

كلية الآداب

جامعة بنغازي



الدراسات العليا

قسم: التخطيط والإدارة التعليمية

**برنامج مقترح لسد الاحتياجات التدريبية للمشرفين
التربويين بمنطقة بنغازي وفق معايير إدارة الجودة الشاملة
في التعليم**

قدمت هذه الدراسة استكمالاً لمتطلبات درجة الإجازة العالية "الماجستير"
بقسم التخطيط والإدارة التعليمية كلية الآداب بتاريخ 2012/4/15

إعداد الطالبة:

عبير محمد سعيد الفاخري

إشراف الدكتور:

د/ميكائيل إدريس الرفادي

أستاذ مساعد/ التخصص: علم نفس تعليمي

كلية الآداب - جامعة قاريونس

العام الجامعي

2012-2011

الدراسات العليا

قسم: التخطيط والإدارة التعليمية

**برنامج مقترح لسد الاحتياجات التدريبية للمشرفين
التربويين بمنطقة بنغازي وفق معايير إدارة الجودة الشاملة
في التعليم**

قدمت هذه الدراسة استكمالاً لمتطلبات درجة الإجازة العالية "الماجستير"
بقسم التخطيط والإدارة التعليمية كلية الآداب بتاريخ 15/4/2012ف

إعداد الطالبة

عبير محمد سعيد الفاخري

لجنة الإشراف والمناقشة

| التوقيع | الصفة | الاسم |
|---------|-----------------|-----------------------------------|
| | مشرفاً | د. ميكائيل إدريس الرفادي |
| | ممتحناً داخلياً | د. رمضان سعد كريم |
| | ممتحناً خارجياً | د. عاشور عمر المسماري |

تاريخ المناقشة: 15/ 4/ 2012ف

يعتمد

عميد كلية الآداب

.....

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

﴿قَالُوا سُبْحَانَكَ لَا عِلْمَ لَنَا إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَا إِنَّكَ أَنْتَ الْعَلِيمُ

الْحَكِيمُ﴾

صدق الله العظيم

سورة البقرة الآية (٣١)

الإهداء

إلى والدي العزيز..... أسأل الله أن يمدّه بالصحة والعافية، و أن يطيل
في عمره، وأن يجزيه عني خير الجزاء.

إلى والدي العزيزة..... لا حرمني الله برها ودعاءها، وأسأل الله أن
يمدها بالصحة والعافية.

إلى زوجي الغالي.....أدعو الله أن يحفظه

إلى أخواتي وإخوتي الأعتزاء.....الذين وقفوا معي بدعائهم وتشجيعهم لي

إلى أخي العزيز محمود..... الذي تكبد معي متاعب السفر
ومشقتة، لإتمام هذه الدراسة.

إلى روح الشهيد العقيد..... توفيق الفاخري رحمه الله

إلى كل من شجعتني على متابعة دراستي من الأقارب والأحبة والأصدقاء.

أهدي ثمرة هذا الجهد المتواضع

الباحثة

الشكر والتقدير

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على معلم الناس الخير، النبي الأمي الكريم

محمد ﷺ.

وبعد..

فإن الشكر ترجمان النية ولسان الطوية، وإنه ليطيب لي، بعد أن منّ الله عليّ بإنجاز هذه الدراسة، أن أتوجه إليه بالحمد والشكر أولاً وآخراً، ومن ثم أزجي الشكر الجزيل لكل من ساهم في إنجازها وإخراجها في صورتها النهائية .

وأخص بالشكر الدكتور الفاضل ميكائيل إدريس الرفادي، الذي كان لنصحه وتوجيهه ومتابعته الدائمة بالغ الأثر في نجاحها وإتمامها، فقد غمرني بكريم خلقه؛ إذا قبل الإشراف على دراستي، وتابع معي برحابة صدر، وصبر دؤوب، جميع مراحل العمل، ولم يتردد يوماً أو يضجر من تواصلتي معه، فأسال الله العليّ التقدير أن يعلي من شأنه، ويرفع من قدره، وأن يبارك في عمره وعلمه ووقته ويحفظه ذخراً وسنداً لأهله ووطنه .

كما أتقدم ببالغ الشكر إلى أعضاء هيئة التدريس بقسم التخطيط التربوي كلية الآداب جامعة بنغازي، الذين نهلت من علمهم الغزير وعطائهم الوفير، وتعلمت منهم الكثير والكثير وأخص بالشكر الدكتور رمضان سعد كريم على نصائحه وتوجيهه وإرشاده لإتمامي هذه الدراسة. وفقهم الله وسدد على طريق الخير خطاهم أجمعين .

كما أتقدم بالشكر إلى كل أفراد أسرتي: إخوتي وأخواتي الذين كان لتشجيعهم ودعمهم لي الفضل في إتمام هذه الدراسة، فأسال الله أن يحفظهم .

كما أعبر عن الشكر الجزيل إلى صديقتي الأستاذة عفيفة العقوري التي كان لتشجيعها ودعمها المعنوي أثر عظيم في إتمام هذه الدراسة، فأسال الله أن يجزيها عني خير الجزاء.

وأسجل شكري واحترامي لكل من ساهم علمياً أو معنوياً في هذه الدراسة، وكان

لمساهمته الأثر الطيب عليها.

والله ولي التوفيق

الإشراف التربوي عنصر مهم من عناصر العملية التعليمية ومن الأركان الرئيسة والفاعلة في أي نظام تعليمي و يؤدي المشرف التربوي دوراً كبيراً في تحسين العملية التعليمية، من خلال القيام بمسؤوليات متعددة، سواءً على المستوى الإداري أو على المستوى المهني. ويتم الاهتمام بالمشرفين التربويين وتدريبهم وإكسابهم المهارات الإشرافية الحديثة التي تمكنهم من أداء أعمالهم الحالية والمستقبلية، وتحسين نموهم المهني، وزيادة خبراتهم ومهاراتهم، من خلال إلحاقهم ببرامج تدريبية فعالة ومناسبة .

ونظراً لأهمية الإشراف التربوي في العملية التربوية، فإن الحاجة تبدو ماسة لإعداد المشرفين وتدريبهم، لذلك يجب أن يتوفر للمشرف التربوي الإعداد والتدريب اللازم، لتنمية خبرته وتطوير مهاراته، ليؤدي دوره بشكل صحيح من المرة الأولى، بهدف الرفع من مستوى العملية التعليمية، وتحقيق أهدافها التي تسعى إليها، عن طريق أحدث مداخل التطوير وهو إدارة الجودة الشاملة في التعليم.

ويعد تحديد الاحتياجات التدريبية للمشرفين جزءاً رئيساً من العملية التدريبية، وفق معايير إدارة الجودة الشاملة في التعليم؛ لكي يكتسبوا الكفاءات التربوية والمهنية، ووضع الخطط اللازمة للارتقاء بمستوى أدائهم نحو الأفضل.

في ضوء ذلك تسعى الباحثة في هذه الدراسة إلى تحديد الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين في منطقة بنغازي، واقتراح البرنامج التدريبي في ضوء نتائج الدراسة، التي قُسمت إلى خمسة فصول:

تناول الفصل الأول: مشكلة الدراسة وأهميتها وأهدافها وحدودها ومصطلحاتها.

أما الفصل الثاني فقد قُسم إلى ثلاثة مباحث رئيسة تناول المبحث الأول عرضاً لمفهوم الإشراف التربوي، وأهدافه وأنواعه وأساليبه، وتطرق للإشراف التربوي في ليبيا والاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين.

أما المبحث الثاني فتناول مفهوم التدريب وأهميته وأهدافه وأساليبه ومفهوم الاحتياجات التدريبية وأهميتها ومراحل تحديدها، ومفهوم البرنامج التدريبي وخطوات تصميمه.

وتضمن المبحث الثالث عرضاً لمفهوم الجودة ،ومفهوم إدارة الجودة الشاملة في التعليم، والتطور التاريخي للجودة الشاملة، وأهداف إدارة الجودة الشاملة في التعليم، والإشراف التربوي وإدارة الجودة الشاملة، ومعايير إدارة الجودة الشاملة في التعليم من حيث مفهومها وأهميتها وخصائصها.

أما الفصل الثالث فقد تضمن ملخصاً للدراسات السابقة التي تناولت موضوع الاحتياجات التدريبية، وبناء البرامج التدريبية التي تتعلق بموضوع الدراسة.

وقد تناول الفصل الرابع عرضاً للإجراءات المنهجية للدراسة، المتمثلة في مجتمع الدراسة، وعينة الدراسة، ومنهج الدراسة، وأداة الدراسة، والوسائل الإحصائية المستخدمة فيها. بينما تناول الفصل الخامس عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة وتحليلها ومناقشتها، واقتراح البرنامج التدريبي الذي توصلت إليه، بالإضافة إلى مجموعة من التوصيات والمقترحات التي قد تسهم في إثراء موضوع الدراسة.

فهرس المحتويات

الصفحة

الموضوع

| | |
|---|----------------------|
| أ | الآية القرآنية |
| ب | الإهداء |
| ج | الشكر والتقدير |
| د | مقدمة |
| و | فهرس المحتويات |
| ط | فهرس الجداول |
| ك | فهرس الأشكال |
| ك | فهرس الملاحق |
| ل | ملخص الدراسة |

الفصل الأول : الإطار العام للدراسة

| | |
|---|------------------------------|
| 2 | أولاً:مشكلة الدراسة |
| 4 | ثانياً: أهمية الدراسة |
| 5 | ثالثاً:أهداف الدراسة |
| 5 | رابعاً:حدود الدراسة |
| 6 | خامساً:مصطلحات الدراسة |

الفصل الثاني: (الإطار النظري) المبحث الأول الإشراف التربوي

| | |
|----|---|
| 9 | مقدمة |
| 9 | أولاً: مفهوم الإشراف التربوي |
| 13 | ثانياً: أهداف الإشراف التربوي |
| 14 | ثالثاً: أنواع الإشراف التربوي |
| 17 | رابعاً: أساليب الإشراف التربوي |
| 23 | خامساً: الإشراف التربوي في ليبيا |
| 26 | سادساً: الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين |

المبحث الثاني: التدريب

| | |
|----|-----------------------------|
| 31 | مقدمة |
| 31 | أولاً: مفهوم لتدريب |
| 33 | ثانياً: أهمية التدريب |
| 34 | ثالثاً:أهداف التدريب |
| 36 | رابعاً:أساليب التدريب |

| | | |
|-----|-------|--|
| 40 | ..... | خامساً: مفهوم الاحتياجات التدريبية |
| 41 | ..... | سادساً: أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية |
| 43 | ..... | سابعاً: مراحل تحديد الاحتياجات التدريبية |
| 45 | ..... | ثامناً: تصميم البرامج التدريبية |
| 45 | ..... | مقدمة |
| 45 | ..... | تاسعاً: مفهوم البرنامج التدريبي |
| 46 | ..... | عاشراً: خطوات تصميم البرنامج التدريبي المقترح |
| | | المبحث الثالث إدارة الجودة الشاملة في التعليم |
| 51 | ..... | اولاً: مفهوم الجودة |
| 52 | ..... | ثانياً: مفهوم إدارة الجودة الشاملة |
| 53 | ..... | ثالثاً: مفهوم إدارة الجودة الشاملة في التعليم |
| 56 | ..... | رابعاً: أهداف إدارة الجودة الشاملة في التعليم |
| 57 | ..... | خامساً: التطور التاريخي لإدارة الجودة الشاملة |
| 60 | ..... | سادساً: الإشراف التربوي وإدارة الجودة الشاملة |
| 61 | ..... | سابعاً: معايير إدارة الجودة الشاملة في التعليم |
| 61 | ..... | مفهومها |
| 70 | ..... | أهميتها |
| 71 | ..... | خصائصها |
| 72 | ..... | الفصل الثالث: الدراسات السابقة |
| | | الفصل الرابع : إجراءات الدراسة |
| 80 | ..... | مقدمة |
| 80 | ..... | اولاً : مجتمع الدراسة |
| 81 | ..... | ثانياً: عينة الدراسة |
| 83 | ..... | ثالثاً: منهج الدراسة |
| 83 | ..... | رابعاً: أداة الدراسة |
| 85 | ..... | خامساً: الوسائل الإحصائية |
| | | الفصل الخامس: عرض النتائج ومناقشتها |
| 88 | ..... | مقدمة |
| 88 | ..... | أولاً: عرض النتائج |
| 100 | ..... | ثانياً: مناقشة النتائج |
| 101 | ..... | ثالثاً: التوصيات |

| | |
|-----|--------------------------------|
| 102 | رابعاً: المقترحات |
| 104 | خامساً: البرنامج المقترح |
| 108 | المراجع |
| 123 | الملاحق |

فهرس الجدول

| الصفحة | عنوان الجدول | رقم الجدول |
|--------|---|------------|
| 64 | عناصر المواصفة الدولية للجودة أيزو ISO9002 ومايقابلها في التعليم . | 1- |
| 80 | توزيع مجتمع الدراسة حسب المكاتب التعليمية والنوع (ذكر، أنثى) | 2- |
| 82 | توزيع عينة الدراسة حسب النوع | 3- |
| 82 | توزيع عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي | 4- |
| 82 | توزيع عينة الدراسة حسب التخصص | 5- |
| 83 | توزيع فقرات الاستبانة على المعايير الخمسة للجودة الشاملة في التعليم | 6- |
| 88 | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لكل معيار من معايير الدراسة . | 7- |
| 90 | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المبحوثين على فقرات معيار التدريب . | 8- |
| 91 | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المبحوثين على فقرات معيار مسؤولية الإدارة | 9- |
| 92 | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المبحوثين علي فقرات معيار ضبط العمليات | 10- |
| 93 | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المبحوثين على فقرات معيار الإجراءات التصحيحية . | 11- |
| 94 | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المبحوثين على فقرات معيار المراجعة الداخلية | 12- |
| 95 | قيم اختبار T-Test لاختبار الفروق بين استجابات عينة الدراسة وفقاً لمتغير النوع | 13- |
| 96 | قيم اختبار T-Test لاختبار الفروق بين استجابات عينة الدراسة وفقاً لمتغير التخصص | 14- |
| 97 | تحليل التباين الأحادي لاختبار الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي | 15- |

