام اختبار تكسيس، في مجلة العلوم النفسية والتربوية، جامعة البحرين، المجلد 05، العدد 03.
33. الغامدي، حافظ بن عبد الله بن عايد (2007). "دور المشرف التربوي في تنمية مهارات التدريس لدى معلمي اللغة العربية"، جامعة أم القرى : مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
34. الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم (2003)، كفايات التدريس " المفهوم، التدريب، الأداء "، دار الشروق النشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن.
35. فخري رشيد خضر (2006)، طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية، دار الميسرة للنشر، عمان، الأردن.
36. الفراء، عبد الله عمر الفراء، د. عبد الرحمن عبد السلام جامه (1999)، المرشد الحديث في التربية العملية والتدريس المصغر، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط3، وسط البلد ساحة الجامع الحسيني، عمان، الأردن.
37. قاموس أكسفورد المتقدم للمتعلم، (2010)، صفة الإنجليزية - مطبعة جامعة أكسفورد ©.
38. كرم، إبراهيم محمد، ديسمبر (2000)، ما مدى إتقان معلم المواد الاجتماعية بمدارس التعليم بدولة الكويت للكفايات التدريسية، في مجلة العلوم النفسية والتربوية، جامعة البحرين، المجلد 3، العدد 4.
39. اللقاني، أحمد حسن اللقاني (1989)، المناهج بين النظرية والتطبيق، طبعة ثالثة، عالم الكتب، القاهرة، ج. م. ع.
40. لويس معلوفي، المنجد في اللغة والأدب والفنون، الطبعة التاسعة عشر، المطبعة الكاثولوكية، بيروت، (د. ت.).
41. متولي، مصطفى (1983)، الإشراف الفني في التعليم، دار المطبوعات المصرية الجديدة، القاهرة. مصر.
42. محمد الهادي عفيفي (1972)، فلسفة إعداد المعلم في مجتمع عربي جديد، مؤتمر إعداد وتدريب المعلم في الوطن، القاهرة، ج. م. ع.
43. محمد عمر بشير (1970)، تطور التعليم في السودان، ترجمة هنري رياض وآخرون، دار الثقافة بالاشتراك مع مكتبة خليفة عطية، بيروت، الخرطوم، السودان.
44. محمد منير موسى (1982)، الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها، عالم الكتب، القاهرة، ج. م. ع.
45. مرعي، توفيق (1983)، الكفايات التعليمية في ضوء النظم، ط1، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
46. المساد، محمود أحمد، (1986)، الإشراف التربوي الحديث واقع وطموح، دار الأمل، الأردن.
47. مصطفى متولي (1983)، الإشراف التربوي في التعليم دراسة مقارنة، دار المطبوعات الجديدة، القاهرة، ج. م. ع.

48. المنيف، محمد صالح عبدالله (1998)، الزيارات الصفية أصولها وآدابها، الطبعة الأولى، الرياض، المملكة العربية السعودية.
49. مها محمد خلف الله الزايدي (2002)، تقويم الأداء الوظيفي للمشرفة التربوية، دار الفكر العربي، القاهرة، ج. م. ع.
50. ناصر، يونس(1996)، استخدام بطاقات الملاحظة، في الدورة التدريبية لمسئولي تدريب المعلمين أثناء الخدمة، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.
51. نشوان، يعقوب حسين نشوان (2001)، الإدارة والإشراف التربوي، دار الفكر، القاهرة، ج. م. ع.
52. نهلة الحمص (1979)، مشكلات التوجيه التربوي، س8، ع34، التربية، الدوحة، قطر.
53. هاري، دوجلاس، وتشارلز وبورمان (1963)، الإشراف الفني في التعليم، مكتبة النهضة، القاهرة، ج. م. ع.
54. يحيى، حسن عايل أحمد والمنوفي، سعيد جابر (1999)، المدخل إلى التدريس الفعال، الطبعة الثانية، دار الصولتية للتربية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

ثالثاً : الرسائل العلمية:

