



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة باتنة 01



كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

شعبة علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

قسم العلوم الاجتماعية

موضوع الأطروحة:

**تقويم أداء مفتشي التعليم الابتدائي في ضوء كل من
الاتجاهات الإشرافية الحديثة وأساليب إدارة الصراع**

أطروحة مقدمة لنيل درجة دكتوراه علوم في علوم التربية

تخصص إدارة وتسيير تربوي

إشراف الأستاذ الدكتور:

أ. د. عبد الحميد عبدوني

إعداد الطالب:

بوجمة نقبيل

أعضاء لجنة المناقشة			
الأستاذ / ة	الدرجة العلمية	الجامعة	الصفة
أ. د. بن فليس خديجة	أستاذة التعليم العالي	جامعة باتنة 01	رئيسا
أ. د. عبدوني عبد الحميد	أستاذ التعليم العالي	جامعة باتنة 01	مقررا
أ. د. ضياف زين الدين	أستاذ التعليم العالي	جامعة المسيلة	عضوا
أ. د. أمزيان وناس	أستاذ التعليم العالي	جامعة باتنة 01	عضوا
أ. د. تاويريت نور الدين	أستاذ التعليم العالي	جامعة بسكرة	عضوا
د. طيبة عبد السلام	أستاذ محاضر —أ—	جامعة باتنة 01	عضوا

السنة الجامعية 2017/2016

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

کتاب محمد بن حسن

شكر وتقدير

أتقدم بجزيل الشكر والعرفان للأستاذ المشرف أ. د: عبدوني عبد الحميد الذي لم يخل علي بتوجيهاته السديدة...

كما أتقدم بجزيل الشكر إلى كل من ساهم في انجاح هذه الدراسة وخص بالذكر: المشرفين التربويين فوزيل محمد و عزيز جمال و المدرس بن حشاد الموفق من خلال مساعدتي في توزيع استمارات الدراسة وتجميعها، وكذلك اخص بالذكر الاستاذ مكفس عبد المالك في تقديم المساعدة التقنية والاحصائية.

وفي الاخير لكم جميعا خالص الشكر والإمتنان

ملخص الدراسة:

عنوان الدراسة: تقويم أداء مفتشي التعليم الابتدائي في ضوء كل من الاتجاهات الإشرافية الحديثة وأساليب إدارة الصراع.

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم أداء مفتشي التعليم الابتدائي في ضوء كل من الاتجاهات الإشرافية الحديثة وأساليب إدارة الصراع ، كما هدفت الدراسة الى معرفة اثر متغيرات الوظيفة و المؤهل العلمي و الخبرة على متغيري الدراسة، و لتحقيق ذلك أعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي، و قد تكونت عينتي الدراسة من عينة المفتشين التي بلغ عدد أفرادها (10) مفتشين اختيروا بالمعينة العشوائية البسيطة، وعينة المعلمين التي بلغ عدد أفرادها (157) معلما اختيروا بالمعينة العنقودية العشوائية، و لجمع البيانات تم استخدام أداتين جاهزتين حيث الأداة الأولى لتقويم أداء مفتشي التعليم الابتدائي في ضوء الاتجاهات الإشرافية الحديثة مع بناء و تطوير الجال الرابع منها ، و الأداة الثانية لتقويم أداء مفتشي التعليم الابتدائي في ضوء أساليب إدارة الصراع، و تم تكييف الأداتين على البيئة التعليمية الجزائرية، وتم التأكد من صدقهما و ثباتهما، وتم إجراء الدراسة الميدانية خلال الموسم الدراسي (2014 - 2015)، وذلك بعد الحصول على ترخيص إجراء الدراسة الميدانية من مديرية التربية لولاية المسيلة، وللتحقق من فرضيات الدراسة استعان الباحث بالإجراءات الإحصائية المناسبة عن طريق برنامج الحزم الإحصائية SPSS، وقد توصلت هذه الدراسة إلى جملة النتائج التالية:

1- مستوى أداء مفتشي التعليم الابتدائي في ضوء الاتجاهات الإشرافية الحديثة من وجهة نظر المفتشين أنفسهم عال.

2- مستوى أداء مفتشي التعليم الابتدائي في ضوء الاتجاهات الإشرافية الحديثة من وجهة نظر المعلمين متدني.

3- مستوى أداء مفتشي التعليم الابتدائي في ضوء أساليب إدارة الصراع من وجهة نظر المفتشين أنفسهم متدني.

4- مستوى أداء مفتشي التعليم الابتدائي في ضوء أساليب إدارة الصراع من وجهة نظر المعلمين متدني.

5- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq a$) بين متوسطات استجابات المفتشين والمعلمين لتقويم أداء مفتشي التعليم الابتدائي في ضوء الاتجاهات الإشرافية الحديثة ولصالح المفتشين.

6- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq a$) بين متوسطات استجابات المفتشين لتقويم أدائهم في ضوء الاتجاهات الإشرافية الحديثة تبعا لمتغير المؤهل العلمي.

7- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq a$) بين متوسطات استجابات المفتشين لتقويم أدائهم في ضوء الاتجاهات الإشرافية الحديثة تبعا لمتغير الخبرة.

8- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq a$) بين متوسطات استجابات المعلمين لتقويم أداء مفتشي التعليم الابتدائي في ضوء الاتجاهات الإشرافية الحديثة تبعا لمتغير المؤهل العلمي.

9- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq a$) بين متوسطات استجابات المعلمين لتقويم أداء مفتشي التعليم الابتدائي في ضوء الاتجاهات الإشرافية الحديثة تبعا لمتغير الخبرة.

10- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq a$) بين متوسطات استجابات المفتشين والمعلمين لتقويم أداء مفتشي التعليم الابتدائي في ضوء أساليب إدارة الصراع.

11- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq a$) بين متوسطات استجابات المفتشين لتقويم أدائهم في ضوء أساليب إدارة الصراع تبعا لمتغير المؤهل العلمي.

12- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات استجابات المفتشين لتقويم أدائهم في ضوء أساليب إدارة الصراع تبعا لمتغير الخبرة.

13- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات استجابات المعلمين لتقويم أداء مفتشي التعليم الابتدائي في ضوء أساليب إدارة الصراع تبعا لمتغير المؤهل العلمي.

14- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات استجابات المعلمين لتقويم أداء مفتشي التعليم الابتدائي في ضوء أساليب إدارة الصراع تبعا لمتغير الخبرة.

Summary of the study:

Study Title: evaluate the performance of primary education inspectors in light of all of the supervisory modern trends and methods of conflict management.

This study aimed to evaluate the performance of primary education inspectors in light of all of the supervisory recent trends and methods of conflict management, and study aimed to know the effect of function variables and educational qualification and experience on the variables of the study, and to achieve that rely researcher descriptive and analytical approach, and have formed my sample the study of a sample of inspectors that the number of members (10) inspectors chosen by simple random inspection, and a sample of teachers that the number of members (157) teachers selected cluster random inspection, and for the collection of data was used tools be ready as the first tool to evaluate the performance of primary education inspectors in light of the trends modern supervisory with the construction and development of JAL fourth of them, and the second tool to evaluate the performance of primary education inspectors in light of the conflict management methods, and have been adapted tools on the Algerian educational environment, have been confirmed Sedkhma and Thbathma, was conducting the field study during the school year (2014 - 2015), and after obtaining a license to conduct field study of the Directorate of Education for the State of tear, and to verify the hypotheses of the study the researcher used the appropriate statistical procedures through the statistical program SPSS campus, this study found among the following results:

1. The performance of the inspectors of primary education level in the light of the supervisory recent trends from the perspective of the inspectors themselves loud.
2. The performance of the inspectors of primary education level in the light of the supervisory recent trends from the point of view of teachers low.
3. The performance of the inspectors of primary education level in the light of the conflict from the viewpoint of inspectors management techniques themselves low.
4. The performance level of primary education inspectors in light of the conflict from the point of view of teachers' low management techniques.
5. There are statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) between the mean inspectors and teacher responses to evaluate the performance of primary education inspectors in light of the supervisory recent trends in favor of the inspectors.
6. There were no statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) between the mean responses inspectors to evaluate their performance in light of recent trends supervisory depending on qualification for the variable.
7. There were no statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) between the mean responses inspectors to evaluate their performance in light of recent trends supervisory variable depending on experience.
8. There were no statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) between the average teachers' responses to evaluate the performance of primary education inspectors in light of recent trends supervisory depending on qualification for the variable.
9. There were no statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) between the average teachers' responses to evaluate the performance of primary education inspectors in light of recent trends supervisory variable depending on experience.
10. There were no statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) between the mean inspectors and teacher responses to evaluate the performance of primary education inspectors in light of the conflict management methods.

11. There were no statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) between the mean responses inspectors to evaluate their performance in light of the conflict management styles depending on the qualification of the variable.

12. There were no statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) between the mean responses inspectors to evaluate their performance in light of the conflict management styles depending on the experience variable.

13. There were no statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) between the average teachers' responses to evaluate the performance of primary education inspectors in light of the conflict management styles depending on the qualification of the variable.

14. There were no statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) between the average teachers' responses to evaluate the performance of primary education inspectors in light of the conflict management styles depending on the experience variable.

فهرس الموضوعات

	ملخص الدراسة
	فهرس الموضوعات
	فهرس الجداول
	فهرس الأشكال
	فهرس الملاحق
أ-د	مقدمة

	أولا : الجانب النظري
	الفصل التمهيدي : مدخل للدراسة
07	1- إشكالية وتساؤلات الدراسة
11	2- أهداف الدراسة
11	3- أهمية الدراسة
14	4- مصطلحات ومفاهيم الدراسة
15	5- الدراسات السابقة
38	6- فرضيات الدراسة

	الفصل الأول: تقويم الأداء
41	تمهيد
41	1- مفهوم تقويم الأداء
43	2- أهمية تقويم الأداء
46	3- أهداف تقويم الأداء
49	4- معايير تقويم الأداء
52	5- خطوات تقويم الأداء
54	6- طرق تقويم الأداء
71	7- إدارة عملية تقويم الأداء
85	خلاصة

	الفصل الثاني: الاتجاهات الإشرافية الحديثة
87	تمهيد
88	أولاً: الإشراف التربوي.
88	1- مفهوم الإشراف التربوي
92	2- تطور الإشراف التربوي
99	3- أهداف الإشراف التربوي
100	4- خصائص الإشراف التربوي
103	5- مبادئ الإشراف التربوي
105	6- نظريات الإشراف التربوي
107	7- كفايات الإشراف التربوي
113	8- مهام الإشراف التربوي
114	9- مجالات الإشراف التربوي
118	10- أساليب الإشراف التربوي
126	11- مصادر السلطة للإشراف التربوي
128	12- العوامل المؤثرة على الإشراف التربوي
129	13- معوقات الإشراف التربوي
133	ثانياً: الاتجاهات الحديثة في الإشراف التربوي
133	1- الإشراف الإكلينيكي (الصفي / العيادي)
138	2- الإشراف التشاركي
140	3- الإشراف بالأهداف
145	4- الإشراف المتنوع
152	خلاصة
	الفصل الثالث: أساليب إدارة الصراع التنظيمي
154	تمهيد
155	أولاً: الصراع التنظيمي.
155	1- مفهوم الصراع التنظيمي
157	2- خصائص الصراع التنظيمي
158	3- الأسس النظرية للصراع التنظيمي

161	4- أسباب الصراع التنظيمي
165	5- مراحل الصراع التنظيمي
167	6- مستويات الصراع التنظيمي
174	7- آثار الصراع التنظيمي
176	ثانياً: أساليب الصراع التنظيمي
176	1- إدارة الصراع التنظيمي
177	1-1- إدارة الصراع داخل الفرد
178	1-2- إدارة الصراع بين الأفراد
183	1-3- إدارة الصراع بين المجمعات
185	خلاصة
	ثانياً: الجانب التطبيقي
	الفصل الرابع
	الإجراءات الميدانية للدراسة
187	تمهيد
188	أولاً: الدراسة الاستطلاعية.
188	1- حدود الدراسة الاستطلاعية
189	2- عينة الدراسة الاستطلاعية
189	3- أدوات الدراسة الاستطلاعية
196	4- نتائج الدراسة الاستطلاعية
198	ثانياً: الدراسة الأساسية.
198	1- منهج الدراسة
198	2- حدود الدراسة
199	3- مجتمع الدراسة
200	4- عينة الدراسة
204	5- تطبيق أدوات الدراسة
204	6- تصحيح أدوات الدراسة
205	7- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة
206	خلاصة

الفصل الخامس عرض وتحليل ومناقشة نتائج فرضيات الدراسة	
208	تمهيد
209	أولاً: عرض وتحليل ومناقشة نتائج تقويم أداء مفتشي التعليم الابتدائي في ضوء الاتجاهات الإشرافية الحديثة.
209	1- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضيات الرئيسية .
209	1-1- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الرئيسية الأولى
216	1-2- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الرئيسية الثانية
224	2- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضيات الفرعية.
224	2-1- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الأولى
227	2-2- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثانية
229	2-3- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثالثة
231	2-4- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الرابعة
234	2-5- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الخامسة
237	ثانياً: عرض وتحليل ومناقشة نتائج تقويم أداء مفتشي التعليم الابتدائي في ضوء أساليب إدارة الصراع
237	1- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضيات الرئيسية .
237	1-1- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الرئيسية الأولى
246	1-2- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الرئيسية الثانية
257	2- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضيات الفرعية.
257	2-1- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الأولى
261	2-2- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثانية
264	2-3- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثالثة
266	2-4- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الرابعة
270	2-5- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الخامسة
273	استنتاج عام
275	خاتمة
276	المقترحات

277	قائمة المراجع
298	الملاحق
299	الملحق رقم 01: قائمة الأساتذة المحكمين
300	الملحق رقم 02: ترخيص بإجراء بحث ميداني
301	الملحق رقم 03: أداة تقويم أداء مفتشي التعليم الابتدائي في ضوء الاتجاهات الإشرافية الحديثة.
306	الملحق رقم 04: أداة تقويم أداء مفتشي التعليم الابتدائي في ضوء أساليب إدارة الصراع.

فهرس الجداول

الرقم	موضوعه	الصفحة
01	نموذج صفات ومعايير التقويم للعاملين	58
02	تحديد نقاط معيارية لكل مستوى من المستويات	59
03	الإحصاء الوصفي للمقارنة الطرفية للأداة الأولى	192
04	صدق المقارنة الطرفية عن طريق اختبار (ت) الفروق بين عينتين مستقلتين	193
05	معامل التجزئة النصفية للأداة الأولى	194
06	معامل ألفا كرونباخ للأداة الأولى	194
07	الإحصاء الوصفي للمقارنة الطرفية للأداة الثانية	195
08	صدق المقارنة الطرفية عن طريق اختبار (ت) الفروق بين عينتين مستقلتين	195
09	معامل التجزئة النصفية للأداة الثانية	196
10	معامل ألفا كرونباخ للأداة الثانية	196
11	توزيع أفراد المجتمع وفقا للمقاطعة الإدارية والتفتيشية	199
12	خصائص عينة المفتشين	202
13	خصائص عينة المعلمين	203
14	نتائج الإحصاء الوصفي للفرضية الرئيسية الأولى	209

213	نتائج اختبار (ت) لعينة واحدة للفرضية الرئيسية الأولى	15
215	المجالات بحسب مستوياتها وعدد الفقرات	16
217	نتائج الإحصاء الوصفي للفرضية الرئيسية الأولى	17
220	نتائج اختبار (ت) لعينة واحدة للفرضية الرئيسية الثانية	18
223	المجالات موضحة بحسب مستوياتها وعدد فقراتها	19
224	نتائج الإحصاء الوصفي للفرضية الفرعية الأولى	20
225	دلالة الفروق بين متوسطات استجابات المفتشين والمعلمين	21
227	تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات استجابات المفتشين حول مجالات الاتجاهات الإشرافية الحديثة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي	22
229	تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات استجابات المفتشين على مجالات الاتجاهات الإشرافية الحديثة تبعاً لمتغير الخبرة	23
232	تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات استجابات المعلمين على مجالات الاتجاهات الإشرافية الحديثة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي	24
234	تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات استجابات المعلمين على مجالات الاتجاهات الإشرافية الحديثة تبعاً لمتغير الخبرة	25
237	نتائج الإحصاء الوصفي للفرضية الرئيسية الأولى	26
241	نتائج اختبار (ت) لعينة واحدة للفرضية الرئيسية الأولى	27
245	المجالات موضحة بحسب مستوياتها وعدد فقراتها	28
246	نتائج الإحصاء الوصفي للفرضية الرئيسية الثانية	29
250	نتائج اختبار (ت) لعينة واحدة للفرضية الرئيسية الثانية	30
256	المجالات موضحة بحسب مستوياتها وعدد فقراتها	31
257	نتائج الإحصاء الوصفي للفرضية الفرعية الأولى	32
259	دلالة الفروق بين متوسطات استجابات المفتشين والمعلمين	33
261	تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات استجابات المفتشين على مجالات إدارة الصراع تبعاً لمتغير المؤهل العلمي	34
264	تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات استجابات المفتشين على مجالات إدارة الصراع تبعاً لمتغير الخبرة	35

267	تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات استجابات المعلمين على مجالات إدارة الصراع تبعاً لمتغير المؤهل العلمي	36
276	تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات استجابات المعلمين على مجالات إدارة الصراع تبعاً لمتغير الخبرة	37

فهرس الأشكال

الرقم	موضوعه	الصفحة
01	درجات التوزيع الإجمالي	56
02	التقويم من خلال الأوصاف التقديرية	62
03	التقويم من خلال الأسلوب الوصفي	62
04	معوقات الإشراف التربوي	132
05	مراحل الصراع كما يراها بوندي	165
06	نافذة جوهاري	171
07	أساليب إدارة الصراع بين الأفراد حسب بليك و موتون	179
08	أساليب إدارة الصراع عند رحيم	182

مقدمة:

تحرص النظم التربوية باستمرار على تطوير عناصر منظومتها حفاظا على ديمومتها وفعاليتها، ويمثل الإشراف التربوي أحد مكوناتها الأساسية المرتبط بتقويم أدائها الذي نال اهتماما كبيرا منذ بدايته تحت مفهوم التفتيش ثم التوجيه وصولا إلى مفهوم الإشراف التربوي الحديثة بخصائصه ومهامه المتنوعة، وأدواره المتعددة، وكفاياته اللازمة في تحسين العملية التعليمية بجميع جوانبها ومواجهة المشكلات التربوية المرتبطة بتطوير بيئة التعلم وزيادة فاعلية المعلمين.

ويعتبر الإشراف التربوي أحد الخدمات المهنية التعليمية التي يقدمها النظام التربوي بهدف تقديم يد العون والمساعدة للمعلمين على أساس الاحترام والتقدير، وإكسابهم القدرة على تنفيذ المنهج وتطويره، وتوفير البيئة التعليمية المناسبة مما يعود على تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة.

ويمثل المشرفون التربويون مركزا مهما في الأنظمة التعليمية، وتتجه أنظار العاملين في الحقل التربوي إليهم لاعتبارهم خبراء متخصصين في المناهج وطرق التدريس الحديثة، وينبغي عليهم تطوير العملية التربوية وتحسينها عن طريق مساعدة المعلمين وتوجيههم نحو السبل التي تزيد فعاليتهم ، ليحققوا أفضل إنجاز في عملهم.

وحيث أن المشرف التربوي هو المخطط والمنفذ لعملية الإشراف التربوي والموجه لنتائج المدرسية، فقد تطور دوره لينسجم مع تغيرات العصر وحاجات التربية الحديثة التي تنظر إلى المشرف على أنه قائد تربوي يسعى إلى تحسين العملية التعليمية التعليمية ويعمل

على تطويرها، ولذا فإنه يترتب على المشرف أن يعي الأهداف التي يسعى الإشراف التربوي إلى تحقيقها، والتي تعينه على إدراك مهمته ومساعدته على القيام بها على خير وجه، ولكي تزداد فاعلية المشرف التربوي نحو أداء هذا الدور لابد من مواكبته للتطور المعرفي الحاصل واستخدام الأنماط الحديثة في الإشراف التربوي ولذا فإن امتلاك المشرف التربوي لمهارات ممارسة الاتجاهات الحديثة للإشراف التربوي لا يقل أهمية عن امتلاك كفايات التخطيط والقيادة والاتصال والتقويم.

ولذا أصبح استهداف تفعيل الإشراف التربوي الحديث ضروريا وذلك بإيجاد حالة من قبول التطوير لدى المشرفين التربويين والسعي له داخل المدرسة للمساعدة في إحداث التطوير المطلوب في فاعلية العملية الإشرافية.

ويعتبر المشرف التربوي عامل تغيير لأنه يسعى إلى إحداث تغييرات سريعة في سمات وخصائص ومعارف ومهارات واتجاهات المعلم، وكما معروف فإن عملية التغيير التي يقوم بها المشرف تتم بالكثير من الصعوبات والمعوقات (مبارك، 1417 هـ، ص 16-17).

وتشير (فيفر دنلاب) إلى أن المشرف التربوي يتحمل جزءا هاما من التأثيرات من خلال صلته بالمديرين والمعلمين والأنشطة الإشرافية والتقييمية فثمة احتمال أكبر لظهور أشكال مختلفة من الصراع إذا ما تجاهل أحدهم حدود دوره أو اعتدى على دور الآخر، خصوصا أن مهنة الإشراف تثير المعارضة وبيئة خصبة للصراعات، وظاهرة حتمية ملازمة

للتنظيمات الإدارية إذ لابد من إدراك أكبر لاتجاهات الأفراد وممارستهم لمنع الصراع غير البناء والتقليل من حدته (سامي، 2004، ص 04).

وقد أوضح العطية (2003) "أن الصراع يمكن أن يكون سببا في عدم تحقيق المنظمة لأهدافها، من خلال ظهوره على شكل مشكلة جدية في المنظمة، ويؤدي إلى التشويش بحيث يجعل من الصعب على العاملين أن يعملوا مع بعضهم بعضا" (العطية، 2003، ص 261).

وتعتبر العملية الإشرافية بيئة خصبة لحدوث الصراعات بين المشرف والمديرين والمعلمين، ولقد أصبحت ظاهرة التعامل مع الصراع التنظيمي من الأمور التي تأخذ وقتا ليس باليسير من أوقات المشرف التربوي، فهو إلى جانب الوظائف الإشرافية والإدارية التي يتولاها، يخصص جزءا من وقته للتعامل مع الصراع التنظيمي الذي أصبح ظاهرة تعايش المدارس، وأصبح التعامل معه من الواجبات الأساسية التي يضطلع بها المشرف التربوي والصراع حقيقة واقعة في كل النظم، ولكنه بالضرورة ليس مصطلحا سلبيا، بل أن له أحيانا قيمته للنظام فالصراع قد يعني العنف أو التدمير، أو ضبط غير حضاري للأمر، ولكن من الممكن أن يعني أيضا المغامرة والتجربة المثيرة، والتحديث والتوضيح، والإبداع والنمو والعقلانية الجدلية (الطويل، 2001، ص 297).

ولذا فإن وجود الصراعات التنظيمية في المدارس الابتدائية بين المشرف التربوي والمعلمين بشكل يزيد عن الحد المرغوب قد يؤثر على العملية الإشرافية فيعيق مهام المشرف التربوي من مهام إدارية وإشرافية وتدريبية وتقييمية وهو يواجه هذه الصراعات، وقد يؤثر على المعلمين فينعكس ذلك في صور منها الإحباط وعدم الاهتمام بالأوامر والتباطؤ في العمل

جراء استعمال أسلوب السلطة مع التخويف والتهديد في إدارة الصراع، الأمر الذي يؤثر على نوعية مخرجات العملية التعليمية والتي تسعى المدرسة جاهدة لتحقيقها.

ومن هنا تتضح أهمية وجود المشرف التربوي القادر على التعامل الصحيح مع ظاهرة الصراع بفاعلية وذلك باستخدام الأسلوب المناسب والأكثر نفعا في الموقف المناسب فيثمر نتائج إيجابية على المدرسة كتنظيم وعلى جميع الأطراف الفاعلة بهذا التنظيم فيكون دافعا لتطوير والارتقاء بالعملية التعليمية ولتحقيق الأهداف المرجوة منها.

وقد أشار العديد من الباحثين أن هناك العديد من الوظائف الإيجابية والبناء للصراع، وذلك اعتمادا على توظيفه وتوجيهه في خدمة العملية التعليمية (سلامة وآخرون، 2007، ص 45).

ولذا فإن تعامل المشرفين التربويين مع الصراع على أنه مشكلة متوقعة تتطلب القدرة على إدارة مواقف الصراعات بصورة ناجحة من خلال استغلال المهارات والأساليب التي تنتهي إلى نتائج إيجابية.

وبهذا فإن العملية الإشرافية تتضمن تفاعلا بين أهم مدخلين لها المشرف والمعلم وهذا التفاعل يدل على أهمية البعد الإنساني للإشراف التربوي بمفهومه الحديث وهذا البعد يجعل لزاما على المشرف امتلاك مجموعة من الكفايات الإنسانية إضافة إلى الكفايات الإدارية والتربوية.

والإشراف التربوي في الجزائر حسب باحثين عديدين (صالح، 2012) و(فريد، 2011) و(علي، 2005) ما زال لم يجنح بعد إلى التجديد والتطوير وما زال يواجه مشكلات عدة منها

ضعف الكفايات المهنية للمشرفين التربويين وضعف العلاقة القائمة بين بعض المشرفين وبعض المعلمين وتكوين اتجاهات سلبية من المعلمين اتجاه مشرفيهم واتجاه العملية الإشرافية عموماً.

وإن عمل الباحث في التربية والتعليم لمدة طويلة أثار لدى الباحث شعوراً بمشكلة البحث في هذا الموضوع لأنه يمثل أرضية خصبة للبحث، فضلاً على ما تقدم غياب وجود نماذج للتقويم والمتابعة لمختلف فعاليات الدور الإشرافي مما يضيع الفرصة على المسؤولين في الوزارة أو المديرية والمصالح المشرفة على المشرفين في تعرف مستوى أداء المشرفين التربويين وتشخيص نقاط القوة وجوانب الضعف في أدائهم ومن ثم حرمان الجهات الوصية والمشرفين أنفسهم من عائد التغذية الراجعة مما جعل عملية تلمس التطوير والتجديد أمراً لا فائدة ترجى منه.

وبناء على ما تقدم فإن الحاجة تبدو ملحة لمزيد من الدراسة والبحث في هذا المجال، وهذا ما دفع الباحث إلى القيام بدراسة لتقويم أداء مفتشي التعليم الابتدائي لمهامهم الإشرافية وللاتجاهات الإشرافية الحديثة ولأساليب إدارة الصراع وذلك من وجهة نظر المعلمين والمعلمات.

ولقد قسمت هذه الدراسة إلى جانبين الأول نظري والثاني تطبيقي حيث يحتوي الجانب النظري على أربعة فصول، الفصل التمهيدي لمدخل الدراسة والفصل الأول لتقويم الأداء والفصل الثاني للاتجاهات الإشراف الحديثة والفصل الثالث لأساليب إدارة الصراع.

أما الجانب التطبيقي فيتناول فصلين الفصل الرابع للإجراءات الميدانية للدراسة

والفصل الخامس لعرض وتحليل ومناقشة نتائج فرضيات الدراسة.

أولاً: الجانب النظري

الفصل التمهيدي : مدخل للدراسة

- 1- إشكالية وتساؤلات الدراسة.
- 2- أهداف الدراسة
- 3- أهمية الدراسة.
- 4- مصطلحات ومفاهيم الدراسة.
- 5- الدراسات السابقة.
- 6- فرضيات الدراسة.

1- إشكالية وتساؤلات الدراسة:

تواجه العملية التربوية في المدرسة الكثير من المشكلات ومن أهمها المشكلات المتعلقة بتقويم أداء المشرف التربوي إذ أن تقويم السلوك الإشرافي لهذه الشخصية التربوية الهامة يعد من أهم المؤشرات التي لها علاقة مباشرة بسلوك المتعلمين وعلى ذلك فإن الوصول بمستوى المعلمين إلى الإتقان والتمكين للأداء التدريسي يتطلب التحقق من زيادة فاعلية السلوك الإشرافي وهذا يتطلب نوعاً من التقويم الموضوعي الهدف منه تجنب الأداءات الإشرافية الخاطئة وتحسين الأداء وتعزيز كل ما هو سليم من عمل المشرف التربوي.

ونظراً لأهمية تقويم أداء المشرف التربوي وحساسيته فإن مشكلة الدراسة الحالية تتمثل في القضايا والأمور المتعلقة بأداء المشرف التربوي خاصة وأن الكثير من أعضاء هيئة الإشراف التربوي يرفضون فكرة تقويم أدائهم لاعتقادهم أن ذلك على أسلوب واحد غالباً ما يرتبط بالمعلم في غرفة الصف إلى جانب اعتقادهم أن فكرة التقويم تهدد مكانتهم الوظيفية وتقلل من شأنها، وبغض النظر عن رأي هذه الفئة في عملية التقويم، فإن هذه العملية توفر فرصة حقيقية وموضوعية لتحليل أداء المشرف التربوي وقياسه كوسيلة لتحسينه، ولذا فإن تقويم الأداء الإشرافي يصبح أمراً مهماً ومطلباً ملحاً في كل النظم التربوية الحديثة إذ يخضع أعضاء هيئة الإشراف التربوي لعمليات تقويم مستمرة وديناميكية لتحسين أدائهم وإنتاجيتهم وتطويرهم مهنيًا بما يتناسب مع أهدافهم والمهام الملقاة على عاتقهم ثم أن هذه العملية توفر معلومات لهذه الفئة ذات صلة بأدائهم الإشرافي وبمحتوى هذه العملية الإشرافية والعوائق التي تعوقها من صراعات وخلافات مع المعلمين وبأساليب المناسبة لإدارة هذه الصراعات التنظيمية ومدى الإفادة منها، ولقد شغلت مسألة تقويم أداء عضو هيئة الإشراف التربوي الباحثين في التربية والتعليم ولقد أشارت العديد من الدراسات إلى قصور العملية الإشرافية وإلى ضعف الممارسات الإشرافية للمشرفين التربويين وإلى اعتمادهم على أسلوب الزيارة الصفية بشكل رئيس، في حين أن هناك العديد من الأساليب والأنماط الإشرافية الحديثة لم

تتلحقها من التفعيل في الميدان، رغم أهميتها القصوى في تحسين وتطوير العملية التعليمية، حيث أشارت دراسة (ستراك والخصاونة، 2004) إلى أن مستوى المشرفين التربويين لازال دون مستوى الطموح ، وكذلك لازالت ممارسة المشرفين التربويين للاتجاهات الإشرافية متواضعة.

كما أكدت بعض الدراسات المحلية كدراسة (مباركي، 1993) إلى أن التقييم المطبق حاليا في المدارس الابتدائية يعتبر ضمن التقييم السيئ، وأن اتجاهات المعلمين نحو شخصية المشرف (المفتش) وطريقة تقويمه سلبية، وقد أوضحت دراسة (حسين، 2008) أن ضعف عملية الإشراف التربوي المطبقة في مدارسنا يعود إلى ضعف كفايات المشرفين التربويين من جهة، وضعف الأساليب الإشرافية من جهة أخرى، كما أكدت دراسة (قاسم، 2010) على أن واقع الإشراف التربوي في بلادنا يعاني كثيرا من النقائص والمعوقات، وتعتبر أساليب الإشراف التربوي المطبقة عديمة الفاعلية وتتصف بالنمطية والارتجالية.

في حين أن الدراسات التي تناولت إدارة الصراع كدراسة جونسون (johnson,1994) أكدت أن إدارة الصراع بفاعلية تؤدي إلى تحفيز الصراع النافع والمفيد، وقمع الصراع الضار، وزيادة الإنتاجية، وتحقيق الأمن النفسي للمعلمين، بينما إدارة الصراع بطريقة غير إيجابية تؤدي إلى تقليل الاتصال، وإضعاف إلى شعور العاملين بالمدرسة بالقلق والإحباط، كما توصلت دراسة الكسندر (Alexandaer, 1995) إلى أن استخدام الرؤساء (المديرين والمشرفين التربويين) لمجموعة محددة من أساليب إدارة الصراع تحقق لهم رضاهم عن عملهم ووظائفهم بشكل عام، ولقد كشفت دراسة (سامي، 2004) أن أسلوب إدارة الصراع الواحد لا يغطي مهام الإشراف التربوي الشامل بل على المشرف التربوي أن تستنبط من جميع الأساليب أسلوبا خاصا يغطي جميع مهامه ويناسب الموقف، إضافة إلى ذلك فإن الباحث من خلال خبرته الطويلة في الإدارة والتدريس لاحظ أن تقويم أداء مختلف العمليات في العملية التعليمية لم يأخذ مكانه المناسب، وخاصة عند مستوى المشرفين التربويين (ماعداء في مناسبات الترقيات) وهو تقويم فني غير مستمر ولا يراعي كل جوانب عملية التقويم، مما أدى إلى ضعف عملية الإشراف التربوي ومن ثم تراكم الأخطاء والسلبيات في العملية

التربوية والتعليمية، وكذلك أدى إلى اعتقاد العاملين في الميدان التربوي أن فئة المشرفين التربويين لا ينبغي أن يتعرضوا للتقويم بالطريقة والكيفية التي يعتقد أنها مناسبة، ويبدو أن هذا الوضع المتوارث في طريقه إلى الزوال والتغيير، إذ تشهد معظم المنظومات التربوية في العالم المتخلف تغيرات كثيرة محاولة منها مواكبة المنظومات التربوية في العالم المتقدم.

كذلك أنه لا توجد مصادر للمعلومات كافية لتقويم أداء المشرفين التربويين في بلادنا، ولا تؤدي إلى تقويم دقيق للممارسات الإشرافية مما يشكك في أن الأحكام المأخوذة من بعض الدراسات قد تكون غير دقيقة ولا تملك من الموضوعية للدفاع عنها، وعليه جاءت هذه الدراسة لتشارك فئة مهمة (المعلمين) في العملية التعليمية في بيان رأيها وذلك لكونها على تماس مباشر بالمشرفين التربويين وتقويم المعلمين لهم مساهمة إيجابية في تطوير أدائهم وفي المساعدة على اتخاذ القرار المناسب بالنسبة للجهات الوصية.

وانطلاقاً من كل ما سبق يرى الباحث استحقاق الدراسة لتستطلع رأي كل من المفتشين التربويين والمعلمين في أداء مفتشي التعليم الابتدائي في ضوء كل من الاتجاهات الإشرافية الحديثة وأساليب إدارة الصراع وذلك من خلال الإجابة على الأسئلة التالية:

1-1- أسئلة تقويم أداء مفتشي التعليم الابتدائي في ضوء الاتجاهات الإشرافية

الحديثة:

- الأسئلة الرئيسية:

س1: ما مستوى أداء مفتشي التعليم الابتدائي في ضوء الاتجاهات الإشرافية الحديثة من وجهة نظر المفتشين أنفسهم؟

س2: ما مستوى أداء مفتشي التعليم الابتدائي في ضوء الاتجاهات الإشرافية الحديثة من وجهة نظر المعلمين؟

- الأسئلة الفرعية:

س1: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq a$) بين استجابات المفتشين والمعلمين لتقويم أداء مفتشي التعليم الابتدائي في ضوء الاتجاهات الإشرافية الحديثة؟

ف2: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq a$) بين استجابات المفتشين لتقويم أدائهم في ضوء الاتجاهات الإشرافية الحديثة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي؟

ف3: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq a$) بين استجابات المفتشين لتقويم أدائهم في ضوء الاتجاهات الإشرافية الحديثة تبعاً لمتغير الخبرة؟

ف4: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq a$) بين استجابات المعلمين لتقويم أداء مفتشي التعليم الابتدائي في ضوء الاتجاهات الإشرافية الحديثة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي؟

ف5: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq a$) بين استجابات المعلمين لتقويم أداء مفتشي التعليم الابتدائي في ضوء الاتجاهات الإشرافية الحديثة تبعاً لمتغير الخبرة؟

3-7- أسئلة تقويم أداء مفتشي التعليم الابتدائي في ضوء أساليب إدارة الصراع: - الأسئلة الرئيسية:

س1: ما مستوى أداء مفتشي التعليم الابتدائي في ضوء أساليب إدارة الصراع من وجهة نظر المفتشين أنفسهم؟

س2: ما مستوى أداء مفتشي التعليم الابتدائي في ضوء أساليب إدارة الصراع من وجهة نظر المعلمين؟

- الأسئلة الفرعية:

س1: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq a$) بين استجابات المفتشين والمعلمين لتقويم أداء مفتشي التعليم الابتدائي في ضوء أساليب إدارة الصراع؟

س2: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq a$) بين استجابات المفتشين لتقويم أدائهم في ضوء أساليب إدارة الصراع تبعاً لمتغير المؤهل العلمي؟

- س3: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq a$) بين استجابات المفتشين لتقويم أدائهم في ضوء أساليب إدارة الصراع تبعا لمتغير الخبرة؟
- س4: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq a$) بين استجابات المعلمين لتقويم أداء مفتشي التعليم الابتدائي في ضوء أساليب إدارة الصراع تبعا لمتغير المؤهل العلمي؟
- س5: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq a$) بين استجابات المعلمين لتقويم أداء مفتشي التعليم الابتدائي في ضوء أساليب إدارة الصراع تبعا لمتغير الخبرة؟

2- أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

- التعرف على مستوى أداء مفتشي التعليم الابتدائي في ضوء الاتجاهات الإشرافية الحديثة.
- التعرف على مستوى أداء مفتشي التعليم الابتدائي في ضوء أساليب إدارة الصراع.
- التعرف على مدى ارتباط وصف أداء مفتشي التعليم الابتدائي في ضوء الاتجاهات الإشرافية الحديثة بالخصائص الشخصية والوظيفية لعيني الدراسة (الوظيفة، المؤهل العلمي، الخبرة).
- التعرف على مدى ارتباط وصف أداء مفتشي التعليم الابتدائي في ضوء أساليب إدارة الصراع بالخصائص الشخصية والوظيفية لعيني الدراسة (الوظيفة، المؤهل العلمي، الخبرة).

3- أهمية الدراسة:

يحتل الإشراف التربوي مركزا مهما في العملية التعليمية، إذ يعد من المكونات الرئيسية للنظام التربوي، لما له من تأثير في العملية التربوية وتطورها، فهو يسعى إلى

تحسين مخرجات التعليم بأبعاده المختلفة، ويتفق التربويون، على أن الهدف الأساسي للإشراف التربوي يتمثل في تحسين ممارسات المعلمين التدريسية لتحقيق الأهداف التربوية بشكل فعال (ملحم، 1984، ص 25).

وبعد الإشراف التربوي كنظام فرعي من النظام التربوي حجر الأساس في تطوير وتحسين العملية التعليمية التعليمية من جوانبها كافة، فهو يسعى لتحسين وتطوير عناصر العملية التعليمية كافة، ويعمل على تحسين في إثراء المناهج حسب التطورات والتغيرات العالمية الحديثة، وتحسين كفايات وأداء وفعاليات المعلمين أثناء التفاعل الصفّي، والعناية بالتلاميذ وتحصيلهم وتوفير ظروف مادية ومعنوية ملائمة للتعلم، وكذلك التفاعل مع البيئة المحلية للإفادة منها بما يخدم عملية التعليم والتعلم.

والإشراف التربوي واحد من الأجهزة القيادية التي تسهم في تحقيق أهداف التربية، لما له من أثر في توجيه العملية التربوية نحو تحقيق الأهداف المرسومة بالكفاية والفاعلية المطلوبتين كونه عملية تعنى بالعناصر التعليمية كافة من معلم ومتعلم ومنهج وأساليب يعمل على تحسينها وتغييرها في الاتجاه المطلوب (الدوبك وآخرون، 1987، ص 115).

إن الاهتمام بالإشراف التربوي من الطبيعي أن ينعكس على المشرف التربوي لما له من فاعلية في التأثير على العملية التعليمية وتطويرها لإعداده لمواكبة التغيرات والتطورات الإدارية والإشرافية المطلوبة منه بصورة تكفل له القيام بدوره بما يحقق الأهداف التربوية (الزعيبي، 1994، ص 2).

وحيث أن المشرفين التربويين يتبوؤون مركزا مهما في الأنظمة التعليمية وتتجه أنظار العاملين في الحقل التربوي إليهم باعتبارهم خبراء ومتخصصين في المناهج وطرق التدريس الحديثة، وينبغي عليهم تطوير العملية التربوية وتحسينها عن طريق مساعدة المعلمين وتوجيههم نحو السبل التي تزيد فعاليتهم، ليحققوا أفضل انجاز في عملهم، وحيث أن المشرف التربوي هو المخطط والمنفذ لعملية الإشراف التربوي والموجه لنتائج المدرسية، فقد تطور دوره لينسجم مع تغيرات العصر وحاجات التربية الحديثة التي تنظر إلى المشرف التربوي على أنه "قائد تربوي يسعى إلى تحسين العملية التعليمية التعليمية ويعمل على

تطويرها" لذا على المشرف التربوي أن يعي الأهداف التي يسعى الإشراف التربوي إلى تحقيقها والتي تعينه على إدراك مهمته ومساعدته على القيام بها على خير وجه (عاهد، 2006، ص 02).

ومن ثم فإن المشرف التربوي يعد موجهًا لمسار العمل التربوي ومن ثم فإن ما قد يحدث من قصور في أداء المعلم يكون ضمن مسؤولية المشرف، إذ عليه أن يكون قائداً وموجهاً مبتكراً ومجدداً ومعلماً ومجدياً وباحثاً وقدوة حسنة للمعلم في كل شيء ومن هنا فإن التأكد من مستوى المشرف التربوي يهني الحرص على مستوى أداء المعلم، فإذا كنا نسعى إلى التطوير الحقيقي للمشرف التربوي فلا بد أن يخضع للتقويم من حيث مستوى الأداء (عدس وآخرون، 1988، ص 91).

إضافة إلى ذلك فإن تقويم الأداء يساعد في تشخيص المشكلات وحلها ومعرفة نقاط القوة والضعف (أحمد ماهر، 1999، ص 321).

ولذلك فإن عملية تقويم الأداء ضرورية للمؤسسات التعليمية وللعاملين بها لما تقدمه من دور كبير في تحديد واكتشاف مواطن القوة وتعزيزها، ومواطن الضعف والعمل على معالجتها وتجاوزها بما يحقق الأهداف المرجوة، وانطلاقاً مما سبق وتأسيساً عليه فإن أهمية البحث الحالي تكمن في النقاط التالية:

- أنها دراسة تقييمية أي أنها تستمد أهميتها من عملية التقويم بوصفها الأساس الذي يبنى عليه أي تطوير يتناول عناصر العملية التعليمية (لأنها وسيلة الحكم على مدى إسهام كل فرد في انجاز الأعمال التي توكل إليه وبطريقة موضوعية) (زويلف ومحمد، 1993، ص 387).

- أنها دراسة تعتمد معايير ذات قيمة كبيرة في مجال الإشراف التربوي، فهي الاتجاهات الإشرافية الحديثة، وأساليب إدارة الصراع، إذ تمثل هذه مؤشرات تبين مدى دقة القيام بالمسؤوليات المناطة بفئة المفتشين التربويين ومدى مواكبتهم للمفاهيم التربوية الحديثة.

- أنها دراسة تستطلع رأي فئتين مهمتين هما المفتشون والمعلمون باعتبارهما الفئتان اللتان تتعاملان وتتعايشان بشكل مباشر معا والأقدر على إعطاء أحكام تقييمية تتصف بالدقة والموضوعية حول أداء مفتشي التعليم الابتدائي.
- أن تفيد نتائج هذه الدراسة المفتشين التربويين في تطوير قدراتهم وإمكاناتهم في العمل الإشرافي وتسهم في تسهيل المهمات الإشرافية لهم.
- أن تفيد هذه الدراسة الجهات المسؤولة عن الإشراف التربوي في الجزائر في تطوير هذا الجانب المهم من العملية التربوية وإعطائه الأهمية القصوى في ذلك .
- تعتبر هذه الدراسة بحسب علم الباحث من الدراسات القليلة في الجزائر التي تدرس تقويم أداء المشرفين التربويين (مفتشي التعليم الابتدائي) في ضوء بعدين أساسيين هما: الاتجاهات الإشرافية الحديثة وأساليب إدارة الصراع.

4- مصطلحات ومفاهيم الدراسة:

اشتملت الدراسة على عدد من المصطلحات والمفاهيم التي تم تعريفها إجرائيا وهي كالتالي:

- **تقويم الأداء (إجرائيا):** عملية جميع البيانات والمعلومات الخاصة بأداء مفتشي التعليم الابتدائي في ضوء كل من الاتجاهات الإشرافية الحديثة وأساليب إدارة الصراع وإصدار أحكام بهذا الأداء وبيان أوجه القوة والضعف فيه من خلال النتائج المتحصل عليها ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على فقرات الأداتين المعدتين لهذه الدراسة.
- **الاتجاهات الإشرافية الحديثة (إجرائيا):** هي أنماط إشرافية حديثة يتبعها مفتشو التعليم الابتدائي أثناء ممارستهم للعملية الإشرافية مع المعلمين الذين يشرفون عليهم، وتقاس في هذه الدراسة بمجموع استجابات كل من المفتشين والمعلمين على فقرات أداة الاستبيان المعدة لهذا الغرض والمتضمنة الاتجاهات الإشرافية الأربعة التالية (الإشراف الإكلينيكي - الإشراف التشاركي - الإشراف بالأهداف - الإشراف المتنوع).

- أساليب إدارة الصراع (إجرائيا): هي الطرق أو الاستراتيجيات التي يتبعها مفتشو التعليم الابتدائي في التعامل مع الصراعات التي تحدث في المدارس التي يشرفون عليها وتقاس في الدراسة بمجموع استجابات كل من المفتشين والمعلمين على فقرات أداة الاستبيان المعدة لهذا الغرض والمتضمنة في الأساليب الستة التالية (التعاون - المجاملة - التسوية - المنافسة - التجنب - الإحالة لمستوى أعلى).

- مفتش التعليم الابتدائي (إجرائيا): هو الشخص المعين رسميا من قبل وزارة التربية الوطنية (المفتش التربوي للمواد المدرسة باللغة العربية بالمرحلة الابتدائية) لمساعدة المعلمين على تحسين أدائهم ونموهم المهني وتطوير العملية التعليمية لتحقيق أهدافها.

5- الدراسات السابقة:

تطلبت طبيعة هذه الدراسة من الباحث الاطلاع على كل الدراسات السابقة المتعلقة بالموضوع، ولقد تم تصنيفا حسب موضوعاتها على النحو التالي:

5-1- دراسات تناولت أداء المشرفين التربويين للاتجاهات الإشرافية الحديثة.

أولا: الدراسات العربية:

1- دراسة منى (2014): بعنوان "تصور مقترح لتفعيل الإشراف التربوي بمدارس التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة مسقط في ضوء نموذج الإشراف المتنوع". هدفت الدراسة إلى تقديم تصور مقترح لتفعيل الإشراف التربوي بمدارس التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة مسقط في ضوء نموذج الإشراف المتنوع، وذلك الكشف عن الفروق في متوسطات استجابات أفراد العينة وفقا لمتغيرات الدراسة، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي مستخدمة استبانة تضمنت (41) فقرة موزعة على أربع محاور وهي: أسس ومرتكزات الإشراف المتنوع، ومهام المشرف التربوي في ضوء الإشراف المتنوع، وأساليب الإشراف المتنوع، وصعوبات تطبيق الإشراف المتنوع، وتم تطبيق الاستبانة على عينة مكونة من (300) معلم ومعلمة، وخلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أن واقع ممارسات المشرفين التربويين للإشراف المتنوع جاء بدرجة متوسطة في المحاور الثلاثة، وأن أقل أساليب الإشراف المتنوع ممارسة هو أسلوب التطوير المكثف وذلك بدرجة ضعيفة.

- أن أبرز الصعوبات التي تواجه التطبيق هي قلة توافر الوقت لدى المعلمين لتنفيذ أنشطة النمو المهني التعاوني.

- عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغيري النوع، وسنوات الخبرة الوظيفية.

- توجد فروق دالة إحصائية وفقا لمتغير المسمى الوظيفي، وذلك لصالح المعلمين الأوائل في جميع المحاور.

2- **دراسة شاهين (2010):** بعنوان "فاعلية تطبيق الإشراف التربوي التطوري التشاركي في تحسين الممارسات التدريسية لدى معلمي العلوم".

هدفت الدراسة إلى تعرف فاعلية تطبيق الإشراف التربوي التطوري التشاركي في تحسين الممارسات التدريسية لدى معلمي العلوم، وأجريت هذه الدراسة في مكة المكرمة، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (60) معلما للعلوم تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، واستخدمت بطاقة الملاحظة لجمع البيانات، وقد أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات المجموعة التجريبية في جميع الممارسات التدريسية المتعلقة بالتخطيط وتنفيذ الدروس والتقنيات والأنشطة وإدارة الصف والتعامل مع الطلاب، وفاعلية الإشراف التربوي التطوري التشاركي في تحسين الممارسات التدريسية لدى معلمي العلوم.

3- **دراسة العبد الجبار (2007):** بعنوان "مدى إسهام الإشراف المتنوع في تقدير مهنية المعلمين من وجهة نظر معلمي المدارس".

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى إسهام الإشراف المتنوع في تقدير مهنية المعلم، وذلك من خلال معرفة مدى إسهام الإشراف المتنوع في جعل المعلم مقدرًا لمهنته، وكذلك معرفة مدى إسهامه في جعل البيئة المدرسية مقدرًا لمهنة المعلم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، حيث تم بناء استبانة وزعت على (433) معلما، منهم (181) بمدارس حكومية

و(252) معلما بمدارس أهلية، وتوصلت الدراسة إلى أن من الإسهامات العالية للإشراف المتنوع في تقدير مهنية المعلم هي بث روح العمل الجماعي والتعاوني داخل المدرسة، والعمل على الحد من ممارسات التفتيش وتصيد الأخطاء، وجعل المعلم يمارس دور الريادة والشراكة في الخبرة المتعلقة، بدلا من دوره كمتلق للتوجيه، ومنح المعلم الحرية في اختيار الأسلوب الأمثل لتطوير قدراته المهنية، وإتاحة الفرصة للمعلم بتنمية واكتساب معارفه المهنية بأساليب متعددة، وبينت الدراسة أيضا أن من أدنى إسهامات الإشراف المتنوع في تقدير مهنية المعلم هي حصول المعلم على الشكر والثناء على عطائه داخل المدرسة، وإعطاء المزيد من الاهتمام والتركيز على المعلم الجديد لتطوير أدائه المهني.

4- دراسة مندورة (2007): بعنوان "مدى تطبيق مشرفة العلوم الطبيعية للإشراف التربوي للأهداف في المرحلة الثانوية من وجهة نظر مشرفات ومعلمات هذا المجال بمدينة مكة المكرمة".

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى تطبيق مشرفة العلوم الطبيعية لنموذج الإشراف بالأهداف في المرحلة الثانوية، إضافة إلى الكشف عن معوقات تطبيق هذا النموذج في الواقع التربوي، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، معتمدة في ذلك على الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وقد تكونت عينة الدراسة من مشرفات العلوم الطبيعية ومعلماتهن وكان عددهن (195) مشرفة ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها:

- يطبق نموذج الإشراف بالأهداف من قبل مشرفات العلوم الطبيعية (أحيانا) وذلك من وجهة نظر المشرفات والمعلمات.

- من أهم معوقات نموذج الإشراف التربوي بالأهداف كثرة أعباء المشرفة والمعلمة، وعدم وجود حوافز للمبدعات من المشرفات، ووجود فجوة في الاتصال بين المشرفة والمعلمة، وعدم معرفة كثير من المعلمات بأهداف الإشراف التربوي، وقد توصلت الدراسة إلى العديد من التوصيات أهمها:

- ضرورة إقامة حلقات تعريفية للنماذج الحديثة في الإشراف التربوي منها الإشراف التربوي بالأهداف.

- إعطاء المشرفة التربوية صلاحيات إشرافية كبيرة لتسهيل مهمتها في تنفيذ خطط إشرافية، والتخفيف من الأعباء الإدارية عنها لتستطيع ممارسة مهامها الفنية الإشرافية.

5- دراسة علي سباغ (2005): بعنوان "الإشراف التربوي الفعال على التعليم الأساسي لمدن الشرق الجزائري".

تناولت الدراسة الإشراف التربوي الفعال على التعليم الأساسي لمدن الشرق الجزائري بغرض التحقق من الفرضيات التالية:

- لا يوجد اختلاف في نظرة المشرفين التربويين لمدن فاعلية الممارسات الإشرافية التي تحقق الإشراف التربوي الفعال في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي.

- لا يوجد اختلاف في نظرة المشرفين التربويين لمدن فاعلية الممارسات الإشرافية السائدة حاليا في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي واعتمد الباحث في هذه الدراسة على المنهج الوصفي مستخدما أدوات القياس التالية: - الاستبيان - الاستمارة.

وشملت عينة الدراسة (162) فردا من المشرفين التربويين في (8) ولايات من الشرق الجزائري.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- ترى عينة المشرفين التربويين قصورا نسبيا في مدى تحقق الممارسات الإشرافية المعاصرة المقترحة في واقع الإشراف التربوي بالمرحلة الأولى من التعليم الأساسي بنسبة (52.33%).

- ترى عينة المشرفين التربويين أهمية الممارسات الإشرافية المعاصرة المقترحة لتحقيق الإشراف التربوي الفعال في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي حيث بلغ الوزن المئوي لمتوسط آرائهم بنسبة (83.33%).

6- دراسة ستراك والخصاونة (2004): بعنوان "تقويم أداء المشرفين التربويين في الأردن في ضوء مهماتهم والاتجاهات الإشرافية الحديثة".

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم أداء المشرفين التربويين لمهامهم الإشرافية في ضوء الاتجاهات الإشرافية الحديثة من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين، ومعرفة أثر التغيرات التالية (الجنس والتحصيل العلمي والخبرة التعليمية)، وتكون مجتمع الدراسة من (693) مدرسة موزعة على ثلاث مناطق (عمان، إربد، الكرك) يعمل فيها (693) مديرا و(8118) معلما ومعلمة، وشملت عينة الدراسة (8 %) من مجتمع الدراسة تم اختيارهم بالأسلوب العشوائي الطبقي، وقد استخدم الباحثان ثلاث أدوات لتقويم المشرفين، الأولى من قبل المعلمين مكونة من (42) فقرة، والثانية من قبل المديرين مكونة من (42)، والثالثة في ضوء الاتجاهات الإشرافية الحديثة من قبل المعلمين والمديرين مكونة من (40) فقرة وهي عبارة عن استبيانات، وقد توصلت هذه الدراسة للنتائج التالية:

- رأى مديرو المدارس أن مستوى أداء المشرفين لازال دون مستوى الطموح، وجميع المجالات كان أداؤها متوسطا على التخطيط كان عاليا.
- رأى المعلمون أيضا أن مستوى ممارسات المهمات لازال دون مستوى الطموح المعهود، وأن جميع المجالات تركزت عند الوسط باستثناء الإشراف على التدريب كان عاليا.
- لا زالت ممارسات المشرفين التربويين للاتجاهات الإشرافية الحديثة متوسطة متواضعة في قواعدها الأولية.
- لا توجد تأثيرات ذات دلالة إحصائية لمتغيرات الدراية (الجنس، التحصيل العلمي، الخبرة الوظيفية) بين المديرين والمعلمين في تقويم أداء المشرفين التربويين لمهامهم الإشرافية.
- لا توجد تأثيرات ذات دلالة إحصائية لمتغيرات الدراسة (الجنس، التحصيل العلمي، الخبرة الوظيفية) بين المديرين والمعلمين في تقويم أداء المشرفين التربويين للاتجاهات الإشرافية الحديثة.
- لا توجد تأثيرات ذات دلالة إحصائية لمتغيرات الدراية (الجنس، التحصيل العلمي، الخبرة الوظيفية) بين المديرين في تقويم أداء المشرفين التربويين للاتجاهات الإشرافية الحديثة.

7- دراسة عقيلات (2002): بعنوان "درجة تطبيق نموذج الإدارة بالأهداف في الإشراف التربوي من وجهة نظر المشرفين التربويين في محافظات الشمال".

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى درجة تطبيق نموذج الإدارة بالأهداف في الإشراف التربوي من وجهة نظر المشرفين التربويين في محافظات الشمال، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع المشرفين التربويين التابعين لمديريات التربية والتعليم في محافظات الشمال، والبالغ عددهم (239) مشرفاً ومشرفة، ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بتطوير استبانة اشتملت على (48) فقرة موزعة على أربعة مجالات هي: تحديد الأهداف، وضع خطة عملية، القيام بالمراجعة الدورية، وتقويم الإنجاز السنوي، وكان من أهم النتائج ما يلي:

- أن درجة تطبيق نموذج الإدارة بالأهداف في إدارة الإشراف كانت بدرجة كبيرة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجة تطبيق نموذج الإدارة بالأهداف في الإشراف التربوي تعزى لمتغير سنوات الخبرة الإشرافية لصالح المشرفين ذوي الخبرة الطويلة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجة تطبيق نموذج الإدارة بالأهداف في الإشراف التربوي تعزى لمتغير المؤهل العلمي أو الجنس.

8- دراسة الخزاعلة (2001): بعنوان "مدى رضا المشرفين التربويين ومديري المدارس والمعلمين عن تطبيق منحى الإشراف التكاملي في محافظة المفرق".

هدفت الدراسة لمعرفة رضا المشرفين التربويين والمعلمين عند تطبيق منحى الإشراف التشاركي التكاملي في محافظة عجلون، وتكونت عينة الدراسة من (35) مشرفاً، و(95) مديراً، و(675) معلماً، واستخدمت الاستبانة لجمع البيانات وأظهرت الدراسة لجمع البيانات وأظهرت الدراسة النتائج التالية:

- أن متوسطات تقديرات مدى رضا أفراد الدراسة عن تطبيق منحى الإشراف التشاركي كانت متوسطة بشكل عام، وكما أظهرت اختلاف متوسط التقديرات باختلاف الخبرة ولصالح ذوي الخبرة القصيرة.

9- دراسة الصمادي (2000): بعنوان "دراسة مواقع الإشراف التكاملي من وجهة نظر المعلمين والقادة التربويين في محافظة عجلون".

هدفت الدراسة إلى معرفة تصورات المعلمين والقادة التربويين حول فاعلية الإشراف التشاركي التكاملي في محافظة عجلون في الأردن، والفروق في تلك التصورات تبعا لمتغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي، وتكونت عينة الدراسة من (620) معلما ومعلمة، و(54) مديرا ومديرة و(26) مشرفا ومشرفة، واستخدمت الاستبانة لجمع البيانات.

أظهرت النتائج أن فاعلية الإشراف التشاركي كانت من وجهة نظر المعلمين والقادة التربويين ضمن الوسط، ووجود فروق بين المعلمين والقادة التربويين حول فاعلية الإشراف التشاركي تعزى لمؤهل العلمي عند القادة التربويين، وللجنس عند المعلمين.

10- دراسة الزعبي (1994): بعنوان "تصورات المعلمين للنمط الإشرافي الفعال في مدارس محافظة إربد".

هدفت الدراسة إلى معرفة تصورات المعلمين للنمط الإشرافي الفعال، والنمط الإشرافي السائد من خلال الممارسات الإشرافية للأنماط الإكلينيكي، ونمط العلاقات الإنسانية، والنمط القيادي، وإشراف التعليم المصغر، وقد طور الباحث استبانة مكونة من (40) فقرة تغطي المجالات الإشرافية الأربعة، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المباحث الدراسية المختلفة في المدارس الحكومية التابعة لمديريات التربية والتعليم في محافظة إربد، والبالغ عددهم (9559) معلما ومعلمة، وقد تم اختيار عينة طبقية عشوائية عددهم (480) منهم (216) معلما و(264) معلمة وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الإشراف الإكلينيكي أكثر الأنماط الأربعة فعالية وأنه الأكثر ممارسة، كما أظهرت النتائج إلى وجود تأثيرات ذات دلالة إحصائية على مستوى ($\alpha = 0.05$) للجنس على تصورات المعلمين لنمط العلاقات الإنسانية ولصالح الذكور، وإلى عدم وجود تأثيرات ذات دلالة إحصائية للمؤهل العلمي، والخبرة وتفاعلاتها على تصورات المعلمين للأنماط الإكلينيكي والقيادي والمصغر.

ثانيا: الدراسات الأجنبية.

1- دراسة كونو (Kono, 2012): هدفت الدراسة إلى تعزيز وتطوير نظام الإشراف المتنوع كبديل لما هو مستخدم حالياً، والذي يعتمد على الإشراف الإكلينيكي المستخدم بشكل كبير من قبل إدارات المدارس، في مدارس ك- 12، فبينما يستخدم الإشراف الإكلينيكي بشكل مباشر الطريقة التقليدية المبينة على عملية تقييم فرد لفرد، فإن الإشراف المتنوع يعتمد على توظيف نماذج تقييم متعددة، والتي تستخدم لتحسين التدريس داخل الفصل، وتشجيع التنمية المهنية، وقد خلصت الدراسة إلى أن الإشراف المتنوع يتطلب إيجاد مبادئ تساعد على الفهم العميق لمعلمين ومعرفة مستوى معلوماتهم، ونقاط قوتهم وضعفهم، ومراحل تطوّرهم، وابتكار نماذج للتقويم، والتي يتم موائمتها مع طبيعة خصائص كل معلم، كما توصلت الدراسة إلى أن نمو وتطور أداء كل معلم يتفاوت وفقاً للمراحل المختلفة، وأن تنويع التقويم ربما يمكن المفتاح لتحقيق نجاح الأداء الصفي.

2- دراسة تنغ وتشانغ (Ting and chang, 2006): بعنوان "أثر الإشراف العيادي على فاعلية التدريس للطلاب المعلمين في المدارس الابتدائية". هدفت الدراسة إلى الكشف عن تأثير الإشراف العيادي على كفاءة الطلبة المعلمين في تايوان، وقد تم استخدام المنهج شبه تجريبي للتأكد من أن هناك أثر للإشراف العيادي على الطلاب المعلمين مقارنة بالإشراف التقليدي، وتكونت عينة الدراسة من (30) معلماً، (15) معلماً في المجموعة التجريبية (الإشراف العيادي) و(15) معلماً في المجموعة الضابطة (الإشراف التقليدي)، وكان من أهم نتائج الدراسة ما يلي:

- كان أداء المعلمين الذين تلقوا إشرافاً عيادياً عالي بدرجة متوسطة.
- كان للإشراف العيادي تأثير إيجابي جداً على الطلاب المعلمين، وهذا التأثير واضحاً في ثلاث مجالات رئيسية مختلفة مكونة من (12) سلوكاً تعليمياً.

3- دراسة سبيس (Speace, 2003): بعنوان "تأثير طريقة الإشراف المتنوع في المشاركة والأنشطة الصفية للمتعلمين".

هدفت الدراسة إلى التعرف على تأثير طريقة الإشراف المتنوع في المشاركة والأنشطة الصفية للمتعلمين، واستخدم الباحث المنهج الوصفي لتحقيق هدف الدراسة، واقتصرت عينة

الدراسة على معلمي (5) مدارس أمريكية موزعة بين ابتدائية ومتوسطة وثانوية مستخدما الاستبانة أداة للدراسة، ومن أهم نتائج الدراسة ما يلي:

- أن الإشراف المتنوع اثر بشكل إيجابي في أداء المعلمين، والأنشطة الصفية.
- هناك نقاط للإشراف المتنوع تتمثل في الحرية في تحديد الأهداف والاختبارات، ومرونة البرامج ، وفتح مجال المشاركة والتعاون.
- وأوصت الدراسة بضرورة توفير عدد من الأمور أهمها:
- تجهيزات جيدة للمبنى، والتوسع في القرارات الإدارية لإعطاء المعلم حرية الخيارات والأهداف للحصول على إشراف تربوي فعال وأوصت كذلك بضرورة الاهتمام بتطوير بنية المعلم الإسترجاعية (التغذية الراجعة).

4- دراسة جوردن (Gordon, 2000): بعنوان "أثر أسلوب الإشراف التطوري في تطوير تفاعل المشرفين التربويين مع المعلمين والمعلمات".

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر أسلوب الإشراف التطوري في تطوير تفاعل المشرفين التربويين مع المعلمين والمعلمات، وقد تكونت عينة الدراسة من (16) مشرفا تربويا تم تدريبهم على أسلوب الإشراف التربوي التطوري في لقائين، مدة كل لقاء ثلاث ساعات، وكلف كل مشرف بتشخيص المستوى الإدراكي لثلاثة معلمين، ومن ثم تحديد النمط الإشرافي المناسب لكل منهم.

وأسفرت الدراسة على نتائج عديدة أهمها:

- استطاع المشرفون التربويون الذين استخدموا النمط الإشرافي المباشر من النجاح في التعامل مع المعلمين والمعلمات بدرجة منخفضة الإدراك.
- استطاع المشرفون الذين استخدموا النمط الإشرافي التشاركي من النجاح في التعامل مع المعلمين والمعلمات بدرجة متوسطة الإدراك.
- كما استطاع المشرفون الذين استخدموا النمط الإشرافي غير المباشر من النجاح في التعامل مع المعلمين والمعلمات بدرجة عالية الإدراك.

5- دراسة ميلوسي (Melucci, 1990): وقد هدفت الدراسة إلى الإجابة على التساؤل الرئيسي التالي.

- هل استخدام المشرف التربوي لنمط إشرافي واحد يكون أكثر فاعلية من استخدامه لأنماط متعددة أثناء قيامه بعملية الإشراف؟
وتوصلت هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

- هناك فاعلية كبيرة لدى المشرف التربوي، الذي يستخدم أكثر من نمط إشرافي واحد مع المعلمين الذين اعتادوا على المشرف الذي يستخدم نمطا إشرافيا واحدا.
- يغلب على المشرف التربوي الذي يغلب على سلوكه النمط التشاركي أكثر فاعلية من المشرف الذي يغلب على سلوكه الإشرافي النمط المباشر (الحبيب، 1996).

6- دراسة جونز (Jones, 1990): بعنوان "أثر النمط العيادي (الإكلينيكي) على المعلمين الذين لم يسبق تدريبهم على مهارات التعلم في بوليفيا".

هدفت الدراسة إلى تحديد أثر الإشراف العيادي على المعلمين الذين لم يسبق تدريبهم على مهارات التعلم، واستخدم الباحث المنهج التجريبي، حيث تم تقسيم عينة الدراسة وعددها (20) معلما في بوليفيا إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية تلقت إشرافا إكلينيكيًا، ومجموعة ضابطة تلقت إشرافا تلقيديا، وتم مقابلة المجموعتين قبل التجربة وبعدها، وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي:

- أن معلمي المجموعة التجريبية كانوا أكثر رضا عن الإشراف الذي تلقوه.

- أن ذلك النمط الإشرافي أسهم في تحسين مهاراتهم التدريسية.

7- دراسة ريفيس (Reavis, 1987): هدفت الدراسة إلى معرفة أثر كل الإشراف العلاجي (الإكلينيكي) والإشراف التقليدي في أداء المعلمين داخل غرفة الصف، وتألفت عينة الدراسة من (180) معلما ومعلمة في مدارس ولاية كاليفورنيا الأمريكية، وكان من نتائج الدراسة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة في تقبل مشاعر المعلم وأفكاره، والمواقف الإيجابية للمعلمين، ولصالح المجموعة التي خضعت للإشراف الإكلينيكي.

8- دراسة بول (Ball، 1986): بعنوان "كيفية تطبيق طريقة الإشراف المتنوع في المدارس المستقلة".

هدفت الدراسة إلى التعرف على كيفية تطبيق طريقة الإشراف المتنوع في المدارس المستقلة، وكانت عينة الدراسة جميع أعضاء الهيئة الإدارية والتعليمية بمدرسة وليام كارتر وعددهم (33) معلما، بولاية بنسلفانيا الأمريكية- واستخدم الباحث الاستبانة كأداة للدراسة، والمنهج الوصفي كمنهج للدراسة، ومن أهم نتائج الدراسة ما يلي:

- أن طريقة الإشراف المتنوع ملائمة مع جميع المعلمين المستجدين، ومتوسطي الأداء، وأصحاب الخبرة، وأن اختلاف مستويان المعلمين (معلم خبرة، معلم مستجد، معلم يواجه صعوبات) يهتم اختلاف مستويات وطرق الإشراف المستخدمة.
- أن مجموعة التدريب بالأقران فعالة، وتؤدي دورا كبيرا في رفع مستوى أداء المعلم.
- أن مجموعة التدريب المكثف فعالة ولكنها تحتاج إلى تدريب أكثر ومجهودات لتحقيق أهدافها.

- أن الإشراف المتنوع أعطى مدير المدرسة مساحة أكبر لتحديد حاجات المعلمين مما يعطي دورا فعالا، والتزاما في العملية التعليمية، وأوصت الدراسة بضرورة العمل في هذا البرنامج بسبب ملائمته لجميع المعلمين المستجدين، وأصحاب الخبرة، ولأن اختلاف مستويات المعلمين يحتم اختلاف مستويات وطرق الإشراف المستخدمة.

ثالثا: التعقيب على الدراسات المتعلقة بالاتجاهات الإشرافية الحديثة.

بعد استعراض الدراسات السابقة ذات الصلة في هذا الجزء من الدراسة أمكن ملاحظة ما يلي:

- تتوعدت الدراسات السابقة في أهدافها والأطر العامة لها، فلقد ركزت بعض الدراسات على دراسة تأثير نمط إشرافي معين، بينما دراسات أخرى فقد هدفت إلى تطوير نماذج إشرافية حديثة مقترحة، والدراسة الحالية هدفت إلى تقويم أداء مفتشي التعليم الابتدائي في ضوء الاتجاهات الإشرافية الحديثة.

- اقتصر معظم الدراسات السابقة على دراسة نمط إشرافي واحد في إطار أنماط الإشراف التربوي الحديث، أما الدراسات الحالية فتقتصر على دراسة أربعة أنماط إشرافية حديثة (الإشراف الإكلينيكي - الإشراف التشاركي - الإشراف بالأهداف - الإشراف المتنوع).

- اعتمدت بعض الدراسات السابقة المنهج الوصفي التحليلي ودراسات أخرى اعتمدت المنهج التجريبي، ودراسات أخرى اعتمدت المنهج الشبه التجريبي، بينما تعتمد الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي.

- تعددت الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة حيث وظفت بعضها الاستبانة، ودراسات أخرى وظفت التجريب وتحليل الوثائق والمقابلة، والدراسة الحالية تبنت الاستبانة كأداة لجمع البيانات من أفراد عينتها.

- تنوعت العينات في الدراسات السابقة فتمثلت في المشرفين التربويين، وفي المعلمين، وفي المديرين، وفي المشرفين والمعلمين معاً، وفي المشرفين والمديرين والمعلمين معاً، والدراسة الحالية تبنت عينة المعلمين فقط.

- تنوعت المراحل التعليمية التي استهدفتها الدراسات السابقة من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة المتوسطة إلى المرحلة الثانوية، والدراسة الحالية تستهدف المرحلة التعليمية الابتدائية.

- تباينت البيئات التي طبقت بها الدراسات السابقة من بيئات عربية محلية إلى بيئات أجنبية مختلفة، والدراسة الحالية تستهدف البيئة التعليمية الجزائرية.

- أثارت نتائج الدراسات السابقة أن المشرفين التربويين يوظفون عدة أنماط إشرافية حديثة.

- أكدت الدراسات السابقة سواء العربية أو الأجنبية أهمية هذه الأنماط الإشرافية الحديثة.

- بينت نتائج الدراسات السابقة أن الأخذ بالأساليب الإشرافية الحديثة يسهم في تحسين الممارسات التدريسية للمعلمين.

- بينت نتائج الدراسات السابقة أن الأخذ بالأساليب الإشرافية الحديثة يراعي الفروق الفردية بين المعلمين.

- أظهرت نتائج الدراسات السابقة وجود مستويات مختلفة تتراوح بين المتدنية والمتوسطة والمرتفعة في توظيف أنماط الإشراف التربوي الحديث.

- توصي أغلب الدراسات السابقة بضرورة تطبيق الأساليب الإشرافية الحديثة.

- أغلب الدراسات السابقة جنحت إلى سبر آراء فئة المعلمين لمعرفة اتجاهاتهم من الأساليب الإشرافية الحديثة، ويلاحظ تدعيمهم لها.

- يلاحظ من خلال العرض السابق للدراسات السابقة أنها اعتمدت بعض الدراسات التجريبية تأكدت على وجود أثر إيجابي لممارسة أنماط إشرافية حديثة على الأداء التعليمي للمعلمين.

رابعاً: أهمية الدراسات السابقة للدراسة الحالية:

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بعض الجوانب نذكر منها ما يلي:

- الإطلاع على الإطار النظري المرتبط بالإشراف التربوي ومفهومه الحديث في ضوء بعض الاتجاهات الإشرافية الحديثة.

- الاستفادة من المنهجية العلمية المعتمدة في الدراسات السابقة.

- الاستفادة من الدراسات السابقة في تبني وتطوير أداة الدراسة الحالية الموجهة لأفراد عينة الدراسة والمنهج المستخدم.

- الاستفادة من الدراسات السابقة التي قدمت وصفا مفصلا للممارسات الإشرافية الحديثة للمشرفين التربويين وتقييم درجة الممارسة لها.

- الاستفادة أيضا من النتائج والتوصيات التي توصلت إليها الدراسات السابقة واعتمادها في الجانب الميداني للدراسة الحالية.

5-2- دراسات تناولت أساليب إدارة الصراع التنظيمي.

أولاً: الدراسات العربية.

1- دراسة الحازمي (2005): بعنوان "استراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي وتأثيرها على نتائج إدارة الصراع في مدارس المرحلة المتوسطة في مدينة مكة المكرمة".

هدفت الدراسة إلى معرفة أبرز الاستراتيجيات المستخدمة في إدارة الصراع التنظيمي من قبل مديري مدارس المرحلة المتوسطة، وكذلك معرفة نتائج الصراع داخل مدارس المرحلة المتوسطة، والتعرف على أثر اختيار مدير، مديرة المدرسة لإحدى استراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي على نتائج الصراع، المنهج الذي استخدمه الباحث هو المنهج الوصفي التحليلي، أما عينة الدراسة فقد تكونت من (526) معلماً و(386) معلمة، واستخدم الباحث أداة الاستبانة للحصول على المعلومات المطلوبة، وقد انتهت هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

- إن أبرز الاستراتيجيات المتبعة في إدارة الصراعات التنظيمية من قبل مديري ومديرات المرحلة المتوسطة في مدينة مكة المكرمة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات هي استراتيجيات التعاون.