- 16- اختبار شافية للمقارنات المتعددة لبيان مواضع الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي 98
- 17- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لاختبار (T-Test) للفرق بين عينتين 99
- 18- موضوعات البرنامج ومفرداته 105

فهرس الأشكال

| الصفحة | عنوان الشكل | رقم الشكل |
|--------|------------------------------------|-----------|
| 60 | المراحل الزمنية لتطور مفهوم الجودة | -1 |
| 62 | نظام الإشراف التربوي كنظام مفتوح | -2 |

فهرس الملاحق

| الصفحة | عنوان الملحق | رقم الملحق |
|--------|---|------------|
| 125 | أسماء المحكمين وأقسامهم العلمية | -1 |
| 126 | استبانه آراء الخبراء والمحكمين | -2 |
| 132 | الصورة النهائية للاستبانه الدراسة | -3 |
| 138 | إحصائية بعدد المشرفين التربويين في منطقة بنغازي | -4 |

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين بمنطقة بنغازي وفق معايير إدارة الجودة الشاملة في التعليم، واقتراح برنامج تدريبي في ضوء هذه الاحتياجات، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين بمنطقة بنغازي وفق معايير إدارة الجودة الشاملة في التعليم من حيث مسؤولية الإدارة و ضبط العمليات و الإجراءات التصحيحية و المراجعة الداخلية والتدريب ؟

- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية بين المشرفين التربويين بمنطقة بنغازي، وفقاً لمعايير إدارة الجودة الشاملة في التعليم تعزى لمتغير النوع؟

- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية بين المشرفين التربويين بمنطقة بنغازي، وفقاً لمعايير إدارة الجودة الشاملة في التعليم تعزى لمتغير المؤهل العلمي ؟

- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية بين المشرفين التربويين بمنطقة بنغازي، وفقاً لمعايير إدارة الجودة الشاملة في التعليم تعزى لمتغير التخصص ؟

- هل هناك علاقة دالة إحصائية بين درجة الحاجة لتدريب المشرفين التربويين بمنطقة بنغازي، وفق معايير إدارة الجودة الشاملة في التعليم وخبرة المشرف التربوي؟

- هل هناك فروق دالة إحصائية بين مدى حاجة عينة أفراد الدراسة للتدريب على إتقان المهام الإشرافية ومستوى ممارستهم لتلك المهام؟

- ما البرنامج التدريبي المقترح لسدّ الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين بمنطقة بنغازي وفق معايير إدارة الجودة الشاملة في التعليم؟

وقد تكون مجتمع الدراسة من (536) مشرفاً تربوياً وفقاً للوحدات والأقسام التابعين لها. واختيرت عينة عشوائية طبقية بنسبة (30%) وبلغ عدد أفراد عينة الدراسة (161) مشرفاً تربوياً.

ولجمع بيانات الدراسة اعتمدت الباحثة على بناء استبيان لتحديد الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين وفق معايير إدارة الجودة الشاملة في التعليم.

ولغرض التحليل الإحصائي للبيانات استخدمت الباحثة الوسائل الإحصائية التي تمثلت في (المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ومعامل ارتباط بيرسون، وتحليل التباين الأحادي، واختبار شافيه، واختبار T-Test).

وأُسفرت الدراسة عن النتائج التالية:-

- أن المشرفين التربويين بمنطقة بنغازي في حاجة ماسة للتدريب على مهارات الإشراف التربوي المحددة وفق معايير إدارة الجودة الشاملة للتعليم من حيث مسؤولية الإدارة وضبط العمليات و الإجراءات التصحيحية و المراجعة الداخلية والتدريب).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين بمنطقة بنغازي وفق معايير إدارة الجودة الشاملة في التعليم، تعزى لمتغير النوع: (ذكر، أنثى).
- كما أسفرت نتائج اختبار T-Test عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين بمنطقة بنغازي وفق معايير إدارة الجودة الشاملة في التعليم، تعزى لمتغير (التخصص).
- هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية بين المشرفين التربويين تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح حاملي المؤهل الجامعي.
- وجود علاقة عكسية ضعيفة غير دالة بين الخبرة ودرجة الحاجة للتدريب المشرفين التربويين بمنطقة بنغازي.
- هناك فروقاً دالة إحصائياً بين مدى حاجة عينة الدراسة للتدريب على إتقان المهام الإشرافية ومستوى ممارستهم لتلك المهام.
- اقترح البرنامج التدريبي للمشرفين التربويين بمنطقة بنغازي في ضوء هذه النتائج.

الفصل الأول

تحديد المشكلة

- أولاً: مشكلة الدراسة.....ة.
- ثانياً: أهمية الدراسة.....ة.
- ثالثاً: أهداف الدراسة.....ة.
- رابعاً: حدود
الدراسة.....ة.
- خامساً: مصطلحات الدراسة.....ة.

أولاً- مشكلة الدراسة:

أصبح الإشراف التربوي في السنوات الأخيرة محلّ اهتمام شريحة كبيرة من العاملين في ميدان التعليم؛ لأن العصر الحديث عصر العلم والمعلومات والتقدم والتطور التكنولوجي، وأغلب المجتمعات يقاس تقدّمها و تطورها نحو الأفضل من خلال كفاءة بعض الأجهزة التربوية والتعليمية الموجودة فيها. والإشراف التربوي يهدف إلى تقويم العملية التعليمية وتطويرها بكافة محاورها، من معلم وطالب و بيئة تعليمية.

وقد أصبحت مسؤولية التطورات الحاصلة في المناهج وتطويرها المستمر في الوقت الحاضر، وكيفية قيام المدرس بتدريسها، تقع على عاتق المشرف التربوي، فالمشرف هو المسؤول عن تزويد المعلمين بالجديد من الأفكار والمهارات والمعارف، والجديد من الأساليب وطرق التدريس في مجال تخصصهم، ليحققوا الأهداف التربوية ويتطلب هذا إعداد المشرف التربوي وتدريبه (سفانة و محمد:2009).

ويعد التدريب من أهم المداخل التطويرية لتنمية كفاية المشرف التربوي وتطويرها والرفع منها، وزيادة مهاراته ومعارفه، وتحسين أدائه للعمل، و القدرة على إتقانه، لمواكبة التطورات المتعددة التي يشهدها العالم في الإشراف التربوي. ولذا تتطلب البرامج التدريبية التي تقدم للمشرف التربوي تحديداً دقيقاً وعلمياً، للحاجة للتدريب، لأنها لا تكون هادفة ومحققة للغرض، إلا إذا بنيت وفق الاحتياجات التدريبية للمشرف التربوي.

وقد أشارت دراسة ريهام عن تقويم برامج تدريب موجهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة في مصر إلى أن عدم تحديد الاحتياجات التدريبية الوظيفية الفعلية للموجهين من أهم أسباب جوانب القصور في البرامج التدريبية(ريهام:2009).

كما أشار رياض إلى أهم المشكلات التي يعاني منها الإشراف التربوي هي عدم وجود برامج تدريب للمشرفين، قائمة على الاحتياجات التدريبية الفعلية للمشرفين التربويين(رياض،2004)

و في السياق نفسه أكد أحمد على ضرورة دراسة الاحتياجات التدريبية عند تنفيذ البرامج التدريبية (أحمد، 1996)

وقد رأت الباحثة أن هناك برامج تدريبية تقدم للمشرفين التربويين من حين لآخر بمنطقة بنغازي* تُفرض عليهم فرضاً، ولا يسبقها تحديد لاحتياجاتهم التدريبية، بل يتم تدريبهم بصورة غير مخطط لها، فتكون بعيدة عن الحاجات التدريبية الفعلية.

وقد أكدت توصيات مؤتمر دكار 2002 على ضرورة تطبيق معايير الجودة في التعليم؛ لأنها تساعد على حل المشكلات المطروحة و تؤكد على ضرورة إعداد التجارب التي تحقق المفاهيم العلمية للبحث العلمي، والأخذ بمهارات التفكير والإبداع في تقويم الأداء، والفادة من التجارب العالمية المميزة " (عادل، 2009، 8).

ومن هذا المنطلق رأت الباحثة ضرورة إجراء دراسة، تعني بتحديد الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين بمنطقة بنغازي وفق معايير إدارة الجودة الشاملة في التعليم من حيث: مسؤولية الإدارة و ضبط العمليات و الإجراءات التصحيحية و المراجعة الداخلية والتدريب ومن ثم اقتراح برنامج تدريبي في ضوء هذه الاحتياجات التدريبية.

ويمكن بلورة مشكلة الدراسة الحالية في التساؤلات التالية:

- 1- ما الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين بمنطقة بنغازي، وفق معايير إدارة الجودة الشاملة في التعليم من حيث: مسؤولية الإدارة و ضبط العمليات و الإجراءات التصحيحية و المراجعة الداخلية و التدريب ؟
- 2- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية بين المشرفين التربويين بمنطقة بنغازي، وفقاً لمعايير إدارة الجودة الشاملة في التعليم، تعزى لمتغير النوع ؟
- 3- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية بين المشرفين التربويين بمنطقة بنغازي، وفقاً لمعايير إدارة الجودة الشاملة في التعليم، تعزى لمتغير المؤهل العلمي ؟

* وذلك من خلال مقابلة أجرتها الباحثة مع مدير مكتب التفتيش التربوي بمنطقة بنغازي بتاريخ 2009/12/8

- 4- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية بين المشرفين التربويين بمنطقة بنغازي، وفقاً لمعايير إدارة الجودة الشاملة في التعليم، تعزى لمتغير التخصص؟
- 5- هل هناك علاقة دالة إحصائية بين درجة الحاجة للتدريب لدى المشرفين التربويين بمنطقة بنغازي وفق معايير إدارة الجودة الشاملة في التعليم وخبرة المشرف التربوي؟
- 6- هل هناك فروق دالة إحصائية بين مدى حاجة عينة أفراد الدراسة للتدريب على إتقان المهام الإشرافية ومستوى ممارستهم لتلك المهام؟
- 7- ما البرنامج التدريبي المقترح لسدّ الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين بمنطقة بنغازي، وفق معايير إدارة الجودة الشاملة في التعليم؟

ثانياً - أهمية الدراسة :

تكمن أهمية الدراسة الحالية في أهمية الإشراف التربوي ودوره الحيوي في تحسين العملية التعليمية ، فهي تحاول الكشف عن الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين، من حيث إن تحديد الاحتياجات التدريبية يمكن الاعتماد عليها في إعداد البرنامج التدريبي و إنجاز عملية التدريب .

وفي ضوء ما سبق يمكن إبراز أهمية الدراسة فيما يلي:

- 1- محاولة معالجة مسألة أساسية يعتمد عليها نجاح العملية التدريبية، وذلك من خلال الكشف عن الاحتياجات التدريبية الفعلية للمشرفين التربويين.
- 2- تكمن أهميتها في أنّ تحديد الاحتياجات التدريبية وفق معايير إدارة الجودة الشاملة في التعليم، يساعد من لهم علاقة بإعداد البرامج التدريبية الفعّالة وتحديد محتوياتها الهادفة وتصميمها للمشرفين التربويين، من أجل رفع كفاءتهم المهنية والعلمية.
- 3- قد تساهم هذه الدراسة أن التدريب لا يمكن أن يكون فعالاً، ما لم يبنى على أسس علمية سليمة، ومدرسة دراسة واقعية.

4- المساهمة، من خلال ما تقدمه من نتائج، في التعرف على جوانب القصور لدى المشرفين التربويين والتغلب عليها بالتدريب.

5- قد تسهم هذه الدراسة في توفير الكثير من الوقت والجهد والمال الذي يبذل عند التخطيط لبرامج تدريبية وإعدادها وتنفيذها بعيداً عن الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين.

6 - الإسهام في إثراء المكتبات العلمية وسد ما بها من فراغ في هذا المجال، وذلك من خلال تقديم دراسة عن تحديد الاحتياجات التدريبية، واقتراح البرامج التدريبية وفق معايير إدارة الجودة الشاملة في التعليم.

ثالثاً- أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على الأهداف التالية:

1- تحديد الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين بمنطقة بنغازي، وفق معايير إدارة الجودة الشاملة في التعليم .

2- اختبار ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية بين المشرفين التربويين بمنطقة بنغازي، وفقاً لمعايير إدارة الجودة الشاملة في التعليم، تعزى لمتغيرات الدراسة: النوع و المؤهل العلمي و التخصص.

3- معرفة ما إذا كانت هناك علاقة دالة إحصائية بين مدى الحاجة لتدريب المشرفين التربويين بمنطقة بنغازي، وفق معايير إدارة الجودة الشاملة في التعليم، ومدى الخبرة لدى المشرفين التربويين.

4- اختبار ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين مدى حاجة عينة الدراسة للتدريب على إتقان المهام الإشرافية ومستوى ممارستهم لتلك المهام.

5- اقتراح برنامج تدريبي لسد الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين بمنطقة بنغازي، وفق معايير إدارة الجودة الشاملة في التعليم.

رابعاً- حدود الدراسة :

1-حدود مكانية: مكاتب التفتيش التربوي الواقعة في نطاق منطقة بنغازي و تشمل المناطق التعليمية التالية(البركة وبنغازي المركز و السلاوي و سلوق و قمينس).