1. احمد مجاهد الشيباني (1991)، تحليل وكفايات موجه العلوم وعملية التوجيه ومشكلاتها والتطلعات المستقبلية لتحسينها من وجه نظر مختلف الفئات التربوية اليمنية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، أربد، اليمن.
2. انتصار عوض الكريم سليمان (2002)، الإشراف التربوي لمرحلة الأساس بولاية الجزيرة، المشاكل والحلول، بحث تكميلي ، لنيل درجة الماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الخرطوم، السودان.
3. البزاز، حكمت عبد الله، (1967)، تقييم التفيتش الابتدائي في العراق رسالة ماجستير منشورة، جامعة بغداد، مطبعة الإرشاد، العراق.
4. الحسن المغيدي (1988)، تقويم الكفاية الأدائية للمشرف التربوي كما يدركها المعلمون في محافظة الإحساء، سالة ماجستير غير منشورة.
5. حسن، ماهر محمد صالح، (1995)، دور المشرف التربوي في تحسين النمو المهني للمعلمين في مدارس وكالة الغوث في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
6. الرميح، عبد الرحمن بن عيسى بن عبد الرحمن (2003)، "دور المشرف التربوي المقيم في التنمية المهنية للمعلمين: دراسة تقويمية"، رسالة ماجستير ، الموقع الإلكتروني:
[KSUArabic/sites/sa.edu.ksu.www//:http](http://www.ksu.edu.sa/sites/ksuarabic)
7. السلمي، مبروك عبد الله علي (2000)، دور المشرف التربوي في تحسين أداء معلمى المواد الاجتماعية في المرحلة الابتدائية بمحافظة جدة التعليمية، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، شعبة الإشراف التربوي، كلية التربية، جامعة أم القرى بمكة المكرمة. المملكة العربية السعودية.

8. الشربيني، غادة حمزة (2009). "دور الإشراف التربوي في تحقيق الجودة في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية"، بحث مقدم لكلية التربية للبنات: أبها، المملكة العربية السعودية.
 9. صالح مصطفى الطاهر (1966)، التفتيش التربوي في السودان، بيروت، لبنان. (بحث مكتوب على الآلة الكاتبة).
 10. صالح، نجوى فوزي (2007). "تحسين دور المشرف التربوي في مدارس محافظة غزة في ضوء مفهوم الجودة"، بحث مقدم إلى المؤتمر التربوي الثالث الجودة في التعليم الفلسطيني "مدخل للتميز"، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
 11. عبد الله، محمد محمد (2009). "تقويم أداء مشرفي التربية الأساسية الإسلامية للمرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية في ضوء الكفايات اللازمة لهم"، رسالة ماجستير منشورة في المركز الوطني للمعلومات، الجمهورية اليمنية.
 12. عيسان، صالحة عبد الله وثابت، وجيهة (2006). دور المشرف التربوي ومعيقات أدائه من وجهة نظر المشرفين أنفسهم في ضوء بعض المتغيرات، جامعة قابوس، سلطنة عمان.
 13. الغامدي، حافظ بن عبد الله بن عايد (2007). "دور المشرف التربوي في تنمية مهارات التدريس لدى معلمي اللغة العربية"، جامعة أم القرى : مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
 14. الكندي، ناصر صالح (2003)، الاحتياجات التدريبية للمعلمين الأوائل بمدارس التعليم الثانوي العام بسلطنة عمان من وجهة نظرهم ووجهة نظر المشرفين التربويين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.
 15. محمد احمد الحمد العلقه (1998)، درجة اكتساب المشرفين التربويين لمهارات برنامج تطوير الإشراف في الأردن، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الخرطوم، السودان.
 16. محمد طاوش طالب (1980)، تطوير أساليب التوجيه الفني في المرحلة الابتدائية في الجمهورية العربية اليمنية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، القاهرة، ج. م.ع.
 17. مفلح، غازي (1998)، الكفايات التعليمية التي يحتاجها معلمو المرحلة الابتدائية إلى إعادة التدريب عليها في دورات اللغة العربية التعزيزية، رسالة لنيل الماجستير في التربية، غير منشورة، جامعة دمشق، بيروت.
- ثالثاً : التقارير والدوريات:**

1. أبو ارشيد، رشيد بن عبد العزيز عبد الرحمن (2004). دور الإشراف التربوي والإدارة المدرسية في تطوير الأداء المهني لمعلمي التربية البدنية بالمملكة العربية السعودية، مجلة رسالة الخليج، 13(106).
2. آسيا مصطفى حاج عمر (2012)، ورقة عمل حول كفايات معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، جمهورية السودان، وزارة التعليم العام، الخرطوم، السودان.
3. ايزيل فينغر / جين دينلاب (2001)، الإشراف التربوي للمعلمين (دليل تحسين التعليم)، منشورات الجامعة الأردنية، الأردن.