- إن أبرز النتائج المترتبة على الصراع داخل مدارس المرحلة المتوسطة هي فعالية الإدارة يليها إحداث التغيير.

2- دراسة السلمي (2004): بعنوان "استراتيجية مقترحة لإدارة الصراع بين مديري مدارس التعليم العام والمشرفين التربويين بمحافظة جدة".

وقد هدفت الدراسة إلى:

- الوقوف على الممارسات الإشرافية لكل من مدير المدرسة والمشرف التربوي.

- التعرف على مفهوم الصراع وأسبابه وأنواعه.

- الوقوف على مفهوم إدارة الصراع ومراحله في المؤسسة التعليمية.

- الكشف عن أساليب إدارة الصراع في المؤسسات التعليمية.

- تحديد الفروق بين مديري المدارس والمشرفين التربويين في استخدامه لاستراتيجيات إدارة الصراع والممارسات المتعلقة بها أثناء تأدية مهامهم طبقا لمتغيرات (المؤهل، نوع الأعداد، الخبرة في وظيفة مدير/ مشرف).

- استنتاج الإستراتيجية المناسبة لإدارة الصراع ووضع تصور لها وقد قام الباحث بإعداد استبانة ثم طبقها على عينة عشوائية من مديري المدارس المتوسطة بمراكز الإشراف التربوي التابع لإدارة تعليم جدة، وقد تكونت من (118) مشرفا و (101) مديرا وبهذا كان مجموع أفراد العينة (219) فردا، وكان من أهم نتائج هذه الدراسة:

- إن ترتيب استراتيجيات إدارة الصراع لدى أفراد العينة على النحو التالي: المشاركة تليها التسوية ثم المواجهة ثم التجنب وأخيرا الإجبار.

- إن المشرفين التربويين أكثر ميلا إلى تطبيق استراتيجيتي المشاركة والتسوية، بينما يميل المديرون إلى تطبيق استراتيجيات الإجبار والتجنب والواجهة.

- إن التأهيل التربوي والخبرة لهما دور كبير في اختيار الاستراتيجيات بينما يظل دور المؤهل العلمي محدودا.

- إن الإستراتيجية الواحدة لا تغطي مهام الإشراف التربوي الشامل، بل يجب على المشرف أو المدير أن يستنبط من جميع الاستراتيجيات إستراتيجية خاصة تغطي جميع مهامه وتناسب الموقف.

3- دراسة الضمور (2004): بعنوان "أساليب تعامل المشرفين التربويين في الأردن مع الصراع التنظيمي".

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة المشرفين التربويين في الأردن لأساليب التعامل مع الصراع التنظيمي (التعاون والمجاملة والتسوية والتجنب واستخدام السلطة والإجالة لمستوى أعلى)، ومدى اختلاف ذلك تبعا لمتغيرات (المؤهل العلمي، والخبرة الإشرافية والإقليم الجغرافي) والتفاعل بينهما.

اختيرت عينة طبقية عنقودية بلغت (314) من مجتمع الدراسة وهم جميع المشرفين التربويين في وزارة التربية والتعليم الأردنية للعام (2004) وعددهم (729) مشرفاً، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- المشرفون يستخدمون جميع الأساليب وبالترتيب التنازلي، التعاون، التسوية والإحالة لمستوى أعلى، التجنب واستخدام السلطة.

- لا توجد فروق في درجة ممارسة المشرفين لأساليب التعامل مع الصراع تعزى لمتغيري الخبرة والمؤهل العلمي.

- توجد فروق في درجة ممارسة المشرفين لأساليب: التسوية والتجنب واستخدام السلطة تعزى لمتغير الإقليم.

- ومن أبرز توصيات الدراسة بناء برنامج تدريبي لتدريب المشرفين التربويين على أساليب التعامل مع الصراع التنظيمي.

4- دراسة واصل (2003): بعنوان "المناخ التنظيمي وإدارة الصراع في المؤسسات التربوية".

هدفت الدراسة إلى فحص العلاقة بين المناخ التنظيمي وأسلوب إدارة الصراع في المدارس الثانوية الأردنية العامة وذلك من وجهة نظر المديرين والمعلمين، واشتملت إجراءات هذه الدراسة على عينة من (294) مديراً و(620) معلماً، قد استخدم الباحث أربعة أدوات للكشف عن العلاقة بين المناخ التنظيمي وأسلوب إدارة الصراع والمقارنة بين تصورات المديرين والمعلمين حيال متغيرات الدراسة وتواصلت الدراسة إلى النتائج التالية.

- لقد توصلت الدراسة إلى تقييم المناخ التنظيمي وأسلوب إدارة الصراع من طرف المديرين والمعلمين، ولقد كان هناك تشابه بين تصورات كل من المديرين والمعلمين في وصف المناخ التنظيمي السائد في المدارس الثانوية الأردنية العامة بدرجة متوسطة.

- لم يكون هناك تقارب بين تصورات المديرين والمعلمين لأساليب إدارة الصراع في المدارس الثانوية الأردنية العامة باستثناء الأسلوب التعاوني، تبين أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين المناخ التنظيمي وأسلوب إدارة الصراع حسب تصورات المديرين والمعلمين.

5- دراسة عوض (2002): بعنوان "الأنماط التي يتناولها رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم في فلسطين في إدارة الصراع".

هدفت الدراسة إلى معرفة الأنماط التي يتناولها رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم في فلسطين، وتكون مجتمع الدراسة من جميع رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم في فلسطين حيث بلغ عددهم (176) وقد استخدم الباحث استبانة لتحقيق أغراض الدراسة، ومن أبرز نتائج الدراسة ما يلي:

- أن أنماط التعاون والتسوية والتجنب، من أنماط إدارة الصراع الشائعة الاستخدام لدى رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم في فلسطين.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أنماط إدارة الصراع تعزى للجنس والمؤهل الوظيفي والخبرة التعليمية.

6- دراسة قطن (2001): بعنوان "أساليب إدارة الصراع التنظيمي لدى مديري المدارس الثانوية في سلطنة عمان"، هدفت هذه الدراسة إلى:

- التعرف على طبيعة الصراع التنظيمي وأساليب إدارته من منظور الأدبيات التربوية.

- الكشف عن أساليب إدارة الصراع التنظيمي التي يستخدمها مديرو المدارس الثانوية في سلطنة عمان.

- معرفة علاقة هذه الأساليب بكل المتغيرات التالية (الجنس، الخبرة، المؤهل العلمي)، وقد تكونت عينة الدراسة من (184) مديرا ومديرة منهم (102) ذكورا، و(82) إناث، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- جاء ترتيب أساليب إدارة الصراع التي تناولتها الدراسة من حيث استخدامها من الأكثر أهمية كما يلي: أسلوب التعاون، أسلوب الحل الوسط، أسلوب المجاملة، أسلوب استخدام السلطة، أسلوب الرفع لمستوى إداري أعلى، أسلوب التجنب.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في ممارسة المديرين والمديرات لأسلوب التجنب، حيث أن الذكور أكثر استخداما لأسلوب التجنب من الإناث.

7- دراسة المهدي و وهيبة (2000): بعنوان "إستراتيجية مقترحة لإدارة الصراع التنظيمي في المؤسسات التعليمية".

هدفت الدراسة إلى التعرف على مفهوم إدارة الصراع التنظيمي والوقوف على أهم الاستراتيجيات المتبعة في إدارة الصراع في المؤسسات التعليمية من أجل التوصل إلى إستراتيجية مقترحة لإدارة الصراع التنظيمي يمكن استخدامها بشكل فاعل في المؤسسات التعليمية، وقد ركز الباحثان على تحديد الأسباب الأساسية للصراع واختيار الأسلوب الفاعل لمعالجة الصراع في المدارس، وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها:

- أن إستراتيجية المواجهة تعتبر من أفضل الاستراتيجيات لإدارة الصراع التنظيمي، وذلك لاعتمادها هذه الإستراتيجية على مبدأ المصارحة من قبل الطرفين، كما أن إتباع إستراتيجية المواجهة لإدارة الصراع التنظيمي في المؤسسات التعليمية والعمل على فهم الاختلافات بين الأطراف المتصارعة يساعد في تخفيف حدة الصراع لهذه الإستراتيجية، كما أن التخطيط لإدارة الصراع التنظيمي وتحويله من صراع غير مخطط إلى صراع مخطط له يحدث تغييرا وإبداعا في المؤسسات التعليمية.

8- دراسة الجندي (1998): بعنوان "استراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي ودورها في إحداث عملية التطوير والتغيير التربوي داخل النظام المدرسي".

وقد هدفت الدراسة إلى:

- دراسة وتحليل بعض الاستراتيجيات التي يمكن لمدير المدرسة إتباعها في إدارة الصراع التنظيمي داخل المدرسة.

- تحليل النتائج المترتبة على اختيار مدير المدرسة لإحدى تلك الاستراتيجيات ونتائج الصراع نفسه.

- تقديم بعض الرؤى والتصورات المستقبلية لما ينبغي أن تكون عليه إدارة الصراع التنظيمي داخل المؤسسات التعليمية.

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها تلك الدراسة:

- أن أكثر الاستراتيجيات استخداما هي التعاون ثم التجنب والتنافس.

- إتباع مدير المدرسة لإستراتيجية التعاون في إدارة الصراع التنظيمي يساهم بشكل أساسي في تحقيق العديد من النتائج الإيجابية.

9- دراسة خضور (1996): بعنوان "أنماط إدارة الصراع لدى مديري المدارس الأساسية في محافظة المفرق في ضوء متغيرات الخبرة والجنس والمؤهل العلمي".

هدفت الدراسة إلى الوقوف على أنماط إدارة الصراع لدى مديري المدارس الأساسية في محافظة المفرق الأولى والثانية ومعرفة أثر متغيرات الخبرة والجنس والمؤهل العلمي على هذه الأنماط المستخدمة من قبلهم، وقد اختار الباحث عينة مكونة من (178) مديرا ومديرة، وقد استخدم الباحث مقياس توماس وكلمان (1976) ليقيس بها أنماط الصراع التنظيمي الخمسة، وقد تم التوصل إلى عدد من النتائج أهمها:

- أن الأنماط المستخدمة كانت على التوالي: التسوية، التعاون، التجنب، المجادلة، المنافسة.

- وجود أثر لمتغير الجنس على نمط المنافسة لصالح النساء وعلى نمط المجادلة لصالح الذكور.

- من أثر المؤهل العلمي وجدت فروق على نمط المجادلة لصالح حملة الماجستير.

ثانيا: الدراسات الأجنبية.

1- دراسة والت (Welt, 2000): هدفت الدراسة إلى مقارنة أساليب إدارة الصراع بين مديري المدارس المتوسطة، ومديري المدارس الثانوية الشاملة فيما يتعلق بالتوجه الشخصي لإدارة الصراع بين الأفراد، والأسلوب المختار لإدارة، والرغبة فيفي منطقتي ريفير سايد، وسان برنادينو (Riverside and bernardino) واستخدمت الباحثة أداة مسح الصراع التنظيمي المطورة للباحث (Jay hall)، وتكونت العينة من (34) مديرا للمدارس الثانوية الشاملة و(39) مديرا للمدارس المتوسطة وكعينة قصدية غير احتمالية، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق جوهرية بين مديري المدارس المتوسطة ومديري المدارس العليا الشاملة في اختيار أساليب إدارة الصراع تعزى للمستوى التعليمي والخبرة الإدارية والرغبة في التغيير، ووجدت الدراسة أن المديرين يمتلكون الخبرة الإدارية التي تساعدهم في فهم الأساليب الخمسة لإدارة الصراع،

وفي تحليل الأسلوب المناسب لكل حالة، وأن الرغبة لدى جميع المديرين متوفرة في الانتقال بسرعة من استراتيجية إلى أخرى وفق موقف الصراع، وكانت أبرز التوصيات إجراء دراسات للتعرف إلى أفضل الاستراتيجيات التي تقود إلى روح معنوية جيدة للمعلمين عند إدارة الصراع.

2- دراسة ألكسندر (Alexander, 1995): بعنوان "أساليب إدارة الصراع للمديرين في مدارس الصم: إدراكات المعلمين للرضا الوظيفي".

هدفت الدراسة إلى استكشاف العلاقة بين ممارسة أو تطبيق أساليب إدارة الصراع التي يستخدمها المشرفون التربويون والمديرون في مدارس الصم ودرجاتهم الحالية، وخبراتهم السابقة، وتدريبهم على إدارة الصراع، وكانت أهم نتائج تلك الدراسة:

- هناك علاقة بين استخدام الرؤساء: المديرون والمشرفون التربويون لأساليب إدارة الصراع عبر المواقف المختلفة.

- توصلت الدراسة إلى أساليب إدارة الصراع التي سجلها الرؤساء ذاتيا وأساليب إدارة الصراع التي نسبها إليهم المعلمون.

- توصلت الدراسة إلى استخدام الرؤساء (المديرون والمشرفون التربويين) لمجموعة محددة من أساليب إدارة الصراع تحقق لهم رضاهم عن عملهم ووظائفهم بشكل عام.

3- دراسة جونسون (Johnson, 1994): هدفت الدراسة إلى وصف سلسلة الأحداث التي تكون عملية الصراع داخل التنظيم المدرسي، والتعرف على أساليب (استراتيجيات) إدارة الصراع التي يستخدمها مديرو المدارس، وأثر أسلوب حل الصراع على العاملين والمدرسة. استخدم المنهج الوصفي الوثائقي بالاعتماد على الكتب والدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها:

- أن عملية الصراع تتكون من خمس مراحل هي: المرحلة الأولى (تبدأ بالظروف السابقة للصراع التي تتضمن مصادر الصراعات، وظروف أو بنية الصراعات)، والمرحلة الثانية (تمثل فكرة ومفهوم الصراع فالطبيعة غير الموضوعية لهذه المرحلة يمكن أن تؤثر في المفاهيم غير الموحدة بين الأفراد الذين يتعرضون للصراع، وأن مفهوم الصراع يعتمد على

مستوى الصراع (أساليب إدارة الصراع)، وشدة وقوة الأفعال التي تتبناها الأطراف المتصارعة، أما المرحلة الرابعة (فهي إدارة وحل الصراع التي تنتج من الاستراتيجيات التي تعمل على تصعيد الصراع أو التقليل منه)، وتمثل المرحلة الخامسة (النتائج، الآثار، وتقويم أحداث الصراع).

- كما بينت الدراسة أن هناك خمسة أساليب (استراتيجيات) لإدارة الصراع هي: الهيمنة (السيطرة) والتكاملية، والالتزام، والتجنب والتفادي، والتسوية كما أوضحت الدراسة من خلال الدراسات والبحوث أن الأسلوب التكاملي وأسلوب الهيمنة هما الأساليب الأكثر فاعلية في حل الصراع، وأن المديرين الأكثر إيجابية هم الذين يستخدمون الأسلوب التكاملي وأسلوب الالتزام، وأن المديرين الأقل إيجابية هم الذين يستخدمون أسلوب الهيمنة وأسلوب التجنب، وأن إدارة حل الصراع بفاعلية تؤدي إلى تحفيز وتشجيع الصراع النافع والمفيد، وقمع ومنع الصراع الضار، وزيادة الإنتاجية وتحقيق الأمن النفسي، بينما إدارة حل الصراع بطريقة غير إيجابية يؤدي إلى تقليل الاتصال، وإضعاف التفاعلات الفعالة، وتسلسل صراعات لاحقة، كما يؤدي إلى شعور العاملين بالمدرسة بالقلق والإحباط.

4- دراسة بيلي (Billie, 1993): بعنوان "العلاقة بين استراتيجيات إدارة الصراع وبين الضغوط النفسية المتوقعة عند المعلمين في المدارس الثانوية بولاية تكساس الأمريكية". وتم استخدام استبيانين لهذه الدراسة والتي شملت (86) معلما، ومن أهم نتائجها: - أوضح المعلمون أن أكثر الاستراتيجيات استخداما هي إستراتيجية التعاون ثم التجنب وأخيرا الإجبار.

- هناك علاقة بين استخدام إستراتيجية الإجبار (التنافس) وبين المعلمين الذين لديهم درجات عالية من الضغوط النفسية.

5- دراسة ليونارد (Leonard, 1989): عن استخدام استراتيجيات إدارة الصراع لدى مديري المدارس العليا في ولايات كارولينا الشمالية الأمريكية.

هدفت الدراسة إلى معرفة أكثر الاستراتيجيات استخداماً لدى المديرين وعلاقة ذلك بالجنس والخبرة وحجم المدرسة، وقد استخدم الباحث استبيان توماس وكولمان، ومن أبرز نتائجها:

- إن هناك توجه للمديرين نحو استخدام إستراتيجية التفادي والمجادلة والحل الوسط.
- المديرات يستخدمن أسلوب التنافس والتعاون بدرجة أكبر من المديرين.
- إن المديرين ذوي الخبرة الطويلة في المدارس الكبيرة يميلون لاستخدام إستراتيجية التعاون والتنافس في إدارة الصراعات.

ثالثاً: التعقيب على الدراسات المتعلقة بأساليب إدارة الصراع:

من خلال استعراض الدراسات السابقة ذات الصلة بهذا الجزء من الدراسة أمكن ملاحظة ما يلي:

- يتبن من استعراض الدراسات السابقة العربية منها والأجنبية أن إدارة الصراع من المواضيع المهمة في الميدان التربوي بوجه عام، وفي المنظمات التعليمية بوجه خاص، حيث قام الباحثون بإعداد دراسات ساعدت في بناء الإطار النظري للدراسة الحالية وتحديد أهدافها.

- تناولت الدراسات السابقة استراتيجيات عديدة من إدارة الصراع تمثلت في (التعاون، التنافس، التفادي، المجاملة، الحل الوسط، التسوية، التجنب، استخدام السلطة، الرفع لمستوى إداري أعلى)، وبعض الدراسات تناولت استراتيجيات إدارة الصراع وعلاقتها ببعض المتغيرات (السمات الشخصية للقادة التربويين في المدارس)، والدراسة الحالية تناولت أساليب إدارة الصراع المستخدمة من طرف مفتشي التعليم الابتدائي المتمثلة في (التعاون، المجاملة، المنافسة، التسوية، التجنب، الإحالة لمستوى أعلى).

- تعددت البيئات التي طُلقت بها الدراسات السابقة من بيئات عربية محلية إلى بيئات أجنبية مختلفة والدراسة الحالية يتم تطبيقها بالبيئة التعليمية الجزائرية.

- استهدفت الدراسات السابقة عينات من المشرفين والمديرين والمعلمين ومصالح مديريات التربية ورؤساء أقسام والدراسة الحالية تستهدف عينة المعلمين.

- استخدمت الدراسات السابقة المنهج الوصفي الوثائقي، المنهج الارتباطي، المنهج المقارن، والدراسة الحالية اعتمدت المنهج الوصفي التحليلي.
- وظفت أغلب الدراسات السابقة الاستبانة كأداة لمجتمع البيانات والدراسة الحالية تبنت أيضا الاستبانة لجمع البيانات من أفراد عينتها.
- أثارت نتائج الدراسات السابقة أن القادة التربويين يوظفون عدة أساليب لإدارة الصراع لمنظمتهم التعليمية.
- أثارت أغلب نتائج الدراسات السابقة أيضا أن للمتغيرات الشخصية والوظيفية أثر على توظيف أنماط إدارة الصراع لدى القادة التربويين بمنظمتهم التعليمية.

رابعا: أهمية الدراسات السابقة للدراسة الحالية:

- أفادت الدراسات السابقة الدراسة الحالية من حيث أنها حققت ما يلي:
- الوقوف على الإطار النظري للصراع التنظيمي وتحديد استراتيجيات إدارة الصراع المستخدمة من طرف القادة التربويين (المشرفون، المديرون) مع المعلمين في المدارس.
- قدمت توضيحا عن مصادر الصراع التنظيمي في المدارس، وبينت استراتيجيات إدارته، ونتائجه الإيجابية والسلبية على الفرد والمدرسة، والصفات الشخصية اللازمة للقادة التربويين للتعامل مع الصراعات في مدارسهم.
- تكوين تصور شامل لموضوع الدراسة الحالية من حيث الأهداف، والأهمية واختيار العينة، ومنهج الدراسة، وإعداد الاستبانة الخاصة بالدراسة الحالية من حيث المجالات والعبارات التي يحتويها كل مجال، والأساليب الإحصائية، وكيفية المعالجة الإحصائية وعرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها.
- وعليه يمكن القول أن الدراسات السابقة لها أهمية كبيرة في تعزيز الدراسة الحالية وإنضاج مساراتها رغم وجود بعض الاختلافات في الأهداف أو الأدوات أو الأساليب، وإن لتتبع الدراسات السابقة وتناولها جوانب كثيرة من الصراع التنظيمي قد أكسب الباحث سعة الاطلاع فيما يتعلق بموضوع الدراسة الحالية.

6- فرضيات الدراسة:

6-1- فرضيات تقويم أداء مفتشي التعليم الابتدائي في ضوء الاتجاهات الإشرافية

الحديثة:

6-1-1- الفرضيات الرئيسية:

ف₁: مستوى أداء مفتشي التعليم الابتدائي في ضوء الاتجاهات الإشرافية الحديثة من وجهة نظر المفتشين أنفسهم عال.

ف₂: مستوى أداء مفتشي التعليم الابتدائي في ضوء الاتجاهات الإشرافية الحديثة من وجهة نظر المعلمين متدني.

6-1-2- الفرضيات الفرعية:

ف₁: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq a$) بين استجابات المفتشين والمعلمين لتقويم أداء مفتشي التعليم الابتدائي في ضوء الاتجاهات الإشرافية الحديثة.

ف₂: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq a$) بين استجابات المفتشين لتقويم أدائهم في ضوء الاتجاهات الإشرافية الحديثة تبعا لمتغير المؤهل العلمي.

ف₃: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq a$) بين استجابات المفتشين لتقويم أدائهم في ضوء الاتجاهات الإشرافية الحديثة تبعا لمتغير الخبرة.

ف₄: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq a$) بين استجابات المعلمين لتقويم أداء مفتشي التعليم الابتدائي في ضوء الاتجاهات الإشرافية الحديثة تبعا لمتغير المؤهل العلمي.

ف₅: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq a$) بين استجابات المعلمين لتقويم أداء مفتشي التعليم الابتدائي في ضوء الاتجاهات الإشرافية الحديثة تبعا لمتغير الخبرة.

6-2- فرضيات تقويم أداء مفتشي التعليم الابتدائي في ضوء أساليب إدارة الصراع:

6-2-1- الفرضيات الرئيسية:

ف₁: مستوى أداء مفتشي التعليم الابتدائي في ضوء أساليب إدارة الصراع من وجهة نظر المفتشين أنفسهم عال.

ف₂: مستوى أداء مفتشي التعليم الابتدائي في ضوء أساليب إدارة الصراع من وجهة نظر المعلمين عال.

6-2-2- الفرضيات الفرعية:

ف₁: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq a$) بين استجابات المفتشين والمعلمين لتقويم أداء مفتشي التعليم الابتدائي في ضوء أساليب إدارة الصراع.

ف₂: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq a$) بين استجابات المفتشين لتقويم أدائهم في ضوء أساليب إدارة الصراع تبعا لمتغير المؤهل العلمي.

ف₃: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq a$) بين استجابات المفتشين لتقويم أدائهم في ضوء أساليب إدارة الصراع تبعا لمتغير الخبرة.

ف₄: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq a$) بين استجابات المعلمين لتقويم أداء مفتشي التعليم الابتدائي في ضوء أساليب إدارة الصراع تبعا لمتغير المؤهل العلمي.

ف₅: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq a$) بين استجابات المعلمين لتقويم أداء مفتشي التعليم الابتدائي في ضوء أساليب إدارة الصراع تبعا لمتغير الخبرة.

الفصل الأول: تقويم الأداء

- 1- مفهوم تقويم الأداء.
- 2- أهمية تقويم الأداء.
- 3- أهداف تقويم الأداء.
- 4- معايير تقويم الأداء.
- 5- خطوات تقويم الأداء.
- 6- طرق تقويم الأداء.
- 7- إدارة عملية تقويم الأداء.

تمهيد:

تعد عملية تقويم الأداء عملية ضرورية للمنظمات لما تقدمه من دور كبير في تحديد واكتشاف مواطن القوة وتعزيزها، ومواطن الضعف والعمل على معالجتها وتجاوزها بما يحقق الأهداف المرجوة، فقد حظي موضوع تقويم الأداء باهتمام المتخصصين التي تناولوا هذا الموضوع، ذلك أن تقويم الأداء يعتبر مظهرا من مظاهر الإدارة الحديثة باعتباره أحد الأساليب الفنية التي تقيس كفاءة وإنتاجية وفاعلية الأفراد والمنظمات، كما أنه مطلب رئيسي لتوجيه المنظمات نحو تحقيق أهدافها وتطوير قدراتها وتحسين أدائها في الحاضر والمستقبل، لذلك جاء هذا الفصل لبيان مفهوم تقويم الأداء وصولا إلى كل العناصر الأساسية لهذا المفهوم والهدف المنتظر من ذلك هو ضرورة إتباع أساليب تقييمية جديدة لأداء الأفراد والمؤسسات التعليمية بما يسهم تحسين العملية التربوية والتعليمية.

1- مفهوم تقويم الأداء:

تقويم الأداء هو عملية قياس وتحديد مستوى أداء الأفراد العاملين في المنظمة، حيث أن معظم المنظمات تسعى إلى تحديد نوعية وكمية أداء الأفراد العاملين فيها، وتحديد القابليات والامكانيات التي يمتلكها كل فرد، ومدى احتياجات الأفراد إلى التطوير (طاهر، 2011، ص 75).

وتقويم الأداء أيضا هو الطريقة أو العملية التي يستخدمها أرباب العمل لمعرفة أي من الأفراد انجز العمل وفقا لما ينبغي له أن يؤدي ويترتب على هذا التقييم وصف الفرد بمستوى كفاءة أو جدارة أو استحقاق معين، ممتاز، جيد جدًا، جيد، مقبول، ضعيف، ضعيف جدًا (عبد الغفار وحسين، 1996، ص 598).

وتعرف عملية تقويم الأداء كذلك عن أنها عبارة عن تقرير دوري بين مستوى أداء الفرع ونوع سلوكه مقارنة مع مهمات وواجبات الوظيفة المنوطة به، فهو يساعد المسؤولين على معرفة جوانب الضعف إن وجد وتدعيم جوانب القوة أيضا (محمد، ص 137).

كما تعرف عملية تقويم الأداء على أنها عملية تقدير أداء كل فرد من العاملين خلال فترة زمنية معينة (سعاد، 2001، ص 121).

وتقويم الأداء كذلك هو دراسة وتحليل أداء العاملين لعملهم وملاحظة سلوكهم وتصرفاتهم أثناء العمل وذلك للحكم على مدى نجاحهم ومستوى كفاءتهم بأعمالهم الحالية،

وأيضاً للحكم على امكانيات النمو والتقدّم للفرد في المستقبل وتحمله لمسؤوليات أكبر أو ترقية لوظيفة أخرى (صلاح الدين، 2002، ص 257).

وتشير عملية تقويم الأداء إلى التقييم المنظم للفرد فيما يتعلّق بأدائه الحالي لعمله وقدراته المستقبلية على النهوض بأعباء وظائف ذات مستوى أعلى (توفيق، 1991، ص55)

ويقصد بقياس وتقويم الأداء على أنّه نظام رسمي مصمّم من أجل قياس وتقييم سلوك الأفراد أثناء العمل: وذلك عن طريق الملاحظة المستمرة والمنظمة لهذا الأداء والسلوك ونتائجهما خلال فترات زمنية محدّدة ومعروفة ويجري في نهاية الملاحظة تقدير جهد ونشاط وسلوك كل فرد على حدة وبالتالي تقدير كفاءته بشكل موضوعي، لتجري في النهاية مكافأة الفرد تقدر ما يعمل وينتج وتحديد نقاط الضعف في أدائه والعمل على تفاديها في المستقبل، وتمكينه من أداء عمله بفاعلية أكبر، وذلك من أجل مصلحته ومصلحة المؤسسة التي يعمل بها (صلاح الدين، 2000، ص290).

من التعاريف السابقة يمكن أن نستخلص الخصائص التالية:

- أنّ عملية تقويم الأداء هي عملية مستمرة ومنظمة تلازم الفرد العامل طوال مشواره الوظيفي إذ يخضع أدائه للعمل للفحص والقياس بشكل مستمر.
- تعدّ عملية قياس وتقويم أداء العاملين وظيفة من الوظائف المهمة لأيّ منظمة ترغب في تطوير نفسها وتحقيق أهدافها بكفاية وفاعلية.
- نتائج قياس وتقويم أداء العاملين مهمة في اتخاذ قرارات تخصّ مستقبل العاملين والمنظمة معا.
- يخضع كافّة العمّال (من كل المستويات بالمنظمة) لقياس وتقويم أدائهم وامكانية استمرارهم أو ترقيتهم أو الاستغناء عنهم.
- إنّ عملية قياس أو تقويم أداء العاملين عملية هادفة غايتها الكشف عن نقاط الضعف لعلاجها أو تجنبها ونقاط القوة لتدعيمها.

- إنّ أداء الفرد العامل يقيم من خلال معايير موضوعية مسبقاً إذن عملية تقويم أداء العاملين وإن اختلفت التسميات التي تطلق عليها فإنّها لا تخرج عن كونها وسيلة تمكن الادارة من اصدار حكم موضوعي عن قدرة الموظف في أداء واجبات ومسؤوليات وظيفته،

وللتحقق كذلك من سلوكه وتصرفاته أثناء العمل، ومدى التحسن الذي طرأ على أسلوب أدائه، وأخيرا التحقق من قدراته على تحمّل واجبات ومسؤوليات إضافية، وذلك بما يضمن فعالية المنظمة في الحاضر، واستمرار بقائها في المستقبل أيضا (نادر، 2010، ص-322 321).

2- أهمية تقييم الأداء:

يحظى موضوع تقييم أداء العاملين بأهمية كبيرة في إدارة الموارد البشرية، إذ أنّ تقييم الأداء من شأنه أن يخلق الأجواء الإدارية على متابعة الأنشطة الجارية في المنظمة والتحقق من مدى التزام الأفراد العاملين بإنجاز واجباتهم والتقيّد بمسؤولياتهم وفق معطيات العمل الهادف والبناء وتتضح الأهمية التي ينطوي عليها تقييم الأداء من خلال ما يلي:

2-1- تخطيط الموارد البشرية:

إن فاعلية التقييم وأسس نجاحه يساهم بشكل واضح في تخطيط الموارد البشرية سيما وإن المنظمة تعتمد مقاييس تقييم الأداء دوريا أو سنويا لتحديد مدى الحاجة المستقبلية للموارد المتاحة لديها وحاجتها الفعلية للقوى البشرية في السوق وهذا من شأنه أن يرتبط بتقرير وتجديد السياسات التنظيمية بدأ باستقطاب الموارد البشرية الكفؤة واختيارها وتعبئتها وتدريبها وتطويرها واستثمار قدراتها بكل فاعلية، لذا ان تخطيط ووضع السياسات التشغيلية والتطويرية والتدريبية يرتبط بشكل جوهري بالأسس السليمة لعملية التقييم لأداء الأفراد العاملين.

2-2- تحسين الأداء وتطوير:

إن عملية التقييم تساهم بشكل فعال في تحسين الاداء وتطويره، إذ أنّ عملية التقييم تساعد الادارة العليا في المنظمة في معرفة وتحديد نقاط القوة و الضعف لدى الأفراد العاملين لديها، ثم أنّ هؤلاء الأفراد لابد من معرفة مستوى التقييم الدوري لهم من قبل الادارة وهذا من شأنه أن يحفز الأفراد العاملين ويدعو كل منهم إلى استثمار جوانب القوة في مساره

الوظيفي وتطويره بالشكل الأفضل أمّا الأفراد ذوي القدرات والمهارات الضعيفة سواء على الصعيد المهني (التخصص) أو الإداري فإنّ الإدارة تسعى معهم لممارسة سبل التطوير المناسبة من خلال التدريب مثلاً في المجالات التي يشعرون بالضعف فيها ولذا فإنّ التقييم من شأنه أن يؤشّر الجوانب المرتبطة بالأفراد من حيث القوة والضعف وبالتالي يصار لتطويرها وتحسينها ممّا ينعكس أثره إيجابياً على مستوى الأداء العام للعاملين في تحقيق أهداف المنظمة (نادر، 2010، ص152).

2-3- تحديد الاحتياجات التدريبية:

مما لا شك في أن التقييم السليم لأداء العاملين من شأنه أن يساهم في تحديد البرامج التدريبية التي يتطلبها تحسين وتطوير أداء العاملين في المنظمة، إذ أنّ الاحتياجات التدريبية وتحديدها لا يتم عشوائياً احتياطياً وانّما يتركز على الحاجات الحقيقية التي يتطلبها تحسين أداء العاملين في المنظمة.

2-4- وضع نظام عادل للحوافز والمكافآت:

نظراً لأن التقييم العادل للأداء من شأنه أن يبين بوضوح مستوى الإنجاز للعامل ومدى قدرته على تحقيق متطلبات وواجبات العمل بدقة، لذا فإنّ الحوافز والمكافآت التي تقدم لهؤلاء العاملين تعتمد الجهد الفعلي المبذول من قبلهم مصداقاً لقوله تعالى (وليس للإنسان إلا ما سعى) ولذا فإنّ المكافآت المعطاة للعامل تستند على الجهد المنجز في تحقيق الأداء وهذا ما يعزز لدى العاملين عدالة التوزيع للحوافز والمكافآت من شأنها أن تعمق الولاء والانتماء للمنظمة وتشعر الفرد العامل بأنّ الإدارة العليا تعترف بفضل العاملين في قيادتهم بالإنجاز السليم وعدالتهم بالتقييم وإعطاء كل ذي حق حقه وفقاً للأداء سيما في معايير الحوافز والمكافآت، أمّا الأفراد ذوي الكفاءات العملية المتدنية قد تأخذ بشأنهم بعض الجزاءات كحرمانهم من العلاوات الدورية أو من نصيبهم في الأرباح التي يتم توزيعها وقد تلجأ الإدارة أحياناً لإيقاع بعض العقوبات التأديبية وغيرها، ومن هنا يتضح بجلاء أنّ عملية

التقييم تساهم بوضع السياسات التنظيمية العادلة في إعطاء الحوافز أو المكافآت أو الحرمان منها وفق طبيعة وفلسفة المنظمة بشأن الثواب والعقاب وأسس استخدامه.

2-5- انجاز عمليات النقل والترقية:

إنّ تقييم الأداء من شأنه أن يساعد الإدارة العليا بمعرفة حقيقة الأفراد العاملين لديها من حيث المهارات والقدرات والقابليات، اذ يساهم التقييم الموضوعي بمعرفة الفائض أو النقص بالموارد البشرية من ناحية ويمكن الادارة بنقل أو ترقية الموظفين العاملين ذوي الكفاءات العلمية والعملية لمواقع أو مراكز وظيفية ينسجم مع قدراتهم وقابلياتهم في الأداء. وهذا ما يجعل الادارة العليا بالمنظمة على دراية تامة بإمكانية الترقية أو النقل أو الاستغناء عن العاملين ذوي الكفاءات المتدنية في الأداء (نادر، 2010، ص153).

2-6- معرفة معوقات ومشاكل العمل:

يساهم تقييم أداء العاملين بتوفير الفرص المناسبة لمعرفة الإدارة العليا بمكامن الخلل والضعف في العمل من ناحية ومعرفة الضعف أيضا في المعدّات والأجهزة والآلات، أي أن التقييم يكشف مكامن القوة والضعف عموما في جميع العناصر الانتاجية وبالتالي يمكن للمنظمة من تحسين أو تطوير قدرات هؤلاء الأفراد من خلال اجراءات التحسين والتغييرات المطلوبة بمختلف البرامج والسياسات والاجراءات والموازنات وغيرها من المتطلبات التي يمكن أن تكون رافدا فعّالا في تحقيق انجاز العاملين بفاعلية وكفاءة عاليتين .

إنّ حقائق الأهمية التي تكمن في إطار التقييم العادل والفعّال تمتد لآفاق متعدّدة من الأهداف ولذا يصار إلى اعتمادها في جميع المنظمات كوسيلة جوهرية يرتكن إليها في التطوير الهادف للأداء (خضر وياسين، 2009، ص152-154)

3- أهداف تقويم الاداء:

تمثل عملية تقييم الأداء أهم أنشطة إدارة الموارد البشرية التي تعبّر عن عملية تنظيمية مستمرة يقاس من خلالها أداء الفرد العامل للوقوف على مواطن القوة والضعف وتأثيراتها على انتاجية الفرد وفاعلية المنظمة. لذا فإنّ عملية تقييم الأداء تستهدف ثلاث مستويات مختلفة هي الفرد العامل ورئيس العمل والمنظمة وتتمثّل تلك بما يلي:

أ- بالنسبة للفرد العامل:

يساعد تقييم الأداء على تعريف الفرد العامل بنواحي القصور في أدائه فيعطي له الفرصة لتلاقيها في المستقبل، وأيضا التعرف على نواحي السلوك غير المقبولة والتي تقلل من كفاءة العامل من وجهة نظر الادارة وبالتالي العمل على تجنبها (صلاح الدين، 2000، ص285).

يشعر الفرد العامل أن نشاطه وأدائه في العمل هو موضع تقييم من قبل رؤسائه المباشرين وأن نتائج هذا التقييم سيجري عليها اتخاذات قرارات هامة تؤثر على مستقبله في العمل ويدفعه ذلك إلى الشعور بالمسؤولية اتجاه نفسه وعمله معا.

يعمل تقييم الأداء على ضمان عدالة معاملة الفرد العامل فينال ما يستحقه من ترقية أو علاوة أو مكافأة على أساس جهده وكفاءته في العمل (عمرو، 2005، ص374)

يرفع الروح المعنوية للفرد العامل من خلال جو التفاهم والعلاقات الحسنة التي تسود بين العامل ورؤسائه عندما يشعر أن جهده وطاقته في تأديته لعمله هي موضع وتقدير واهتمام من قبل الادارة وأن هدف الادارة الأساسي من وراء التقييم هي معالجة نقاط الضعف في اداء الفرد على ضوء ما يظهره التقييم كما أن اعتماد التقييم الموضوعي العادي لأداء الفرد سيخلق الثقة لدى المروؤوس بؤسائه وبالإدارة (مهدي، 1998، ص240).

ب- بالنسبة لرئيس العمل:

يدفع رئيس العمل إلى تنمية مهاراته وإمكانياته الفكرية وتعزيز قدراته الابداعية للوصول إلى تقويم سليم موضوعي لأداء تابعيه وهذا ما يدفع باتجاه تطوير العلاقات الجيدة مع العاملين والتقرب إليهم للتعرف على مشاكلهم وصعوباتهم (خالد، 2005، ص201).

أن تقييم الأداء يجعل الادارة العليا في المنظمة قادرة على مراقبة وتقييم جهود الرؤساء وقدراتهم الاشرافية والتوجيهية من خلال نتائج تقييم الاداء المرفوعة من قبلهم لتحليلها ومراجعتها ومن خلال ذلك يتسنى للإدارة العليا تحديد طبيعة معاملة الرؤساء للمرؤوسين ومدى استفادتهم من التوجيهات المقدمة من قبل رؤسائهم.

يهدف تقييم الأداء إلى استمرار الرؤساء في ملاحظة ومراقبة أداء مرؤوسيهم ليكون حكمهم قائماً على أسس موضوعية (عمرو، 2005، ص374)

يجبر تقييم الأداء رؤساء العمل على ربط سلوك مرؤوسيهم بنواتج العمل وقيمتها النهائية (أحمد ماهر، 2007، ص412).

ج- بالنسبة للمنظمة:

أما جانب المنظمة فإن لتقييم الأداء أهداف كثيرة من أهمها:

تساعد نتائج تقييم الأداء على توفير تغذية عكسية عن أداء كل فرد عامل بالمنظمة حيث يعرف من خلالها حقيقة أدائه وبسبب هذه المعرفة المسبقة المرتبطة بهذه النتائج يتوقع أن تجد أو تراجع المنظمة برامج تعلم والتدريب بشكل مستمر لترفع من اداء أفرادها ولتحسن من مستوى فاعليتها في الواقع.

يساعد على مراجعة سياسات الانتقاء والتعيين والحكم على مدى سلامة وصحة الطرق المستخدمة في انتقاء وتعيين العاملين وذلك بناء على ما تشير إليه نتائج ومستويات التقييم.

يساعد نظام تقييم اداء العاملين على تحسين علاقات العمل بالمؤسسة فهو يخلق شعور بالراحة والطمأنينة بين العاملين والسبب وجود نظام سليم وعادل لتقييم أعمالهم ولكي يتحقق رضا العاملين عن عملية التقييم، يجب خلق احساس لديهم بأن التقييم ليس الهدف منه تصعيد الأخطاء وإنما مساعدة المرؤوسين على تحسين معدلات انتاجهم.

تحفيز الأفراد العاملين بالمؤسسة: ويتم ذلك بتعريف وتشجيع العمال المحصلين على نتائج جيدة في العمل.

تزويد المسؤولين في المؤسسة بمعلومات واقعية عن اداء وأوضاع العاملين فيها، مما يعتبر مؤشرا لإجراء دراسات ميدانية تتناول أوضاع العاملين ومشكلاتهم وانتاجيتهم، ومستقبل المؤسسة نفسها (مصطفى، 2004، ص87).

يقيم برامج وسياسات إدارة الموارد البشرية كون نتائج العملية يمكن أن تستخدم كمؤشرات للحكم على دقة هذه السياسات.

يساعد المنظمة على وضع معدلات أداء معمارية (خالد، 2005، ص201).

يساعد على إعداد سياسة جيدة للرقابة والاشراف، فلكي يقوم الرئيس بتقييم مرؤوسيه على أساس سليم فإن الامر يستلزم منه الاحتفاظ ببيانات منظمة عن اداء العاملين ونقاط الضعف والقوة لديهم، وهذا بدوره يحسن من الكفاءة العملية الرقابية في المؤسسة ويضمن استمراريتها (نظمي وآخرون، 1991، ص76).

4- معايير تقويم الاداء:

من الضروري عند تقييم اداء الفرد أن يكون هناك معيار يتم على اساسه مقارنة الأداء الفعلي، ومن ثم فإنه يسهل ببساطة مقارنة أداء شخص معين بآخر، إن هذا في جوهره هو طريقة الترتيب في التقدير، ان استمرارية أي مدخل من مداخل التقدير يعتمد بدرجة عالية على وضع معايير مكتوبة ومحددة ومنطقية تحكم اداء العاملين. هذا ويراعي تحديد تلك المعايير قبل البدء في عملية التقييم وذلك حفاظا على دقتها وموضوعيتها. إن مثل ذلك المدخل يجعل من السهل على كل من الرئيس ومساعديه الوصول إلى اتفاق حول ماهو متوقع بالنسبة لأشكال الأداء المختلفة (محمد، محمد ابراهيم، 2009، ص758).

إن تحديد معايير تقييم الأداء أمر ضروري لنجاح نظام تقييم الأداء لأنه يشكل أرضية واحدة ينطلق منها الأطراف اصحاب العلاقة في التقييم وعلى رأسهم العاملون ورؤسائهم ومن الأمثلة على معايير الاداء حسب العوامل المستخدمة في التقييم:

- معرفة العمل.
- القدرة على اتخاذ القرارات.
- القيادة.
- القدرة على حل المشكلات.
- المبادرة.
- القدرة على الاتصال.
- الإبداع.
- القدرة على التخطيط.
- نوعية الاداء.
- حجم العمل.
- الاتجاهات نحو العمل.
- التعاون.
- تفويض السلطات (RICHARD، 1981، P6).

ومن الملاحظ أن هذه المعايير والعوامل عناصر متنوعة بعضها يتعلق بسلوك الفرد العامل وبعضها يتعلق بشخصية وبعضها يتعلق بالنتائج والانجازات التي يحققها، ويتبين لنا من ذلك أن العوامل أو المعايير التي تقيّم يمكن تصنيفها في ثلاثة هي:

4-1- معايير تتعلق بالنتائج:

تعتبر جهود الموظف التي تترجم إلى نتائج جوانب تحظى باهتمام الرؤساء وفي معظم الاحيان فإننا نستطيع أن نقيس النتائج. ويمكن التعبير عن النتائج في بعض الوظائف في شكل أرقام مثل عدد الوحدات المنتجة، وفي حالات أخرى فإننا يجب أن نصدر حكما ما لمعرفة نوعية وحجم النتائج المتحققة، على أن قياس النتائج لوحدها لا يكفي، بل يجب أن ندعم معرفتنا بالنتائج بمعرفتنا بالسلوك الذي يوضح جوانب مهمة من فعالية الموظف.

4-2- معايير تتعلق بالسلوك:

إن السلوك عنصر مهم من عناصر التقييم، ورغم صعوبة قياسه، إلا أنه عنصر مهم من عناصر التقييم لأنه يضع النتائج المتحققة في سياقها الحقيقي ويساعد في التخطيط للأنشطة التطويرية المستقبلية (كالتدريب) للموظف.

4-3- معايير تتعلق بالشخصية:

الشخصية هي مجموع خصائص وسمات الشخص الذي تميزه عن غيره. وتتضمن الشخصية عناصر مثل تكوين الإنسان العاطفي والعقلي والجسمي. واستعداداته ومعارفه وقدراته، ومهاراته، واهتماماته، وقيمه، واتجاهاته، ودوافعه، ومن السمات الإيجابية التي تتضمنها أدوات التقييم في العادة الابداع، والمبادأة والتعاون، ومدى تحمل الضغوط، والمعرفة بالعمل، والقدرات المختلفة التي يمتلكها الموظف لإنجاز الأعمال.

ويمكن استنتاج عناصر الشخصية من السلوك الملاحظ والنتائج المتحققة.

إنّ شخصية الموظف عنصر أساسي من عناصر النجاح والانتاجية في قطاع الانتاج والخدمات، وثمة صعوبات تواجه المقيم عندما يقيم السمات الشخصية ومنها:

غموض المفاهيم المتعلقة بسمات الشخصية مثل مدى الاعتماد على الموظف ومدى تحمله للضغوط وتعاونه من الآخرين.

الاختلاف بين الباحثين حول عناصر الشخصية التي تسهم في أداء معين والوزن النسبي الذي يعطي لكل عنصر.

وجود عناصر في شخصية الفرد يصعب قياسها والتحكم فيها، ولذا فإنه يصعب على الموظف تغييرها، ولعل هذا يجعل الموظف يقف موقف العناد والدفاع عن النفس اذا قيمت تلك العناصر بطريقة تتطلب التحسين، إن تلك المعايير (العوامل) التي تحدد تقييم الأداء تتناول بعدين من حياة الموظف: أداء الموظف الحالي، وامكاناته المستقبلية. ويدور نقاش واسع بين المهتمين بإدارة الموارد البشرية حول أفضلية التركيز على أي من البعدين، ومن الواضح أن تقييم الأداء يهتم بالأداء الحالي في الوظائف غير الإشرافية، أمّا المشرفون والمديرون فيقيمون في ضوء أدائهم الحالي وامكاناتهم المستقبلية (عبد الباري وزهير، 2008، ص 266-268).

وهناك عدة مبادئ في استخدام معايير الأداء وهي:

- يجب استخدام عدد كبير نسبيا من المعايير عند تقييم الاداء ولا يجب الاقتصار على معيار واحد أو عدة معايير قليلة، والسبب في ذلك يرجع إلى أن العاملين يقومون بعدة أنشطة وعليه يجب أن تتعدد المعايير حتى يمكن تغطية الجوانب المختلفة لأداء الفرد.

- يجب أن تكون المعايير موضوعية بقدر الإمكان وأكثر المعايير موضوعية هي معايير نواتج الأداء، يليها معايير سلوك الأداء، وأقلها موضوعية هي معايير الصفات الشخصية.

- يمكن أن يتم التوصل إلى معايير موضوعية لو قامت إدارة الموارد البشرية (أو القائم بتصميم قائمة الأداء) بدراسة وتحليل العمل، وذلك للتعرف على جوانب الاداء، وربما تكفي قراره وتحليل وتوصيف الوظيفة ومواصفات تشاغل الوظيفة، وذلك للتعرف على أهم معايير تقييم الأداء.

- يمكن أن تأخذ المعايير أوزانا مختلفة، وذلك لكي تعكس تأثيرها وعلاقتها على الأداء، فإذا كان المطلوب تقييم اداء عمال الانتاج من خلال قائمة تضم عدة معايير، فإنّ المعايير التالية قد تكون مناسبة، والأهم أن هذه المعايير تأخذ في قيمتها أهميات نسبية (أحمد، 2007، ص 417-418).

5- خطوات تقويم الأداء:

عملية تقييم الاداء عملية صعبة ومعقدة تتطلب من القائمين على تنفيذها في ادارات الموارد البشرية أن يخططوا لها تخطيطا سليما على أسس علمية وأن يتبعوا خطوات منطقية متسلسلة لكي يحقق تقييم الأداء أهدافه بالمنظمة وبالتالي يمكن أن نتعرف على تلك الخطوات من خلال ما أورده الأدب النظري من خطوات على النحو التالي:

أ- بناء معايير الأداء: يقصد بمعايير تقييم الاداء: تلك العناصر التي تستخدم كركائز للتقييم (أحمد ماهر، 2003، ص 373).

ويهدف بناء معايير للأداء لكل وظيفة من الوظائف في المنظمة إلى الاعتماد على عملية التحليل الوظيفي، إذ تختلف المعايير باختلاف مواصفات وأوصاف الوظائف، إذ أنّ هناك وظائف تتطلب التركيز على المعايير الكمية، في حين أن هناك وظائف تتطلب

التركيز على المعايير النوعية (السلوكيات أو المدخلات من مهارات وقابليات) كالوظائف الادارية والوظائف العلمية والبحثية التي يصعب تحديد مخرجاتها بدقة (هوانة، 1986).

ب- نقل توقعات الأداء للأفراد العاملين: بعد تحديد المعايير اللازمة للأداء الفعال لابد من توضيحها للأفراد العاملين لمعرفة وتوضيح مايجب أن يعملوا، وماذا يتوقع منهم، ومن الأفضل أن تكون عملية الاتصال ذات اتجاهين: أن يتم نقل المعلومات من الرئيس إلى مرؤوسيه، مناقشتها معهم والتأكد من فهمها، ثم أن تكون هناك تغذية عكسية من المرؤوسين إلى رئيسهم لغرض الاستفهام حول أية جوانب غير واضحة لديهم (عمار، 2012، ص34).

ج- قياس الاداء: تتضمن هذه الخطوة جمع المعلومات حول الأداء الفعلي من المصادر التالية:

- ملاحظة الأفراد العاملين ومتابعتهم.

- التقارير الإحصائية.

- التقارير الشفوية.

- التقارير المكتوبة.

إن الاستعانة بجميع هذه المصادر في جمع المعلومات يؤدي إلى زيارة الموضوعية في قياس الأداء (سهيلة، 2006، ص144).

د- مقارنة الأداء الفعلي مع المعيار: هذه الخطوة ضرورية لمعرفة الانحرافات بين المعايير المعتمدة والأداء الفعلي والكشف عنها. ومن الأمور المهمة في هذه الخطوة هي إمكانية المقيم في الوصول إلى نتيجة حقيقية وصادقة تعكس الأداء الفعلي للعامل مع توفر

القناعة لدى العامل بهذه النتيجة، إذ أن نتائج التقييم تؤثر بدرجة كبيرة على الروح المعنوية والتواصل المستقبلي في الأداء.

هـ - مناقشة نتائج التقييم مع العاملين: لا يكفي أن يعرف العاملون نتائج تقييم أدائهم بل من الضروري أن تكون هناك مناقشة لكافة الجوانب الإيجابية والسلبية بينهم وبين المقيم أو المشرف المباشر لتوضيح بعض الجوانب المهمة التي قد لا يدركها العامل وبصورة خاصة الجوانب السلبية في الأداء، حيث أن المناقشة تخفف من شدة تأثير النتائج السلبية على مشاعر واتجاهات العاملين.

و - الإجراءات التصحيحية: من الممكن أن تكون الإجراءات التصحيحية للأداء المنحرف عن المعايير المحددة على نوعين الأول سريع ومباشر، إذ بموجب هذا الاجراء يتم اتخاذ الاجراء المناسب لتعديل الاداء ليتطابق مع المعيار دون الخوض في الأسباب المؤدية إلى الانحراف، أما النوع الثاني من الإجراءات التصحيحية فهو الإجراءات الأساسية المعتمدة على البحث عن الأسباب والعوامل المسببة للانحراف بهدف اجراء تحسينات متواصلة في الأداء (سهيلة، 2006، ص 146).

6- طرق تقييم الأداء:

تتوفر امام ادارة الموارد البشرية وبالأخص الأشخاص المكلفين بتقييم أداء الأفراد العاملين مجموعة من طرف تقييم الأداء وعلى الجهة المقيمة أن تختار الطرف التي تعتقد بأنها أكثر تناسبا مع طبيعة الأعمال التي ينفذها العمال ومع حجم المنظمة وطبيعة ونوعية نشاطها وغيرها من المتغيرات. والعوامل الأخرى وستناول فيما يلي أبرز هذه الطرق وسنصنفها في مجموعتين:

6-1- الطرق التقليدية: تعتمد الطرق التقليدية على الحكم الشخصي للرؤساء ومن أهمها:

6-1-1- طريقة الترتيب البسيط: تعتبر هذه الطريقة من أقدم الطرق المستخدمة في تقييم العاملين، حيث يقوم الشخص القائم بعملية التقييم بترتيب الأفراد محل التقييم تنازليا حسب كفاءتهم من الأحسن إلى الأسوء، وغالبا ما يتم ذلك بعد مقارنة أداء الشخص بالآخرين على ألا يتم التقييم بالنسبة لصفة واحدة، بل يجب أن يشمل الأداء الكلي للشخص.

أ- مزايا هذه الطريقة:

- سهولة التطبيق.

- التفرقة بين الكفاء وغير الكفاء بطريقة واضحة.

ب- عيوب هذه الطريقة:

- إن شخصية القائم بالتقييم وطريقة تفكيره واحتياجاته قد يترتب عليها نتائج غير موضوعية.

- يصعب تطبيقها في حالة وجود أعداد كبيرة من الأفراد.

- لا تظهر نواحي الضعف والقصور في أداء الموظف بالنسبة لكل مجال على حده (توفيق، 1999، ص 61).

6-1-2- طريقة المقارنة بين العاملين: بموجب هذه الطريقة، يقوم المقيم بمقارنة أداء كل موظف مع باقي الموظفين، وذلك بتقسيم الموظفين في الوحدة التنظيمية إلى أزواج، فمثلا لو كانت هناك مجموعة مؤلفة من خمسة موظفين (أ، ب، ج، د، هـ) وأريد تقييم أدائهم. بهذه الطريقة تكون عملية المقارنة على النحو التالي:

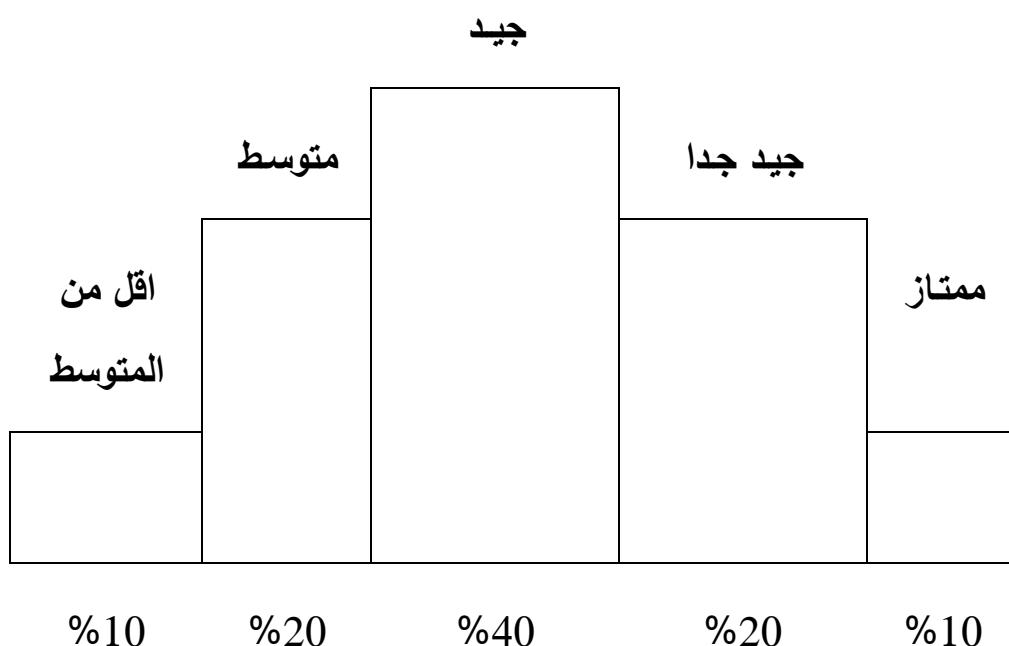
أ ب ، ب ج ، ج د ، د هـ ، أ ج ، ب د ، ج هـ ، أ د ، ب هـ (نادر، 2010، ص 352).

أ- **مزايا الطريقة:** تتميز هذه الطريقة بأنها إذا قام أكثر من شخص بعملية المقارنة، ففي الغالب سوف يصلون إلى نفس النتائج تقريبا كما لو اتبعت طريقة أخرى من طرف التقييم (علي سلمى، 1975، ص 335).

ب- **عيوب الطريقة:** لا يمكن تطبيق هذه الطريقة في الأقسام التي تحتوي على عدد كبير من الأفراد العاملين لأن المقارنات فيها تصبح غير متناهية وتستنزف جهدا واسعا في انجاز تلك المقارنات (طاهر، 2011، ص 80).

6-1-3- طريقة التوزيع الإجباري: في هذه الطريقة يكون كل رئيس مجبرا (نسبيا) على توزيع مرؤوسيه على درجات على درجات قياس الكفاءة بشكل تجدد المنظمة. ويأخذ هذا الشكل ما يطلق عليه التوزيع الطبيعي، وهو توزيع يرى أن غالبية الناس يأخذون درجة وسيطة من القياس، وتأخذ نسبة الناس في الانخفاض كلما بعدنا عن هذه الدرجة الوسيطة، سواء بالارتفاع أو الانخفاض، ويوضح الشكل رقم (1) نظاما تتبعه كثير من المنظمات عند استخدام طريقة التوزيع الاجباري.

الشكل رقم (1) درجات التوزيع الاجباري.



ومن هذا الشكل يمكن أن تلاحظ أن على الرئيس المباشر أن يوزع عدد الأفراد العاملين لديه في القسم على هذه الدرجات، فإذا فرض أن لديه 20 من العاملين فإنه سيعطي (2) منهم تقدير ممتاز، و(4) منهم تقدير جيد جدا و(8) منهم تقدير جيد، ثم (4) تقدير متوسط، و(2) تقدير أقل من المتوسط، وقد تسأل نفسك ماذا يحدث لو لدينا (15) من العاملين هل سنعطي (1.5) فرد تقدير ممتاز. هنا تكمن صعوبة الطريقة، ولكن المنظمات تحل هذه المشكلة بالاعتماد على هذه النسب بشكل تقريبي، وأنه لا يجب التقيد بشدة بهطه النسب، وان كانت موجودة للاسترشاد، ولإجبار الرؤساء المباشرين على أن يوزعوا المرؤوسين على عدة تقديرات وبالتالي يعودونهم على أن لا يتحيزوا بالتساهل أو التشدد أو التوسط (أحمد ماهر، 2009، ص 423-424).

أ- مزايا الطريقة:

- سرعة التقييم.
- سهولة عملية تقييم الاداء في الأعداد الكبيرة.
- تمنع الرؤساء من التحيز للمرؤوسين.
- تجبر الرئيس المقيم على دراسة وتحليل أداء مرؤوسيه بشكل دقيق ليتمكن من توزيعهم على فئات المقياس بشكل صحيح (أحمد ماهر، 2007، ص 424)

ب- عيوب الطريقة:

- صعوبة استخدامها في حالة وجود أعداد قليلة من الأفراد العاملين.
- عدم توضيح نواحي الضعف والقصور في أداء العاملين.
- نتائج التقييم غير تفصيلية: ضعف الموضوعية بسبب الاعتماد الكلي على الرأي الشخصي للمقيم (عمرو، 2005، ص 418).

6-1-4- طريقة الصفات أو السمات: ويتم وفقا لهذه الطريقة تحديد عدد من

الصفات التي يمكن ملاحظتها من قبل المدير في أداء العاملين، إذ يتعذر في أداء بعض الأعمال الخدمية اعتماد المقاييس الكمية، لذا تلجأ بعض المنظمات لاعتماد هذه الطريقة في قياس الأداء من خلال تطبيق الخطوات التالية:

أ- تحديد الصفات التي يمكن اعتمادها في تقييم أداء الأفراد مثل: مستوى الأداء، علاقة الموظف برؤسائه، علاقته مع زملائه، المحافظة على الدوام الرسمي... الخ، وهكذا يتم اعتماد الصفات التي تراها الإدارة العليا ضرورة غي انجاز أداء العامل، والجدول رقم (1) يبين ذلك بوضوح.

الجدول رقم (1): نموذج صفات ومعايير التقييم للعاملين.

مستوى الأداء	ممتاز	جيد	مقبول	ضعيف
	10	8	6	4
مستوى الأداء				
العلاقة بين رؤسائه بالعمل				
العلاقة مع زملائه بالعمل				
العلاقة مع المراجعين				
تحمل المسؤولية				
المحافظة على اوقات الدوام الرسمي				
الثقة في انجاز العمل				
السرعة في انجاز العمل				
القدرة على اتخاذ القرار				
الانضباط في العمل				
المهارة الفنية				
روح المبادرة والابداع				
المقترحات والمساهمات التطويرية للعمل				

ب- اعطاء كل عنصر من العناصر التي وضعتها الدارة العليا درجة معيارية لتمييزها عن الدرجة التي تليها مثلاً ممتاز، جيد جداً، جيد، مقبول، ضعيف، وهكذا.

ج- تحديد نقاط معيارية لكل مستوى من المستويات التي تم وضعها كما في الجدول رقم (2) ادناه.

الجدول رقم (2): تحديد نقاط معيارية لكل مستوى من المستويات.

الدرجة	النقاط
ممتاز	10 نقاط
جيد جداً	8 نقاط
جيد	6 نقاط
مقبول	4 نقاط
ضعيف	2 نقاط

د- يتم وضع عناصر الأداء والدرجات والنقاط داخل نموذج يتم اعداده لهذا الغرض كما هو في الجدول رقم (14) يتم اعداده لتقييم الأداء ويطلق عليه (نموذج تقييم أداء العاملين).

هـ- يطلب من المقيم عادة تدوين الملاحظات التي يشعر بضرورة تدوينها أمام كل عنصر من العناصر التي اعتمدت في التقييم في المكان المخصص لها أسفل النموذج.

و- يتم بعد ذلك جمع النقاط التي حصل عليها الفرد في نموذج لتقييم النهائي لكي يصار من خلالها لتحديد المستوى التقييمي للموظف كأن تكون المعايير التقييمية كالآتي:

90 - 100 ممتاز

80 - 98 جيد جداً

70 - 79 جيد

60 - 69 متوسط

50 - 59 مقبول

49 فأقل ضعيف

ز - يقوم الفرد المقيم بكتابة اسمه وتوقيعه وتاريخ التقييم في أسفل النموذج للتوثيق والمقارنة لاحقا (خضر وياسين، 2009، ص 154-156).

تتميز هذه الطريقة بسهولة اعداد النموذج للوظائف المختلفة وسهولة تطبيقها ولكن يعاب عليها:

- احتمال التحيز لصفة واحدة، فتحيز المقيم لصفة معينة قد يدفعه إلى اعطاء تقييمات مالية أو منخفضة لجميع الصفات الأخرى متأثرا بتلك الصفة.

- التساهل أو التشدد: فالنتائج النهائية للتقييم تتأثر بسلوكية المقيم، فإذا كان بطبيعته متشددا فإنه يعطي تقييمات متدنية لمعظم العاملين، وإذا كان متساهلا فإنه سيعطي تقييمات مرتفعة لمعظم العاملين.

- نقص الموضوعية والعدالة في حالة استخدام نفس النموذج لوظائف ذات الطبيعة الفنية أو العملية (نادر، 2010، ص 351).

6-1-5- طريقة تقييم المهارات:

نظرا لأن أداء العامل في وظيفة ما (وبخاصة اذا ما كانت اشرافية) يعتمد على امتلاكه مهارات معينة فإنه لا بد من قياس مدى توافر هذه المهارات لدى شاغلي تلك الوظائف، وذلك وفق الخطوتين التاليتين:

أ- تحديد المهارات الأساسية التي يحتاج إليها الفرد المطلوب تقييم أدائه (فنية، انسانية، ذهنية).

ب- تحديد العناصر التي تتضمنها كل مهارة من المهارات بما يسهل عملية القياس،
ومن ثم اتباع نفس الخطوات في الفقرات الثلاث الأخيرة في طريقة الصفات.

تتميز هذه الطريقة بأن تتضمن عناصر (مهارات) ذات علاقة مباشرة بالأداء أكثر
من العناصر (الصفات) التي تعتمد على طريقة الصفات ومع ذلك فإنها تعاني، إلى حد ما، من
العيوب نفسها المشار إليها في تلك الطريقة (نادر، 2010، ص 351).

6-1-6- طريقة التقويم المقالي:

بهذه الطريقة، يكتب المقيم وصفا لأداء الفرد من خلال اعتماد نموذج معين لهذا
الغرض، وعادة ما يتم تقديم توجيهات وإرشادات للمقيم عن الموضوعات التي يجب تغطيتها
في التقييم، ومن الأمثلة التي يمكن أن يحتويها التقويم يتضمن ما يأتي:

- كمية جودة الأداء المتحقق.
- المعرفة المتعلقة بوظيفته.
- قدرته على التكيف مع العمل.
- علاقته مع زملائه والعاملين معه.
- ما هي نقاط القوة والضعف في أدائه... وهكذا (طاهر، 2011، ص 81-82).

أ- عيوب الطريقة:

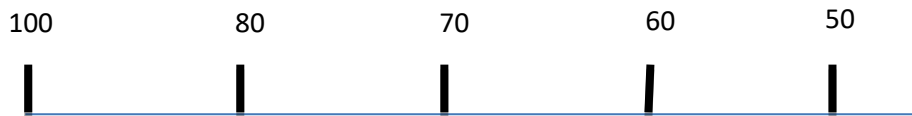
- يعتمد التقرير على مهارة القائم بإعداده.
- طول التقرير أو فهم محتوياته المهمة.
- التحيز من قبل معد التقرير (بن حاج، 2009، ص 216).

6-1-7- الطريقة البيانية:

تعتبر هذه الطريقة من أكثر الطرق شيوعاً، نظراً لسهولة استخدامها والمزايا التي تتمتع بها، وبموجب هذه الطريقة يتم حصر الصفات التي يجب أن تتوفر في الموظف لتأدية واجبات ومسؤوليات وظيفته بشكل مناسب. ويطلب في المقيم تقدير مدى توافر هذه الصفات لدى الموظف ومدى تأديته واجباته التي تقتضيها وظيفته عن طريق استخدام مقياس بياني لكل صفة مقسم إلى أقسام، ويمثل كل قسم منها مرتبة معينة من الكفاءة، ولهذا التقويم نوعان، هما:

أ- التقويم من خلال الأوصاف التقديرية كما في الشكل الآتي:

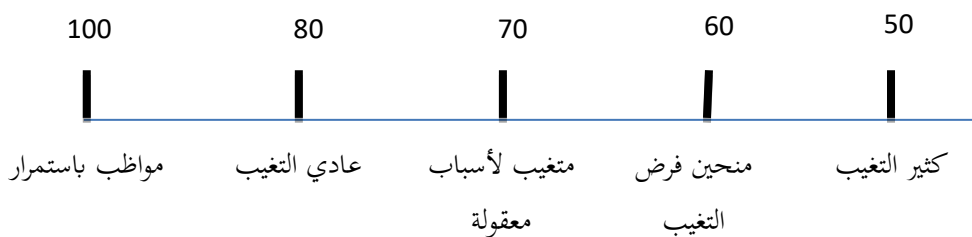
الشكل رقم (2): التقويم من خلال الأوصاف التقديرية .



ب- التقويم من خلال الأسلوب الوصفي، وهو الأكثر استعمالاً، لأنه يعطي فكرة واضحة ودقيقة لمدى توافر الصفات من الموظف، ومدى قيامه بواجبات وظيفته. والشكل الآتي يوضح ذلك:

الشكل رقم (3): التقويم من خلال الأسلوب الوصفي

المواظبة على العمل



وتقتصر مهمة المقيم بموجب هذا الأسلوب، على دراسة كل صفة على حدة بشكل دقيق، ووضع إشارة معينة على ماهو أكثر انطباقا على الموظف، ويتم تكرار العملية لباقي الصفات. وبعد أن يتم تقييم جميع الصفات يستخرج التقدير النهائي الذي يعبر عن أداء الموظف على النحو التالي:

- التعاون 90 درجة - حسن التصرف 60 درجة - معاملة الجمهور 80 درجة.

- المواظبة على 80 درجة - القدرة على التفكير 90 درجة.

يستخرج المتوسط الحسابي للتقديرات السابقة، وهو: $80 = \frac{400}{5} = \frac{80 + 90 + 60 + 80 + 90}{5}$ درجة

وذلك بهدف تحويله إلى قيمة وصفية تعبر عن أداء الموظف ضمن فئات محددة كالآتي:

أقل من 50 درجة، ضعيف

50 - أقل من 60 درجة: مقبول

60 - أقل من 70 درجة: جيد

70 - أقل من 80 درجة: جيد جدا

80 درجة فأكثر: ممتاز (نادر، 2010، ص 353-355).

أ- مزايا الطريقة:

- تعتمد على الدقة في تحديد الصفات والخصائص المرتبطة بالأداء الفعال.

- تستخدم في حالة وجود أعداد كبيرة او صغيرة، وهي ثلاث قطاعات الخدمات لسهولة تحديد الصفات.

ب- عيوب الطريقة:

لا ترتبط بصورة مباشرة بسلوك الأفراد موضع التقييم، حيث أن الفرد العامل يهتم وفقا لأحكام المشرفين فيما يتعلق بكمية ونوع العمل، مما يؤدي إلى التحيز في عملية التقييم.

- من الصعب على الفرد تحديد كمية كيفية تغيير سلوكه للحصول على تقييم عال.

- من الصعب تصميم برامج تدريبية للأفراد العاملين الذين يكون تقييمهم منخفض، فالصفات هي عامة في الغالب، حيث لابد من تحديد نقاط الضعف بدقة ليتسنى تعديل السلوك.

- يتطلب استخدام هذا السلوك درجة عالية من الشعور بالمسؤولية أو الحكم العادل من قبل الرئيس المباشر كما يتطلب جهودا كبيرة في الملاحظات والاشراف على سلوك العاملين ومتابعتهم (علي، 2003، ص 91-92).

6-2- الطرق الحديثة:

لقد وجهت انتقادات كثيرة إلى طرق التقييم التقليدية لاعتمادها على السمات الشخصية للأفراد العاملين بدلا من اعتمادها على الأهداف الممكن قياس أدائها، كما أنها اعتمدت الحكم الشخصي للقائم بالتقييم وهذا يبدو جليا وواضحا في تطبيق هذه الطرق ولمعالجة جوانب القصور في هذه الطرق التقليدية اتجهت المنظمات الحديثة للبحث عن طرق أفضل لاستخدامها في تقييم أفرادها العاملين ومن أهم هذه الطرق الحديثة نذكر مايلي:

6-2-1- طريقة قوائم المراجعة:

يتم إعداد قوائم تشرح جوانب كثيرة من السلوك (المرووسين في العمل) الواجب توافرها في العمل، وتقوم إدارة الموارد البشرية بتحديد أهمية كل عنصر في تأثيره على أداء الوظيفة، وتوضع قيمة كل عنصر أو صفة أمامه حسب أهميته، بحيث لا يعرف هذه القيم إلا مدير

الموارد البشرية، وما على الرئيس المباشر إلا أن يحدد تلك الصفات التي تتوافر في أداء مرؤوسيه بوقع علامة (x) مثلاً، ثم يقوم مدير الموارد البشرية بعد ذلك بوضع القيمة المناظرة لكل عنصر يتوافر في أداء المرؤوسين (وسيلة، 2004، ص 131).

أ- **مزايا الطريقة:** تقلل من التحيزات حيث أن المقيم وعن تحديد درجة الأهمية والدرجات لكل صفة مختلفين، ومما سبق لا يعني بأنه لا يوجد تحيز مطلقاً، حيث باستطاعة المقيم تمييز الصفات الايجابية والسلبية ومن ثم اختياره ما يراه اعتماداً على حكمه الشخصي.

ب- **عيوب الطريقة:** تكلفة هذه الطريقة عالية حيث تتطلب من المنظمة إعداد قوائم بقدر ما يوجد لديها من تصنيفات أعمال حيث أن فقرات هذه القائمة تختلف من عمل لعمل آخر (سهيلة وعلي، 1999، ص 254).

6-2-2- طريقة الاختبار الإجباري:

تتكون استمارة التقييم في هذه الطريقة من مجموعات عديدة من الجمل، تحتوي كل مجموعة على أربع جمل، ومن هذه الأربع جمل اثنان يمثلان الصفات المرغوبة، واثنان تمثلان الصفات غير المرغوبة في أداء الفرد، ويقوم المشرف في كل أربع جمل باختيار جملتين فقط واحدة تقيس الصفة المرغوبة في أداء المرؤوسين وأخرى تعبر عن الصفة غير المرغوب فيها في أداء المرؤوس والغرض من وجود أربع جمل في كل مجموعة هو أن يبدو ظاهرياً، وبالتالي يتوهم المشرف أن هناك جملتين تصفان الخاصية الحسنة، وجملتين تصفان الخاصية السيئة في أداء الموظف، ولا يعلم المشرف مسبقاً الوزن أو القيمة الحقيقية لهذه الجمل، ومن ثم لا يستطيع أن يقيم المرؤوس تقييماً حسناً أو سيئاً حسب تفضيله الشخصي، ولذلك فإنه يختار الجمل التي تصف فعلاً الشخص في الوظيفة وأما الحقيقة فهي أنه في كل أربع جمل، هناك جملة واحدة فقط من بين الاثنتين تبدو أن كمقياس للصفات المرغوبة، هي التي تعبر عن الصفة المرغوبة، وجملة واحدة فقط من بين الاثنتين اللتين تبدوان كمقياس

للصفات غير المرغوبة هي التي تعبر عن الصفات، ولكن المشرف حين يقرأ العبارات كلها لا يدري أيها منها سيحسب في صالح الموظف وأيها منها سيسحب ضده، وتجري الإدارة أو قسم الأفراد عملية الحساب، وتظهر نتيجة التقييم للأفراد (سعيد، 2003، ص316).