2-حدود زمنية: أجريت هذه الدراسة خلال العام 2010/2009

3-حدود بشرية: عينة من المشرفين التربويين في مكاتب التفتيش التربوي الواقعة في نطاق منطقة بنغازي

خامساً- مصطلحات الدراسة:

1. التدريب:

عرفه جمال بأنه " وسيلة وليس غاية ،يتمثل في تزويد الفرد بالمعارف والمهارات ،وتطوير قدراته ،بغرض تأهيله للقيام بوظيفة حالية أو مستقبلية، حتى يؤدي واجباتها على قدر عالٍ من الكفاءة والأداء الجيد " (جمال وميرفت، 2003، 1161).

2- الاحتياجات التدريبية:

عرّفت الاحتياجات التدريبية "بأنها تلك الخطوات المنظمة التي يتبعها المدرب، أو المسؤول في تنمية القوى البشرية في المنظمة ،للكشف عن النقص أو التناقص أو الفجوة بين وضع أو أداء قائم ، وبين وضع أو أداء مرغوب فيه، أو مأمول فيه، وتشخيص ذلك كله وتحليله، والخروج بنتائج معينة تتعلق بكيفية وقدرة التدريب على تلافى ذلك النقص أو التناقص أو الفجوة" (أخليف: 2000 :15).

وعرّفها سعيد بأنها:

"هي مجموعة التغيرات المطلوب إحداثها في معلومات وخبرات المتدربين، التي ينبغي أن يحتوي عليها برنامج التدريب المقدم لهم لرفع مستوى أدائهم"(سعيد،1993،53).

التعريف الإجرائي للاحتياجات التدريبية:

هي مجموعه من التغيرات المطلوب إحداثها في كفايات المشرف التربوي وخبراته ومهاراته ، التي تتطلبها مهنة الإشراف التربوي،بحيث تساعده على تطوير

ورفع مستوى أدائه وكفاءته، وفق معايير الجودة الشاملة في التعليم، وذلك كما تقيسها الأداة المستخدمة في الدراسة الحالية.

3- المشرفون التربويون:

هم المربين المؤهلين علميا ومهنيا، ولهم خبرة تمكنهم من الإشراف على أداء المعلم وتقييمه، والرفع من مستوى أدائه وكفاءته، وتطوير العملية التعليمية وتحسينها، ويطلق عليهم الآن (المفتشون التربويون) المكلفون بالإشراف في جميع مدارس التعليم العام في حدود منطقة بنغازي خلال العام 2009-2010.

4- التعريف الإجرائي للبرنامج التدريبي:

هو عبارة عن برنامج تدريبي مقترح منظم ومخطط ومبني على الاحتياجات التدريبية التي يحتاج إليها المشرف التربوي بمنطقة بنغازي، يهدف إلى أحداث تغييرات في المشرف التربوي ليجعله أكثر خبرة في مجال عمله، للنهوض بمستوى العملية الإشرافية والتعليمية ككل.

5- المعايير:

هي " أعلى مستويات الجودة في الأداء والمواصفات التي يمكن الوصول إليها، ويتم في ضوءها تقويم مستويات الأداء والمواصفات المختلفة لأي شيء، وبالتالي إصدار الحكم عليها" (عادل، 2009، 15).

6- معايير إدارة الجودة الشاملة في التعليم :

تعرف نادية معايير إدارة الجودة الشاملة في التعليم بأنها :مجموعة من الشروط والمواصفات التي يتم تحديد الاحتياجات التدريبية للمشرف التربوي على ضوءها، والتي تتمثل في: مسؤولية الإدارة، وضبط العمليات، والإجراءات التصحيحية، والمراجعة الداخلية، والتدريب، بحيث تؤدي إلى مخرجات تتصف بالجودة وتعمل على تلبية احتياجات المستفيدين من هذا النظام. (نادية، 2002).

7- التعريف الإجرائي لمعايير إدارة الجودة الشاملة في التعليم :

هي تلك الشروط والمواصفات اللازم توفرها عند تحديد الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين بمنطقة بنغازي وتمثلت في المعايير الآتية: مسؤولية الإدارة، وضبط العمليات، والإجراءات التصحيحية، والمراجعة الداخلية، والتدريب) التي تبنتها الباحثة في دراستها، وتسعى أية مؤسسة تعليمية إلى تحقيقها .

الفصل الثاني

الإطار النظري

المبحث الأول: الإشراف التربوي

- مقدمة.
- مفهوم الإشراف التربوي.
- أهداف الإشراف التربوي.
- أنواع الإشراف التربوي.
- أساليب الإشراف التربوي.
- الإشراف التربوي في ليبيا.
- الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين.

المبحث الثاني: التدريب

- مقدمة.
- مفهوم التدريب
- أهمية التدريب.
- أهداف التدريب
- أساليب التدريب.
- مفهوم الاحتياجات التدريبية.
- أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية.
- مراحل تحديد الاحتياجات التدريبية.
- مفهوم البرنامج التدريبي.
- خطوات تصميم البرنامج التدريبي.

المبحث الثالث: إدارة الجودة الشاملة في التعليم

- مفهوم الجودة.
- مفهوم إدارة الجودة الشاملة.

- مفهوم إدارة الجودة الشاملة في التعليم .
- أهداف إدارة الجودة الشاملة في التعليم .
- التطور التاريخي لإدارة الجودة الشاملة.
- الإشراف التربوي وإدارة الجودة الشاملة.
- معايير إدارة الجودة الشاملة في التعليم .
- مفهومها وأهميتها وخصائصها.

المبحث الأول

الإشراف التربوي

مقدمة:

يسعى الإشراف التربوي لأن يحقق للتعلم أهدافه وغاياته بكفاءة وفاعلية فالمشرف التربوي يعمل على تطوير النوعية المهنية للمعلم ورفع كفاءته العلمية والتعليمية ورفع مكانته الوظيفية إلى أعلى درجة ممكنة، وذلك من خلال إرشاده والإشراف عليه ومساعدته على حل مشاكله باعتباره أحد العناصر الرئيسية في الموقف التعليمي، ومساعدته على الوصول إلى أساليب تدريسية متطورة، لتحسين كفايته المهنية، ومن ثم تحقيق أهداف العملية التعليمية.

مفهوم الإشراف التربوي:

يختلف الباحثون في تعريف الإشراف التربوي، وتتباين اتجاهاتهم ومفاهيمهم كل حسب تحليله لهذا المفهوم.

فقد عرف عبد العزيز البسام الإشراف التربوي بأنه: "عملية تربوية متكاملة تعنى بالأغراض والمناهج وأساليب التعليم والتعلم وأساليب التوجيه والتقييم وتطابق جهود المدرسين وتنفق معهم وتسعى إلى التوفيق بين أصول الدراسات وأسسها النفسية والاجتماعية وبين أحوال النظام التعليمي في دولة ما ومتطلبات إصلاحه وتحسينه" (أحمد، 2008، 126).

ويرى اللقاني إن الإشراف التربوي: "نشاط علمي منظم تقوم به سلطات إشرافية على مستوى عالٍ من الخبرة في مجال الإشراف التربوي، ويهدف إلى

تحسين العملية التعليمية ويساعد في النمو المهني للمعلمين ،من خلال ما تقوم به تلك السلطات من الزيارات المستمرة للمعلمين وإعطائهم النصائح والتوجيهات التي تساعدهم على تحسين أدائهم" (علي، 2003، 132)

وعرف برجز الإشراف التربوي بأنه "تتسيق وإثارة وتوجيه نمو المعلمين، لغرض إثارة وتوجيه نمو كل طفل للمشاركة الذكية في المجتمع والعالم الذي يعيش فيه" (رادح، 1987، 126) .

ويرى محمد وآخرون أن الإشراف التربوي: "عملية قيادية ديمقراطية تعاونية منظمة تُعنى بالموقف التعليمي بجميع عناصره ،من مناهج ووسائل وأساليب وبيئة ومعلم وطالب، تهدف إلى دراسة العوامل المؤثرة في ذلك الموقف وتقييمها للعمل على تحسينها" (عبدالسلام، 2007، 51).

أما وايلز فيعرف الإشراف التربوي بأنه "عملية علاقة متبادلة بين المعلم والمشرف التربوي تؤدي للنجاح وتقديم الخبرات التعليمية للبنين والبنات. والإشراف التربوي نشاط موجه لخدمة المعلمين ومساعدتهم في حل ما يعترضهم من مشكلات، للقيام بواجباتهم في أكمل صورة" (سهى، 2005، 29).

ويرى تيسير دويك وآخرون أن الإشراف التربوي "عملية تفاعلية إنسانية، تهدف إلى تحسين عمل المعلم وأدائه، ومساعدته في تنمية نفسه وحل مشاكله" (أمل، 2005، 218).

ويعرفه محمد عل أنه أحد الوسائل التي " تعمل على النهوض بعمليتي التعليم والتعلم، وأن معنى أن تشرف هو أن تتسَّق ،وأن تحرك، وأن توجه" (محمد، 1972، 19).

ويعرف محمد شمس الدين وإسماعيل الإشراف التربوي بأنه " عبارة عن خدمة ذات طبيعة فنية، تساعد المعلم على أن ينهض بوظيفته ويطور من سلوكه الأدائي على نحو أفضل، كما يحدد مهام الوظيفة الأساسية للإشراف على أنه وظيفة تطوير الموقف التعليمي من أجل الطالب" (عبد الصبور، 2010، 74).

ويعرف موسى الإشراف التربوي الحديث " باعتباره العملية التي تهدف إلى تطوير المعلم مهنيًا وعلمياً وشخصياً، وتحسين مستوى أدائه المدرسي في مناخ يسوده الاحترام والتعاون، وروح العمل الجماعي، بهدف الارتقاء بالعملية التربوية والارتقاء بمستوى تحصيل التلاميذ" (بلال، 2009، 20) .

إن المفهوم الحديث للإشراف يجب أن يقوم على المشاركة بين المشرف من جهة والمعلم من جهة أخرى. ويستبعد هذا المفهوم أشكال التسلط المختلفة، ليحل محلها احترام الاختلاف في الرأي، والاعتراف بقيمة كل ابتكار وإبداع في الجوانب المختلفة للعملية التعليمية (أحمد، 1985، 28) .

وهناك تعريفات عديدة تعتبر الإشراف التربوي " مجموعة من النشاطات والفعاليات التي تهدف إلى تطوير عملية التدريس وتحسينها. ومن الذين أكدوا هذا الجانب "وايلز"، "وماكس"، "وستوبز" الذين أوضحوا أن الإشراف التربوي هو عمل وتجريب يهدف إلى تحسين التدريس والبرامج التدريسية " (سعيد ومروان، 2003، 18)

وهناك من يرى الإشراف التربوي "عملية فنية شورية قيادية إنسانية شاملة، غايتها تقويم وتطوير العملية التعليمية والتربوية بكافة محاورها" (عبدالصبور، 2010، 73) .

فمن الناحية الفنية يهدف الإشراف إلى تحسين التعليم والتعلم، من خلال رعاية وتوجيه النمو المهني وتنشيطه لكل من الطالب والمعلم والمشرف. أما من الناحية الشورية فالإشراف يقوم على احترام رأي المعلمين والطلاب. ومن الناحية القيادية له قدرة في التأثير على المعلمين والطلاب.

ومن الناحية الإنسانية يهدف الإشراف التربوي إلى الاعتراف بقيمة الفرد بصفته إنساناً.

ومن ناحية كونه عملية شاملة فهو يهتم بجميع العناصر المؤثرة في تحسين العملية التعليمية وتطويرها (هنا، 2009، 5) .

ويعرف هادي الإشراف التربوي بأنه "وسيلة لتطوير العملية التعليمية من خلال متابعة المعلمين وتوجيههم ومساعدتهم على النمو المهني، وتحسين مستوى أدائهم، وطرق وأساليب تدريسهم، بما يساهم في تحقيق الأهداف التربوية المطلوبة" (هادي، 2006، 252)

ويرى سالم القرشي أن الإشراف التربوي هو " ما يحدث من تعاون بين المشرف التربوي والمعلم حول عملية التدريس، بقصد رفع مستوى الأداء وجعله منتجاً ومحبيباً لدى المعلم والمتعلم" (خالد، وحامد، 2007، 145).

ويجمع التربويون على أن عملية الإشراف التربوي "خدمة فنية متخصصة يقدمها المشرف التربوي المختص إلى المعلمين الذين يعملون معه، بقصد تحسين عملية التعلم والتعليم" (جودت، 2004، 231)

وترى الباحثة أن الإشراف التربوي مجموعة من الأنشطة التربوية، التي تنظم من قبل تربويين متخصصين، بهدف تحسين العملية التعليمية على كافة المستويات، وذلك لمساعدة المعلمين على تنمية ذواتهم ليحققوا نموهم العلمي والمهني، وينهضوا بمستوى عمليتي التعليم والتعلم.

وبعد سرد التعريفات السابقة توصلت الباحثة؛ إلى أن الإشراف التربوي يتميز بأنه:

- عملية تعاونية بين المعلم والمشرف .
- نظام تربوي متكامل الجوانب .
- يسعى للنهوض بمستوى المعلم والطالب والعملية التعليمية ككل
- يساعد المعلمين على وضع حلول مناسبة لمشاكلهم.
- أسلوب قيادي منظم يبتعد عن التسلط، و يحترم المعلم ويقدره.
- يشمل جميع جوانب العملية التعليمية، ويسعى إلى تطويرها.
- ليس هدفاً، ولكنه وسيلة لغاية ،وهي تحقيق أهداف العملية التعليمية

ومما سبق توصلت الباحثة إلى تعريف مفهوم الإشراف التربوي بأنه: عبارة عن قدرات وجهود منظمة، تبذلها قيادات تربوية متخصصة، لتحسين العملية التعليمية وتطويرها، وتقييم كل ما يتعلق بها، حتى تصل إلى تحقيق الأهداف التربوية ،وتوجيه المعلمين وتدريبهم ،لرفع من مستوى أدائهم، كي يواكبوا التطور الحاصل في العملية التعليمية. والإشراف التربوي هو المحرك الأساسي للعملية

التعليمية، ويهتم بجميع جوانبها لمساعدة المعلم والطالب من أجل الوصول إلى الأهداف التربوية المقصودة، وبغية تحسين العملية التعليمية.