4. براجل علي، (2004)، مدى فعالية الإشراف التربوي في تنمية وتطوير الكفايات التدريسية للمعلمين، في مجلة العلوم الاجتماعية، العدد 10 ، جامعة باتنة الجزائر .
5. تقارير وتوصيات المؤتمر الثاني لمساعدتي المحافظين للتعليم ، وزارة التربية، الخرطوم، 1975.
6. تقارير وتوصيات المؤتمر الثاني لمساعدتي المحافظين للتعليم ببورتسودان، وزارة التربية، الخرطوم، 1974.
7. التقرير السنوي الموحد عن أعمال التوجيه الفني في المحافظات للعام 1979 / 78، 1979، وزارة التربية، الخرطوم، 1979.
8. تقرير اللجنة الدولية للتعليم الثانوي في السودان (1956)، مكتب النشر، الخرطوم، السودان.
9. التقرير النهائي لندوة الإشراف التربوي (1984)، واقع وآفاق، وزارة التربية، الرباط، المغرب.
10. توصيات المؤتمر الدولي للتعليم العام من عام 1974، وزارة التربية، القاهرة، د. ت، مصر.
11. حسن عبد الرحمن الحسن (1984)، التوجيه الفني في التعليم العام، ورقة عمل مقدمة لمؤتمر المناهج التعليمية، وزارة التربية، الخرطوم، السودان.
12. د. أنور محمود زناتي، التواصل الحضاري بين الشعوب، أثر اللغة العربية في اللغة الإنجليزية 2015 4 (http://www.alukah.net/literature_language/0/43171/#ixzz3XJVubw8g)
13. د. سلوى إبراهيم عمر علي (2016)، ورشة بعنوان التربية العملية والتدريب العملي للمكتبات، ورقة بعنوان الكفايات والمهارات التدريسية، كلية التربية، جامعة الجزيرة الحاصيصة، السودان.
14. د. عبد الصادق عبد العزيز جاد الله المبارك (2013)، ورقة عمل حول "كفايات معلم الجغرافيا والدراسات البيئية بالمرحلة الثانوية"، إدارة تدريب معلمي المرحلة الثانوية، وزارة التربية والتعليم، الخرطوم، السودان.
15. دراسة فريق المحترف السعودي/ أحمد عثمان/مراجعة فكتور سحاب، العربية في اللغات العالمية (مركز الملك عبد العزيز الثقافي العالمي، مبادرة من أرامكو السعودية (27، 28، 29، 30، 56، 4).
16. الدريج، محمد (2006). كفايات المشرف التربوي وأساليب تطويرها ، مجلة تواصل، 11(4)، اللجنة الوطنية العمالية للتربية والثقافة والعلوم.
17. ذوقان عبيان (1983)، الإشراف وحاجات المعلمين، رسالة المعلم، مج 24، ع4، عمان.
18. سلمان علي سلمان (2000)، سياسات التعليم العام في السودان، مجلة دراسات ثانوية، المركز العربي للمناهج والبحوث، بخت الرضا، السودان.
19. السياسة العامة لوزارة التربية والتوجيه وخطها لتنفيذ البرنامج السياسي للولاية الثالثة لرئاسة الجمهورية (1983)، وزارة التربية، الخرطوم، السودان.
20. مكتب التربية العربية لدول الخليج، معتمد الغد (1987)، تقرير مجموعة هولمز، ما يوجهه مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، المملكة العربية السعودية.

21. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (1984)، مشكلات التعليم في الريف العربي، تونس.
22. المنظمة القومية للتربية والثقافة والعلوم (1998)، التقرير الختامي لاجتماع عمداء كليات التربية ومسؤولي تدريب المعلمين في أثناء الخدمة حول تطوير برامج إعداد المعلمين وتدريبهم للوفاء لمتطلبات الدور المهم للمعلم في البلاد العربية، الدوحة، قطر.
23. ندوة التوجيه التربوي الأولى (1979)، وزارة المعارف ، الرياض، المملكة العربية السعودية.
24. وزارة التربية والتعليم 1427 هـ، دليل مفاهيم الإشراف التربوي، المملكة العربية السعودية.
25. وزارة المعارف، (1999)، دليل المشرف التربوي، الطبعة الأولى، العدد (22) الجزء الأول، المملكة العربية السعودية.