أ- مزايا الطريقة:

- توفر قدرا كبيرا من الموضوعية في التقييم.
- تجبر المقيم على دراسة الأداء والسلوك بشكل جيد وتحليله، لتمكينه من تحديد نقاط القوة والضعف في الأداء (عمرو، 2005، ص425).

ب- **عيوب الطريقة:** عدم إمكانية استخدامها إذا كان الهدف من عملية تقييم الأداء تحديد الجوانب التي تحتاج إلى تطوير في أداء الأفراد العاملين، حيث أن هذه الطريقة لا تحدد جوانب النقص في الأداء وبالتالي لا يعرف المقيم ولا الفرد العامل السلوك المرغوب فيه والمطلوب منه في أدائه لعمله (سهيلة وعلي، 1999، ص256).

6-2-3- طريقة الإدارة بالأهداف:

وهذه الطريقة تعتمد أن العبرة بالنتائج، أي أن الرئيس المباشر لا يلتفت إلى سلوك مرؤوسيه ولا إلى صفاتهم، بل سيهتم فقط بما استطاعوا أن يحققوه من نتائج. وتمر هذه الطريقة بعدة خطوات هي:

- يتم تحديد الأهداف أو النتائج المطلوب تحقيقها والتي سيتم قياس الأداء وتقييمه على أساسها، وعادة المدة التي سيتم تحقيق الأهداف فيها.
- أثناء التنفيذ على الرئيس أن يساعد مرؤوسيه في تحقيق الأهداف، وأن يتابع تحقيق النتائج وذلك للتعرف على ما إذا كان هناك تأخير خارج سيطرة المرؤوس مثلا.

- عند نهاية المدة المتفق عليها، أو عند وقت تقييم الأداء يتم مقارنة النتائج الفعلية، أي التي تم تحقيقها. بتلك التي تم وضعها عند بداية المدة وتحديد الانحراف عن التنفيذ إيجابيا أو سلبيا (رمزي، 2007، ص 159).

أ- مزايا الطريقة:

- هي من الطرق الموضوعية المعتمدة على الأداء الفعلي والمحدد بشكل كمي.
- تعرف الأفراد على ما هو مطلوب منهم مسبقا، وماهي امكاناتهم.
- تسهل عملية التخطيط والتنسيق في الأهداف (علي، 2003، ص 97).

ب- عيوب الطريقة:

- أنها تعبر عن قياس الفرد العامل في عمله الحالي وبالتالي فهي عاجزة عن قياس مدى امكانية نجاح الفرد في اعمال أخرى يمكن له أن تقوم بمزاولتها مستقبلا.
- عدم صلاحية هذه الطريقة لجميع الأعمال و بالتالي فإنها تتطلب قدرا كبيرا من التفكير وحرية التصرف وإبداء الرأي (خالد، 2005، ص 208).

6-2-4- طريقة التقييم على أساس النتائج:

في هذه الطريقة يتم اتخاذ النتائج أو ما أحرزه الفرد من نتائج كأساس لتقييم أدائه وقد دلت التجارب العلمية على نجاح هذه الطريقة في بعض مؤسسات الدول المتقدمة، وفيما يلي أهم خصائص هذه الطريقة:

- على الرئيس المباشر أن يصل مع المرؤوس الى اتفاق بشأن العناصر والمعايير التي يتم استخدامها أساسا في قياس اداء هذا المرؤوس.

- على الرئيس بالتعاون مع المرؤوس أن يحدد النتائج المطلوبة من المرؤوس والمدة التي يجب احراز في نهايتها أو خلالها.

- على الرئيس أن يقدم ارشاداته ونصائحه للعامل خلال أدائه لعمله و أن يتأكد من أن العمل يسير حسب الخطة الموضوعة وخلال المدة المتفق على قياس الأداء عند انتهائها يجتمع الرئيس بمرؤوسيه في لقاءات دورية لدراسة مشاكل الأداء ومحاولة تذليلها والقضاء عليها.

- عند انتهاء المدة المتفق عليها وحلول ميعاد قياس أداء العامل، فإن دور الرئيس في التقييم يجب أن يركز أساسا على قدرته وكفاءته في مساعدة العامل وارشاده إلى الأداء الأمثل لإحراز النتائج المطلوبة. ومعنى ذلك أن مسؤولية تحقيق الأهداف تركز على المشاركة في الدور الذي يقوم به كل رئيس ومرؤوسيه.

وتدل الدراسات العلمية أن استخدام هذه الطريقة من شأنه أن يخلق جوا مناسبا من التعاون والمشاركة وتحريك الدوافع الانسانية كما تشيع هذه الطريقة روح الطمأنينة والأمان في نفوس العاملين وتجعلهم أكثر استجابة لعملية قياس الأداء (بن حاج، 2009، ص 217).

6-2-5- مقياس التدرج على اساس سلوكي:

يرتبط هذا المقياس ويأخذ بالعناصر الأساسية التي تتضمنها طريقتين:

التدرج البياني والمواقف الحرجة حيث يتم تحديد وتصميم أعمدة لكل صفة أو سلوك مستقي من واقع العمل الفعلي وليس صفات عامة محددة مسبقا كما هو الحال في مقياس التدرج البياني. ويتم تقييم الفرد بناء على مدى امتلاكه للصفات، وسلوكه المتوقع في واقع العمل بحيث تكون هذه الصفات أو السلوكيات مرتبطة بمتطلبات العمل الأساسية.

إضافة إلى ذلك فإنه يتم توضيح وتفسير المستويات المختلفة للسلوك ودرجة فاعليته، كأن يكون الاداء متميزا أو جيدا أو ضعيفا، مما يساعد المقيم في ربط تقييماته بصورة مباشرة مع سلوك الفرد في العمل أثناء عملية التقييم (سهيلة وعلي، 1999، ص 258).

أ- مزايا الطريقة:

- تساهم في تقليل الأخطاء المترتبة في عملية التقييم بسبب تحديدها لأبعاد العمل للمقيم، وكذلك ملاءمها للفرد العامل من حيث ربطها بأراءه الفعلي بالأداء المطلوب.
- زيادة الموضوعية و الصدق لهذا المقياس.
- تقليل الصراعات بين الأفراد حول نتائج التقييم.
- تساهم هذه الطريقة بتحديد نقاط الضعف بدقة وبالتالي تساعد في تحديد الاحتياجات التدريبية للأفراد العاملين.

ب- عيوب الطريقة:

- ارتفاع التكلفة والوقت والجهود المطلوبة في تطوير المقاييس وتنفيذها.
- لا يمكن استخدامها في المنظمات الصغيرة نظرا لكلفتها العالية.
- هذه الطريقة لا توفر درجة عالية من الموضوعية والثبات في نتائجها (سهيلة وعلي، 1999، ص 260).

6-2-6- تقويم الأحداث الحرجة:

وهذه الطريقة من أحدث الوسائل لتقييم الأداء، ويطلب من المقيم الاحتفاظ بسجل يتم تدوين الأحداث وفقا لحدوثها أثناء أداء العاملين. وهذه الطريقة يتم فيها تدوين سجلات من خلال تدوين سلوك العاملين أثناء تأديتهم لمهام عملية بحيث يتم تدوين السلوك المرضي

والسلوك غير المرضي وهذه التسجيلات توفر وتعد أساسا لتقييم الادارة لهؤلاء العاملين وفقا للوقائع والأحداث أثناء تأدية المهام في عملهم.

وتتسم هذه الطريقة بأنها تقلل من عنصر التمييز في التقييم وتعمل على تحسين مستوى الإشراف على أداء العاملين، وتعطي فكرة واضحة للعامل عن طبيعة أدائه.

ومن سلبيات هذه الطريقة بأنها تتطلب من المقيّم أن يسجل الأحداث بانتظام وهذا يشكل عبئا وجهدا. وأحيانا يسجل هذا الأسلوب حاجزا نفسيا بين العامل والمقيّم خصوصا إذا شعر العامل بأن المقيّم أو المدير يحتفظ وبدون ويتابع تدوين مايتعلق به من أحداث ووقائع بصورة مستمرة (طاهر، 2011، ص 86).

6-2-7- طريقة الملاحظة السلوكية:

حيث يتم بمقتضى هذا الأسلوب تقييم اداء العاملين والتعرف على تصرفاتهم وسلوكياتهم اثناء العمل وهل أن تلك السلوكيات تتكرب لديهم؟ وهل هي نفس الأوقات؟ و بالتالي التعرف على الأسباب التي أدت إلى ظهور مثل هذه السلوكيات.

ويعتمد اختيار أسلوب التقييم هذا على مجموعة من الاعتبارات تتمثل بالآتي:

- الهدف من استخدام الطريقة، فإذا كان الهدف من التقييم هو الوصول إلى مستويات الأداء فقط فإن الطريقة الذاتية تعتبر المفضلة كونها تأخذ خصائص أداء الفرد بتجرد ودون الرجوع إلى اجراء التقييم، أما إذا كان الهدف تحديد مستويات الأداء ومن ثم اجراء عملية التقييم فيفضل الاعتماد على الطريقة الموضوعية.

- المعايير التي تستخدم في القياس والتقييم والتقييم، فإذا كانت المعايير المستهدفة مركبة (الكمية، الجودة، الوقت، الكلفة) فيفضل استخدام الطرائق الموضوعية، أما إذا كانت المعايير ترتيبية من الأحسن إلى الأسوأ فيقترح استخدام احدى الطرق الذاتية.

- مدى سهولة استخدام هذه الطريقة من قبل المنظمة (خالد، 2005، ص 209).

6-2-8- طريقة مراكز التقويم:

تسعى هذه الطريقة إلى قياس مهارات وصفات معينة، مثل: التخطيط والتنظيم والعلاقات الانسانية، بتحديد مقاييس معينة لهذه الصفات على الرغم من صعوبة تحديدها، وتستخدم هذه الطريقة لتقييم مدراء مختلف المستويات الادارية، وبصورة خاصة الأفراد المرشحين للترقية للإدارة العليا (وسيلة، 2004، ص 133).

7- إدارة عملية تقويم الأداء:

تتطلب إدارة عملية تقييم الأداء العديد من المتطلبات الأساسية المتعلقة بالتطبيق الفعلي للعملية في المنظمات المختلفة، فالإجراءات التطبيقية لهذه العملية تتضمن تحديد بعض الجوانب التي تساعدني في نجاح وفعالية هذه العملية الحيوية ومن بين الجوانب تحديد من الذي يقوم بعملية التقييم؟ ومتى يتم التقييم؟ وكيف تحسين الأداء؟

7-1- مسؤولية تقويم الأداء:

يمكن أن يتم تقويم الأداء بواسطة أي طرف من الأطراف التالية:

أ- **الرئيس:** وهي قيام الرئيس بتقييم مرؤوسيه على اعتبار أن الرئيس هو الأعرف والأقدر على وضع تقييم فعلي وواقعي لمرؤوسيه نظرا لاحتكاكه المباشر اليومي معهم، ولاعتباره المسؤول عنهم اتجاه المستويات الادارية الاخرى، إلا أن هذا الأسلوب يتعرض للانتقاد بسبب الاعتماد على تقديرات شخصية للرئيس التي قد لاتخلو من الانحياز والتسلط أو العشوائية في تحديد التقييم المطلوب لمرؤوسيه (حنا، 2002، ص 172).

ب- **المرؤوسين:** وهي قيام المرؤوسين بتقييم الرؤساء، فإنها قد تفيد في تلك المنظمات أو المواقف الحرجة، وذات الحساسية العالية، وتقييم الطلبة لأساتذتهم في الجامعة

هو مثال لهذه الطريقة. إلا ان ذلك يتم في النادر في المنظمات، ومازال يتم بشكل تجريبي، كما أنه يحوطه بعض المشاكل. ومن أهم مشاكل هذه الطريقة أنها تتناقض مبادئ الإدارة. على الأخص. مبدأ وحدة الأمر. وتسلسل الرئاسة من الأعلى إلى الأسفل. كما أن الرؤساء يحتاجون على قيام المرؤوسين بذلك. وأيضا يمانع الكثير من المرؤوسين في تقييم رؤسائهم، واعتبار ذلك أمرا غير مناسب، وكتطوير لهذه الطريقة يقوم المرؤوسون بتقييم أنفسهم (أحمد ماهر، 2007، ص414).

ج- **الزملاء:** قيام الزملاء بتقييم بعضهم البعض وهي طريقة نادرة ولا تستخدم كثيرا إلا أنها قد تفسد العلاقات الودية بين الزملاء (أحمد ماهر، 1997، ص 372).

د- **مجموعة من المقيمين:** قيام لجنة من الرؤساء بتقييم المرؤوسين التابعين لهم، وذلك لكل مرؤوس على حدة، ثم يتم الاتفاق بينهم على تقييم موحد لكل مرؤوس وهي طريقة قليلة الانتشار أيضا (أحمد ماهر، 1997، ص 372).

هـ- **تقييم خبراء خارجيين:** قد يكون المقيم الخارجي واحدا أو أكثر، ولهذا النوع من التقييم ميزة تتمثل في المقيم الخارجي قد يعطي صورة موضوعية، ولا يكون مندمجا في عمليات التنافس والاحتكاك الذاتي اليومي مع الموظفين.

ولكن من المحاذير هذا المدخل أنه يتطلب مالا ونفقة لاتطبيقها المنظمة. كما أن المقيم الخارجي قد لا يكون لديه الوقت الكافي لمعرفة ابعاد حمل الموظف وتشابكاته، وقد تخدعه المظاهر الخارجية...

و- **التقييم الذاتي:** حيث يقوم بالتقويم وقياس الأداء هنا الفرد نفسه الذي يخضع للتقييم، خاصة إذا سبق لذلك الشخص الاشتراك في تحديد الأهداف الممكن تحقيقها، ويتميز هذا الأسلوب في أنه ينمي المقدرة لدى الأفراد بالاعتماد على النفس وتطوير أدائهم (سوسن، 2011، ص80).

7-2- توقيت تقويم الأداء:

هناك صعوبة في تحديد ووضع معايير محددة حول فترة وقت التقييم لأداء الأفراد العاملين، ولكن من الممكن الاعتماد في هذا المجال على آراء المستشارين في مجال الأفراد وبصورة خاصة مستشاري التطوير للأفراد العاملين، حيث يرى هؤلاء أن التقييمات الدورية هي المفضلة بسبب تأثيرها على تعديل السلوك عندما يزود الأفراد العاملون بالتغذية العكسية عن نتائج التقييم، وشخص نقاط الضعف لديهم ويتم إرشادهم وتوجيههم من قبل الإدارة لكيفية تعديل سلوكهم ورفع كفاءتهم وفاعلية أدائهم. أما وجهة نظر الأفراد العاملين في التقييمات الدورية فإنهم يرون ضرورة وجود تقييمات دورية هدفها تعديل الأداء وزيادة فاعليته، والهدف من التعديل ليس تعديل الرواتب والأجور أو الترقيات، كما أنه من الضروري أن يكون هناك إلى جانب التقييمات الرسمية تقييمات غير رسمية هدفها المتابعة وتصحيح الأخطاء وتحديد القدرات التي يتمتع بها الأفراد العاملون (طاهر، 2011، ص94).

7-3- إجراءات التقويم:

بعد تحديد من الذي يقيم أداء العاملين وتوقيت التقييم لا بد من إتباع إجراءات معينة في تنفيذ هذه العملية، وأهم اجراء هو المقابلة للأفراد العاملين لإمدادهم بالمعلومات التي تهمهم والتي يستفيدون منها في تحسين أدائهم مستقبلا وهذه المقابلة تدعى بمقابلة التقييم والتي نوضحها فيما يلي:

أ- **مقابلة التقويم:** بعد أن يجمع المقيّم معلوماته ويدرس أداء الموظف ويملاً نموذج تقييم الأداء فإن عليه أن ينقل نتائج التقييم إلى الموظف المعني، فتتم بينهما مقابلة. وتعرف مقابلة تقييم الأداء * بأنها نموذج معين من المعاملة تحدث بين شخصين محددين أحدهما المقوم (الرئيس المباشر) والثاني الشخص الخاضع لعملية التقييم وهو المروّوس، وذلك بهدف المناقشة وتبادل الرأي حول نقاط الضعف في أدائه، ووضع الحلول والوسائل

لعلاجها، وتدعيم نقاط القوة لديه للاستفادة منها بشكل أكثر وتحسين الأداء مستقبلا (عمرو، 2005، ص428).

ومقابلة التقويم على أنواع، فقد تكون مقابلة اخبار واقناع وقد تكون مقابلة إخبار وانصات وقد تكون مقابلة حل مشكلات.

ففي مقابلة الاخبار والاقناع، يقدم الرئيس تقويمه ورأيه في أداء مرؤوسيه، ويحاول أن يقنعهم به بعد أن يدعمه بالحجج والأدلة، وهذا النوع من المقابلات يثير النقاش والخلاف اذا ما كان التقويم سلبيا. وغالبا ما لا يتقبل المرؤوس النقد إلا في حالات نادرة (حادثة الخبرة مثلا) وقد يشعر المرؤوس بالإحباط، إذ لا تكون لديه في معظم الأحيان فرصة كافية للتعبير عن رد فعله ورأيه، كما أنها لا تثير لديه حماسة ذاتية للتطور.

وفي مقابلة الاخبار والانصات، يقدم الرئيس تقويمه ورأيه في أداء المرؤوس ويتلقى رد فعله وينصت له، ويتخذ هذا الرد الطابع الدفاعي في حالة التقويم السلبي للأداء، ويمثل انصات الرئيس وسيلة للتخفيف من احباط المرؤوس، ولامتصاص مشاعره السلبية، ولكن تكون محاسبة المرؤوس المقوم للتطور والنمو محدودة.

وفي مقابلة حل المشكلات يشارك المرؤوس بدور كبير في تقييم الأداء، وفي الكشف عن مجالات التطوير والتحسين ويأخذ الحوار وتبادل الرأي طابعا إيجابيا بناءا، من خلال العلاقة الديمقراطية التي تسود المقابلة، ويكون التركيز على كيفية التغلب على العقبات التي تعترض الأداء لا على التقييم ذاته، وينصب الاهتمام على كيفية التحسين والتطوير المستقبلي استنادا إلى مقترحات ومبادرات من المرؤوس خلال المقابلة (أحمد وآخرون، 1992، ص118).

ب - إجراءات التغذية الراجعة: حالما يتم تحديد الأداء المتوقع (المعيار) ويتم قياس الأداء، من الضروري إرجاع المعلومات الخاصة بأداء العاملين إلى كل منهم لمساعدتهم في اصلاح جوانب النقص.

إن عملية التغذية الراجعة ليست بالعملية البسيطة نظرا لتأثيرها على مشاعر العاملين، لذلك لابد من بعض الأساليب المناسبة للتقليل من أثارها السلبية وتحقيق الأهداف المتوخاة منها ومن أهم طرق تحسين عملية التغذية الراجعة مايلي:

- إعطاء المعلومات حول الأداء يوميا وليس مرة واحدة في السنة، إذ أن مسؤولية المدير هي تصحيح جوانب النقص في الأداء حالما يشخص ذلك لتجنب فقدان الكثير من الأداء، كما وأن توفير المعلومات حول الأداء في الوقت المناسب يجنب المرؤوسين عنصر المفاجأة حول مستوى أدائهم ومشاكل الأداء.

- الطلب من العاملين ترتيب أو وضع درجات لأدائهم قبل عملية المقابلة أو الجلسة الخاصة بإعطائهم المعلومات الراجعة، إن ذلك يشجع العاملين في تشخيص نقاط الضعف في أدائهم بموضوعية وكذلك يكسبهم الخبرة في هذه العملية، مما يسهل على المدير الخطوات اللاحقة المتضمنة الكشف عن الحقائق حول الأداء.

- يشجع العاملين للمشاركة في تشخيص المشكلات والانحرافات الخاصة بأدائهم، إذ أن ذلك يساهم في زيادة رضا وقناعة العاملين عن هذه العملية.

- تمييز الأداء الفاعل، ومن خلال التقييم لابد من التمييز بوضوح بين مستويات الأداء المتميز والضعيف. إن تقييم الأداء الفاعل يوفر تعزيزا إيجابيا للسلوك، وهذا يساهم في استمرارية السلوك الايجابي من قبل العاملين.

- التركيز على حل المشاكل لغرض تحسين الأداء: يحاول المدير حل المشاكل المتسببة في ضعف الأداء، وهذا يتطلب العمل مع العاملين لتحديد الأسباب الحقيقية، ومن ثم وضع الحلول المناسبة لها وبشكل مشترك (الإدارة و العاملون).

- تركيز التغذية الراجعة على السلوك والنتائج وليس الأفراد والسمات.

- تقليل الانتقادات: عندما يكون أداء العامل أقل من المعدلات القياسية، لا بد أن يحاول المدير تغيير الموقف والسيطرة على سلوكياته أو انفعالاته والعمل بفاعلية لإقناع العاملين ذوي المعدلات المنخفضة في الأداء وبشكل موضوعي بضرورة محاولة تعديل الأخطاء (سهيلة، 2006، ص157).

ج- إجراءات تحسين الأداء: إن واحداً من أهم الأهداف لعملية تقييم الأداء وإدارة الأداء هو تحسين الأداء من خلال الخطوات التالية:

- تحديد بعض المشكلات العامة أو عادات العمل التي تحد من فعالية أداء المرؤوس.

- إعادة توضيح وشرح معايير الأداء وواجبات ومسؤوليات المرؤوس في ضوء المعلومات التي حصل عليها في أثناء مناقشة تقييم الأداء، وتوضيح المجالات المسببة للمشاكل.

- ابتكار طرق عمل تمنح للمرؤوس الفرصة لإنجاز أفضل من منطلق رغبة الرئيس في مساعدته للوصول إلى 'أداء أفضل من أدائه الحالي'.

- طرح بعض الأفكار عن مستقبل المرؤوس وعن احتياجاته لتطوير نفسه، فربما كان يرغب في أن يصل إلى أداء أفضل، وربما كان راغباً في مناقشة جهوده لتطوير نفسه (أحمد، 2013، ص363).

د- إجراءات إعداد تقارير الأداء: تعتبر طريقة تقارير الأداء من أكثر المهام التي تنطاط بإدارة الموارد البشرية بحيث أنها تجعل من عملية الإعداد لتلك التقارير أن تتسم بالعدالة والموضوعية والعدالة والدقة سيما وإنها تتعلق بإنجاز أداء إنساني تمارس خلاله الجهود الفكرية والجسمية والإنسانية بصورة متفاعلة ومتكاملة ولذا فإن أداء المعنيين غالباً ما تأخذ اتجاهين في هذا المضمار وهما هل يجب إعداد تقارير الأداء بصورة سرية دون أن

يطلع عليها الفرد العامل، أو يجب أن يطلع العامل على نتائج التقييم المتعلقة به. ويعتقد من ينادي بالرأي الأول أنه في حالة القيام بإعداد التقارير السرية فإنه يساهم في تلاقي العديد من المشاكل الناجمة عن نتائج التقييم خصوصا العاملين الذين يكون أدائهم أقل من المتوسط وهذا غالبا مايجعل المنظمة تقرر بالعديد من المشاكل المتعلقة بذلك. إلا أن أغلب الاداريين يتجهون في اعتماد اسلوب مشاركة المرؤوسين عند اعداد تقارير الأداء الخاصة بهم ثم مناقشتهم محتوياتها بحيث يستطيع هؤلاء الأفراد الاطلاع على نواحي القوة والضعف في أدائهم وسلوكهم ومهاراتهم، مما يسهم ذلك بتشجيعهم على مواصلة تصحيح الأخطاء إلى السلوكيات غير ملائمة لأهداف المنظمة وبالتالي تطوير تلك القدرات والقابليات بحيث يمكنهم مستقبلا من تلاقيها وتحسين أدائهم مستقبلا ويعتبر هذا الرأي أكثر شيوعا أو استخداما في الوقت الحالي (خضر وياسين، 2009، ص168).

7-4- مشكلات عملية تقويم أداء العاملين:

طالما أن عملية تقييم أداء العاملين تتعلق بالإنسان سواء كان رئيسا أو مرؤوسا وتتضمن اصدار حكم على شخص من قبل شخص آخر، ومايتضمنه هذا الحكم من أخطاء أو أوجه القصور قد تجعله دون المستوى الموضوعي، وبالتالي الوصول إلى ضعف المصادقية في الحكم على مستوى الأداء الحقيقي للفرد العامل. وهذه الأخطاء غالبا ماتكون ناتجة عن المشرف المقيم أو عن المرؤوس المقيم أو عن طرق التقييم، أو عن الادارة المسؤولة عن تطبيق هذه الطرق، كما يتضح من مناقشتنا لهذه الأخطاء على النحو التالي:

أ- **مشكلات سلوكية تتعلق بالمشرف المقوم:** هناك العديد من الأخطاء التي تصاحب عملية تقييم الرؤساء لأداء مرؤوسيهـم نذكر منها:

ب - **أخطار التحيز الشخصي:** التحيز الشخصي المقصود أو غير المقصود للمقيم، ويكون إما تحيزا نحو شخص معين (مع أو ضد) أو تحيزا لجنس أو عرق أو جنسية أو عقيدة أو فئة عمرية أو علاقة أو صفة معينة في الشخص المقيم، وغيرها مما يعمل على

حصول الشخص المتحيز له على تقييم مرتفع أو العكس. ومثل ذلك يؤثر في موضوعية وعدالة عملية التقييم، ويؤدي إلى تقييم لا يعكس مستوى أداء الموظف الفعلي (نادر، 2010، ص 367).

ج- أثر الهالة (أخطاء الهالة): ويحدث هذا الخطأ عندما يسمح لجانب واحد من أداء الموظف المقيم أن يؤثر على تقريره العام لذلك الأداء، فإذا كان الموظف يجيد كتابة التقارير بشكل متفوق، فهو متفوق في كل النواحي لعلاقته مع الجمهور أو الزملاء أو المحافظة على الدوام، وهكذا معنى هذا أن المشرف المقيم عندما يقيم موظفا فإنه ينسب له انجازات أو فصائل لا يملكها ذلك الموظف، ويطلق البعض على هذا الخطأ اسم الخطأ الدائم (عبد الباري وزهير، 2008، ص 285).

د- الميل نحو الوسط في التقييم: مهما كانت معايير التقييم التي يستخدمها الرئيس، فقد يقدم مرسوميه في مدى متوسط وتشيع هذه الأخطاء، كلما افترقت طريقة التقييم للدقة والموضوعية والأسس السليمة، فيميل الرئيس للحكم الوسط ليغطي قصور أسس التقييم، ويتأثر مثل هذه الأخطاء بتضائل الفرق بين مستوى أحسن موظف وأسوأ موظف، وتنتهي قيمة وغرض تقييم الأداء (أحمد، 2000، ص 395).

هـ - الميل إلى اللين أو التشدد في التقييم: يتجه بعض المشرفين إلى السخاء، أو التشدد في تقديراتهم. معنى ذلك أنهم يعطون تقديرات عالية أو منخفضة لمرووسهم، إن ذلك يعتبر خطأ شائعا بدرجة كبيرة في برامج التقييم، الأمر الذي يقلل من قيمته وأهميته، ويمكن أن ينشأ كل هذين الاتجاهين نتيجة اختلاف وجهات النظر في أداء العاملين بسبب النزوات الشخصية للفرد القائم بالتقدير، ويمكن التغلب على ذلك جزئيا من خلال عقد لقاءات أو اجتماعات أو حلقات تدريب للقائمين على التدريب وبالتالي يمكن أن يتوصلوا إلى اتفاق عام حول ماهو متوقع بالفعل من مرووسهم، فالتبع إذا الحكم على العاملين في أحد الأقسام بدرجة عالية عن هؤلاء في قسم آخر. فيكون من الصعب تحديد ما إذا كانت هذه

الاختلافات تعكس الاختلافات الحقيقية في قدراتهم ومساهماتهم في العمل أم انها تكشف تساهل المدير في القسم الأول وتشدد المدير في القسم الثاني (محمد، 2009، ص784-785).

و- أخطاء الانطباعات المسبقة: يجب أن لا يتأثر تقييم الرئيس لأداء المرؤوس بالانطباع الذي يتركه العامل لديه فالانطباع الأول عادة لا يمثل الأداء الفعلي خلال الفترة كلها، لذا يجب أن يقتصر التقييم الحالي على المساهمة الفعلية في الفترة الحالية، ولا يجب السماح لسمعة العامل من حيث الأداء سواء كانت جيدة أم سيئة بالتأثير على التقييم الحالي (زهير، 2001، ص205).

ز- التأثير بآخر تقييم: قد يركز المشرفون على التقييمات السابقة للموظفين، ولا يهتمون بالأداء الحالي أو المتوقع لهؤلاء الموظفين، فيتجه المشرفون لتقييم مرؤوسهم طبقاً لآخر تقرير عنهم، فإذا كان تقرير الموظف في الفترة السابقة ممتاز فيها فيعد ممتازاً أيضاً في الفترة الحالية، حتى لو كان مستوى أدائه قد انخفض عما كان، وإذا كان تقرير موظف آخر في الفترة السابقة ضعيفاً، فيعده المشرف ضعيفاً في الفترة الحالية حتى لو كان الموظف قد حسن من أدائه بعد التقرير السابق (علي محمد عبد الوهاب، 1975، ص383).

ح- الأولوية والحدثة: تظهر تلك المشكلة مع عمليات القياس والتقييم التي تمتد لفترة طويلة، إذ يعتمد القائم بالعملية إلى الأخذ بالأداء الأولي للفرد دوم الأخذ بنظر الاعتبار التطورات اللاحقة لأول عملية تقييم، أو أن يعمل الأداء السابق للفرد ويعمد المقوم إلى إعطاء صورة عن أحدث مستوى للأداء، وفي الحالتين لاتعتبر عملية التقييم دقيقة، إذ أن عملية القياس والتقييم تتميز بالاستمرارية التي تستهدف احصاء جميع التغيرات السابقة والحالية والمتوقعة مستقبلاً للأداء، وإذ يقترح لمعالجة هذه المشكلة أن يعرض المقوم نفسه للأسئلة الآتية:

- ما هو أداء الفرد الماضي؟

- ما هو أدائه الحالي؟

- هل يتوقع استمراره في المستقبل؟ (خالد، 2005، ص214-215).

ط- الميل إلى التقييم العشوائي: وهنا لا يهتم المقيم بمراعاة الدقة في تقديراته، بل يهتم بأن يقال عنه بأنه غير متحيز. ومن ثم فإنه يعطي وبشكل عشوائي تقديرات متفاوتة للعاملين دون أن تعكس تقديراته حقيقة أداء أولئك العاملين (عبد الباري وزهير، 2008، ص286).

ك- أخطاء النسيان: فمعظم التقديرات عن المرؤوسين تعد لتغطي فترة ماضية غالباً ما تكون سنة، وعادة ما تمثل المستوى الأوسط أو العام للأداء خلال تلك الفترة، ويميل بعض الرؤساء لتأسيس تقديراتهم على مايسهل ذكره، أو على التصرفات الأكثر حداثة للمرؤوس. وهذا قد لايعبر تماماً عن خصائص أدائه في الفترة السابقة كلها لاسيما إذا كان هذا المرؤوس يدرك وقت إعداد تقرير التقييم فيتعهد أن يبدو مثالياً في هذا الوقت أو قبله بقليل (أحمد، 2000، ص354).

ل- خطأ الاختلاف في فهم المعايير: ينشأ هذا الخطأ عندما يكون هناك فهم مختلف لمعاني المعايير: فجيد ومقبول وممتاز تعني أشياء مختلفة لمقيمين مختلفين (عبد الباري وزهير، 2008، ص285).

7-5- مشكلات تتعلق بالمرؤوس المقيّم:

من المشكلات التي تتعلق بالمرؤوس المقيّم مايلي:

- عدم معرفة الموظف ما هو متوقع منه.

- عدم قدرة الموظف على أداء ما هو متوقع منه.

- عدم فهم الموظف لنظام التقييم.

- شعور الموظف بالحيف والظلم وعدم الأمان.
- ميل الموظف للكسل وعدم اهتمامه بنتائج التقييم.
- ثمة مشكلات توجد أخطاء في التقييم ولا يكون الموظف مسؤولاً عنها مثل:
- وجود سمات وخصائص لديه تشبه خصائص المقيّم، مما يجعل هذا الأخير يتحيز له.
- الأقدمية في العمل.
- عمر الموظف كأن يكن كبير السن، مما قد يدفع رئيسه إلى احترام سنه ومنحه تقديراً مرتفعاً (عبد الباري وزهير، 2008، ص 286).

7-6- مشكلات تتعلق بطرق التقييم:

- صعوبة تحديد أوزان مقبولة لكل عنصر من عناصر التقييم.
- صعوبة تحديد جميع العناصر ذات التأثير في أداء الموظف، بخاصية في حالة استخدام نموذج موحد لعدد كبير من الوظائف.
- صعوبة أو عدم قابلية بعض التقييم للقياس مثل عناصر الاهتمام بالعمل والإخلاص والاتجاهات و من هنا لابد للمقيّم أن يسأل نفسه السؤال التالي عند تقييمها: ما الذي رأيته أو سمعته بحيث توصلت إلى استنتاج أن هذا الموظف ينقصه الاهتمام بالعمل أو لديه اتجاهات سلبية للعمل (نادر، 2010، ص 370-371).
- استخدام طريقة للتقييم لا تتناسب مع الوظائف غالباً ما تستخدم بعض المؤسسات طريقة واحدة للتقييم يتم تعميمها على جميع الإدارات والأجهزة بغض النظر عن طبيعة ومستوى الوظائف وهذا قد لا يحقق الكفاءة المطلوبة من العملية.

- عدم وجود معدلات ومعايير للأداء. لأن هذه المعايير ضرورية لتمكين معدي التقارير من مقارنة الأداء الفعلي بالأداء المطلوب، وهذه المعايير يجب أن تكون واضحة ودقيقة ومفهومة لكل من الرئيس والمرؤوس.

- عدم كفاءة نماذج التقييم حيث إن وجود نماذج شاملة وواضحة قد يشجع معد التقرير على تعبئتها في وقتها و بإتقان، أما النماذج المعقدة والغامضة فإنها قد تؤدي تهرب معد للتقرير من اعداد التقييم.

- اتجاه بعض المؤسسات إلى السرية في اعداد التقارير وهذه السرية لاثقق الهدف الأساسي من نظام التقييم وهو تحسين وتطوير أداء العامل، حيث أن السرية المطلقة لن تشعر الموظف صاحب الأداء الضعيف بنواحي ضعفه مما قد يجعله يستمر في أدائه السيئ (بن الحاج، 2010، ص219).

- عدم دقة معايير التقييم، وعدم قدرتها على التعبير عن الأداء.

- عدم وجود تعليمات سليمة وكافية في أسلوب التقييم.

- عدم دقة درجات القياس (مثل ممتاز وجيد ومتوسط وضعيف) في التمييز بين العاملين (أحمد ماهر، 2007، ص 407-408).

7-7- مشكلات تتعلق بالإدارة المسؤولة عن نظام التقييم:

تعتبر الجهة التي وضعت نظام التقييم مسؤولة عن متابعة هذا النظام والتأكد من عدم وجود مشاكل تعيقه، ولعل أهم الأسباب التي تؤدي إلى فشل نظام التقييم والمرتبطة بالجهة المسؤولة عنه هي:

أ- نقص النشرات الدورية: ان قلة اصدار وتوزيع النشرات الدورية من لوائح وانظمة، وعدم تعميم التوجيهات والارشادات المتعلقة بتقييم الأداء الوظيفي، وعدم وصولها إلى جميع

الرؤساء المباشرين قد يكون سببا من أسباب عدم معرفة الرؤساء للنظام وأهدافه، وبالتالي صعوبة تطبيقه وفشله.

ب- **قلة المساهمة في تدريب الرؤساء المباشرين:** إن الرؤساء المباشرين بحاجة دائما إلى تدريب وتكوين مستمر على الأساليب الحديثة للتقييم وهنا تأتي مسؤولية الإدارة المسؤولة عن نظام التقييم والمساهمة مع جهات التدريب في اعداد البرامج التدريبية.

ج- **قلة المتابعة:** مهما كان نظام التقييم المتبع جيدا، فإنه بحاجة إلى متابعة من قبل الجهة التي وضعت، فعدم متابعة تطبيق نظام التقييم قد يؤدي إلى تراكم المشاكل، وبالتالي فشل هذا النظام (بن الحاج، 2010، ص219).

7-8- مقومات النظام المتكامل لتقييم أداء العاملين:

- يمكن تجنب أخطاء التقييم أو تخفيف حدتها بشكل ملحوظ من خلال هيكल النقاط التالية، التي يمكن اعتبارها أيضا مقومات لفعالية نظام تقييم الأداء:

- تحديد أهداف واضحة للمنظمة ولكل وحدة تنظيمية.

- تهيئة نظام فعال للمعلومات عن أهداف ومعايير ومجالات التقييم ونتائجه.

- تهيئة نظام فعال للاتصالات ييسر نقل وتحديث المعلومات بين أطراف التقييم (الرئيس، ادارة الموارد البشرية، المرووس).

- وصف سليم للوظائف يحدد ما يتوقع من الموظف عمله، وما يعد تفوقا وتجاوزا لواجبات الوظيفة.

- معايير موضوعية دقيقة للتقييم تبعده عن الاعتبارات الشخصية كلما أمكن.

- اختيار طريقة أو طرق سليمة لتقييم الأداء.

- تدريب كافة الرؤساء على كيفية اجراء التقييم، ومقابلة التقييم، وفهم سلوكيات الأفراد، وتحديد الأهداف والمعايير الرقابية.

- اتصال فعال بين الرئيس والمرووسين يساعد على خلق علاقة متبادلة تتسم بالوضوح والصراحة وتقبل النقد الموضوعي.

- مشاركة المرووسين في اتخاذ قرار التقييم، وبالتبعية في تحديد الاحتياجات التدريبية.

- دورية التقييم على مدار العام، حيث يكون كل ثلاث أو أربعة شهور، فيتسنى للمرووس معرفة ما قد يكون من قصور في أدائه أولا بأول ليبادر إلى تداركه وذلك بدلا من أن يفاجأ بتقرير ضعيف أو جيد نهاية العام، وحتى لو لم يكن التقييم الرسمي دوريا فيجب أن يبادر الرئيس لإعلام مرووسيه بما يراه قصورا، فيناقشه فيه أولا بأول ويوجهه إلى تداركه.

- جعل تقرير التقييم علنيا وليس سريا، بحيث يستطيع الموظف أن يتعرف على نقاط قوته وضعفه، بحيث يبادر إلى تفادي نقاط الضعف وتعزيز نقاط القوة (أحمد، 2000، ص356).

خلاصة:

تعد عملية تقييم أداء العاملين من بين النشاطات المهمة في تحقيق مختلف الأهداف في المنظمات، إن تحديد جوانب القوة والضعف في أداء العاملين يوضح لأي عملية إمكانياتها في استثمار طاقات مواردها البشرية الفعلية والكامنة لتحقيق الكفاءة والفاعلية التنظيمية، ولقد ركز الفصل الحالي على عملية تقييم الأداء وعلى أهميتها إضافة إلى أهدافها ومعاييرها ثم خطوات تقييم الأداء، فمختلف الطرق التقليدية والحديثة لعملية تقييم الأداء، ثم إدارة عملية تقييم الأداء وأهم المشكلات التي تتعلق بهذه العملية ثم في الأخير مختلف إجراءات هذه العملية وبهذا يكون الباحث قد وضع للقارئ صورة واضحة عن حول ماهية عملية تقييم الأداء في العناصر التي رآها مهمة في هذا الموضوع.

الفصل الثاني: الاتجاهات الإشرافية الحديثة

تمهيد

أولاً: الإشراف التربوي.

- 1- مفهوم الإشراف التربوي.
- 2- تطور الإشراف التربوي.
- 3- أهداف الإشراف التربوي.
- 4- خصائص الإشراف التربوي.
- 5- مبادئ الإشراف التربوي.
- 6- نظريات الإشراف التربوي.
- 7- كفايات الإشراف التربوي.
- 8- مهام الإشراف التربوي.
- 9- مجالات الإشراف التربوي.
- 10- أساليب الإشراف التربوي.
- 11- مصادر السلطة للإشراف التربوي.
- 12- العوامل المؤثرة على الإشراف التربوي.
- 13- معوقات الإشراف التربوي.

ثانياً: الاتجاهات الحديثة في الإشراف التربوي.

- 1- الإشراف الإكلينيكي (الصفى / العيادي).
- 2- الإشراف التشاركي.
- 3- الإشراف بالأهداف.
- 4- الإشراف المتنوع.

خلاصة.

تمهيد:

يسعى العديد بين الباحثين وخبراء التربية إلى الاهتمام بالإشراف التربوي باعتباره أحد الركائز الأساسية في العملية التربوية التعليمية فقد أكدت أغلب التعريفات له على تحسين عمليتي التعليم والتعلم من خلال تطوير أداء المعلمين وضمان المساندة المستمرة لهم والاهتمام بكافة جوانب وعناصر العملية التعليمية قصد ضمان تعليم نوعي للتلاميذ في فضاءاتهم المدرسية.

ومع ذلك فقد اختلفت آراء هؤلاء المهتمين حول تحديد ماهية الإشراف التربوي وذلك تبعا لمدى فهمهم للموضوع وكذلك للتطور الملموس الذي شهدته الحركة المتجددة في مجالات التربية الناجمة عن نتائج الدراسات والأبحاث والممارسات التربوية الميدانية وهذا ما يعرف اليوم بالاتجاهات الإشرافية الحديثة، ولتكوين رؤية واضحة عن الإشراف التربوي الحديث، ولإزالة الغموض الذي يحيط به سيتناول الباحث في هذا الفصل مفهوم الإشراف التربوي مع عرض لأهم عناصره ومكوناته اتجاهات الحديثة، للوصول إلى تحديد وضبط تام لهذا المفهوم يزيل عنه الغموض بشكل يلائم الوظيفة التي يؤديها في العملية التربوية التعليمية.

أولاً: الإشراف التربوي.

1- مفهوم الإشراف التربوي:

أ- الإشراف لغة: يعرف لسان العرب لابن منظور الإشراف لغة بما يلي:

شرف: أي صار ذا شرف وعلا في دين أو دنيا.

أشرف الشيء: أي علاه وارتفع وانتصب.

المشرف: المكان الذي تشرف عليه وتعلوه ومشارف الأرض أعاليها، أشرفت أي

اطلعت عليه من فوق. (ابن منظور، 1968، ص137).

كما ورد في المعجم الوسيط مايلي:

أشرف الشيء: علا وارتفع من فوق وتولاه وتعهده وقاربه (أنيس، 1972، ص449)

مما تقدم ذكره يتبين لنا أن الإشراف التربوي لغة يعني الاطلاع على الشيء عن قرب

وتولييه وتعهده.

ب- الإشراف التربوي اصطلاحاً: تباين الباحثون وخبراء التربية في الاتفاق حول

تعريف محدد للإشراف التربوي وذلك تبعاً لمدى فهمهم للموضوع وللتطور الملموس وللحركة

المتجددة الذي شهدته مجالات التربية الناتجة عن نتائج الدراسات والأبحاث والممارسات

التربوية الميدانية ولتكوين صورة بيّنة عن الإشراف التربوي سيتناول الباحث بعض التعريفات

له وذلك لبيانها وشموليتها للوصول إلى المفهوم الملائم.

حيث عرفه الأفندي (1972) بأنه "جهود منظمة ترمي إلى مساعدة المعلم وتوجيهه

وتشجيعه على تنمية ذاته" (الأفندي، 1972، ص14).

ويتفق الأفندي مع العالم التربوي كود (Good, 1973) في النظرة إلى الإشراف

التربوي على أنه الجهود المنظمة الرامية لمساعدة المعلمين حيث عرفه بأنه "جميع الجهود

المنظمة التي يبذلها المسؤولون لتوفير القيادة للمعلمين والعاملين الآخرين في المجال التربوي

من أجل تحسين التعليم مهنيًا ويشمل ذلك إثارة النمو المهني وتطوير المعلمين واختيار

وإعادة صياغة الأهداف التربوية والمواد التعليمية وأساليب التدريس وتقويم العملية التعليمية" (Good, 1973, p 574).

ويرى تشارلز بوردمان الإشراف التربوي على أنه "المجهود الذي يبذل لاستشارة وتنسيق وتوجيه النمو المستمر للمعلمين في المدرسة، فرادى وجماعات، وذلك لكي يفهموا وظائف التعليم فهما أحسن، ويؤديها بصورة أكثر فعالية حتى يصبحوا أكثر قدرة على إستثارة وتوجيه النمو المستمر لكل تلميذ نحو المشاركة الذكية العميقة في بناء المجتمع الديمقراطي الحديث" (الخطيب والخطيب، 2000، ص125).

ويركز (تشارلز) في تعريفه على الاستشارة والتوجيه للنمو المستمر لكل من المعلم والتلميذ، بحيث يعرف كل منهما دوره جيدا ويعمل على القيام به، وهذا التعريف يهمل بقية عناصر ومكونات العملية التعليمية الأخرى إلى حد ما.

أما المساد (2007) فلقد عرف الإشراف التربوي من منظور حاجات المعلمين على أنه "خدمة أكاديمية وتربوية يقدمها المشرف التربوي إلى المعلمين التابعين له على وجه الخصوص وإلى المؤسسات التربوية (المدارس بكلّيتها كونها نظاما فرعية على وجه العموم، بأساليب إشرافية حديثة تتماشى وحركة تعليم التفكير والتفكير الإبداعي التي أخذت تتعاظم بسرعة واتساع من جهة، وبتوظيف فاعل لتقنيات التعليم ومصادر التعلم المتنوعة من جهة أخرى، وعبر تنوع اتصالي تفاعلي قائم على الود والثقة والدعم والخبرة" (بلال، 2009، ص 19).

ونظر حمدان (1992) إلى الإشراف التربوي نظرة مختلفة عن غيره حيث عرفه بأنه "مراقبة أو ملاحظة التعلم والإدارة والتدريس وقياس وتقييم كفاياتها أو أهلية منتجاتها الوظيفية" (حمدان، 1992، ص 10).

وأشار عريفج في تحديده لمفهوم الإشراف التربوي إلى أنه "عملية تفاعل إنسانية اجتماعية تهدف إلى رفع مستوى المعلم المهني إلى أعلى درجة ممكنة من أجل رفع كفاياته التعليمية" (عريفج، 2001، ص202).

ويلاحظ من هذا التعريف أنه يقترب من مفهوم التعامل الإنساني والاجتماعي مع المعلم من أجل تحسين كفاياته المهنية في حين أنه يتجاهل باقي العناصر الأخرى التي لها دورها الهام في العملية التعليمية التعلمية.

وأضاف الحبيب (1417هـ) من خلال تعريفه للإشراف التربوي بأنه "عملية تربوية قيادية إنسانية هدفها الرئيسي تحسين عمليتي التعليم والتعلم من خلال مناخ العمل الملائم لجميع أطراف العملية التعليمية والتربوية مع تقديم وتوفير كافة الخبرات والإمكانات المادية والفنية لنمو وتطوير جميع هذه الأطراف وما يلزمها من متابعة وذلك وفق تخطيط علمي وتنفيذ موضوعي بهدف رفع مستوى التعليم وتطويره من أجل تحقيق الهدف النهائي وهو بناء الإنسان الصالح" (الحبيب، 1417هـ، ص42).

وجاء تعريف جودت (2010) قريباً من تعريف الحبيب حيث عرف الإشراف التربوي بأنه "عملية قيادية ديمقراطية تعاونية منظمة تعني بالموقف التعليمي بجميع عناصره من مناهج ووسائل وأساليب وبيئة ومعلم وطالب وتهدف إلى دراسة العوامل المؤثرة في ذلك الموقف وتقييمها للعمل على تحسينها وتنظيمها من أجل تحقيق أفضل لأهداف التعلم والتعليم" (جودت، 2010، ص231).

أما محمد (2004) فقد نظر إلى الإشراف التربوي بأنه "عملية تعاونية مستمرة تضم العاملين المؤهلين وتوجههم نحو تحسين التعليم وتتضمن العملية الأنشطة المتعلقة بهؤلاء التلاميذ وإثارة النمو المهني وتطوير المعلمين ووضع الأهداف التربوية ومواد التعليم وطرق التدريس وتقييم التعليم" (محمد، 2004، ص16).

ويتفق كل من الدويك وياسين (1998) مع (محمد) في اعتبار الإشراف التربوي عملية تعاونية بين المشرف والمعلم حيث عرفه بأنه "عملية قيادية تعاونية منظمة تعني بالموقف التعليمي التعليمي بجميع عناصره من مناهج ووسائل وأساليب وبيئة ومعلم وتلميذ وتهدف إلى دراسة العوامل المؤثرة في الموقف وتقييمها للعمل على تحسين التعلم وتنظيمه، من أجل تحقيق أفضل لأهداف التعليم والتعلم" (الدويك وياسين، 1998).

وعرفه البدرى (2001) بأنه "قيادة تربوية هدفها الارتقاء بمستوى التعليم وذلك عن طريق استخدام الأساليب التربوية الملائمة والاستفادة من التطورات الخاصة في هذا المجال" (البدرى، 2001، ص18).

ولقد أكد البدرى في هذا التعريف على الأهداف العديدة للإشراف التربوي التي منها تطوير المعلمين مهنيًا للوصول إلى الهدف النهائي الذي يمثل الارتقاء بمستوى التعليم في ظل التطورات الحاصلة في المجال التربوي.

وعرفه بلقيس (1989) بأنه "عملية التفاعل مع المعلمين من أجل تيسير عمليات إحداث التغيير الإيجابي في أدائهم لمهامهم التعليمية والمساندة لعملية التعليم من أجل تحقيق النمو المهني المتكامل" (بلقيس، 1989، ص05).

ونظر نشوان (1991) للإشراف التربوي على أنه "عملية تعاونية تشخيصية تحليلية علاجية مستمرة تتم من خلال التفاعل البناء المثمر بين المشرف والمعلم بهدف تحسين عمليتي التعليم والتفاعل" (نشوان، 1991، ص225).

أما تعريف المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج العربي (1985) فقد رأى أن الإشراف التربوي هو "عملية يتم فيها تقويم العملية التعليمية وتطويرها ومتابعة تنفيذ كل ما يتعلق بها لتحقيق الأهداف التربوية، وهو يشمل الإشراف على جميع العمليات التي تجري في المدرسة وخارجها والعلاقات والتفاعلات الموجودة فيما بينها" (المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج العربي، 1985، ص450).

ومن خلال هذا العرض لمفاهيم الإشراف التربوي المتقاربة أحيانًا والمتباينة أحيانًا أخرى يمكن التأكيد على بعض السمات المرتبطة بمفهوم الإشراف التربوي التي تسهل التوصل إلى تعريف أكثر إيضاحًا له:

- الإشراف التربوي عملية منظمة ترمي إلى مساعدة المعلم وتطويره.

- الإشراف التربوي ذلك المجهود المنظم الذي يهدف إلى توفير النمو المستمر للمعلم

في المدرسة.

- الإشراف التربوي عملية تفاعلية بين المشرف والمعلم لتهيئة الفرص لهذا الأخير من أجل تحسين أدائه لمهامه وتطويره مهنيًا.

- الإشراف التربوي عملية قيادية إنسانية هدفها تحسين التعليم والتعلم في ظل مناخ ملائم لجميع أطراف العملية التعليمية.

- الإشراف التربوي عملية قيادية ديمقراطية بعيدة عن التسلط ويتعاون فيها جميع أطراف العملية التعليمية من أجل تحقيق الأهداف المنشودة بالفضاء المدرسي.

إن مفهوم الإشراف التربوي الذي يسعى إليه الباحثون في الوقع التربوي يركز على جميع مكونات العملية التعليمية وظروفها وعواملها وتفاعلاتها في ضوء التطور والتجديد الحاصل في المجال التربوي وعلى ضوء ما سبق يرى الباحث أن الإشراف التربوي يسعى إلى إيجاد حالة من التطوير والتغيير المنظم داخل العملية التعليمية وذلك في أداء المعلم والتلميذ وفي المناهج والأساليب والوسائل وفي صياغة الأهداف وطرق التدريس والتقويم على أن يتم ذلك في جو من القبول على أساس تعاوني مع الاهتمام بحاجات كل الأطراف مما سيؤدي إلى تحسين العملية التعليمية التعلمية وتوفير تدريب متميز للأفراد وتحقيق أفضل للأهداف الموضوعية.

2- تطور الإشراف التربوي:

مر الإشراف التربوي خلال تاريخه، بوصفه عملاً مرادفاً وعملية مساندة للعملية التربوية التعليمية بمراحلها المتعددة بتطورات مهمة وخاصة في العقود الأخيرة شأنه في ذلك شأن الكثير من المفاهيم التربوية التي تم تجديدها وتحديثها نتيجة الأبحاث والدراسات والممارسات التربوية المختلفة خاصة بعد أن كشفت تلك الأبحاث عن قصور الأنماط السابقة للإشراف التربوي (التفتيش - التوجيه) وحاولت هذه الدراسات أحداث التغييرات المرغوبة في العملية التعليمية، كما حاول الإشراف التربوي الحديث تلاقي أوجه القصور من خلال نظرة شاملة للموقف التعليمي ولتنمية قدرات جميع الأطراف المساهمة في العملية التربوية لكي

يصبح المشرف التربوي في إطار هذا المفهوم قائدا تربويا ليس هدفه إحداث تغيير في سلوك المعلم التعليمي فقط، بل محاولة إحداث تغيير في جميع عناصر الموقف التعليمي.

2-1- مراحل تطور الإشراف التربوي: مر تطور الإشراف التربوي بثلاث مراحل

هي:

أولاً: مرحلة التفتيش: ظهر الأخذ بأسلوب التفتيش في أوائل القرن الثامن عشر في الولايات المتحدة الأمريكية، عندما تشكلت لجان من المواطنين في بوسطن عام (1709) لزيارة المدارس بغرض التفتيش على المبنى والمعدات والمعلمين وتحصيل التلاميذ، وشمل التفتيش على المعلمين بعد ذلك طرق تدريسهم، والأساليب المستخدمة في التعليم، وتطورت هذه العملية التفتيشية باختيار أحد المعلمين وتكليفه بواجبات إدارية معينة، ثم فنية بعد ذلك كمدير المدرسة، وكان فجو التفتيش مراقبة العملية التفتيشية بكل مكوناتها والتبليغ على أي تقصير وكانت أداة التفتيش ووسيلة الزيارات المفاجئة، وفي إطار هذه العملية وهذا المفهوم، خلقت المفاجأة جوا من الرعب والتوتر النفسي بين العاملين في المدارس. (حجي، 2001، ص118).

أ- أهم الانتقادات الموجهة لعملية التفتيش:

- التركيز على أداء المعلم داخل الموقف التعليمي فقط فلا يسمح له بالبحث أو الاستقصاء مما يقلل نموه المهني والتركيز على الكتاب المدرسي كمصدر وحيد للمعلومات.
- عدم المشاركة الفعالة والايجابية في عملية التفتيش من المعلم، فالتفتيش مركزي يعتمد على إعطاء التوجيهات وما على المعلم سوى التنفيذ، واعتماده على تطبيق الطرق التي يعتقد أنها صحيحة.
- اعتماد المفتش بأن خبراته تفوق خبرات المعلم بما يتعلق بالعملية التعليمية التعليمية.
- قيام المفتش بزيارة واحدة أو زيارتين خلال العام الدراسي لتصعيد الأخطاء في أغلب الأحيان، وقلة المتابعة إذ غالبا ما ينتهي دور المفتش عند تدوينه للتقرير.

- زيارات المفتش تهدف إلى قياس تحصيل التلاميذ وتقويم أداء المعلم.
- الاتصال والتواصل بين المفتش والمعلم يكون باتجاه واحد وعلى الأغلب يكون نادرا. (الطعاني، 2010، ص 18).

ويشير الخطيب وآخرون (2000) إلى ما قاله سعيد التل: "بأن الإشراف التربوي الذي كان يقوم به المفتشون القدامى، هو عبارة عن عملية تفتيش على المعلمين هدفها معرفة عيوب وجوانب الضعف لدى المعلم، ليس من أجل الإصلاح بل من أجل العقاب والتأنيب، وكان الأسلوب الأكثر إتباعا هو امتحان التلاميذ في المادة التي يعلمها المعلم لبيان كفايته في تلقينه هذه المادة، ولم يكن للمعلم دور إيجابي في هذه العملية، وكان التركيز على سلوك المعلم داخل الصف وخصوصا ما يرتبط بهذا السلوك من ناحية ضبط النظام وأساليب تلقين المادة" (الخطيب وآخرون، 2000، ص 179).

وترى الحريري (2006) أن هذا النوع من الإشراف يتسم بالجمود والفردية في اتخاذ القرارات وقمع المبادرات والمناقشات التي من شأنها تصعيد فاعلية الأداء، كما تنعدم الثقة بين المشرف والمعلم، وقد يلجأ المشرف إلى الإكثار من الحوافز السلبية باستخدام أسلوب التهديد والذي ينعكس سلبا على شخصية المعلم ويسبب له القلق. (الحريري، 2006، ص 19).

لقد أدى هذا النوع من الإشراف إلى نتائج سلبية بالنسبة للمعلمين يمكن تلخيصها فيما يلي:

- تكوين اتجاهات سلبية عند المعلمين نحو عملية التفتيش، حيث اعتبروا المفتش مجرد باحث عن العيوب والأخطاء ليعاقبهم عليها، وهذا يحد كثيرا من تحقيق أهداف الإشراف التربوي المنشودة.
- إن افتراض أن المفتش يعرف أفضل طرق التدريس قد أغلق الباب أمام قيادة المعلمين بالمبادرة والابتكار والتجريب والبحث عن طرق تدريس مناسبة، فكانوا يكتفون بالتطبيق الحرفي للتعليمات والأوامر التي يصدرها المفتش.

- انتشر جو من الخوف والتوتر عند المعلمين، مما أدى إلى قيام المعلمين بإخفاء العيوب والأخطاء، خوفاً من أن يراها المفتش، وهذا يعني انعدام الثقة في المفتش، وفقدان الأمن والطمأنينة، وظهور المعلم: بمظهر من ليس له مشكلات يعرضها على المفتش.

إن برنامج الإشراف التربوي على مستوى التفتيش دائماً ما يكون على مستوى منخفض يستحق ما يلحق به من سمات سيئة، حيث يظهر المفتش كشخص يحمل سوطاً في يده، وينظر إليه نظرة خوف ورفض، حيث نجد أن المدرسين في هذا الوضع يبحثون عن نمط يرسمه لهم رؤسائهم، ليحاولوا تقليده والعمل وفقه، أما التجريب والفردية والتخطيط الحر والمرونة في أساليب التعليم تبعا للمواقف التعليمية المختلفة فتصبح كلها أمورا مستحيلة في ظل هذا النوع من التوجيه الجامد، ويصبح التدريس عاجزا عن أداء الغرض منه عندما يضطر المدرسون إلى الاهتمام بالعوامل المعينة التي تبنى عليها التقديرات، ويهملون الجوانب الأخرى التي قد تكون مهمة أو أكثر أهمية من غيرها، ولكنها لا تؤخذ في الاعتبار عند وضع التقديرات، إما لأن الموجه لا يهتم بها، أو لأنها يصعب تقديرها.

إن ردود الفعل السلبية إزاء الأساليب، والممارسات الخاطئة التي كانت تتبع في العملية الإشرافية، أدت إلى الدعوة إلى نوع جديد من الإشراف ينبغي أن يتماشى مع التطورات المختلفة في مجالات الحياة كافة، ويقوم على أساس النظرة الموضوعية السليمة إلى طبيعة العلاقات التي تربط المشرف بالمعلم، وعلى أساس الفهم الواسع لمتطلبات العملية التربوية، وبالسبل الكفيلة بتحقيق أهدافها. (محمد، 2013، ص74).

ثانياً: مرحلة التوجيه التربوي: ظهرت مرحلة التوجيه التربوي من الثلاثينيات حتى الأربعينيات من القرن العشرين، وتطورت النظرة للعمل الذي ينبغي أن يقوم به المفتش، فبدلاً من تصيد الأخطاء وكتابة التقارير عن المعلمين، أصبحت غايته تحسين التعليم والتعلم، وذلك خلال زيادة المعلمين في صفوفهم، ومعرفة نقاط الضعف والقوة عندهم، ومن ثم التغذية الراجعة لهم، وتقديم ما يحتاجون إليه من وسائل وأساليب مختلفة تؤدي إلى تحسين مستوى الأداء لديهم، وعلى ضوء ذلك استبدلت كلمة تفتيش بكلمة توجيه، والتي يقوم من

خلالها الموجه بمساعدة المعلمين في تحقيق أهدافهم، وحيث مع التطور العلمي حدث تطور هائل في فلسفة الإشراف التربوي المتمثلة في التفتيش مما أدى إلى ظهور فلسفة التوجيه التربوي، التي ركزت على تحسين أداء المعلمين واعتبارهم محور العملية التوجيهية على أن يتم ذلك في جو ديمقراطي يقوم على الاحترام المتبادل والاهتمام بحاجات المعلم، وبالتالي يؤدي إلى تحسين العملية التعليمية، فاهتم الموجه بسلوك المعلم التعليمي ومن ثم تطويره (نشوان، 1992، ص241).

وبهذا يخرج لنا مفهوم الإشراف بثوب جديد والذي يقوم على أساس أن تقويم المعلم ليس هدفا في ذاته وإنما وسيلة لتحسين مستوى أدائه والارتقاء بمستواه، وعلى ذلك يجب أن يكون التقويم هادفا وموضوعيا وبناءا بعيدا عن التحيزات الشخصية.(مرسي، 1996، ص327).

إن عملية التغيير والتطوير في مفهوم الإشراف لم تكن سهلة وذلك لسببين: أولهما إن تغيير السلوك والممارسات بصورة عامة صعبة وتزداد صعوبتها بالنسبة للأشخاص الذين مارسوا هذا السلوك لفترة طويلة، وهذا ينطبق على المفتشين الذين أصبحوا موجّهين.

أما السبب الثاني فهو أن أغلبية هؤلاء المفتشين الموجّهين لم يكونوا مؤهلين تربويا للعمل التعليمي، لذلك كان من الصعب عليهم الانتقال من مفهوم وأسلوب التفتيش إلى مفهوم وأسلوب التوجيه حيث أن هدف التعليم عندهم هو تطوير لا المعرفة يرتبط بالتفتيش أكثر من ارتباطه بالتوجيه.

وقد عرفت هذه المرحلة أن ممارسات الموجّهين التربويين بقيت متأثرة بمفاهيم وممارسات التفتيش، وظلت الزيارة الصفية أسلوبا شائعا يبحث الموجه فيه عن أخطاء المعلمين، الأمر الذي أبقي على سلبية اتجاهات المعلمين نحو التوجيه التربوي (عدس وآخرون، 1988، ص110).

أ- أهم الانتقادات الموجهة لعملية التوجيه:

- عملية التوجيه التربوي تقوم على فرضية خاطئة وهي أن الموجه يعرف والمعلم لا يعرف.

- عملية التوجيه تستند إلى النزعة الفوقية.

- عملية التوجيه تركز على المعلم فقط وتهمل الأطراف الأخرى المشاركة في العملية التعليمية. (الدويك وياسين، 1998، ص147).

ويؤكد النل (1975) ما تقدم ذكره بأن مرحلة التوجيه لم ترق إلى المستوى المطلوب في التعامل اتجاه المعلمين حيث قال: "أن تغيير مسمى التفتيش إلى التوجيه ظل شكليا بالرغم من الدورات والندوات والمؤتمرات التي عقدت للموجهين الذين كانوا مفتشين، والسبب في ذلك صعوبة التغيير والتطوير، لأن هؤلاء مارسوا التفتيش لمدة طويلة، وأنهم لم يكونوا مؤهلين تربويا للعمل الإشرافي وهم فقط من المعلمين القدامى وذوي الخبرات الطويلة في التعليم" (النل، 1975، ص12).

ثالثا: مرحلة الإشراف التربوي: بدأت هذه المرحلة منذ الخمسينات من القرن العشرين حتى وقتنا الحاضر حيث استبدل مصطلح التوجيه التربوي بمصطلح الإشراف التربوي.

ولقد تطور مفهوم الإشراف التربوي بسبب التطورات السريعة في الفكر التربوي فأصبح عملية تهدف إلى مساعدة المعلمين والأخذ بأيديهم من أجل تطوير عملية التعليم ورفع مستوى أداء المعلم من برنامج مخطط قائم على التعاون والشورى والمبادأة بين المعلمين والمشرفين. (الحري، 2006، ص15).

ويبين أحمد (1999) أن الغرض من الإشراف التربوي الحديث هو رفض التسلط، واحترام اختلاف الرأي، والاعتراف بالقيمة الحقيقية للاجتهاد، وإعطاء الثقة لكل العاملين في الحقل التعليمي من معلمين وتلاميذ، وأولياء أمور والمجتمع المحلي بحيث يعمل الجميع في جو من الثقة والطمأنينة (أحمد، 1999، ص14).

ويبتعد الإشراف التربوي في هذه المرحلة عن الديكتاتورية والفوقية وتصيد الأخطاء، ليحل محلها الاحترام والثقة المتبادلة والاعتراف بقيمة الفرد بصفته إنساناً، الأمر الذي يشجع على الابتكار والإبداع وتفجير الطاقات الكامنة لدى الفرد، ولم تعد الزيارة الصيغية هي الأسلوب الوحيد لتقييم المعلم، بل توسعت وتعددت مما أدى إلى تكوين مواقف إيجابية لدى الكثير من المعلمين اتجاه الإشراف والمشرف التربوي ذكريات (ذكريات، 2009، ص 21).

ويبنى الإشراف التربوي هذه المرحلة على الأسس التالية:

- احترام الذات الإنسانية وقبول الفروق الفردية وإعطاء حرية التعبير عن الذات.
- الثقة بإمكانية نمو العاملين في التربية وتشجيع المبادرات الإبداعية والقيادية لهم.
- التأكيد على العمل الجماعي التعاوني في التخطيط والتنفيذ والتقييم.
- استخدام الطرق والأساليب العلمية في بحث المشكلات التربوية من معطيات العلوم المختلفة في نطاق العلاقات الإنسانية والعمليات التعليمية ونمو الشخصية وتطورها.
- تقديم الخدمات الفنية والخبرة والمنظمة من العمل التعاوني في المجالات التالية:
- المعلم: تقبله لمهنته وتحسين أدائه
- المتعلم: نموه وتعلمه.
- المنهاج (الكتاب المدرسي): وصفه وتحليله وتفسيره وتقسيمه.
- البيئة والتسهيلات المدرسية: التهيئة وحسن الاستفادة منها (عبد الهادي، 2002، ص 28).

ولقد رافق المفهوم الجديد للإشراف التربوي بعض المميزات والخصائص التي أعطته صورة جديدة ميزته عن المفهوم القديم، ومن أهم هذه المميزات ما يأتي:

- أنه عملية ديمقراطية تعاونية منظمة تقوم على أسس التخطيط العلمي والاستقصاء والتحليل والتقييم الجماعي، وتتسم بالتجريب وإتباع المنهج العلمي.
- أنه يستعين بوسائل وأساليب ونشاطات متعددة ومتنوعة كالزيارات الصفية والمدرسية، وتبادل الزيارات والخبرات والدروس التطبيقية والبحوث التربوية.

- أنه يشمل جميع عناصر العملية التربوية ويعمل على تحسينها وتطويرها وتغييرها في الاتجاه الايجابي.

- أن العلاقات بين جميع المعنيين بالعملية التربوية قائمة على أساس الإنسانية السليمة.

- أن عملية تقويم عناصر الموقف التعليمي ليست هدفا بح ذاته، بل هي وسيلة لتحسين مستوى التعليم.

- انه يتصف بالايجابية والعمق الذين يعتمدان على نموذج التواصل المفتوح في حوار المشرفين التربويين وتفاعلهم، والذي يؤدي إلى تغيير سلوك المعلمين التعليمي داخل الفصل (مهدي وآخرون، 1994، ص115).

3- أهداف الإشراف التربوي:

يهدف الإشراف التربوي الحديث إلى تحسين عملية التعليم والتعلم من خلال تحسين جميع العوامل المؤثرة فيها ومعالجة الصعوبات التي تعوقها وتواجهها ولتحقيق الهدف العام تتناسق مجموعة من الأهداف الفرعية فيما بينها وتتكامل لتسمح للإشراف التربوي بأداء دوره بشكل كامل.

ومن أبرز هذه الأهداف التي يسعى الإشراف التربوي إلى تحقيقها تتمثل في القضايا التالية:

أ- **المنهاج المدرسي:** تنظيمه وتطويره وإثرائه وتكييفه وفقا لحاجات المتعلمين وأهداف المرحلة التعليمية.

ب- **تنظيم البيئة التعليمية:** تهيئة البيئة التعليمية بجميع عناصرها المادية والبشرية بما يساعد على توفير أفضل الظروف لحدوث عملية التعلم.

ج- **التنمية المهنية:** الإسهام في رفع المستوى العلمي والمهني للمعلم في الجوانب المتعددة لوظيفته الفنية والإدارية والقيادية والإنسانية.

د - **التغيير والتطوير التربوي**: تثقيف المعلمين وتهيئتهم لتقبل التغيير ومساعدتهم في تطبيق الأساليب والاستراتيجيات الحديثة في التعليم والتعلم وتشجيعهم على أخذ زمام المبادرة في تطوير ممارساتهم الصفية وتوفير الدعم المحلي والخارجي لدعم هذه التوجهات.

هـ - **تحسين ظروف بيئة العمل**: تنمية العلاقات الإنسانية المتبادلة بين المعلمين والطلبة والعاملين والإدارة المدرسية وتشجيع المعلمين على استخدام الطرائق الحديثة للتعامل مع مشكلاتهم وتوفير المحفزات للتعلم والتعليم عن طريق المشاركة في اتخاذ القرارات والأسادة بالمنجزات وتقديم المكافآت المادية والمعنوية.

و - **تطوير علاقات الشراكة مع المجتمع الخارجي**: إشراك أولياء الأمور في العملية التعليمية وتبادل الآراء معهم شأن بعض القضايا والمشكلات التعليمية والاستفادة من خبراتهم الفنية والعلمية في إثراء المنهاج المدرسي وحل مشكلات البيئة والحصول على الدعم المادي والسياسي من جماعات الأهل المتمكنة في تنفيذ المشاريع التربوية بالمدرسة (محمد صبيح الرشيدة، 2009، ص45) .

وأيضا لتحقيق الهدف العام، للإشراف التربوي الحديث يمكن إضافة مجموعة الأهداف الفرعية التالية:

- الارتفاع بمستوى أداء المعلم ومعاونته على النمو العلمي.
 - تقديم الخبرات الناجحة ومعالجة الأخطاء في الأداء.
 - تقويم عمل المعلم في مجال تخصصه.
 - العمل على تطوير العملية التعليمية (محمد، 2013، ص57).
- ولأجل تحقيق هذه الأهداف يقتضي أن تكون لدى المشرف التربوي الخبرة الكافية والكفاءة الفنية بالإضافة إلى المؤهلات التي تتناسب مع ما يقوم به من عمل إلى جانب تمتعه بالصفات الشخصية التي تكمنه من لعب دوره بشكل كامل والتي من بينها سعة الأفق والاطلاع الواسع والتفتح الذهني والنضج الفكري.

4- خصائص الإشراف التربوي:

يتميز الإشراف التربوي الحديث بالخصائص التالية:

- عملية ديمقراطية منظمة قوامها التعاون والاحترام المتبادل.
- عملية إنسانية اجتماعية قوامها العدل والتسامح والعفو والمساواة وأنه أداة من أدوات الاتصال الاجتماعي والتربوي الهادف.
- عملية قيادية قائمة على التنسيق وتحقيق بالتأثير والتأثر من أجل التحسين.
- الشمولية والاتساع: العمل الإشرافي عمل يهتم بجميع عناصر وحيثيات الموقف التعليمي كنظام، وتتسع دائرة الإشراف لتحيط بكل المتغيرات المرتبطة بالعملية التعليمية التعليمية ولا تهتم بجانب على حساب جانب آخر ضمن خصائص وكفايات المعلم إلى سمات المتعلم إلى توظيف الكتاب المدرسي إلى تنظيم البيئة الصفية وعلى غيرها من الأمور، لكنها تحظى بالاهتمام وتلقى الدعم ضمن أولويات مدرسية للعمل الإشرافي.
- الإشراف التربوي الحديث إشراف متجدد، الإشراف الحديث يهتم بالتجديد المعرفي المستمر، ويدعم الإبداع والابتكار ويتبناه ويشجع الانتفاخ الواعي على التجارب بالإقليمية والعالمية فيأخذ منها الحسن وينأى عن الرديء.
- الإشراف التربوي الحديث علم وفن، علم يطبق النظريات ويأخذ بنتائج البحوث العلمية والتربوية ويستند إلى مبادئ وأسس العلم وفن يفتح الباب واسعا أمام الإبداع والابتكار والتجديد استنادا إلى أساليب مثيرة ومشوقة.
- العمل الإشرافي عمل تشخيصي تحليلي، وقائي، علاجي، في أن واحد، تشخيص يدرس الظاهرة دراسة علمية فيستقصي نقاط الضعف فيها وبين نقاط القوة أيضا ويخرج بتوصيات فعالة، تحليلي يفسر الوقائع تفسيراً علمياً ويضع البرامج المناسبة للعمليات الإشرافية، ووقائي قادر على التنبؤ بالمشكلة قبل وقوعها فيحسن التخطيط ويضع البدائل فيحقق التأهيل المناسب للعاملين ويوفر الإمكانيات والتسهيلات ويرصد الحاجات ويلبيها

بطرق علمية مدروسة، وعلاجي يرصد الخطأ لحظة وقوعه أو عند اكتشافه ويضع الحلول المجربة التي تضمن تصحيح المسار وهو في بداياته.

- العمل الإشرافي عمل تكاملي، لا يعمل المشرف التربوي لمادة دراسية بمعزل عن مشرف لمادة دراسية أخرى، بل تتكامل جهودهما من أجل تحقيق التقارب في وجهات النظر التربوية والفنية وصولاً إلى تنسيق الجهود بما يضمن شمولية الفائدة. ولا يعمل المشرف كذلك عن عمل مدير المدرسة كمشرف مقيم، بل تتكامل جهودهما تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً لشعر المعلمين أو الطلبة كمستهدفين للعمل الإشرافي بعدم التضارب في الأفكار والتوجيهات، فيكون من السهل عليهم تنفيذ الأفكار الموحدة بعيداً عن الخطط والضبابية والآراء، وصولاً إلى الأداء السليم المستند إلى تكامل الخبرات وليس إلى تضاربها، بل لا يعمل كالمشرف التربوي بعيداً عن فلسفة المجتمع فهو يتعاون معه ومع بقية الأطراف من أجل تحقيق أُمْنِيَّات المجتمع وأهدافه.