أهداف الإشراف التربوي:

على الرغم من تنوع النظرة إلى هدف الإشراف التربوي وتعددتها واختلافها، فإن الجميع متفقون على أن الهدف الأساسي للإشراف التربوي هو تحسين عملية التعلم والتعليم ومعالجة الصعوبات التي تواجه العملية التعليمية .

ومن أبرز أهداف الإشراف التربوي مايلي :

1- "مساعدة المعلمين على تنمية قدراتهم وكفاياتهم الخاصة لبلوغ الأهداف التربوية.

2- نقل الأفكار والأساليب ونتائج التجارب والأبحاث التربوية إلى المعلمين.

3- تشجيع المعلمين على المشاركة في اتخاذ القرارات المتعلقة بإدارة المدرسة" (جودت، 2004، 284)

4- مساعدة المعلمين على اكتساب المهارات والخبرات التربوية والوقوف على أحسن الطرق والأساليب التربوية، والاستفادة منها في تدريس موادهم (حسن، 2010).

5- غرس الثقة بالنفس لدى المعلمين وخلق مناخ ملائم يسوده العمل والتعاون فيما بينهم (نزيه، 2006).

6- يهدف الإشراف التربوي إلى وضع خطط سنوية، يُحدد فيها الجداول والمقررات الدراسية والزيارات السنوية على مدار السنة.

7- "كما أن المشاركة في تأليف واختيار الكتب المدرسية، ونقد المناهج المقررة، والإشراف على نظم الامتحانات، وأخذ رأي الإشراف التربوي فيما يتعلق بإعادة تنظيم أساليب القياس والتقويم وتطويرها، من أهم أهداف الإشراف التربوي" (خديجة، 1992، 53) .

ويهدف الإشراف التربوي إلى توجيه المعلم وإرشاده إلى الطريق الصحيح و مساعدته على تحديد مشكلاته بنفسه، وتحليلها، و عدم فرض الأسلوب الإشرافي الذي يفضله المشرف التربوي على المعلم فهو يراعي كفاية المعلم وقدراته ومهارته التي قد تكون محدودة بالنسبة لمهارات المشرف التربوي، الذي يكون قد تلقى دورات تدريبية وخبرة كافية في الإشراف التربوي.

وأكدت دراسة صالح(1986) أن أهداف الإشراف تساعد المشرف على أداء عمله بشكل أفضل كما يساعد في اقتراح الدورات التدريبية واقتراح الأجهزة والأدوات التعليمية وفي تحقيق الأهداف التربوية العامة والخاصة.

وترى الباحثة أن الإشراف التربوي يهدف إلى التنوع في أساليب الإشراف كل حسب المادة العلمية والتخصص، ونظراً للتغير السريع في العصر الذي نعيشه، وخاصة ما حصل من تطوير في المناهج الدراسية وتعديلها، ما يحتم إيجاد أساليب إشرافية مناسبة وحديثة تتناسب مع المعلم والطالب والمادة التعليمية.

ومن هذا نستنتج أن الإشراف التربوي يهدف إلى مساعدة المعلمين في تشخيص وعلاج ما يلقاه المتعلمين من صعوبة في عملية التعليم، كذلك إذكاء الحماس، وإثراء روح التعاون والعلاقات الإنسانية، والتنافس في التدريس بين المعلمين، وكذلك إرشاده وتوجيهه حتى يصبح قادراً على تخطي الصعاب التي قد تعترض طريقه، كما يهدف الإشراف التربوي إلى تحسين عمليتي التعليم والتعلم، ومن ثم تحسين العملية التربوية بأكملها.

أنواع الإشراف التربوي:

هناك العديد من أنواع الإشراف التربوي التي اتفق عليها أغلب المربين ويمكن تحديدها كالآتي:

1- الإشراف الوقائي:

يهدف إلى تعزيز ثقة المعلمين بأنفسهم، لتجنبهم الأخطاء التي قد يقعون فيها، وتمكينهم من مواجهة كل مشكلة أو صعوبة قد تعترض طريقهم، فيتغلبون عليها بسهولة. ويلعب المشرف في هذا الصدد دوراً كبيراً، يتمثل في بناء الثقة بينه

وبين المعلمين ،من خلال العلاقات الإنسانية المبنية على الصدق والمساواة والرحمة، وذلك أن العلاقات الإنسانية تؤدي إلى توجيه المعلمين التوجيه الصحيح ،ويمكن المشرف من كسب رضاهم (عبد الصمد،2006).

والإشراف الوقائي يمنح المعلم القدرة من فقدان الثقة بنفسه، إذا ما تعرض لبعض المواقف الصعبة، والمشاكل التي يمكن أن تقف عائقاً أمامه، ويمنحه القدرة على الاحتفاظ بتقدير التلاميذ واحترامهم له، ومواصلة عمله وواجباته المهنية بكل ثقة وحكمة.

يمكن القول إن هذا النوع من الإشراف يعتمد كثيراً على خبرة المشرف التربوي، وكفايته التي اكتسبت أثناء اشتغاله بالعمل كمدرس، وكذلك من خلال الزيارة الصفية التي قام بها للمدرسين، فتمنحه القدرة على التنبؤ بالصعوبات والمشاكل التي قد تواجه المدرس الجديد.

2-الإشراف التصحيحي:

في هذا النوع من الإشراف يقوم المشرف التربوي بتصحيح الأخطاء التي يمكن أن تحدث داخل الفصل، أثناء قيام المعلم بعمله سواء كانت من خلال شرح الدرس أو عرض وسيلة تعليمية، أو غير ذلك من الأخطاء (عبد الصمد،2006).

يستثمر المشرف التربوي تلك الحالة في تصحيح هذه الأخطاء، فيطلع المعلم على أخطائه التي وقع فيها، بأسلوب تربوي مناسب، ويعالج الأمر قبل فوات الأوان. ومن هنا يتبين أن دور المشرف التربوي هو معالجة الموقف التعليمي والعملية التعليمية، وليس تصيد أخطاء المعلم والكشف عنها.

ويمكن القول إن فائدة الإشراف التصحيحي وفعاليتها تكمن في توجيه المعلمين وتدريبهم، والعناية البناءة بتصحيح أخطائهم، دون الإساءة إليهم ، أو التشكيك في قدراتهم على التدريس.

3-الإشراف البنائي :

يتعدى الإشراف البنائي مرحلة التصحيح والوقاية إلى مرحلة البناء، فهو يعمل على تنمية أداء المعلم، ليجعله أحسن، وكذلك تشجيع المعلمين وتزويدهم بالخبرات والمهارات اللازمة وعدم تصيد أخطائهم (فتحي، 2008).

لذا يُطلب من المشرف التربوي أن يكون على دراية كافية بكل خبرة، من خلال الاطلاع على كل ما هو جديد، سواء فيما يتعلق بالإشراف أو بالمادة العلمية أو بالأسس التربوية، حتى يتسنى له من بعد نقل هذه الخبرات الجديدة إلى المعلمين فتطرح للمناقشة والتجربة، ويخرج المشرف ما عنده من قدرات متعددة في جميع المجالات و يطلقه للمعلمين، لكي تنعكس على العملية التعليمية.

4-الإشراف الإبداعي:

المشرف المبدع هو الذي يغذي في العاملين نشاطهم الإبداعي وقيادة أنفسهم، ويساعد المدرسين على التخلص تدريجياً من الاعتماد على التوجيه الخارجي، ويجعلهم يعتمدون على ذكائهم وأعمالهم الخاصة، ويوجه طاقاته دائماً إلى مساعدة المعلمين الذين يعملون تحت إشرافه على النمو والإبداع في حياتهم الشخصية والمهنية (أحمد، 2008).

وهنا ينبغي أن يكون دائم الاطلاع على كل ما هو جديد في مجال الإشراف التربوي، فيناقشه مع المعلمين، من أجل تنشيط روح الابتكار بينهم. و يحتاج الإشراف الإبداعي إلى طاقات مدربة، ويتطلب إمكانيات مادية وكثيراً من الوقت والجهد. ولكي يكون المشرف مبدعاً يجب أن يتحلى بالعديد من الصفات الشخصية التي تعينه على أداء عمله بكل نجاح وهي:

أ- مرونة التفكير، والصبر واللباقة والثقة بقدرته المهنية مع التواضع.

ب- الرغبة في التعلم من الآخرين والاستفادة من تجاربهم وخبراتهم.

ج- الرؤيا الواضحة للأهداف التعليمية والعمل على تحقيقها (سامي، 2007)

(36،

نستنتج من هذا أن الإشراف الإبداعي يتميّز بقدره المشرف التربوي على إخراج الطاقات الكامنة لدى المعلم، وتشجيعه والتعاون معه على إنتاج إبداعات مشتركة.

5-الإشراف الإكلينيكي:

يعد الإشراف الإكلينيكي من أهم أنواع الإشراف التربوي، من حيث إنه يستخدم في تدريب المعلمين وتحسين أدائهم، ويهدف إلى معالجة نواحي الضعف و القصور لديهم، وذلك عن طريق زيادة التفاعل بين المعلم و المشرف، وإشراكه في عمليات الموقف التدريسي من خلال الزيارة الصفية التي يقوم بها لتحسين أداء المعلم، إلا أن الهدف الأساسي لهذا الأسلوب الإشرافي يتركز في زيادة فاعلية دور المعلم، من خلال التفاعل الحقيقي مع المشرف، عن طريق إشراكه في عمليات التخطيط والملاحظة والتحليل والتقويم والعلاج؛ إذ يتفق المعلم والمشرف على أسلوب الملاحظة الصفية (محمود، 2004).

إن هذه المشاركة تساعد المعلمين، وتهيئ لهم اكتساب المهارات التدريسية، والمعلومات الجديدة في مجال تخصصهم، وتقوي الثقة بين المعلم والمشرف.

وتتضح مزايا وفوائد الإشراف الإكلينيكي في أنه:

- 1- يقوم على الثقة والتعاون مع المعلم ويهتم بتنميته وتطوير كفايته.
- 2- يعمل على مشاركة المعلم من التخطيط للدرس إلى عملية التقويم.
- 3- يزود المعلم بتغذية الراجعة في جميع المراحل.
- 4- يقوم بتقويم الموقف الصفّي ذي النتائج الملموسة. (جودت، 2004)

نستنتج من هذا أن الإشراف الإكلينيكي يهدف إلى تدريب المعلمين، الذين تتقنهم الكفاءة والخبرة، في أداء مهارة تعليمية معينة، وهدفه الأساسي هو تحسين أداء المعلم وسلوكه داخل غرفة الصف بهدف تحسين العملية التعليمية بأكملها.

يتضح من هذه الأنواع أنها عبارة عن مجموعة من النشاطات الإشرافية، التي تقدم بقصد مساعدة المعلمين على النمو المهني، مما يساعد في بلوغ أهداف التعليم، وهي أيضاً نوع من الأساليب الإشرافية التي تهدف إلى تحقيق خدمات الإشراف التربوي. ولذلك فقد حدث تطور كبير في أساليب الإشراف نتيجة لما طرأ

على التطورات في مفهومه وأهدافه ووظائفه وأساليبه، فأصبح يستخدم عدة أساليب في العملية التعليمية، وسوف نتطرق لبعض الأساليب المهمة في الإشراف التربوي.

أولاً- الزيارة الصفية:

أسلوب إشرافي من أقدم الأساليب الإشرافية المعروفة وأكثرها شيوعاً، يقوم به المشرف التربوي، ليرى كل ما يحدث داخل الصف من مهارات المعلم وطرق تدريسه، حتى يستطيع التخطيط لبرنامج إشرافي يتناسب مع المعلم والطالب. والزيارة الصفية من وسائل الاتصال المباشر بين المشرف التربوي وجميع عناصر الموقف التعليمي. ولا بد للمشرف التربوي أن يضع أهدافاً محددة وواضحة لكل زيارة يقوم بها (أمل، 2005).

ومن أهم أهداف الزيارة الصفية :

- 1- تقييم أداء المعلمين
 - 2- مساعدة المعلمين المبتدئين في مهنة التعليم.
 - 3- العمل على تنمية المعلمين مهنيًا أو تربويًا.
 - 4- التعرف على المعلومات عن طريق أداء المعلم والطلاب .
 - 5- التعرف على المناهج المقررة والكيفية التي يستخدمها المعلم في التدريس داخل الفصل (فتحي، 2008).
- وللزيارة الصفية أنواع هي :
- زيارة استطلاعية (أولية) : غايتها معرفة المناخ العام: الإعداد و إدارة الوقت و إدارة الصف و توظيف الوسائل المعينة و التقويم و التعزيز.
 - زيارة تدريبية (توجيهية) : لمعرفة حاجات المعلم والتعرف على الدرس الجيد ، أهم خطوات التدريس وعمليات التقويم المختلفة.
 - زيارة تقويمية: للوقوف على أداء المعلم (أمل، 2005، 223، 224).

ثانياً-المداولات الإشرافية:

هي مقابلات مهنية تتم وجهاً لوجه بين المشرف والمعلم، من أجل مساعدة المعلم و مناقشة بعض الأمور التي تعرقل عمله. ولا بد أن يكون النقاش موضوعياً وتعاونياً، وأن تُدرس هذه المشاكل دراسةً فردية.

هذه اللقاءات أسلوب محبب لدى المعلمين، لأنها تدعو للتفاهم والتعاون بين المعلم والمشرف، وتعزز جانب العلاقات الإنسانية (عبد الصبور، 2010). و يجب أن تكون اللقاءات مرتبة ومنظمة ومبنية على أهداف محددة، حتى لا تتحول إلى مناقشة مواضيع لا هدف و لا قيمة لها.

ومن أهم أهداف المداولة التي يُجريها المشرف مع المعلم :

أ- التعرف على اتجاهات المعلمين نحو مهنتهم .