المصادر الأجنبية:

1. Al- Twaijri S.H Relationship Between Idea And Actual Supervisory Practice As Perceived By Supervisor In Sudan. Ph.D. Dissertation Of Oreg. D.A. Vol46. No. 1985.
2. Bech. The Preparation of teacher Principles and supervisors of international Support Service in the Public School of Tennessee. desertion University of Tennessee. 1976. Vol.37. No 1976. 456667.
3. Burture W. H. Bruechner L. Supervision, A social. 3rd Ed. New Yourk. Allbetlon 55. P. 23.
4. Katz, B. U. Supervisory behavior in education.
5. Luvia A. R. And Yudovich F, 1975, Speech And Development Of Mental Processes In The Child, Penguin Education.
6. Mohammed Omer Basher, Education Development In Sudan (1898- 1956) Clean And Press. Oxford.
7. Nasr , S., Instructional Supervision in Primary Schools of the Sudan, Khartoum University, 1981, (unpublished thesis).
8. Remble B, 1972, Give Your Chance To A Book, U. K.
9. Sidgi H. A 1978, Comparison of Attitudes of Scondary School Teacher and Supervisors in Region. Texas and Karachi, Pakistan, North Texas state Universisty.

10. Wiles, K, and Lovell, J., Supervision for better schools, 4th . ed., prentice-hall, Inc., Englewood Cliffs, N.J, 1975.
11. Dennis L. Treslan 2009, Educational Supervision in ATransformed Organization, Universisty Of Momerial Newfoundland Faculty Of Education.
12. Fasasi A. Y. 2008, The role of a supervision in fostring effective relation in the school and community in 21 century, university of Ilorin department of educational management, Nigeria.
13. Hismangolu ratMu Hismanoglu (2010), Educational Supervision to the “English Language Teachers’ In Relation To Their Professional Development Perceptions Novitas Royal Research On Youth And Language, Northen Cyprus.
14. Kapusuzolgu, Saduman 2010, Roles Of Primary Education Supervision In Training Candidate Teachers On Job, Abant Izet Baysal University, Department Of Educatio Science, Turkey, Bou, 14280.

الملاحق:

ملحق رقم (1): خطاب موجه للمحكّمين.

بسم الله الرحمن الرحيم

سعادة/ الدكتور/ البروفيسور:الموقر

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

الموضوع: تحكيم استبانة

بهذا أفيد سعادتك بأنني أقوم بدراسة ميدانية عن واقع الإشراف التربوي ودوره في تطوير الكفايات التدريسية لمعلمي اللغة الانجليزية بالمرحلة الثانوية (محلّية القرشي- ولاية الجزيرة)، فأرجوا من كريم تفضلكم بكتابة ما تقترحونه من تعديل وحذف وإضافة أو كليهما معاً حتى نخرج بالمستوى المنشود.

ولسعادتك خالص الشكر والتقدير،،،

الباحث/ عمار محمد

الزبير دفع الله

جامعة السودان

للعلوم والتكنولوجيا

الدراسات العليا-

كلية التربية

ماجستير الإدارة

التربوية

أكتوبر 2015

ملحق رقم (2): أسماء المحكمين.

قائمة بأسماء المحكمين

م	اسم المحكم	الجامعة	الكلية	القسم
1	د. عادل محمد دفع الله أستاذ مشارك	جامعة الخرطوم	التربية	رئيس قسم أصول التربية والإدارة التربوية
2	د. حنان محمد عثمان الفاضلابي أستاذ مساعد	جامعة الخرطوم	التربية	المناهج وطرق التدريس
3	د. بانقا طه الزبير حسين أستاذ مساعد	جامعة الخرطوم	التربية	أصول التربية والإدارة التربوية
4	د. الهادي آدم محمد داؤد أستاذ مشارك	جامعة أم درمان الاسلامية	التربية	تكنولوجيا التعليم
5	د. تحية الشيخ الهميم أستاذ مساعد	جامعة الزعيم الأزهري	التربية	اللغة الانجليزية
6	أ. محمد الحافظ أحمد عبد الله محاضر	جامعة أم درمان الاسلامية	التربية	اللغة الانجليزية
7	بروفيسور / علي فرح أحمد فرح	جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا	التربية	علم نفس
8	د. سلوى عبد الله الحاج أستاذ مشارك	جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا	التربية	علم النفس
9	د. عبد الرحمن أحمد عبد الله أستاذ مشارك	جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا	التربية	علوم تربوية
10	د. سليمان إبراهيم عبد الله أستاذ مساعد	جامعة الخرطوم	التربية	قسم اللغة العربية
11	بروفيسور / عصام عبد الوهاب بوب	جامعة النيلين	الاقتصاد	الاقتصاد