- الإشراف التربوي الحديث يعتمد على التقويم الواقعي المستمر حيث يختار استراتيجيات وأدوات تقويم تعتمد المشاهدة المباشرة وملاحظة الوقائع حيث تحدث فتقدم التغذية الراجعة التطويرية المباشرة التي تخضع للمتابعة المستمرة ضماناً لتحقيق النتائج المثلى بعيداً عن التصيد والإيقاع بالآخرين وبعيداً عن قوة السلطة كأداة من أدوات الإشراف القديم.

- العمل الإشرافي عمل يعتمد على الواقعية المدعمة بالبراهين والأدلة الميدانية والممارسة العملية، وعلى الصراحة التامة في تشخيص نواحي الضعف في العملية التربوية.

- العمل الإشرافي الحديث عمل يحترم الفروق الفردية بين المعلمين ويقدرها ويتعامل معها بحكمة وشفافية بعيداً عن التسلط أو التشهير أو المس بكرامة المعلم.

- الإشراف التربوي الحديث أشرف يهدف إلى بناء الإشراف الذاتي لدى المعلم ليصبح كل معلم مقوم لنفسه مصوب لأخطائه (أحمد، 2011، ص64) .

ويوجز الطعاني (2010) مميزات الإشراف التربوي الحديث فيما يلي:

- تهيئة المعلم الجديد وإعداده لممارسة مهنته.
- استمرارية الإشراف التربوي على مدار العام الدراسي.
- القيام بعملية مسح للحاجات التدريبية للمعلمين وترتيبها حسب الأولويات.
- العمل على توطيد العلاقات الإنسانية مع الهيئة الإدارية والتعليمية في المدرسة.
- رفع دافعية المعلمين للعمل ونقل الخبرات المميزة من مدرسة لأخرى.
- عملية وقائية تشخيصية وعلاجية، تسهم في تحسين العملية التعليمية التعلمية عن طريق رفع مستوى المعلم مهنياً (الطعاني، 2010، ص 20).

5- مبادئ الإشراف التربوي:

الإشراف التربوي هو عملية تهدف إلى تحسين وتنظيم جميع عناصر العملية التعليمية من أجل تحقيق أفضل للأهداف الموضوعية والمتوقعة، ويستند الإشراف التربوي في ذلك على مجموعة من الأسس والمبادئ نستمد منها قوته يمكن توضيحها على النحو التالي:

أ- **احترام شخصية الفرد:** وذلك بأن يحترم المشرف التربوي كل فرد يتعامل معه، فاحترام شخصية المعلم ينعكس على علاقته بتلاميذه ويؤثر فيها، ويأخذ هذا الاحترام مظاهر عدة منها، الاهتمام بمشكلات المعلم، ووضع رغباته موضع التقدير، وتهيئة الظروف التي من شأنها إشاعة الأمن والطمأنينة والمعاملة المهذبة والتواضع.

ب- **التعاون والإسهام في العمل الجماعي:** يعتبر التعاون الديمقراطي أرقى أنواع التعامل حيث يسود كل فرد الشعور بوحدة الجماعة ويقلل العمل الجماعي من الوقوع في الخطأ ويوفر الجهد نتيجة لتوزيع العمل.

ج- **المناقشة:** ويقصد بها إشراك المعلمين في تبادل وجهات النظر عند مناقشة موضوع معين، أو مشكلة من المشكلات بطريقة تعتمد على الإقناع القائم على تقديم الدليل، وتوفير الجو الديمقراطي، مع التأكيد على ضرورة إصغاء المشرف التربوي لجميع الآراء بصدر رحب.

د- **تشجيع الإبداع:** ويتم ذلك عن طريق تنمية التفكير الإبداعي حيث يكون الوصول لكل جديد في الرأي والعمل نتيجة التفكير العميق والبحث والتجريب، ويستطيع المشرف تنمية الإبداع والابتكار عند المعلمين بإتاحة حرية التفكير لهم وإشراكهم في تحسين الأهداف والمحتويات والمنهج وطرق التدريس والتقويم وتشجيعهم على التجريب و بث الثقة بالنفس، والاعتراف بوجودهم، والإيمان بقدراتهم.

هـ - **المرونة:** وهي القابلية للتكيف وفق المواقف المتغيرة والجديدة بكفاءة، وأحياناً يضطر المشرف التربوي المؤمن بالتجديد لإجراء تعديلات في خطته ووسائله، ليعالج موقفاً طرأ، أو يضمنها فكراً استجد.

و- **الأسلوب العلمي في البحث والتفكير:** يجب أن يكون المشرف ملماً بأساليب البحث العلمي ووسائله وضرورة تبصير المعلمين بها، ومساعدتهم على استعمالها، وتجريب أساليب وطرق جديدة في العمل، بحيث يصبح هذا التوجه عادة سلوكية لدى المعلمين فيسكروا قيود الرتابة، مما يجعل الأعمال التي يقومون بها تتصف بالحيوية والتجديد والابتكار (مساد، 2005، ص79) .

ويضيف طافش (2004) مجموعة من المبادئ الأخرى التي يركز عليها الإشراف التربوي منها:

ز - **استشراف المستقبل:** حيث يكتسب المشرف القدرة على توقع المشكلات التي تواجه العمل، فيتخذ الإجراءات الوقائية التي تمكنه من تلاقيها قبل وقوعها، ويكتسب المشرف هذه القدرة من خلال خبرته في الحياة، ومن دراسته العلمية للماضي والحاضر.

ح- **الشمولية:** ويقضي هذا المبدأ مراعاة المشرف التربوي في تخطيطه جميع مجالات المجتمع التربوي بحيث تتعاون هذه المجالات وتتكاثر لتلبية جميع حاجات المجتمع.

ط- **النقد والنقد الذاتي:** حتى لا تتحرف العملية التربوية عن مسارها القويم، يقبل المشرف التربوي بمبدأ النقد والنقد الذاتي، ويدرب الفريق الذي يعمل معه على تقبله، فهو

صمام الأمان الذي لا يسمح بالسلوك الانحراف إلى أهداف غير مرغوبة، ويقوم النقد بدوره البناء والتصحيحي الذي يساعد على وضوح الرؤية، ولا يسمح بتزييف الحقائق ولا المواقف. (طافش، 2004، ص75) .

وتضيف نجلاء السيد (2008)، مجموعة أخرى من المبادئ للإشراف التربوي:

- أنه عملية ديمقراطية بحيث يسمح بتبادل الآراء والأفكار وتقديم الاقتراحات المناسبة لحل المشكلات وتقديم البدائل وكذلك لتطوير وتحسين العملية التعليمية.
- أنه عملية إنسانية وتعاونية متكاملة وشاملة لجميع عناصر الموقف التعليمي وبذلك تنسيق جميع الجهود للحصول على أفضل النتائج المتوقعة.
- أنه عملية منظمة ومخططة وموضوعية بعيدة عن الأهواء والتحيز الشخصي وإنما مبنية على قواعد علمية ومنطقية تهدف إلى تطوير عملية التعلم والتعليم وتشجيع على الإبداع والابتكار والنمو المستمر لجميع العاملين في منظومة الإشراف التربوي.
- أنه عملية واستشراف للمستقبل.
- أنه عملية فنية وتشجيع على الإبداع.
- أنه عملية شاملة ومرنة. (نجلاء، 2008، ص53).

6- نظريات الإشراف التربوي:

يقوم الإشراف التربوي على أساس من النظريات التي تفسر وتوجه العملية الإشرافية، وقد توصل الباحثون في مجال الإشراف التربوي إلى عدد من النظريات يمكن حصرها فيما يلي:

6-1- نظرية الإشراف البيروقراطي (نموذج القانون العام): هذا النموذج في

الإشراف التربوي تأثر بنظرية الإدارة البيروقراطية التي جاء بها ماكس ويبر (Max Webber) ويعتبر هذا النظام من أقدم الأنظمة المعروفة في مجال الإشراف التربوي على المعلمين وتقويمهم ويستند هذا النموذج إلى وضع معايير بيروقراطية في التركيز على العمل وزيادة أداء المعلمين والتشدد في المبادئ الإدارية وكثرة القواعد والقرارات والإجراءات التي

يجب إتباعها مع زيادة الرقابة والمتابعة والإشراف والمركزية في اتخاذ القرارات وفي تحديد المناهج وطرق تدريسها.

2-6- نظرية الإشراف بالنواتج (نموذج الناتج): وهذا النموذج يستخدم مستوى تحصيل الطلبة، كأداة لتقييم كفاءة المعلم، داخل حجرة الصف، انطلاقاً من أن المهمة الرئيسية للمعلم هي تعزيز تعلم التلاميذ، وعلى هذا الأساس جاء هذا النموذج ليبني على أساس النتائج التي يحققها الطلبة، أو مخرجات التعليم بشكل عام.

3-6- نظرية الإشراف بالأهداف (نموذج وضع الأهداف): جاءت هذه النظرية نتيجة السلبات التي رافقت الإشراف البيروقراطي، أو نموذج القانون العام، ذلك أنها تركز على الفردية في التقييم انطلاقاً من أنه كلما كانت فكرة المعلم عما يجب تحقيقه (وضع الأهداف) كانت فرص النجاح كبيرة، كما تؤكد على ضرورة وضع الأولويات في العمل والتركيز على أكثر المسؤوليات والواجبات أهمية في التقييم، وعلى المشرفين أن يبذلوا قصارى جهودهم لمساعدة المعلمين على تحقيق أهدافهم التعليمية.

4-6- نظرية الإشراف العيادي (نموذج الإشراف الإكلينيكي): وهذا النموذج بني اعتماداً على أسلوب الإشراف الذي طوره العالمان موريس كوجان (Morris Cogain) وروبرت جولد همر (Robert Gold Hamer) في كلية هارفارد للتربية بأمريكا أواخر الستينات من القرن العشرين، ويرى كوجان (Cogan, 1973) بأن الإشراف الإكلينيكي مجموعة الفروض والممارسات التي تصمم لتحسين أداء المعلم في غرفة الصف كمرحلة أولى، ومن ثم جمع المعلومات من خلال النشاطات والممارسات التي تجري داخل الصف كمرحلة ثانية، وفي المرحلة الأخيرة يتم تحليل هذه المعلومات والعلاقات بين المشرف والمعلم انطلاقاً من الإطار النظري للبرنامج الإشرافي وإجراءاته التي وضعت لتحسين مستوى تعلم الطالب من خلال تحسين أداء المعلم في الصف.

5-6- نظرية الإشراف الفني (نموذج الإشراف الطبيعي): وهذا النموذج كما يرى سيرجو فاني (Serjiovanni, 1982) ينشأ من الاعتقاد بأن التعليم في الأساس فن وأن

نوعية الانجاز تحدد من خلال المهارة أو الحس الفني الذي يجعل منه شبيها بالخبرات الرياضية ذات اللمسات الفنية الرائعة ويتم تنفيذ خطوات هذا النموذج من خلال الزيارة الصفية ومن ثم كتابة التقرير عن هذه الزيارة.

6-6- نظرية الإشراف بالقياس (نموذج القياس): وتعتمد هذه النظرية على أساس أن يتم تقييم المعلمين على أدائهم وسلوكهم أثناء التدريس ذلك من خلال خطوات منظمة تبدأ من تحديد العمل ومن ثم تحضير سجل الأداء، ورصد النقاط على السجل وأخيرا تقييم النقاط من خلال معيار أعد مسبقا (محمد، 2003، ص 37) .

7- كفايات الإشراف التربوي:

ليتمكن جهاز الإشراف التربوي من أداء المهام الكبيرة الملقاة على عاتقه في إطار مفهومه الحديث، لا بد أن يتحلى الأشخاص الذين يحملون مسؤولية كفايات تؤهلهم للقيام بهذه المسؤوليات التربوية الخطيرة.

ولقد صنف الكفايات التي تتوقع أن يتصف بها المشرف التربوي إلى تصنيفات شتى ولعل أكثرها ملائمة لخدمة الإشراف التربوي الحديث هي:

أ- كفايات إنسانية: وتشير إلى قدرة المشرف التربوي على:

- تكوين علاقات إنسانية طيبة مع المعلمين ومديري المدارس الذين يتفاعل معهم.

- تلبية احتياجات وميول المعلمين.

- التعامل مع المعلمين بثقة قائمة على التفاعل بالبناء.

ب- كفايات تتصل بالمشرف التربوي ذاته، وتتمثل فيما يلي:

- القوة الجسمية: ولها علاقة مباشرة بقوة الجسم من حيث القيام بواجباته خير قيام

بالوقت المناسب وكفاءة عالية.

- قوة الشخصية: فالشخصية القوية لها تأثير كبير على الآخرين فإنه يجذب ثقتهم به

ويكون أكثر قدرة على إصدار القرارات ومشاركة الآخرين.

- الحيوية: لابد من أن يكون المشرف التربوي تميزا بالحيوية والنشاط للعمل.

- الطلاقة اللفظية: يجب أن يتميز المشرف التربوي بالطلاقة اللفظية في إيصال المعلومات والتعليمات بالمرئوسية بأقل وقت وأقل جهد (الطعاني، 2010، ص 45).

ج- كفايات أدائية، وتتمثل في قدرة المشرف التربوي على:

- تصميم و إعداد خطة إشرافية سنوية مرنة ومتجددة وذات أهداف شاملة ومتكاملة.
- مساعدة المعلمين على تصميم خطط سنوية يومية.
- توظيف مختلف أساليب الإشراف التربوي.
- قيادة الدورات التدريبية والمشاكل التربوية والندوات والتخطيط لها.
- تنمية ذاته ومهاراته بالمشاركة في الندوات والمؤتمرات ومتابعة البحوث والدراسات المتعلقة بمادة تخصصه وبالإشراف التربوي.

- تقويم أداء المعلمين والتلاميذ والمناهج تقويماً علمياً موضوعياً.
- تصميم الاختيار بحيث يتصف بالشمول والصدق والثبات والموضوعية.
- المشاركة في وضع المناهج التدريسية ونقدها وتقويمها وتعديلها.
- مساعدة المعلمين على تصميم برامج لتنمية التفكير الإبداعي من الطلاب ورعاية الموهوبين منهم ومعالجة مشاكل الضعف (طافش، 2004، ص 99).
- إتاحة الفرصة للمتعلمين للتعبير عن آرائهم.

- تشجيع المعلمين عن الإبداع والابتكار (إيمان، 2009، ص 159).

د- كفايات علمية: من أهم الكفايات التي يجب على المشرف التربوي امتلاكها والسعي الدائم لتطويرها وتعميمها مايلي:

- القدرة على تحقيق التكامل والانسجام والترابط بين مادة المشرف والمواد الأخرى.
- المعرفة المتعمقة بالمادة العلمية في مجال التخصص ومعرفة مصادر الحصول على المعرفة الخاصة بها من كتب ومواقع إلكترونية.
- القدرة الثقافية وسعة الاطلاع.

- المعرفة التربوية الكافية في مجالات علم النفس التربوي وخصائص نمو المتعلمين ومداخلات العملية التربوية وتصميم الخبرات التعليمية وتنفيذها وتقويمها.

- التحديد العلمي المستمر بما يواكب المستجدات التربوية والعلمية والثقافية (أحمد، 2011، ص 109).

هـ - كفايات ذات صلة بإثراء المنهاج: لا بد للمشرف التربوي من امتلاك كفايات تمكنه من تحليل المنهاج الدراسي، لتشخيص مواطن القوة ومواطن الضعف، التي قد تظهر في أي من عناصر المنهاج الأربعة: الأهداف، والمحتوى وأساليب التقويم، وطرائق التدريس وأساليبه ووسائله، من أجل وضع تصورات لتحسينه وإثرائه.

ويندرج تحت هذا الجانب عدة كفايات أهمها القدرة على:

- تحليل الوحدات الدراسية التي يحتويها المنهاج الدراسي.
- توظيف الأدوات الخاصة للكشف عن جوانب القصور في المنهاج.
- تحديد جوانب القصور (الثغرات) في الوحدات الدراسية المقيدة.
- توفير أنشطة ومواد وتدريبات وطرائق تدريس ووسائل تعليمية/ تعليمية تثري المنهاج وتغنيه (محمود، 2005، ص 187).

و - كفايات ذات صلة بالتقويم والامتحانات: تتمثل الكفايات المرتبطة بالتقويم والامتحانات في قدرة المشرف التربوي على توجيه المعلمين للتوزيع في استخدام أساليب التقويم، وإرشادهم لطرق تطويرها، كما تشمل قدرته على تحليل المناهج والكتب الدراسية وتقويمها، وتفسيره لنتائج التقويم واستخلاص الدروس منها، ومعرفته بمعايير التقويم المعقدة (فتحي، 2011، ص 14).

ز - كفايات ذات صلة بالتنظيم المدرسي، وتشمل مايلي:

- تفويض السلطة والمسؤوليات للعاملين في المدرسة والاختيار المناسب.
- مراقبة التنظيم المدرسي واكتشاف الجوانب الايجابية منه والسلبية وفي اتخاذ التدابير المناسبة لمواجهتها.

- مراقبة واكتشاف أي خلل في التنظيم المدرسي والتصرف السريع لضمان استمرار المدرسة في أداء وظيفتها.

- إعداد التقارير وتقديمها للإدارة التعليمية وعرضها بوضوح في الوقت المطلوب المناسب.

- تقرير فعالية أي جانب تنظيمي في إطار وعلى ضوء الأغراض التربوية.

- عمل الترتيبات التنظيمية التي تسهل تنفيذ الخطة التربوية للمدرسة- تفسير الاحتياجات التربوية في ضوء الخدمات والإمكانات المتاحة (عدس وآخرون، 1988، ص 76).

ح- كفايات ذات صلة بإدارة برامج التدريب في أثناء الخدمة وتنمية العاملين مهنيًا: وتتمثل في قدرة المشرف التربوي على:

- ترغيب المعلمين في تنمية أنفسهم مهنيًا باستمرار من خلال مواكبة المستجدات التربوية.

- إقناع المعلمين بأهمية التدريب أثناء الخدمة.

- إدارة عملية جمع المعلومات والبيانات من مصادر مختلفة ذات صلة بالنمو المهني المتوافرة في البيئة الداخلية والخارجية المحيطة بالمؤسسة التربوية.

- بناء أدوات خاصة لتحليل البيانات التي جمعها، لاستخلاص الحاجات.

- تصنيف الحاجات المهنية وترتيبها حسب الأولويات وفق شدة الحاجة ودرجة إلحاحها، وتوافر الإمكانيات المادية والبشرية لتلبيتها.

- التخطيط الاستراتيجي الملبي لحاجات العاملين التربويين المهنية.

- تخطيط وتنفيذ الوسائط الإشرافية المختلفة التي منها: اللقاءات، والندوات،

والمشاغل التربوية، والنشرات، والقراءات والمؤتمرات...

- بناء خطط إجرائية فاعلة ذات أهداف عامة وخاصة، ومعايير نجاح، وإجراءات تنفيذ منتمية، وتحديد قائد النشاط والمشاركين والموارد المادية المطلوبة، وعمليات المراقبة والتقويم اللازمة، والتغذية الراجعة التطويرية (محمود، 2005، ص187).

ط - كفايات تتعلق بإجراء الدراسات والأبحاث التربوية: وتتطلب من المشرف التربوي أن يكون قادرا على:

- الإحساس بالمشكلات التربوية القائمة والمنتظرة التي قد تعيق العملية التعليمية التعليمية.

- الإلهام بخطوات وإجراءات البحث الإجرائي.

- تطبيق خطوات البحث الإجرائي من أجل التصدي للمشكلات.

- بناء الاختبارات والاستبانات وإدارة المقابلات اللازمة لإجراء البحث.

- الاستفادة من نتائج الأبحاث والدراسات في تطوير العملية التربوية (محمود، 2005، ص189).

ي - كفايات إدارية: ومنها:

- القدرة على ممارسة العمليات الإدارية المختلفة كالخطيط والتنظيم والتنسيق والرقابة والتقويم والاتصال بطريقة فعالة وسليمة.

- القدرة على تفويض الصلاحيات.

- استخدام أساليب إدارية حديثة كالإدارة بالأهداف، وإدارة الجودة الشاملة.

- القدرة على إدارة الاجتماعات الفردية والجماعية واجتماعات اللجان (عاهد 2006، ص61).

7-1 - وسائل تنمية كفايات المشرفين التربويين: يقتضي العمل بالإشراف التربوي

اكتساب الكفايات التربوية والمهنية والإنسانية المتعددة التي تواكب ما يستجد على الساحة التربوية، وقد تحدث حالات من الغفلة أو الإهمال المقصود أو غير المقصود لجوانب إشرافية على جوانب أخرى، فكان لابد من العاملين في الميدان الإشرافي أن يطوروا أنفسهم

أو يجدوا من يقود مركب التطوير ليصل بالمشرفين التربويين إلى الدرجة التي تمكنهم من القيام بأدوارهم على الشكل الذي يضمن النهوض بالعملية التعليمية التعلمية بكل ما تشتمل عليه من متغيرات ذات تأثير على الجسم التعليمي وبرامجه المختلفة.

والإشراف التربوي يشكو من قلة وضوح الرؤية وعدم التكامل، فكثير من المشرفين تنقصهم الرؤية والإلمام بأدبيات الإشراف التربوي ومفاهيم ومدلولات أساليبه ومهامه وكيفية تفعيلها في الميدان التربوي، وكذلك عدم التكامل في الأداء بل يركزون على أساليب معينة من أهمها الزيارات الصفية وبعض الأساليب الجماعية وفي أضيق الحدود نظرا لعدم إلهامهم بآليات وكفايات تنفيذ بقية الأساليب، وأما تدريبهم على تنفيذ هذه الأساليب والمهام فإنه يتم - مع الأسف - بصورة عشوائية مرتجلة بعيدا عن حاجاتهم ورغباتهم الحقيقية. (أحمد، 2011، ص 127).

وأما الوسائل التي يمكن بواسطتها تنمية كفايات المشرفين التربويين فهي:

- وسائل النمو الفردي ويتعلق بالدراسة الذاتية للكتب والمقالات والبحوث التربوية و الإشرافية ورصد الممارسات الإشرافية الجيدة والإقتداء بها.
- وسائل النمو الجماعي: مثل مناقشة مجموعة من المشرفين لبعض القراءات التربوية والإشرافية من خلال اجتماعات دورية، و اشتراك مجموعة من المشرفين في إنجاز عمل معين من خلال مشغل تربوي يعقدونه.
- وسائل النمو المحلي ويتم على مستوى مشرفي المبحث الواحد أو مشرفي المباحث المختلفة في المديرية.
- وسائل النمو شبه المركزية ويتم على مستوى مشرفي المبحث الواحد أو مشرفي المباحث المختلفة في المنطقة الواحدة.
- وسائل النمو المركزية ويتم على مستوى مشرفي المبحث لواحد أو مشرفي المباحث المختلفة على مستوى القطر.
- وسائل النمو قصيرة الأمد كالا اجتماعات الرسمية.

- وسائل النمو طويل الأمد كالا اجتماعات الدورية المبرمجة المتكاملة والندوات والمشروعات الإشرافية المشتركة.

ومن متطلبات التنمية الذاتية للمشرف التربوي وتوفر القدرة الجيدة وتهيئة الفرص للتفاعل، وتوفير المراجع والتسهيلات وتشجيع المبادرات وتعميم الخبرات (جودت، 2001، ص242) .

8- مهام الإشراف التربوي:

أدرك التربويين أن مهام الإشراف التربوي لم تعد مقصورة على مهام محدودة وهي مساعدة المعلم على تحسين أدائه في الموقف الصفّي، بل أصبحت مهامه كثيرة ومتنوعة لتلتقي مع مفهومه بجميع مكوناتها.

وأشار كل من الخطيب والخطيب (2003) إلى مجموعة من المهام للإشراف التربوي والتي تم تحديدها فيما يلي:

أ- **التخطيط:** يطلب من المشرف التربوي إعداد خطة لعمله ومساعدة مديري المدارس والمعلمين في إعداد خططهم المدرسية.

ب- **المناهج:** يشارك المشرف التربوي في إعداد المناهج وتقويمها والعمل على تطويرها ويطلب منه المشاركة في توضيح الأهداف التعليمية وتحليلها إلى عناصرها المختلفة بالتعاون مع المعلمين.

ج- **التعلم:** يطلب منه أن يعرض وينفذ مواد تعليمية واستراتيجيات تدريسية جديدة وأن يساعد في تطوير أساليب التدريس المتبعة في المدارس التي يشرف عليها.

د- **النمو المهني:** يطلب منه الاطلاع على أحدث المعلومات والأساليب في مبحثه وأن يتبادل مع المعلمين الخبرات المهنية.

هـ- **الاختبارات:** يستند إليه القيام بأجزاء اختبارات مختلفة وتحليلها وتفسير نتائجها وتقويم الاقتراحات بشأن تحسينها.

و- إدارة الصفوف: يطلب منه القيام بتقويم سلوك المعلم داخل غرفة الصف وتقديم التوصيات المهنية على ملاحظاته أثناء الزيارة، وتقديم مقترحات للمعلم حول مشكلة الضبط والنظام داخل الصف.

ز- العلاقة مع الزملاء والمجتمع: يعهد إليه أن يبني علاقات إنسانية مع المعلمين ومديري المدارس والعمل معهم بروح الفريق والمشاركة في توثيق الصلة بين المدرسة والمجتمع من خلال مجالس الآباء وغيرها (الخطيب والخطيب ، 2003، ص 81) .

9- مجالات الإشراف التربوي:

الإشراف التربوي الحديث نظام إشرافي تكاملي شمولي يهتم بجميع مكونات الموقف التعليمي. بمدخلاته وعملياته ومخرجاته، وبين المدخلات والعمليات والمخرجات عناصر متعددة ينبغي على المشرف التربوي أن يهتم بها ويقدم خدماته الإشرافية المتخصصة بشأنها، ونظرا للأهمية التي يحظى بها الجانب الفني من الإشراف التربوي، وحتى نوضح طبيعة المهام والمسؤوليات والخدمات التي يقدمها، فقد تم تجزئة هذه المهام ضمن مجالات أو عناصر محددة يندرج تحتها ما يقوم به المشرف التربوي أو ما يجب أن يقوم به، ومن هذه المجالات:

9-1- النمو المهني للمعلمين: يشكل النمو المهني للمعلمين واحدا من أوليات العمل الإشرافي، ذلك أن المعلم يشكل الوسيط المعرفي بين الطالب والمنهاج، وهو ينفذ الموقف التعليمي التعليمي فإن امتلاك المعلم الكفايات المطلوبة أمكنه تحقيق النجاح في التخطيط والتفويض والتفويض للموقف التعليمي التعليمي بكل ما يحتويه من معارف ومهارات واتجاهات، والمعارف والمهارات والاتجاهات هي نتاج الخبرة التعليمية التعليمية التي لا بد للتعلم من اكتسابها وعليه فالنتاج الجيد من المتعلمين مرهون تحقيقه بكفايات المعلم ولا تتطور الكفايات ولا تتحسن إلا بالعمل الإشرافي التكاملي الموجه نحو تحقيق النمو المهني السليم للمعلمين من خلال تحسين كفاياتهم في التخطيط والتفويض والتفويض للموقف التعليمي التعليمي ومن أهم ما يقوم به المشرف التربوي في هذا المجال:

- التخطيط لتنمية مهنية متجددة ومستمرة للمعلمين.
 - عقد اللقاءات بعد كل عملية توجيه بها.
 - متابعة مذكرات تحضير المعلمين وتزويدهم بتغذية راجعة هادفة.
 - تشجيع وتنسيق تبادل الزيارات الصفية الهادفة بين المعلمين.
 - حث المعلمين على التنوع في استراتيجياتهم التدريسية.
 - عقد وتنظيم الندوات والمشاغل التربوية.
 - تنفيذ زيارات صفية مبرمجة ومجدولة زمنيا.
 - تبصير المعلمين بالأساليب الفاعلة لإدارة الصف.
 - تبصير المعلمين بالطرق وأساليب تدريس حديثة.
 - اقتراح البرامج التدريبية اللازمة للمعلمين وتحليل واقعهم المهني وتحديد المهارات التي يمكن تطويرها عن طريق التدريب.
 - حث المعلمين على القيام بإجراء البحوث والدراسات التربوية المتخصصة.
 - توفير فرص للتعرف على كيفية استخدام الوسائل التعليمية في مواقف تعليمية تعليمية.
 - تعزيز جوانب القوة في أداء المعلم ويساعده على تنميتها.
 - تبصير المعلمين بأساليب تحديد احتياجات الطلبة الخاصة بتحسين التحصيل.
- (أحمد، 2011، ص49).

9-2- مجال التعليم والتعلم: يشكل مجال التعليم والتعلم أحد الأبعاد المهنية لعملية التدريس ويعمل الإشراف التربوي إلى تطوير فعالية التعليم والتعلم من أجل تحسين وتطوير العملية التعليمية التعلمية بمعناها الشامل والمستمر ومن أهم ما يقوم به المشرف التربوي في هذا المجال:

- يتعاون مع المعلم لوضع الأسس المناسبة لتصنيف الطلاب وفقا لاستعداداتهم العامة وقدراتهم وقابلياتهم الخاصة.

- مساعدة المعلم على تنظيم غرفة الصف لضمان صحة الطلاب كالتهووية والإضاءة واستخدام الوسائل التعليمية المناسبة للأهداف التعليمية.
- المساعدة في وضع جدول توزيع الدروس بما يتلائم مع قدرات المعلمين وتخصصاتهم.
- وضع خطة الفصلية وتوزيع محتوى المنهاج والزمن (الخطيب والخطيب، 2003، ص72).

9-3- مجال تطوير المنهاج: المنهاج بمفهومه الواسع والحديث يعني بجميع الخبرات التي تقدمها المدرسة للتلاميذ سواء كانت داخل المدرسة أو خارج المدرسة، ولم تعد قاصرة على الكتب والمقررات الدراسية فقط. والوظيفة الأساسية للمنهاج هي مساعدة التلاميذ على النمو الشامل جسميا وعقليا واجتماعيا، لذا كان من المهام الأساسية التي يصطلح بها الإشراف التربوي هو تقويم المنهاج وتطويره والمساهمة في صياغة محتواه، ومساعدة المعلمين فيس دراسته وتقديم تطوراتهم من خلال ورش العمل التي يعقدها معهم، ومن خلال التقارير والاستبانات والاختبارات والمقابلات والمشروعات والندوات، حتى يتلائم مع حاجات التلاميذ وميولهم، وحتى يتلائم مع حاجات المجتمع ومتطلباته وآماله في تحقيق التقدم والتنمية الشاملة في ظل القيم والمبادئ التي يؤمن بها المجتمع (معن ومروان، 2008، ص88).

ويشير الوفاي (1990) أن دور الإشراف التربوي ومهامه في نطاق تحسين وتطوير المنهاج تكمن في قيامه بما يلي:

- رفع مستوى المدرسة لمستوى تتحمل فيه مهام تنفيذ المنهاج والتعامل معه كنظام متكامل.
- الاطمئنان من خلال زياراتها الصفية وملاحظته المباشرة للطلاب أن المنهاج يتمشى وطبيعة المتعلم من حيث مستوى تطوره المعرفي وحاجاته واهتماماته.

- التأكد من أن مناهج التعليم الأساسي تضم كل يعين على تكوين قاعدة مشتركة للمواطنين جميعا لتساعدهم على العيش المنتج في المجتمع (الوفاي، 1990، ص42).

9-4- مجال رعاية شؤون الطلبة: تتطلب عملية الإشراف التربوي الحصول على معلومات من التلاميذ والعوامل التي تؤثر في نموهم وتعلمهم والمشكلات التي يواجهونها والحاجات التي يشعرون بضرورة إشباعها. كما تتطلب الحصول على معلومات عن العوامل المنزلية والأسرية التي تؤثر في شخصية التلميذ والصفات الجسمية والنفسية والميول والقدرات والاهتمامات وكل ما يمكن أن يؤثر في سلوك التلميذ، ويفضل أن يكون لكل تلميذ سجل تراكمي تسجل فيه المظاهر السلوكية للطفل، إن توفر معلومات عن التلميذ يفيدنا في اختيار أساليب التدريس وتحديد النشاطات التي يمكن عن طريقها إشباع حاجات الطلبة (جودت، 2010، ص246).

ويمكن للإشراف التربوي أن يقوم بعدة أمور في مجال رعاية شؤون الطلبة من بينها:

- التعرف على جميع المشكلات التي تواجه الطلبة والتعرف على ظروفهم والصعوبات التي يواجهونها.

- معاملة الطلبة وفقا لحاجاتهم وحسب مستوياتهم الفكرية والعلمية.
- الاستجابة لمطالب التلاميذ وإزالة التوتر ومناقشتهم في إيجاد الحلول المناسبة لكل منهم.

- متابعة نتائجهم الدراسية ومحاولة تقديم الحلول والاقتراحات ووضع الخطط العلاجية المناسبة.

- مشاهدة أعمال الطلبة وتقييمها وتحفيزهم بتقديم الجوائز لأفضل الأعمال (نجلاء، 2008، ص64).

9-5- مجال الشراكة مع المجتمع المحلي: ومن أهم ما يقوم به المشرف التربوي في هذا المجال مايلي:

- يدعم التفاعل بين المدرسة والمجتمع.

- يتابع الفرص المجتمع المحلي بالإفادة من الخدمات والتسهيلات المدرسية.

- يتقبل الملاحظات من أفراد المجتمع المحلي.

- يعمل على غرس الاتجاهات الايجابية نحو المدرسي (أحمد، 2011، ص52).

9-6- مجال التقويم: يعتبر التقويم من أهم المجالات الرئيسية المهمة للإشراف

التربوي، حيث انه من خلال التقويم يتعرف المشرف التربوي على مدى كفاية الوسائل والأساليب واستراتيجيات التدريس والتقنيات التربوية، كذلك لابد للمشرف أن يقوم باستخدام الوسائل المناسبة للقياس، حيث تتم الفائدة في بناء خطط العمل المختلفة، كما ويعتبر التقويم وسيلة للكشف عن تحصيل التلميذ وإرشاد المعلم إلى أساليب التقويم الموضوعية (إيمان، 2009، ص29) .

10- أساليب الإشراف التربوي:

لقد تطور مفهوم الإشراف التربوي وصاحب ذلك تطورا في أساليبه، فعندما كان تفتيشا كان الأسلوب المناسب لذلك هو الزيارة المفاجئة للمعلم وعندما تغير المفهوم وأصبح هدفا للجميع، فكان لابد من التعاون الإيجابي بين جميع من يعنيه شأن التربية. فظهرت المشاغل التربوية والحلقات والمؤتمرات إلى غير ذلك من أساليب حديثة، والمشرف الفاعل لا يلتزم بأسلوب واحد بل يستخدم أساليب متعددة ليحقق الغرض المخطط والمحدد وبما يناسب الموقف التعليمي، فالأساليب متنوعة ومتداخلة ومتكاملة ويرجع ذلك إلى عوامل أبرزها:

- طبيعة حاجات المعلمين المهنية والشخصية العامة والخاصة.

- طبيعة الإمكانيات المادية والبشرية المتوافرة في المدرسة وخارجها.

- كفايات المشرف التربوي وإمكاناته (دقاق وآخرون، 1988، ص10).

وأساليب الإشراف التربوي مطروحة للمعلم لكي يختار بمساعدة المشرف التربوي ما

يناسب الموقف التعليمي الذي يواجهه ليحقق الأهداف التي يريدها.

ولقد تم تصنيف الأساليب الإشرافية إلى صنفين هما:

أ- الأساليب الفردية: وتشتمل (زيارة المعلم في الصف - زيادة المدرسة - المقابلة الفردية - زيادة معلم لزميله في الصف).

ب- الأساليب الجماعية: وتشتمل (الندوات - الدروس التوضيحية - المشاغل التربوية - الاجتماعات المدرسية - المؤتمرات التربوية - الدورات التدريبية - القراءات الموجهة - الحلقات الدراسية - التعاون مع مؤسسات تربوية).

ومن أهم الأساليب الإشرافية يتناول الباحث مايلي:

10-1- الزيارة الصفية: تعد الزيارة الصفية، من أكثر الأساليب الإشرافية استخداما من قبل المشرفين التربويين وأقدامها حيث يقوم المشرف بزيارة المعلم داخل غرفة الصف، ليرى كيف يتم التعليم وكيف يتعلم التلاميذ أهمية عن الزيادة الصفية. أهمية عن الزيارة الصفية، إلا أنها تكاد أن تكون الأسلوب الإشرافي الوحيد، الذي يعتمد عليه غالبية المشرفين التربويين (طافش، 1988، ص 52).

10-2- اللقاء الإشرافي: هو أسلوب إشرافي مخطط وهادف يعقد (فرديا) بين المشرف التربوي والمعلم، أو (جماعيا) بين المشرف التربوي وعدد قليل من المعلمين لمناقشة مسائل ذات صلة بالعملية التعليمية التعليمية، بهدف تحسين عمليتي التعليم والتعلم وتطويرهما، وأحداق تغييرات إيجابية مرغوب فيها في ممارسات المعلمين واتجاهاتهم. ويكون اللقاء الإشرافي في الغالب قبل الزيارة الصفية أو بعدها أو في بداية العام الدراسي للتعرف على المعلمين ومناقشة خططهم الفصلية أو السنوية، ويشترط أهداف اللقاء واضحة محددة، وأن لا يتقل اللقاء بأهداف كثيرة يصعب تحقيقها. ومن الضروري كذلك متابعة ما تم الاتفاق عليه في اللقاء.

ويساعد الأسلوب الإشرافي المشرف التربوي على رؤية ما يقوم به المعلم على الطبيعة، وكيف تتم عملية التدريس، ومدى التفاعل بين المعلم والمتعلم، وليقف بنفسه على قضايا محددة من أجل التخطيط لبرنامج إشرافي في ضوء الحاجات الحقيقية للمعلمين من

أجل تحسين أداء المعلم وتحسين نتائج العملية التعليمية (أبو ملح، 2004، ص79).

10-3- زيارة المدرسة: تعد زيارة المدرسة من قبل المشرف التربوي وتقييم العمل من أهم الوظائف المكلف بها. ولكي يؤدي المشرف التربوي هذه المهمة ينبغي عليه التخطيط لهذه الزيارة وان تتسم خطته بالمرونة وأن تتضمن خطوطاً عريضة لأهداف الزيارة. أخذاً بنظر الاعتبار ظروف المدرسة من حيث سعتها ومشاكلها وفعاليتها والاتفاق مع إدارة المدرسة على موعد الزيارة وأحياناً دون اتفاق وفق ما يراه مفيداً ومحققاً لهدفه (طارق، 2001، ص60).

10-4- تبادل الزيارات بين المعلمين: هو برنامج ينظمه المشرف التربوي لمعلمي مادة تخصصه حيث ينفذ داخل المدرسة الواحدة أو خارجها لتبادل الخبرات بين المعلمين حيث تتم الاستفادة من الأعمال التي تقوم بها بعض المعلمين البارزين، وهو أيضاً أسلوب يخطط له المشرف التربوي بالتنسيق مع المعلمين، من أجل تمكينهم من زيارة زملائهم الأكثر تأهيلاً والأكثر خبرة، فيقوم معلم أو عدة معلمين بعملية الزيارة لزميل لهم في فصله وبين طلابه في نفس المدرسة، أو قد تكون الزيارة لمعلم في مدرسة أخرى وذلك من أجل مشاهدة كيفية التدريس لنفس المادة أو مواد أخرى لنفس الفصل أو لصفوف أخرى بهدف تنويع الأساليب من أجل تحقيق الأهداف (إيمان، 2009، ص47).

10-5- توجيه الزملاء: وهو أسلوب يستخدمه المعلمون في تنمية أنفسهم مهنيًا معتمدين في ذلك على خبراتهم الذاتية وتبادل هذه الخبرات بصورة تعاونية وذلك خلال قيام أحد المعلمين بملاحظة أداء زميله في أثناء قيامه بعملية التعليم بهدف تقديم المساعدة التي تؤدي إلى تحسين هذا الأداء (بلقيس وعبد اللطيف، 1991، ص9).

10-6- التعليم المصغر: يعرف بأنه "أسلوب تدريب المعلمين على إتقان مهارات تعليمية محددة في موقف صفي مصغر، مع طلاب صف مصغر (4-6 طلاب) ولحصة واحدة (5-10 دقائق) مع إخضاع أداء المتدرب للتقويم المضبوط بأدوات معينة، ثم تكرار

الأداء المتبوع بالتقويم، مرة بعد أخرى، إلى أن يبلغ المتدرب المستوى المطلوب من اكتساب المهارة، ويرتبط به تعبير آخر هو الصف المصغر، ليشير إلى استخدام الأسلوب نفسه، ولكن للتدريب على استخدام عدد في المهارات المترابطة في موقف تعليمي أكثر تعقيدا أو أطول زمنا (20-25 دقيقة) مع الاحتفاظ بقلّة عدد الطلبة (دقائق وآخرون، 1988، ص17).

10-7- النشاط المدرسي: يقصد بالنشاط المدرسي أنواع السلوك الحر المنظم، الذي يمارسه التلاميذ من خارج حجران الدراسة، وهذا النشاط لا يقل أهمية عما يجري داخل الفصول، فكل منها يكمل الآخر وهما جناحا العملية التربوية والاجتماعية. ويتمثل أهم دور للمشرف التربوي في مجال النشاط المدرسي في تشجيع المعلمين ومشاركتهم، في أن يقوم هذا النشاط على أسس محددة، ومدرسة، تتلخص في النقاط التالية:

- أن يكون النشاط موجها نحو هدف مرغوب فيه.
- أن يخضع هذا النشاط لعملية ملاحظة دقيقة.
- أن يكون لهذا النشاط اتصال بالدراسة في الفصل.
- أن يكون تقدير هذا النشاط، على أساس قيمته التربوية لا على أساس نتائجه المادية.

- أن يكون النشاط متنوع الجوانب، بحيث يجد فيه التلاميذ أكثر من فرصة، لإشباع حاجاتهم، والتعبير عن ميولهم (محمد، 2013، ص 193).

10-8- الاجتماعات المدرسية: هي أسلوب إشرافي يهدف إلى تحسين التعليم عن طريق إثارة قابلية المعلمين للنمو المهني من خلال تلاقح الأفكار والاستعداد لمناقشة قضايا محددة ويدور فيها النقاش حول عدد من القضايا التربوية التي تهم المعلمين في الميدان ويستند على الإيمان بالعمل الجماعي وتقدير المسؤولية المشتركة لتحقيق الأهداف. (طافش، 2004، ص 184).

وللاجتماعات المدرسية الأهداف التالية:

- تزويد المعلمين ببعض المفاهيم التربوية وشرح أبعادها وتحليل مسؤوليات المدرسة وكيفية تحقيقها.
 - تحقيق قدر واف من الفهم المشترك والمسؤولية المشتركة وتكوين رأي عام جماعة المعلمين.
 - تحقيق النمو المهني وتحسين المشكلات والعقبات والتنبؤ بالصعوبات.
 - رفع الروح المعنوية للمعلمين عن طريق إشعارهم بأهمية الدور الذي يمارسونه وأهمية المقترحات التي يقدمونها.
 - طرح بعض التجارب الريادية وإثرائها بالمناقشة والتحليل والتطبيق.
 - تساعد المعلمين الجدد أو من تنقصه الثقة بالنفس عن المشاركة وتحمل المسؤولية.
 - تتيح الفرصة لممارسة الأساليب الشورية والتدريس عليها مما ينعكس على أسلوب إدارة المعلمين لصفوفهم (جلس والعاجز، 2009، ص64).
- 10-9- ورشة العمل التربوية:** هي عبارة عن لقاء تربوي يخطط له المشرف التربوي بحيث يضم عدد من المعلمين لدراسة ومناقشة أسلوب حل المشكلة ما تواجه المعلمين في عملهم مثل صعوبة درس على الطلاب أو عدم توفر وسائل تنفيذ درس ونحو ذلك، وفيها يتم تقسيم المعلمين إلى مجموعات، كل مجموعة تخصص بجانب من جوانب المشكلة تجتمع عليه لتناقشه حسب الوقت المحدد ومن ثم تخرج المجموعة بورقة مشتركة تعرض فيها بعد في اجتماع يضم كافة المعلمين والمشرفين المشتركين في الورشة لمناقشتها والاتفاق على توصيات معينة بشأنها، ويتم ذلك مع كل مجموعة لتنتهي الورشة بتقرير نهائي يتضمن التوصيات المقترحة حول موضوع الورشة لتعمم في الميدان التربوي للاستفادة منها ولتنفيذ ما جاء فيها (محمد صبيح الرشيدة، 2009، ص56).

10-10- الندوة التربوية: عبارة عن نشاط جماعي هادف يتولى فيه عدد من المختصين أو الخبراء عرض الجوانب المختلفة لمشكلة أو موضوع محدد على مجموعة من المعلمين وغالباً ما يتبع العرض نقاش هادف حول ما تم عرضه من أفكار وآراء (السعود، 1423هـ، ص 264).

10-11- الدرس التطبيقي: تتيح للمعلم المقارنة واستيعاب طرائق تدريسية جديدة وأفكار مبتكرة ويعرف الدرس التطبيقي بأنه: "نشاط علمي يقوم به المشرف التربوي أو أحد المعلمين المتميزين داخل أحد الصفوف العادية وبحضور عدد من المعلمين وذلك لمعرفة مدى ملائمة الأفكار النظرية المطروحة للتطبيق العملي في الميدان أو لتجريب طريقة تعليمية مبتكرة لمدى معرفة مدى ملائمتها وفعاليتها أو لاختيار وسيلة تعليمية جديدة يرغب المشرف التربوي إقناع المعلمين بفعاليتها وأهميتها استخدامها" (طافش، 1988، ص 81).

10-12- القراءة الموجهة: يعتبر أسلوب القراءة من أكثر الأساليب جاذبية لبعض الأفراد وهي من أهم الأساليب المستخدمة حيث تتم القراءة أثناء ممارسة الحياة الروتينية وتعرف بأنها "مواد مرجعية يتم اختيارها أو تزويد المعلمين بها من قبل المشرف التربوي لقراءتها والاستفادة منها" (البناء، 2003، ص 60).

10-13- اللجان: اللجنة هي مجموعة من الأفراد تعين أو تنتخب لبحث وإصدار قرارات أو توصيات أو توجيهات في موضوعات معينة تحال إلى البحث، وتأتي اللجان في مقدمة الأعمال الجامعية التي يستعملها المشرفون بوصفها تساعد على نمو المعلمين (ضياء وآخرون، 2013، ص 138).

10-14- الدورات التدريبية: وهي من الطرق الجماعية للإشراف التربوي وتعقد على أساس تخصصان المعلمين، ويتم فيها تدريب المعلمين على المهارات العلمية والعملية التي تحسن من أساليب تدريسهم، كما يتم فيها عرض لأهم المشكلات العلمية للمنهج الدراسي والبرنامج التعليمي والكتب الدراسية وأساليب التقويم في المادة المعينة (مرسي، 2001، ص 310).

10-15- النشرة التربوية: النشرة الإشرافية وسيلة اتصال مكتوبة بين المشرف، والمعلمين يستطيع المشرف من خلالها أن ينقل إلى المعلمين خلاصة قراءته، ومقترحاته ومشاهداته، بقدر معقول من الجهد، والوقت، كأن يحضر المشرف نموذجاً عند لحظة دراسية يطبقها وويوزعها على المعلمين في مدارسهم، لتكون مثلاً يحتذى بها، ويسير المعلمون على نهجها، أو يختار المشرف التربوي، مشكلة نمسها خلال زيارته الإشرافية، فيعمل على اقتراح الحلول المناسبة لهذه المشكلة، ويضع المعلمين عليها، ومن خلال توزيعها على المعلمين في مدارسهم (الرشيد، 2000، ص25).

10-16- المعارض التعليمية: "تعد المعارض التعليمية من أساليب الإشراف الحديثة الفاعلة في نقل المعرفة لعدد كبير من المعلمين، فهي تشكل دافعاً للإبداع والابتكار في إنتاج الكثير من الوسائل التعليمية لإبراز النشاط المدرسي، وتشمل هذه المعارض كل ما يمكن عرضه لتوصيل أفكار ومعلومات معينة إلى المشاهد لهذه المعارض، وتتدرج محتوياتها من أبسط أنواع الوسائل والمصورات والنماذج".

ويمكن لهذه المعارض أن تحقق الكثير من الفوائد التربوية التالية:

- إبراز مناسط المدارس، إذ يبعث فيها التنافس الشريف، وخلق الإبداع والابتكار في إنتاج الوسائل والمناسط التعليمية.
- تبادل الخبرات التعليمية بين المدارس والمناطق وصولاً إلى مستويات أفضل في إنتاج الوسائل.

- دراسة الموضوعات المختلفة عن طريق المعروضات التي تضمنتها تلك المعارض. (حلس والعاجز، 2009، ص71).

10-17- التجريب التربوي: ويعرف بأنه "أحد أساليب الإشراف التربوي الحديث المستخدم في عملية التعبير والتطوير التربوي لتحقيق أهداف التربية المتغيرة في داخل المجتمع" وعرفه تشارلز بوردمان بأنه "نوع من البحث الذي يحاول تحديد قيمة أو فاعلية

الطرق التربوية ويعتمد دائما على المقارنة بطريقة أخرى" (الخطيب وآخرون، 1987، ص240).

ومن أهمية التجريب التربوي:

- التجريب التربوي يعطي بعض المعلمين شعورا بالكفاية في استخدام الأساليب التربوية الجديدة التي يقرأون عنها مما يشجع على تجربتها والتثبت من صلاحيتها بالنسبة لهم ولتلاميذهم.

- عملية التجريب تعرف المعلم بأساليب البحث العلمي.

- عملية التجريب التربوي تسهم في النمو المهني للمعلمين وتثري قدراتهم على توجيه وإرشاد تلاميذهم لممارسة التجريب والبحث العلمي لحل المشكلات التي تعترضهم (حلس والعاجز، 2009، ص61).

10-18- المنحى التكاملي: يقصد بالمنحى التكاملي جملة من الأدوات والوسائل الإشرافية المختلفة لتحقيق الأهداف الإشرافية يوظفها المشرف التربوي حسب الموقف الذي يريد تقويمه، فيستخدم سلسلة من الأساليب والأدوات لتحقيق الهدف، مثل المحاضرات، الاجتماعات، الدروس التوضيحية، تحديد قراءات معينة ضمن مراجع تتصل بالموضوع أو قراءة التعيينات والنشرات التربوية والمشاريع والبحوث الإجرائية لزيادة فاعلية النقاش في الحلقات الدراسية، وأن مثل هذه الأساليب توفر فرصا جيدة لكل من المشرف التربوي والمعلم للتفاعل، وتقوم ما توفره الأساليب الإشرافية الأخرى، إذا ما استخدمت منفردة، بالإضافة إلى أنها تساعد على تطوير ممارساته داخل الصف (نشوان، 1992، ص271).

10-19- البحوث التربوية: يعتبر أسلوب البحوث التربوية الجماعية، من الأساليب الفعالة في الإشراف التربوي، فعن طريق هذا الأسلوب يمكن للمشرف التربوي التعاون مع معلم واحدا أو مجموعة من المعلمين، للقيام لبحث حول مشكلة تربوية معينة، أو مجموعة مشكلات داخل الصف الدراسي أو خارجه (بارة، 1980، ص 90).

ويرى وايز (Wise) ورفاقه أن البحث التربوي "هو نشاط منظم وموجه نحو المعلومات، التي تتصل بأحد المجالات التربوية، وتصنيفها وتحليلها، وإعادة بناءها ثم تقويمها" (Wise, 1967, p8) .

بينما يرى ترافيرز (Travers) أنه "طريقة منهجية في الاستقصاء موجهة نحو علم السلوك في التربية".
(Travers, 1964, p.28) .

10-20- المؤتمر التربوي: المؤتمر التربوي نشاط جماعي هادف - يغلب عليه النقاش والحوار - يتبادل فيه مجموعة من المهتمين بالعملية التربوية، من مشرفين ومديرين ومعلمين وخبراء تربويين وقادة خبراتهم في قضايا وأمور تهمهم، سعياً وراء حلول التربية مناسبة، ومتابعة المستجدات ذات العلاقة، ويختلف المؤتمر التربوي عن الندوة التربوية في أنه أطول زمناً بحيث يمتد إلى عدة أيام، ويعالج عدة مواضيع ويناقش موضوعاته تعمق بعرض مجموعة من الدراسات والبحوث التي أعدت بأسلوب علمي (مهرة، 2011، ص36).

11- مصادر السلطة للإشراف التربوي:

يتعامل المشرف التربوي في مجاله الإشرافي مع مجموعات متميزة في تخصصاتها ووظائفها وخبراتها وأعمارها فمنهم المسؤول والمدير والمعلم والتلميذ والإداري والعامل ولأن السلطة هي الحق الشرعي في التصرف والسيطرة على الموارد والإمكانات من أجل تحقيق الأهداف، ولكي يزول المشرف التربوي في إعطاء الأوامر عند قيامه بمهامه ومسؤولياته، فلا بد له من سلطة يستند إليها ويمارسها من خلال القوانين والقرارات والإجراءات التنظيمية للعملية الإشرافية.

ويستقي المشرف التربوي سلطته من المصادر التالية:

أ- سلطة القانون: وفيها يستمد سلطته من القوانين والتشريعات والأنظمة المعمول بها، ومن الجدير بالذكر أن كل المنظمات الرسمية بما فيها المدارس والمؤسسات التعليمية

تعتمد في عملها على أسس دستورية وقانونية وتعليمات قبول الطلاب ودوامهم كما تنظم الميزانية المالية والمناهج والرعاية الصحية والإشراف وغيرها. وتمتاز سلطة القانون بصفة القهر على الأفراد، وأنها تعيق النزعة الإنسانية القائمة على الابتكار والمبادرة، والقوانين يضعها الأفراد أنفسهم وينقذونها ويطورونها ويعدلونها حسب الحاجة، لذلك فإن النظم الحديثة توكل مهام تنفيذ القوانين لقيادات شابة مرنة متفحة على كل جديد لأنها أكثر رغبة في تعديل هذه القوانين من قيادات كبار السن الذين يتمسكون بحرفية القوانين والتعليمات ويقاومون أي تغيير.

ب- السلطة المعرفية: تستمد السلطة قوتها من المعرفة والخبرات العلمية والفنية المختلفة، ولهذه السلطة أهمية قصوى في ميدان الإدارة التعليمية والتدريس ووضع المناهج وإعداد المعلمين والبرامج التعليمية وإعداد الكتب وغيرها من الجوانب الفنية، والواقع أنه كلما ما بينت الإدارة التعليمية على أساس سلطة المعرفة والعلم، كلما كانت أقرب إلى الموضوعية والفاعلية في تحقيق أهدافها ورسالتها.

ج- سلطة العرف والتقاليد: وهي سلطة القيم الاجتماعية والعادات والتقاليد السائدة في المجتمع والتي لا يستطيع الفرد الخروج عنها دون أن يقابل بمقامه أو امتحان من الرأي العام أو أفراد المجتمع وتظهر هذه السلطة في تشكيل العلاقات الاجتماعية والمعايير المختلفة داخل المؤسسة التعليمية وخارجها.

د- السلطة الشخصية: ويقصد بها ما لدى الفرد من صفات الحب والكره والبغض والتعصب والرغبات التي تلعب دورا في تكوين القرار الذي يصدره الفرد مثل موقف المشرف التربوي من المعلمين الذين يزورهم ووضع تقريره السري عنهم (جودت، 2001، ص 145).

هـ- السلطة المهنية: يسعى الإشراف المبني على السلطة المهنية إلى إقامة نوع من الحوار بين المعلمين يعمق في نفوسهم القيم المهنية ويعزز ممارساتهم التعليمية باعتقادات ملائمة، وعندما تزداد السلطة المهنية تطورا ونضوجا يزداد معها حسن المعلم بالمسؤولية بحيث يرتقي إلى المستوى الذي يقبل به مساءلة الآخرين له وفقا للقيم والمعايير التعليمية

والتربوية التي التزم خلقا بالوفاء بها، لذلك تصبح مهمة المشرف توفير الدعم والمساعدة للمعلمين وتهيئة فرص النمو المهني لهم، إضافة إلى ذلك فإن الإشراف التعليمي القائم على السلطة المهنية لا ينظر إلى التعليم أنه مقنن وموحد لجميع التلاميذ، ولا ينظر إليه أنه عمل روتيني مهمته تغطية المنهاج كما هو الحال في البرامج البيروقراطية والتقليدية، بل يهيئ المناخ التعليمي المناسب للمعلمين كي يدركوا أن التعليم كمهنة يتبع أساليب متنوعة ومتصلة بمراحل النمو المعرفي والسيكولوجي للتلاميذ ومتلائمة مع المواضيع الدراسية المختلفة والأهداف التعليمية المتنوعة (دواني، 2003، ص37).

12- العوامل المؤثرة على الإشراف التربوي:

أ- **مجال الإشراف:** ويقصد به البيئة التي تتم فيها عملية الإشراف وتتمثل في الإشراف والعاملين والأجهزة التعليمية ومكان الدراسة وما يتصف به من مساحات وفضاءات ومعدات وتجهيزات خاصة بالإدارة والهيئة التدريسية والفنيين والطلبة ودرجة توفر هذه المكونات وإيجابياتها أو سلبياتها والتي تؤثر على الإشراف في التنفيذ وفي النتائج النهائية.

ب- **المشرف:** وهو الأداة الأساسية لعملية الإشراف التربوي لأنه هو الذي يخطط وينفذ عملية الإشراف كما يوجه نتائج الإشراف فإذا اتصف بالموصفات الجيدة نجمت عملية الإشراف وحقت الغرض منها.

ج- **المدرس:** وهو موضوع ومادة الإشراف فإذا اهتم المدرس بعملية الإشراف وشعر بأهميتها وأهتم بالتلاميذ وبالمشرف فإن عملية الإشراف تتقدم وتنجح، وإذا اتصف بالسلبية والمقاومة اتجاه الإشراف والمشرف، لم يحقق الغرض من الإشراف.

د- **الإدارة المدرسية:** تؤثر الإدارة المدرسية على الإشراف بميولها وتعاونها معه، وكذلك مدى استجابتها لتوفير ما يحتاجه من تسهيلات وخدمات.

هـ- **أساليب الإشراف:** إن الأساليب التي يستخدمها المشرف في توجيه القادة يختلف عن الأساليب التقليدية في التعليم لأنها مستوحاة من طبيعة الظروف العملية التي تجعل من العمل نفسه مدرسة يتعلم فيها المشتركين في هذا العمل (طارق، 2001، ص34).

13- معوقات الإشراف التربوي:

تعرض الإشراف التربوي معوقات عدة، تؤثر على مسيرته، وعلى تحقيق أهدافه الكبرى، المنبثقة من رسالته ورؤيته، الأمر الذي يدعو القائمين على العملية التربوية ومتخذي القرار إلى التنبيه إليها، والعمل على تذليلها قدر الإمكان. ومن أهم هذه المعوقات:

13-1- المعوقات الإدارية: وتشمل معوقات عدة ومن أبرزها:

أ- قلة الدورات التدريبية التي تعقد لتدريب المشرفين التربويين، إذ أن التدريب في أثناء الخدمة ضروري لكل عامل تربوي كي يواكب التطور التكنولوجي والمعرفي، فيعمل على التطوير والتغيير الإيجابي في مجالات عمله.

ب- كثرة الأعباء الإدارية التي يكلف بها المشرف التربوي، على حساب عمله الفني، مما يؤثر سلباً على أدائه وعطائه، ونشاطه في إعداد النشرات وعقد ورشات العمل والندوات واللقاءات والزيارات التبادلية والدروس التطبيقية وغيرها من الوسائط الإشرافية.

ج- تدمير بعض المديرين من التحاق المعلمين بالدورات التدريبية في أثناء الخدمة، حيث أن بعضهم لا ينسب المعلم إلى الالتحاق بتلك الدورات، حتى لا يؤثر على سير البرنامج المدرسي، أو شغل مدير المدرسة بتعديل ذلك البرنامج، كما أن بعض المديرين لا ينصح المعلمين في الالتحاق بالدورات للأسباب ذاتها.

د- معظم مديري المدارس لا يقومون بأعمالهم الفنية كمشرفين تربويين مقيمين في مدارسهم، وقد يرجع ذلك إلى كثرة الأعباء الإدارية الملقاة على عاتقهم، أو إلى عدم امتلاكهم الكفايات الفنية اللازمة، أو إلى الضعف في قدراتهم العلمية و القيادية.

هـ- يدرس بعض المعلمين مواد من غير تخصصهم حيث لا تقدم خدمات إشرافية كافية لهذه الفئة من المعلمين، مما يؤثر سلباً على عمليتي التعليم والتعلم، وعلى مخرجات النظام التعليمي.

و- نظام الحوافز المادية والمعنوية، تنقصه الموضوعية، بسبب الشللية والمحسوبية، حيث يشعر المشرف التربوي المتميز في أدائه بالغبن والظلم، عندما يجدد بأن زميله في العمل قد حصل على كتاب شكر، أو على زيادة تشجيعية، وهو أقل منه عطاء وانتماء، مما يؤدي إلى الإحباط، وإلى تدني في الروح المعنوية، وإلى عدم الرضا عن العمل، وإلى قلة النماء والانتماء.

ز- زيادة عدد المعلمين والمعلمات عن النصاب المقرر للمشرف التربوي، حيث يطلب منه تقديم خدمات إشرافية لهم جميعاً، مما يؤثر على نوعية الخدمات الإشرافية المقدمة وتنوعه.

ح- قلة توافر التسهيلات المادية اللازمة لعمل المشرف التربوي التي منها توافر:

- الأماكن المناسبة لعقد الاجتماعات والندوات التربوية.

- الوسائل التعليمية التعليمية.

- الأجهزة والأفلام والمواد.

- وسائل والأفلام والمواد.

- وسائل النقل من مكان العمل إلى الميدان.

13-2- المعوقات الفنية: هناك بعض المعوقات الفنية التي يواجهها الإشراف

التربوي ميدانياً ومن أهمها:

أ- عزوف بعض المعلمين والمعلمات عن تنفيذ التوجيهات التي يقدمها المشرف التربوي لهم وقد يرجع إلى عدم اقتناعهم بها، لأنهار فرضت عليهم من عل، فلم تتح لهم فرصة للنقاش أو لتحليل الموقف تشاركياً مع المشرف التربوي في اللقاء البعدي.

- ب- ضعف بعض المشرفين التربويين في كفاياتهم الأكاديمية والملكية، بسبب لهم إشكالات مع المعلمين والمديرين، ويؤدي إلى تدني في إنتاجيتهم.
- ج- عدم ممارسة بعض المشرفين التربويين للقاء القبلي ولقاء البعدي المصاحبين للزيارة الصفية، يجعل الخدمة الإشرافية المقدمة للمعلم ناقصة.
- د- افتقار بعض أدوات التقويم التربوي التي يوظفها المشرف التربوي إلى الدقة والمصداقية.

- هـ- لا ينوع بعض المشرفين التربويين في وسائلهم وأساليبهم الإشرافية، بل يقتصرون على الزيارة الصفية فقط دون اهتمام بالزيارات التبادلية، والدروس التطبيقية والمشاكل التربوية وغيرها، لأنها تحتاج إلى جهد في الإعداد والتنفيذ والتقييم والمتابعة.
- و- ليس لدى بعض المشرفين التربويين دراية كافية في توظيف الأجهزة التكنولوجية، والأفلام التربوية، والحاسوب والانترنت، والوسائل التعليمية الأخرى، في ندواتهم وحلقاتهم التدريبية.

13-3- المعوقات الشخصية، وتشمل عدة معوقات منها:

- أ- وجود إشكالات شخصية بين المشرف التربوي وبعض العاملين التربويين، قد ترمي بظلالها على مناخ العمل في المؤسسة التعليمية.
- ب- ضعف العلاقات الإنسانية بين المشرف التربوي والعاملين التربويين تؤثر على الإنتاجية ونوعيتها.

13-4- المعوقات البيئية، وتتمثل في:

- أ- اتساع رقعة المنطقة التعليمية التي يعمل فيها المشرف التربوي، تؤثر على نوعية وعدد الخدمات الإشرافية التي يقدمها للمعلمين.
- ب- وجود المباني المستأجرة التي لا توفر الأمن والسلامة للطلبة والمعلمين والزائرين، تشكل عائقاً أمام الخدمات الإشرافية.

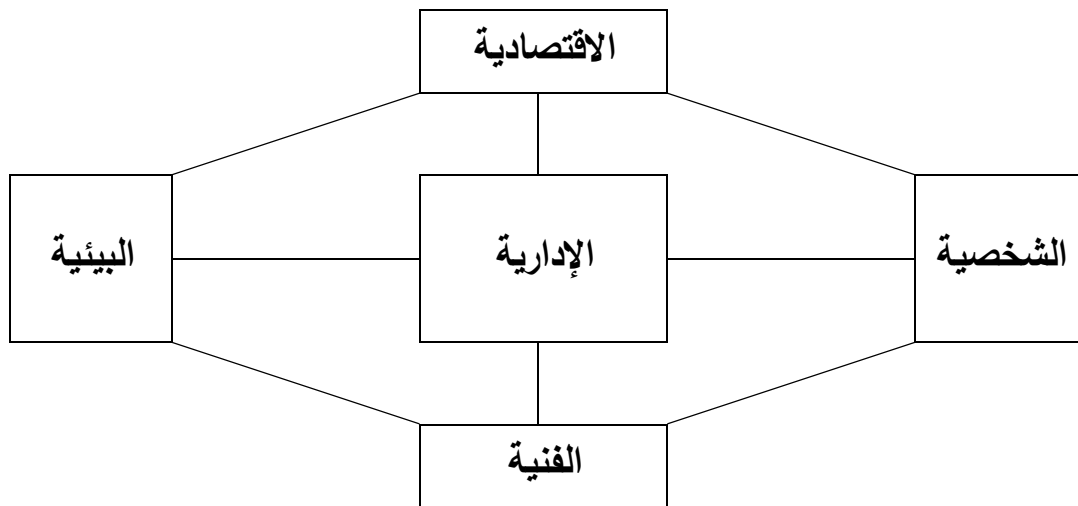
13-5- المعوقات الاقتصادية، وتشمل:

أ- قلة عدد المختبرات والغرف المتعددة الأغراض والمكتبات المتوفرة في المدارس،
تقف حائلا دون تقديم أفضل الخدمات الإشرافية.

ب- عدم توافر الساحات والملاعب والمسارح في بعض المدارس يؤثر سلبا على
تقديم الخدمات الإشرافية.

ج- قلة توافر الحوافز المادية للمشرفين التربويين تبطل عامل التنافس.

الشكل رقم: (04) معوقات الإشراف التربوي



(محمود، 2005، ص 21)

أما الخطيب وآخرون (2003) فقد أشار إلى بعض المعوقات الميدانية، منها:

- عدم الوضوح في عملية الإشراف ومجالات وارتباطات أعمال المشرفين التربويين
من حيث صلاحيتهم وواجباتهم وعلاقاتهم بمدير التربية والتعليم ومديري المدارس وبقية أقسام
المديرية والوزارة.

- غياب الحوافز المادية المناسبة والمعنوية وعدم الرضا الوظيفي.

- قلة عدد المشرفين التربويين وعدم تناسبه مع أعداد المعلمين مما أدى إلى
انخفاض الخدمة الإشرافية.

- كثرة عدد الطلاب وقلة الأبنية المدرسية وإتباع نظام الفترتين في بعض المدارس مع ضعف فاعلية إدارة الإشراف وتنظيمه، مما أدى إلى زيارة الأعباء الملقاة على المشرفين وصعوبة المتابعة لمعلمي الفترة الثانية.

- نظرة مديري المدارس إلى الإشراف التربوي، واعتباره زيارة للصفوف فقط، وعقد الاجتماعات.

- هناك مشكلات تواجه المشرف التربوي الذي يشرف على كل المواد الدراسية عند زيارته للصفوف الدنيا، من هذه المشكلات ما يتعلق باتجاهات المعلمين مثل: عدم توافر المعلمين المؤهلين، وهذا يحتاج إلى وقت أطول من المشرف لحل مشاكلهم وتنميتهم، تغير المعلمين (أي كثرة تنقلاتهم)، المعلمون الجدد، عدم رغبة بعض المعلمين في المهنة، عدم توفر المعلمين المختصين في المرحلة الابتدائية والعليا والثانوية، نظرة المعلمين إلى الإشراف التربوي والمشرف المهني، تعيين مشرفين غير مؤهلين، وعدم تقبل الإشراف (الخطيب والخطيب، 2003، ص84).

ثانيا: الاتجاهات الحديثة في الإشراف التربوي.

أدت حركة التجديد والتطوير في العملية الإشرافية وتأثرها بالتغيرات التربوية والاجتماعية والعملية إلى ظهور أنواع وأنماط متعددة ومختلفة للإشراف التربوي تهدف جميعا إلى خدمة العملية التعليمية التعليمية وتقديم المساعدة للمعلمين في مختلف المستويات التعليمية.

وجاء هذا التعدد من أجل متطلبات العهد الجديد الذي رافقه الكثير من التحديات التي زادت من مهمات المشرف التربوي وزادت من مسؤولياته اتجاه جميع عناصر ومكونات العملية التعليمية.

ومن أهم هذه الاتجاهات الحديثة للإشراف التربوي يذكر الباحث مايلي:

1- الإشراف الإكلينيكي (الصفوي/ العيادي):

ظهر هذا الاتجاه على يد جولد هامر وموريس كوجان وروبرت أندرسن الذين عملوا في جامعة هارفرد في أوائل الخمسينات و أواخر الستينات من القرن العشرين. وقد جاءت تسميته نسبة إلى الصف الذي هو المكان الأصلي للتدريس. وهو يركز على تحسين عملية التدريس في الصف، معتمدا على جمع المعلومات الدقيقة عن تسيير عملية التدريس في الصف، معتمدا على جمع المعلومات الدقيقة عن سير عملية التدريس في الصف، وقد كان الهدف الرئيس من عملية الإشراف الصفّي هو منح المعلم، الفرصة لينال (تغذية راجعة) معلومات راجعة تمكنه من تطوير مهارات التدريس التي لديه (Gogan, 1973, p36).

ويعرف كوجان (Cogan) الإشراف الإكلينيكي بأنه ذلك النمط من الجهود الإشرافية الموجهة بشكل مركز نحو تحسين ممارسات المعلمين التعليمية الصفية، وذلك من خلال تسجيل كل ما يجري في غرفة الصف، ثم تحليله بالرجوع إلى ما هو متوافر من معلومات حول المعلمين والمتعلمين بغية تحسين تعلم التلاميذ عن طريق أداء المعلم، وممارسته التعليمية الصفية، وذلك بهدف منح المعلم الفرصة لينال تغذية راجعة تمكنه من تطوير مهارات التدريس لديه (بلكيس، 1989، ص16).

ويركز هذا النمط الإشرافي على النواحي الثلاث التالية:

- جعل وضع المعلم ومشكلاته في مركز الاهتمام الرئيس المشرف.
- اعتماد التشخيص المبني على معلومات علمية مجردة.
- اعتماد التفاعل المباشر والشخصي مع المعلم لمعالجة مشكلاته وتحسين أدائه (البستان وعبد الجواد، 2003، ص359).

ويحتاج الإشراف الصفّي إلى وجود ثقة متبادلة بين المشرف وبين المعلم. إذ أنه لا بد من المشاركة الفاعلة من المعلم، بحيث يتفق هو والمشرف على السلوك المراد ملاحظته ويقومان بتحليل المعلومات الملاحظة ودراسة نتائجها. ودون تلك الثقة المتبادلة والتعاون لا يمكن أن يحقق الإشراف الصفّي هدفه، ويكز الإشراف الإكلينيكي على تحليل عمليات التعلم والتفاعل بين المعلم والمتعلم في داخل غرفة الصف (أحمد، 2011، ص90).

ويقوم الإشراف الإكلينيكي على بناء مناخ إشرافي صحي، ونظام الدعم المتبادل بين المعلم والمشرف الذي يعرف بالزمالة، والدورة الإشرافية التي تشمل اللقاءات، وملاحظة المعلمين، والعملية التحليلية.

ويعمل المشرف الإكلينيكي كفرد صاحب خبرة وبصيرة بهدف تحليل تعليم زميل آخر، ولا يعمل كخبير يقرر ما هو الصحيح أو الخاطئ، وأن السلطة مهمة وجوهرية في العمل الإشرافي، والمشرف الإكلينيكي يستمد سلطته من خلال قدرته على جمع وتوفير معلومات يحتاجها المعلم، زمن خلال مهارته في مساعدة المعلم على استخدام هذه المعلومات بطريقة فعالة وهذه السلطة تعتبر وظيفته وتختلف عن السلطة الرسمية (دواني، 2003، ص178).

ويستخدم هذا النمط في تدريب المعلمين أثناء الخدمة، ويهدف إلى معالجة نواحي القصور لدى المعلم عن طريق زيادة التفاعل بينه وبين المشرف، وإشراكه في عمليات الموقف التدريبي لتحسين أدائه، وهذه المشاركة العملية تهيئة لتقبل دور المشرف، وتوجد بينهما جوا من الثقة التي من شأنها أن تجعل المعلم يطمئن للمشرف، فيصارحه بالصعوبات التي يواجهها في عمله، ويطلب مساعدته للتخلص منها فيتحسن موقفه الصفي نتيجة للتغذية الراجعة التي يحصل عليها، والتي تبرز مدى الزيادة الحاصلة في أثر التدريب على السلوك الصفي للمعلم، مما يؤدي إلى تحسين الناتج التعليمي (نشوان، 1991، ص 225).

ويتضح أن هدف الإشراف الإكلينيكي يركز على زيادة فعالية ودور المعلم وسلوكه من خلال التفاعل الحقيقي والتعاون بين المشرف والمعلم في عمليات التخطيط والملاحظة والتحليل والتقويم والعلاج، وهنا يختفي عنصر المفاجأة وتصيد الأخطاء التي تركز عليها الأساليب القديمة في الإشراف التربوي، ومن هنا يدرك المعلم أن دور المشرف التربوي يقوم على مساعدته في تحسين أدائه في الموقف الصفي في جو نفسي - اجتماعي ديمقراطي مريح للمعلم مما يؤدي إلى تغيير ممارسات المعلمين التعليمية واتجاهاتهم نحو الإشراف التربوي (معهد التربية، 1988، ص23).