ب- تعزيز الثقة بالنفس، وتنمية روح التعاون بين المعلمين .

ج- مساعدة المعلمين على وضع الخطط، وتدريبهم على تحمل

المسؤولية.(بلال، 2009).

ثالثاً - المشغل التربوي (أو الورش التربوية):

تعدّ الورش التربوية من أهم الوسائل المستخدمة في مجال التنمية المهنية بوجه عام ، وهي أسلوب إشرافي يجتمع فيه المعلمون وتتاح لهم الفرصة للقيام بمشروعات فردية وجماعية ،لبحث مشكلة تربوية وعلاجها، تحت إشراف المشرف التربوي وبدون التقيد بالرسميات (حسن، 2010).

ومن أهم الأهداف التي يحققها المعلمون في المشغل التربوي هي:-

1- إعداد خطة دراسية

2- تصميم خطة سنوية

3- بناء ورقة امتحانيه

4- صنع وسيلة تعليمية

5- تحليل اختبار (محمود، 2004، 140).

وحتى تحقق الورش التربوية أهدافها يجب أن يراعي المشرف الخطوات التالية

لإجرائها :

- 1- تحقيق الأهداف المراد تحقيقها من خلال الورش التربوية .
- 2- إعلام المعلمين المشاركين بالأهداف والموعود والمكان الذي تقام فيه الورش، ومناقشتهم بالأهداف والوسائل، كي يقتنعوا به مسبقاً وأن تلبى الأهداف احتياجاتهم.
- 3- تحديد الوسائل والطرق المناسبة لتحقيق الأهداف، وكذلك تجهيز العدد والأدوات والمواد الأولية اللازمة.
- 4- الاستفادة من خبرات المعلمين أنفسهم، وخاصة المبدعين منهم، لما في ذلك من فائدة للآخرين.
- 5- الاستعانة بنخبة من ذوي الكفاءات العالية والخبرة الكافية في المواضيع المطروحة للبحث (جودت، 2004، 291).

رابعاً- الاجتماعات:

أسلوب إشرافي يخطط فيه المشرف التربوي للقاء التربوي، ويحدد أهدافه ومكانه وزمانه مع المعلمين الذين يدعوهم للاجتماع، أو مع المعلمين في تخصص معين أو مادة معينة، كالمعلمين في تخصص الفيزياء والرياضيات مثلاً، وهنا يناقش المشرف التربوي بعض الهفوات والثغرات التي وقع فيها المعلمون، فيخطط للاجتماع للرفع من كفاءة المعلم وتحسين مستوى أدائه المهني، من أجل تحسين العملية التعليمية(عبدالصبور،2010).

ومن أهم أهداف الاجتماعات الإشرافية :

- تحديد أهم الصعوبات والمشاكل التي قد يعاني منها المعلمون في الميدان التربوي، للتخلص منها بتبادل الآراء والخبرات ووضع الحلول المناسبة لها.
- تبصير المعلمين بأهمية العمل الجماعي، والتعاون فيما بينهم للقضاء على الأخطاء التي قد تنشأ في حالة العمل الفردي .
- تزويد المعلمين بالمستجدات الحديثة في مجال التعليم وطرق التدريس.
- تحقيق نمو مهني أفضل للمعلمين الذين يشاركون في هذه الاجتماعات(عبدالصبور،2010).

وعلى المشرف التربوي أن يهتم بهذه الاجتماعات، التي من شأنها الكشف عن كفاءة المعلم وقدرته المهنية ، أكثر مما يكشف أي نشاط إشرافي آخر ، ومن شأنها أيضا الرفع من مستوى المعلمين داخل المدرسة وخارجها ، وكذلك رفع مستوى العملية التربوية.

خامسا- اللقاءات التربوية :

هي عبارة عن مجموعة معلومات وأفكار تطرحها نخبة من ذوي الاختصاص والخبرة والمعرفة؛ إذا تُقدّم ورقات تتناول قضية أو مشكلة تربوية، فيناقشها الآخرون بإدارة المشرف، ومن خلال ذلك ينقل التوصيات التي توصل إليها في هذه اللقاءات إلى المعلمين(رافده،2006).

والندوة أيضاً نشاط مخطط له، يقوم به مجموعة من الخبراء والمختصين التربويين في مجال معين أو قضية تربوية تعرض فيها الأفكار وتناقش، وذلك لمعالجة قضية تهم المعلمين.

وتحقق الندوة عدة أهداف هي :

- 1- تشجيع المعلمين على المناقشة والحوار في المجالات التربوية .
- 2- تدريب المعلم على مناقشة وعرض المواضيع المطروحة للنقاش .
- 3- إتاحة فرصة لتبادل الآراء والأفكار بين المناقشين وتحقيق فيهم النمو المهني .

4- إبراز المشاكل التي تعترض المواضيع ووضع حلول لها.

5- معالجة قضية تربوية تهم كل من يخدم في الميدان التربوي.

6- الوصول إلى توصيات تفيد من له علاقة بالعملية التعليمية.

وفي هذا الخصوص أكد عبد الله (2008) على ضرورة عقد ندوات وحوارات بين كل من المعلمين والمشرفين، لمناقشة الآراء وطرح الأفكار التي تسهم في تطوير الأداء. واتفق معه عبد الحميد(2010) على ضرورة عقد اللقاءات بين المشرفين والمعلمين لتغلب على المشكلات التي تواجههم.

سادساً- التقارير الإشرافية:

تعدّ التقارير الإشرافية أحد الأساليب التي يستخدمها المشرف لتحسين العملية التعليمية. والتقارير الإشرافية هو مجموعة من المعلومات والبيانات والحقائق التي اكتسبها المشرف التربوي خلال زيارته للمعلم، فيكتب ما يلاحظه عليه من حيث الكفاية الأداء في التدريس(عبدالصبور،2010) .

حيث يقدم المشرف التربوي كشفاً نصف شهري بتقارير الإشراف عن الزيارات التي قام بها للمعلمين، ويسلم التقارير في نهاية العام الدراسي وخلاصة عمله عن كفاية المعلمين المكلف بمتابعتهم، وما يقترحه في شأنهم، لأمين الوحدة المختص.

ومما تقدم نلاحظ أنه ليس هناك أسلوب إشرافي واحد متبع في الإشراف التربوي، أو يفضل على أساليب أخرى؛ إذا يتوقف ذلك على قدرة المشرف التربوي وخبرته وكفاءته، في اختيار الأسلوب المناسب للموقف التعليمي وطبيعة موضوع التعلم، لكي يتناسب مع الظروف والبيئة المحيطة بالمشرف والعملية التعليمية ككل .

كما تكمن فعالية أي أسلوب إشرافي على مدى كفاءة وخبرة المشرف التربوي في تشخيص المشكلات التي يواجهها المعلمون، وقدرته على إيجاد حلول لها، باتباع أسلوب إشرافي مناسب.

وقد أكدت فاطمة (1999) على قصور في أساليب الإشراف الحالية في تحسين أداء المعلم وعدم تنوعه، لتلبي حاجات المعلمين المهنية. وهذا يزيد من تعميق الهوة بين واقع الإشراف التربوي القائم، ومفهوم الإشراف الحديث. لذلك كان لكل أسلوب إشرافي مدى واستخدامات ومقومات تحدّد مدى فاعليته ونجاحه، ومن أهم هذه المقومات:

1- ملائمة الأسلوب الإشرافي للموقف التربوي وتحقيقه الهدف الذي يستخدم من أجله.

2- معالجة الأسلوب الإشرافي لمشكلات تهم المعلمين وتسد احتياجاتهم.

3- مرونة الأسلوب الإشرافي بحيث يراعي ظروف المعلم والمشرف والمدرسة والبيئة والإمكانيات المتاحة.

4- اشتمال الأسلوب الإشرافي على خبرات تسهم في نمو المعلمين بشؤون العمل الجماعي .

5- تنوع الأساليب الإشرافية وفوق حاجات المعلمين
الميدانية(منصور،1428،11)

وترى الباحثة أنه يفضل ألا يستخدم المشرف التربوي أسلوباً إشرافياً واحداً، بل عليه أن يلم بجميع أنواعه لأن لكل معلم طرق خاصة في تدريس وذلك نتيجة لما حصل من تطوير في المناهج الدراسية، فكل مادة علمية تحتاج إلى أسلوب معين حتى يستطيع المشرف تحقيق الأهداف التربوية، وبذلك تسهم الأساليب الإشرافية التربوية الفعالة في عملية التحسين والإبداع، ويصبح الأداء للمعلمين أكثر تألقاً ونظوراً ومواصلة للنمو والتقدم في المجالات التربوية المختلفة.

الإشراف التربوي في ليبيا :

من المعروف أن ليبيا تعيش مرحلة تحول كبير منذ وقت طويل وحتى الوقت الحالي فهي تهتم بقطاع التعليم اهتماماً كبيراً، إيماناً بأهمية قطاع التعليم في إعداد الفرد والمعلم والتلميذ إعداداً جيداً، ليكونوا قادرين على تغيير المجتمع نحو تعليم أفضل .

و من الأساسيات منح أمانة اللجنة الشعبية العامة للتعليم والبحث العلمي للإشراف التربوي (التفتيش) مكتباً إدارياً خاصاً به، وبكل ما يتعلق بالمشرفين التربويين يسمى "مكتب التفتيش التربوي"

وقد مر الإشراف التربوي بتطورات جعلت التسميات تختلف من الإشراف إلى توجيه إلى تفتيش .

فالمفهوم الحديث للإشراف التربوي هو أنه مشاركة تقوم بين المعلم والمشرف، في مناخ من التعاون والألفة لتوجيه المعلمين نحو أفضل الطرق في الأداء والتقييم، ومساعدتهم في تحقيق أهداف العملية التعليمية.

أما توجيهه فهو "جميع الجهود المنظمة التي يبذلها المسؤولون في الحقل التربوي، في مجال تحسين التعليم مهنيًا، ويشمل إثارة النمو المهني للمعلمين

،وتطوير عملهم وإعادة صياغة الأهداف التربوية والأدوات التعليمية وطرق التدريس ،وتقويم العملية التربوية"(هنا ، 2009 ، 9) .

يقوم التفتيش على تسلط المفتش على المعلم، عن طريق تصيد أخطائه، ومن ثم يصبح المعلم خائفاً من المفتش، عندما يزوره داخل الفصل وخارجه، وتندم المودة والألفة بينهما .

أما الآن في سنة 2009-2010 في ليبيا فقد تغير مصطلح التوجيه إلى التفتيش التربوي، وذلك بناء على قرار اللجنة الشعبية العامة للتعليم رقم (142) 1427

وترى الباحثة أن عملية التفتيش لم تعد صالحة لمجتمع اليوم، ومن ثم فهي تؤيد تغيير مفهوم التفتيش والتوجيه إلى الإشراف التربوي في ليبيا تغيير في المصطلح والممارسات والأساليب ، بسبب ما طرأ عليه من تغيرات وتطورات، ومن أجل تطوير الإشراف وفقاً لاتجاهات الحديثة نحو نظام إدارة الجودة الشاملة في التعليم .

واتخذت اللجنة الشعبية العامة للتعليم قرارها رقم 11 لسنة 2008 بشأن تنظيم التفتيش

التربوي في ليبيا وذلك من خلال مايلي :

من المعروف أن لكل خطة أو برنامج هدف معيناً قد صمم من أجله. وبدون هذه الأهداف لا يستفاد من هذا البرنامج أو الخطة، ولذلك يهدف الإشراف التربوي في ليبيا إلى تنفيذ الخطط التي تحددها أمانة اللجنة الشعبية العامة للتعليم.

ومن أهم أهداف الإشراف التربوي في ليبيا :

• المساهمة الفعالة في متابعة العملية التعليمية وتنشيطها، ودراسة جدوى الممارسات التربوية بالمؤسسات التعليمية وتقويمها والكشف عن البدائل لتطويرها.

• إيجاد مناخ تربوي تعليمي، وفقاً لروابط وعلاقات إنسانية ومهنية قائمة على المشاركة والتعاون.

• المساهمة في تنظيم جهود المعلمين، ورفع مستوى أدائهم، وتطوير النمو الذاتي (المعرفي والمهني) لديهم، والنمو الكامل للتلاميذ والطلاب، عن طريق البحوث والدراسات والنشرات.

- متابعة تنفيذ المقررات التعليمية بمرحلتى التعليم الأساسي والمتوسط، وتقويم مستوى تنفيذها، والمشاركة في تقديم المقترحات والتوصيات لمعالجة سلبياتها، وتطوير ايجابيتها، للرفع من مستوى التحصيل العلمي.
- متابعة التطورات الحديثة في ميدان عمله وتطوير أسلوبه وطريقة أدائه لتحسين مستوى العملية التعليمية (اللجنة الشعبية العامة للتعليم، قرار رقم (11) 2008).

وباعتباره عنصراً مهماً في العملية التعليمية يقوم المشرف التربوي، خلال تأدية عمله، بعدة مهام هي:

- متابعة تطبيق القوانين واللوائح والقرارات والتعليمات والنشرات المتعلقة بالعملية التعليمية بالمؤسسات التعليمية.
- متابعة تنفيذ الخطط والبرامج العامة للمقررات الدراسية، وكيفية استخدام الوسائل التعليمية المنفذة لها بالصفوف والمراحل التي وضعت لها ومدى مواكبتها للتطورات العملية والتربوية.
- متابعة مستوى الأداء لدى المعلمين وتقويمه وتقديم التقارير والمقترحات بشأنهم
- المساهمة في حصر الزيادة والعجز في المعلمين بالمؤسسات التعليمية، واقتراح الإجراءات اللازمة لسد العجز والتصرف في الزائدين .
- المساهمة في إعداد حركة تنقلات وتنسيب المعلمين وإعادة تنسيبهم .
- تقويم مستوى الأداء في أعمال وضع الجداول الدراسية بالمؤسسات التعليمية، وفق معدلات الأداء.
- تقويم مستوى تحصيل التلاميذ و الطلاب ومتابعته، ومقارنة النتائج خلال العام الدراسي بما تحويه سجلات رصد الدرجات، وتقديم التوصيات والمقترحات في شأنه.
- اقتراح تنظيم الدورات التأهيلية التنشيطية ودورات رفع الكفاية للمعلمين والمفتشين التربويين من خلال نتائج تقارير التفتيش .