ملحق رقم (3): الاستبانة في صورتها النهائية.

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا

الدراسات العليا

استبانة موجهة لمعلمي ومعلمات اللغة الانجليزية بالمرحلة الثانوية ولاية الجزيرة - محلية

القرشي

أخي المعلم،،

أختي المعلمة،،

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

أضع بين يديكم هذه الاستبانة والتي تهدف إلي التعرف على دور الإشراف التربوي في تطوير الكفايات التدريسية لمعلمي اللغة الانجليزية بالمرحلة الثانوية (دراسة ميدانية محلية القرشي)، لذا أرجو منكم المشاركة بالرأي حتى أتمكن من إتمام البحث بالصورة العلمية التي تساعدني بالتوصل إلي نتائج منطقية. مع مراعاة الإجابة الصحيحة والصادقة، علماً بأن البيانات تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

وتقبلوا مني خالص الشكر والتقدير،،،

الباحث/ عمار محمد الزبير دفع الله

ماجستير الإدارة

التربوية

أكتوبر 2015

الجزء الأول: البيانات الشخصية:

1/ النوع:

☐

أنثى

☐

ذكر

12/ المؤهل التعليمي:

☐ دبلوم ☐ بكالوريوس ☐ دبلوم عالي ☐ ماجستير ☐ دكتورة

13/ المؤهل المهني:

☐ تربوي ☐ غير تربوي

14/ سنوات الخبرة:

☐ أقل من 5 سنوات ☐ 5 - 10 سنوات ☐ 11 - 15 سنة ☐ 16 فما فوق

15/ الدورات التدريبية:

☐ لا توجد ☐ دورة واحدة ☐ دورتان ☐ ثلاثة فأكثر

الجزء الثاني: بيانات الاستبيان.

المحور الأول: زيارة الصف الدراسي.

العبارات: المشرف التربوي:	أوافق	أوافق لحد ما	لا أوافق
1. يزورني أكثر من مرة خلال السنة.			
2. يخطرني مسبقاً بمواعيد الزيارة.			
3. يستعرض معي الدرس قبل الدخول إلي الحصة.			
4. يشاركني في شرح الدرس قبل الدخول إلي الحصة.			
5. يحرص على دخول الحصة منذ البداية.			
6. يقاطعني أثناء الشرح لإبداء بعض الملاحظات.			
7. يتابع معي الشرح حتى نهاية الحصة.			
8. يقوم بتقويم الأسئلة التي أ طرحها للطلاب.			
9. يوضح للطلاب ما يرى فيه عدم وضوح.			

المحور الثاني: التخطيط لعدد الدرس.

العبارات: المشرف التربوي:	أوافق	أوافق لحد ما	لا أوافق
1. يحثني على التخطيط الجيد للدرس.			
2. يحرص على الاطلاع على الأهداف السلوكية للدرس.			

3.	يرشدني لاكتساب مهارات تنظيم الخبرات التعليمية.		
4.	يحتثي على تنفيذ الخبرات التعليمية بشكل فعال.		
5.	يساعدني على تحليل محتوى المادة الدراسية.		
6.	يحتثي على ربط الخبرات السابقة باللاحقة.		
7.	يرشدني إلى ربط الدرس بقيم المجتمع		
8.	يزودني بما استجد في مجال التخطيط.		
9.	يزودني بما استجد في مجال إعداد الدرس.		

المحور الثالث: طرق التدريس.