أ- مراحل الإشراف الإكلينيكي (الصفى، العيادي): يتم تنفيذ أسلوب الإشراف الإكلينيكي في مراحل تتفق مع المراحل التي تسير فيها عملية التدريس وتعرف بدائرة الإشراف الإكلينيكي وقد حدد موريس كوجان هذه الدائرة بالخطوات التالية:

- بناء علاقة الزمالة بين المشرف التربوي والمعلم، وهذه خطوة أساسية تقام فيها علاقة زمالة ايجابية تعاونية بين المشرف والمعلم على أساس من الثقة والاحترام، وتساعد المعلم على تقبل عملية الإشراف الإكلينيكي وفهم معناها وخطواتها، وتساعده كذلك على فهم دوره ومسؤولياته كمشارك في عملية الإشراف التربوي.

- التخطيط التشاركي مع المعلم المدرس أو لسلسلة الدروس أو الوحدة التعليمية التعليمية التي ستكون مجال عمليات الإشراف الإكلينيكي بتحديد الأهداف السلوكية، ومواد التعليم وأساليبه، وعمليات التعلم، وما يتوقع أن يتخلل ذلك من مشكلات تعليمية، وتنظيم أساليب التقييم والتغذية الراجعة وأدوات الحصول عليها.

- تخطيط إستراتيجية مشاهدة التدريس مع المعلم، وتحديد أهداف مشاهدة وملاحظة الحصة، والترتيبات والأدوات اللازمة لجمع المعلومات والبيانات المتعلقة بعملياتي التعليم والتعلم، وتحديد دور المشرف التربوي في عملية المشاهدة والملاحظة هذه.

- مشاهدة التدريس وملاحظته، واستخدام الأساليب والأدوات الملائمة والمنفق عليها لتسجيله.

- تحليل عمليات التعليم والتعلم التي تمت مشاهدتها وملاحظتها من قبل المشرف التربوي والمعلم والمشاركين الآخرين (إن وجد) كل على حدة أولاً، ثم تشاركيا فيما بعد.

- تخطيط الاجتماع البعدي الذي يعقب الحصة وملاحظتها، وتحديد إستراتيجيته من قبل المشرف التربوي والمعلم.

- اجتماع المشرف التربوي والمعلم ومن سبق ومن شاهد تدريس الدرس بهدف تحليل ما تمت مشاهدته وملاحظته، وتحديد نقاط القوة والضعف فيه.

- إعادة التخطيط بإدخال التغييرات التي تمت الاتفاق على إدخالها في سلوك المعلم التعليمي في خطة درس جديدة، بتعزيز نقاط القوة واقتراح البدائل الملائمة لتلاقي مواطن الضعف والقصور في سلوكه التعليمي (عدس وآخرون، 1988، ص121) .

وعلى الرغم من أن الإشراف الإكلينيكي يشترك مع الإشراف التقليدي في التركيز على الملاحظة الصفية، إلا أن الهدف الأول لهذا الأسلوب الإشرافي يتركز في زيادة فاعلية دور المعلم من خلال التفاعل الحقيقي مع المشرف ويبدو ذلك من خلال اشتراك المعلم في عمليات التخطيط والملاحظة والتحليل والتقويم والعلاج، إذ يتفق المشرف والمعلم على أسلوب الملاحظة الصفية الذي يتم من خلال دراسة السلوك التعليمي الصفي، وهنا يختفي عنصر المفاجأة الذي تركز عليه الأساليب الإشرافية القديمة في الإشراف.

ب- إيجابيات الإشراف الإكلينيكي: تتضح إيجابيات الإشراف الإكلينيكي (الفوائد والمزايا) بما يلي:

- أنه أسلوب يثق بالمعلم، ويهتم بتنمية وتطوير كفاياته في التدريس الصفي.
- أنه يشرك المعلم في التخطيط وفي عملية التحليل وعملية التقويم فهو إشراف مبني على المشاركة.

- أن مشاركة المعلم في تحديد أسلوبه تجعل المعلم أكثر التزاما بتعديل سلوكه التعليمي.

- يتلقى المعلم تغذية راجعة تنعكس مباشرة على تطوير عمله وأساليبه المستقبلية مما يجنبه الوقوع في الأخطاء التي وقع سابقا.

- يهتم المشرف بتقويم الموقف الصفي بدلا من التركيز على عمل المعلم أو على شخصيته (جودت، 2010، ص248) .

ج- سلبيات الإشراف الإكلينيكي: يؤخذ على الإشراف الإكلينيكي النقاط التالية:

- الثقة والتعاون من المتطلبات الأساسية لهذا النوع من الإشراف، وهو أمر يحتاج إلى آليات واستراتيجيات معقدة وطويلة المدى حتى تتحقق.

- يحتاج إلى وقت وجهد كبيرين في الأعداد والتنفيذ والمتابعة، وهو أمر ربما لا يتوفر للمشرف التربوي في ظل ضغط العمل وتنوعه، وتشعبه، ولا يتوفر كذلك للمعلم في ظل الواجبات الفنية والإدارية التي تطلب منه فضلا عن عدم توفر الوقت بسبب كثرة نصاب المعلم من الحصص اليومية.

- تقتصر هذا النوع على مشاهدة سلوك المعلم المعلن في الموقف الصفّي ويغفل العلاقات العامة المتشعبة بين المعلم وتلاميذه خارج الغرفة الصفية وفي ظروف بعيدة عن إشراف المشرف ومشاهداته (الموقف التعليمي).

- يحتاج من المشرف إلى خبرة ومهارة عالية في إدارة مراحلها المختلفة وبناء علاقة وثيقة مع المعلمين وإدارات المدارس (أحمد ، 2011، ص91) .

2- الإشراف التشاركي:

الأسلوب التشاركي في الإشراف التربوي هو أسلوب يعتمد على مشاركة كل من له علاقة بالعملية التعليمية التعلمية من مشرفين تربويين ومديري مدارس ومعلمين ومتعلمين. ويتميز هذا الأسلوب بروح عالية من التفاعل والتعاون والتنسيق والثقة المتبادلة بين المعلم والمشرف التربوي وتتضمن سلوكيات هذا المنحى تبادل المعلومات وحل المشكلات والتفاوض والحوار مع المعلمين (الطعاني، 2010، ص80).

وقد تم اختيار اسم الإشراف التشاركي (التعاوني) على هذا الأسلوب من الإشراف لعدة أسباب منها:

- أعضاء المؤسسة التعليمية هم عاملون متخصصون لديهم كفايات، ويمكن تبادل الخبرات فيما بينهم، كما يعتمدون على بعضهم البعض، مما يؤدي إلى نظام تعاوني في المنهاج والتدريس وفي وضع القرار وحل المشكلات.

- أول مكونات الإشراف التشاركي هو نظام سلوك الطلاب، وهو الاعتبار الرئيس.

- وضع الأشخاص ذوي الخبرة في المكان الذي يستطيعون فيه التعاون مع الأفراد الذين بحاجة إلى خبرتهم.

- التعاون منهجيا بين المشرفين ومع من تتوفر لديهم الخبرة، والسبب الرئيس الذي يجعل المؤسسات التربوية تتجه نحو هذا النمط الإشرافي هو نقص عدد المشرفين وازدياد التناقص (الخطيب والخطيب، 2003، ص190).

ويقوم هذا الأسلوب الإشرافي على نظرية النظم التي تتألف العملية الإشرافية فيها من عدة أنظمة جزئية مستقلة، ولغرض زيادة فاعلية الإشراف التربوي، لابد أن يكون كل نظام من هذه الأنظمة مفتوحا على الأخرى.

والإشراف التربوي يتأثر بالعملية الإدارية في النظام التربوي، يؤثر فيها فالسلوك الإداري نظام أعم وأشمل من الأنظمة الفرعية ويتضمن هذا النظام السلوك الإشرافي الذي بدوره يتضمن السلوك التعليمي للمعلمين بنظام فرعي، وهذا يتضمن سلوك التلميذ كنظام فرعي آخر وهذه الأنظمة مفتوحة وليست مغلقة وهذه سمة هامة جدا في الإشراف التشاركي. فلو تصورنا أن السلوك الإداري كان نظاما مغلقا فإن العوائق تتنامى وتكبر أمام السلوك الإشرافي الذي تقل من ثم فعاليته في التأثير على سلوك المعلمين التعليمي، وهكذا إلى أن نصل إلى سلوك المتعلم كنظام فرعي تنصب الجهود من أجل تطويره وتحسينه، ويظهر ذلك بوضوح أهمية السلوك الإداري في خدمة العملية التربوية برمتها، فالعمل الإداري هو في الأساس لخدمة العمل الفني، وإلا أصبح عائقا من العوائق الكبيرة التي تحول دون تحقيق أهداف العمل الإشرافي (محمد، 2013، ص212) .

أ- خصائص الإشراف التشاركي: يتميز هذا الأسلوب من الإشراف التربوي بعدة خصائص أهمها:

- روح الانفتاح والتعاون المستمر بين المشرف والمعلم.
- القدرة الزائدة للمشرف التربوي على التنسيق بين المعلمين ودعم قيمهم وتبنيها.
- يركز هذا الإشراف على تحقيق أهدافه المتمثلة في تحسين نوعية التعليم في المدارس وبناء شخصية متوازنة للمعلم والمشرف (جودت، 2001، ص250).

ب- إيجابيات الإشراف التشاركي: تتمثل إيجابيات الإشراف التشاركي فيما يلي:

- يحسن اتجاهات المعلمين نحو العملية الإشرافية.
 - التعاون والتعمق في تناول القضايا التعليمية.
 - التواصل والحوار بين كل أطراف العملية التعليمية.
 - تركيز هذا النمط الإشرافي على كل الموقف التعليمي بكل جوانبه عكس الأنماط الأخرى التي تكتفي بالموقف الصفي.
 - يزيد من قناعات المعلمين بتغيير ممارساتهم في سلوكهم التعليمي.
 - يلبي حاجات المعلمين ومعالجة مشكلات من خلال البحث الإجرائي التعاوني.
 - يسمح لكل أطراف العملية التعليمية بالمشاركة في العملية الإشرافية.
- ج- عيوب الإشراف التشاركي:** لا يخلو الإشراف التشاركي من بعض مظاهر القصور يمكن إيجازها فيما يلي:
- يتطلب هذا النوع من الإشراف وجود قدرة كبيرة عند المعلم على التخطيط الفعال لتحديد الأهداف السلوكية التي يرغب في أن يبلغها لتلاميذه في إطار الأهداف العامة للتربية وهو ما لا يمكن توفره عند جميع المعلمين.
 - إن اعتبار الإشراف التربوي متضمنا داخل النظام الإداري يجعله يتأثر بهذا الأخير، ففعالية الإشراف التربوي تتعلق أساسا بفعالية النظام الإداري (حسين ، 2008، ص 60).

3- الإشراف بالأهداف:

يعد هذا اتجاها حديثا في مجال الإشراف التربوي ويعرف هذا النمط بأنه "مجموعة العمليات التي يشترك في تنفيذها كل من المشرف التربوي والمعلم، وتشتمل هذه العمليات على تحديد الأهداف المنشودة المراد تحقيقها، على أن تكون واضحة وقابلة للتحقيق والقياس، وتحديد مجالات المسؤولية للمشرف التربوي والمعلم في ضوء النتائج المتوقعة، واستخدام أدوات محددة ودقيقة، لقياس مدى تحقق الأهداف التي تم رصدها، من أجل ضبط

سير العملية الإشرافية وتنظيمها، ويتركز هذا النمط الإشرافي على أسلوب الأداة بالأهداف" (المساد، 1986، ص55).

أ- أهمية الإشراف التربوي بالأهداف: تكمن أهمية هذا النمط في أنه يسعى إلى اشتقاق مجموعة واضحة ومحددة من الأهداف الفرعية المنبثقة من الهدف الرئيس للعملية الإشرافية الذي يتمحور حول تحسين عمليتي التعليم والتعلم، ويمكن إدراج الأهداف الفرعية ضمن المجالات التالية:

- تمكين المعلم من النمو الذاتي المستمر.
- تطوير علاقات إنسانية طيبة بين المعلم والمشرف التربوي.
- استغلال الإمكانيات المادية والبشرية المتوافرة في البيئة المحلية، لخدمة العملية التربوية.
- تحسين سلوكيات الطلبة المعرفية والانفعالية والنفسحركية.
- إثراء المناهج الدراسية والعمل على تطويرها، لتواكب الانفجار المعرفي والسكاني والتكنولوجي.
- تشجيع المعلم على الابتكار والإبداع في مجال عمله الميداني.
- مساعدة المعلم على تبني طرائق التدريس الحديثة التي تثبت فاعليتها.
- فهم دور المدرسة الفاعل في تحقيق أهداف التربية ورؤيتها ورسالتها (محمود، 2005، ص 64).

ويعرف البستان وعبد الجواد (2003) بعض الأدلة التي تشير إلى أهمية الإشراف التربوي بالنسبة للمعلم وهي:

- أن هناك عدد لا بأس به من المعلمين يبدؤون الخدمة دون إعداد مهني كاف.
- أثبتت الملاحظة اليومية والخبرة أن المعلم المبتدئ مهما كانت صفاته الشخصية واستعداده وتدريبه بحاجة ماسة إلى الإشراف والتوجيه من أجل التكيف مع الجو المدرسي الجديد.

- الإشراف التربوي ضروري للمعلم القديم الذي لم يتدرب على الاتجاهات المعاصرة والطرق الحديثة في التدريس.

- المعلم المتميز يحتاج أحيانا إلى التوجيه لاسيما عند تطبيق أفكار جديدة، ويمكن للمشرف التربوي أن يستغل كفاءة المعلم المتميز وخبرته في مساعدة المعلمين الأقل اقتدارا أو خبرة.

- ترتبط العملية التربوية ارتباطا وثيقا بالمجتمع وثقافته وهذا شأنه فرض نوع من الرقابة على مهنة التعليم، وهذا يبدو دور الموجه في توضيح وتفسير الحدود بطريقة تكفل للمعلم حريته وكرامته (البستان وعبد الجواد، 2003، ص334).

ب- خطوات تطبيق الإشراف بالأهداف: يتم تنفيذ أسلوب الإشراف بالأهداف وفق الخطوات التالية:

- عقد لقاءات دورية، بين المشرف والمعلمين لإجراء تحليل موضوعي وعلمي للأهداف، ويتضمن ذلك توحيد الفكر بين المعلمين وتحديد مصادر اشتقاق الأهداف.

- صياغة وتحديد الأهداف من قبل المشرف والمعلمين معا، ثم كتابتها.

- تدارس الإمكانيات المادية والبشرية الكفيلة بمساعدة المعلم على تحقيق الأهداف، ومعرفة ملائمتها للأهداف.

- تحديد مستويات التمكن التي تعد معايير تستخدم في الحكم على أداء كل معلم.

- التخطيط الجيد لأساليب الملاحظة، ويقتضي ذلك معرفة دور كل من المعلم والمشرف وجمع المعلومات اللازمة لتحقيق الأهداف.

- تقويم عمليات التخطيط والتوجيه للمشرف.

- متابعة وملاحظة المعلم بعدد من اللقاءات.

وأیضا يعرف الإشراف بالأهداف بأنه "نظام يشارك فيه المشرفون التربويون والمعلمون والمديرون بتحديد أهداف تربوية مشتركة وتحديد مسؤولية كل طرف في تحقيق هذه الأهداف

بحيث يدرك كل مدير المدرسة والمشرف التربوي والمعلم، النتائج المتوقعة من عمله تماما (جودت، 2001، ص249).

- مراجعة الأهداف، ويتم ذلك في حالة عدم تحقق الأهداف، بحيث يتم التأكد من مستويات التمكن ومدى شمولية الأهداف تم تعديلات عليها ومن ثم تكرار ما سبق (أحمد، 2011، ص 70) .

ج- مميزات الإشراف بالأهداف، يتميز هذا النمط الإشرافي بأنه:

- يتيح الفرصة للمعلم، كي ينمو ويتطور مهنيا.
- يؤدي إلى رفع الروح المعنوية لدى المعلمين.
- يعمل على مشاركتهم في اتخاذ القرارات التي تهمهم.
- يساعد المعلم في التعرف إلى مسؤولياته وما يطلب منه أدائه.
- يبصر المعلم بالمعايير التي يتم من خلالها تقويم انجازاته، مما يزيد من فتح قنوات الاتصال بين المعلم والمشرف التربوي، ويؤدي إلى شعور كل منهما بالأمن والطمأنينة.
- يوضح للمعلم دوره وعلاقته بالمؤسسة التربوية.
- يزيد من رضا المعلم عن وظيفته وعن علاقته مع زملائه والطلبة وأولياء أمورهم.
- يرفع من درجة انتمائه للعمل.
- التعليمية ويحسن نوعية التعليم والتعلم المقدم للطلبة (محمود، 2005، ص65).

د- إيجابيات الإشراف التربوي بالأهداف: يمكن للإشراف التربوي بنموذج الأهداف

أن يحقق الايجابيات التالية:

- يجعل الأهداف واضحة ومحددة لجميع العاملين في المؤسسة التربوية، ويعني ذلك صياغة الأهداف على نحو يساعد على قياسها وتقويمها.
- يساعد الإشراف بالأهداف على تحديد أدوار ومسؤوليات وسلطات المشرفين والمعلمين في المؤسسة التربوية.

- يلمس المعلم ثمرة جهوده بوضوح فتتحسن معنوياته وترتفع بالتالي إنتاجيته بفضل إنجاز الهدف الذي يضعه نصب عينه فتتحسن تبعاً لذلك الإنتاجية.
- يساعد الإشراف بالأهداف على زيادة فعالية تنفيذ الخطط ومتابعتها فهو يركز اهتمام العاملين على الأعمال التي تساهم فعلاً في بلوغ الأهداف المحددة مما يؤدي إلى عدم ضياع الجهد والوقت في أعمال غير مفيدة.
- يساعد في تقييم الأداء وتحديد المسؤولية وتحقيق فعالية الرقابة، فالمعلمون يكونون مسؤولين عن تحقيق أهداف معينة والوصول إلى نتائج محددة ضمن إطار زمني واضح، وبالتالي يمكن تقييم أدائهم بنسبة ما يسهمون به في تحقيق هذه الأهداف والنتائج.
- لنظام الإشراف بالأهداف تأثير فعال على نظام التعويضات والمكافآت والترقيات، فقد كان نظام المكافآت مبني على مبدأ الجدارة وهو تعبير فضفاض، وأصبح مرتبطاً بالأقدمية، أما نموذج الإشراف بالأهداف فيرى ضرورة ربط المكافأة والتعويض بدرجة إنجاز الأهداف، ودفع المكافآت بما يتناسب مع درجة تحقيقها.
- تحسين عملية اتخاذ للقرارات، حتى تتاح للمعلمين فرص المشاركة فيها وتبادل المعلومات وذلك وصولاً إلى قرارات أفضل.
- يهيئ الإشراف بالأهداف الفرصة للمعلمين في المؤسسة التربوية للتطوير والنمو الذاتي.
- يتحسن التنسيق والعمل الجماعي بين أفراد المؤسسة التربوية وتقل ازدواجية العمل.
- عناية الإشراف بالأهداف بنوعي التغذية الراجعة الأمامية والمرتدة. ويقصد بالأمامية أو القبلية ما يقوم به المشرف التربوي من الاجتماع بالمعلم قبل الزيارة الصفية وإخباره بما يتوقع منه، والاتفاق معه على الأهداف المراد تحقيقها، أما التغذية الراجعة أو المرتدة أو البعدية فيقصد بها ما يقوم به المشرف التربوي من الاجتماع بالمعلم بعد الزيارة الصفية لإخبار المعلم بنواحي القوة والضعف لديه ومدى تحقيقه للأهداف (أنماط الإشراف التربوي، 1431هـ، ص17).

هـ - **سلبيات الإشراف التربوي بالأهداف:** لعل من أبرز سلبيات نموذج الإشراف بالأهداف ما يأتي:

- صعوبة توفير أنظمة مساندة يتطلبها استخدام نموذج الإشراف بالأهداف كوجود نظام معلومات متطور ونظام رقابة وتقييم فعال ومعايير دقيقة لقياس مدى تحقق الأهداف. وتلك الأنظمة المساندة لا تكون في الغالب متوفرة في الدول النامية بدرجة متطورة.

- التركيز على أهداف قصيرة المدى ونسيان الأهداف بعيدة المدى التي يتطلبها التخطيط السليم، والميل إلى تحقيق نتائج سريعة على حساب نتائج كبيرة مهمة.

- إنفاق الوقت الكثير في العمليات التي يتطلبها نموذج الإشراف بالأهداف والاهتمام بملء النماذج وتعبئة الاستبيانات دون أن يكون لذلك كله مردود واضح على المؤسسة التربوية وإنجازاتها نتائج ملموسة.

- المقاومة الشديدة التي يتعرض لها إدخال نموذج الإشراف وتطبيقه في بداية المطاف، إذ أن استخدام هذا الأسلوب يعتبر محاولة لإحداث تغيير في الأساليب الإدارية القديمة، وفي ذلك تعد كبير للمشرفين والمعلمين لأنه يتطلب منهم تغيير أنماط تفكيرهم وسلوكهم وأساليبهم في العمل وهذا بالطبع يحتاج إلى طاقة فكرية ونفسية كبيرة تمكنهم من التأقلم مع الجديد والتعود عليه.

- صعوبة تحديد أهداف بعض الأنشطة والبرامج بوضوح وبشكل كمي، وصعوبة تحديد معايير دقيقة لقياسها وتقييم مدى إنجازها وهذه الظاهرة شائعة في العديد من الأجهزة الحكومية والمؤسسات التي تقدم خدمات مثل التعليم.

- المبالغة في التركيز على الأهداف والنتائج المتوقعة يردي إلى إهمال الوسائل اللازمة لتحقيق الأهداف، مما ينعكس بصورة سلبية على فعالية المؤسسة التربوية في المدى الطويل.

- الميل إلى الاهتمام بالبرامج أكثر من الاهتمام بالمعلم الذي هو جوهر العملية التربوية وإغفال حاجاته وأهدافه في سبيل أهداف المؤسسة التربوية وحاجاتها (أنماط الإشراف التربوي، 1431هـ، ص19).

4- الإشراف المتنوع:

يعود ظهور هذا النموذج من الإشراف إلى آلان جلاتهورن (Glatthorn) ويقوم على فكرة بسيطة أن المعلمين مختلفين في قدراتهم ومهاراتهم وأنماط تدريبهم فلا بد من تنوع الإشراف، فهو يقدم للمعلم حرية الانتقاء بين أساليب إشرافية لتطوير أدائه وتنمية قدراته لينتقي منها الأسلوب الذي يريده أو يراه مناسباً له.

4-1- مفهوم الإشراف المتنوع: عرف جلاتهورن (Glatthorn, 1997) الإشراف المتنوع بأنه: "توجه إشرافي يقوم بتزويد المعلمين بخيارات تتعلق بأساليب إشرافية وتقييمية متنوعة تقدم لهم، وبصفة عامة يقدم نموذج الإشراف المتنوع التطوير المكثف للمعلمين غير المثبتين أو الذين يواجهون مشكلات جدية في التدريس، وباقي هيئة التدريس يقابلون بخيارات عن كيفية رعاية تطويرهم المهني، فالأكثريّة يعملون في فرق تعاونية في خيار التطوير التعاوني، والبعض يعملون وفق مدخل التطوير التعاوني" (Glatthorn, 1997, P3).

ويرى محمود (2004) بأن الإشراف المتنوع هو "نمط إشرافي يراعي الفروق الفردية بين المعلمين، وبما أنهم مختلفين في قدراتهم، فلا بد من تنوع الأساليب الإشرافية المقدمة لهم" (محمود، 2004، ص41).

والإشراف المتنوع نموذج إشرافي حديث يراعي الفروق الفردية بين المعلمين حيث يضمن لهم المساندة الإشرافية بما يتناسب مع قدراتهم وإمكانياتهم ومهاراتهم وبالتالي مساعدتهم على تحقيق النمو المهني وتطوير أدائهم التعليمي.

4-2- الأسس النظرية للإشراف المتنوع:

أ- **النظرة الحديثة للتعليم (البنائية):** أي أن الفرد يبني المعرفة داخل عقله ولا تنتقل إليه مكتملة، مما يعني أن هذا النموذج يركز على المعاني والأسس التي يبنّيها المتعلم بنفسه، بحيث يكون مسؤولاً عن توجيه خبرات تعلمه بشكل ذاتي.

ب- **تمكين المعلمين:** ويعني هذا المبدأ إعطاء المعلمين شيئاً من السلطة والحرية في اتخاذ القرار، خاصة فيما يتعلق بأدائهم التدريسي ونموهم المعني، مع تحميلهم مسؤولية ما يقومون به من أعمال.

ج- **الممارسة التأملية:** حيث يفترض هذا المبدأ لدى المعلمين قناعات كثيرة متجذرة في نفوسهم توجه أنماط السلوك لديهم، ومن هنا فإن أحداث أي تغيير في تلك السلوكيات يتطلب من المعلمين أن يراجعوا القناعات والفرضيات التي توجه تدريسهم ويعيدوا النظر فيها بشكل مستقل للتأكد من سلامتها وقدرتها على تحقيق أهداف المؤسسة التربوية، كما أن على المؤسسة أن تتيح الفرصة للمعلمين ليكون لهم دور في وضع أهداف وغايات العمل الذي يقومون به (مها، 1434هـ، ص 141).

4-3- **أهمية الإشراف المتنوع:** يشير محمود (2004) إلى أن أهمية ممارسة هذا النمط الإشرافي ترجع إلى أنه ينظر إلى كل معلم من منظور خاص، فهناك كما أسلفنا فرق بين معلم وآخر، وهذه الفروق هي التي تبني على أساسها عملية الإشراف التربوي، كما هي ترجع أهميته إلى تبني فلسفة جديدة للإشراف تعتمد على توافر علاقات إنسانية بين المشرف والمعلم، تقوم على المودة والاحترام، هدفها التطوير وتحسين الأداء. وقد ظهر هذا النمط لدواعي الحداثة والتغيير، وانسجاماً مع روح العصر وتفجر المعرفة والاتصالات التي فرضت نفسها على عالم التربية (محمود، 2004، ص 41).

4-4- **الخيارات التطويرية للإشراف المتنوع:** يشير مفهوم الخيارات التطويرية للإشراف المتنوع إلى الأساليب التي يطبقها المعلمون في تطوير أدائهم المهني وقد قسمت إلى ثلاث أساليب وذلك اعتباراً لسنوات الخدمة ولتقويم الأداء الوظيفي ولرأي المسؤول المباشر سواء مدير المدرسة أو المشرف التربوي.

أ- **التنمية المكثفة:** تشير عقلاّن (2003) إلى أن هذا الأسلوب يقدم للمعلمين المبتدئين عادة، أو الذين يعانون من مشكلات تدريسية مستعصية، ويهتم هذا الأسلوب بتطوير أداء المعلم دون تقويمه، وكذلك يهتم هذا الأسلوب بالعمل التعاوني فالمشرف يتعاون مع المعلم من خلال لاستكشاف والبحث عن الحلول المؤدية إلى الارتقاء بأدائه وتطوير مهاراته (مها، 1434هـ، ص 66).

وهذا الأسلوب مشابه للإشراف الصفي (الإكلينيكي) إلا أنه يختلف عنه بما يلي:
- يركز الإشراف الصفي على طريقة التدريس، بينما أسلوب التنمية المكثفة ينظر إلى نتائج التعلم.

- يطبق الإشراف الصفي (غالبا) مع جميع المعلمين، مما يفقده أهميته في حين أن أسلوب التنمية المكثفة يطبق مع من يحتاجه.

- يعتمد الإشراف الصفي على نوع واحد من الملاحظة، في حين أن أسلوب التنمية المكثفة يستفيد من أدوات متعددة (أحمد، 2011، ص 93).

ب- **النمو المهني التعاوني:** هذا هو الخيار الثاني للإشراف المتنوع، وهو رعاية عملية النمو المهني للمعلمين، من خلال تعاون منظم بين الزملاء (Glatthorn, 1997, P59).

ويذكر جلاتهورن (Glatthorn) ثلاثة مسوغات لعرض النمو المهني التعاوني في الإشراف المتنوع:

1- **الوضع التنظيمي للمدرسة:** للعمل الجماعي التعاوني بين المعلمين أثر على المدرسة أكبر من العمل الفردي، على أهميته وله أثر في تقوية الروابط بين المعلمين، وفيه ربط بين تطور المدرسة ونموهم، حيث أن نموهم وسيلة لا غاية، فهو وسيلة إلى تحسين التعلم من خلال تحسين التعليم.

2- **وضع المشرف التربوي:** من خلال هذا النمط الإشرافي، يمكن للمشرف التربوي من توسيع دائرة عمله.

3- **وضع المعلم:** يجعل هذا النمط الإشرافي المعلم يشعر أنه مسؤول عن تنمية نفسه، وأنه ينتمي إلى مهنة منظمة ومقننة ونامية كما أنه يخفف من العزلة التي يعيش فيها المعلمون غالباً، ويمكنهم من التفاعل مع زملائهم والاستفادة منهم (Glatthorn, 1997, P59).

ج- النمو الذاتي: الخيار الثالث من خيارات الإشراف المتنوع هو النمو الذاتي، وهو عملية نمو مهنية تربوية يعمل فيها المعلم منفرداً لتنمية نفسه. وهذه الطريقة يفضلها المعلمون المهرة وذو الخبرة. ففي هذا الخيار يكون نمو المعلم نابعا من جهده الذاتي، وإن كان سيحتاج من وقت لآخر على الاتصال بالمشرف التربوي.

يقوم المعلم بوضع هدف أو أكثر من أهداف النمو لمدة سنة. ويضع خطة لتحقيق هذا الهدف أو الأهداف، ثم ينفذ الخطة، وفي النهاية يقيم ويعطي تقريراً عن نموه. ودور المشرف هنا هو المساندة وليس التدخل المباشرة.

ولنجاح عملية النمو الذاتي ينبغي مراعاة النقاط التالية:

- إعطاء التدريب الكافي لمهارات الإشراف الذاتي، مثل:
- وضع وصياغة الأهداف، فقد وجدت بعض الدراسات أن المعلمين يعانون من مصاعب في وضع الأهداف.
- تصميم خطط واقعية وفاعلة لتحقيق الأهداف.
- تحليل تسجيلات المعلم نفسه، حيث أن كثيراً من المعلمين يجد صعوبة في ملاحظة نفسه وتحليل ما يراه مسجلاً أمامه من سلوكيات التدريس.
- تقييم التقدم والنمو.
- إبقاء البرنامج بسيطاً، وإبعاده عن التعقيد مثل الإكثار من الأهداف أو اللقاءات الإعدادية أو الأعمال الكتابية.
- توفير المصادر اللازمة.

- إيجاد وسائل الحصول على معلومات راجعة عن التنفيذ، فمن أهم عيوب هذا الأسلوب عدم وجود تلك الوسائل، فالمعلم يعمل لوحده، وليس لديه من يزوده بتلك المعلومات.

- تشجيع المعلمين على العمليات التي تركز على التفكير والتأمل في عمل المعلم نفسه، وإعداد ملف تراكمي لأداء المعلم يساعد على هذا ويلاحظ أن الإشراف المتنوع يسعى إلى الاستفادة من أساليب الإشراف الأخرى وتطويعها لتناسب أكبر قدر من المعلمين. كما أنه يحاول تزويد المعلمين بأكبر عدد من عمليات الإشراف التربوي وأنشطته ليتمكن كل معلم من اختيار ما يناسبه ويحقق نموه العلمي والمهني. فالمرونة من أهم سمات هذا الأسلوب الإشرافي وهي التي تعطيه القدرة على التكيف مع الأوضاع المدرسية المختلفة (أحمد، 2011، ص 101).

- 4-5- مزايا الإشراف المتنوع:** يتميز الإشراف المتنوع بعدة مزايا تجعل منه نموذجاً منفرداً عن غيره، فمن مزاياه ما يورده أبو عابد (2004) وهي كالتالي:
- المرونة التي تمنحه القدرة على التكيف مع الأوضاع المدرسية المختلفة.
 - يأخذ بعين الاعتبار الظروف المختلفة للمعلمين، فيتيح لهم فرصة اختيار النمط الإشرافي المناسب لقدراتهم واحتياجاتهم.
 - يربط بين النظرية والتطبيق العملي، فتدرس الأفكار وتناقش، لتولد قنوات لدى المعلمين، تدفعهم إلى توظيفها وممارستها عملياً.
 - ينظر إلى الموقف التعليمي/ التعليمي باعتباره كلا متكاملًا، ويهتم بجميع عناصر العملية التعليمية من معلم ومتعلم ومنهاج وكتاب مقرر وأساليب تدريس ووسائل تعليمية وبيئة مدرسية.
 - يشجع وجود روح الثقة والمودة والاحترام بين المشرف التربوي والمعلم.
 - ينظر إلى نمو المعلمين على أنه وسيلة لا غاية، فهو وسيلة إلى تحسين التعلم من خلال تحسين التعليم.
 - يخلص المعلمين من العزلة ويشجع العمل التعاوني الهادف بين الزملاء.

- يقوي أواصر الاتصال بين المعلمين والمشرفين ويدفعهم إلى العمل والتجريب و إلى تحسين الأساليب الخاصة في التدريس.
- يعمل على نمو العلاقات الإنسانية القائمة على الاعتراف بقدرات العاملين.
- يسعى إلى الإفادة من أساليب الإشراف الأخرى، ويطوعها لتناسب أكبر عدد من المعلمين.
- يعطي المعلم فرصة لتقييم نفسه ذاتيا.
- يركز على الإفادة من التغذية الراجعة التصحيحية.
- يشجع على التفكير والتأمل (محمود، 2004، ص46) .

خلاصة:

الإشراف التربوي هو من العمليات المهمة في النظام التربوي حيث يعمل على تحسين وتطوير العملية التعليمية والتعلمية وذلك عن طريق مساعدة المعلمين وضمان المساندة المستمرة لهم من أجل تحسين أدائهم نموهم المهني والشخصي في إطار علاقة طبيعية تفاعلية مثمرة.

وتمتد هذه العلاقة الإشرافية إلى كل من له صلة بالعملية التعليمية التعلمية فيهتم المشرف أيضا بالمتعلم وبالمنهج وبطرائق التدريس وبالامتحانات وبالنشاط المدرسي وبالمكتبات المدرسية وبالأبنية المدرسية وبالمجتمع المحلي وهدفه الأساسي في ذلك هو تحسين عناصر الموقف التعليمي التعليمي جميعا.

ولزيادة فاعلية العملية الإشرافية تبنى الإشراف التربوي الحديث العديد من الاتجاهات الإشرافية الحديثة التي تهدف في مجملها إلى توفير التفاعل المناسب بين المشرف التربوي والمعلم، ولذلك تناول الباحث في هذا الفصل النظري ماهية الإشراف التربوي في العناصر التي رآها مهمة في هذا الموضوع، وصولا إلى الاتجاهات الإشرافية الحديثة، والإشراف

التربوي موضوع واسع وممتد ولذا فضرورة دراسته والتعمق فيه يعتبر أمرا ملحا لكل باحث مهتم ولكل من له علاقة بالعملية التعليمية التعلمية وخاصة فئة المشرفين التربويين.

الفصل الثالث:

أساليب إدارة الصراع

تمهيد.

أولاً: الصراع التنظيمي.

- 1- مفهوم الصراع التنظيمي.
- 2- خصائص الصراع التنظيمي.
- 3- الأسس النظرية للصراع التنظيمي.
- 4- أسباب الصراع التنظيمي.
- 5- مراحل الصراع التنظيمي.
- 6- مستويات الصراع التنظيمي.
- 7- آثار الصراع التنظيمي.

ثانياً: أساليب إدارة الصراع.

- 1- إدارة الصراع التنظيمي.
 - 1-1- إدارة الصراع داخل الفرد.
 - 2-1- إدارة الصراع بين الأفراد.
 - 3-1- إدارة الصراع بين المجموعات.

خلاصة.

تمهيد:

الصراع التنظيمي ظاهرة طبيعية تتواجد في مختلف المستويات وفي مختلف التنظيمات الإدارية والاجتماعية وغيرها، والصراع أمر حتمي في التنظيمات التربوية حيث لا تملك هذه التنظيمات إمكانية التخلص منه نهائيا ولكن يمكنها التقليل من آثاره، وليس بالضرورة أن يكون الصراع بارزا وواضحا للعيان، فقد يحتاج الفرد منا بعض الوقت كي يشعر بما يحدث في الجانب الخفي، فعلى الرغم من نفي الكثير من القيادات التربوية ظاهرة الصراع وأن بيئاتهم خالية منه، إلا أنه من الصعب أن تجد منظمة لا تعاني منه، ذلك أن المنظمات تتشكل من أفراد متباينين في الأهداف والحاجات والقيم والفهم والإدراك وغالبا ما تكون في اتجاهات متضادة مع بعضها البعض لأسباب مختلفة، وبالتالي ينعكس ذلك على أداء المنظمات ولرسم صورة كاملة عن الصراع التنظيمي سنتناول في هذا الفصل تعريف هذا المفهوم وأسس النظرية ومراحله ومستوياته وأساليب إدارته وآثاره الإيجابية والسلبية على المنظمة وعلى أفرادها.

أولاً: الصراع التنظيمي.

1- مفهوم الصراع التنظيمي:

أ- الصراع لغة: مصطلح الصراع (Conflict) مأخوذ من الكلمة اللاتينية (Conflictus) التي تعني (التطاحن معا باستخدام القوة)، وهي تدل على الاتفاق أو التنافر أو التعارض أو النزاع (محمد، 1997، ص6).

وكلمة (Conflict) هي ذات أصل لاتيني وتعني عملية الضرب أو الطرق، وأما استخدامها في اللغة الانجليزية القديمة فتعني العراك أو الخصام (إمام، 1997، ص32).

ب- الصراع اصطلاحاً: الصراع في الاصطلاح حسب تعريف روبينز (Robbins) فيغي "عملية تتضمن بذل جهد مقصود من قبل شخص ما لطمس جهود شخص آخر باللجوء إلى شكل من العوائق، ينجم عنها إحباط الشخص الآخر وتثبيطه عن تحصيل أهدافه وعن تعزيز ميوله" (أحمد بطاح، 2006، ص132).

أما زايد (1995) فقد عرفه بأنه "النشاط المعتمد الذي يقوم به الشخص (أ) لإفساد جهود الشخص (ب) بواسطة شكل من أشكال الإعاقة التي يمكن أن تؤدي إلى إحباط الشخص (ب) والتي تتسبب في عدم قدرته على تحقيق أهدافه أو مصالحه (زايد، 1995، ص527).

والصراع حقيقة واقعية في كل النظم، ولكنه ليس بالضرورة سلبياً، بل إن له أحياناً قيمته للنظام والصراع عند كل من بينيس وشين (Bennis And Chin) يعني "العنف أو التدمير أو ضبط غير حضاري للأمر، أو عدم اللجوء إلى سلوكيات عقلانية، ولكن من الممكن أن يعني أيضاً المغامرة والتجربة المثيرة والتحديث والتوضيح والإبداع والنمو والعقلانية الجدلية" (محمد، 2002، ص202).

فالصراع ذو حدين يمكن أن يكون مدمراً، ولكنه أيضاً يمكن أن يكون إيجابياً بناءاً. أما القريوشي فنظر إلى الصراع على أنه "عمل مقصود من طرف ما، للتأثير سلباً على طرف آخر، بشكل يؤثر سلباً على قدرة ذلك الطرف، ويعيق تحقيق أهدافه وخدمة

مصالحة، إذ ينشأ لدى العاملين والوحدات الفرعية المختلفة تباين في الطرق التي ينظرون بها إلى أعمالهم، والأعمال التي تقوم بها الجماعات الأخرى، وعندما يحدث التفاعل بين هذه الجماعات المختلفة من خلال الأعمال اليومية يكون هناك احتمال لنشوء صراع أو تناقض بينها" (القريوتي، 2000، ص 241).

أما مفهوم الصراع التنظيمي فقد تناوله بوندي (Pondy) من خلال التعريف التالي بأنه: "تعطل أو انهيار في سبل وميكانيزمات وضع القرار المعياري أو في تقنياتها، مما يجعل الفرد يعيش صعوبة اختيار بدائل الفعل أو الأداء". (Pondy, 1967, P300).

أما كيلي (Kelly, 1974) فترى أن الصراع التنظيمي هو "نتيجة جانبية للتغيير وأنه من الممكن أن تتم الاستفادة منه ووضعه تحت سيطرة المنظمة ويمكن أن يكون الصراع هادفا وفعالا بحيث أنه يؤدي إلى تفجير الطاقات والمواهب والكفاءات الفردية والجماعية الكامنة (زيد، 2006، ص 65).

وقد عرفه بوندج (Bounding) بأنه " موقف يتصف بالمنافسة تصبح فيه الأطراف المتصارعة على وعي بتناقضاتها، ويسعى كل طرف منها إلى تحقيق غاية على حساب الطرف الآخر" (واصل، 2006، ص 41).

ويلاحظ مما سبق اختلاف وتعدد التعريفات التي تبناها الباحثون في نظرتهم لمفهوم الصراع، والسبب أن هناك مداخل عديدة لدراسة الصراع كظاهرة اجتماعية، حيث يركز كل مدخل من المداخل على جوانب معينة، ويعود أيضا إلى الخلفية الفكرية لكل فريق، وذلك تبعا لتطوير مفهوم الصراع وإبعاده المختلفة. ويتضح أيضا من التعاريف السابقة للصراع على أنه شكل من أشكال النزاع والخصام والخلاف والتنافس بين فردين أو أكثر ينشأ عندما يدرك أحد الأطراف بأن الطرف الآخر يعيقه ويمنعه من تحقيق أهدافه لأسباب تتعلق بتعارض الأهداف أو بغموض الأدوار أو عدم تحديد الصلاحيات والمسؤوليات أو بمحدودية الموارد أو بأمور تتعلق بالقيم و الدوافع والأفكار وقد يؤدي هذا الصراع إلى آثار إيجابية بناءة إذا أحسنت إدارته أو إلى آثار سلبية مدمرة إذا أسئئت إدارته.

2- خصائص الصراع التنظيمي:

كما يتضح مما سبق أن هناك تعدد في وجهات النظر العلمية حول مفهوم الصراع التنظيمي وتعددا مماثلا في المصادر المسببة له تشمل الشخصية والتنظيمية ولكن يبقى ظهور الصراع كظاهرة تنظيمية ثابتة ومستقرة في أغلب المنظمات الحديثة، تميزه عدة خصائص ثابتة يلتقي عندها أغلب المنظرين والمفكرين ومن بينها:

- ينطوي الصراع على وجود أهداف أولية غير متكافئة لدى أطرافه وتكون عملية الحوار الوسيلة المفضلة من قبل هذه الأطراف للوصول إلى حالة من التكافؤ في الأهداف (المصلحة المشتركة).

- يعتبر التوتر بعدا أساسيا في الصراع، وهو ما ينطوي في ثناياه إمكانية دخول الأطراف المعنية في نشاط عدائي ضد بعضها البعض لإجبار واحد أو أكثر من الأطراف على قبول بعض الحلول التي لا ترضى بها.

- يمثل الصراع وضعاً مؤقتاً، رغم وجود الكثير من الصراعات المزمنة.

- ينطوي الصراع وضعاً على محاولة من جانب بعض الأطراف التي تستهدف إجبار أطراف منافسة أخرى على قبول حل أو اتفاقية قد لا تكون الأطراف الأخيرة راغبة فيها.

- يفرض الصراع أعباء وتكاليف باهضة على الأطراف المعنية به طيلة فترة الصراع وهو ما يرغمها في النهاية على حسم الصراع إما بالطرق السلمية أو بالقوة القسرية (ناجي، 2000، ص82).

ويصنف الباحث الخصائص التالية:

- الصراع حقيقة واقعية مؤكدة توجد في كافة النظم.
- الصراع ينشأ نتيجة إدراك طرفي الصراع الحقيقية من وجهة نظر مختلفة.
- ينطوي موقف الصراع طرفين متخاصمين أو أكثر.
- يتضمن الصراع أسباب وظروف تدفع إلى حدوثه.

3- الأسس النظرية للصراع التنظيمي:

تباينت آراء منظري الإدارة حول الرؤية إلى الصراع في المنظمات فمنهم من يرى أنه سلبي ويجب تجنبه بوصفه مؤشر تخريب داخل الجماعة المنظمة ومنهم من يراه ظاهرة طبيعية تفرض حضورها على المنظمة نتيجة لقيام الجماعة بأداء المهام وأن هذا الصراع ليس ضارا. ومنهم من يوازن بين الجوانب السلبية والايجابية للصراع حيث قد يكون نافعا أو ضارا حسب العوامل وحسب كل موقف للصراع.

ولقد تفاوتت الآراء في تفسير ظاهرة الصراع في المنظمات ويمكن أن نشير في السياق إلى العديد من الآراء ومنها:

3-1- المدرسة التقليدية: يرى رواد هذه المدرسة أن الصراع هو ناتج الاتصال الضعيف بين الأفراد في بنيات العمل وعن عدم الانفتاح وعدم قدرة الأفراد على إشباع حاجاتهم أي أن النظرة إلى الصراع في هذه المدرسة كانت سلبية على أساس أن الصراع شيء سلبي يرتبط بالرعب والخوف والعقاب (Denis, 1988, P435)

وأهم فرضيات هذه المدرسة:

- الصراع حالة يمكن تجنبها.
- يحدث الصراع عادة بواسطة أشخاص محددين (محدثو الاضطرابات).
- يجب أن تلعب السلطة دورا فعالا لمنع حدوث...
- قدرة أطراف الصراع على إلحاق الضرر ببعضهم البعض ويهدف كل طرف إلى إعاقة أهداف الطرف الآخر.

- تظل نتائج الصراع غير مدركة وغير معروفة لأي طرف لحين انطفاء الصراع.

- وجود اختلاف وانحياز في العلاقات بين أطراف الصراع.

- أطراف الصراع على وعي وإدراك بالخصم.

3-2- النظرية السلوكية في الإدارة: ونرى هذه النظرية أن كل النظم، ومن خلال

بنيتها توجد فيها إمكانية صراع، وهي لا ترى في الصراع شيئا مخفيا أو شرا من الشرور في

كل الحالات، وترى أن الصراع يمكن أن يكون قوة إيجابية في أداء الجماعة (محمد، 2002، ص 234).

إذا حدث الصراع فعلى الإدارة أن تتجاهله.

ويمكن ربط هذه المدرسة بجهود أقطاب المدرسة الكلاسيكية كتايلور وفايول الذين نظرا إلى الصراع كظاهرة سلبية، ونادوا بضرورة تجنبه لتحقيق الانسجام من خلال القوانين والأنظمة والإجراءات (أحمد، 2006، ص133).

3-3- المدرسة السلوكية: في هذه المدرسة بدأ النظر إلى الصراع على أنه ضرورة حتمية وطبيعية تصاحب التفاعلات الإنسانية داخل أي منظمة (سمير، 1983، ص26). وتقوم آراء هذه المدرسة على الافتراضات التالية:

- أن الصراع حتمي.
- أن أسباب الصراع متعددة ويمكن التعرف عليها من دراسة الموقف ككل.
- أن الصراع عنصر حيوي في عملية التغيير بالمنظمة.
- أن الصراع قد يكون في صالح المنظمة (J. Kelly, 1969, p 503).

3-4- النظرية التفاعلية الموقفية: في هذه النظرية بدأت الرؤية إلى الجوانب السلبية والإيجابية للصراع حيث قد يكون الصراع بناء أو هداما حسب القيود والعوامل التي تؤثر في الموقف كل عملية من عمليات الصراع ومن ثم هذه النظرية أن للصراع آثارا إيجابية وأخرى سلبية (موسى، 2003، ص571).

وتقوم آراء هذه النظرية على للافتراضات التالية:

- الصراع حالة يمكن تجنبها.
- الصراع انعكاس طبيعي للتجديد.
- إدارة الصراع ممكنة.
- الصراع في حد الأدنى أمر عادي بل ضروري.

- ويمكن ربط هذه النظرية بالنظرية الحديثة كنظرية النظم والتي رأت أن الصراع ضروري حيث أنه يخلق الإحباط الأمر الذي يتطلب عملا، وهو ما يمكن أن يتمخض عن حيوية وتجديد في المنظمة (أحمد، 2006، ص 133).

3-5- النظرية الحديثة: تعتبر هذه النظرية الصراع ظاهرة طبيعية ومرغوب فيها حتى أنه في بعض الحالات يجب تشجيع الصراع وإيجاد الحد الأدنى منه بما يضمن للجماعة حيويتها وزيادة قدرتها الابتكارية وممارستها للنقد الذاتي وتقوم النظرية على الافتراضات التالية:

- الصراعات ظاهرة مألوفة وطبيعية في المنظمات لأن الأفراد يختلفون حول مدى سلطاتهم ومسؤولياتهم.

- إن مبدأ الحد من الصراعات يكون صحيحا في المنظمات التي تتعامل مع الأزمات مثل القوات المسلحة أو المنظمات التي تتسن بالعمل بالترتيب مثل الشركات الصناعية ولا يعتبر هذا المبدأ صحيحا بالنسبة للمنظمات المنتجة للمعرفة والتقنية.

ويمكن القول بأن الصراع في ضوء هذه النظرية لا يمثل خطرا في حد ذاته وإنما يكمن الخطر في سوء إدارية وهذا يتطلب بدوره أن يكون هناك استراتيجيات وطرق جديدة لإدارة الصراع (محمد، 2008، ص 15).

3-6- تصور ابن خلدون للصراع: نحاول استخلاص آراء ابن خلدون وتصوره للصراع وخاصة أنه درس إشكالية الصراع في المستوى الاجتماعي وتحديدًا في مستوى التنظيمات السياسية التي لها من الخصائص ما تشترك به مع التنظيمات الأخرى، حيث يرى ابن خلدون أن حتمية الصراع تحدّثه العوامل الاقتصادية وذلك من خلال أن المجتمع يقوم على التنّازع بين بني البشر بسبب تراحمهم على حيازة حاجات الدنيا التي لا تتوفر بالملّك، حيث يقول في مقدّمته: "ومن ضرورة الاجتماع التنّازع لازدحام الأغراض" (مقدمة ابن خلدون، ص 191).

ويرى أيضا أن التنّازع هو وجه من جوه الصراع في المجتمع لا يمكن حسمه إلا بمقتضى القوة، ولقد قام ابن خلدون بالربط بين الصراع على السلطة أو الملك بالمصالح

وعبر عن ذلك بلفظ الملذات والشهوات واعتبر أن الملك منصب شريف ملذوذ يشتمل على جميع الخيرات الدنيوية والشهوات البدنية والملاذ النفسية، لذلك يحدث التنافس حوله وقل ما يسلمه أحد لصاحبه إلا إذا غلب عليه فتقع المنازعة وتفضي إلى المغالبة التي لا تتم إلا بالعصب ومن ذلك يبرز الصراع بين العصبيين من أجل تحقيق هذه المصالح المتمثلة في الملذات والشهوات المختلفة ومن أجلها يحدث التلاحم والتعاون داخل العصب الواحدة ضد العصب أو العصب الأخرى (ناصر، 2012، ص82).

4- أسباب الصراع التنظيمي:

هناك أسباب عديدة ومختلفة للصراع، الصراع التنظيمي يمكن تصنيفها إلى أسباب فردية ترجع إلى طبيعة شخصيات الأفراد وأسباب تنظيمية ترجع إلى العلاقات الاجتماعية بين أعضاء التنظيم أو إلى طبيعة البنية التنظيمية أو إلى المهام التي يقوم بها التنظيم ذاته، ومن الأسباب يمكن أن نذكر مايلي:

4-1 - الأسباب الفردية: فتشمل.

- تباين شخصيات الأفراد وقيمهم وأخلاقياتهم الأمر الذي يثير المشاحنات وتعارض أو تصادم وجهات النظر.

- اختلاف أو تعارض الأهداف والمصالح فما استهدفه الطرف (أ) من ترقية مثلا يمثل تهديدا أو خطرا للطرف (ب) الذي يرى خسارته في نجاح (أ) في شغل هذه الدرجة الأعلى.

- الأنانية، حيث يسعى طرف أو أكثر إلى الانحياز الكامل لمصالحه غير عابئ بمصالح الطرف الآخر، أو متعديا عليها.

- الولع بالسلطة والسعي لوقع السلطة وما تهيئه من نفوذ رسمي يسهل تحقيق المصالح الذاتية.

- المنافسة الخشنة غير الشريفة التي تقترن بالوشاية بالطرف الآخر لدى الرئيس أو تشويه الحقائق أو بث أو نشر الشائعات ضد المنافس الآخر.

- ضغوط الوقت والعمل و ما تسببه من توتر وعصبية، تمثل بدورها سببا مؤديا إلى الصراع أو مساعدا على تأجيجه.

- المضايقات التي تحدث بين الجنسين في بيئة العمل من الموظفين للموظفات أو العكس.

- تعارض مطالب كل من العمل أو الأسرة من حيث الوقت والتفكير.

4-2- الأسباب التنظيمية: وتشمل.

- محدودية الموارد، مل المكافآت أو التجهيزات (مكتب، جهاز، تكييف، سيارة،...) أو فرص للتدريب أو الانبعاث للخارج.

- محدودية فرص الترقى مع كثرة المتطلعين والمستحقين لها.

- حيز الإدارة لبعض العاملين أو ضدهم على أساس الجنس أو الدين أو المؤهل أو السن أو القرابة... الخ.

- زيادة أو تزايد مسؤولية الموظف أو المدير مع محدودية سلطته أو صلاحيات.

- الرقابة المكثفة على الموظف من المستوى الإداري الأعلى (أحمد، 2000، ص434).

وهناك أسباب أخرى للصراع التنظيمي أشار إليها مركز القرار للاستشارات (1994) لعرضها في السياق التالي:

أ- **اختلاف الأهداف والقيم الفردية:** إن تفاوت الأشخاص في السن والجنس والقيم والمعتقدات والمستوى الثقافي يؤدي إلى ظهور علاقات غير تعاونية يسودها التناقض فالتفاوت في الأعمار مثلا ينشئ ما يسمى بصراع الأجيال.

ب- **اختلاف الإدراك:** إن اختلاف مدركات الأفراد وانتماءاتهم تجعلهم يرون نفس الظواهر بطرق مختلفة مما يتسبب في حدوث الصراع.

ج- **عدم الرضا عن العمل:** نعدم رضا الفرد عن عمله يؤدي إلى التغييب عن العمل وعدم إتقان المهام المطلوبة وعدم التعاون مع الآخرين وذلك كله يتسبب في حدوث الصراع.

د- **الطبيعة العدوانية لبعض الأفراد:** هناك أشخاص ميالون بطبعهم للعدوانية والشخص الميال للمشاجبة يحاول أن يستغل وظيفته في إشباع تلك الرغبة العدوانية الأمر الذي يجعل التعامل معه أمرا صعبا ويزيد من احتمال ظهور التناقضات كما أن هناك بعض الأفراد الذين يتميزون بجدة الطبع والحساسية الزائدة الأمر الذي يجعل التعامل معهم صعبا أيضا ويزيد ذلك من احتمال ظهور الصراعات.

هـ- **غموض الأدوار:** إن عدم الدقة في تحديد الأدوار للأفراد يوقعهم في حيرة ويجعلهم غير قادرين على التصرف وبالتالي تظهر التناقضات مع زملاء العمل.

و- **العلاقة الاعتمادية:** ونعني بها اعتماد كل طرف على الآخر في القيام بنشاطه أو تحقيق أهدافه وهذا من شأنه أن يوجد سببا للنزاع القائم.

ز- **القيم و الأخلاقيات الإدارية:** يبدو أحيانا أن الكثير من المديرين يعملون بدون حدود أخلاقية وغالبا ما تبدو قراراتهم معتمدة أكثر على النفعية أكثر من أي مفهوم، أو ربما يرجع ذلك إلى:

- ضغط الرؤساء في العمل يعتبر هو المؤشر الرئيسي في المدير التنفيذي كي يتخذ قرارات غير أخلاقية.

- يميل المديرون إلى النظر إلى معاييرهم الأخلاقية على أنها معايير عالية ولكن رأيهم يكون أقل في التطبيقات الأخلاقية للمدير المعتدل. الممارسات غير الأخلاقية لأن الأخلاقيات ليست شيئا واحدا.

إن خطوات تحسين السلوك الأخلاقي يجب أن تأتي من الإدارة العليا، الجشع الفردي والفساد العام للمعايير الاجتماعية.

وهذا ويلاحظ أن التصرفات غير الأخلاقية لا تسبب أي صراع إذا كان الرؤساء يعرفون و لا يقولون شيئا غير أنها تسبب صراعا شديدا إذا كانت الإدارة ترفض تلك التصرفات وتتصدى لها ولاسيما إذا كان المسؤولون بالمنظمة يعتقدون أنهم يفعلون الشيء الصحيح، وهم يتخذون كل قرار كما لو كان هناك مراجع يراقبهم من فوق أكتافهم وهم

يسألون: هل أأخذ نفس القرار إذا كان يتعين علي إفشاء تام وعلني لتصرفاتي؟ (مركز القرار للاستشارات، 1994، ص406).

وكذلك أن هذه الأسباب قد لا تجتمع معا لتسبب الصراع، بل إن سببا واحدا معينا قد يكون هو صاحب الأثر كأسلوب اتخاذ القرار في المنظمة.

كذلك يجب ملاحظة أن الأسباب المعلنة قد لا تكون هي الأسباب نفسها الفعلية للصراع، فأسباب الصراع تكون كامنة أو قد تظل خفية، ويدعي أطراف الصراع حججا غير صحيحة وتبريرات مصطنعة لإخفاء النوايا والدوافع الحقيقية...

أما كل من فيلدمان وأرنولد Felidman And Arnold فيرجعان أسباب الصراع داخل الجماعات إلى سببين رئيسيين هما:

أ- **تنسيق العمل بين الجماعات:** حيث يعتبر تنسيق العمل بين الجماعات من أهم المصادر الرئيسية للنزاع والصراع التنظيمي، لأن مهام العمل هي الأساس في منظمات العمل، كما يتمثل تنسيق العمل في تحديد المهام والواجبات والمسؤوليات والسلطات وتوضيح الأدوار، وإذا لم يتم ذلك بشكل واضح ومحدد يحدث النزاع والصراع.

ب- **أنظمة الرقابة التنظيمية:** تعتبر الرقابة والمتابعة المصدر الثاني للصراع والنزاع الداخلي لجماعات العمل.

وتتمثل مشكلات النزاع في أنظمة الرقابة داخل المنظمات في الجوانب التالية:

- تداخل وتشابك الموارد وقلتها، حيث تعتمد الإدارات والأقسام والأفراد في منظمات الأعمال على بعضهم غير أن طبيعة العمل أحيانا تختلف من قسم لآخر من إدارة لأخرى لذلك فإن تقسيم الموارد المالية بين الأقسام والإدارات قد يؤدي إلى حدوث النزاع أو الخلاف أو الصراع.

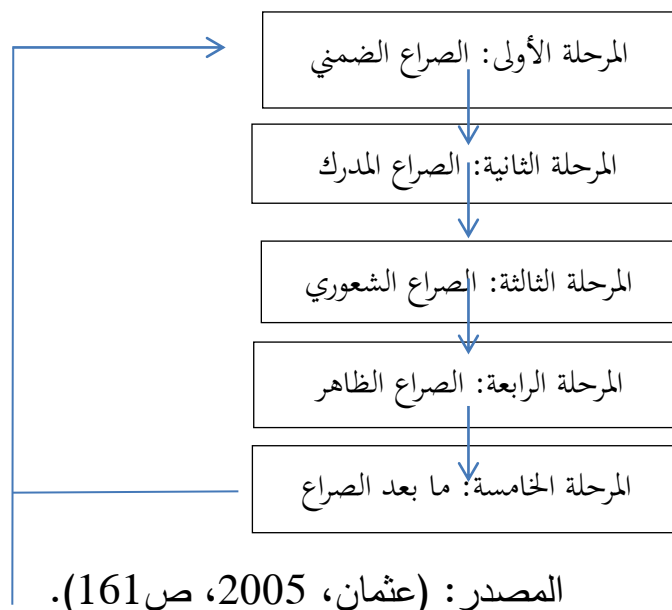
- تنافس أنظمة الحوافز، لاشك أن تصميم نظم الحوافز والمكافآت والمنح والترقيات أو غيرها من المزايا في الأجهزة قد يؤثر على جماعات العمل.

- استخدام المنافسة كوسيلة لتحفيز أو دفع العاملين وقد تتجح المنظمة في ذلك، وقد تقشل فتؤدي إلى النزاع والخلافات داخل الأقسام والإدارة (فاروق والسيد، 2005، ص132).

5- مراحل الصراع التنظيمي:

يعتبر الصراع التنظيمي عملية ديناميكية ينشأ ويتطور عبر سلسلة متعاقبة من المراحل والأحداث يمكن أن يطلق عليها "دورة حياة الصراع" وليس هناك اتفاق محدد بين الباحثين حول عدد هذه المراحل أو طبيعتها ومن بين تلك النماذج نموذج بوندي (Pondy) الذي قام بتحديد خمس مراحل للصراع التنظيمي: والشكل رقم (05) يوضح ذلك:

شكل رقم (05): مراحل الصراع كما يراها بوندي



المصدر: (عثمان، 2005، ص161).

5-1- مرحلة الصراع الضمني (كامن): يوجد في أي نظام، وتتضمن هذه المرحلة

الشروط أو الظروف المسببة لنشوء الصراع والتي لا يدرك فيها الأطراف وجود الصراع غير أن هناك مقدمات لذلك فهي تتعلق بالتنافس على الموارد والتباين في الأهداف، وجود الحاجة إلى استقلال في العمل، أو غير ذلك من الأسباب التي تسهم في ميلاد الصراع بشكل ضمني.

5-2- مرحلة الصراع المدرك: في هذه المرحلة يبدأ الأفراد في النظام بادراك أو

ملاحظة وجود الصراع فيما بينها. وهنا يتخذ أحد الأطراف موقفا معينا معتمدا على

معلومات اختبارات غير صحيحة أو غير كافية وبالتالي يمكن إدراك وجود الصراع على الرغم من عدم وجود حالات تابعة من الصراع الكامن.

3-5- مرحلة الشعور بالصراع: حيث يتبلور الصراع بشكل أوضح وتتولد أشكال من القلق افردي أو الجماعي المشجعة على الصراع، نتيجة إدراك أحمد الأطراف وجود خلاف بينه وبين الآخرين.

4-5- مرحلة الصراع العلني: في هذه المرحلة يلجأ الفرد أو الجماعة إلى التصريح علنا عن الصراع ضد الطرف أو الأطراف الأخرى، وذلك بإظهار كل طرف منهم أشكالاً مختلفة من السلوك أثناء المناقشة والمفاوضة أو أي موقف بينهم، ويكون التعبير بطرق مثل العدوان، المشاحنات العلنية، الانسحاب.

5-5- مرحلة ما بعد الصراع أو مترتبات الصراع وآثاره: وهنا تبدأ عملية إدارة الصراع والتعامل معه بالإيجاب أو الكبت. فإذا كانت إدارة الصراع ذات نتائج مرضية لأطراف الصراع فسوف يسود جو التعاون بينهم، وإذا كانت نتائج إدارة الصراع سلبية وغير مرضية سيؤدي ذلك إلى أن يكبت كل طرف شعوره بالصراع وبالتالي تتعاظم أسبابه ويكون أكثر خطورة في المستقبل (معن ومروان، 2008، ص20).

أما روبينز (Robbins,1992) فقد قسم مراحل الصراع إلى أربع مراحل رئيسية وهي:

المرحلة الأولى، مرحلة المعارضة الكامنة: حيث لا يعرف فيها الأطراف الصراع ولكن هناك ظروف تخلق الفرصة المناسبة لظهور الصراع.

المرحلة الثانية، الإدراك والتشخيص: وهنا يحدث التعارض حقيقياً وواقعياً ويكون على مرحلتين:

أ- الإدراك: حيث تدرك الأطراف المتنازعة وجود المسببات التي تظهر الصراع. وهنا يخرج الصراع عن التستر والاستقرار.

ب- **مرحلة الشعور:** حيث يتم تشخيص الصراع فيشعر الفرد بالقلق، والتوتر والإحباط ويحاول التعامل مع الضغوطات.

المرحلة الثالثة، مرحلة السلوك: وهنا يكون الصراع قد بدأ ويتم ظهور الصراع بطريقة جلية وممارسة سلوك الصراع مثل العدوان والكراهية والعنف والاعتداء والمعارضة والتآمر ومنع الخصم من تحقيق الأهداف والرفض والتخريب.

المرحلة الرابعة، مرحلة النتائج: كنتيجة للصراع ومن خلال أساليب إدارة الصراع تظهر النتائج، يمكن تمييزها بأنها فعالة أو غير فعالة فأثر كل منها على المنظمة يقدر فعالية أو عدم الفعالية فإذا حسن أدائها حسنت نوعية القرارات الإدارية وتحفيز الطاقات الإبداعية.

فإذا أدير الصراع إدارة حسنة فإن الصراع سيقبل وتسود علاقات تعاونية ونقل احتمالية أثره السلبي، أما إذا قمع بالتسلط أو تم تهدئته بالمجاملة فإنه سيظهر صراع آخر نتيجة التعامل معه (سامي، 2004، ص 17-18).

وبعد إدراكنا لمراحل الصراع يمكن أن نجزم أنه ليس للصراع مراحل ثابتة ومستقرة إذ يمكنه أن يتخطى كل المراحل وينفجر بصفة فجائية، كما يمكنه أن يمر فقط على بعض المراحل. كما تختلف مدة كل مرحلة من صراع لآخر ومن حالة لأخرى وبذلك تتعدد الاحتمالات التي يمكن وضعها كمراحل يمر عبرها الصراع من قبل ظهوره إلى انفجاره وحله.

وأيضاً من المهم ملاحظة وتتبع المراحل الأولى في الصراع، لأن حل الصراع منها أسهل بكثير مما سيكون عليه الوضع في المراحل المتأخرة. ومن ناحية أخرى فإن عدم وجود صراع مكشوف في المنظمة يعني بصورة عامة أن هناك صراعاً خفياً، وليس أن الصراع غير موجود.

6- مستويات الصراع التنظيمي:

للصراع عدة مستويات منها الفردي والجماعي والصراع بين المصالح المختلفة داخل التنظيم أما خارجه فيكون بين التنظيم وغيره بين التنظيمات الأخرى ويمكن أن تنفرع هذه

المستويات على مستويات أخرى فيكون بين الفرد والتنظيم أو بين فرد وجماعة أخرى رسمية أو غير رسمية ويمكن أن يكون أفقياً أو عمودياً أو يكون الجماعي بين جماعة من العاملين والتنظيم الرسمي أو بين جماعات رسمية أو غير رسمية ويحدده علماء الإدارة في أربع مستويات رئيسة وهي كالتالي:

6-1- الصراع على مستوى الفرد: هذا النوع من الصراع يقع بين الفرد وذاته وينعكس تأثيره على سلوك الفرد وعلاقاته في العمل وتحقيقه لأهداف المنظمة التي هو عنصر فيها. وغالباً ما يحدث هذا الصراع عند ما يجد الفرد نفسه محل جذب لعوامل عدة تحتم عليه أن يختار أحدها بحيث لا يمكن تحقيقها معاً، ويتضمن هذا النوع من الصراع كلا من صراع الهدف وصراع الدور نوجزهما على النحو التالي (خضر وآخرون، 2009، ص317).

أ- صراع الهدف: ويحدث بين هدفين لهما أهمية متساوية أو بين هدف إيجابي وهدف سلبي أو بين هدفين سلبيين وذلك على الفرد أن يختار أحدهما أي الهدف الأكثر نفعا أو أقل ضرر (سلامة، 2004، ص220).

وفيما يلي أمثلة على مواقف تؤدي إلى هذا النوع من الصراع :

- الصراع بين هدفين أو أكثر: من المعروف أن الاختيار بين الأهداف الإيجابية عملية صعبة وتستغرق وقتاً طويلاً. إذا كان الشخص معتقداً أن هذه الأهداف لها أهمية متساوية، ومع ذلك يبقى من السهل عليه اتخاذ القرار ومن الأمثلة على هذا الشكل من أشكال الصراع، إذا ما أتيحت للمدير أو المشرف فرصة الاختيار بينوظيفتين لهما نفس الأهمية والمميزات، فقد يسبب له هذا الموقف بعض القلق، الذي سرعان ما يتم التغلب عليه، ذلك أن عملية الاختيار تكون بين هدفين كلاهما إيجابيو مرغوب فيه .

- الصراع بين هدف إيجابي وهدف سلبي: ينشأ هذا الصراع عندما يوجد بعض العناصر الإيجابية وبعض العناصر السلبية في نفس الوقت.

ومن الأمثلة على هذا النمط من الصراع عندما يتوفر للقائد التربوي فرصة الترقّي لوظيفة أعلى (عنصر إيجابي) ولكن مكان الوظيفة بعيد (عنصر سلبي) ففي هذه الحالة يتردد الشخص في اتخاذ القرار ويحدث الصراع الداخلي لديه.

- **الصراع بين هدفين سلبيين:** وينشأ الصراع في هذه الحالة لأن على الشخص أن يختار الهدف الأقل ضرراً. ومن أمثلة هذا الصراع حالات العفوية أو المساءلة، كأن يعاقب شخص ما إنما بالنقل بعيداً عن المكان الذي ألفه أو يُحوّل إلى وظيفة أدنى. (محمد، 2002، ص 237).

ب- **صراع الدور:** ويظهر عندما يواجه الفرد دورين متعارضين لعدم استطاعته بالوفاء بتوقعات الدورين في انسجام وبتوقف صراع الدور على طبيعة الموقف وعلى شخصية الفرد (سلامة، 2004، ص 220).

ويمكن التمييز بين خمس حالات رئيسية لصراع الدور:

- لا يمكن للفرد عمل شيء دون مخالفة بعض القواعد أو القوانين.
- إتباع سلوك دور معين يتعارض مع سلوك الآخرين.
- القيام بدورين في آن واحد.
- إرغام الفرد على ممارسة قيم و أخلاقيات تتعارض مع قيمه وأخلاقياته.
- تتعدد الأدوار بحيث يقوم الشخص بعدة أدوار ولا يعرف أي منها يجب أن يكون له الأولوية.

وصراع الدور في المنظمة له أسباب عدة منها:

- **الهيكل التنظيمي:** والذي يعتبر السبب الأول في شعور الأفراد بصراع الدور داخل المنظمة، فالهيكل التنظيمي يعمل على تهيئة الظروف لأهداف وسياسات و قرارات و أوامر قد تكون متقاربة أحياناً، فالكثير من المنظمات تعاني من ازدواجية السلطة و هدم تسلسلها.
- **المركز:** يسبب المركز الوظيفي صراعاً ذاتياً له، حيث يعاني بعض الموظفين من عدم قدرتهم على الاستجابة للمتطلبات المقاربة كأن يعاني المشرف من صراع الدور اتجاه توقعات مديره و توقعات مرؤوسيه.

- **أسلوب الإشراف:** يعد أسلوب الإشراف المتبع داخل المنظمة مصدرا رئيسيا من مصادر صراع الدور، فعندما لا يقوم المشرف بتوفير المعلومات الكافية عن أداء العمل لمروؤسيه أولا يقوم بتوصيل هذه المعلومات بالصور المطلوبة، فإن المروؤس يشعر بنوع الصراع مع ذاته، وكذلك قد يعتمد المشرف على تكليف مروؤسيه بمهام تفوق قدراتهم و إمكانياتهم، مما يؤدي لحدوث نوع من القلق و التوتر لديهم.

ويعتبر الصراع على مستوى الفرد في المنظمة من أهم أنواع الصراعات بالنسبة للمنظمة، فالفرد العامل هو أهم عناصر الإنتاج، و هذا النوع من الصراع يعمل على تشتيت قدراته و إمكانياته العقلية و الجسدية ويؤثر على سلوكه داخل المنظمة بطريقة تؤثر سلبا على تحقيقه لأهداف المنظمة (خضر وآخرون، 2009، ص319).

6-2- الصراع على مستوى الأفراد: ينشأ هذا النوع من الصراع عند حدوث اختلاف و تناقض في الأهداف و المعتقدات و القيم بين الأفراد و المجتمعات (سلامة وطه، 2007، ص33).

وتتعدد أشكال وصور الصراع بين الأفراد فقد يكون منصبا على السلطة أو على المركز الاجتماعي، أو يتركز على الحصول على نصيب أكبر من العوائد والمكافأة، وهذه الأشكال و غيرها من الصراع تتضمن نوعا من المنافسة بين أطراف الصراع على موارد محدودة. إن وجود صراع بين طرفين يعني أن هناك عدم اتفاق أو تنافس بين طرفي الصراع اتجاه موقف معين. إن هذا الموقف الموضوعي لا يفسر في حد ذاته الصراع الذي يبديه طرفا الصراع، إذا أن عاملا هاما يلعب دورا هاما وهو المتغيرات المعرفية والإدراكية التي تحدد وعي الأطراف بالتناقض (أحمد، 1990، ص268)

وقد قدم كل من جوزيف لوفت (Josefh lauft) وهاري انجهم (Harry Ingham) نموذجا لتحليل ديناميكية التفاعل بين الفرد و الآخرين وعرف هذا النموذج باسم نافذة **جوهاري**.

وتتكون هذه النافذة من أربع خلايا كما في الشكل رقم (06) وكل خلية تعكس مزيجا من المعلوماتين التاليين:

- معلومات عن الذات.

- معلومات عن الآخرين.

الشكل رقم (06): نافذة جوهاري

الفرد لا يعرف الآخرين	الفرد يعرف الآخرين	
Hidden self الذات المخفية	Open self الذات المكشوفة	الفرد يعرف نفسه
Undiscovered self الذات المكشوفة	Blind self الذات العمياء	الفرد لا يعرف نفسه

المصدر (حريم، 1987، ص241).

ومن الشكل السابق نجد أربع حالات:

أ- **الذات المكشوفة:** الفرد يعرف نفسه ويعرف الآخرين وهذه أفضل الحالات جميعها فهو على بيئة من مشاعر وإدراكات و معلومات و دوافع نفسه و الآخرين وهذا التبصير يجعل التفاعل بينها أمر ممتع وغير مسبب للصراع.

ب- **الذات المخفية:** الفرد يعرف نفسه فقط ولا يعرف دوافع و مشاعر و رغبات الآخرين فيعاني من الخوف والصراع والقلق لعدم قدرته على تفسير سلوكيات الآخرين.

ج- **الذات العمياء:** الفرد يعرف الآخرين فقط ولا يعرف نفسه فيكون الفرد مثيرا غضب الآخرين في تصرفه وأسلوب حديثه دون أن يدرك ذلك وهذا يزيد احتمالية حدوث الصراع.