أساليب التفتيش:

يضع المشرف التربوي برنامج عمل سنوياً، مترجماً إلى برامج عمل نصف شهرية، تسلم لأمين وحدة التفتيش التربوي المختص، وفق معدلات الأداء المقررة والجدول المعتمدة للمفتش وللمعلمين المسند إليه التفتيش عليهم، ويؤدي المشرف التربوي أربع زيارات سنوياً كحد أدنى للمعلمين المكلف بالتفتيش عليهم، تتضمن كل زيارة :

- أ- شقاً إحصائياً وتفقدياً: يتعلق بحصر المعلمين المكلف بالتفتيش عليهم، وتطبيق معدلات الأداء والالتزام بالخطة الدراسية المعتمدة.
- ب- شقاً توجيهياً: يتعلق بالتأكيد على المقررات الدراسية للصفوف المختلفة وسبل تنفيذها، وإصدار النصائح للمعلم بما يضمن حسن الأداء.
- ج- شقاً تقويمياً: يتعلق بتقويم مستوى أداء المعلم ومستوى استيعاب الطلاب

ويعد المفتش التربوي تقارير المتابعة عن المعلمين المكلف بمتابعتهم، ويقدمها إلى أمين الوحدة التي يتبعها. (اللجنة الشعبية العامة للتعليم، قراراً رقم (11)، 2008).

الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين:

تعد احتياجات المشرفين التربويين التدريبية الركيزة الأولى والأساس العلمي، لرسم الطريق إلى بناء البرامج التدريبية، حتى تصبح البرامج هادفة ومحقة لإغراضها. وترى الباحثة أن تحديد هذه الاحتياجات، وفق معايير إدارة الجودة الشاملة في التعليم، أمر ضروري للمشرفين التربويين، حتى يتمكنوا من أداء عملهم، وفق إدارة الجودة الشاملة وتطبيقها أثناء القيام بأدوارهم المكلفين بها. ويمكن الإشارة إلى مهام المشرف التربوي فيما يلي:

1- مهام التخطيط:

إن الإشراف التربوي السليم لا بد أن يقوم على أساسٍ كافٍ من التخطيط، وهو عبارة عن تقديم تقرير مفصّل علمياً؛ لجميع الأسس السليمة، ولأي عمل من الأعمال، وذلك لتحقيق هدف معين. والتخطيط السليم والدقيق يهدف للوصول إلى أفضل صورة، وتحقيق النتائج المطلوب تحقيقها، وهو الأساس الذي يجب أن يحظى به المشرف التربوي أثناء تأديّة عمله.

"والتخطيط عملية فكرية تعتمد على المنطق والترتيب، ولذا فهو يسبق كافة الوظائف الإدارية والإشرافية داخل المؤسسة" (عبدالصبور، 2010، 157).

والتخطيط بالنسبة للمشرف التربوي هو تحديد ما يجب عمله، ووصف الآلية الإشرافية التي يجب اتباعها أثناء أدائه عمله، واتخاذ القرارات المناسبة، وتدير الموارد والإمكانات المادية والبشرية، لتنفيذ وتحقيق أهداف الإشراف التربوي بأفضل جودة ودقة مطلوبة.

من هنا نرى أن التخطيط أمر ضروري للمشرف التربوي ، ولازم لنجاح الإشراف والإدارة بأكملها ،وهو الأساس الذي يقوم عليه العمل الإشرافي . ونظراً لتعدد مهام المشرف التربوي ووظائفه، وكثرة المسئوليات الملقاة على عاتقه، فإن ذلك يتطلب منه التخطيط الدقيق والسليم، الذي يمكنه من وضع الخطط الدراسية والجدول للمعلمين، والربط بين جميع جوانب الإشراف وأساليبه والخطط المتعلقة بالمناهج والمعلمين . وكل هذا يحتاج إلى تخطيط سليم وواضح، والاطلاع على كل ما هو جديد في كفايات الإشراف التربوي المختلفة والتدرب عليها .

وفي هذا الخصوص أكد محمد(2008) أهمية طرح كل جديد في مجال الإشراف التربوي، وتدريب المشرفين التربويين على إعداد خططهم الإشرافية بتوازن أكثر، من خلال إقامة برامج تدريبية مناسبة، فإدراك المشرف التربوي أن مهمة التخطيط جزء رئيس ومهم في عمله، يجعله يشعر بأنه في حاجة دائمة إلى تنمية نفسه في هذا الجانب، فيلجأ إلى الدورات التدريبية في مهمة التخطيط، ويبحث ويدرس في الكتب والنشرات والأبحاث(إبراهيم،2008) .

من خلال ما ورد في لائحة تنظيم التفقيش التربوي في ليبيا لسنة(2008) نلاحظ تأكيد أهمية التخطيط في إطار مهام المشرف التربوي، وهو يتمثل في:

1- متابعة تنفيذ الخطط والبرامج العامة للمقررات الدراسية، وكيفية استخدام الوسائل التعليمية المنفذة لها بالصفوف والمراحل المختلفة، وتقويم مدى ملاءمتها للتلاميذ وطلاب المرحلة المختلفة التي وضعت لها، ومدى مواكبتها للتطورات العلمية والتربوية.

2- اقتراح التنظيم والدورات التأهيلية والتنشيطية، ودورات رفع الكفاية للمعلمين والمفتشين التربويين من خلال نتائج تقارير التفتيش.

3- المساهمة في التنسيب، وإعادة تنسيب المعلمين (اللجنة الشعبية العامة للتعليم، قرار (11)، 2008)

2- مهام تطوير المناهج، وطرق التدريس:

تعد عملية تطوير المناهج من أهم المهام الإشرافية، الرامية إلى تطوير العملية التعليمية بكل ما فيها. ويتطلب تطوير المناهج من المشرف التربوي أن يكون ملماً بكل الكفايات التي يحتاجها أثناء تأدية عمله .

وتعد عملية تطوير المناهج أمراً ضرورياً ولازماً للعملية التعليمية، حتى يستطيع المشرف التربوي مواكبة المستجدات الحديثة في التعليم، وما يطرأ عليها من تغيرات، وهي من أهم أعمال المشرف التربوي؛ إذ يقوم بإبداء الملاحظات للمعلمين على محتوى المنهج وطرق التدريس، والتعرف على ما يقترحه المعلمون بخصوص تطوير المنهج، وذلك من خلال زيارتهم ومتابعتهم وحل المشكلات والعقبات التي قد تعرقل عملية التطوير.

وفي هذا الخصوص أكد (إبراهيم 2008) ضرورة أن تشمل عملية التطوير جميع عناصرها، وهي: الأهداف، المحتوى، طرق التدريس، طرق التقويم للمناهج. وتعد هذه العملية تشاركية تعاونية بين الخبراء التربويين والمعلمين المختصين وغيرهم.

وقد حددت لائحة تنظيم التفتيش التربوي في ليبيا لسنة 2008 مهام المشرف في تطوير المناهج كالاتي: متابعة تنفيذ المقررات التعليمية، تقويم مستوى تنفيذها، والمشاركة في تقديم المقترحات والتوصيات في شأن معالجة سلبياتها، وتطوير

إيجابيتها، وذلك للرفع من مستوى التحصيل العلمي وتطوير أسلوبه، وطريقة أدائه، لتحسين مستوى العملية التعليمية (اللجنة الشعبية العامة للتعليم، قرار 11، 2008).

ويمكن القول إن على المشرف التربوي أن يلمّ ببناء المناهج وتطويرها وطرق التدريس بجميع عناصرها، ذلك أن له دوراً مهماً في تطوير جميع جوانب العملية التربوية والتعليمية، وعليه أن يبحث عما هو جديد في هذا المجال، ويغذيه بالتدريب والاطلاع والبحث.

3- مهام التقويم :

يُعدّ التقويم إحدى الخطوات المهمة في نجاح أي عمل تربوي، فمن خلال التقويم يمكن تحديد الجوانب الإيجابية والجوانب السلبية والقضاء عليها، وذلك من خلال وضع برامج علاجية مناسبة لهذا القصور في أداء المعلم والطالب والعملية التعليمية.

"والتقويم الجيد يضمن خصائص هامة، تجعله يسير وفق خطة واضحة ومحقة للأهداف المرجوة من هذه الخصائص وهي: الشمول، الاستمرار، الصدق، الثبات والموضوعية، والاقتصاد في الوقت والجهد" (سلطان، 2009، 30).

وعلى المشرف التربوي أن يكون ملمّاً بجميع أسس التقويم، أثناء إعداد خطته الإشرافية، وأثناء تأدية عمله، وأن يكون قادراً على وضع أهداف محدّدة للتقويم، متحريراً الموضوعية أثناء تطبيقها، وعليه أن يدرك أن التقويم في الإشراف التربوي ضرورة مهمة، تهدف إلى تطوير العملية التربوية والتعليمية .

ولا بدّ للمشرف أن يلمّ بأنواع التقويم، وكل ما يتعلق بالمعلم والطالب، وبناء الاختبارات التي يحتاجها، وأن يطلع على كل ما هو جديد في التقويم، لأنه من أهم مهامه التي تمكنه من الوصول إلى أداء أفضل وبدقة وجودة متميزة، وأن يلمّ بتقويم أداء المعلم ومستواه والمنهج وأهدافه ومحتواه.

وقد ورد في لائحة تنظيم التفتيش التربوي 2008 أن من مهام المشرف في

التقويم:

1- تقويم مستوى الأداء لدى المعلمين.

2- تقويم المقررات التعليمية.

3- تقويم ومتابعة مستوى تحصيل التلاميذ.

4- تقويم مستوى الأداء في الأعمال، ووضع الجداول الدراسية(اللجنة الشعبية العامة للتعليم قراراً رقم (11) 2008).

4- مهام تنظيم العملية التعليمية:

تعد من أهم مهام الإشراف التربوي، وتتمثل في تنظيم المشرف التربوي المواقف في العملية التعليمية وإدارتها، من خلال القيام، بمساعدة المعلمين، بتوزيع المهام والجداول، و تنظيم اللقاءات والاجتماعات، و تحديد الوقت الذي يمكن أن ينجز فيه المهام التربوية .

"والتنظيم هو عملية يتم بموجبها تقسيم العمل إلى أجزاء مترابطة، وتوزيع المهام الخاصة بكل جزء من العاملين به وفقاً لمعايير معينة" (عبدالصبور، 2010، 57).

وعلى المشرف التربوي أن يلم بجميع ما هو جديد في مهمة التنظيم، حتى يستطيع مواكبة التطورات الحاصلة في المناهج الدراسية، وفي ميدان التعليم بشكل عام، وحتى يؤدي عمله بشكل صحيح، للوصول إلى الأهداف المطلوبة، وذلك من خلال تحديد هذه الاحتياجات في هذه المهمة وصلها بالتدريب.

وأكدت لائحة التفنيش التربوي 2008 على مهام المشرف التربوي في هذه

المهمة وهي:

1- المساهمة في تنظيم جهود المعلمين.

2- تقديم النصائح الفردية من خلال اللقاءات .

3- وضع الجداول الدراسية بالمؤسَّسات وفق معدلات

الأداء(اللجنة الشعبية العامة للتعليم قراراً رقم (11) 2008).

5- تدريب المعلمين :

يعد التدريب من أهم مهام للمشرف التربوي الرئيسة، وتتمثل عملية التدريب

في حصر احتياجات المعلم، من خلال الزيارات التي يقوم بها المشرف، وتقارير

التفتيش التي يعدها، بعد أن يستطلع حاجات المعلمين التدريبية والمشكلات التي يواجهونها، ومن ثم يقترح البرامج التدريبية المناسبة التي تلبي هذه الاحتياجات .

أكد المبروك (2007) على أهمية إعطاء دورات تدريبية للمعلمين من خلال ملاحظات الموجهين والبحوث التي تجرى في هذا الجانب، والتأكد من تأثير هذه الدورات في تغيير اتجاهاتهم وتزويدهم بالكفاءات التي تمكنهم من أداء أعمالهم بالمستوى المطلوب .

لذلك على المشرف التربوي أن يكتسب مختلف المهارات اللازمة لأداء عمله على الوجه الأكمل، في ظل التقدم والتطور العلمي المستمر، وذلك من خلال اختيار البرامج التدريبية التي يحتاجها، والوقت المناسب للالتحاق بها، ومعرفة كل ما هو جديد في مجال تدريب المعلمين والإشراف التربوي، لما لعملية تدريب المشرف التربوي من أهمية في إكساب المعلمين الخبرة الكافية للقيام بواجباتهم التعليمية على أكمل وجه

والمشرفون التربويون بحاجة ماسة لمواصلة التدريب في جميع مهامهم، ليواكبوا التطوير والانفجار المعرفي المستمر، والاتجاه نحو نظام إدارة الجودة الشاملة في التعليم، لتحسين العملية التعليمية والوصول بها إلى المستوى اللائق من الجودة.

المبحث الثاني

التدريب

مقدمة:

يمرّ العالم بتطورات سريعة في عصر يُسمّى عصر التكنولوجيا، فأصبح التدريبُ عمليةً مهمةً ومستمرة، لأنه يعمل على زيادة المهارة والكفاءة العلمية

والمهنية والفنية للفرد، بما ينعكس إيجابياً على تطوير أداء المؤسسة من جميع جوانبها المختلفة.

مفهوم التدريب :

يحتلّ التدريب مكانةً هامةً بين الأنشطة الإدارية، فهو يقوم على تزويد العاملين بمجموعة من المهارات والاتجاهات والنظريات والأفكار الجديدة. لذلك تعدّدت تعريفات التدريب لدى الباحثين وتنوعت، كل حسب نظريته واتجاهاته.