العبارات: المشرف التربوي:	أوافق	أوافق لحد ما	لا أوافق
1. يطلع على كراستي لتحضير الدروس.			
2. يطلعني على ما يستجد من طرق للتدريس.			
3. يشجعني على إتباع طرائق تدريس تتفق مع حاجات الطلاب.			
4. يساعدني في اختيار أساليب تدريس مناسبة.			
5. يرشدني إلى التنوع في طرائق التدريس.			
6. يخطط لحصص نموذجية بالتنسيق مع المدارس المختلفة في وحدته الإدارية.			
7. يشجعني على الاطلاع لتطوير كفاياتي التدريسية.			
8. يرشدني إلى المراجع التي تفيدني في هذا المجال.			

المحور الرابع: الوسائل التعليمية.

العبارات: المشرف التربوي:	أوافق	أوافق لحد ما	لا أوافق
1. يوضح لي أهمية الوسيلة التعليمية في تدريس المواد.			
2. يرشدني إلى اختيار الوقت المناسب لعرض الوسيلة.			
3. يحتثي على حسن استخدام السبورة أثناء عرض الدرس.			
4. يحتثي على اختيار الوسائل المناسبة لتحقيق أهداف الدرس.			
5. يرشدني إلى مراعاة تصميم الوسائل التعليمية.			
6. يشجعني على تصميم وسائل تعليمية من المواد المحلية.			
7. يساعدني في استخدام تكنولوجيا التعليم كوسيلة تعليمية.			
8. يطلعني على المستجدات في مجال الوسائل التعليمية.			
9. يطلعني على المستجدات في مجال تكنولوجيا التعليم.			

المحور الخامس: رعاية الطلاب.

العبارات: المشرف التربوي:	أوافق	أوافق لحد ما	لا أوافق
1. يتابع معي أعمال الطلاب التحريرية.			
2. يتابع معي مستويات الطلاب التحصيلية.			
3. يقدّر الأعمال المتميزة للطلاب وينوه بها.			

			4. يشجع الطلاب على ممارسة النشاط المدرسي.
			5. يتعاون معي لدراسة المشكلات الاجتماعية للطلاب.
			6. يتعاون معي لدراسة المشكلات السلوكية للطلاب.
			7. يشجعني على رعاية الطلاب المعاقين رعاية خاصة.
			8. يشجعني على إكساب الطلاب مهارات متنوعة.

المحور السادس: المنهج.

لا أوافق	أوافق لحد ما	أوافق	العبارات: المشرف التربوي:
			1. يقوم بتبصيري بأهداف المنهج.
			2. يتعاون معي على إثراء المادة الدراسية.
			3. يستطلع رأيي حول محتوى المنهج الدراسي.
			4. يستطلع رأيي حول صحة ما يرد في الكتاب المدرسي من حيث جودة الطباعة.
			5. يستطلع رأيي حول الكتاب المدرسي من حيث وضوح الرسومات الداخلية.
			6. يتابع معي النقص في محتوى الكتاب المدرسي.
			7. يزودني بالتغذية الراجعة.

المحور السابع: تنمية العلاقات المهنية.

لا أوافق	أوافق لحد ما	أوافق	العبارات: المشرف التربوي:
			1. يقوم بتقديم دروس نموذجية.
			2. يدعوني إلى حضور الدروس النموذجية.
			3. يعقد اجتماعات إشرافية.
			4. يوزع النشرات الإشرافية على المعلمين.
			5. ينظم ورش عمل تربوية لإكساب المهارات المهنية للمعلمين.
			6. يدعوني إلى حضور الورش التربوية.
			7. يشجعني على إجراء بحوث تربوية.
			8. يحرص على الاجتماع معي بعد الزيارة الصفية.

المحور الثامن: أساليب التقويم.

لا أوافق	أوافق لحد ما	أوافق	العبارات: المشرف التربوي:
			1. يوجهني لمراعاة الفروق الفردية بين الطلاب.
			2. بصر دائما على تقويم الطلاب بدقة وموضوعية.
			3. يحثني إلى توجيه الأسئلة الصفية على جميع الطلاب.

			يرشدني إلى اختيار وسائل تقييمية تلائم أهداف الدرس.
			4. يساعدني على توجيه الأسئلة التقييمية التي تثير انتباه الطلاب.
			5. يرشدني إلى طرق التقييم الذاتي.
			6. يسعى معي لتطوير أساليب التقييم.
			7. ينبهني إلى ضرورة مراعاة شروط التقييم الجيد.
			8. يقوم بمراجعة الاختبارات الصفية.