د- **الذات غير المكتشفة:** وهذا الفرد لا يعرف نفسه ولا يعرف الآخرين و هنا يرتفع عدم الفهم وسوء الاتصال وينفجر الموقف وبحالات حادة من الصراع مع الأفراد والآخرين (حريم، 1987، ص240).

وبصفة عامة فإن الصراع بين الأفراد في المنظمة الواعدة، يمكن رده إلى مصدرين

رئيسيين:

المصدر الأول: ويشمل عدم الاتفاق على الأهداف أو الإجراءات، و حالات الاختلاف على إجراءات بلوغ الأهداف والتي تقع ضمن الطرائق والوسائل وبالتالي فإن إمكانية حدوث الصراع تظل مرتفعة.

المصدر الثاني: ويشمل الأمور العاطفية مثل المشاعر السلبية التي تنعكس في صورة الغضب وعدم الثقة والخوف والرفض والمقاومة، وخاصة بين الرئيس ومروؤسه وفي معظم الأحيان تكون هذه المشاعر سلبية تراكمية أو سابقة لموقف الصراع (محمد، 2002، ص238).

6-3- الصراع على مستوى الجماعات: هو الصراع الذي يحدث بين مختلف الوحدات الإدارية داخل المنظمة ويأخذ هذا المستوى شكلين رئيسيين:

أ- الصراع الأفقي: يقع هذا من الصراع بين الجماعات أو الوحدات الإدارية التي تقع في مستوى تنظيمي واحد، ومن الأمثلة على هذا النوع من الصراع هو الصراع الذي ينشأ إدارتي الإنتاج و التسويق في نفس المنظمة.

ب- الصراع الرأسي: يقع الصراع الرأسي بين جماعات أو وحدات إدارية تنتمي إلى مستويات تنظيمية متفاوتة كالصراع الذي ينشأ بين مستوى الإدارة العليا والإدارة الدنيا على سبيل المثال (خضر وآخرون، 2009، ص322).

6-3-1- مصادر وأسباب الصراع بين الجماعات: تتفاوت جماعات العمل في مدى تعاونها، يمثل تفاوت الأفراد في تعاونهم، من تعاون كامل إلى منافسة ونزاع كاملين، ومن الأسباب الرئيسية التي تدعو الجماعات للتعاون فيما بينها هو الرغبة المتبادلة لإنجاز العمل أو التكاثر معاً لمواجهة خطر مشترك، وأما الأسباب الرئيسية التي تدعو للاحتكاك بين الجماعات فهي كثيرة ومن أهمها:

- السعي للوصول إلى أهداف متضاربة.

- المنافسة على الموارد المحدودة، حيث تتنافس الوحدات التنظيمية المختلفة على الموارد المتاحة المحدودة (لوازم، تجهيزات، أثاث).

- المنافسة على المكانة أو المركز.
- المنافسة على القوة والسلطة.
- المنافسة بين المستويات الإدارية المختلفة.
- الصراع الوظيفي بين الوحدات التنظيمية حيث تتصارع بعض الوحدات على القيام بإنجاز نفس الأعمال، وذلك لأن طبيعة هذه الأعمال تسمح بإمكانية انجازها من قبل أكثر من جهة.

- الصراع بين الأجهزة التنفيذية والأجهزة الاستشارية.
- التنافس في الأداء، فالجماعات التي تتشابه به أعمالها تحاول كل منها أن تتوقف على غيرها في الأداء (حسين، 2009، ص180).

6-4- الصراع على مستوى المنظمات: هو صراع أي نظام مع أنظمة خارجية عنه وقد تكون لهذا الصراع مترتبات إيجابية، مثل تزايد تمسك النظام بهويته و قيمته أهدافه ولكن إذا كانت خللة في درجة انسجام النظام مع نفسه فإن الصراع الخارجي قد يشكل تهديدا يقود إلى نوع من مشاعر اللامبالاة وتقليل درجة تناغمه مما قد يهدد تحلل النظام و تفككه (محمد، 2002، ص238).

إن عملية بروز الصراع والتنافس بين منظمة و المنظمات الأخرى أدى إلى ظهور ما يسمى بنظرية الألعاب Games Theory وهي عبارة عن توصيف لجميع الأوضاع المتنافسة والمتصارعة بين المنظمة، فيحدث اتصال وتفاهم واتفاق بين هذه الأطراف المتصارعة للتوصل إلى قرار ما يخدم مصالحها جميعا، ويكون بذلك عن طريق التفاوض الذي يؤدي إلى نتيجة مرضية ترضي الأطراف المتفاوضة.

إن الصراع بين المنظمة والمنظمات الأخرى يكسب المنظمة قوة ديناميكية لتتأثر و تنشط و تتطور وتحسن حالها حتى تثبت وجودها على مركزها التنافسي في المجتمع شريط أن لا يكون الصراع قد أزاح المنظمة عن مسيرتها الهادفة.

إن تعرض المنظمة إلى شتى أنواع الصراعات يؤدي إلى حلول الارتباط والقلق في جوانب هيكلها التنظيمي، مما يؤدي إلى حدوث الأضرار لكل الأطراف، وبالطبع لا يوجد

نموذج مثالي أو قاعدة محددة من أجل القضاء على هذه الصراعات لاستحالة ذلك علميا، ولكن يمكن التخفيف من حدة الصراع، وقد يكون ذلك من خلال القضاء على الأسباب التي تؤدي إلى ظهوره، سواء كانت أسبابا نفسية أو بيروقراطية، ومثل هذا العمل يتطلب إعادة بناء تركيبها بشكل عملي وفق أسس واقعية وتحسين العلاقات والعمل على التخلص من الاختلافات وتخفيف الفوارق ويكون ذلك عن طريق زيادة الوعي وإحلال مبادئ التعاون والإخاء بين جميع الأطراف (خضر وآخرون، 2009، ص323).

7- آثار الصراع التنظيمي:

الصراع حقيقة واقعه في كل النظم و أمر حتمي مفروض التعامل معه ولكنه ليس بالضرورة ذو طبيعة سلبية بل له أحيانا قيمته للنظام فالصراع ذو حدين يمكن أن يكون سلبيا ولكنه أيضا يمكن أن يكون إيجابيا وهذا ما سوف يوضحه الباحث في السياق التالي:

أ- الآثار الإيجابية: إن أصحاب الفكر الإداري الحديث و على رأسهم المدرسة التفاعلية يعترفون بهذا الأثر الإيجابي للصراع التنظيمي عندما يقولون أن الصراع لا يمكن تجنبه وهو وليد ظروف و أوضاع في المنظمة على اعتبار أنه أساس التقدم و الإبداع، تشجيعه المبادرة الخلاقة وتطوير الأفكار الجديدة والتي من شأنها أن تجعل المنظمة متطورة متكيفة مع المتغيرات من حولها ، ومن الآثار الإيجابية للصراع مايلي:

- يولد الصراع التنظيمي الطاقة لدى أفراد التنظيم ويبرز القدرات و الاستعدادات الكامنة التي لا تبرز في ظل الظروف العادية.

- يتضمن الصراع الوظيفي عادة بحثا عن حل مشكلة، ومن خلال هذا الحل يتم اكتشاف التغيرات الضرورية لنظام المنظمة.

- الصراع نوع من الاتصال، وحل الصراع يفتح طرقا جديدة ودائمة للاتصال.

- يساعد الصراع على إشباع الحاجات النفسية لأفراد التنظيم وخاصة ذوي الميول العدوانية.

- قد يؤدي الصراع إلى إزاحة الستار عن حقائق ومعلومات قد تساعد في تشخيص بعض المشاكل الفعلية في المنظمة.

- يمكن للصراع أن يكون خبرة تعليمية جديدة لأفراد التنظيم.
- يعمل على فتح قضايا للمناقشة بطريقة المواجهة المباشرة.
- يعمل على توضيح القضايا مثار الخلاف بين أفراد التنظيم.
- يساعد على زيادة الإنتاجية ويعمل على النمو.
- يمكن أن يكون الصراع التنظيمي أساسا لعمليات الإبداع والابتكار وعمليات الحفز في التنظيم.

- يحقق أهداف كل من الأفراد والمنظمات بطريقة ايجابية.

- إن الإدارة الصحيحة للصراع التنظيمي تحول الطاقة المتولدة عن الصراع إلى قوة وأثر ليأخذ الطابع الإيجابي بدلا من السلبي، والهدف هنا ليس القضاء على الصراع بل الاستفادة منه في تحويل هذه الطاقة والأفكار من أطراف الصراع إلى فوائد ونتائج جيدة للمنظمة وأفرادها، وكل هذا يتم بواسطة صراع الجدل الايجابي والعصف الفكري، كما أن الصراع الخارجي يزيد من التلاحم الداخلي في المنظمة (Stern, 1976, P143).

ب- الآثار السلبية: اعتبر أصحاب المدرسة التقليدية أن الصراع التنظيمي مهما كان مصدره ذو أثر سلبي و يمثل اختلالا وظيفيا في عمل المنظمة نظرا للآثار السلبية الناتجة عنه، مثل التوتر النفسي والقلق، وفقدان احترام الذات وضعف القدرة على اتخاذ القرار والتي تؤدي بدورها إلى التأثير على إنتاجية المنظمة وتخفيض الروح المعنوية للعاملين، وهذا بدوره يؤثر على فعالية المنظمة عن طريق اضطرابها لزيادة طاقتها حتى تحافظ على نفس مستوى الإنتاج السابق للصراع، وإن التوتر والقلق إذا استمر في المنظمة كفيلا بتمزيقها، ومن الآثار السلبية للصراع التنظيمي مايلي:

ولذلك هناك حاجة ماسة إلى ضرورة قيادات إدارية مدربة على التفاعل البناء مع تلك الصراعات تتبنى النظرة الحديثة نحو مفهوم الصراع بالمنظمة لا تخشاه وتحاول الاستفادة منه لاستخلاص وظائفه الإيجابية لتحقيق الأهداف التي منها فعالية التنظيم في ظل بيئة خالية من التعقيد و العوائق والصعوبات تتسم بالأمان للعاملين وتتعامل بأفضل الآليات لاحتواء الصراع وإدارته عند الحدوث.

- قد يدفع كل طرف من أطراف الصراع إلى التطرف في تقدير مصلحته على حساب المصلحة الكلية للتنظيم.

- يحول الطاقة (الأفكار) والجهد عن المهمة الحقيقية في التنظيم.

- يهدم المعنويات ويهدر الوقت والجهد والمال مما يضعف من مستوى الكفاية و
الفعالية.

- يستقطب الأفراد والجماعات وينجم عنه فقد الثقة بين الإدارة والعاملين، ولجوء
الأفراد إلى أعمال الانتقام تتمثل في تعطيل الآلات أو إخفاء المعلومات وعدم التعاون مع
الإدارة، أو القيام بترويح إشاعات كاذبة.

- يعوق العمل التعاوني والجماعي.

- انخفاض الإنتاجية ويعاني الأداء من الجمود.

- الشلل في التصرف يرافقه التوتر النفسي الذي يؤدي إلى الإحباط وعدم التأكد
وفقدان القدرة على الحزم وضعف في الثقة.

- إنه مرض لصحة المنظمة وهو نوع من عدم وجود مهارات قيادية (محمد،
2008، ص 131).

ثانياً: أساليب إدارة الصراع.

1- إدارة الصراع التنظيمي:

يتضح من مناقشة مفهوم الصراع، أن الصراع في النظم أمر محتوم، ولا بد منه،
والنظام التربوي لا يشد عن هذه الحقيقة، والصراع غالباً ما يزداد في فترات التطوير والتغيير
مادام هنا كتفاعل ونقاش فلا مناص من أن يكون متوقعا في مؤسسات تستخدم أسلوب قيادة
جماعية.

وهنا يجب ملاحظة أن إدارة الصراع لا تعني التقليل من حجم الصراع وإنما رفع
سوية الصراع إذا كان أقل مما يجب، بمعنى إذا كان الصراع ضعيفا فعلى القائد التربوي
استشارة معلميّه على رفع أساليب المناقشة إلى حد المقبول والمتوسط، وإذا كان الصراع

مرتفعاً فيجب على القائد التربوي أن يعمل على نفذه والتقليل منه إلى حد المقبول (محمد، 2002، ص312).

وللتعامل مع الصراع توجد عدة أساليب يمكن للإدارة أن تستخدمها، لكن يجب أن نلاحظ أن لا يوجد أسلوب واحد يمكن استخدامه في كل الأحوال وفي التعامل مع كل الصراعات، بل إن معظم هذه الأساليب مكتملة لبعضها البعض، ولا يمكن الاعتماد على أسلوب واحد دون الأساليب الأخرى (السالم، 1990، ص89).

وترتبط فعالية أي أسلوب يمكن استخدامه بعدة متغيرات، منها: -موضوع الصراع، وأطرافه، وما يحملونه من قيم واتجاهات، كذلك للبيئة التي ينشأ فيها الصراع لها تأثيرها على اختيار الأسلوب المناسب للتعامل مع الصراع ومدى نجاحه (النمر، 1994، ص55).

وتزخر أدبيات البحث بالعديد من الأساليب التي تساعد على الإدارة الفعالة والإيجابية للصراعات مما تلعب دوراً هاماً في توفير بيئة ومناخ بين أطراف الصراع يؤدي إلى مخرجات إيجابية منتجة تزيد من إحساس النظام بصحته وقدرته على التعامل الناجح مع أهدافه ومهامه، وفي هذا السياق سنتناول أهم استراتيجيات إدارة الصراع على مستويات مختلفة والتي سنعرضها كما يلي:

على مستوى الفرد أو بين الأفراد أو على مستوى الجماعات أو المنظمات .

1-1- إدارة الصراع داخل الفرد:

لا يوجد نمط محدد لإدارة الصراع الذاتي، ذلك أن شخصية الفرد وأسلوب تعامله مع الآخرين تعتبر من المتغيرات الشرطية التي تؤثر على أساليب إدارة الصراع الذاتي ويلجأ الفرد إلى استخدام وسائل دفاع سيكولوجية في هذه الحالة، حيث تعتبر هذه الوسائل جزءاً رئيسياً من شخصية الفرد ولا يدرك الفرد عادة أنه يستخدم هذه الوسائل وإذا كان من السهل عليه ملاحظة شخص آخر أثناء استخدامها وتندرج هذه الوسائل من إيجابية نسبياً مثل (السمو-التعويض) إلى وسائل سلبية مثل (الانسحاب - التبرير - الإسقاط).

أ- السمو: يعني تنقية الدوافع العريضة، وتوجيه تلك الطاقة إلى تعبيرات مقبولة، فالطاقة النابعة من العدوان أو الغضب وغيرها من المصادر يمكن أن تصبح هادمة إذا عبر

عنها صراعه، ولكن الفرد يستطيع أن يسمو بهذه الطاقة ويحوّلها إلى تعبيرات أخرى بنتائج إيجابية، فالمعلم الذي يشعر بالغضب من مشرفه التربوي قد يحول طاقة الغضب نحو الانهماك في تدريس طلابه.

ب- التعويض: إن الشخص الذي يتصف بالقصور في إحدى خصائصه أو مهاراته قد يعوضها بدرجة عالية من الكفاءة في مجال آخر، فالطالب الذي يفقد القدرة على التكيف مع زملائه قد يكرّس كل جهده في الدراسة ويحصل على تقديرات عالية.

ج- الانسجام: ويعني تجنب الأفراد المتسببين في الصراع علماً بأن هذا الانسحاب بعدم الثقة واللامبالاة وعدم الاحترام.

د- التبرير: ويعني أن يخلق الفرد سبباً مقبولاً اجتماعياً لتصرفاته بدل من السبب الحقيقي لتبرير سلوكه فقد يبرر الطالب رسوبه في الامتحان بفقد كتابه الذي كان يدرس فيه.

هـ- الإسقاط: ويعني التخلص من الشعور بالذنب والفشل بإسقاط أو إلقاء المخاوف و الرغبات و الأفكار غير المقبولة اجتماعياً بشخص آخر (محمد، 2008، ص144).

1-2- إدارة الصراع بين الأفراد:

وأما لإدارة الصراع على مستوى الأفراد فيري كل من بليك وموتون (Blak And Mouton) أنه يمكن اللجوء إلى الأساليب الآتية التي أوضاعها على شبكة إدارية لها بعدان هما:

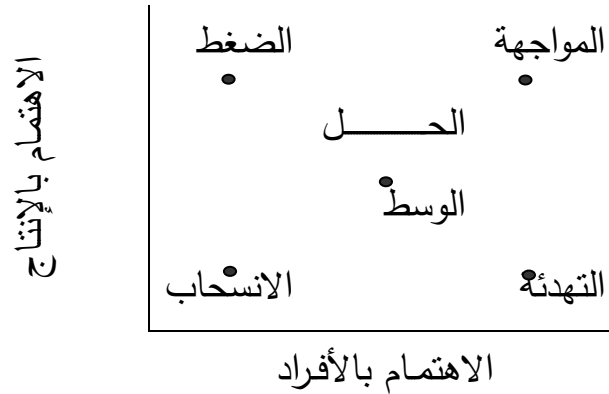
- بعد الاهتمام بالأفراد.

- بعد الاهتمام بالإنتاج.

وقد عددا الباحثان خمسة أساليب لإدارة الصراع بين الأفراد والشكل رقم (07) يوضح

ذلك:

الشكل رقم (07): أساليب إدارة الصراع بين الأفراد حسب بليك وموتون.



المصدر: (سامي، 2004، ص 23).

ويتضح من الشكل السابق، أساليب إدارة الصراع بين الأفراد عند كل من بليك وموتون والتي فصلها فيما يلي:

أ- أسلوب الانسحاب: وهو إهمال الشخص لمصالحه ومصالح الآخرين بتقادي أو تجنب نقاط التعارض أو الصراع.

ب- أسلوب الضغط: ويتم اللجوء إلى هذا الأسلوب لحسم الموقف بسرعة عند تعطل العمل واستنزاف السبل الأخرى.

ج- أسلوب الحل الوسط: وفيه يلبي الشخص جزئياً اهتماماته واهتمامات الطرف الثاني للنزاع.

د- أسلوب التهدة: محاولة كسب الوقت حتى تهدأ عواطف أطراف الصراع لتخف حدته وتتضمن تسوية نقاط الخلاف الثانوية وأن تترك النقاط الجوهرية لتتناقص مع مرور الوقت.

هـ- أسلوب المواجهة: يتم فيها التحري عن المصالح المشتركة للمجموعات المتنازعة والتركيز على نقاط التقارب والاختلاف ومحاولة إيجاد حلول لها (سامي، 2004، ص23).

أما كل من توماس وكلمان (Thomas and kelman) فقد رصد أداة لإدارة الصراع بخمسة أساليب تتضمن بعدين يشكلان مفاهيم الصراع وهما كما يسميهما أيضا سلوكان حرجان:

أ- **بعد التعاون:** ويمتد من درجة غير متعاون إلى درجة متعاون ويحدد هذا البعد الدرجة التي يصلها الفرد في إشباع حاجات الطرف الآخر، ويضع باعتباره حاجات الآخرين ومصالحهم.

ب- **بعد الحزم التوكيدي:** ويمتد من درجة غير حازم إلى درجة حازم، ويحدد هذا البعد الدرجة التي يصل إليها الفرد في إشباع حاجاته، ويؤكد تحقيق حاجاته بغض النظر عن حاجات الآخرين ينتج من توحيد هذين البعدين خمسة أساليب لإدارة الصراع وهي كما يلي:

- **الأسلوب التعاوني:** أو النمط التشاركي ويعطي هذا الأسلوب أهمية للأهداف الشخصية في وقت واحد ويقوم على افتراض مؤداه أنه يجب الاعتراف بجميع الأهداف وإشباعها ويستعمل هذا الأسلوب حل المشكلات كنهج عام للتغلب على الصراع، كما يؤكد بشكل واضح تقبل الشعور و التسامح في الاختلافات، وتبذل في هذا الأسلوب محاولات للعمل معا للتوصل إلى حلول مقبولة عند أطراف الصراع ويدعو هذا الأسلوب إلى استعمال الاستقصاء المفتوح لتطوير إبدال خلافة من الحلول.

- **أسلوب التسوية:** أو نمط المصالحة وهذا الأسلوب محاولة لإيجاد حل ملائم مقبول يرضي جزئيا كل طرف من الأطراف ففيه يربح كل طرف شيئا كما يخسر شيئا ويمكن النظر إلى هذا الأسلوب على أنه أسلوب إقناع ومناورة بغية إيجاد حل وسط في الأغلب، ويؤدي هذا الأسلوب إلى تسويات مؤقتة.

- **أسلوب المستسلم الخاسر:** أو أسلوب المجاملة، هو أسلوب تعاوني غير بات، ويعمل هذا الأسلوب على إرضاء الآخرين على حساب اهتمامات الفرد الخاصة ويتم في هذا

الأسلوب المحافظة على العلاقة الذاتية والإذعان لأهداف الآخرين، ويتضمن هذا الأسلوب أنه من الأفضل للمرء تجاهل الخلافات بدلا من المخاطرة فيها.

- **أسلوب الرابع/الخاسر أو أسلوب التنافس:** وهو أسلوب بات وغير تعاوني وفيه يستعمل الفرد كل ما لديه من قوة لتحقيق هدفه فبالخسارة فيه تعني فقدان المكانة وقلة الكفاءة ويغلب على هذا الأسلوب السلوك العدواني الجامد المتعنت وغير المعقول وفيه قد يستخدم الفرد القمع والإكراه.

- **أسلوب الخاسر المتخلي أو أسلوب التجنب:** ويحمي هذا الأسلوب الفرد من خوض معركة مع الآخرين يشعر أنه لن يرجعها ويظهر تجنب الفرد لمقارعة الآخرين في انسحابه من الخلافات و تسويفه فيها أو تجاهلها ومع أن هذا الأسلوب يتصف بالتسامح الموضوعي غير المتأثر بالأشخاص، إلا أنه قد يؤدي بصاحبه إلى الإحباط والحقد (إيزابيل وجين، 1997، ص221).

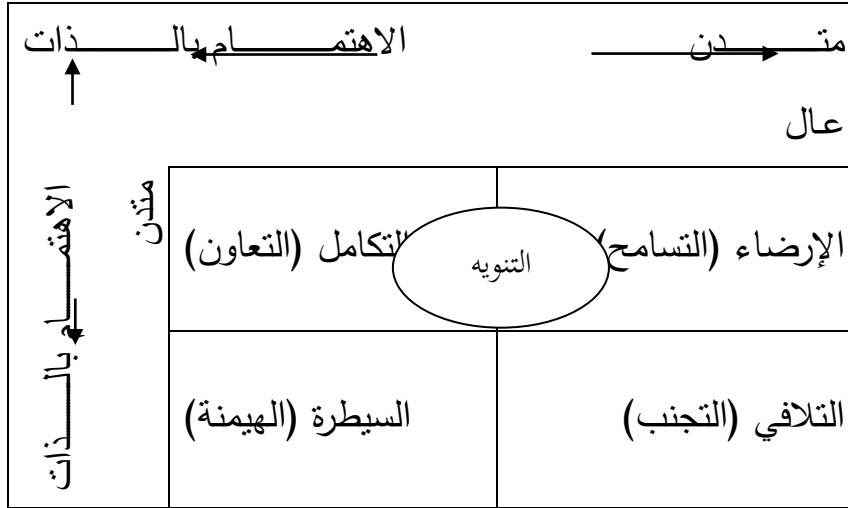
وأما رحيم (2002) فقد ميز بين أساليب إدارة الصراع على أساس بعدين هما:

أ- **بعد الاهتمام بالذات:** وهو يوضح درجة محاولة الفرد إشباع حاجاته واهتماماته الشخصية.

ب- **بعد الاهتمام بالآخرين:** ويوضح درجة محاولة الفرد إشباع حاجات واهتمامات الآخرين.

وينتج عن البعدين السابقين خمسة أنماط أو أساليب لإدارة الصراع كما يراها رحيم (Rahim, 2001) في الشكل الموضح فيما يلي:

الشكل رقم (08): أساليب إدارة الصراع عند رحيم



ويتضح من الشكل السابق استراتيجيات إدارة الصراع ورحيم والتي فصلها فيما يلي:

- **إستراتيجية التكامل:** تتميز هذه الإستراتيجية بإدارة الصراع بالاهتمام العالي بالذات وبالآخرين: ويتسم العاملون بالتعاون والمشاركة لتحقيق الرضا المطلوب وهناك تبادل صريح للمعلومات ويتم بحث الاختلافات وأسباب الصراع للوصول إلى حل ناجح ومقبول لجميع الأطراف.

- **إستراتيجية التسامح (الإرضاء):** ويكون هذا الأسلوب عندما يكون أحد الطرفين عنده اهتمام منخفض بالذات وعال بالآخرين ويرتبط بالإيثار للآخرين وهو يقلل من الأنانية ويمثل الكرم والمساعدة وهو مثال على الجماعية و الارتقاء عند الاختلاف للإرضاء الغير ذلك أن يضحى باهتماماته وحاجاته في سبيل الآخرين.

- **إستراتيجية السيطرة (الهيمنة):** ويظهر عندما يكون لطرف الاهتمام عال بنفسه ومنخفض بالآخرين، ويميل المشارك للسيطرة عن طريق تأكيد ما يهتم به أكثر وبدون الاهتمام باحتياجات ورغبات الطرف الآخر وهذا هو أسلوب الكسب والخسارة وهو يسعى لعدم الاعتراف بحاجات أو توقعات الآخرين.

- **إستراتيجية التلافي (التجنب):** ويخرج عندما يكون لطرف اهتمام منخفض بالذات وبالآخرين على السواء ويميل المشاركون إلى عدم الاهتمام بالمشكلة وهو مرتبط بالسلوك والاتجاهات غير المهمة نحو موضوع الصراع ويرتبط بالانسحاب والتأجيل أو التسويق وهو

مرتبط بأسلوب لا أسمع لا أدري لا أتكلم وهو شكل لتأجيل الصراع حين يحين الوقت المناسب.

- إستراتيجية التسوية (المتوسط): يظهر هذا الأسلوب الاهتمام المتوسط بالذات وبالأخرين والمشارك الذي لديه هذا النمط يميل إلى التصالح في حل الصراع لتحقيق الرضا الجزئي ويرتبط هذا السلوك بأسلوب (أعط وخذ) المشاركة على أساس التنازل عن شيء للوصول إلى قرار مقبول ويتم من خلال تقسيم الاختلافات وتبادل التنازلات من جميع الأطراف للوصول إلى موقف التسوية (معن ومروان، 2008، ص66)

1-3- إدارة الصراع بين المجموعات:

يرى كل من لاورانس ولورس (Lawrence and Lorse) أنه توجد ثلاثة اتجاهات فكرية تناولت إدارة الصراعات بين المجموعات تتمثل فيما يلي:

أ- **الاتجاه التفاوضي:** ينصب هذا الاتجاه على حل الصراعات التي تنشأ بين المجموعات التي تتنافس على الموارد المحدودة حيث يسعى هذا الاتجاه إلى محاولة زيادة تدفق الموارد المتاحة أو تخفيض الطلب من الأطراف المتنافسة.

ب- **الاتجاه البيروقراطي:** وينصب هذا الاتجاه على حل الصراعات التي تنشأ عن علاقات السلطة الرأسية في التنظيم الرسمي وذلك من خلال رغبة الرؤساء فرض سيطرتهم على المرؤوسين ومقاومة المرؤوسين لذلك الاتجاه ويتم حل الصراع هنا من خلال استبدال قواعد البيروقراطية الصارمة بأسلوب العلاقات الإنسانية في الرقابة.

ج- **اتجاه النظم:** وينصب هذا الاتجاه على حل الصراعات التي تنشأ كنتيجة لعدم التنسيق بين النظم الفرعية ولاسيما على العلاقات الأفقية بين الإدارات المختلفة في التنظيم ويعتمد إستراتيجية إدارة الصراع هنا على عدة عناصر منها:

- تقليل الاعتماد على الموارد المشتركة.

- تخفيف الضغوط التي تمارس للحصول على الإجماع في اتخاذ القرارات.

- الاختيار السليم للموظفين.

- تقليل الاعتماد المتبادل بين الوظائف (P. Lawrence and J. Iorise, 1967,)
(p116)

أما كل من لونجينز وفرينجل (Longenecker and Freingle) فقد قاما بتحديد مجموعة من الأساليب لحل الصراع بين المجموعات وهي كالآتي:

أ- **السيطرة على الجماعة الأقوى:** إذا لم يوقف النزاع فإن الأقوى هو الذي سيفوز، وإذا كانت الهزيمة قاسية، فإنه يمكن للمدير أن يتنحى، إما بالاستقالة أو النقل، وفي بعض الحالات يتقبل المدراء الهزيمة وينتظروا فرصاً أخرى للصراع، وإذا تصارعا فريقان، فإن السيطرة قد تتم بقرار الأكثرية.

ب- **المساومة بين المتنافسين:** إن المساومة هي الوسيلة للحل بين المتنافسين، وهذا ينطبق على أنواع أخرى من الصراع، كرؤساء الأقسام، وبالمقارنة فإن كل أنواع الصراع قد تؤدي إلى خسارة ما.

ج- **تعديل العلاقات التنظيمية:** في بعض الأحيان فإن هذه العلاقات تؤدي إلى صراع، وإن مثل هذه المتغيرات قد تحدث صراعاً بين الطبقات المختلفة.

د- **أسلوب حل المشكلات:** إن الشخص الذي يستخدم أسلوب حل المشكلات يجب أن يأخذ رأي العالم آلن (ALAN) الذي يقول بأن هناك عناصر ثلاثة في حل المشكلة:

- أريد حل يحقق الأهداف، ويكون مقبولا للطرفين.

- من مسؤوليتنا أن نكون متعاونين متأنين في إظهار الحقائق.

- القدرة على السيطرة على المشكلة التي نصل بها إلى حل، ولكن حل غير

مفروض (محمد، 2002، ص220).

خلاصة:

تتاول الباحث في هذا الفصل النظري بعض النقاط التي رأى أنها مهمة في موضوع الصراع التنظيمي وذلك بالتعرف على ماهيته من خلال مفهومه وأساسه النظرية وأسبابه ومراحله ومستوياته وأساليب إدارته والآثار الإيجابية والسلبية المترتبة عليه في المنظمة. وموضوع الصراع واسع وممتد ولذا فضرورة دراسة هذا الموضوع والتعمق فيه يعتبر مطلباً ملحاً، حيث أصبح الصراع في مدارسنا ظاهرة ملازمة لها بأشكال مختلفة وبمستويات متفاوتة تحتاج إلى إدارة ذكية من قبل القيادات التربوية تحسن عملية إدارته والتعامل معه، إذ يمكن أن يكون وسيلة للإبداع والابتكار والتطوير أو سبباً للفوضى وتدهور العلاقات وتأزمها بين أعضاء المجتمع المدرسي وهذا ما لا يريجه أي عاقل لهذه الفضاءات التعليمية.

ثانياً: الجانب التطبيقي

الفصل الرابع

الإجراءات الميدانية للدراسة

تمهيد.

أولاً: الدراسة الاستطلاعية.

- 1- حدود الدراسة الاستطلاعية.
- 2- عينة الدراسة الاستطلاعية.
- 3- أدوات الدراسة الاستطلاعية.
- 4- نتائج الدراسة الاستطلاعية.

ثانياً: الدراسة الأساسية.

- 1- منهج الدراسة.
- 2- حدود الدراسة.
- 3- مجتمع الدراسة.
- 4- عينة الدراسة.
- 5- تطبيق أدوات الدراسة.
- 6- تصحيح أدوات الدراسة.
- 7- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

خلاصة.

تمهيد:

المشكلة المطروحة مستمدة من الواقع الإشرافي المعاش بمدارسنا الابتدائية، حيث تمكن الباحث من رسم صورة نظرية أولية عن ذلك ضرورة تحسين العملية الإشرافية بتعليمنا الابتدائي، وذلك من خلال دفع وإلزام مشرفينا التربويين إلى تحسين وتطوير سلوكهم الإشرافي من خلال انتقاء أكثر الأساليب الإشرافية تفضيلاً عند المعلمين فضلاً عن أكثر أساليب إدارة الصراع نفعاً وإيجابية لكل المنتمين لهذه المجتمعات المدرسية، هذا الأمر يبقى المرجو، لكن ما هو سائد بالميدان المدرسي قد يختلف عن ذلك تماماً، ومن أجل التوضيح سنتناول في هذا الفصل الأساس الخطوات الإجرائية الميدانية المتبعة في هذه الدراسة قصد الوصول في النهاية إلى الغاية التي تسعى إليها كل البحوث العلمية ألا وهي الكشف عن الحقائق.

أولاً: الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية أساس المرحلة التحضيرية للبحث، حيث يعتمد عليها الباحث من أجل اكتشاف المجتمع وسبره وكذلك من أجل اختيار وملائمة الأدوات بالإضافة إلى تفادي الوقوع في أخطاء نتيجة عدم التوقع أو الصدفة أو أي عامل آخر، لذلك قام الباحث بالدراسة الاستطلاعية من أجل تحقيق جملة من الأهداف تتمثل في مايلي:

- التعرف على مجالات الدراسة من أجل اجتناب بعض المشكلات التي قد تطرأ في الدراسة الأساسية مما يسمح للباحث من أن يحصن دراسته أثناء التطبيق الميداني.
- اختيار عيني الدراسة لكي تكونا أكثر تمثيلاً للمجتمع الأصلي.
- اختيار أداتي الدراسة الأساسية، حيث الأداة الأولى تختص بتقويم أداء مفتشي التعليم الابتدائي في ضوء الاتجاهات الإشرافية الحديثة، والأداة الثانية التي تختص بتقويم أداء مفتشي التعليم الابتدائي في ضوء أساليب إدارة الصراع، والتأكد من إمكانية تطبيقهما في بيئة الدراسة الأساسية من أجل الحصول على نتائج أكثر مصداقية تسمح بالتعميم والتحقق واتخاذ القرار المناسب.
- اختبار السيكمترية للأداتين.

1- حدود الدراسة الاستطلاعية:

تتمثل حدود الدراسة الاستطلاعية في الحدين التاليين.

1-1- مكان إجراء الدراسة الاستطلاعية: أجريت الدراسة الاستطلاعية

بالمقاطعات التفتيشية للتعليم الابتدائي بالمقاطعة التعليمية الجنوبية لولاية المسيلة.

1-2- فترة إجراء الدراسة الاستطلاعية: امتدت فترة إجراء الدراسة الاستطلاعية من

15 نوفمبر 2015 إلى غاية 15 ديسمبر 2015 وقد وقع الاختيار على هذه الفترة لسببين، أولهما أن هذه الفترة تقع في نفس العام الذي تقرر فيه إجراء الدراسة الميدانية والسبب الثاني فيتعلق بالعينة حيث تتقاسم عينة الدراسة الاستطلاعية نفس الخصائص مع عينة الدراسة الأساسية.

2- عينة الدراسة الاستطلاعية:

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من 60 فردا من مفتشين ومعلمين بواقع 30 فرد لكل أداة ينتمون إلى مكان الدراسة الاستطلاعية السابق الذكر.

3- أدوات الدراسة الاستطلاعية:

لغرض تحقيق أهداف الدراسة والمتمثلة بتقويم أداء مفتشي التعليم الابتدائي في ضوء كل من الاتجاهات الإشرافية الحديثة وأساليب إدارة الصراع، فإن الأمر يتطلب إيجاد أداتين على النحو التالي:

- أداة تقويم أداء مفتشي التعليم الابتدائي في ضوء الاتجاهات الإشرافية الحديثة.

- أداة تقويم أداء مفتشي التعليم الابتدائي في ضوء أساليب إدارة الصراع.

ولأجل ذلك قام الباحث بالاطلاع على العديد من الدراسات السابقة ولأدبيات النظرية المتصلة بموضوع الدراسة حيث سمحت له بتحديد الاتجاهات الإشرافية الحديثة وأساليب إدارة الصراع والتي يمكن من خلالها تقويم أداء مفتشي التعليم الابتدائي، كما قام بالتقرب من عدد من المفتشين التربويين في الميدان (مفتشي التعليم الابتدائي تخصص مواد) ومناقشتهم في المهام المستندة إليهم، وكذلك تحديد مدى تفعيلهم واستخدامهم للأنماط الإشرافية الحديثة وأساليب إدارة الصراع.

وبناءً على ما سبق من خطوات قام الباحث بتحديد جميع النشاطات ذات العلاقة بالأداء المطلوب قياسه من خلال:

- تحديد بعض الاتجاهات الإشرافية الحديثة وممارساتها.

- تحديد بعض أساليب إدارة الصراع وممارساتها.

وفي ضوء هذه الخطوات الأخيرة اتجه الباحث إلى اعتماد أداتين جاهزتين لقياس

أداء مفتشي التعليم الابتدائي وذلك لملائمة هاتين الأداتين للدراسة الحالية وكانتا كالتالي:

- أداة تقويم أداء المشرفين التربويين للاتجاهات الإشرافية الحديثة للباحثين (رياض

ستراك وفؤاد الخصاونة، 2004) مع إضافة وتطوير (مجال الإشراف المتنوع).

- أداة أساليب تعامل المشرفين التربويين في الأردن مع الصراع التنظيمي للباحث
(سامي أحمد فلاح الضمور، 2004).

3-1- وصف أدوات الدراسة في صورتها الأولية:

أ- أداة تقويم أداء مفتشي التعليم الابتدائي في ضوء الاتجاهات الإشرافية الحديثة:
تتكون هذه الاستبانة من جزأين.

- الجزء الأول (البيانات الأولية): الغرض من هذا الجزء هو معرفة بعض المتغيرات الشخصية والوظيفة الخاصة بالمفتشين وبالمعلمين من حيث (الوظيفة والمؤهل العلمي وسنوات التدريس).

-الجزء الثاني (لقياس أداء مفتشي التعليم الابتدائي في ضوء الاتجاهات الإشرافية الحديثة): وقد اشتمل على أربعة مجالات هي.

- الإشراف الإكلينيكي (10 فقرات).

- الإشراف التشاركي (10 فقرات).

- الإشراف بالأهداف (10 فقرات).

- الإشراف المتنوع (13 فقرة).

وبذلك فإن الاستبيان يتكون من (43) فقرة.

ب- أداة تقويم أداء مفتشي التعليم الابتدائي في ضوء أساليب إدارة الصراع: تتكون من جزأين.

- الجزء الأول (البيانات الأولية): الغرض من هذا الجزء هو معرفة بعض المتغيرات الشخصية والوظيفة الخاصة بالمعلمين من حيث (الوظيفة والمؤهل العلمي وسنوات التدريس).

- الجزء الثاني (لقياس أداء مفتشي التعليم الابتدائي في ضوء أساليب إدارة الصراع): وقد اشتمل على ستة أساليب لإدارة الصراع وهي.

- أسلوب التعاون (08 فقرات).

- أسلوب المجاملة (08 فقرات).

- أسلوب المنافسة (07) فقرات.

- أسلوب التسوية (08) فقرات.

- أسلوب التجنب (07) فقرات.

- أسلوب الإحالة لمستوى أعلى (08) فقرات.

وبذلك فإن الاستبيان يتكون من (46) فقرة.

3-2- الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة الاستطلاعية: الأدوات

المستخدمتان في الدراسة يشترط فيهما أن تكونا على قدر كبير من المصادقية ليعتمدا عليهما في جمع البيانات من عينتي الدراسة ويستندا عليهما بكل ثقة في تحليل النتائج وتفسيرها ومن ثم تعميمها على المجتمع الإحصائي، هذه المصادقية تدعى في منظور منهجية البحث بالخصائص السيكومترية، وهما الصدق والثبات، ولإشارة تعدد الباحث قياسهما للتأكد من مدى صلاحية هذه الأدوات للبيئة التعليمية الجزائرية وكانت النتائج كالتالي.

3-2-1- الأداة الأولى (تقويم أداء مفتشي التعليم الابتدائي في ضوء الاتجاهات

الإشرافية الحديثة):

أ- الصدق: يعد الصدق من أهم خصائص المقياس الجيد لأنه يكشف قدرة المقياس على ما وضع لقياسه (Ebel, 1972, p409).

ولتأكد من مدى صدق الأداة الأولى قام الباحث بحساب الصدق بعدة طرق نوردها

في مايلي:

ب- صدق المحكمين: تم عرض الأداة الأولى (استمارة الاستبيان) في صورتها

الأولية على مجموعة من الأساتذة الجامعيين المتخصصين في علوم التربية يعملون بالجامعات الجزائرية وكذلك على بعض المشرفين التربويين باعتبارهم متخصصين في الإشراف التربوي (الملحق رقم 01) حيث قاموا جميعا بإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول مناسبة فقرات الاستبيان، ومدى انتماء الفقرات إلى كل مجال من المجالات، ومدى تحقيق هذه الأداة

لأهداف الدراسة ومدى ملائمتها للبيئة التعليمية الجزائرية، وفي ضوء آراء وملاحظات المحكمين واتفاقهم على صلاحيات الفقرات وانتسابها لمجالاتها ولالأداة ككل قام الباحث باعتماد الأداة الأولى للخطوات التالية.

ج- صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي): تقوم هذه الطريقة على مقارنة متوسط درجات الأقوياء في الميزان بمتوسط درجات الضعفاء في نفس ذلك الميزان بالنسبة لتوزيع درجات الاختبار، ولذا سميت بالمقارنة الطرفية لاعتمادها على الطرف القوي الذي نسميه بأصحاب الميزان القوي والطرف الضعيف الذي نسميه بأصحاب الميزان الضعيف، وتم حساب صدق المقارنة الطرفية للأداة الأولى (تقويم أداء مفتشي التعليم الابتدائي في ضوء الاتجاهات الإشرافية الحديثة وذلك بتطبيقها على عينة استطلاعية حجمها (30 فردا) بواقع (5) مفتشين و(25) معلما وتم ترتيب النتائج تنازليا ثم المقارنة بين (25 %) من الطرف الأعلى (25 %) من الطرف الأدنى وذلك بحساب اختبار (ت) لعينتين مستقلتين وتم الحصول على النتائج التالية.

الجدول رقم (03): الإحصاء الوصفي للمقارنة الطرفية للأداة الأولى.

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	
8.87	61.13	8	الطرف الأدنى
18.08	141.38	8	الطرف الأعلى

الجدول رقم (04): صدق المقارنة الطرفية عن طريق اختبار (ت) للفروق بين عينتين مستقلتين.

الأداة	ف	الدلالة	ت	درجة الحرية	الدلالة
الأولى	3.25	0.09	11.26	14	0.00

يتضح من خلال الجدول رقم (10) أن قيمة (ت) البالغة (11.26) عند درجة الحرية (14) وبمستوى الدلالة ($\alpha = 0.00$) وهي أصغر من (0.05) نستنتج بأنه توجد فروق دالة إحصائية بين الطرف الأعلى والطرف الأدنى، وعند الرجوع إلى الجدول رقم (09) نلاحظ اختلافا كبيرا في متوسطي الطرفين الأعلى والأدنى وهذا ما يمكن الباحث من الحكم على أن الأداة الأولى تتميز بصدق تمييزي قوي يؤهلها لتحقيق أهداف الدراسة.

د- الصدق الذاتي: قام الباحث بحساب الصدق الذاتي للأداة الأولى من خلال حساب الجذر التربيعي للثبات وحيث أن قيمة الثبات للأداة الأولى تقدر بـ (0.97) فإن الصدق الذاتي يساوي $\sqrt{0.97}$ ويساوي (0.98) وهذه قيمة يمكن الوثوق بها لاعتبار الأداة الأولى صادقة.

هـ- الثبات: أجرى الباحث خطوات التأكد من الثبات للأداة الأولى وذلك بعد تطبيقه على أفراد العينة الاستطلاعية حيث بلغت (30) فردا بطريقتين وهما التجزئة النصفية ومعامل ألفا كرونباخ.

- طريقة التجزئة النصفية: تم استخدام درجات العينة الاستطلاعية لحساب ثبات الأداة الأولى حيث احتسبت درجة النصف الأول للأداة وكذلك درجة النصف الثاني من الدرجات وذلك بحساب معامل الارتباط بين النصفين ثم جرى تعديل الطول باستخدام معادلة سبيرمان براون والجدول التالي يبين ذلك.

الجدول رقم (05): معامل التجزئة النصفية للأداة الأولى.

عدد الفقرات	معامل التجزئة النصفية
43	0.88

يتضح من خلال الجدول رقم (11) أن معامل الثبات يقدر بـ (0.88) وهذا يدل على أن الأداة الأولى تتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات تطمئن الباحث إلى تطبيقها على عينة الدراسة.

طريقة ألفا كرونباخ: قام الباحث بحساب الثبات ألفا كرونباخ وتم الحصول على النتائج التالي.

الجدول رقم (06): معامل ألفا كرونباخ للأداة الأولى.

عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
43	0.97

يتضح من خلال الجدول رقم (12) أن قيمة معامل ألفا كرونباخ البالغة (0.97) قوية جدا هذا ما يمنح الباحث الحكم على أن الأداة الأولى ثابتة، مما يؤهلها إلى تحقيق أهداف الدراسة.

3-2-2- الأداة الثانية (تقويم أداء مفتشي التعليم الابتدائي في وضوء أساليب إدارة الصراع):

أ- صدق المحكمين: تم عرض الأداة الثانية على مجموعة من الأساتذة المحكمين العاملين بالجامعات الجزائرية وعلى بعض المشرفين التربويين للتعليم الابتدائي باعتبارهم متخصصين في الميدان الإشرافي (الملحق رقم 01) وذلك لإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول مناسبة فقرات الاستمارة، ومدى انتماء الفقرات إلى كل مجال من المجالات، ومدى تحقيق

هذه الأداة لأهداف الدراسة ومدى ملائمتها للبيئة التعليمية الجزائرية، وفي ضوء آراء وملاحظات المحكمين واتفاقهم على صلاحيات الفقرات وانتسابها لمجالاتها وللاداة ككل قام الباحث باعتماد الأداة الثانية للخطوات التالية.

ب- صدق المقارنة الطرفية: قام الباحث بنفس الإجراءات المطبقة في الأداة الأولى وتم الحصول على النتائج التالية.

الجدول رقم (07): الإحصاء الوصفي للمقارنة الطرفية للأداة الثانية.

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	
2.72	102.88	8	الطرف الأدنى
19.46	141.50	8	الطرف الأعلى

الجدول رقم (08): صدق المقارنة الطرفية عن طريق اختبار (ت) للفروق بين عينتين مستقلتين.

الأداة الثانية	ف	الدالة	ت	درجة الحرية	الدالة
	18.86	0.00	5.56	7.27	0.00

يتضح من خلال الجدول رقم (14) أن قيمة (ت) البالغة (5.56) عند درجة الحرية (7.27) وبمستوى الدلالة ($\alpha = 0.00$) وهي أصغر من (0.05) أنه توجد فروق دالة إحصائية بين الطرفين الأعلى والأدنى، وعند الرجوع إلى الجدول رقم (9) نلاحظ اختلافا كبيرا في متوسطي الطرفين الأعلى والأدنى وهذا ما يمكن الباحث الحكم على أن الأداة الثانية تتميز بصدق تمييزي قوي يؤهلها لتحقيق أهداف الدراسة.

ج- الصدق الذاتي: قام الباحث بحساب الصدق الذاتي للأداة الثانية من خلال حساب الجذر التربيعي للثبات وحيث أن قيمة الثبات للأداة الثانية تقدر بـ (0.86) فإن

الصدق الذاتي يساوي $\sqrt{0.86}$ ويساوي (0.92) وهذه قيمة يمكن الوثوق بها لاعتبار الأداة الثالثة صادقة.

د- الثبات: طريقة التجزئة النصفية: قام الباحث بنفس الإجراءات المطبقة في الأداة الأولى وتم الحصول على النتائج التالية.

الجدول رقم (09): معامل التجزئة النصفية للأداة الثانية.

عدد الفقرات	معامل التجزئة النصفية
46	0.74

يتضح من خلال الجدول رقم (15) أن معامل الثبات يقدر بـ (0.74) وهذا يدل على أن الأداة الثانية تتمتع بدرجة مقبولة من الثبات تطمئن الباحث إلى تطبيقها على عينة الدراسة.

- طريقة ألفا كرونباخ: قام الباحث بحساب الثبات ألفا كرونباخ مطبقا نفس الإجراءات المطبقة في الأداة الأولى وتم الحصول على النتائج التالية.

الجدول رقم (10): معامل ألفا كرونباخ للأداة الثانية.

عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
46	0.86

يتضح من خلال الجدول رقم (16) أن قيمة معامل ألفا كرونباخ البالغة (0.86) قوية جدا هذا ما يمنح الباحث الحكم على أن الأداة الثانية تتمتع بدرجة عالية من الثبات، تطمئن الباحث إلى تطبيقها على عينة الدراسة.

4- نتائج الدراسة الاستطلاعية:

توصلت الدراسة الاستطلاعية إلى تحقيق النتائج التالية والتي يمكن أن نوجزها في

مايلي:

أ- التعرف على ميدان الدراسة: أفادت الدراسة الاستطلاعية الباحث في التعرف على ميدان الدراسة الأساسية من حيث تعداد المقاطعات التفتيشية والمدارس التابعة لها وتعداد المعلمين بكل مقاطعة تفتيشية وبذلك تمكن الباحث من تحديد المجتمع المستهدف في هذه الدراسة وتحديد توزيعه على المنطقة التعليمية الجنوبية بولاية المسيلة.

ب- قياس الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة: يعبر الصدق أدوات الدراسة أهم شيء يميزها لذا وجب التركيز عليه من أجل الوصول إلى نتائج قريبة من الدقة والموضوعية، لذلك أفادت الدراسة الاستطلاعية للباحث من حيث التأكيد على صدق وثبات أداتي الدراسة ومدى ملائمة الفقرات للبيئة التعليمية الجزائرية وكذلك مدى وضوحها وتأديتها للمعاني الحقيقة ومدى توافر هذه المستهدفات المراد قياسها في واقع العملية الإشرافية للتعليم الابتدائي.

ج- تحديد العينة: مكنة الدراسة الاستطلاعية الباحث في تحديد الطريقة النسب لاختيار العينة الممثلة لمجتمع الدراسة تمثلا حقيقيا وولاية المسيلة كبيرة جدا، لذا تم تقسيمها إلى منطقتين شمالية وجنوبية وتم استهداف مجتمع المنطقة التعليمية الجنوبية بالدراسة.

د- إخراج أدوات الدراسة في صورتها النهائية: بعد قياس الخصائص السيكومترية للأداتين والتأكد من صدقهما وثباتهما تم الحصول على الأداتين في صورتها النهائية، حيث الأداة الأولى لتقويم أداء مفتشي التعليم الابتدائي في ضوء الاتجاهات الإشرافية الحديثة (الملحق رقم 03)، والأداة الثانية لتقويم أداء مفتشي التعليم الابتدائي في ضوء أساليب إدارة الصراع (الملحق رقم 04).

هـ- التطبيق الاستطلاعي لأدوات الدراسة: لغرض التحقق من وضوح أداتي الدراسة وفهم المستجيبين لتعليماتهما قام الباحث بتطبيق الاستمارتين بصورة تجريبية على عينة استطلاعية بلغ عدد أفرادها (20) مفردة بواقع (05) مفتشين و(15) معلما من مجتمع الدراسة، وقد توصل الباحث إلى أن جميع تعليمات وفقرات الاستمارتين مفهومة وواضحة من قبل أفراد العينة التجريبية.

بعد التأكد من وضوح الاستثمارات وسهولة التعامل معها أصبحت أدوات الدراسة في صورتها النهائية جاهزتين للتطبيق على عيني البحث الأساسيتين.

ثانيا: الدراسة الأساسية.

تعتبر الدراسة الأساسية المرحلة النهائية للبحث، حيث يعتمد عليها الباحث من أجل استكمال كل الإجراءات الميدانية للدراسة المتمثلة في تحديد المنهج وحدود الدراسة والمجتمع واختيار عينة ممثلة له إضافة إلى توفير كل الإجراءات الخاصة بالتطبيق الميداني، وصولاً إلى معالجة البيانات وتحليل النتائج ومناقشتها، لذلك قام الباحث بالدراسة الأساسية من أجل تحقيق جملة من الأهداف تتمثل في مايلي:

1- منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي الذي يعد من المناهج الواسعة الاستخدام في مثل هذه الدراسات، وذلك لأنه منهج يهتم بوصف الظاهرة، وجمع الحقائق والمعلومات، وتقييم هذه الظاهرة في ضوء ما ينبغي أن تكون عليه في ضوء معايير أو قيم واقتراح الخطوات التي يجب أن تكون عليها (شحاتة، 2001، ص 85)

وتعتمد الدراسة الحالية على هذا المنهج في وصف مستوى أداء مفتشي التعليم الابتدائي في ضوء الاتجاهات الإشرافية الحديثة وأساليب إدارة الصراع، وكذلك وصف الفروق في هذا المستوى تبعاً لمتغيرات الدراسة (الوظيفة والمؤهل العلمي والخبرة).

2- حدود الدراسة: تحددت هذه الدراسة بالحدود التالية.

أ- الحد المكاني للدراسة: تم إجراء الدراسة الميدانية بالبلديات الجنوبية لولاية المسيلة حيث تتوفر بها (21) مقاطعة تفتيشية تشرف على (249) مدرسة ابتدائية.

ب- الحد الزمني للدراسة: تم إجراء الدراسة الميدانية خلال السنة الدراسية 2014/2015 بداية بالدراسة الاستطلاعية في بداية الموسم الدراسي وصولاً للدراسة الأساسية في الثلاثي الأخير من الموسم الدراسي.

ج- الحد البشري للدراسة: تم الدراسة الميدانية باستهداف مجتمع المفتشين التربويين والمعلمين العاملين في المنطقة التعليمية الجنوبية حيث بلغ عدد المفتشين التربويين (مفتشي المواد المدرسة باللغة العربية) (21) مفردة وبلغ عدد المعلمين (1853) مفردة.

3- مجتمع الدراسة: يصنف مجتمع الدراسة الحالية إلى مجتمعين أساسيين هما:

أ- مجتمع مفتشي التعليم الابتدائي: يبلغ عددهم (21) مفتشاً ومفتشة يسرون المقاطعات التفتيشية الموجودة بالمنطقة التعليمية الجنوبية لولاية المسيلة.

ب- مجتمع معلمي التعليم الابتدائي: يبلغ عددهم (1853) معلماً ومعلمة يتوزعون على (249) مدرسة ابتدائية بالمنطقة التعليمية الجنوبية لولاية المسيلة، وهذه الإحصائيات صادرة عن مديرية التربية لولاية المسيلة بتاريخ 31 أكتوبر 2014 والجدول التالي يوضح ذلك.

الجدول رقم (11): توزيع أفراد المجتمع وفقاً للمقاطعة الإدارية والتفتيشية.

الرقم	المقاطعة الإدارية	المقاطعة التفتيشية	عدد المدارس	عدد المعلمين
01	بوسعادة 1 / بوسعادة 4	13	06	78
02	بوسعادة 1	14	07	23
03	بوسعادة 3	15	09	89
04	بوسعادة 3 / بوسعادة 1	16	13	76
05	بوسعادة 4	17	13	84
06	بن سرور	18	13	115
07	عين الملح	19	18	132
08	بوسعادة 2	20	11	85

91	15	30	عين الملح 1	09
144	08	32	بوسعادة 2 / بوسعادة 4	10
111	20	42	بن سرور 1	11
114	15	43	عين الملح 1 / عين الملح 2	12
90	18	45	الخبانة 1	13
125	18	46	بوسعادة 1	14
102	06	49	بوسعادة 1	15
100	11	53	عين الملح 1 / عين الملح 2	16
33	11	54	بوسعادة 3	17
71	14	55	بوسعادة 2	18
20	05	57	بوسعادة 3	19
58	10	58	بوسعادة 4	20
112	08	59	بوسعادة 2 / بوسعادة 3	21
1853	249	المجموع		

4- عينة الدراسة:

انسجامها مع هدف الدراسة ومن أجل انتقاء عينة ممثلة تمثيلا كاملا للمجتمع ولانتشار مجتمع الدراسة على منطقة شاسعة (البلديات الجنوبية) من ولاية المسيلة ولعدم

توفر قائمة بأسماء أفراد المجتمع قام الباحث باختيار عينتي الدراسة (عينة المفتشين وعينة المعلمين) كالتالي:

أ- **عينة مفتشي التعليم الابتدائي:** قام الباحث باختيار عينة عشوائية بسيطة قدرها (10) مفتشين من بين (21) مفتشا تربويا وتشكل عينة المفتشين التربويين نسبة (47.61%) من مجتمع المفتشين بهذه المقاطعة التعليمية.

ب- **عينة معلمي التعليم الابتدائي:** لاختيار عينة المعلمين لجأ الباحث إلى المعاينة العنقودية العشوائية، باعتبار كل مقاطعة تفتيشية عنقودا مناسباً يضم مجموعة من المدارس، ومن خلال اختيار (10) عناقيد (المقاطعات التفتيشية المختارة في عينة المفتشين التربويين) قام باختيار ثلاثة (03) مدارس من بين مدارس المقاطعة التفتيشية المختارة وكان عددها (30) مدرسة وتم اعتماد قائمة المعلمين العاملين بهذه المدارس كعينة أساسية للدراسة وكان عددهم (300) معلم ومعلمة وبعد ترخيص مديرية التربية لولاية المسيلة لإجراء الدراسة الميدانية تحت رقم 928 / 2015 خلال الفترة الممتدة من 2015/05/04 إلى غاية 2015/05/20 (الملحق رقم 02)، تم توزيع (300) استمارة استبيان لكل أداة من أداتي الدراسة على المعلمين والمعلمات بالمقاطعات التفتيشية المنتقاة، وتم استرجاع (157) استمارة لكل أداة من الأدوات، بما نسبته (52.33%) من مجموع الاستمارات الموزعة لكي أداة وكانت كلها صالحة للتحليل الإحصائي وبالتالي فقد أصبح عدد أفراد العينة الفعلية للدراسة (157) معلما ومعلمة أي بما نسبة (08.47%) من المجتمع الأصلي للدراسة، وتعد هذه النسبة مقبولة إذ يشير زيتون (1984) أن نسبة (5% - 10%) من مفردات مجتمع البحث هي نسبة مقبولة (زيتون، 1984، ص19).

4-1- خصائص عينة الدراسة: تتسم عينة الدراسة بعدة سمات، وخصائص في

ضوء متغيرات الدراسة (المؤهل العلمي - الخبرة) يمكن توضيحها فيما يلي:

أ- **خصائص عينة مفتشي التعليم الابتدائي:** توضح خصائص عينة المفتشين في

الجدول التالي.

الجدول رقم (12): خصائص عينة المفتشين التربويين.

المتغير	الفئة	العدد	النسبة المئوية
الوظيفة		10	100
	المجموع	10	100
المؤهل العلمي	ما قبل البكالوريا	02	20
	بكالوريا	02	20
	ليسانس	05	50
	(ماجستير / ماستر) فأكثر	01	10
	المجموع	10	100
	أقل من 06 سنوات	01	10
	من 06 إلى 10 سنوات	03	30
الخبرة	أكثر من 10 سنوات	06	60
	المجموع	10	100

يتبين من خلال الجدول رقم (12) الموضح لخصائص عينة المفتشين التربويين مايلي: بشأن المؤهل العلمي كانت نسبة مؤهل (ليسانس) (50%) ثم نسبة مؤهل (ما قبل البكالوريا والبكالوريا) (20%) ثم نسبة مؤهل (ماجستير - ماستر فما فوق) (10%)، أما بشأن الخبرة احتلت فئة (أكثر من 10 سنوات) المرتبة الأولى بنسبة (60%)، ثم فئة (من 06 سنوات إلى 10 سنوات) المرتبة الثانية بنسبة (30%)، ثم فئة (أقل من 06 سنوات) المرتبة الثالثة بنسبة (10%).

ب- خصائص عينة معلمي التعليم الابتدائي: توضح خصائص عينة المعلمين في

الجدول التالي.

الجدول رقم (13): خصائص عينة المعلمين.

المتغير	الفئة	العدد	النسبة المئوية
الوظيفة		157	100
	المجموع	157	100
المؤهل العلمي	ما قبل البكالوريا	22	14.01
	بكالوريا	27	17.19
	ليسانس	101	64.33
	(ماجستير / ماستر) فأكثر	7	4.45
	المجموع	157	100
الخبرة	أقل من 06 سنوات	51	32.48
	من 06 إلى 10 سنوات	32	20.48
	أكثر من 10 سنوات	74	47.38
	المجموع	157	100

يتبين من خلال نتائج الجدول رقم (13) الموضح لخصائص عينة المعلمين ما يلي:

بشأن المؤهل العلمي كانت نسبة مؤهل (ليسانس) (64.33%) ثم مؤهل (البكالوريا) بنسبة (17.19%)، ثم مؤهل (ما قبل البكالوريا) بنسبة (14.01%) وفي المرتبة الأخيرة مؤهل (ماجستير / ماستر فأكثر) بنسبة (4.45%)، أما بشأن الخبرة احتلت فئة (أكثر من 10 سنوات) المرتبة الأولى بنسبة (47.38%)، ثم فئة (أقل من 06 سنوات) بنسبة

(32.48%)، ثم فئة من 06 سنوات إلى 10 سنوات في المرتبة الأخيرة بنسبة (20.48%).

5- تطبيق أدوات الدراسة:

5-1- التطبيق النهائي لأدوات الدراسة: بعد توفر جميع الشروط لإجراء الدراسة الميدانية وبعد حصول الباحث على الموافقة الرسمية لمديرية التربية لولاية المسيلة تحت رقم 928 / 2015 تم توزيع استمارتي الدراسة على أفراد عيّنتي البحث الأساسيتين خلال الفترة الممتدة من 2015/05/04 إلى غاية 2015/05/20 وذلك باستخدام أسلوب الاتصال المباشر وقد قام بتوضيح الباحث للمفتشين وللمعلمين كيفية تعبئة الاستمارتين وكيفية الإجابة مع توضيح الغرض منهما وتأكيد سرية المعلومات التي يدلون بها، وحفزهم على التعاون معه بالاشتراك في هذه الدراسة وإطلاعهم على النتائج المتوصل إليها.

6- تصحيح أدوات الدراسة:

أ- تصحيح أداة تقويم أداء مفتشي التعليم الابتدائي في ضوء الاتجاهات الإشرافية الحديثة: اعتمد الباحث نموذج التصحيح التالي (دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، أبدا) وفق تدرج ليكرت الخماسي (1-2-3-4-5) على التوالي، وجميع الفقرات إيجابية التصحيح ويتم احتساب درجة كل مستجيب بجمع درجاته على كل مجال ثم جمع درجاته على كل المجالات للحصول على الدرجة الكلية للاستمارة وتتراوح الدرجة الكلية للمستجيب على الأداة الأولى بين (43 و 215) والدرجة الأقل من المتوسط النظري (129) تعني مستوى أداء مفتشي التعليم الابتدائي في ضوء الاتجاهات الإشرافية الحديثة متدني والدرجة المساوية للمتوسط النظري السابق تعني مستوى أداء مفتشي التعليم الابتدائي في ضوء الاتجاهات الإشرافية الحديثة متوسط والدرجة الأكبر من المتوسط النظري السابق تعني مستوى أداء مفتشي التعليم الابتدائي في ضوء الاتجاهات الإشرافية الحديثة عال ونفس هذه الطريقة تطبق على المجالات وعلى الفقرات وذلك بالرجوع إلى المتوسط النظري للمجال وإلى المتوسط النظري للفقرة.

ب- تصحيح أداة تقويم أداء مفتشي التعليم الابتدائي في ضوء أساليب إدارة الصراع: اعتمد الباحث نموذج التصحيح التالي (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً) وفق تدرج ليكرت الخماسي (1-2-3-4-5) على التوالي، وجميع الفقرات إيجابية التصحيح ويتم احتساب درجة كل مستجيب بجمع درجاته على كل مجال ثم جمع درجاته على كل المجالات للحصول على الدرجة الكلية للاستمارة وتتراوح الدرجة الكلية للمستجيب على الأداة الثانية مابين (46 و 230) والدرجة الأقل من المتوسط النظري (138) تعني مستوى أداء مفتشي التعليم الابتدائي في ضوء أساليب إدارة الصراع متدني والدرجة المساوية للمتوسط النظري السابق تعني مستوى أداء مفتشي التعليم الابتدائي في ضوء أساليب إدارة الصراع متوسط والدرجة الأكبر من المتوسط النظري السابق تعني مستوى أداء مفتشي التعليم الابتدائي في ضوء أساليب إدارة الصراع عال ونفس هذه الطريقة تطبق على المجالات وعلى الفقرات وذلك بالرجوع إلى المتوسط النظري للمجال وإلى المتوسط النظري للفقرة.

7- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

- قام الباحث بمعالجة بيانات الدراسة من خلال برنامج (spss) الإحصائي وتم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:
- التكرارات والنسب المئوية.
 - المتوسطات الحسابية.
 - الانحرافات المعيارية.
 - الخطأ المعياري للمتوسط.
 - اختبار (ت) للكشف عن دلالة الفروق بين عينتين مستقلتين.
 - تحليل التباين الأحادي (one way anova) لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية بين ثلاث عينات فأكثر لعينة الدراسة وفقاً لمتغير (المؤهل العلمي - الخبرة). - معادلة كرونباخ لإيجاد الثبات.
 - معادلة سبيرمان - براون لحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية.
 - اختبار ليفنس.

خلاصة:

للتسيق بين أجزاء هذه الدراسة ارتأى الباحث حضور هذا الفصل الأساس الذي تناول فيه منهجية البحث والإجراءات الميدانية المختلفة بداية من الدراسة الاستطلاعية التي تم فيها اعتماد أداتين جاهزتين لدراسة تم التحقق من صدقهما وثباتهما ثم الدراسة الأساسية من وصف منهج الدراسة فحدود الدراسة فمجتمع الدراسة فالعينة وخطوات اختيارها، فحجمها وخصائصها ثم تم التقدم نحو أدوات الدراسة ووصفها في صورتها الأولية ثم تحقيق صدقها وثباتها وأخيرا التطبيق الاستطلاعي والنهائي لها والمعالجة الإحصائية لبياناتها وهذا لكي تترجم النتائج الرقمية التي نتحصل عليها إلى دلالات لفظية ذات معنى.

إذن تم التركيز على كل هذه الأمور لأن قيمة وأهمية أي بحث علمي تكمن في التحكم في المنهجية المتبعة فيه، زيادة على الوصول إلى الحقيقة الكامنة وراء الموضوع المعالج.

الفصل الخامس:

عرض وتحليل ومناقشة نتائج فرضيات الدراسة

تمهيد.

أولاً: عرض وتحليل ومناقشة نتائج تقويم أداء مفتشي التعليم الابتدائي في ضوء الاتجاهات لإشرافية الحديثة.

1- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضيات الرئيسية.

1-1- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الرئيسية الأولى.

1-2- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الرئيسية الثانية.

2- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضيات الفرعية.

2-1- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الأولى.

2-2- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثانية.

2-3- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثالثة.

2-4- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الرابعة.

2-5- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الخامسة.

ثانياً: عرض وتحليل ومناقشة نتائج تقويم أداء مفتشي التعليم الابتدائي في ضوء أساليب إدارة الصراع.

1- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضيات الرئيسية.

1-1- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الرئيسية الأولى.

1-2- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الرئيسية الثانية.

2- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضيات الفرعية.

2-1- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الأولى.

2-2- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثانية.

2-3- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثالثة.

2-4- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الرابعة.

2-5- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الخامسة.

استنتاج عام.

تمهيد:

يتناول هذا الفصل عرض وتحليل ومناقشة وتفسير النتائج التي أسفرت عنها هذه الدراسة واستخلاص ما تتضمنه، فضلا عن المقترحات.

لقد هدفت هذه الدراسة إلى تقويم أداء مفتشي التعليم الابتدائي في ضوء الاتجاهات الإشرافية الحديثة وأساليب إدارة الصراع المستخدمة من قبلهم مع المعلمين في الصفوف الدراسية، كما حاولت أيضا معرفة إن كانت هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات كل من المفتشين و المعلمين في تقويمهم لأداء مفتشيهم تبعا لمتغيرات (الوظيفة – المؤهل العلمي – الخبرة).

أولاً: عرض وتحليل ومناقشة نتائج تقويم أداء مفتشي التعليم الابتدائي في ضوء الاتجاهات الإشرافية الحديثة.

1- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضيات الرئيسية:

1-1- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الرئيسية الأولى:

ف1: مستوى أداء مفتشي التعليم الابتدائي في ضوء الاتجاهات الإشرافية الحديثة من وجهة نظر المفتشين أنفسهم عال.

للتأكد من صحة هذه الفرضية قام الباحث بحساب اختبار (ت) للفروق عن المتوسط النظري لعينة واحدة وذلك لمعرفة الفرق بين قيمة متوسط استجابات المعلمين لتقويم أداء مفتشي التعليم الابتدائي في ضوء الاتجاهات الإشرافية الحديثة وقيمة المتوسط النظري للأداة الأولى والمقدرة ب (129) وتم الحصول على النتائج التالية:

الجدول رقم (14): نتائج الإحصاء الوصفي للفرضية الرئيسية الأولى.

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرات	الرقم	المجال
0,87	4,10	يعقد لقاءات مع المعلمين بعد الدرس بهدف تحليل ما تم مشاهدته.	1	الإشراف الإكلينيكي
0,51	4,40	يلم بمهارات الملاحظة وتنظيم الوقت.	2	
0,52	4,50	يمتلك خبرة واسعة بمهارات التدريس.	3	
0,51	4,40	يركز على السلوك التدريسي الملاحظ للمعلمين.	4	
0,82	4,30	يسعى إلى أن يكون المعلمون مدركين لأدوارهم.	5	
0,99	3,90	يحسن إدارة الوقت.	6	
1,26	3,50	يستخدم تقنيات تربية متطورة في عمله	7	

		الإشرافي.		
0,86	4,00	يحلل نتائج عمليتي التعليم والتعلم.	8	
1,25	3,30	يحدث خطته الإكلينيكية بالتشاور مع المعلمين.	9	
1,26	3,40	يضع خطته الإكلينيكية بالتعاون مع المعلمين.	10	
6,81	39,40	المجال ككل		
1,05	3,30	يجدد بمشاركة المعلمين معايير التقويم المناسبة للتلاميذ.	11	الإشراف التشاركي
0,99	4,10	يسعى إلى تكوين علاقة جيدة بين المعلمين والتلاميذ.	12	
0,52	4,50	يبين مسؤوليات المعلمين اتجاه التلاميذ.	13	
0,94	3,70	يخطط لبرامج النمو العلمي والعملية للمعلمين كافة.	14	
0,66	4,00	ينمي مستوى دافعية المعلمين نحو مهنتهم.	15	
0,91	3,80	يتبادل الخبرات مع المعلمين باستمرار.	16	
1,10	3,90	يشجع جميع أفراد العملية التعليمية من خلال إشعار كل فرد أنه يقدم عملا مفيدا وأن أثاره ستظهر.	17	
0,99	4,10	يساعد المعلمين على تنفيذ فقرات المنهاج.	18	
0,94	3,70	يقوم عمله الإشرافي من خلال أداء المعلمين.	19	
1,22	3,20	يضع خطته التشاركية في التعاون مع المدير والمعلمين.	20	

7,15	38,30	المجال ككل		
0,96	3,40	يدرس النتائج التي تم التوصل إليها ويوازنها بالأهداف التي حددها مسبقا.	21	الإشراف بالأهداف
1,31	3,20	يحدد مستويات التحكم التي تعد معايير تستخدم في الحكم على مستوى كل منهم في الأداء التعليمي.	22	
1,03	3,80	يتخذ القرارات المناسبة في ضوء النتائج لتحديد الأعمال والإجراءات المطلوبة.	23	
1,17	3,40	يعتمد بالإجراءات متسلسلة في المتابعة والتقييم لتعرف إيجابيات العمل وسلبياته أول بأول.	24	
1,19	2,90	يضع خطته الإشرافية بالاتفاق مع المدير والمعلمين والتلاميذ.	25	
1,17	3,60	يبين في خطته الأساليب والإجراءات المطلوبة لتجسيد أهداف خطته.	26	
1,03	3,80	يحدد الوسائل اللازمة لتقويم كل مرحلة تعليمية.	27	
0,82	3,70	يصوغ أهداف خطته على شكل نواتج تعليمية.	28	
1,03	3,80	يوضح للمعلمين العلاقة بين مضمون المنهج والأهداف المحددة له.	29	
1,33	3,30	يصوغ أهدافا جديدة للعمل لمرحلة قادمة من خلال الاستفادة من نظام التغذية الراجعة.	30	

9,08	34,90	المجال ككل		
1,05	3,70	31	ينوع أساليب الإشراف التربوي حسب الفروق الفردية بين المعلمين.	الإشراف المتنوع
1,25	3,30	32	يعطي المعلم حرية الاختيار بين الأساليب الإشرافية المتاحة.	
1,17	3,50	33	يراعي التفاوت والفروق الفردية بين المعلمين.	
1,13	3,80	34	يحفز المعلم على الارتقاء بمستوى أدائه المهني بطريقة تشاركية تعاونية.	
0,63	4,20	35	يساعد المعلم الذي يعاني من مشكلات تدريسية مستعصية.	
0,73	4,10	36	يبحث مع المعلم عن الحلول التي تؤدي بالارتقاء بأدائه وتطوير مهاراته.	
0,84	3,60	37	يمكن المعلم من سلطة القرار وحفزه على التصرف في المواقف التعليمية المختلفة.	
1,07	3,40	38	يجعل المعلم يمارس دور الريادة والشاركة في الخبرة المتعلمة.	
1,13	3,80	39	يعتمد على علاقة إنسانية بينه وبين المعلم لتحسين الأداء المهني له.	
0,73	4,10	40	يطور الأداء المهني للمعلم الذي في حاجة لدعم من الإشراف التربوي	
1,19	3,90	41	يعمل على توفير البيئة المناسبة في المدرسة للتعلم والنمو والتعاون المشترك.	
0,67	4,30	42	يشجع المعلم على تفاعله مع بيئته المدرسية	

		لبناء خبرته ومعرفته.		
0,70	4,50	يسعى إلى الوصول إلى الرضا الوظيفي للمعلم.	43	
9,11	50,20	المجال ككل		
29,66	162,80	الاتجاهات الإشرافية الحديثة		
الخطأ المعياري للمتوسط				
9,38				

الجدول رقم (15) نتائج اختبار (ت) لعينة واحدة للفرضية الرئيسية الأولى:

المتوسط النظري يساوي 129				
الفرق في المتوسط	الدلالة	درجة الحرية	قيمة ت	
33.80	0.00	09	3.60	الاتجاهات الإشرافية الحديثة

نلاحظ من خلال الجدول رقم (14) أن متوسط استجابات المفتشين لتقويم أدائهم في ضوء الاتجاهات الإشرافية الحديثة بلغ (162.80) وهذه القيمة أكبر من قيمة المتوسط النظري البالغة (129)، كما نلاحظ أن القيم تتميز بالتشتت نسبيا من خلال قيمة الانحراف المعياري البالغة (29.60) وهي قيمة معتبرة، ومن خلال قيمة الخطأ المعياري للمتوسط البالغة (9.38) وهي قيمة معتبرة نوعا ما، هذا ما يدل على أن قيمة المتوسط الحسابي المستخرج من خلال استجابات العينة يمثل المجتمع تمثيلا دقيقا.