عرف ريتشارد سون التّدريب بأنه "عمليةٌ منظّمة تُهدَفُ بصفةٍ خاصّةٍ إلى تطوير سلوك الفرد في نواحي المعرفة والمهارات والاتجاهات، للوصول إلى مستوى الأداء المطلوب" (أميرة، 2009، 129).

وعرّف التدريب بأنه عملية التفاعل في التخصص مع خبرات تعليمية، تُهدَفُ إلى بناء خصائص المشرفين التربويين ومهامهم وقدراتهم وتطويرها، كي تجعلهم قادرين على أداء مهام وواجبات محددة في إطار العملية التعليمية (السيد، 2001).

وعرف أرماسترونج التّدريب بأنه "إعداد الموظف ليقوم بالمهام الحالية والمستقبلية، لمقابلة احتياجات العمل وأهدافه واستراتيجياته" (هاشم وأحمد، 2003، 120). وعرفه آخر بأنه "عملية تُهدَفُ لمعاونة الأفراد على تحسين خبراتهم ومهارتهم وزيادة معلوماتهم وتنميتها وتطويرها" (عبد المنعم، 1993، 129).

ويرى يوسف أن التّدريب "نشاط إنساني، هدّفه العام يتركّز حول التحسين أو التطوير، ويمكن أن يمارس هذا النشاط بأسلوب فردي أو جماعي" (يوسف، 1992، 6).

أما زيدان فقد عرفه "بأنه عملية تربوية مقصودة، تُهدَفُ إلى تعديل السلوك، سواءً كان خاصاً بالأفراد أم الجماعات" (سلطان، 2009، 14).

ويرى يوسف أنه "عملية منظمة مستمرة محوره الفرد تُهدَفُ إلى إحداث تغييرات محددة حالية أو مستقبلية، يتطلبها الفرد والعمل الذي يؤديه، والمنظمة التي يعمل فيها والمجتمع الكبير" (يوسف، 1992، 10).

ويعرفه كلاً من مصطفى، وسهير التّدريب بأنه ذلك النشاط الإنساني المخطط له، الذي يهدَفُ إلى إحداث تغييرات في المشرفين التربويين، من ناحية المعلومات

والمهارات والخبرات والاتجاهات ومعدلات الأداء وأساليب الإشراف (مصطفى، وسهير، 2005).

ويعرفه نبيل عامر " بأنه النشاط المستمر، لتزويد الفرد بالخبرات والمهارات والاتجاهات التي تجعله صالحاً لمزاولة عملٍ ما " (علي، 2003، 120).

ويعرفه إبراهيم و فريال " بأنه عملية التنمية المستمرة لمفاهيم الفرد ومهارته الأدائية وتنميته لمعلوماته وقدراته، في إطار محتوى تربوي فكري مخطط له من قبل القائمين على التربية والتعليم، بالتنسيق مع الجامعات ومراكز التدريب الأخرى" (إبراهيم، فريال، 2005، 243).

لذلك يعدّ التدريب أحد دعائم التنمية الشاملة للمشرف التربوي، فهو ينمي مهاراته ويؤهله للقيام بمهامه الجديدة، حسب التطور العلمي الحاصل في التعليم وفي المجتمع ككل ويحسن من مستوى أداء المشرف التربوي (جودت، 2004).

ومن هنا فإنّ التدريب هو أن يكتسب الفرد أو المتدرب المهارة والكفاءة اللازمة التي يحتاجها أثناء القيام بعمله، كي يواكب التطوير والتعديل الحاصل في المناهج الدراسية.

وترى الباحثة أن التدريب أداة لإعداد المشرف التربوي وتهيئته، لرفع كفاءته اللازمة لأداء مهامه و إحداث التطوير في العملية التعليمية، حتى يستطيع القيام بوظائفه على مستوى عالٍ من الأداء والكفاءة.

وتتوصل الباحثة إلى أن التدريب أداة لتنمية قدرات الأفراد وتطويرها وصقلها، وذلك عن طريق مجموعة من الأنشطة والأساليب المدروسة والجهود المبذولة، والمنظمة لتحسين مستوى أداء العاملين، وكافة مكونات العملية التدريبية حتى تتحقق عملية التدريب والهدف منها.

وتأسيساً على هذه التعريفات حاولت الباحثة تقديم تعريف لتدريب المشرفين التربويين مفاده أن التدريب نشاط تعليمي معيّن، يستهدف تحسين أداء المشرف

التربوي، عن طريق إحداث تغيير في المعلومات والمهارات والاتجاهات التي يملكها، حتى يتمكن من أداء أعماله الحالية والمستقبلية.

أهمية التدريب:

يتميز هذا العصر بأنه عصر التطور والتغير السريع في مناشط الحياة، ومن ثم فقد بات من الضروري تدريب الفرد تدريباً فعّالاً، حتى يكتسب مهارات وأفكاراً وأساليب متطورة، تمكنه من مواجهة هذا التغير الذي يحدث ومواكبته . ولا بد أن تظهر لدى الفرد الرغبة في التدريب والقدرة عليه.

وتكمن أهمية التدريب في كونه مكمل لمرحلة الإعداد الأولى فهو فرصة تتيح للفرد للانتقال من مستواه الحالي إلى مستوى أفضل من الكفاية وحسن الاداء ومن المعروف أن القادة والإداريين والمشرفين التربويين الأكفاء لا يظهرن فجاءه وإنما يعود هذا الدور المهم لتدريب الواعي الذي يحقق أهدافه التي أعد من اجلها (علي، 1983).

والتدريب يعتبر ضرورة ملحة في جميع المهن والوظائف، وهو في مهنة التعليم أكثر إلحاحاً وضرورة، فالمشرف التربوي، الذي يواجه مطالب التغيرات السريعة والمتلاحقة في هذا العصر، من ثورة علمية وتكنولوجية وتعديل للمناهج الدراسية، أصبح في حاجة ماسة إلى مواصلة التدريب، نظراً لأهميته في رفع كفاءة الفرد، وتجديد ثقافته ومهارته ومعلوماته، فهو يعد مكملاً للتعليم. "فإذ كان التعليم يوفر الأساس الذي يمكن أن ينطلق منه الفرد إلى مجال العمل، فإن التدريب يأتي ليكمل ما بدأه التعليم " (نادر، 2000، 264).

ومن هنا فإن حاجة المجتمع إلى معلم قادر على الاضطلاع بمهامه وإتقان المهارات التدريسية الحديثة، هذا يستدعي توفير مشرف قادر على الإشراف عليه، لأن المشرف هو عنصر مهم في العملية التعليمية والتربوية، وهو أساسه لذلك كان لابد من تدريبه على كافة المهام والمهارات وطرق الإشراف الحديثة والأساليب التي يحتاج إليها.

من هذا المنطلق تظهر أهمية التدريب في كونه جزءاً من مهام الإشراف التربوي؛ إذ إن للمشرف دوراً كبيراً في عمليات التدريب، ومن ثم فمن الضروري

تدريبه وتطويره حتى يكون قادراً على تحسين نقاط الضعف التي تواجه المعلم (عبدالمؤمن، 1994).

ويمكن تلخيص أهمية التدريب في الآتي :

1- التطورات العلمية المتواصلة والاكتشاف والمستحدثات في طرق الإشراف التربوي وأساليبه، وما يقتضيه من احتياج دائم ومتجدد لاطلاع المشرفين على تلك المعلومات الجديدة .

2- إمكانية اكتشاف خبرات المتدربين وطاقاتهم من أجل رفع كفاءتهم .

3- إتاحة الفرصة للمتدربين، لصفق المهارات المهنية والعلمية.

ومن هنا تبرز أهمية التدريب بالنسبة للمشرفين التربويين، وذلك لأن التدريب يزيد من كفاءتهم، ويفتح أمامهم فرص الترقى، ويرفع من معنوياتهم، إضافة إلى أنه يكشف مواطن القوة والضعف لديهم، ويزيد من قدرتهم على التفكير والإبداع، ويسهم في النهوض بالعملية التعليمية.

أهداف التدريب:

عندما يُقرر أي برنامج تدريبي، فلا بد أن يكون قد خطط له؛ كي يحقق أهدافاً معينة، تعود على المؤسسة بالفائدة. ويمكن أن تتبلور الأهداف الأساسية للتدريب فيما يلي :

1- إحداث قدر من التغيير في المشرف التربوي، كي يتمكن من ممارسة الأنشطة بمهارة وكفاءة عالية.

2- تنمية رغبة المشرف التربوي في تطوير كفاءته في استخدام قدراته على نحو أفضل (بندر، 2010).

ويرى علي (1983) أن للتدريب هدفين رئيسيين هما:

1- تزويد الأفراد بالمعلومات الحديثة المرتبطة بطبيعة أعمالهم والأساليب المطورة لأداء تلك الأعمال.

2- تمكين هؤلاء الأفراد من ممارسة تلك الأساليب المتطورة وإجادة تطبيقها في مرحلة التجريب، قبل الانتقال بها إلى مرحلة التطبيق العملي.

ويرى حسن (2010) أن هدف التدريب يتمثل في مايلي :-

- 1- زيادة معارف المتدربين ومعلوماتهم .
- 2- إكساب المتدربين بعض المهارات لتطوير كفاءاتهم الإدارية.
- 3- تنمية اتجاهات المتدربين الإيجابية.
- 4- تنمية الروابط الإنسانية السليمة في المجتمع .
- 5- مواكبة المتدربين للمستجدات في حقول المعرفة ذات العلاقة بعملهم.
- 6- رفع مستوى أداء المتدرب عن طريق إكسابه المهارات، وزيادة قدرته على التفكير المبدع الخلاق، الذي يمكنه من التكيف مع عمله من ناحية، ومواجهة مشكلاته من ناحية أخرى.

بينما يرى عبد المؤمن (1994) أن أهداف التدريب هي:

- 1- الرفع من مستوى أداء المشرف التربوي عن طريق إكسابه بعض المهارات والمعارف الجديدة في حقل عمله.
 - 2- زيادة قدرة المشرف على الإبداع .
 - 3- متابعة التقدم العلمي في جميع أنواع المعرفة.
- وهناك من يرى أن الهدف من التدريب هو :

- 1- إعداد مشرفين قادة وإداريين تربويين في جميع المستويات.
- 2- النمو المهني والذاتي للمتدرب (احمد، محمد، 2000).

ويرى غسان والمهندس أن تدريب المشرفين التربويين يهدف إلى:

- 1- إعطاء المشرف التربوي القدرة على الارتقاء بمستوى أداء المعلم وتطوير قدراته .
- 2- منح المشرف التعرف على المستجدات والتقنيات التربوية .
- 3- جعل المشرف التربوي قادراً على مواجهة المتطلبات الحديثة في مجال الإشراف التربوي(غسان و المهندس، 2003).

ويمكن سرد أهداف التدريب التي توصلت إليها الباحثة:

- تطوير مهارات المشرفين لتحقيق الاستفادة المثلى منها .

- التغلب على المشكلات التي يواجهها المشرفون .
- دفع المشرفين التربويين الذين لديهم موهبة وتشجيعهم لمزيد من الإبداع.
- توجيه المشرفين الجدد إلى ما يحتاجون إليه في أداء أعمالهم وفقاً لطبيعتها.
- زيادة إلمام المشرفين التربويين بالطرق والأساليب الحديثة في الإشراف التربوي
- الرفع من مستوى أداء المشرفين في مختلف تخصصاتهم العلمية.

أساليب التدريب :

هي مجموعة من الطرق والأساليب والإجراءات التي يستخدمها المدرب، لنقل المادة التدريبية إلى المتدربين، لتحقيق الهدف المطلوب من البرنامج التدريبي. وينبغي على المدرب أن يكون له درجة كبيرة من الخبرة والمهارة، في نقل هذه المادة. ولا بدّ له أن يستعين بأكثر من وسيلة أو طريقة لإنجاز مستوى جيد من التدريب.

ويمكن توضيح بعض هذه الأساليب على النحو التالي :

أولاً- المحاضرة:

يعدّ هذا الأسلوب من أهم الأساليب وأكثرها شيوعاً، وهو الطريقة التقليدية في نقل المعلومات بطريقة رسمية. وهو عبارة عن حديث يلقيه المدرب على المتدربين، وتكون مشاركة المتدربين فيه محدودة. وتتوقف فاعلية الأسلوب على مدى استخدام الوسائل المعنية، وشخصية المدرب وقدرته على أداء المحاضرة وعلى براعته وكفاءته في طريقة الإلقاء (السيد، 2001).

يتميز أسلوب المحاضرة بأنه يساعد على إعطاء معلومات كثيرة وتغطيتها في وقت محدد لعدد كبير من المتدربين، ويمكن من تقديم المادة التدريبية في شكل منظم تنظيماً منطقياً، كذلك القدرة على اختيار المادة التدريبية من عدة مصادر علمية مختلفة، لغرض توصيلها للمتدربين، هذا بالإضافة إلى أنه وسيلة اقتصادية (بندر، 2010).

ومع وجود هذه المميزات لأسلوب المحاضرة في التدريب، إلا أن له كثيراً من العيوب منها :

1- عدم مشاركة المتدربين في النقاش أثناء المحاضرة، ما يجعلها عرضةً للنسيان.

2- أنه أسلوب ممل؛ إذ يفرض على المتدرب الاستماع فقط في أغلب الأحيان.

3- ليست وسيلة تدريبية كافية لصقل المهارات واكتسابها. (جودت، 2006).

ثانياً- تمثيل الأدوار:

يقصد بتمثيل الأدوار أن يقوم المتدرب بتمثيل موقف واقعي، وذلك ليغرس هذا الموقف إيجابية لدى المتدرب، وذلك بتمثيل أدوار أشخاص معينين ومعالجة موقف أو مشكلة معينة، ومن ثم تقييم سلوك المتدرب في طريقة معالجته لتلك المشكلة (ريهام، 2008).