ومن خلال الجدول رقم (15) نلاحظ أن قيمة (ت) البالغة (3.60) عند درجة الحرية (09) وبدلالة إحصائية ($\alpha = 0.00$) وهي قيمة أصغر قيمة من مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) تدل على أن الفرق دال إحصائيا لصالح متوسط استجابات المفتشين ومنه فإن

مستوى أداء مفتشي التعليم الابتدائي في ضوء الاتجاهات الإشرافية الحديثة بحسب المفتشين عال، ومنه نحكم على الفرضية الرئيسية الأولى بالتحقق.

أما من خلال الرجوع إلى الجدول رقم (14) نلاحظ أن تقويم أداء مفتشي التعليم الابتدائي في ضوء الاتجاهات الإشرافية الحديثة تميز بالتقارب بين مجالات (الإشراف الإكلينيكي - الإشراف التشاركي - الإشراف بالأهداف) وبالتفاوت مع مجال (الإشراف المتنوع) واحتل مجال (الإشراف المتنوع) المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (50.20) وبانحراف معياري (9.11)، أما المرتبة الثانية فكانت من نصيب مجال (الإشراف الإكلينيكي) بمتوسط حسابي (34.90)، وانحراف معياري (9.08)، وعلى العموم جاءت جميع المجالات بمستوى ممارسة عالية وهذا ما يؤكد اهتمام مفتشي التعليم الابتدائي بتطوير إمكانياتهم التربوية نحو هذه الاتجاهات الإشرافية الحديثة.

أما تقويم أداء مفتشي التعليم الابتدائي في ضوء الاتجاهات الإشرافية الحديثة بحسب الفقرات المكونة للمجالات كانت قيم المتوسط الحسابي لها متقاربة وتقع أغلبها ضمن مستوى الممارسة العالية حيث كانت السمة الغالبة وعلى النحو التالي:

- مجال (الإشراف الإكلينيكي): كانت المتوسطات الحسابية لفقراته بين حد أعلى (4.50) وبانحراف معياري (0.52) للفقرة (03) وحد أدنى (3.30) وبانحراف معياري (1.05) للفقرة (09)، وجاءت جميع الفقرات بمستوى ممارسة عالية، ويرى الباحث أن المفتشين التربويين يمتلكون كفايات وضع الإكلينيكية وإعدادها بالتعاون مع المعلمين وبعد هذا السبب في ارتفاع مستوى أدائهم لهذا النوع من الإشراف، ذلك لأن الخطة تعد نقطة البدء تدور حوله مجمل النشاطات الأخرى.

- مجال (الإشراف التشاركي): كانت المتوسطات الحسابية لفقراته بين حد أعلى (4.50) وبانحراف معياري (0.52) للفقرة (13) وحد أدنى (3.20) وبانحراف معياري (1.22) للفقرة (20)، وجاءت جميع الفقرات بمستوى ممارسة عالية، ويرى الباحث أن

المفتشين التربويين يمتلكون كفايات إعداد الخطة التشاركية وإعدادها بالتعاون مع المعلمين ويعود السبب في ذلك إلى إلمام المفتشين بالاتجاهات الإشرافية الحديثة.

- مجال (الإشراف بالأهداف): كانت المتوسطات الحسابية لفقراته بين حد أعلى (3.80) وبانحراف معياري (1.03) للفقرات (23-27-29) وحد أدنى (2.90) وبانحراف معياري (1.19) للفقرة (25)، وجاءت أغلب الفقرات بمستوى ممارسة عالية، باستثناء الفقرة (25) التي جاءت بمستوى ممارسة متدنية، ويرى الباحث أن المفتشين التربويين يمتلكون كفايات تحديد الأهداف وذلك بالتعاون مع المعلمين وتعد هذه الخطوة الأساس في ممارسة الإشراف بالأهداف.

- مجال (الإشراف المتنوع): كانت المتوسطات الحسابية لفقراته بين حد أعلى (4.50) وبانحراف معياري (0.70) للفقرة (43) وحد أدنى (3.30) وبانحراف معياري (1.25) للفقرة (32)، وجاءت جميع فقراته بمستوى ممارسة عالية، ويرى الباحث أن المفتشين التربويين يمتلكون كفايات تنويع أساليب الإشراف التربوي حسب الفروق الفردية بين المعلمين ويعود السبب في ذلك إلى إلمام المفتشين بالاتجاهات الإشرافية الحديثة، وفي نهاية هذا العرض والتحليل يمكن للباحث أن يلخص النتائج السابقة بالجدول التالي:

الجدول رقم (16): المجالات موضحة بحسب مستوياتها وعدد الفقرات.

المجال	متدني	متوسط	عال
الإشراف الإكلينيكي			10
الإشراف التشاركي			10
الإشراف بالأهداف	01		09
الإشراف المتنوع			13

42		01	المجموع
97.67		2.32	النسبة المئوية

يستخلص الباحث في ضوء هذا الجدول أن ممارسة فقرات الاتجاهات الإشرافية الحديثة جاء بنسبة (97.67) ضمن مستوى الممارسة العالية وبنسبة (2.32) للفقرات ضمن مستوى الممارسة المتدنية، وتعني هذه النتائج المفتشين التربويين ملمين بفلسفة الاتجاهات الإشرافية الحديثة وملتزمين بتفعيلها مع المعلمين في الصفوف الدراسية.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة عقيلات (2002) والتي توصلت إلى أن درجة تطبيق نموذج الإدارة بالأهداف في الإشراف التربوي كانت بدرجة كبيرة، وتختلف أيضا نتيجة هذه الدراسة مع دراسة الخزاعلة (2001) والتي أظهرت أن تقديرات أفراد الدراسة عن تطبيق الإشراف التشاركي كانت متوسطة بشكل عام، وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع دراسة ستراك والخصاونة (2004) والتي توصلت إلى أن التقويم العام لأداء المشرفين التربويين للاتجاهات الإشرافية الحديثة كان متوسطا، وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع دراسة علي سباغ (2005) والتي توصلت إلى أن هناك قصور نسبيا في مدى تحقق الممارسات الإشرافية المعاصرة المقترحة، وتختلف نتيجة هذه الدراسة أيضا مع ما توصلت إليه دراسة منى (2014) والتي أشارت إلى واقع ممارسات المشرفين التربويين للإشراف المتنوع الذي جاء بدرجة متوسطة..

1-2- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الرئيسية الثانية:

ف2: مستوى أداء مفتشي التعليم الابتدائي في ضوء الاتجاهات الإشرافية الحديثة من وجهة نظر المعلمين متدني.

للتأكد من صحة هذه الفرضية قام الباحث بحساب اختبارات للفروق عن المتوسط النظري لعينة واحدة (One sample test)، وذلك لمعرفة الفرق بين قيمة متوسطات استجابات المعلمين لتقويم أداء مفتشي التعليم الابتدائي للاتجاهات الإشرافية الحديثة وقيمة المتوسط النظري للأداة الثانية والمقدرة بـ (129) وتم الحصول على النتائج التالية:

الجدول رقم (17): نتائج الإحصاء الوصفي للفرضية الرئيسية الثانية.

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرات	الرقم	المجال
1.28	2.49	يعقد لقاءات مع المعلمين بعد الدرس بهدف تحليل ما تم مشاهدته.	1	الإشراف الإكلينيكي
1.16	2.28	يلم بمهارات الملاحظة وتنظيم الوقت.	2	
0.90	1.84	يمتلك خبرة واسعة بمهارات التدريس.	3	
1.02	1.93	يركز على السلوك التدريسي الملاحظ للمعلمين.	4	
0.98	1.62	يسعى إلى أن يكون المعلمون مدركين لأدوارهم.	5	
1.08	2.21	يحسن إدارة الوقت.	6	
1.28	2.72	يستخدم تقنيات تربوية متطورة في عمله الإشرافي.	7	
0.99	1.99	يحلل نتائج عمليتي التعليم والتعلم.	8	
1.32	2.86	يحدث خطته الإكلينيكية بالتشاور مع المعلمين.	9	
1.25	2.85	يضع خطته الإكلينيكية بالتعاون مع المعلمين.	10	
7.98	22.39	المجال ككل		الإشراف التشاركي
1.15	2.41	يجدد بمشاركة المعلمين معايير التقويم المناسبة للتلاميذ.	11	
1.11	1.83	يسعى إلى تكوين علاقة جيدة بين المعلمين والتلاميذ.	12	
0.87	1.60	يبين مسؤوليات المعلمين اتجاه التلاميذ.	13	

1.12	2.41	يخطط لبرامج النمو العلمي والعملي للمعلمين كافة.	14	
1.11	2.08	ينمي مستوى دافعية المعلمين نحو مهنتهم.	15	
1.01	2.30	يتبادل الخبرات مع المعلمين باستمرار.	16	
1.18	2.10	يشجع جميع أفراد العملية التعليمية من خلال إشعار كل فرد أنه يقدم عملاً مفيداً وأن آثاره ستظهر.	17	
1.19	2.26	يساعد المعلمين على تنفيذ فقرات المنهاج.	18	
0.97	2.08	يقوم عمله الإشرافي من خلال أداء المعلمين.	19	
1.20	2.61	يضع خطته التشاركية في التعاون مع المدير والمعلمين.	20	
7.73	21.21	المجال ككل		
1.18	2.18	يدرس النتائج التي تم التوصل إليها ويوازنها بالأهداف التي حددها مسبقاً.	21	الإشراف بالأهداف
1.17	2.68	يحدد مستويات التحكم التي تعد معايير تستخدم في الحكم على مستوى كل منهم في الأداء التعليمي.	22	
1.20	2.26	يتخذ القرارات المناسبة في ضوء النتائج لتحديد الأعمال والإجراءات المطلوبة.	23	
1.14	2.45	يعتمد بالإجراءات متسلسلة في المتابعة والتقويم لتعرف إيجابيات العمل وسلبياته أول بأول.	24	
1.32	2.84	يضع خطته الإشرافية بالاتفاق مع المدير والمعلمين والتلاميذ.	25	

1.26	2.63	يبين في خطته الأساليب والإجراءات المطلوبة لتجسيد أهداف خطته.	26	
1.15	2.28	يحدد الوسائل اللازمة لتقويم كل مرحلة تعليمية.	27	
1.10	2.26	يصوغ أهداف خطته على شكل نواتج تعليمية.	28	
1.03	1.99	يوضح للمعلمين العلاقة بين مضمون المنهج والأهداف المحددة له.	29	
1.19	2.67	يصوغ أهدافا جديدة للعمل لمرحلة قادمة من خلال الاستفادة من نظام التغذية الراجعة.	30	
8.66	23.87	المجال ككل		
1.25	2.71	ينوع أساليب الإشراف التربوي حسب الفروق الفردية بين المعلمين.	31	الإشراف المتنوع
1.07	2.16	يعطي المعلم حرية الاختيار بين الأساليب الإشرافية المتاحة.	32	
1.27	2.61	يراعي التفاوت والفروق الفردية بين المعلمين.	33	
1.26	2.14	يحفز المعلم على الارتقاء بمستوى أدائه المهني بطريقة تشاركية تعاونية.	34	
1.29	2.45	يساعد المعلم الذي يعاني من مشكلات تدريسية مستعصية.	35	
1.19	2.51	يبحث مع المعلم عن الحلول التي تؤدي بالارتقاء بأدائه وتطوير مهاراته.	36	
1.09	2.20	يمكن المعلم من سلطة القرار وحفزه على التصرف في المواقف التعليمية المختلفة.	37	

1.20	2.20	يجعل المعلم يمارس دور الريادة والشراكة في الخبرة المتعلمة.	38
1.12	1.82	يعتمد على علاقة إنسانية بينه وبين المعلم لتحسين الأداء المهني له.	39
1.11	2.09	يطور الأداء المهني للمعلم الذي في حاجة لدعم من الإشراف التربوي	40
1.18	2.35	يعمل على توفير البيئة المناسبة في المدرسة للتعلم والنمو والتعاون المشترك.	41
1.17	2.25	يشجع المعلم على تفاعله مع بيئته المدرسية لبناء خبرته ومعرفته.	42
1.16	2.09	يسعى إلى الوصول إلى الرضا الوظيفي للمعلم.	43
11.13	29.20	المجال ككل	
31.73	96.68	الاتجاهات الإشرافية الحديثة	
الخطأ المعياري للمتوسط			
2.53			

الجدول رقم (18): نتائج اختبار (ت) لعينة واحدة للفرضية الرئيسة الثانية.

المتوسط النظري يساوي 129				
الفرق في المتوسط	الدالة	درجة الحرية	قيمة ت	
32.32-	0.00	156	- 12.76	الاتجاهات الإشرافية الحديثة

من خلال الجدول رقم (17) نلاحظ أن متوسط استجابات المعلمين لتقويم أداء مفتشي التعليم الابتدائي لإتجاهات الإشرافية الحديثة بلغ (96.68) وهذه القيمة أصغر من

قيمة المتوسط النظري المقدّر (129)، كما نلاحظ أن القيم تتميز بالتشتت نسبيا من خلال قيمة الانحراف المعياري البالغة (31.73) وهي قيمة معتبرة. ومن خلال قيمة الخطأ المعياري للمتوسط البالغة (2.53) وهي قيمة ضئيلة هذا ما يدل على أن قيمة المتوسط الحسابي المستخرج من خلال استجابات العينة يمثل المجتمع تمثيلا دقيقا.

ومن خلال الجدول رقم (18) نلاحظ أن قيمة (ت) البالغة (-12.76) عند درجة الحرية (156) وبدلالة (0.00) وهي أصغر من (0.05) تدل على أن الفرق دال احصائيا لصالح المتوسط النظري ومنه فإن مستوى أداء مفتشي التعليم الابتدائي متدنيا في ضوء الاتجاهات الإشرافية الحديثة ومنه نحكم على الفرضية الرئيسية الثانية بالتحقق.

أما من خلال الرجوع إلى الجدول رقم (17) نلاحظ أن تقويم أداء مفتشي التعليم الابتدائي لاتجاهات الإشرافية الحديثة تميز بالتقارب حيث احتل مجال الإشراف المتنوع المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (29.20) وإنحراف معياري (11.13) أما المرتبة الثانية فكانت من نصيب مجال (الإشراف بالأهداف) بمتوسط حسابي (23.87) وإنحراف معياري (8.66) تلاه مجال (الإشراف الإكلينيكي) بمتوسط حسابي (22.39) وإنحراف معياري (7.98). ثم رتب بالمرتبة الرابعة مجال (الإشراف التشاركي) بمتوسط حسابي (21.21) وإنحراف معياري (7.73) وعلى العموم نستخلص أن جميع المجالات كان أدائها متدنيا وهذا ما يؤكد ضعف تطوير الإمكانيات التربوية عند مفتشي التعليم الابتدائي نحو هذه الاتجاهات الإشرافية الحديثة.

أما تقويم أداء مفتشي التعليم الابتدائي للاتجاهات الإشرافية الحديثة بحسب فقرات المكونة للمجالات، كانت قيم المتوسط الحسابي لها متقاربة لكنها تقع ضمن مستوى الممارستين المتدنية والمتوسطة، حيث كانت السمة الغالبة وعلى النحو التالي:

أ- **مجال الإشراف الإكلينيكي:** كانت المتوسطات الحسابية لفقراته بين حد أعلى (2.86) بانحراف معياري (1.32) للفقرة (9)، وحد أدنى (1.62) بانحراف معياري (0.98) للفقرة (5)، وجاءت باقي الفقرات بمستوى متوسط أو متدني، ويرى الباحث أن

المفتشين يفتقرون إلى كفايات وضع الخطة الإكلينيكية وممارستها بالتعاون مع المعلمين ويعد هذا السبب الأساس في ضعف مستوى أدائهم لهذا النمط من الإشراف.

ب- مجال الإشراف التشاركي: كانت المتوسطات الحسابية لفقراته بين حد أعلى (2.61) بانحراف معياري (1.20) للفقرة (20)، وحد أدنى (1.60) بانحراف معياري (0.87) للفقرة (13) وجاءت أغلب الفقرات بنتيجة متدنية وتعود أيضا هذه النتيجة إلى ضعف كفايات المفتشين في إعداد الخطة التشاركية بالتعاون مع المديرين والمعلمين، ويعود السبب في رأي الباحث إلى ضعف اهتمام وإلمام المفتشين بالمفاهيم التربوية المتمثلة في الاتجاهات الإشرافية الحديثة.

ج- مجال الإشراف بالأهداف: كانت المتوسطات الحسابية لفقراته بين حد أعلى (2.84) بانحراف معياري (1.32) للفقرة (25)، وحد أدنى (1.99) بانحراف معياري (1.03) للفقرة (29)، وجاءت أغلب الفقرات بين المستوى المتوسط والمستوى المتدني، ويرى الباحث أن هذه النتيجة تعود إلى وجود ضعف في قدرة المفتشين على تحديد الأهداف التربوية المختلفة، ومن ثم فإنهم لم يصلوا إلى الفاعلية والكفاءة المطلوبتين في ممارسة الإشراف بالأهداف.

د- مجال الإشراف المتنوع: كانت المتوسطات الحسابية لفقراته بين حد أعلى (2.71) وبانحراف معياري (1.07) للفقرة (31)، وحد أدنى (1.82) وبانحراف معياري (1.12) للفقرة (39). وجاءت عموم الفقرات ضمن المستوى المتدني والمتوسط، ويرى الباحث أن السبب في هذه النتيجة يعود إلى ضعف كفايات مفتشي التعليم الابتدائي في تصنيف المعلمين إلى فئات ومن ثم قدرتهم على ممارسة الأساليب الإشرافية المختلفة، من خلال مراعاة الفروق الفردية بين المعلمين وممارسة أساليب إشرافية تختلف من معلم لآخر تبعا لاحتياجاتهم وبما يتناسب معه، وأيضا يعزو الباحث هذه النتيجة إلى ضعف اهتمام مفتشي التعليم الابتدائي بتطوير هذا النمط الإشرافي في المدارس التي يشرفون عليها نظرا لغياب التوجيه والدعم والتدريبي من الإدارة التعليمية التي يتبعونها.

وفي نهاية هذا العرض يمكن للباحث أن يلخص النتائج السابقة في الجدول التالي:

الجدول رقم (19): المجالات موضحة بحسب مستوياتها وعدد الفقرات.

المجال	متدني	متوسط	عال
الإشراف الإكلينيكي	06	04	
الإشراف التشاركي	07	03	
الإشراف بالأهداف	05	05	
الإشراف المتنوع	05	08	
المجموع	23	20	
النسبة المئوية	%53.48	%46.51	

يستنتج الباحث في ضوء نتائج هذا الجدول أن مستوى ممارسة مفتشي التعليم الابتدائي لفقرات الاتجاهات الإشرافية الحديثة جاءت متقاربة حيث نسبة (53.48) للمستوى المتدني ونسبة (46.51) للمستوى المتوسط، وهذا يعبر أن ممارسة فقرات الاتجاهات الإشرافية الحديثة جاءت ضمن المستوى الضعيف عموماً مما يتطلب من المفتشين أن يرقوا بممارساتهم لها إلى المستوى المقبول (العالي) ليشكل فاصلاً في تطوير العملية التعليمية والابتعاد عن الأنماط الإشرافية القديمة التي تجاوزتها كل النظم التربوية في الوقت الحاضر. إن هذه النتائج المعروضة تختلف مع دراسة الخزاعلة (2001) والتي أظهرت أن تقديرات أفراد الدراسة عن تطبيق الإشراف التشاركي كانت متوسطة بشكل عام، وتختلف مع نتيجة دراسة عقيلات (2002) والتي توصلت إلى أن درجة تطبيق نموذج الإدارة بالأهداف في الإشراف التربوي كانت بدرجة كبيرة، وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع دراسة ستراك والخصاونة (2004) والتي توصلت إلى أن التقويم العام لأداء المشرفين التربويين للاتجاهات الإشرافية كان متوسطاً، وتختلف مع ما توصلت إليه دراسة منى (2014) والتي خلصت إلى واقع ممارسات المشرفين التربويين للإشراف المتنوع جاء بدرجة متوسطة.

2- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضيات الفرعية:

2-1- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الأولى :

ف₁: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq a$) بين استجابات المفتشين والمعلمين لتقويم أداء مفتشي التعليم الابتدائي في ضوء الاتجاهات الإشرافية الحديثة.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب اختبار (ت) للفروق بين عينتين مستقلتين (independent samples test) على مجالات الاتجاهات الإشرافية الحديثة وتم الحصول على النتائج التالية:

الجدول رقم (20): نتائج الإحصاء الوصفي للفرضية الفرعية الأولى.

المجال	نوع التقويم	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري للمتوسط
الإشراف الإكلينيكي	داخلي	10	39.40	6.81	2.15
	خارجي	157	22.39	7.98	0.63
الإشراف التشاركي	داخلي	10	38.30	7.15	2.26
	خارجي	157	21.21	7.73	0.61
الإشراف بالأهداف	داخلي	10	34.90	9.08	2.87
	خارجي	157	23.87	8.66	0.69
الإشراف المتنوع	داخلي	10	50.20	9.11	2.88
	خارجي	157	29.20	11.13	0.88
الاتجاهات الإشرافية الحديثة	داخلي	10	162.80	29.66	0.38
	خارجي	157	96.68	31.73	2.53

الجدول رقم (21): دلالة الفروق بين استجابات المفتشين والمعلمين.

المجال	اختبار ليفنس	الدلالة	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة
الإشراف الإكلينيكي	0.45	0.50	6.57	165	0.00
الإشراف التشاركي	0.000	0.99	7.29	10.38	0.00
الإشراف بالأهداف	0.004	0.94	3.89	165	0.00
الإشراف المتنوع	0.51	0.47	3.73	10.07	0.00
الاتجاهات الإشرافية الحديثة	0.02	0.88	6.80	10.35	0.00

يتضح من خلال الجدول رقم (21) الذي له دلالة الفروق بين استجابات المفتشين والمعلمين أن قيمة اختبار ليفنس للاتجاهات الإشرافية الحديثة البالغة (0.02) وبدلالة إحصائية (0.88) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) ومنه نستنتج عدم تجانس التباينات بين العينتين المستقلتين، ونلاحظ أن قيمة (ت) البالغة (6.80) عند درجة الحرية (10,35) وبدلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) وهي أصغر من مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) نستنتج أنه توجد فروق دالة إحصائية بين استجابات المفتشين والمعلمين لتقويم أداء مفتشي التعليم الابتدائي في ضوء الاتجاهات الإشرافية الحديثة.

ومن خلال الجدول رقم (20) نلاحظ أن متوسط استجابات المفتشين البالغ (162.80) أكبر من متوسط استجابات المعلمين البالغ (96.68) ومنه نستنتج أن الفروق دالة إحصائية بين المفتشين والمعلمين ولصالح المفتشين، وبالتالي فإن الفرضية الموضوعة قد تحققت، أما بالنسبة لمجالات الاتجاهات الإشرافية الحديثة فنلاحظ فروقا دالة إحصائية في المجال الأول (الإشراف الإكلينيكي) حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات المفتشين (40.39) واستجابات المعلمين (39.22) وبلغت قيمة (ت) (57.6) عند درجة الحرية

(165) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.00$) ونلاحظ أن الفرق لصالح المفتشين .

كذلك ظهرت فروقا دالة إحصائية في المجال الثاني (الإشراف التشاركي) حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات المفتشين (30.38) ولاستجابات المعلمين (21.21) وبلغت قيمة (ت) (7.29) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=00.0$) وكان الفرق لصالح المفتشين .

ويتضح كذلك وجود فروق دالة إحصائية في المجال الثالث (الإشراف بالأهداف) حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات المفتشين (90.34) ولاستجابات المعلمين (87.23) وبلغت قيمة (ت) (3.73) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.00$) وكان الفرق لصالح المفتشين .

وأیضا يتبين وجود فروق دالة إحصائية في المجال الرابع (الإشراف المتنوع) حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات المفتشين (20.50) ولاستجابات المعلمين (20.29) وبلغت قيمة (ت) (5.83) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=00.0$) وكان الفرق لصالح المفتشين .

وتعني هذه النتائج أن المفتشين والمعلمين غير متفقين وغير متجانسين في تقييمهم لأداء مفتشي التعليم الابتدائي في ضوء الاتجاهات الإشرافية الحديثة، حيث يرى المفتشون أن أدائهم عال في ضوء الاتجاهات الإشرافية الحديثة بينما يرى المعلمون أن أداء مفتشيهم في ضوء الاتجاهات الإشرافية الحديثة متدني وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة ستراك والخصاونة (2004) التي أشارت إلى عدم وجود فروق بين المديرين والمعلمين في تقييم أداء مفتشي التعليم الابتدائي للاتجاهات الإشرافية الحديثة.

2-2- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثانية:

ف2: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq a$) بين استجابات المفتشين لتقويم أدائهم في ضوء الاتجاهات الإشرافية الحديثة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

للتحقق من صحة هذه الفرضية استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي (one way anova) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات استجابات المفتشين على مجالات الاتجاهات الإشرافية الحديثة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

الجدول رقم (22): تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات استجابات المفتشين على مجالات الاتجاهات الإشرافية الحديثة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

المجال	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الإشراف الإكلينيكي	بين المجموعات	2	213.23	106.61	3.63	0.08
	داخل المجموعات	7	205.16	29.31		
	المجموع	9	418.40			
الإشراف التشاركي	بين المجموعات	2	209.73	104.86	2.93	0.11
	داخل المجموعات	7	250.36	35.76		
	المجموع	9	460.10			
الإشراف بالأهداف	بين المجموعات	2	98.23	49.11	0.53	0.60

		92.09	644.66	7	داخل المجموعات	
			742.90	9	المجموع	
0.39	1.07	87.80	175.60	2	بين المجموعات	الإشراف المتنوع
		81.71	572.00	7	داخل المجموعات	
			747.60	9	المجموع	
0.30	1.43	1153.86	2307.73	2	بين المجموعات	الاتجاهات الإشرافية الحديثة
		801.69	5611.86	7	داخل المجموعات	
			7919.60	9	المجموع	

يتضح من الجدول رقم (22) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاهات الإشرافية الحديثة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي حيث بلغت قيمة $F(1,43)$ عند درجة الحرية بين المجموعات (2) وداخل المجموعات (7) وبدلالة إحصائية ($\alpha=0.30$) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين استجابات المفتشين في تقويم أدائهم في ضوء الاتجاهات الإشرافية الحديثة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

وبالتالي فإن الفرضية الموضوعة لم تتحقق. أما بالنسبة لمجالات الاتجاهات الإشرافية الحديثة فيتضح من خلال الجدول رقم (22) أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في المجالات الأربعة للاتجاهات الإشرافية الحديثة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي وتعني هذه النتيجة أن المفتشين على اختلاف مؤهلاتهم العلمية متفقين ومتجانسين حول ممارساتهم

للاتجاهات الإشرافية الحديثة، وقد يعود السبب في ذلك إلى أن أدائهم للاتجاهات الإشرافية الحديثة هي واحدة سواء كان ذلك للمفتشين (حملة مستوى ما قبل البكالوريا أو البكالوريا أو الليسانس أو حملة ماستر أو ماجستير وما بعدهما)، وتتسم ذلك الأداء بالنمطية الواضحة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ستراك والخصاونة (2004) والتي أشارت إلى عدم وجود تأثير لمتغير المؤهل العلمي على تقويم أداء المشرفين التربويين للاتجاهات الإشرافية الحديثة وتختلف مع دراسة الصمادي (2000) التي أشارت نتائجها إلى وجود فروق بين القادة التربويين حول فاعلية الإشراف التشاركي تعزي للمؤهل العلمي.

2-3- عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الفرعية الثالثة:

ف3: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq a$) بين استجابات المفتشين لتقويم أدائهم في ضوء الاتجاهات الإشرافية الحديثة تبعا لمتغير الخبرة. للتحقق من صحة هذه الفرضية استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي (one way anova) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات استجابات المفتشين على مجالات الاتجاهات الإشرافية الحديثة تبعا لمتغير الخبرة.

الجدول رقم (23): تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات استجابات المفتشين على مجالات الاتجاهات الإشرافية الحديثة تبعا لمتغير الخبرة.

المجال	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الإشراف الإكلينيكي	بين المجموعات	2	213.23	106.61	3.63	0.08
	داخل المجموعات	7	205.16	29.31		
	المجموع	9	418.40			
الإشراف	بين	2	209.73	104.86	2.93	0.11

					المجموعات	التشاركي
		35.76	250.36	7	داخل المجموعات	
			460.10	9	المجموع	
0.60	0.53	49.11	98.23	2	بين المجموعات	الإشراف بالأهداف
		92.09	644.66	7	داخل المجموعات	
			742.90	9	المجموع	
.069	1.07	87.80	175.60	2	بين المجموعات	الإشراف المتنوع
		81.71	572.00	7	داخل المجموعات	
			747.60	9	المجموع	
0.30	1.43	1153.86	2307.73	2	بين المجموعات	الاتجاهات الإشرافية الحديثة
		801.69	5611.86	7	داخل المجموعات	
			7919.60	9	المجموع	

نلاحظ من خلال الجدول رقم (23) أنه لا يوجد أثر لمتغير الخبرة على الاتجاهات الإشرافية حيث بلغت قيمة ف (1.43) عند درجة الحرية بين المجموعات (2) وداخل المجموعات (7) وبدلالة إحصائية ($\alpha=0.30$) وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة (0.05) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات استجابات

المفتشين لتقويم أدائهم في ضوء الاتجاهات الإشرافية الحديثة تبعاً لمتغير الخبرة، وبالتالي فإن الفرضية الموضوعة لم تحقق.

أما بالنسبة لمجالات الاتجاهات الإشرافية الحديثة فيتضح من الجدول السابق أنه لا يوجد أثر لمتغير الخبرة على مجالات الاتجاهات الإشرافية الحديثة وتعني هذه النتيجة أن المفتشين التربويين متفقيين ومتجانسين وينتمون إلى مجتمع واحد، رغم اختلاف خبرتهم الوظيفية حول ممارسات أدائهم في ضوء الاتجاهات الإشرافية وأن هذه الممارسات نمطية واحدة في المدارس التي يشرفون عليها.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ستراك والخصاونة (2004) والتي أشارت إلى عدم وجود تأثير لمتغير الخبرة بين المعلمين في تقويم أداء المشرفين للاتجاهات الإشرافية الحديثة.

وتختلف نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة عقيلات (2002) في وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ بين متوسطات درجة تطبيق نموذج الإدارة بالأهداف في الإشراف تعزى لمتغير سنوات الخبرة الإشرافية لصالح المشرفين ذوي الخبرة الطويلة.

2-4- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الرابعة:

ف4: : توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(a \geq 0.05)$ بين استجابات المعلمين لتقويم أداء مفتشي التعليم الابتدائي في ضوء الاتجاهات الإشرافية الحديثة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

للتحقق من صحة هذه الفرضية استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي (one way anova) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات استجابات المعلمين على مجالات الاتجاهات الإشرافية الحديثة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي والجدول التالي يوضح ذلك.

الجدول رقم (24): تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات استجابات المعلمين على مجالات الاتجاهات الاشرافية الحديثة تبعا لمتغير المؤهل العلمي.

المجال	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الإشراف الإكلينيكي	بين المجموعات	3	238.66	79.55	1.24	0.29
	داخل المجموعات	150	9563.82	63.75		
	المجموع	153	9802.49			
الإشراف التشاركي	بين المجموعات	3	126.31	42.10	0.69	0.55
	داخل المجموعات	150	9066.45	60.44		
	المجموع	153	9192.76			
الإشراف بالأهداف	بين المجموعات	3	206.99	68.99	0.91	0.43
	داخل المجموعات	150	11333.94	75.56		
	المجموع	153	11540.94			
الإشراف المتنوع	بين المجموعات	3	469.33	156.44	1.25	0.29
	داخل المجموعات	150	18684.77	124.56		

			19154.11	153	المجموع	
0.41	0.69	975.27	2925.83	3	بين المجموعات	الاتجاهات الإشرافية الحديثة
		1012.90	151935.10	150	داخل المجموعات	
			154860.94	153	المجموع	

يتضح من الجدول رقم (24) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاهات الإشرافية الحديثة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي حيث بلغت قيمة $F(96.0)$ عند درجة الحرية بين المجموعات (3) وداخل المجموعات (150) وبدلالة إحصائية $(41.0 \geq a)$ وهي أكبر من مستوى الدلالة (05.0) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(0.05 \geq a)$ في تقويم أداء مفتشي التعليم الابتدائي للاتجاهات الإشرافية الحديثة بحسب المعلمين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي وبالتالي فإن الفرضية الموضوعة لم تتحقق.

أما بالنسبة لمجالات الاتجاهات الإشرافية الحديثة فيتضح من خلال الجدول رقم (24) أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في المجالات الأربعة للاتجاهات الإشرافية الحديثة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

وتعني هذه النتيجة أن المعلمين على اختلاف مؤهلاتهم العلمية متفقين ومتجانسين حول ممارسات مفتشيهم للاتجاهات الإشرافية الحديثة، حيث يتميزون بممارسات نمطية واحدة، وأن مستوى أدائهم لا زال دون مستوى الطموح ويحتاج إلى جهد كبير من قبل فئة المفتشين لاستخدام هذه الاتجاهات الإشرافية والتدريب عليها، وممارستها في العملية الإشرافية نظراً لمردودها الإيجابي على العملية التعليمية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الزعبي (1994) والتي توصلت إلى عدم وجود تأثيرات ذات دلالة إحصائية للمؤهل العلمي على تطورات المعلمين للأنماط الإكلينيكي والقيادي والمصغر، وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة سترارك والخصاونة (2004) والتي أشارت

إلى عدم وجود فروق لمتغير التحصيل العلمي لتقويم أداء المشرفين للاتجاهات الإشرافية الحديثة، وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع دراسة الصمادي (2000) التي أشارت نتائجها إلى وجود فروق بين القادة التربويين حول فاعلية الإشراف التشاركي تعزى للمؤهل العلمي.

2-5- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الخامسة:

ف5: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \geq 0.05$) بين استجابات المعلمين لتقويم أداء مفتشي التعليم الابتدائي في ضوء الاتجاهات الإشرافية الحديثة تبعا لمتغير الخبرة.

للتحقق من صحة هذه الفرضية استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي (one way anova) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات استجابات المعلمين على مجالات الاتجاهات الإشرافية الحديثة تبعا لمتغير الخبرة والجدول التالي يوضح ذلك.

الجدول رقم (25): تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات استجابات المعلمين حول مجالات الاتجاهات الإشرافية الحديثة تبعا لمتغير الخبرة.

المجال	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الإشراف الإكلينيكي	بين المجموعات	2	80.31	40.15	0.63	0.53
	داخل المجموعات	153	9710.58	63.46		
	المجموع	155	9790.89			
الإشراف التشاركي	بين المجموعات	2	80.56	40.28	0.67	0.51
	داخل المجموعات	153	9131.02	59.6		
	المجموع	155	9211.58			

		8			المجموعات	
			9211.59	155	المجموع	
0.36	1.00	74.61	149.23	2	بين المجموعات	الإشراف بالأهداف
		74.29	11366.53	153	داخل المجموعات	
			11515.76	155	المجموع	
0.07	2.71	326.11	652.23	2	بين المجموعات	الإشراف المتنوع
		120.33	18410.60	153	داخل المجموعات	
			19062.84	155	المجموع	
0.21	1.54	152297.	3045.94	2	بين المجموعات	الاتجاهات الإشرافية الحديثة
		988.08	151176.99	153	داخل المجموعات	
			154222.94	155	المجموع	

يتبين من الجدول رقم (25) انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاهات الإشرافية الحديثة تبعا لمتغير الخبرة حيث بلغت قيمة ف (1.54) عند درجة الحرية بين المجموعات (2) وداخل المجموعات (153) وبدلالة إحصائية ($a=0.21$) وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة ($a=0.05$) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند

مستوى الدلالة ($0.05 \geq a$) في تقويم أداء مفتشي التعليم الابتدائي للاتجاهات الإشرافية الحديثة بحسب المعلمين تبعاً لمتغير الخبرة ، وبالتالي فإن الفرضية الموضوعية لم تتحقق.

أما بالنسبة لمجالات الاتجاهات الإشرافية الحديثة فيتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المجالات الأربعة للاتجاهات الإشرافية الحديثة تبعاً لمتغير الخبرة، وتعني هذه النتيجة أن المعلمين متفقيين ومتجانسين وينتمون إلى مجتمع واحد رغم اختلاف سنوات تدريسهم حول ممارسات مفتشي التعليم الابتدائي للاتجاهات الإشرافية الحديثة، وأن هذه الممارسات نمطية وواحدة في المدارس التي يشرفون عليها، وما زالت متواضعة، ولم ترق إلى المستوى المطلوب.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة ستراك والخصاونة (2004) في عدم وجود تأثير لمتغير الخبرة بين المعلمين في تقويم أداء المشرفين للاتجاهات الحديثة، كذلك تتفق مع دراسة منى (2014) في عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المعلمين تعزى لمتغير الخبرة الوظيفية، وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع دراسة عقيلات (2002) في وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($05.0=a$) بين متوسطات درجة تطبيق نموذج الإدارة بالأهداف في الإشراف تعزى لمتغير سنوات الخبرة الإشرافية لصالح المشرفين ذوي الخبرة الطويلة.

ثانيا: عرض وتحليل ومناقشة نتائج تقويم أداء مفتشي التعليم الابتدائي في ضوء أساليب إدارة الصراع.

1- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضيات الرئيسية:

1-1- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الرئيسية الأولى:

ف1: مستوى أداء مفتشي التعليم الابتدائي في ضوء أساليب إدارة الصراع من وجهة نظر المفتشين أنفسهم عال.

للتحقق من صحة هذه الفرضية قام الباحث بحساب اختبار (ت) للفروق عن المتوسط النظري لعينة واحدة وذلك لمعرفة الفرق بين قيمة متوسطة استجابات المفتشين لتقويم أدائهم في ضوء أساليب إدارة الصراع وقيمة المتوسط النظري والمقدرة بـ (138) وتم الحصول على النتائج التالية:

الجدول رقم (26): نتائج الإحصاء الوصفي للفرضية الرئيسية الأولى.

المرج ال	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التعاون	1	يناقش المشرف التربوي موضوع الصراع مع الطرف الآخر بشكل مباشر.	3.20	0.38
	2	يهيئ المناخ الملائم لحل الصراع مع الطرف الآخر.	3.80	0.32
	3	يسعى لإيجاد قرار جماعي حول موضوع الصراع.	4.00	0.33
	4	يتبادل وجهات النظر مع الطرف الآخر لإيجاد حل لأي موقف مشكل.	4.20	0.24
	5	يتعاون مع الطرف الآخر لحل الصراعات بشكل مرض.	4.20	0.29

0.21	4.30	يحرص على اهتمامات ورغبات الآخرين وتحويلها إلى قرار جماعي.	6	
0.15	4.30	يتقبل وينفتح على الطرف الآخر للوصول إلى حل مرض.	7	
0.22	4.40	يشجع الأطراف الأخرى على سياسة الأخذ والعطاء والحوار البناء.	8	
4.67	32.40	المجال ككل		
0.34	2.10	يجامل الأطراف جميعا حتى ولو كان ذلك على حساب العمل.	9	المجاملة
0.21	3.70	يهتم برغبات الآخرين لتكون موضع التقدير.	10	
0.26	2.60	يوافق على وجهات نظر الآخرين على الرغم من عدم اقتناعه بها.	11	
0.29	3.80	يحرص على مراعاة شعور الآخرين وتجنب إحراجهم.	12	
0.30	3.70	يركز في لقاءاته مع الأطراف الأخرى مواضيع الاتفاق ويهمل مواضيع الاختلاف.	13	
0.39	4.00	يخفي الغضب أمام الطرف الآخر حفاظا على العلاقات الطيبة معه.	14	
0.35	2.80	يهمل بعض اهتماماته ليرض الآخرين.	15	
0.42	2.30	يعمل ما لا يقتنع به ليرضي الأطراف الأخرى.	16	
5.73	25.00	المجال ككل		
0.21	4.00	يمارس صلاحياته لإنهاء الصراع.	17	المنافسة
0.24	2.20	علاقته مع المعلمين علاقة الأمر الناهي.	18	

0.24	2.80	يستعمل الشدة والحزم لتحقيق أهداف العمل.	19	
0.37	2.10	يهتم بنفسه على حساب الاهتمام بحاجات الآخرين.	20	
0.26	3.70	يعبر عن رأيه بلغة مباشرة وقوية لإصدار الحكم.	21	
0.37	3.00	بين منطقية موقفه للطرف الآخر لحثه على تقديم تنازلات في مجال العمل.	22	
0.24	3.80	ينتقد المعلمين الذين لا يؤدون متطلبات عملهم.	23	
3.23	21.30	المجال ككل		
0.18	3.90	يقترح حلولاً تتضمن وجهات نظر الآخرين.	24	التسوية
0.26	3.50	يوازن بين عمليتي (الربح - والخسارة) وصولاً إلى الاتفاق مع الطرف الآخر.	25	
0.15	4.30	يبحث عن حلول وأراء وسطية لحل الخلافات.	26	
0.21	3.70	يتنازل عن بعض المطالب ويتقبل مطالب أخرى تسهيلاً للوصول إلى حل وسط.	27	
0.22	3.50	المشرف مع المقولة (أعرف أنك المخطئ - وأود مساعدتك لتجاوز الخطأ).	28	
0.20	3.20	يوافق على إشراك - وسيط - لحل تعقد المشكلة.	29	
0.20	3.80	يعزز القواسم المشتركة في صراعه مع الأطراف الأخرى.	30	
0.22	3.60	يسعى لإعطاء كل طرف من الأطراف المشتركة في الصراع جزءاً مما يطلبه.	31	
3.30	29.50	المجال ككل		
0.53	2.70	يبتعد عن الموضوعات التي تسبب الصراعات.	32	
				4.

0.22	1.78	يتفادى كل موقف يقود إلى جدل ونقاش غير مجد.	33	
0.18	2.10	يستعمل اللطف والدبلوماسية لإنهاء قضايا مختلف عليها.	34	
0.21	2.30	يتجاهل أي موضوع قد يغضب الآخرين.	35	
0.18	2.10	يتغاضى عن أسباب الصراعات والمواقف المشككة بعض الوقت لتهدئة الموقف.	36	
0.30	2.70	يقلل من زيارة المدارس التي تزداد فيها احتمالية الصراعات.	37	
0.33	2.30	يحتفظ بخلافاته مع المعلمين لنفسه لتجنب المشاعر السلبية.	38	
4.39	15.80	المجال ككل		
0.36	3.30	يتابع موضوعات الصراع مع المسؤولين في مديرية التربية.	39	الإحالة لمستوى أعلى
0.32	3.20	يطلب من المسؤولين في المديرية اتخاذ قرارات لحل المشكلة في الميدان.	40	
0.33	4.30	يرفع أي موقف مشكل للمسؤولين في المديرية إذا ما تشدد أحد الأطراف وأظهر عدم التعاون.	41	
0.27	3.10	يطلب من المسؤولين في المديرية عدم التعاون مع من لا يتعاون معه لتحقيق الأهداف المشتركة.	42	
0.32	3.20	إذا لم تكف الصلاحيات الممنوحة للمشرف التربوي لحل الصراع فيحيلها إلى مستوى أعلى	43	

		لتوافر الصلاحيات لحلها.	
0.18	1.90	تدخل مدير التربية لحل صراعات الميدان التربوي (المدرسة) بين المشرفين والمعلمين أكثر فعالية.	44
0.42	2.30	يتعامل مدير التربية بفعالية عند تحويل موقف مشكل من المدرسة.	45
1.28	2.90	يتخذ مدير التربية قرارات لكل من لا يتعاون من المعلمين في الميدان التربوي (المدرسة) مع المشرفين.	46
3.96	24.20	المجال ككل	
14.22	126.00	أساليب إدارة الصراع	
الخطأ المعياري للمتوسط			
4.49			

الجدول رقم (27) نتائج اختبار (ت) لعينة واحدة للفرضية الرئيسية الأولى.

المتوسط النظري يساوي 138				
الفرق في المتوسط	الدلالة	درجة الحرية	قيمة ت	
-12,00	0,02	9	-2,66	أساليب إدارة الصراع

نلاحظ من خلال الجدول رقم (26) أن متوسط استجابات المفتشين لتقويم أدائهم في ضوء أساليب إدارة الصراع بلغ (126,00) وهذه القيمة أصغر من قيمة المتوسط النظري المقدر بـ (138)، كما نلاحظ أن القيم تتميز بالتشتت نسبيا من خلال قيمة الانحراف

المعياري البالغة (14,22) وهي قيمة معتبرة، ومن خلال قيمة الخطأ المعياري للمتوسط البالغة (49.4) وهي قيمة ضئيلة ، هذا ما يدل على أن قيمة المتوسط الحسابي المستخرج من استجابات العينة يمثل المجتمع تمثيلاً دقيقاً.

ومن خلال الجدول رقم (27) نلاحظ أن قيمة (ت) البالغة (-2.66) عند درجة الحرية (9) وبدلالة إحصائية (0.02) وهي أصغر قيمة من (0.05) تدل على أن الفرق دال إحصائياً لصالح المتوسط النظري، ومنه فإن مستوى أداء مفتشي التعليم الابتدائي في ضوء أساليب إدارة الصراع متدني، ومنه نحكم على الفرضية الرئيسية الأولى بعدم التحقق.

أما من خلال الرجوع إلى الجدول رقم (26) نلاحظ أن تقويم أداء مفتشي التعليم الابتدائي في ضوء أساليب إدارة الصراع بحسب المجالات تميز بالتفاوت حيث احتل مجال (التعاون) المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (32.40) وبانحراف معياري (4.67) ، أما المرتبة الثانية فكانت من نصيب مجال (التسوية) بمتوسط حسابي (29.50) وانحراف معياري (3.30) ثم جاء مجال (المجاملة) بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (25.00) وانحراف معياري (5.73)، ثم بالمرتبة الرابعة مجال (الإحالة لمستوى أعلى) بمتوسط حسابي (24.20) وانحراف معياري (3.96) ثم جاء بالمرتبة الخامسة مجال (المنافسة) بمتوسط حسابي (21.30) وانحراف معياري (3.23) ثم بالمرتبة السادسة والأخيرة جاء مجال (التجنب) بمتوسط حسابي (15.80) وانحراف معياري (4.39) وعلى العموم نستخلص أن أغلب المجالات كان أدائها عال باستثناء مجال (التجنب) كان أدائه متدنياً وتعني هذه النتيجة أن المفتشين التربويين يقومون باستخدام جميع الأساليب، وأن الأسلوب الواحد لا يغطي هذا الاهتمام فيحاولون بذلك استنباط من جميع هذه الأساليب أسلوب خاص بهم يغطي جميع مهامهم ويناسب المواقف المختلفة للصراعات المدرسية.

أما تقويم أداء مفتشي التعليم الابتدائي في ضوء أساليب إدارة الصراع بحسب الفقرات المكونة للمجالات كانت قيم المتوسطات الحسابية لها تقع أغلبها ضمن مستوى الممارسة

العالية وإن تقاربت في مجال وتفاوتت في مجال آخر ويمكن التفصيل في ذلك على النحو التالي:

- مجال (التعاون): كانت المتوسطات الحسابية لفقراته بين حد أعلى (4.40) وبانحراف معياري (0.22) للفقرة (08) وحد أدنى (3.20) وبانحراف معياري (0.38) للفقرة (01) وجاءت جميع فقراته بنتيجة عالية وقد تعود هذه النتيجة إلى أن اختيار المفتشين لهذا الأسلوب يعزى إلى وعيهم بالمشكلات التي تحدث بالمدارس والتعامل معها للتوصل إلى حلول مقبولة لكل طرف من أطراف الصراع وقد يعزى أيضا إلى معرفتهم بالمعلمين من خلال الاتصال بهم والتعاون معهم مما يعزز الشعور الايجابي لديهم ويخلق فيهم قوة دافعية لتحقيق مصالح المدرسة.

كما تعزى أيضا إلى تمكنهم من الأساليب القيادية الحديثة التي تتطلب من المفتش التربوي أن يكون فاعلا متفاعلا وملتزما بالعمل المنتج فضلا عن اهتمامه بالبعد الإنساني من أجل العمل على تلاقي وتواصل أهداف المعلمين مع أهداف المدرسة.

- مجال (المجاملة): كانت المتوسطات الحسابية لفقراته بين حد أعلى (4.00) وبانحراف معياري (0.39) للفقرة (14)، وحد أدنى (2.10) وبانحراف معياري (0.34) للفقرة (09) وجاءت الفقرات (9، 11، 15، 16) بمستوى ممارسة متدنية أما الفقرات (10، 12، 13، 14) فجاءت بمستوى ممارسة عالية، وقد تعود هذه النتيجة حسب رأي الباحث إلى أن المفتشين أحيانا يلجؤون إلى استخدام هذا الأسلوب عندما تكون المشكلات المدرسية غير ذات أهمية تتطلب منهم جهدا معتبرا لإيجاد الحلول لها.

ويتم اللجوء إلى هذا الأسلوب إذا كان الصراع قائما على اختلاف الشخصية لأطراف الصراع . وهذا الأسلوب فاعليته قليلة في التعامل مع المشكلات المدرسية.

- مجال (المنافسة): كانت المتوسطات الحسابية لفقراته بين حد أعلى (4.00) وانحراف معياري (0.21) للفقرة (17)، وحد أدنى (2.10) وبانحراف معياري (0.37) للفقرة (20)، وجاءت أغلب الفقرات بمستوى ممارسة عالية باستثناء الفقرات (18، 19، 20)

بمستوى ممارسة متدنية، ويرى الباحث أن المفتشين التربويين يلجؤون إلى هذا الأسلوب إذا كانت المشكلة طارئة تتطلب تصرفا سريعا من قبلهم وذلك باستخدام أدوات السلطة والقوة والصلاحيات، وهذا الأسلوب يقلل الدافعية للعمل إذا تم استخدامه بشكل واسع من قبل المفتشين.

- مجال (التسوية): كانت المتوسطات الحسابية لفقراته بين حد أعلى (4.30) وبانحراف معياري (0.15) للفقرة (26)، وحد أدنى (3.20) وبانحراف معياري (0.20) للفقرة (29) وجاءت جميع الفقرات بمستوى ممارسة عالية، ويرى الباحث أن المفتشين يلجؤون إلى الأسلوب عندما تتساوى قوة طرفي الصراع، فمن خلال المفاوضات فيحاولون التقليل من نقاط الخلاف والتركيز على وجود مصالح مشتركة عن طريق التنازل عن بعض المطالب مقابل تضحية الطرف الآخر ببعض مطالبه للوصول إلى حل وسط يرضي جزئيا رغبات أطراف الصراع، وهذا الأسلوب يضمن حل لمعظم الصراعات المدرسية ولا ينتج طرفا رابحا وطرفا خاسرا ويمكن استخدامه من قبل المفتشين للوصول إلى تسوية مؤقتة للمسائل العالقة وحلول عاجلة في حال ضيق الوقت.

- مجال (التجنب): كانت المتوسطات الحسابية لفقراته بين حد أعلى (2.70) وبانحراف معياري (0.53) للفقرة (32)، وحد أدنى (1.78) وبانحراف معياري (0.22) للفقرة (33)، وجاءت جميع فقرات هذا المجال بمستوى ممارسة متدنية، ويرى الباحث أن المفتشين يستخدمون هذا الأسلوب عن طريق إهمالهم أو تجاهلهم لمواقف الصراع كلية وتهريبهم من المسؤولية وانسحابهم من الصراع على أمل أن يتحسن الموقف من تلقاء نفسه بمرور الوقت ومحاولة منهم للحفاظ على الهدوء النسبي ويرى الباحث أن استخدام أسلوب التجنب يكون مناسباً في حالة المشكلات القليلة الأهمية، أو إذا كان هناك آخرون قادرين على إدارة الصراع أفضل من رؤسائهم مثل أحد المرؤوسين، وغالبا فإن أسلوب التجنب يؤدي إلى نتائج سلبية تعيق عملية تحقيق الأهداف.

- مجال (الإحالة لمستوى أعلى): كانت المتوسطات الحسابية لفقراته بين حد أعلى (4.30) وبانحراف معياري (0.33) للفقرة (41) وحد أدنى (1.90) وانحراف معياري (0.18) للفقرة (44)، وجاءت أغلب الفقرات بمستوى ممارسة عالية باستثناء الفقرات (44، 45، 46) بمستوى ممارسة متدنية، ويرى الباحث أن المفتشين يستخدمون هذا الأسلوب عندما تتجاوز بعض المشكلات المدرسية سلطتهم وصلاحياتهم فيلجؤون إلى إشراك مديرية التربية في إيجاد حلول لها، وتدخل مديرية التربية في إيجاد حلول لبعض المشكلات المدرسية يحقق التكامل في السلطات والصلاحيات الممنوحة.

وفي نهاية هذا العرض يلخص الباحث النتائج المعروضة سابقا في الجدول التالي:

الجدول رقم (28): المجالات موضحة بحسب مستوياتها وعدد فقراتها.

المجال	متدني	متوسط	عال
التعاون			08
التسوية			08
التجنب	07		
المجاملة	04		04
الإحالة إلى مستوى أعلى	03		05
المنافسة	03		04
أساليب إدارة الصراع	17		29
النسبة المئوية	36.95		63.04

من خلال الجدول رقم (28) يتبين أن (36.95%) من فقرات أساليب إدارة الصراع تمارس بمستوى متدني في المقابل (63.04%) من فقرات أساليب إدارة الصراع تمارس بمستوى عال، ولقد تنوع استخدام أساليب إدارة الصراع من قبل المفتشين في المدارس الابتدائية ويعود ذلك حسب رأي الباحث إلى أنه لا يوجد أسلوب واحد يمارس في جميع المواقف والحالات وإنما هناك عدة أساليب يلجأ المفتشون إلى استعمالها في إدارة الصراعات

التي تنشأ داخل المجتمعات المدرسية وهذا يعني أن لكل موقف وصراع أسلوبا خاص به، مما يصعب التعميم في استخدام أسلوب واحد دون غيره، وذلك لأنه مرتبط بعدد من المتغيرات تتمثل في موضوع الصراع وحجمه ونوعه والأطراف المشاركة فيه والبيئتين التنظيمية والثقافية للأفراد.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة سامي (2004) والتي أشارت إلى أن المشرفين التربويين يستخدمون جميع الأساليب وأن أسلوب التعاون يعتبر كأبرز أسلوب متبع من قبل المشرفين التربويين،

كما تتفق مع دراسة الحازمة (2005) والتي أشارت إلى استراتيجية التعاون كأبرز استراتيجية متبعة من قبل مديري ومديرات المرحلة التعليمية المتوسطة، وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع دراسة السلمي (2004) حيث أشارت إلى أن المشرفين أكثر ميلا إلى تطبيق استراتيجيتي المشاركة والتسوية.

1-2- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الرئيسية الثانية:

ف2: مستوى أداء مفتشي التعليم الابتدائي في ضوء أساليب إدارة الصراع من وجهة نظر المعلمين عال.

للتأكد من صحة هذه الفرضية قام الباحث بحساب اختبارات للفروق عن المتوسط النظري لعينة واحد (one sample test) وذلك لمعرفة الفرق بين قيمة متوسط استجابات المعلمين لتقويم أداء مفتشي التعليم الابتدائي في ضوء أساليب إدارة الصراع وقيمة المتوسط النظري والمقدرة بـ (138) وتم الحصول على النتائج التالية:

الجدول (29): نتائج الإحصاء الوصفي للفرضية الرئيسية الثانية.

المجال	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التعاون	1	يناقش المشرف التربوي موضوع الصراع مع الطرف الآخر بشكل مباشر.	2.25	0.93

0.98	2.06	يهيئ المناخ الملائم لحل الصراع مع الطرف الآخر.	2	
1.00	2.14	يسعى لإيجاد قرار جماعي حول موضوع الصراع.	3	
1.00	2.11	يتبادل وجهات النظر مع الطرف الآخر لإيجاد حل لأي موقف مشكل.	4	
1.04	2.01	يتعاون مع الطرف الآخر لحل الصراعات بشكل مرض.	5	
1.11	2.44	يحرص على اهتمامات ورغبات الآخرين وتحويلها إلى قرار جماعي.	6	
0.91	2.23	يتقبل ويفتح على الطرف الآخر للوصول إلى حل مرض.	7	
0.97	2.08	يشجع الأطراف الأخرى على سياسة الأخذ والعطاء والحوار البناء.	8	
5.58	17.06	المجال ككل		
1.18	3.37	يجامل الأطراف جميعا حتى ولو كان ذلك على حساب العمل.	9	المجاملة
1.21	2.86	يهتم برغبات الآخرين لتكون موضع التقدير.	10	
1.07	3.33	يوافق على وجهات نظر الآخرين على الرغم من عدم اقتناعه بها.	11	
1.16	2.59	يحرص على مراعاة شعور الآخرين وتجنب إحراجهم.	12	
1.16	2.96	يركز في لقاءاته مع الأطراف الأخرى مواضيع الاتفاق ويهمل مواضيع الاختلاف.	13	

1.03	2.34	14	يخفي الغضب أمام الطرف الآخر حفاظا على العلاقات الطيبة معه.
1.11	3.23	15	يهمل بعض اهتماماته ليرض الآخرين.
1.08	3.60	16	يعمل ما لا يقتنع به ليرضي الأطراف الأخرى.
5.79	23.82	المجال ككل	
1.09	2.31	17	يمارس صلاحياته لإنهاء الصراع.
1.20	3.29	18	علاقته مع المعلمين علاقة الأمر الناهي.
1.28	3.00	19	يستعمل الشدة والحزم لتحقيق أهداف العمل.
1.13	3.72	20	يهتم بنفسه على حساب الاهتمام بحاجات الآخرين.
1.19	2.61	21	يعبر عن رأيه بلغة مباشرة وقوية لإصدار الحكم.
1.17	2.96	22	بين منطقية موقفه للطرف الآخر لحثه على تقديم تنازلات في مجال العمل.
1.15	2.18	23	ينتقد المعلمين الذين لا يؤدون متطلبات عملهم.
5.26	19.40	المجال ككل	
1.08	2.20	24	يقترح حلولاً تتضمن وجهات نظر الآخرين.
1.15	2.55	25	يوازن بين عمليتي (الريح - والخسارة) وصولاً إلى الاتفاق مع الطرف الآخر.
1.01	2.08	26	يبحث عن حلول وأراء وسطية لحل الخلافات.
1.05	2.38	27	يتنازل عن بعض المطالب ويتقبل مطالب أخرى تسهيلاً للوصول إلى حل وسط.
1.19	2.68	28	المشرف مع المقولة (أعرف أنك المخطئ - وأود مساعدتك لتجاوز الخطأ).

29	يوافق على إشراك - وسيط - لحل تعقد المشكلة.	2.44	1.01	
30	يعزز القواسم المشتركة في صراعه مع الأطراف الأخرى.	2.66	1.07	
31	يسعى لإعطاء كل طرف من الأطراف المشتركة في الصراع جزءا مما يطلبه.	2.61	1.11	
المجال ككل			6.22	
32	يبتعد عن الموضوعات التي تسبب الصراعات.	2.27	1.24	التجنب
33	يتفادى كل موقف يقود إلى جدل ونقاش غير مجد.	1.99	1.06	
34	يستعمل اللطف والدبلوماسية لإنهاء قضايا مختلف عليها.	2.03	1.06	
35	يتجاهل أي موضوع قد يغضب الآخرين.	2.30	1.17	
36	يتغاضى عن أسباب الصراعات والمواقف المشكلة بعض الوقت لتهدئة الموقف.	2.22	0.95	
37	يقلل من زيارة المدارس التي تزداد فيها احتمالية الصراعات.	2.97	1.33	
38	يحتفظ بخلافاته مع المعلمين لنفسه لتجنب المشاعر السلبية.	2.21	1.09	
المجال ككل			5.95	
39	يتابع موضوعات الصراع مع المسؤولين في مديرية التربية.	2.69	1.26	الإحالة لمستوى أعلى
40	يطلب من المسؤولين في المديرية اتخاذ قرارات لحل المشكلة في الميدان.	2.59	1.23	
41	يرفع أي موقف مشكل للمسؤولين في المديرية إذا	2.72	1.17	

		ما تشدد أحد الأطراف وأظهر عدم التعاون.	
1.39	3.11	يطلب من المسؤولين في المديرية عدم التعاون مع من لا يتعاون معه لتحقيق الأهداف المشتركة.	42
1.12	2.73	إذا لم تكف الصلاحيات الممنوحة للمشرف التربوي لحل الصراع فيحيلها إلى مستوى أعلى لتوافر الصلاحيات لحلها.	43
1.24	2.92	تدخل مدير التربية لحل صراعات الميدان التربوي (المدرسة) بين المشرفين والمعلمين أكثر فعالية.	44
1.11	2.30	يتعامل مدير التربية بفعالية عند تحويل موقف مشكل من المدرسة.	45
1.18	2.16	يتخذ مدير التربية قرارات لكل من لا يتعاون مع المعلمين في الميدان التربوي (المدرسة) مع المشرفين.	46
7.56	22.46	المجال ككل	
25.07	115.2 5	أساليب إدارة الصراع	
الخطأ المعياري للمتوسط			
2.00			

الجدول رقم (30): نتائج اختبار (ت) لعينة واحدة للفرضية الرئيسية الثانية.

المتوسط النظري يساوي 138				
الفرق في المتوسط	الدلالة	درجة الحرية	قيمة ت	
22.74-	0.00	156	11.36-	أساليب إدارة الصراع

من خلال الجدول رقم (29) نلاحظ أن متوسط استجابات المعلمين في التقويم أداء مفتشي التعليم الابتدائي في ضوء أساليب إدارة الصراع بلغ (115.25) وهذه القيمة أصغر من قيمة المتوسط النظري المقدّر بـ (138)، كما نلاحظ أن القيم تتميز بالتشتت نسبياً من خلال قيمة الانحراف المعياري البالغة (25.07) وهي قيمة معتبرة، ومن خلال قيمة الخطأ المعياري للمتوسط البالغة (2.00) وهي قيمة ضئيلة، هذا ما يدل على أن قيمة المتوسط الحسابي المستخرج من خلال استجابات العينة يمثل المجتمع تمثيلاً دقيقاً.

ومن خلال الجدول رقم (30) نلاحظ أن قيمة (ت) البالغة (-11.36) عند درجة الحرية (156) وبدلالة (0.00) وهي أصغر من (0.05) تدل على أن الفرق دال إحصائياً لصالح المتوسط النظري ومنه فإن مستوى أداء مفتشي التعليم الابتدائي متوسطاً في ضوء أساليب إدارة الصراع متدني، ومنه نحكم على الفرضية الرئيسية الثانية بعدم التحقق.

أما من خلال الرجوع إلى الجدول رقم (29) نلاحظ أن تقويم أداء مفتشي التعليم الابتدائي في ضوء أساليب إدارة الصراع بحسب المجالات تميز بالتفاوت بين مجالي (المجاملة، أسلوب الإحالة لمستوى أعلى) وبقية المجالات الأخرى حيث احتل مجال (المجاملة) المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (23.82) وانحراف معياري (5.79) أما المرتبة الثانية فكانت من نصيب مجال (الإحالة لمستوى أعلى) بمتوسط حسابي (22.46) وانحراف معياري (5.76)، تلاه مجال (المنافسة) بمتوسط حسابي (19.40) وانحراف معياري (5.26)، ثم جاء مجال (التسوية) بالمرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (19.04) وانحراف

معياري (6.22)، قم رتب بالمرتبة الخامسة والأخيرة مجال (التجنب) بمتوسط حسابي (18.27) وانحراف معياري (5.95).

وعلى العموم نستخلص أن أغلب المجالات كان أداؤها متوسطا ولم ترق إلى المستوى العالي جدا وهذا ما يؤكد ضعف كفايات مفتشي التعليم الابتدائي في إدارة الصراعات المدرسية.

أما تقويم أداء مفتشي التعليم الابتدائي في ضوء أساليب إدارة الصراع بحسب الفقرات المكونة للمجالات ، كانت قيم المتوسطات الحسابية لها تقع أغلبها ضمن مستوى الممارسة المتوسطة وإن تقاربت في مجال وتفاوتت في مجال آخر، ويمكن التفصيل فيها على النحو التالي:

أ- مجال (التعاون): كانت المتوسطات الحسابية لفقراته بين حد أعلى (2.44) وبانحراف معياري (1.11) للفقرة (06)، وحد أدنى (2.01) وبانحراف معياري (1.04) للفقرة (05)، وجاءت جميع فقراته بنتيجة متدنية باستثناء الفقرة (06) بنتيجة متوسطة ويستعمل هذا الأسلوب عندما يواجه المفتش التربوي قضايا خلاف بالمدارس التي يشرف عليها فيهيئ المناخ الملائم لحل الصراع مع السعي لإيجاد قرار جماعي حول موضوع الخلاف من خلال تبادل وجهات النظر مع الطرف الآخر لإيجاد حل لأي مشكلة وفي هذا الأسلوب يحرص المفتش التربوي على اهتمامات ورغبات الآخرين للوصول إلى حل مرض من خلال تعاونه مع الطرف الآخر، ومن متطلبات تطبيق هذا الأسلوب من قبل المفتش التربوي التخطيط المحكم والالتزام بالجدية في إنجاز الأهداف التربوية والمهارة والقدرة والمعرفة في استخدامه وأيضا رغبة كل الأطراف إلى استعمال هذا الأسلوب لأنه يحقق لها الرضا وتبادل المعلومات والمشاركة الفاعلة في معالجة المشكلات المدرسية، ويمكن أيضا استعماله في قضايا جوهرية في إنجاز الأهداف التربوية، ولكون هذا الأسلوب الأجدى والأكثر نفعا للعملية التعليمية فعلى المفتش التربوي أن ينجح إلى استخدام هذا الأسلوب من خلال دعم الآخرين للتعبير عن أفكارهم ورفع مستوى الاتصال مع الأطراف الأخرى

فيشجعها للوثوق به والافتتاع بحلوله وتحقيق غاياتهم وحل مشكلاتهم وتحقيق الأهداف بالمستوى المطلوب، ولإيجابية هذا الأسلوب فإن الصراع غير الهادف في المدارس قد يعيق تحقيق هذه الأهداف فلا بد للمفتش التربوي أن يسير بالعاملين الذين يشرف عليهم من الصراع إلى التعاون ومن ثم إلى العمل والأداء المثمر.

وتعود نتيجة هذا المجال ربما إلى عدم اهتمام المفتشين التربويين بهذا الأسلوب في ممارساتهم الإشرافية رغم أنه الأكثر نفعاً لهم حيث ينتقل بالموقف التربوي من حالة الصراع إلى حالة التعاون.

وأيضاً قد تعزى هذه النتيجة ربما لعدم اقتناع فئة المفتشين التربويين بهذا الأسلوب في معالجة المشكلات المدرسية وذلك لأنهم يرون أنه يقلل من هيبتهم واحترامهم أمام المعلمين وهذا من ممارسات الإشراف التفتيشي، أو لعدم أهمية هذه المشكلات المدرسية في المجتمعات المدرسية التي يشرفون عليها.

ب- مجال (المجاملة): كانت المتوسطات الحسابية لفقراته بين حد أعلى (3.60) وبانحراف معياري (1.08) للفقرة (16)، وحد أدنى (2.34) وبانحراف معياري (1.03) للفقرة (14)، وجاءت أغلب الفقرات بنتيجة متوسطة، ويرى الباحث أن السبب في ذلك يعود إلى أن مفتشي التعليم الابتدائي يستعملون الدبلوماسية ومع مراعاة شعور المعلمين ورغباتهم لتكون موضع التقدير محافظة على العلاقات الإيجابية وعدم إحراج الآخرين، ولأن طبيعة هذا الأسلوب تقلل من الاختلاف وتنتج إلى الاتفاق لإزالة أي صراع مع مرور الوقت أو يحاول مفتش التعليم الابتدائي استخدام هذا الأسلوب لتجاوز أي صراع حتى يمكن إزالة أي عراقيل أمام العملية الإشرافية وهذا الأسلوب يتجاوز الحلول لمختلف المشكلات المدرسية ولا يمكن أن يكون فعالاً لمختلف الأطراف في الفضاء الاجتماعي المدرسي.

ج- مجال (المنافسة): كانت المتوسطات لفقراته بين حد أعلى معياري (3.72)، وبانحراف معياري (1.13) للفقرة (20)، وحد أدنى (2.18) وبانحراف معياري (1.15) للفقرة (23)، وجاءت أغلب فقراته بنتيجة متوسطة، وجاءت الفقرة (20) بنتيجة مرتفعة،

والفقرة (23) بنتيجة متدنية، ويستعمل هذا الأسلوب عن طريق استعمال الصلاحيات لإنهاء الصراع، واستعمال الشدة والحزم لتحقيق أهداف العمل، والتعبير بلغة قوية ومباشرة في إصدار الأوامر، والأحكام وانتقاد المعلمين الذين لا يؤدون متطلبات عملهم وعلاقة المفتش مع المعلمين علاقة الأمر الناهي، ويهتم بنفسه على حساب الاهتمام بحاجات الآخرين. ويعود استخدام هذا الأسلوب بمستوى ممارسة متوسطة لمحدودية الصلاحيات، والسلطات التي يملكها المفتش التربوي، ولقناعة هذا الأخير أن الأعمال التي يمارسها في المدارس، والفصول لا تحتاج إلى السلطة والقوة، وأن لغة التهديد لا تؤدي إلى حلول صحيحة ومناخ إيجابي، ولأن هذا الأسلوب سيؤدي إلى صراع كامن يمكن أن يعرقل العملية الإشرافية، ومن ثم العملية التعليمية وتكون الحلول باستخدام هذا الأسلوب مؤقتة ولا تزيح المشكلات المدرسية، ويبقى التقدير والاحترام المتبادل الحل الأنسب.

د- مجال (التسوية): كانت المتوسطات الحسابية لفقراته بين حد أعلى (2.68) وبانحراف معياري (1.19) للفقرة (28)، وحد أدنى (2.08) وبانحراف معياري (1.01) للفقرة (26) وجاءت أغلب فقراته نتيجة متوسطة باستثناء الفقرتين (24، 26) بنتيجة متدنية، وممارسة المفتش التربوي لهذا الأسلوب تقع ضمن المستوى المتوسط حسب استجابات المعلمين ويستعمل هذا الأسلوب لأن المفتش التربوي يواجه مشكلات في المدارس فيحاول الوصول إلى حلول وأراء وسطية لحل الخلافات من خلال تضمين وجهات النظر الأطراف الأخرى، وتجاوزه الأخطاء البسيطة، والبحث والتأكيد على القواسم المشتركة.

وتعود هذه النتيجة ربما لسطحية المشكلات ولعدم اقتناع المفتش التربوي أن القضايا المختلف عليها قليلة الأهمية لاتستحق الاهتمام، واعتقاده أن بعض أساليب إدارة الصراع لاتجدي في تحقيق جميع الأهداف.

هـ- مجال (التجنب): كانت المتوسطات الحسابية لفقراته بين حد أعلى (2.97) وبانحراف معياري (1.33) للفقرة (37)، وحد أدنى (1.99) وبانحراف معياري (1.06) للفقرة (33)، وجاءت أغلب فقراته بنتيجة متدنية، ويتضح أن من يستعمل هذا الأسلوب لا

يفضل مواجهة الموقف الصراعي بل يسعى إلى تجنبه مهما كانت نتيجة ذلك، والمفتش الذي يفضل هذا الأسلوب يقلل من زيارة المدارس التي تزداد فيها احتمالية الصراعات، ويتغاضى عن أسباب الصراعات بعض الوقت لتهدة الموقف، ويحتفظ بخلافاته مع المعلمين لنفسه لتجنب المشاعر السلبية، ويستعمل اللطف والدبلوماسية لإنهاء القضايا المختلف عنها، مع تجاهل لأي موضوع قد يغضب الآخرين والانسحاب من المواقف التي يزيد فيها الخلاف لإدراك المفتش التربوي أن هذه المواقف الخلفية تتطلب التهدة وأن تجنبها يكون أفضل حل لأن الخوض فيها لن يحقق أهدافا ذات أثر إيجابي، بل أن تجاهلها له فائدة أكثر، أو لأن هذه المشكلات لا يمكن حلها، وتحتاج إلى جهد ووقت وجمع للمعلومات من أجل حلها، أو أن هذه المشكلات ليست لها الأهمية البالغة، وجاءت نتيجة ممارسة هذا المجال متدنية ربما لأن المفتشين التربويين لا يمكنهم تجنب الكثير من الصراعات بل يتعاملون معها بأساليب أخرى.

و- مجال (الإحالة لمستوى أعلى): كانت المتوسطات الحسابية لفقراته بين حد أعلى (3.11) وبانحراف معياري (1.39) للفقرة (42)، وحد أدنى (2.16) وبانحراف معياري (1.18) للفقرة (46) وجاءت جميع فقرات هذا الأسلوب بنتيجة متوسطة، ويرى الباحث أن السبب يعود في ذلك إلى أن المفتش التربوي يحاول احتواء الموضوع، والسيطرة على الصراعات بأساليب أكثر فاعلية بدلا من تصعيد الموقف، ورفعته إلى مستوى أعلى، كذلك لضعف صلاحيات وسلطات المشرف التربوي فيحبذ هذا الأخير عدم رفع المشكلات لمستوى أعلى حتى لا يظهر هذا الضعف أمام المديرين والمعلمين، لكن بعض المشكلات تحتاج إلى تدخل مديرية التربية لأن بعض الحلول تكون المديرية جزءا منها، وتحتاج إلى قرار مشترك، وكذلك ربما لعدم اقتناع أطراف الصراع بالحل المتوصل عليه، ولعدم تعاون هذه الأطراف وجديتها في تحقيق الأهداف، كذلك لعدم توافر المعلومات إلا عند الإدارة العليا، أو ربما للتعسف في استعمال الصلاحيات والسلطات من بعض الأطراف المخولة بالسلطة، فتدخل

مديرية التربية بكسب إدارة الصراع فعالية، أكثر ويحقق التكامل في المعلومات ويبين السلطات والصلاحيات الممنوحة لكل طرف وبذلك تتحقق الأهداف المشتركة للجميع.

ومما سبق نجد أن ممارسة أساليب إدارة الصراع من قبل مفتشي التعليم الابتدائية جاءت متوسطة، حيث يتضح الضعف الكبير لدى مفتشي التعليم الابتدائي في ممارسة أساليب إدارة الصراع حسب استجابات أفراد العينة رغم الأهمية البالغة لمفاهيم إدارة الصراعات داخل التنظيمات المدرسية، وذلك ربما لمحدودية صلاحيات هذه الفئة في معالجة وحل مختلف المشكلات المدرسية وأن السلطة المباشرة لهم هي المخولة بذلك أو ربما لأن تدريبهم في إدارة مختلف الصراعات لم يكن في المستوى المطلوب مما أثر، على ضعف إمكاناتهم الإدارية والتربوية. ومن ثمة ضعف امتلاكهم لمهارات إدارة الصراعات في المواقف المدرسية المختلفة والاستفادة من أثارها الإيجابية أو ربما تجنباً لمختلف مواقف الصراعات وأن الخوض فيها يزيد من التوتر وعدم الاستقرار داخل المجتمعات المدرسية.

وفي هذا العرض يمكن أن يلخص الباحث النتائج المعروضة سابقاً في الجدول

التالي:

الجدول رقم (31): المجالات موضحة بحسب مستوياتها وعدد فقراتها

المجال	متدني	متوسط	عال
المجاملة		08	
الإحالة إلى مستوى أعلى	02	06	
المنافسة	02	05	
التسوية	02	06	
التعاون	07	01	
التجنب	06	01	
أساليب إدارة الصراع	19	27	
النسبة المئوية	%41.30	%58.69	

من خلال الجدول رقم (31) يتبين أن (58.69%) من فقرات أساليب إدارة الصراع تمارس بمستوى متوسط في المقابل (41.30%) من فقرات أساليب إدارة الصراع تمارس بمستوى متدني، وهذه النتائج تعني أن المفتشين التربويين يمارسون جميع أساليب إدارة الصراع دون الاكتفاء بأسلوب واحد .

و تتفق نتيجة هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة الحازمي (2005) والتي أشارت إلى إستراتيجية التعاون كأبرز إستراتيجية متبعة من قبل مديري ومديرات المرحلة التعليمية المتوسطة، وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع دراسة قطن (2001) والتي توصلت إلى ترتيب الأساليب الأكثر أهمية كالتالي (التعاون - الحل الأوسط - المجاملة - استخدام السلطة - الرفع لمستوى أعلى - التجنب)، وكذلك تختلف نتيجة هذه الدراسة مع دراسة السلمي (2004) حيث أشارت إلى أن المشرفين أكثر ميلا إلى تطبيق إستراتيجيتي المشاركة والتسوية، بينما الدراسة الحالية أظهرت إستراتيجيتي المجاملة والإحالة لمستوى أعلى في مقدمة الترتيب، وتختلف أيضا نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة سامي (2004) والتي أشارت نتائجها إلى أن المشرفين التربويين يستخدمون جميع الأساليب بالترتيب التنازلي: التعاون - السنوية - الإحالة لمستوى أعلى - التجنب - استخدام السلطة).

2- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضيات الفرعية:

2-1- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الأولى:

ف₁: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \geq 0.05$) بين استجابات المفتشين والمعلمين لتقويم أداء مفتشي التعليم الابتدائي في ضوء أساليب إدارة الصراع.

للتحقق من صحة هذه الفرضية قام الباحث بحساب اختبار (ت) للفروق بين عينتين مستقلتين (Independent samples test) على مجال إدارة الصراع وتم الحصول على النتائج التالية:

الجدول رقم (32): نتائج الإحصاء الوصفي للفرضية الفرعية الأولى:

المجال	نوع التقويم	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري للمتوسط
التعاون	داخلي	10	32.40	4.67	1.47
	خارجي	157	17.06	5.58	0.44
المجاملة	داخلي	10	25.00	5.73	1.81
	خارجي	157	23.82	5.79	0.46
المنافسة	داخلي	10	21.30	3.23	1.02
	خارجي	157	19.40	5.26	0.42
التسوية	داخلي	10	29.50	3.30	1.04
	خارجي	157	19.04	6.22	0.49
التجنب	داخلي	10	27.60	4.37	1.38
	خارجي	157	15.65	5.31	0.42
الإحالة لمستوى أعلى	داخلي	10	23.90	6.99	2.21
	خارجي	157	22.46	7.56	0.60
أساليب إدارة الصراع	داخلي	10	159.70	15.35	4.86
	خارجي	157	115.25	25.07	2.00

الجدول رقم (33): دلالة الفروق بين متوسطات استجابات المفتشين والمعلمين.

المجال	اختبار ليفنس	الدلالة	ت	درجة الحرية	الدلالة
التعاون	0.35	0.55	8.49	165	0.00
المجاملة	0.17	0.67	0.62	165	0.53
المنافسة	2.61	0.10	1.12	165	0.26
التسوية	5.00	0.02	5.25	165	0.00
التجنب	0.19	0.66	0.08	165	0.93
الإحالة لمستوى أعلى	2.96	0.08	0.72	165	0.47
أساليب إدارة الصراع	1.01	0.31	1.33	165	0.18

يتضح من خلال الجدول رقم (33) الذي يبين دلالة الفروق بين استجابات المفتشين والمعلمين أن قيمة اختبار ليفنس لأساليب إدارة الصراع البالغة (1.01) وبدلالة إحصائية ($\alpha=0.31$) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) ومنه نستنتج تجانس التباينات بين العينتين المستقلتين، ونلاحظ أن قيمة (ت) البالغة (1.33) عند درجة الحرية (165) وبدلالة إحصائية ($\alpha=0.18$) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) نستنتج أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين استجابات المفتشين والمعلمين في تقويم أداء مفتشي التعليم الابتدائي في ضوء أساليب إدارة الصراع وبالتالي فإن الفرضية الموضوعة لم تتحقق.

أما من خلال الجدول (32) بالنسبة لمجالات إدارة الصراع نلاحظ أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين استجابات المفتشين والمعلمين في المجال الأول (التعاون) حيث بلغ المتوسط الحسابي المفتشين (32.40) وللمعلمين (17.06) وبانحرافات معيارية

للمفتشين (4.67) وللمعلمين (5.58) ومن خلال الجدول رقم (33) بلغت قيمة (ت) (8.49) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.00$) وكان الفرق لصالح المفتشين.

كذلك هناك فروقا دالة إحصائياً بين استجابات المفتشين والمعلمين في المجال الرابع (التسوية) حيث بلغ المتوسط الحسابي للمفتشين (29.50) وللمعلمين (19.04) وبانحرافات معيارية للمفتشين (3.30) وللمعلمين (6.22) ومن خلال الجدول رقم (33) بلغت قيمة (ت) (5,25) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.00$) وكان الفرق لصالح المفتشين.

أما بالنسبة لباقي المجالات إدارة الصراع فلا توجد فروقا دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات المفتشين والمعلمين في مجالات (المجاملة - المنافسة - التجنب - الإحالة لمستوى أعلى).

وتعني هذه النتيجة أن المفتشين والمعلمين متفقين وينتمون إلى مجتمع واحد في تقويم أداء مفتشي التعليم الابتدائي في ضوء أساليب إدارة الصراع وعلى وعي كامل باستخدامات المفتشين لأساليب إدارة الصراع.

إلا أن نتيجة كل من الأسلوب الأول (التعاون) والأسلوب الرابع (التسوية) تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في هذين المجالين ولصالح المفتشين وقد تعود هذه النتيجة إلى أن المفتشين أكثر اهتماماً بالمشكلات المدرسية وتتبعها لها ويعملون على حلها باستخدام هذين الأسلوبين .

ويرى الباحث أن المفتشين يعملون على حصر الصراع داخل حدوده والتوجه إلى الحوار وإعادة تأسيس التعاون الفعال بين الأطراف المتصارعة وتقديم الفرص للتسوية في ظل عدة حلول مقبولة للحصول على نتائج مثمرة لحل الصراع.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع واصل (2003) والتي توصلت إلى أنه لم يكن هناك تقارب بين تصورات المديرين والمعلمين لأساليب إدارة الصراع في المدارس الأردنية العامة باستثناء الأسلوب التعاوني.

2-2- عرض وتحليل مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثانية:

ف2: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq a$) بين استجابات المفتشين لتقويم أدائهم في ضوء أساليب إدارة الصراع تبعا لمتغير المؤهل العلمي. للتحقق من هذه الفرضية استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي (one way anova) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات استجابات المفتشين على مجالات إدارة الصراع تبعا لمتغير المؤهل العلمي وتم الحصول على النتائج التالية:

الجدول (34): تحليل التباين الأحادي للفروق بين استجابات المفتشين على مجالات إدارة الصراع تبعا لمتغير المؤهل العلمي.

المجال	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
التعاون	بين المجموعات	3	21.90	7.30	0.25	0.85
	داخل المجموعات	6	174.50	29.08		
	المجموع	9	196.40			
المجاملة	بين المجموعات	3	116.20	38.73	1.29	0.36

		29.96	179.80	6	داخل المجموعا ت	
			296.00	9	المجموع	
0.07	4.01	20.93	62.80	3	بين المجموعا ت	المنافسة
		5.21	31.30	6	داخل المجموعا ت	
			94.10	9	المجموع	
0.14	2.60	18.56	55.70	3	بين المجموعا ت	التسوية
		7.13	42.80	6	داخل المجموعا ت	
			98.50	9	المجموع	
0.28	1.60	25.56	76.70	3	بين المجموعا ت	التجنب
		15.95	95.70	6	داخل المجموعا	

					ت	
			172.40	9	المجموع	
		30.13	90.40	3	بين المجموعا ت	الإحالة لمستوى أعلى
0.68	0.51	58.41	350.50	6	داخل المجموعا ت	
			440.90	9	المجموع	
		80.10	240.30	3	بين المجموعا ت	أساليب إدارة الصراع
0.85	0.25	314.96	1889.8 0	6	داخل المجموعا ت	
			2130.1 0	9	المجموع	

يتضح من خلال الجدول رقم (34) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب إدارة الصراع تبعا لمتغير المؤهل العلمي حيث بلغت قيمة (ف) (0.25) عند درجة الحرية بين المجموعات (3) وداخل المجموعات (6) وبدلالة إحصائية ($\alpha = 0.85$) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات استجابات المفتشين في تقويم أدائهم في ضوء أساليب إدارة الصراع تبعا لمتغير المؤهل العلمي وبالتالي فإن الفرضية الموضوعة لم تتحقق

أما بالنسبة لمجالات إدارة الصراع فيتضح من الجدول السابق انه لا يوجد أثر لمتغير المؤهل العلمي على هذه المجالات ،وتعني هذه النتيجة أن المفتشين على اختلاف مؤهلاتهم العلمية متفقين ومتجانسين وينتمون إلى مجتمع واحد حول ممارساتهم لأساليب إدارة الصراع بالمدارس التي يشرفون عليها ،وأن هذه الممارسات هي واحدة وتنتم بالنمطية الواضحة لأساليب إدارة الصراع التنظيمي.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة سامي (2004) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق في درجة ممارسة المشرفين التربويين لأساليب التعامل مع الصراع تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

2-3- عرض وتحليل مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثالثة:

ف3: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq a$) بين استجابات المفتشين لتقويم أدائهم في ضوء أساليب إدارة الصراع تبعا لمتغير الخبرة. للتحقق من صحة هذه الفرضية استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي (one way anova) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات استجابات المفتشين على مجالات إدارة الصراع تبعا لمتغير الخبرة وتم الحصول على النتائج التالية:

الجدول رقم (35): تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات استجابات المفتشين حول مجالات إدارة الصراع تبعا لمتغير الخبرة.

المجال	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
التعاون	بين المجموعات	2	14.23	7.11	0.27	0.76
	داخل المجموعات	7	182.16	26.02		

			196.40	9	المجموع	
0.18	2.21	57.33	114.66	2	بين المجموعات	المجاملة
		25.90	181.33	7	داخل المجموعات	
			296.00	9	المجموع	
0.13	2.65	20.30	40.60	2	بين المجموعات	المنافسة
		7.64	53.50	7	داخل المجموعات	
			94.10	9	المجموع	
0.80	0.22	2.91	5.83	2	بين المجموعات	التسوية
		13.23	92.66	7	داخل المجموعات	
			98.49	9	المجموع	
0.18	2.19	33.20	66.40	2	بين المجموعات	التجنب
		15.14	106.40	7	داخل المجموعات	
			172.40	9	المجموع	
0.44	0.90	45.45	90.90	2	بين المجموعات	الإحالة لمستوى أعلى

		50.00	350.00	7	داخل المجموعات	
			440.90	9	المجموع	
0.10	3.09	499.38	998.76	2	بين المجموعات	أساليب إدارة الصراع
		161.61	1131.33	7	داخل المجموعات	
			2130.10	9	المجموع	

يتبين من الجدول رقم (35) أنه لا يوجد أثر لمتغير الخبرة على أساليب إدارة الصراع حيث بلغت قيمة ف (3.09) عند درجة الحرية بين المجموعات (2) وداخل المجموعات (7) وبدلالة إحصائية ($\alpha = 0.10$) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات استجابات المفتشين في تقويم أدائهم في ضوء أساليب إدارة الصراع تبعا لمتغير الخبرة، وبالتالي فإن الفرضية الموضوعية لم تحقق.

أما بالنسبة لمجالات إدارة الصراع فيتضح من الجدول السابق أنه لا يوجد أثر لمتغير الخبرة على هذه المجالات وتعني هذه النتيجة أن المفتشين على اختلاف خبراتهم متجانسين ومتفقين وينتمون إلى مجتمع واحد حول ممارستهم لأساليب إدارة الصراع بالمدارس التي يشرفون عليها وأن هذه الممارسات واحدة وتتسم بالنمطية الواضحة.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة سامي (2004) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق في درجة ممارسة المشرفين التربويين لأساليب إدارة الصراع تعزى لمتغير الخبرة.

2-4- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الرابعة:

ف4: : توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq a$) بين استجابات المعلمين لتقويم أداء مفتشي التعليم الابتدائي في ضوء أساليب إدارة الصراع تبعا لمتغير المؤهل العلمي.

للتحقق من صحة هذه الفرضية استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي (one way anova) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات استجابات المعلمين على مجالات إدارة الصراع تبعا لمتغير المؤهل العلمي.

الجدول رقم (36): تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات استجابات المعلمين على مجالات إدارة الصراع تبعا لمتغير المؤهل العلمي.

المجال	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
التعاون	بين المجموعات	3	8.82	2.94	0.09	0.96
	داخل المجموعات	150	4603.51	3.69		
	المجموع	153				
المجاملة	بين المجموعات	3	60.08	20.02	0.65	0.58
	داخل المجموعات	150	4590.05	30.60		
	المجموع	153	4650.13			

0.48	0.81	20.47	61.43	3	بين المجموعات	المنافسة
		25.23	3784.96	150	داخل المجموعات	
			3846.39	153	المجموع	
0.87	0.22	8049	25.47	3	بين المجموعات	التسوية
		37.87	5680.68	150	داخل المجموعات	
			5706.15	153	المجموع	
0.86	0.25	8.67	26.009	3	بين المجموعات	التجنب
		34.52	5179.39	150	داخل المجموعات	
			5205.40	153	المجموع	
0.47	0.83	45.97	137.91	3	بين المجموعات	الإحالة لمستوى أعلى
		55.26	2890.19	150	داخل المجموعات	
			8428.11	153	المجموع	
0.60	061	351.41	105.23	3	بين المجموعات	أساليب إدارة
		570.36	85553.98	150	داخل	الصراع

					المجموعات	
			86608.21	153	المجموع	

يتضح من الجدول رقم (36) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين في ضوء أساليب إدارة الصراع تبعا لمتغير المؤهل العلمي حيث بلغت قيمة ف (0.61) عند درجة الحرية بين المجموعات (3) وداخل المجموعات (150) وبدلالة إحصائية ($a=0.60$) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \geq 0.05$) لتقويم أداء مفتشي التعليم الابتدائي في ضوء أساليب إدارة الصراع بحسب المعلمين تبعا لمتغير المؤهل العلمي، وبالتالي فإن الفرضية الموضوعية لم تتحقق.

أما بالنسبة لمجالات إدارة الصراع فيتضح من خلال الجدول رقم (36) أنه لا يوجد أي أثر لمتغير المؤهل العلمي على هذه المجالات، وتعني هذه النتيجة أن المعلمين على اختلاف مؤهلاتهم العلمية واختلاف مدد تكوينهم واختلاف المناهج والمقررات التي درسوها، متفقين ومتجانسين وينتمون إلى مجتمع واحد حول ممارسات مفتشي التعليم الابتدائي لأساليب إدارة الصراع بالمدارس التي يشرفون عليها، وقد يعود ذلك ربما إلى ضعف تدريب المفتشين على مهارات إدارة المشكلات المدرسية أو ربما إلى عدم اطلاعهم على آخر البحوث والدراسات في هذا الاتجاه فينعكس عليهم في الميدان مما يجعلهم غير مؤهلين تأهيلا كاملا للقيام بمهمة الإشراف التربوي ومساعدة المعلمين وحل مختلف المشكلات المدرسية.

تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة قطن (2001) في عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى إلى متغير المؤهل العلمي في ممارسة المديرين والمديرات لأساليب إدارة الصراع التنظيمي، وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة سامي (2004) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق في درجة ممارسة المشرفين التربويين لأساليب التعامل مع الصراع تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وتختلف نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة الخضور

(1996) والتي أشارت نتائجها إلى وجود أثر لمتغير المؤهل العلمي على نمط المجاملة لصالح حملة الماجستير.

2-5- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الخامسة:

ف5: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq a$) بين استجابات المعلمين لتقويم أداء مفتشي التعليم الابتدائي في ضوء أساليب إدارة الصراع تبعاً لمتغير الخبرة.

للتحقق من صحة هذه الفرضية استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي (one way anova) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات استجابات المعلمين على مجالات إدارة الصراع تبعاً لمتغير الخبرة وتم الحصول على النتائج التالية.

الجدول رقم (37): تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات استجابات المعلمين حول مجالات إدارة الصراع تبعاً لمتغير الخبرة.

المجال	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
التعاون	بين المجموعات	2	96.226	48.113	1.54	0.21
	داخل المجموعات	153	4753.690	31.070		
	المجموع	155	4849.917			
المجاملة	بين المجموعات	2	125.192	62.596	1.87	0.15
	داخل المجموعات	153	5103.134	33.354		
	المجموع	155	5228.327			

0.78	0.23	6.725	13.450	2	بين المجموعات	المنافسة
		28.117	3401.909	153	داخل المجموعات	
			4315.359	155	المجموع	
0.12	2.09	80.368	160.777	2	بين المجموعات	التسوية
		38.402	5875.487	153	داخل المجموعات	
			6036.224	155	المجموع	
0.07	2.65	92.576	185.152	2	بين المجموعات	التجنب
		34.845	5331.284	153	داخل المجموعات	
			5516.436	155	المجموع	
0.92	0.07	4.410	8.819	2	بين المجموعات	الإحالة لمستوى أعلى
		58.274	8915.867	153	داخل المجموعات	
			8924.686	155	المجموع	
0.12	2.10	1313.723	2627.446	2	بين المجموعات	أساليب إدارة الصراع
		623.334	95370.163	153	داخل	

					المجموعات	
			97997.609	155	المجموع	

يتضح من الجدول رقم (37) أنه لا يوجد أثر لمتغير الخبرة على مجالات إدارة الصراع حيث بلغت قيمة ف (2.10) عند درجة الحرية بين المجموعات (2) وداخل المجموعات (153) وبدلالة إحصائية ($a=0.12$) وهي أكبر من (0.05) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a \geq 0.05$) في تقويم أداء مفتشي التعليم الابتدائي لأساليب إدارة الصراع بحسب المعلمين تبعاً لمتغير الخبرة وبالتالي فإن الفرضية الموضوعية لم تتحقق أما بالنسبة لمجالات إدارة الصراع فيتضح من الجدول السابق أنه لا يوجد أثر لمتغير الخبرة على هذه المجالات.

وتعني هذه النتيجة أن المعلمين مثقفين ومتجانسين وينتمون لمجتمع واحد رغم اختلاف سنوات تدريسهم حول ممارسات مفتشي التعليم الابتدائي لأساليب إدارة الصراع وأن هذه الممارسات مازالت دون المستوى وهذا ربما لخبرتهم المتواضعة بالمفاهيم التربوية الحديثة في هذا الاتجاه أو ربما لقصر مدة تكوينهم وتدريبهم بالمعاهد المنوطة بذلك أو ربما أن أغليبيتهم كانوا معلمين وذوو مؤهلات بسيطة دون المستوى الجامعي أو لعدم اطلاعهم على ما نشر حول إدارة الصراع من أبحاث ودراسات، أو ربما أنهم مقيدون بالتعليمات والأوامر التي تصدر عن الجهات الوصية وبذلك يفتقرون على ممارسة سلطاتهم في مواجهة قضايا الصراع بالمدارس وإدارتها.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة عوض (2002) في غياب أثر واضح للخبرة التعليمية في أنماط الصراع التي يتناولها رؤساء الأقسام في مديريات التربية في فلسطين، وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة سامي (2004) والتي أشارت عدم وجود فروق في درجة ممارسة للمشرفين التربويين لأساليب إدارة الصراع تعزى لمتغير الخبرة، وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة العبابنة (1996) والتي أشارت

إلى وجود فرق دال إحصائيا لمتغير الخبرة التدريسية بين أعضاء التدريس حول الأساليب التي يتبعها العمداء في الجامعات الأردنية لإدارة الصراع.

استنتاج عام:

في نهاية هذا العرض لنتائج الدراسة يمكن أن نوجزها فيما يلي:

- 1- مستوى أداء مفتشي التعليم الابتدائي في ضوء الاتجاهات الإشرافية الحديثة من وجهة نظر المفتشين أنفسهم عال.
- 2- مستوى أداء مفتشي التعليم الابتدائي في ضوء الاتجاهات الإشرافية الحديثة من وجهة نظر المعلمين متدني.
- 3- مستوى أداء مفتشي التعليم الابتدائي في ضوء أساليب إدارة الصراع من وجهة نظر المفتشين أنفسهم متدني.
- 4- مستوى أداء مفتشي التعليم الابتدائي في ضوء أساليب إدارة الصراع من وجهة نظر المعلمين متدني.
- 5- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \geq 0.05$) بين متوسطات استجابات المفتشين والمعلمين لتقويم أداء مفتشي التعليم الابتدائي في ضوء الاتجاهات الإشرافية الحديثة ولصالح المفتشين.
- 6- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \geq 0.05$) بين متوسطات استجابات المفتشين لتقويم أدائهم في ضوء الاتجاهات الإشرافية الحديثة تبعا لمتغير المؤهل العلمي.
- 7- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \geq 0.05$) بين متوسطات استجابات المفتشين لتقويم أدائهم في ضوء الاتجاهات الإشرافية الحديثة تبعا لمتغير الخبرة.

8- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \geq 0.05$) بين متوسطات استجابات المعلمين لتقويم أداء مفتشي التعليم الابتدائي في ضوء الاتجاهات الإشرافية الحديثة تبعا لمتغير المؤهل العلمي.

9- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \geq 0.05$) بين متوسطات استجابات المعلمين لتقويم أداء مفتشي التعليم الابتدائي في ضوء الاتجاهات الإشرافية الحديثة تبعا لمتغير الخبرة.

10- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \geq 0.05$) بين متوسطات استجابات المفتشين والمعلمين لتقويم أداء مفتشي التعليم الابتدائي في ضوء أساليب إدارة الصراع.

11- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \geq 0.05$) بين متوسطات استجابات المفتشين لتقويم أدائهم في ضوء أساليب إدارة الصراع تبعا لمتغير المؤهل العلمي.

12- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \geq 0.05$) بين متوسطات استجابات المفتشين لتقويم أدائهم في ضوء أساليب إدارة الصراع تبعا لمتغير الخبرة.

13- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \geq 0.05$) بين متوسطات استجابات المعلمين لتقويم أداء مفتشي التعليم الابتدائي في ضوء أساليب إدارة الصراع تبعا لمتغير المؤهل العلمي.

14- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \geq 0.05$) بين متوسطات استجابات المعلمين لتقويم أداء مفتشي التعليم الابتدائي في ضوء أساليب إدارة الصراع تبعا لمتغير الخبرة.

خاتمة:

بعد عملية التحليل والتفسير التي قام بها الباحث توصل إلى الإجابة على إشكالية الدراسة المتمثلة في تقويم أداء مفتشي التعليم الابتدائي في ضوء كل من الاتجاهات الإشرافية الحديثة و أساليب إدارة الصراع و ذلك من وجهة نظر كل من المفتشين و المعلمين والتي تباينت بين علو وتدني مستوى أداء مفتشي التعليم الابتدائي في ضوء الاتجاهات الإشرافية الحديثة، في حين اتفقت حول تدني مستوى أداء مفتشي التعليم الابتدائي في ضوء أساليب إدارة الصراع، وبالرغم من أن النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية هي نتائج أولية إلا أننا لا نستطيع أن نقلل من أهميتها ولذلك يجب أن نأخذها بعين الاعتبار كي نبحت في عوامل وأسباب تدني وضعف أداء مفتشي التعليم الابتدائي لمهامهم الإشرافية في الواقع المدرسي الجزائري وعدم تفعيلهم للمفاهيم التربوية الحديثة بالمستوى المقبول، وكذلك كي نلفت انتباه المسؤولين عن التربية والتعليم في الجزائر إلى ضرورة الاعتناء بالإشراف التربوي الذي له أثر مباشر و فاعل على العملية التربوية التعليمية.

إن إطلاع المشرف التربوي على نتائج هذا البحث وتعرفه على المفاهيم التي عالجها إنما يخلق لديه الوعي بوجود تفكير حديث على مستوى تسيير هذه المنظمات التربوية تفكير جديد يتمشى مع روح العصر من حيث كسر الجمود والروتين والسير نحو التغيير والتجديد والإبداع للوصول بالعملية التربوية التعليمية إلى تحقيق الأهداف بكفاية وفعالية.

المقترحات:

- إجراء دراسات عن أداء المشرفين التربويين في جميع المراحل التعليمية.
- إجراء دراسات عن أداء المصالح المشرفة عن أداء المشرفين التربويين بمديريات التربية والعمل على تطوير أداء هذه المصالح.
- الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في إعادة النظر بأداء المشرفين التربويين في الواقع المدرسي والعمل على تطويره.
- دعوة وزارة التربية الوطنية إلى إقرار نظام شامل لتقويم أداء كل العاملين والمصالح والمديريات سنويا واعتماد وثيقة أساسية لذلك في نظامها التربوي.
- إشراك المشرفين التربويين بدورات تدريبية لتطوير كفاياتهم الإشرافية والإدارية.
- ضرورة إشراك المشرفين التربويين في مؤتمرات سنوية حول الإشراف التربوي الحديث وتفعيله في الواقع المدرسي.
- دعوة وزارة التربية الوطنية إلى إعداد دليل الإشراف التربوي يتضمن نموذجا للإشراف التربوي وتوصيف لمهام المشرف التربوي والخطوات الإجرائية لتنفيذ كل مهمة ليسترشد بها المشرفون في ممارستهم الإشرافية وكذلك لتسهيل عملية تقويم أدائهم الإشرافي.
- تدريب المشرفين التربويين في جميع المراحل التعليمية على أيدي خبراء متخصصين من الجامعات الجزائرية لتطوير الاتجاهات الإشرافية الحديثة في العملية الإشرافية.
- تدريب المشرفين التربويين في جميع المراحل التعليمية على أيدي خبراء متخصصين من الجامعات الجزائرية لتطوير إدارة الصراع التنظيمي في العملية الإشرافية.

قائمة المراجع

المراجع العلمية:

أولاً: المراجع العربية.

أ- الكتب.

- 1- ابن منظور، (1968): لسان العرب، تحقيق عبد الله الكبير، دار المعارف، مصر.
- 2- أحمد أحمد، (1999): الإشراف المدرسي العيادي، دار الفكر العربي، ط1، القاهرة، مصر.
- 3- أحمد بطاح، (2006): قضايا معاصرة في الإدارة التربوية، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع عمان، الأردن.
- 4- أحمد جميل عايش، (2011): تطبيقات في الإشراف التربوي، ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
- 5- أحمد سيد مصطفى، (2000): إدارة الموارد البشرية، دار الكتاب، مصر.
- 6- أحمد عاشور، (1990): السلوك الإنساني في المنظمات، دار المعرفة، الإسكندرية، مصر.
- 7- أحمد عبد الحليم وأحمد صقر عاشور وريحي محمد الحسن، (1992): تدريبات وأنشطة في تنمية المهارات الإدارية المنظمة العربية للتنمية الإدارية، عمان، الأردن.
- 8- أحمد ماهر، (1997): الاختبارات واستخدامها في إدارة الموارد البشرية والأفراد، الدار الجامعية طبع-نشر-توزيع، الإسكندرية، مصر.
- 9- أحمد ماهر، (2003): الاختبارات واستخدامها في إدارة الموارد البشرية، الدار الجامعية، الإسكندرية، مصر.
- 10- أحمد ماهر، (2007): إدارة الموارد البشرية، الدار الجامعية، الإسكندرية، مصر.

- 11- أحمد ماهر، (2009): إدارة الموارد البشرية، ط2، الدار الجامعية، الإسكندرية، مصر.
- 12- أحمد ماهر، (1999): إدارة الموارد البشرية، الدار الجامعية للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
- 13- الأفندي، محمد حامد، (1972): الإشراف التربوي، ط1، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.
- 14- إيزابيل، فيفر، وجين، دنلاب، (1997): الإشراف التربوي على المعلمين- دليل لتحسين التدريس، ترجمة: عمر الشيخ، ط2، توزيع روائع مجدلاوي، عمان، الأردن.
- 15- إيمان أبو غريبة، (2009): الإشراف التربوي مفاهيم- واقع- آفاق، ط1، دار البداية ناشرون وموزعون، عمان، الأردن.
- 16- البدري، طارق عبد المجيد، (2001): الأساليب القيادية والإدارية في المؤسسات التعليمية، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الأردن.
- 17- البستان، أحمد وعبد الجواد، عبد الله، (2003): الإدارة والإشراف التربوي، النظرية، البحث، التطبيق، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.
- 18- بلال أحمد عودة، (2009): الإشراف في التربية الخاصة، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 19- التل، سعيد، (1975): الإشراف التربوي معناه وأبعاده، رسالة المعلم، ط3، عمان، الأردن.
- 20- توفيق محمد عبد المحسن، (1991): تقويم الأداء (مدخل جديد لعالم جديد) دار النهضة العربية بيروت لبنان.
- 21- توفيق محمد عبد المحسن، (1999): تقويم الأداء (مدخل جديد لعالم جديد) دار النهضة العربية بيروت لبنان.

- 22- جودت، عزت عطوي، (2001): الإدارة التعليمية والإشراف التربوي أصولها وتطبيقاتها، ط1، الدار العلمية الدولية ومكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 23- جودت، عزت عطوي، (2010): الإدارة التعليمية والإشراف التربوي أصولها وتطبيقاتها، ط4، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 24- حجي أحمد إسماعيل، (2001): إدارة بيئة التعليم النظرية والممارسة داخل الفصل والمدرسة، دار الفكر العربي، القاهرة مصر.
- 25- الحريري، رافدة، (2006): الإشراف التربوي، واقعه وآفاقه المستقبلية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 26- حريم، حسين، (1987): السلوك التنظيمي-سلوك الأفراد في المنظمات، دار زهران للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 27- حسين حريم، (2009): السلوك التنظيمي دار الحامد للنشر و التوزيع عمان الأردن.
- 28- حمدان، محمد زياد، (1992): الإشراف في التربية المعاصرة، مفاهيم وأساليب وتطبيقات، دار التربية الحديثة، عمان، الأردن.
- 29- حنا نصر الله، (2002): إدارة الموارد البشرية، دار زهران، عمان، الاردن.
- 30- خالد عبد الرحيم مطر الهيتي، (2005): إدارة الموارد البشرية، مدخل استراتيجي، ط2، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 31- خضر كاظم حمود وياسين كاسب الخرشة، (2009): ادارة الموارد البشرية، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة' عمان، الأردن.
- 32- خضر كاظم محمود الفريجات و موسى سلامة اللوزي و اعام الشهابي، (2009): السلوك التنظيمي مفاهيم معاصرة، ط1، اثراء للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

- 33- الخطيب إبراهيم والخطيب أمل، (2003): الإشراف التربوي فلسفته ، أساليبه، تطبيقاته، ط1، دار قنديل للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن).
- 34- الخطيب رداح والخطيب أحمد والفرح وجيه، (1987): الإدارة والإشراف التربوي (اتجاهات حديثة)، ط2، مطابع الفرزدق التجارية الرياض، السعودية.
- 35- الخطيب رداح والخطيب أحمد والفرح وجيه، (2000): الإدارة والإشراف التربوي (اتجاهات حديثة)، ط3، دار الأمل، إربد، الأردن.
- 36- الخطيب، إبراهيم والخطيب، أمل، (2003): الإشراف التربوي فلسفته، أساليبه، تطبيقاته، دار قنديل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 37- دواني، كمال، (2003): الإشراف التربوي مفاهيم وآفاق، ط1، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- 38- الدويك تيسير وحسين فهمي ومحمد عدس، (1987): أسس الإدارة المدرسية والإشراف التربوي، دار الفكر للنشر والتوزيع عمان، الأردن)
- 39- الدويك تيسير، وحسين فهمي و محمد عدس، (1998): أسس الإدارة التربوية المدرسية والإشراف التربوي، ط2، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 40- رمزي أحمد عبد الحي، (2007): تقويم أداء الإدارة الجامعية في ضوء إدارة الجودة الشاملة، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر.
- 41- رياض ستراك، (2004): دراسات في الإدارة التربوية، ط1، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان الأردن.
- 42- زهير ثابت، (2001): كيف تقيم أداء الشركات والعاملين، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
- 43- زويلف مهدي حسن ومحمد قاسم القريوتي، (1993): المفاهيم الحديثة في الإدارة - النظريات والوظائف، ط3، المطابع المركزية، عمان، الأردن.

- 44- زيتون، عايش محمود، (1984): أساسيات الإحصاء الوصفي، ط1، دار عمان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 45- زيد منير عبوي، (2006): الاتجاهات الحديثة في المنظمات الادارية، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 46- سعاد نايف برنوطي، (2001): ادارة الموارد البشرية، دار وائل للنشر، عمان، الاردن.
- 47- السعود راتب، (1423هـ): الإشراف التربوي "الاتجاهات الحديثة" مركز طارق للخدمات الجامعية، عمان الأردن
- 48- سعيد أنور سلطان، (2003): إدارة الموارد البشرية، الدار الجامعية الجديدة للنشر، الاسكندرية، مصر.
- 49- سلامة عبد العظيم حسين وطه عبد العظيم حسين، (2007): استراتيجيات إدارة الصراع المدرسي، ط1، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن.
- 50- سلامة، عبد العظيم حسين، (2004): اتجاهات حديثة في الادارة المدرسية الفعالة، ط1، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن.
- 51- سهيلة محمد عباس وعلي حسين علي، (1999): ادارة الموارد البشرية، دار وائل للنشر، عمان، الأردن.
- 52- سهيلة محمد عباس، (2006): إدارة الموارد البشرية، مدخل استراتيجي، ط2، دار وائل للنشر، عمان، الأردن.
- 53- سوسن شاكر مجيد، (2011): تقويم جودة الأداء في المؤسسات التعليمية، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 54- شحاتة، حسن، (2001): البحوث العلمية والتربوية بين النظرية والتطبيق، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، مصر.
- 55- صلاح الدين عبد الباقي، (2002): الجوانب العلمية والتطبيقية في ادارة الموارد البشرية، الدار الجامعية للنشر والتوزيع، الإسكندرية، مصر.

- 56- صلاح الدّين محمد عبد الباقي، (2000): ادارة الموارد البشرية من الناحية العلمية والعملية، الدّار الجامعية للطبع والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
- 57- ضياء، عويد حربي العرنوسي، وحيدر، حاتم فالح العجرش، وعارف، حاتم هادي الجبوري، ومشرف، محمد مجول الجبوري، (2013): الادارة والإشراف التربوي، ط1، الرضوان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 58- طارق، عبد الحميد البدري، (2001): تطبيقات ومفاهيم في الإشراف التربوي، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 59- طافش محمود، (2004): الابداع في الإشراف التربوي و الادارة المدرسية، ط1، دار الفرقان، عمان، الأردن.
- 60- طافش، محمود، (1988): قضايا في الإشراف التربوي، دار البشير للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 61- طاهر محمود الكلالدة، (2011): الاتجاهات الحديثة في ادارة الموارد البشرية، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 62- الطعاني حسن، (2010): الإشراف التربوي (مفاهيمه- أهدافه- أسسه- أساليبه). دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن .
- 63- عبد الباري ابراهيم درة وزهير نعيم الصبّاغ، (2008): ادارة الموارد البشرية في القرن الحادي والعشرون منحى نظمي، ط1، دار وائل للنشر، عمان، الأردن.
- 64- عبد الغفّار حنفي وحسين قزار، (1996): السلوك التنظيمي وادارة الأفراد، ط2، الدار الجامعية للنشر والتوزيع، الاسكندرية، مصر.
- 65- عبد الهادي جودت، (2002): الاشراف التربوي مفاهيمه واساليبه دليل لتحسين التدريس، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع، و دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

- 66- عثمان حمود الخضر، (2005): علم النفس التنظيمي، ط1، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع القاهرة مصر.
- 67- عدس أحمد عبد الحليم ومحمد فهمي الدويك وحسين ياسين، (1988): الإدارة والإشراف التربوي مطابع الايمان، عمان، الاردن.
- 68- عريفج، سامي سلطي، (2001): الادارة التربوية المعاصرة، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 69- العطية ماجدة، (2003): سلوك المنظمة، سلوك الفرد والجماعة، دار الشروق عمان الأردن
- 70- علي سلمى، (1975): إدارة الأفراد والكفاءة الانتاجية، مكتبة غريب مصر.
- 71- علي محمد ربابعة، (2003): إدارة الموارد البشرية، دار النشر والتوزيع عمان، الأردن.
- 72- علي محمد عبد الوهاب، (1975): إدارة الأفراد (منهج تحليلي) ج 1 مكتبة عين شمس، مصر.
- 73- عمار بن عيشي، (2012): اتجاهات التدريب المعاصرة وتقويم أداء الأفراد العاملين، ط1، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 74- عمرو وصفي عقيلي، (2005): إدارة الموارد البشرية المعاصرة (بعد استراتيجي) دار وائل للنشر، عمان، الأردن .
- 75- عمرو وصفي عقيلي، (2005): إدارة الموارد البشرية المعاصرة (بعد استراتيجي)، دار وائل للنشر، عمان، الاردن.

76- فاروق، عبد فليہ والسيد محمد عبد المجيد، (2005): السلوك التنظيمي في ادارة المؤسسات التعليمية، ط1، دار الوسيلة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

77- القريوتي، محمد قاسم، (2000): السلوك التنظيمي، دراسة السلوك الإنساني الفرد والجماعي، ط3، دار الشروق، عمان، الأردن.

78- مباركى عبد الحكيم موسى، (1417هـ): الإشراف التربوي النظرية والتطبيق، مطبعة العمرانية لأوفست، الجيزة، مصر.

79- مباركى، بوحفص، (1993): اتجاهات المدرسين والمشرفين نحو عملية الإشراف، جمعية الإصلاح الاجتماعي، باتنة.

80- محمد الصيرفي، (2008): إدارة الصراع، مؤسسة حورس الدولية للطباعة و النشر الإسكندرية مصر .

81- محمد جاسم العبيدي، (2013): الإشراف التربوي والادارة التعليمية، ط2، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

82- محمد حسن العمایرة، (2002): مبادئ الادارة المدرسية، ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع و الطباعة، عمان، الأردن.

83- محمد فالح، ادارة الموارد البشرية، مطبعة الحامد للنشر والتوزيع عمان، الأردن.

84- محمد محمد ابراهيم، (2009): ادارة الموارد البشرية، احد محاور الكيان الاقتصادي الوظيفي للمؤسسة، المدخل لتطوير منظومة إدارة جودة رأس المال البشري من المنظور الإداري، الدار الجامعية، الاسكندرية، مصر.

85- محمد، جاسم محمد، (2004): سيكولوجية الادارة المدرسية، دار الثقافة، عمان الاردن.

86- محمد، حسن العمایرة، (2002): مبادئ الادارة المدرسية، ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

- 87- محمد، صبيح الرشيدة، (2009): الادارة والقيادة والإشراف التربوي، ط1، دار وائل للنشر، عمان، الأردن.
- 88- محمود، محمد أبو عابد، (2005): المرجع في الإشراف التربوي والعملية الاشرافية، دار الكتاب الثقافي، إربد، الأردن.
- 89- مرسي محمد منير، (2001): الادارة المدرسية الحديثة، عالم الكتب، القاهرة، مصر.
- 90- مرسي، محمد، (1996): الادارة التعليمية، أصولها وتطبيقاتها، عالم الكتب، القاهرة، مصر.
- 91- المساد، محمود، (1986): الإشراف التربوي الحديث، واقع وطموح، دار الأمل، إربد، الأردن.
- 92- مساد، عمر حسن، (2005): الادارة المدرسية ودورها في الإشراف التربوي، ط1، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 93- مصطفى نجيب شاويش، (2004): إدارة الموارد البشرية، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط3، عمان الأردن .
- 94- معن، محمود عياصرة ومروان، بني أحمد، (2008): ادارة الصراع والازمات وضغوط العمل والتغيير، ط1، دار حامد للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن.
- 95- مقدمة ابن خلدون، (1979): دار الكتاب اللبناني، بيروت، لبنان.
- 96- مهدي حسن زويلف، (1998): إدارة الأفراد (مدخل كمي)، دار مجدلاوي للنشر، عمان، الأردن .
- 97- موسى، اللوزي، (2003): التطوير التنظيمي، اساسيات ومفاهيم حديثة، دار وائل للطباعة والنشر، عمان، الأردن.
- 98- ناجي، معلي، (2000): التفاوض: الاستراتيجية والأساليب، مطابع العتار، عمان، الأردن.

- 99- نادر أبو شيخة، (2010): إدارة الموارد البشرية، إطار نظري وحالات عملية، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 100- ناصر، قسيمي، (2012): الصراع داخل المنظمة وفعالية التسيير الإداري، ط1، دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر.
- 101- نشوان، يعقوب، (1991): الإدارة والإشراف التربوي، ط3، دار الفرقان، عمان، الأردن.
- 102- نشوان، يعقوب، (1992): الإدارة والإشراف التربوي بين النظرية والتطبيق، ط3، دار الفرقان، عمان، الأردن.
- 103- نظمي شحادة والجبوسي محمد، الباشا محمد الحلبي رياض، (1991): إدارة الموارد البشرية دار الصفاء، عمان، الأردن.
- 104- واصل، جميل المومني، (2006): المناخ التنظيمي وإدارة الصراع في المؤسسات التربوية، ط1، دار ومكتبة الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 105- وسيلة حمداوي، (2004): إدارة الموارد البشرية، مديرية النشر لجامعة قالة، الجزائر.

ب- الرسائل الجامعية.

- 1- بارة، عبد المطلب حسين، (1980): واقع التوجيه الفني في المرحلة الإعدادية ومدى مطابقته للتوجيه الفني بمفهومه الحديث، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الفاتح، طرابلس، ليبيا.
- 2- البنا، محمد، (2003): الدور المهني للمشرف التربوي ومدى ممارسته له من وجهة نظر المعلمين في محافظة غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية غزة فلسطين.
- 3- الحازمي مها، (2005): استراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي وتأثيرها على نتائج الصراع في مدارس المرحلة المتوسطة في مدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

4- حسين قرساس، (2008): تقييم عملية الإشراف التربوي في مرحلة التعليم الابتدائي حسب آراء المدرسين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر.

5- الخزاعلة، محمد سليمان، (2001): مدى رضا المشرفين التربويين ومديري المدارس والمعلمين عن تطبيق منحنى الإشراف التكاملي في محافظة المفرق، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت المفرق، الأردن.

6- خضرة حواس، (2004): معايير فعالية الإشراف التربوي في مرحلة التعليم الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد علم النفس، جامعة باتنة، الجزائر.

7- الخضور، جمال فارس، (1996): أنماط إدارة الصراع لدى مديري المدارس الأساسية في محافظة المفرق في ضوء متغيرات الخبرة والجنس والمؤهل العلمي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

8- ذكريات أحمد محمد مرتجي، (2009): دور المشرف التربوي في تنمية المهارات القيادية لدى معلمي المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة وسبل تفعيله، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

9- الرشيد، خالد الرشيد، (2000): تقييم أساليب الإشراف التربوي المستخدمة عن وجهة نظر معلمي ومعلمات مدارس لواء البادية الشمالية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.

10- الزعبي، فتحي إبراهيم، (1994): تصورات المعلمين للنمط الإشرافي الفعال في مدارس محافظة إربد، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

- 11- سامي أحمد فلاح الضمور، (2004): أساليب تعامل المشرفين التربويين في الأردن مع الصراع التنظيمي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.
- 12- السلمي، سعود سعيد، (2004): إستراتيجية مقترحة لإدارة الصراع بين مديري مدارس التعليم العام والمشرفين بمحافظة جدة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب والعلوم والتربية جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.
- 13- شاهين عبد الرحمن، (2006): فاعلية تطبيق الإشراف التربوي التطوري التشاركي في تحسين الممارسات التدريسية لدى معلمي العلوم ، أطروحة دكتوراه غير منشورة جامعة أم القرى ، مكة المكرمة، السعودية .
- 14- عاهد المقيد، (2006): واقع الممارسات الإشرافية للمشرفين التربويين بوكالة الغوث بغزة في ضوء مبادئ الجودة الشاملة وسبل تطويرها، رسالة ماجستير غير منشورة الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- 15- العبد الجبار، عبد الرحمان عبد الله، (2007): مدى إسهام الإشراف المتنوع في تقدير مهنية المعلمين من وجهة نظر معلمي المدارس، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة محمد بن سعود، السعودية.
- 16- عقيلات هند، (2002): درجة تطبيق نموذج الإدارة بالأهداف في الإشراف التربوي من وجهة نظر المشرفين التربويين في محافظات الشمال، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة اليرموك اردن الأردن.
- 17- عوض رفيق، (2002): الأنماط التي يتناولها رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم في فلسطين في إدارة الصراع ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.
- 18- فتحي، عيسى فرج، (2011): تقويم أداء المشرفين التربويين بشعبية الجبل الأخضر في ضوء كفاياتهم المهنية، قسم التخطيط والإدارة التربوية، كلية الآداب، جامعة عمر المختار، ليبيا.

- 19- قطن ، طفول بنت سهيل، (2001): أساليب إدارة الصراع التنظيمي لدى مديري المدارس الثانوية في سلطنة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية،جامعة السلطان قابوس ، مسقط، سلطنة عمان.
- 20- ملحم صادق، (1984): اتجاهات مديري ومعلمي المرحلة الثانوية نحو دور المشرف التربوي،رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- 21- مندورة ، لطيفة صالح، (2007): مدى تطبيق مشرفة العلوم الطبيعية للإشراف التربوي بالأهداف، في المرحلة الثانوية من وجهة نظر مشرفات ومعلمات هذا المجال بمدينة مكة المكرمة رسالة ماجستير،غير منشورة جامعة أم القرى ، مكة المكرمة، السعودية.
- 22- منى خميس بن راشد العلوية، (2014): تصور مقترح لتفعيل الإشراف التربوي بمدارس التعليم ما بعد الأساسي ، بمحافظة مسقط، في ضوء نموذج الإشراف المتنوع ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى مسقط، سلطنة عمان.
- 23- مها عزيز، عبد العزيز السلمي، (1434هـ): درجة إسهام الإشراف المتنوع في تطوير الأداء المهني لمعلمة اللغة الانجليزية من وجهة نظر المعلمات والمشرفات التربويات في مدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية- قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة أم القرى مكة، السعودية.
- 24- مها عزيز، عبد العزيز السلمي، (1434هـ): درجة إسهام الإشراف المتنوع في تطوير الأداء المهني لمعلمة اللغة الانجليزية من وجهة نظر المعلمات والمشرفات التربويات في مدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية - قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة أم القرى مكة، السعودية.
- 25- مهرة بنت عبد القادر محمد الزهراني، (2011): إسهام الإشراف التربوي في نشر ثقافة الحوار من وجهة نظر المشرفات التربويات والمعلمات بمدينة مكة

المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة،
السعودية.

26- نجلاء، السيد عبد الحميد العكر، (2008): دور الإشراف التربوي في
التغلب على المشكلات التي تواجه معلمي التكنولوجيا والعلوم التطبيقية بمدارس
محافظات غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية،
غزة، فلسطين.

ج- الدوريات والمجلات العلمية.

1- أبو ملح، (2004)، الإشراف التربوي في حجرة الصف، رؤى تربوية، ع15،
غزة، فلسطين.

2- إمام، موسى صافي، (1997): ظاهرة النزاع في المنظمات، مجلة معهد الإدارة
العامة، ع20، الرياض، السعودية.

3- أنماط الإشراف التربوي، (1431هـ): الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة
المدينة المنورة (بنين)، الشؤون التعليمية، إدارة الإشراف التربوي، وزارة التربية
والتعليم، السعودية.

4- بلقيس، أحمد وعبد اللطيف، خيرى، (1991): أساليب إشرافية مساندة ودور
القائد التربوي في توظيفها، معهد التربية التابع للأنروا، عمان الأردن.

5- بلقيس، أحمد، (1989): تقنيات حديثة في الإشراف التربوي والقيادة التربوية،
معهد التربية، الأنروا، اليونسكو، عمان الأردن.

6- بن حاج جلول ياسين، (2009): مقال (نظام تقويم أداء العمال في المؤسسة)،
الملتقى الدولي، أداء وفعالية المنظمة في ظل التنمية المستدامة، 10-11
نوفمبر 2009، ج1، منشورات مخبر السياسات والاستراتيجيات الاقتصادية في
الجزائر، جامعة المسيلة، الجزائر.

7- بوحفص مباركي، (1998): اتجاهات المدرسين والمفتشين نحو عملية الإشراف
التربوي، مجلة الرواسي، مطبعة عمار قرفي باتنة الجزائر.

- 8- الجندي، عادل، (1998): استراتيجية إدارة الصراع التنظيمي ودورها في إحداث التغيير والتطوير داخل النظام المدرسي، مجلة كلية التربية ، العدد22، الجزء2، مكتبة زهراء الشرق، مصر.
- 9- الحبيب، فهد إبراهيم، (1417هـ): التوجيه والإشراف التربوي في دول الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض السعودية.
- 10- حلس داود، والعاجز فؤاد علي، (2009): دليل المشرف التربوي لتحسين عمليتي التعليم والتعلم، كلية التربية الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- 11- دقاق فهد وعبد اللطيف خيرى و خليل محمد الحاج، (1988): الإشراف التربوي ماهيته وبعض أساليبه دليل المشرف التربوي لتحسين عمليتي التعليم والتعلم، النشرة رقم 13، دائرة التربية والتعليم، قسم تربية المعلمين، معهد التربية، الأنروا، عمان، الأردن.
- 12- زايد، محمد عادل، (1995): استراتيجيات الصراع التنظيمي في دولة الامارات العربية المتحدة، مجلة الادارة العامة، م34، ع4، الرياض، السعودية.
- 13- السالم مؤيد سعيد، (1990): التوتر التنظيمي، مفاهيمه، أسبابه، واستراتيجيات إدارية، مجلة الإدارة العامة، ع68، الرياض، السعودية.
- 14- سمير، أحمد العسكري، (1983): دور الصراع في الادارة، المجلة العربية للإدارة، السنة السابعة، العدد 04، مصر.
- 15- قاسم بوسعدة، (2010): الإشراف التربوي في الجزائر، التفتيش نموذجا، مجلة دراسات نفسية وتربوية، العدد4، السنة 2010، جامعة ورقلة، الجزائر.
- 16- محمد، لطفي راشد، (1997): مفهوم الصراع التنظيمي، مفاهيم واستراتيجيات إدارية، مجلة العلوم الإدارية، ص9، ع1، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.

17- المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج العربي، (1985): الإشراف التربوي بدول الخليج واقعه وتطويره، مكتب التربية العربية لدول الخليج، الرياض، السعودية.

18- مركز القرار للاستشارات ، (1994): كيف تدير الصراع في المنظمة، دليل المدير العربي، القاهرة، مصر.

19- معهد التربية ، (1988): الإشراف العيادي واستخدامه في تنمية كفايات المعلمين، التعليم، العدد 82/4، الانروا، عمان، الاردن.

20- المهدي سوزان محمد، وهيبة حسام إسماعيل، (2000): استراتيجية مقترحة لإدارة الصراع التنظيمي في المؤسسات التعليمية، مجلة كلية التربية عدد 24، الجزء 4، مكتبة زهراء الشرق ، القاهرة، مصر.

د - المنشورات.

1- النمر سعود محمد، (1994): الصراع التنظيمي-عوامله وطرق إدارته، مجلة الاقتصاد والإدارة، م9 جامعة الملك عبد العزيز، جدة، السعودية.

2- هوانة، وليد عبد اللطيف، (1986): تقويم الاداء بين الذاتية والموضوعية، مجلة الادارة العامة، العدد 49، معهد الادارة العامة، الرياض، السعودية.

3- الوقفي، راضي، (1990): الإشراف التربوي في مرحلة التعليم الأساسي، مجلة التربية الجديدة، السنة 17، العدد 50، مكتب اليونسكو الاقليمي للتربية في البلاد العربية، لبنان.

ثانيا: المراجع الأجنبية.

- 1-Alexander, David, clinton,1995, conflict Management, styles of Administrators in schools for the Deaf , teacher perception of Gop satisfaction education administration, diss-abst- int Vol (56).
- 2-Ball, Earl, 1986, structuring A differentiated supervisory program in a inde pendent school, UML Abstracts, 1982, 42/10 N.8207571.
- 3-Betch, ted, a,1986:"The perceptions of teachers, principals and supervisor of the supervisory service in Tennessee", unpublished Dissertation New work university N, Y.
- 4-Billie, peckham, 1993, the relationship of preference conflict management strategy and perceived stress in teachers of the Texas secondary school, lasierra University, DLA.
- 5-Currin, D,1998, Making sense of teaching Novice and Expert supervisors Dissertation Abstract international.
- 6-Delorme, t, G, 1985, An Assessment of the attitudes and perceptions of selected elementary school teachers who serve native American children toward instructional supervision and evaluation (Ed. D Dissertation, the university of North Dakota, dissertation Abstracts international, 45(8), p 2324
- 7-Denis Dumstot *understanding organization behavior, 2nd Ed, (St. Paul, N. Y. los Angles sans Francisco,) 1988 .P435.

- 8-Edel, Robert, (1972), essentials of educational measurement
Englewood, p409.
- 9-GLATTHORN , A.A. (1997), DIFFERENTIATES Supervision.
Alexandria: Association For Supervision and curriculum
Development, (ASCD). P3
- 10- Gogan, Morris (1973). Clinical supervision, Boston, Houghton,
Mifflin.
- 11-Good, Carter, V. (1973). Dictionary Of Education 3rd , New-
york, p.574.
- 12-Gordon, s, 2000, supervision of instruction A, Developmental
Approach, 4th Edition, allyne and bacon: Boston.
- 13-Hitch, C, D,1990: "A study of the roles of central office
instructional, dissertation Abstracts international, 51(7) 2216-A.
- 14-J. Kelly, organizational behavior, Dorsey, home wood III 1969
pp503-505.
- 15-Johnson, p, 1994, conflict Managernent: A review of the
literature for school leaders, journal of school leadership, (4):
708-725.
- 16-Jones, d, w, 1990, the Application of clinical supervision as a
process for non certified English language teachers in Bolivia
dissertation Abstract, international, 52(2), 367-A.

- 17–kapusuzoglu, s, and balaban, c, 2010, "Roles of primary education supervisors in training candidate teachers on job," European journal of Scientific Research, Vol, 42 N.1 2010, p114–132.
- 18–Kono, C, D, 2012, Differentiated supervision, Alternatives for professional growth and development for all teachers, lasvegas international academic, Nevada, USA.
- 19–Leonard, Litton, 1989, conflict management university of north Caroline public high school o principals, university of north Carolina.
- 20–Marlong. Haynes, "developing an appraisal program" personnel journal (January) 1978.
- 21–Naranjo, f, v, 1993, Educational supervision in Colombia: The Role of supervision, dissertation Abstract international Mai, v(31), N(3), p 973.
- 22–P. Lawrenceand J. Lorse, Organization and Environment (Home wood 2 Richard Dlrwin 1967) pp,116–124
- 23–pondy, L.R. (1967. *organizational conflict: concepts and models* Administrative science quarterly, (sept; 1967).(pondy, 1967, P300).
- 24–Reavis, charles, 1987, "Attest of the clinical supervision Model" journal of Educational research, 70 C6, pp 311–315

- 25–RICHARD Folson, Performance Appraisal. Guide To creator productivity (New York, John Wiley and Sons, Inc. 1981) P.E.
- 26–Rizzo, j. 2004: Teachers and supervisors perception of current and ideal supervisory practices, journal of mansoura faculty of Education Egypt, p33.
- 27–Speace, Cynthia, 2003, The effect of Differentiated supervision on classroom practice and participants, UML abstracts, 64/05 N.3090729.
- 28–Stern, A.A.: « Conflict and cohesion » ,Journal of conflict resolution, vol. 20. No. 1, 1976, P.143.
- 29–Ting, yi –kup, chang, derray, 2006, The Impact of clinical supervision on the teaching effectiveness of primary school student teachers, journal of national Taiwan normal university, vol, 51, N.(2), pp219–239
- 30–Travers, R.M.(1964) : An Introduction to Educational Research 2nd edition. The Macmillan, New York.
- 31–Welt, ellen, s, 2000, conflict management styles of middle school principals compared to comprehensive high school principals, Doctoral Dissertation, university of Laverne Dissertation Abstracts international, Nov, Vol, 61, N.05
- 32–Wise, J.E (1967) : Methods of Research in Education. Massachusetts, Lixington.

الملاحق

الملحق رقم (01): قائمة الأساتذة المحكمين.

الرقم	الأستاذ المحكم	التخصص	الدرجة العلمية	مكان العمل
01	رايح قدوري	علوم التربية	أستاذ التعليم العالي	جامعة المسيلة
02	زين الدين ضياف	علم النفس صناعي	أستاذ التعليم العالي	جامعة المسيلة
03	منور مارييف	علوم اجتماعية	دكتوراه	جامعة تيارت
04	الحاج سعد	تربية علاجية	دكتوراه	جامعة تيارت
05	محمد برو	علوم التربية	دكتوراه دولة	جامعة المسيلة
06	طه حمود	علوم التربية	أستاذ محاضر (أ)	جامعة المسيلة
07	محمد بودريالة	علم النفس الاجتماعي	أستاذ محاضر (أ)	جامعة المسيلة
08	أعمر ناصر باي	فلسفة التربية	أستاذ محاضر (أ)	جامعة المسيلة
09	حليمة شريفي	علوم التربية	أستاذة محاضرة (ب)	جامعة المسيلة
10	عاشور علوطي	علم النفس العمل والتنظيم	أستاذ محاضر (ب)	جامعة المسيلة
11	نور الدين جعلاب	إدارة وتسيير تربوي	مشرف تربوي سابق / أستاذ مساعد (أ)	جامعة المسيلة
12	محمد فضيلي	مشرف مواد تعليم ابتدائي	مشرف تربوي	بوسعادة
13	جمال عزيز	مشرف مواد تعليم ابتدائي	مشرف تربوي	بوسعادة

الملحق رقم (2): ترخيص باجراء بحث ميداني

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية وزارة التربية الوطنية

المسيلة في: 2015 / 05 / 05
مدير التربية
إلى السادة:
مفتشي و معلمي مقاطعات
(دوائر : بوسعادة / عين الملح / بن سرور /
امجدل / جبل امساعد / الخباتة /
سيدي عامر / أولاد سيدي ابراهيم)

مديرية التربية لولاية المسيلة
مصلحة التكوين والتفتيش
مكتب التكوين
رقم: 928/2015

الموضوع: ترخيص بإجراء (بحث ميداني) .
بناء على مراسلة جامعة لحاج لخضر بولاية باتنة (كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية و
العلوم الاسلامية / قسم العلوم الاجتماعية) تحت رقم : 41 بتاريخ 2015 / 04/29
يرخص للطالبة :

الرقم	الاسم واللقب	تاريخ ومكان الميلاد	رقم التسجيل
01	نقيب بوجمعة		/

بالدخول إلى مقر مفتشيات و ابتدائيات (دوائر : بوسعادة / عين الملح / بن سرور / مجدل / جبل امساعد / الخباتة /
سيدي عامر / أولاد سيدي ابراهيم)

خلال الفترة الممتدة
من : 2015 / 05 / 04 إلى غاية: 2015 / 05 / 20
لإجراء : (بحث ميداني) في المحاور التالية : تقييم أداء مفتش التعليم الابتدائي في ضوء كل من الاتجاهات الاشرافية
الحديثة و أساليب إدارة الصراع .

مع احترامهم للشروط التالية:

- 1- العمل وفق ما يسمح به القانون وعدم التطرق إلى ما يمس السر المهني .
- 2- الالتزام التام من طرف المتربصين باحترام القانون داخل المؤسسة المستقبلة وتحملهم المسؤولية إزاء الإخلاء بذلك.
- 3- استغلال المعلومات المتحصل عليها خلال التربص في خدمة الجانب العلمي للمحاور السالفة الذكر لا غير
- 4- وضع رزنامة عمل لفائدة المتربصين من طرف المسؤول الأول لمؤسسة المستقبلة خلال الفترة المحددة.
- 5- مراعاة السير العادي لأنشطة المؤسسة .

* المطلوب من مسؤول المؤسسة الاستقبال اتخاذ كل الترتيبات اللازمة لانجاز العملية في ظروف عادية
طبقا للتوجيهات الأنفة الذكر.

عن مدير التربية و بتفويض منه
رئيس مصلحة التكوين و التفتيش

بن السراج بلقاسم

الملحق رقم (03): أداة تقويم أداء مفتشي التعليم الابتدائي في ضوء الاتجاهات الإشرافية الحديثة.

جامعة باتنة 01

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماع

شعبة علم نفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

أداة استبيان موجهة للإجابة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته...

يقوم الباحث بدراسة بعنوان: تقويم أداء مفتشي التعليم الابتدائي في ضوء كل من الاتجاهات الإشرافية الحديثة وأساليب إدارة الصراع.

وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في الإدارة التربوية، وليقين الباحث بأهمية استطلاع آراء كل من مفتشي ومعلمي التعليم الابتدائي وذلك لتقويم أداء مفتشي التعليم الابتدائي في ضوء الاتجاهات الإشرافية الحديثة ، يسرنا أن تكونوا من المشاركين في هذه الدراسة للاسترشاد برأيكم والتعرف على وجهة نظركم، يضع الباحث بين أيديكم هذه الأداة للإجابة عليها بأعلى درجات الصدق والموضوعية، وإنه يتعهد بسرية البيانات الخاصة بكم، وسرية ما تدلون به من معلومات، وسيقتصر استخدامها في البحث العلمي فقط، مع التعهد بإطلاعكم على النتائج المتوصل إليها، وخالص شكري وتقديري لما تبدلونه من وقت وجهد للإجابة على هذه الأداة.

إشراف أ. د: عبد الحميد عبدوني

الطالب: بوجمعة نقبيل.

بيانات خاصة:

الوظيفة:	مفتش(ة) تعليم ابتدائي	معلم(ة)		
المؤهل العلمي:	ما قبل البكالوريا	بكالوريا	ليسانس	(ماجستير/ ماستر وما فوق)
الخبرة:	أقل من 05 سنوات	من 06 سنوات إلى 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات	

المجال	الرقم	الفقرات	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
الإشراف الإكلينيكي	1	يعقد لقاءات مع المعلمين بعد الدرس بهدف تحليل ما تم مشاهدته.					
	2	يلم بمهارات الملاحظة وتنظيم الوقت.					
	3	يمتلك خبرة واسعة بمهارات التدريس.					
	4	يركز على السلوك التدريسي الملاحظ للمعلمين.					
	5	يسعى إلى أن يكون المعلمون مدركين لأدوارهم.					
	6	يحسن إدارة الوقت.					
	7	يستخدم تقنيات تربوية متطورة في عمله الإشرافي.					
	8	يحلل نتائج عمليتي التعليم والتعلم.					
	9	يحدث خطته الإكلينيكية بالتشاور مع المعلمين.					
	10	يضع خطته الإكلينيكية بالتعاون مع المعلمين.					
الإشراف التشاركي	11	يجدد بمشاركة المعلمين معايير التقويم المناسبة للتلاميذ.					
	12	يسعى إلى تكوين علاقة جيدة بين المعلمين والتلاميذ.					
	13	يبين مسؤوليات المعلمين إتجاه التلاميذ.					
	14	يخطط لبرامج النمو العلمي والعملية للمعلمين كافة.					

					ينمي مستوى دافعية المعلمين نحو مهنتهم.	15	
					يتبادل الخبرات مع المعلمين باستمرار.	16	
					يشجع جميع أفراد العملية التعليمية من خلال إشعار كل فرد أنه يقدم عملا مفيدا وأن أثاره ستظهر.	17	
					يساعد المعلمين على تنفيذ فقرات المنهاج.	18	
					يقوم عمله الإشرافي من خلال أداء المعلمين.	19	
					يضع خطته التشاركية في التعاون مع المدير والمعلمين.	20	
					يدرس النتائج التي تم التوصل إليها ويوازنها بالأهداف التي حددها مسبقا.	21	
					يحدد مستويات التحكم التي تعد معايير تستخدم في الحكم على مستوى كل منهم في الأداء التعليمي.	22	
					يتخذ القرارات المناسبة في ضوء النتائج لتحديد الأعمال والإجراءات المطلوبة.	23	
					يعتمد بالإجراءات متسلسلة في المتابعة والتقييم لتعرف إيجابيات العمل وسلبياته أول بأول.	24	
					يضع خطته الإشرافية بالاتفاق مع المدير والمعلمين والتلاميذ.	25	
					يبين في خطته الأساليب والإجراءات المطلوبة لتجسيد أهداف خطته.	26	
					يحدد الوسائل اللازمة لتقويم كل مرحلة تعليمية.	27	

**الإشراف
بالأهداف**

					يصوغ أهداف خطته على شكل نواتج تعليمية.	28	
					يوضح للمعلمين العلاقة بين مضمون المنهج والأهداف المحددة له.	29	
					يصوغ أهدافا جديدة للعمل لمرحلة قادمة من خلال الاستفادة من نظام التغذية الراجعة.	30	
					ينوع أساليب الإشراف التربوي حسب الفروق الفردية بين المعلمين.	31	
					يعطي المعلم حرية الاختيار بين الأساليب الإشرافية المتاحة.	32	
					يراعي التفاوت والفروق الفردية بين المعلمين.	33	
					يحفز المعلم على الارتقاء بمستوى أدائه المهني بطريقة تشاركية تعاونية.	34	
					يساعد المعلم الذي يعاني من مشكلات تدريسية مستعصية.	35	
					يبحث مع المعلم عن الحلول التي تؤدي بالارتقاء بأدائه وتطوير مهاراته.	36	
					يمكن المعلم من سلطة القرار وحفزه على التصرف في المواقف التعليمية المختلفة.	37	
					يجعل المعلم يمارس دور الريادة والشاركة في الخبرة المتعلمة.	38	
					يعتمد على علاقة إنسانية بينه وبين المعلم لتحسين الأداء المهني له.	39	
					يطور الأداء المهني للمعلم الذي في حاجة	40	

الإشراف
التنوعي

					لدعم من الإشراف التربوي		
					يعمل على توفير البيئة المناسبة في المدرسة للتعلم والنمو والتعاون المشترك.	41	
					يشجع المعلم على تفاعله مع بيئته المدرسية لبناء خبرته ومعرفته.	42	
					يسعى إلى الوصول إلى الرضا الوظيفي للمعلم.	43	

الملحق رقم (04): أداة تقويم أداء مفتشي التعليم الابتدائي في ضوء أساليب إدارة الصراع.

جامعة باتنة 01

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماع

شعبة علم نفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

أداة استبيان موجهة للإجابة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته...

يقوم الباحث بدراسة بعنوان: تقويم أداء مفتشي التعليم الابتدائي في ضوء كل من الاتجاهات الإشرافية الحديثة وأساليب إدارة الصراع.

وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في الإدارة التربوية، وليقين الباحث بأهمية استطلاع آراء كل من مفتشي ومعلمي التعليم الابتدائي وذلك لتقويم أداء مفتشي التعليم الابتدائي في ضوء أساليب إدارة الصراع، يسرنا أن تكونوا من المشاركين في هذه الدراسة للاسترشاد برأيكم والتعرف على وجهة نظركم، يضع الباحث بين أيديكم هذه الأداة للإجابة عليها بأعلى درجات الصدق والموضوعية، وإنه يتعهد بسرية البيانات الخاصة بكم، وسرية ما تدلون به من معلومات، وسيقتصر استخدامها في البحث العلمي فقط، مع التعهد بإطلاعكم على النتائج المتوصل إليها، وخالص شكري وتقديري لما تبذلونه من وقت وجهد للإجابة على هذه الأداة.

إشراف أ. د: عبد الحميد عبدوني

الطالب: بوجمعة نقبيل.

بيانات خاصة:

الوظيفة:	مفتش(ة) تعليم ابتدائي	معلم(ة)	
المؤهل العلمي:	ما قبل البكالوريا	بكالوريا	ليسانس (ماجستير/ ماستر وما فوق)
الخبرة:	أقل من 05 سنوات	من 06 سنوات إلى 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات

المجال	الرقم	الفقرات	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
التعاون	1	يناقش المشرف التربوي موضوع الصراع مع الطرف الآخر بشكل مباشر.					
	2	يهيئ المناخ الملائم لحل الصراع مع الطرف الآخر.					
	3	يسعى لإيجاد قرار جماعي حول موضوع الصراع.					
	4	يتبادل وجهات النظر مع الطرف الآخر لإيجاد حل لأي موقف مشكل.					
	5	يتعاون مع الطرف الآخر لحل الصراعات بشكل مرض.					
	6	يحرص على اهتمامات ورغبات الآخرين وتحويلها إلى قرار جماعي.					
	7	يتقبل وينفتح على الطرف الآخر للوصول إلى حل مرض.					
	8	يشجع الأطراف الأخرى على سياسة الأخذ والعطاء والحوار البناء.					
المجاملة	9	يأخذ الأطراف جميعا حتى ولو كان ذلك على حساب العمل.					
	10	يهتم برغبات الآخرين لتكون موضع التقدير.					
	11	يوافق على وجهات نظر الآخرين على الرغم من عدم اقتناعه بها.					
	12	يحرص على مراعاة شعور الآخرين وتجنب إحراجهم.					

					يركز في لقاءاته مع الأطراف الأخرى مواضيع الاتفاق ويهمل مواضيع الاختلاف.	13	
					يخفي الغضب أمام الطرف الآخر حفاظا على العلاقات الطيبة معه.	14	
					يهمل بعض اهتماماته ليرض الآخرين.	15	
					يعمل ما لا يقتنع به ليرضي الأطراف الأخرى.	16	
					يمارس صلاحياته لإنهاء الصراع.	17	
					علاقته مع المعلمين علاقة الأمر الناهي.	18	
					يستعمل الشدة والحزم لتحقيق أهداف العمل.	19	
					يهتم بنفسه على حساب الاهتمام بحاجات الآخرين.	20	
					يعبر عن رأيه بلغة مباشرة وقوية لإصدار الحكم.	21	
					بين منطقية موقفه للطرف الآخر لحثه على تقديم تنازلات في مجال العمل.	22	
					ينتقد المعلمين الذين لا يؤدون متطلبات عملهم.	23	
					يقترح حلولاً تتضمن وجهات نظر الآخرين.	24	
					يوازن بين عمليتي (الربح - والخسارة) وصولاً إلى الاتفاق مع الطرف الآخر.	25	
					يبحث عن حلول وأراء وسطية لحل الخلافات.	26	

المنافسة

التسوية

					يتنازل عن بعض المطالب ويتقبل مطالب أخرى تسهيلا للوصول إلى حل وسط.	27	
					المشرف مع المقولة (أعرف أنك المخطئ - وأود مساعدتك لتجاوز الخطأ).	28	
					يوافق على إشراك - وسيط - لحل تعقد المشكلة.	29	
					يعزز القواسم المشتركة في صراعه مع الأطراف الأخرى.	30	
					يسعى لإعطاء كل طرف من الأطراف المشتركة في الصراع جزءا مما يطلبه.	31	
					يتبعد عن الموضوعات التي تسبب الصراعات.	32	
					يتفادى كل موقف يقود إلى جدل ونقاش غير مجد.	33	
					يستعمل اللطف والدبلوماسية لإنهاء قضايا مختلف عليها.	34	
					يتجاهل أي موضوع قد يغضب الآخرين.	35	التجنب
					يتغاضى عن أسباب الصراعات والمواقف المشكلة بعض الوقت لتهدئة الموقف.	36	
					يقلل من زيارة المدارس التي تزداد فيها احتمالية الصراعات.	37	
					يحتفظ بخلافاته مع المعلمين لنفسه لتجنب المشاعر السلبية.	38	
					يتابع موضوعات الصراع مع المسؤولين في مديرية التربية.	39	
					يطلب من المسؤولين في المديرية اتخاذ	40	

					قرارات حل المشكلة في الميدان.	الإحالة
					يرفع أي موقف مشكل للمسؤولين في المديرية إذا ما تشدد أحد الأطراف وأظهر عدم التعاون.	لمستوى أعلى
					يطلب من المسؤولين في المديرية عدم التعاون مع من لا يتعاون معه لتحقيق الأهداف المشتركة.	
					إذا لم تكف الصلاحيات الممنوحة للمشرف التربوي لحل الصراع فيحيلها إلى مستوى أعلى لتوافر الصلاحيات لحلها.	
					تدخل مدير التربية لحل صراعات الميدان التربوي (المدرسة) بين المشرفين والمعلمين أكثر فعالية.	
					يتعامل مدير التربية بفعالية عند تحويل موقف مشكل من المدرسة.	
					يتخذ مدير التربية قرارات لكل من لا يتعاون من المعلمين في الميدان التربوي (المدرسة) مع المشرفين.	