"ويهدف تمثيل الأدوار إلى مساعدة المتدربين على فهم الطبيعة البشرية، وتقدير تصرفات الموظفين، ودراسة السلوك الإنساني، والتدريب على المهارات الإنسانية" (أحمد، 2008، 76).

يتميز هذا الأسلوب بكونه أكثر فاعلية، ويسهم في جعل المتدرب يدرّب نفسه، وهي طريقة جيدة وملائمة لعرض موقف معين من المواقف والأعمال الخاصة المعقدة، ما يجعله أكثر فاعلية، ويجعله واقعياً إلى حد كبير (ايناس، 2005).

ثالثاً-دراسة الحالة:

تعد أكثر الطرق فعالية في مجال تدريب العاملين على اتخاذ القرارات الإدارية وإيجاد الحلول المناسبة للمسائل الإدارية المعقدة (أحمد، 2008)؛ إذ يحل المتدربون الموضوعات المعروضة عليهم، ويبدون فيها الرأي، ويستكشفون ما وراءها من مبادئ. وهذا الأسلوب يعتمد على حالات معقدة تطرح على المتدربين، ويتوقع منهم تحديد المشكلة ثم المشاركة في مناقشتها بهدف الوصول إلى اقتراحات وحلول لها، بحضور المتدربين و بإشراف المدّرب (ايناس، 2005)

من أهم مزايا هذا الأسلوب أنه :

1- "أسلوب تحليلي علمي يكشف خبرات المتدربين وقدراتهم.

2- أسلوب تعلم طبيعي.

3- أسلوب تعاوني.

4- أسلوب قيادي" (نجم، 2006، 118- 119)

ومن عيوبه أنه قريب من واقع المتدربين، وقد يخرج بانطباع خاطئ عن مواقف العمل الحقيقية، وقد يكون الوقت المحدد لدراسة الحالة غير كافٍ (جودت، 2006).

رابعاً-المؤتمرات أو الندوات :

"يعتمد هذا الأسلوب عادة على الحوار والنقاش وتبادل خبرة العمل، ومعالجة المشكلات الميدانية بين المتدربين، وبينهم وبين المدربين. وتكون هذه المؤتمرات والندوات أنجح إذا عقدت لفئات من الرؤساء التربويين، كمديري المدارس والمشرفين التربويين ورؤساء الأقسام والوحدات الفنية والإدارية" (إيناس، 2005، 20).

وتتركز فعالية هذا الأسلوب في مجالات تزويد المتدرب بمفاهيم ومعان متطورة، وإحداث تغييرات في وجهات نظره واتجاهاته الفكرية، ولكنه بلا قيمة تقريباً في إكساب المهارات وتغيير أنماط السلوك (جودت، 2006).
ويتميز أسلوب المؤتمرات بعدد من المزايا التي تدفع مجموعة المؤتمر إلى اكتشاف حلول واقعية ممكنة أهمها:

1- إتاحة المجال لزيادة فاعلية الاتصال بين المنظمات، وبذلك تتاح الفرصة لكل

منظمة لدراسة عمل المنظمات الأخرى، التي تعمل في مجال موضوع

المؤتمر، ومساعدتهم على اكتساب كثير من المعارف .

2- تمهيد الطريق للتعاون في إيجاد الحلول بين الأطراف المعنية بالموضوع

وتغيير اتجاهاتهم في وقت قصير .

3- المساعدة على تعديل مفاهيم المتدربين

4- إتاحة الفرصة للباحثين بعرض بحوثهم العلمية ومناقشتها. (نجم، 2006).

خامساً-الورش التدريبية:

من الأساليب المفيدة التي تساعد على النّمو المهني للمشرفين، وتستخدم في برامج التدريب التربوية، تحت قيادات تربوية متخصصة في مجال الورشة التدريبية.

"ويقوم التدريب في الورشة على أساس توزيع موضوعات الدراسة، بحيث تقوم المجموعة كلها بدراسة جانب من جوانبها. ويعتبر التدريب العملي بذلك من أهم وسائل التدريب فعالية وأعظمها أثراً، ولذلك ينبغي أن يعطي وزناً كبيراً عند تنظيم وإدارة التدريب"(إيناس، 2005، 22).

وأكد (سفانه ومحمد، 2009) على ضرورة تكثيف برامج التطوير والدورات التدريبية وورش العمل، للمشرفين والمديرين والمعلمين، لضمان مستويات عالية من التدريب، والرفع من مستوى المشرفين والمديرين والمعلمين المهني.

ومن أبرز مقومات هذا الأسلوب أنه يرفع من مهارات المشتركين فيه، ويتيح لهم فرصة العمل الجماعي التعاوني .
ومن أهداف الورش التدريبية :

- 1- تعزيز قدرات المشرفين ليتمكنوا من تحقيق أهدافهم التربوية.
- 2- تحقيق الربط بين الأفكار النظرية والتطبيق العملي .
- 3- فتح المجال لتبادل الآراء وتلاقح الأفكار.
- 4- تهيئة المناخ لإقامة العلاقات الإنسانية بين المتدربين .
- 5- إكساب المشرفين خبرة في العمل التعاوني المشترك(محمود، 2004

(

مفهوم الاحتياجات التدريبية:

تعد الاحتياجات التدريبية الخطوة الأولى والأساسية في العملية التدريبية؛ إذ يعتمد تصميم البرامج التدريبية عليها بشكل كبير، من حيث إنه لا جدوى من البرامج التدريبية إذا لم يكن ثمة تحديد دقيق وشامل للاحتياجات التدريبية. ولذا فإنه

لابدّ من التعرف على الاحتياجات التدريبية، لتحقيق الكفاءة وتحسين أداء الأفراد و اتجاهاتهم.

وتعني الحاجة التدريبية "وجود تناقض بين وضعين ووجود فجوة بين أدائين في وظيفة الأداء الواقعي المرغوب فيه والأداء المُنجَز" (جمال وميرفت، 2003، 1164).

كما يعرف الاحتياج أيضاً بأنه "الفرق بين ما هو متوقَّع ومطلوب وبين ما يحدث فعلاً" (أحمد، 2008، 93).

وعرف محمد الاحتياجات التدريبيّة بأنها مجموع التغيّرات المطلوب إحداثها في بعض معلومات العاملين ومهاراتهم واتجاهاتهم، بقصد التغلّب على المشكلات التي تعترض سير العمل والأداء، وبالتالي تحوّل دون تحقيق الأهداف المطلوب تحقيقها في العملية التدريبية (محمود، 2003).

وعرفت الاحتياجات التدريبية بأنها "الفجوة بين مستوى الكفاية المتوفرة لدى الأفراد الذي يشغلون مختلف الوظائف داخل المؤسسة" (برها، قاسم، 1982، 92).

ويرى آخر بأنها "وجود فجوة بين أدائين في وظيفة :أداء واقعي، وأداء مرغوب فيه. وتحدث تلك الفجوة نتيجة نقص في معارف ومهارات واتجاهات الفرد" (اخليف، 2000، 15).

وعرفت الاحتياجات التدريبية بأنها "تحديد الفارق بين الأداء المستهدف أو المطلوب، والأداء الفعلي، وتحديد حجم الفجوة بين الأدائين المستهدف والفعلي، بشرط إمكانية القضاء على هذه الفجوة عن طريق التدريب" (عبد المنعم، 1993، 76).

ويمكن تعريف الاحتياجات التدريبية بأنها النقص الذي يعاني منه المشرف التربوي في مهامه ومهارته أو معارفه، أو في مستوى الأداء في العمل، ويمكن أن يعالج هذا النقص بالتدريب.

وعرفتھا نعمت بأنها "مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات التي يتم تغييرھا في أداء المتدرب لتلبية متطلبات العمل الكفاء" (نعمت، 2004، 13).

وتعرف الاحتياجات التدريبية بأنها مجموع المهارات والاتجاهات التي تمثل الفرق بين مستوى الأداء الحالي للمشرفين، وما ينبغي أن يكون عليه هذا الأداء، حتى يصبح المشرف التربوي قادراً على أداء مهمته التربوية التي كلف بها، بما يحقق أهداف العملية التربوية (علي، 2003).

ويمكن أن نشير إلى الاحتياجات التدريبية بأنها مجموعة التغيرات المطلوب إحداثها في معلومات المشرف التربوي ومعارفه ومهامه، التي ينبغي أن يحتوي عليها برنامج التدريب المقدم له للرفع من مستوى أدائه وكفاءته.

وخلص القول أن الاحتياجات التدريبية تمثل نقطة الانطلاق الأولى والأساسية في تحديد البرامج التدريبية وتنفيذها.

أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية:

عملية حصر الاحتياجات التدريبية عملية مهمة وحاسمة، وهي الخطوة الأولى في بناء برنامج تدريبي فعال، ويجب أن تكون مبنية على أساس واقعي وعلمي.

و كثيراً ما يكون برنامج التدريب عديم الفائدة والجدوى، بسبب عدم الاعتماد على تحديد علمي واضح للاحتياجات التدريبية، لأن هذه تعد الحلقة الأولى في تنفيذ البرنامج التدريبي (تهاني، 2007).

وتتلخص أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية في الآتي :

1- اعتبارها الأساس الذي يقوم عليه التدريب، ومن ثم فهي تعد مدخلاً مناسباً ونقطة انطلاق موضوعية لتخطيط وتصميم البرامج التدريبية، بعد تحديد تلك الاحتياجات التدريبية (رادح، 1995، 622).

2- تساعد عملية تحديد الاحتياجات التدريبية في التركيز على الأداء المحسن، والهدف الأساسي من التدريب في المنظمات.

3- يوضح تحديد الاحتياجات التدريبية للأفراد المطلوب تدريبهم، ونوع التدريب المطلوب والنتائج المتوقعة منهم.

4- عدم الاهتمام بها سواء من ناحية التعرف عليها، أو حصرها وتجميعها غالباً ما يؤدي إلى ضياع الجهد والمال المبذول في التدريب (أحمد، 2008، 100).

5- تساعد في الكشف عن المستويات الحقيقية للمتدربين، الأمر الذي يسهل عملية تصنيفهم في مجموعات متجانسة، ومن ثمّ تصميم البرنامج التدريبي الملائم لكل مجموعة (تهاني، 2007، 27).

وتكمن أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية للمشرف التربوي في أنها:

- 1- تحدد له نقطة البداية في أدائه لعمله.
- 2- تحدد الاتجاهات الضرورية لبرنامج تدريب المشرفين التربويين.
- 3- تتيح الفرصة لاستمرار البرنامج التدريبي، وإعطاء فكرة عن التوقف عن تقديم البرنامج التدريبي للمشرف التربوي .
- 4- يعطي تحديد الاحتياجات التدريبية للمشرف التربوي قدر عال من تحسين أدائه ورفع كفاءته العلمية.
- 5- إن تحديد الاحتياجات التدريبية، يعد الركيزة المهمة في بناء البرامج التدريبية للمشرفين وبذلك يصبح البرنامج فعالاً ودقيقاً ويحقق الأهداف المرجوة منه.
- 6- يكشف تحديد الاحتياجات التدريبية عن النقص والعجز في المهارة والمهام لدى المشرف التربوي.
- 7- يسهل على الجهات المسؤولة إعداد البرامج التدريبية المطلوب تخطيطها وتنفيذها.

مراحل تحديد الاحتياجات التدريبية:

تمر عملية تحديد الاحتياجات التدريبية بعدة مراحل مترابطة، اتفق عليها أغلب الباحثين هي:

أولاً- تحليل التنظيم:

يعد تحليل التنظيم المرحلة الأولى في تحديد الاحتياجات التدريبية، فهو يتعلق بدراسة تحليلية لتنظيم القائم في المؤسسة، من حيث أهدافها وسياساتها، وذلك لوضع خطة أو برنامج لتعديل هذا الوضع، الذي يسعى البرنامج التدريبي إلى علاجه وتطويره (عاطف، 2005).

ويقصد بتحليل التنظيم دراسة الأوضاع والأنماط التنظيمية والأساليب الإدارية والإشرافية؛ لتحديد مواقع المشرفين داخل العملية التعليمية، التي يكون فيها التدريب أداة ضرورية للمشرفين، والهدف الرئيس منها هو تحديد المستوى. وقد يوافق التنظيم القائم مع متطلبات العمل الإشرافي داخل المؤسسة، وقياس فعاليته، وتقييم نتائجه ومعرفة النواحي التي تعاني من ضعف في مستوى الأداء، وذلك لتحديد المواقع التي تحتاج إلى التدريب داخل المؤسسة (فتحي، 2001).

ثانياً- تحليل الوظيفة:

يعد تحليل الوظيفة المرحلة الثانية في تحديد الاحتياجات التدريبية، وهو عملية جمع البيانات المتعلقة بالوظيفة التي يقوم بها الأفراد الذين يشغلون مناصب تنفيذية وإشرافية، ثم تبويبها وتحليلها وتفسيرها، وإعداد التقارير عنها. ويركز تحليل العمل على الواجبات والمهام والعناصر والمواصفات التي يجب أن تتوفر فيمن يشغل الوظيفة (وليم، 2004)

إن ملاحظة العمل داخل المنظمة وملاحظة الفرد، تؤدي إلى التزود بفكرة واضحة عن العمل، وكذلك معرفة إذا كان يؤدي عمله بشكل صحيح. وكل ذلك يؤدي إلى معرفة الضعف والنقص داخل المؤسسة، لكي يعمل المسؤول عن وضع برنامج التدريب المناسب، لسد هذا النقص والعجز في الاحتياجات التدريبية.

ويحدد تحليل الوظيفة للقائم بالبرنامج التدريبي ما يتضمنه هذا البرنامج من الموضوعات التي يتم التركيز عليها، خلال فترة التدريب. ويؤدي ذلك إلى الوصول

معلومات مهمة، من شأنها مساعدة القائم عن إدارة التدريب على إعداد برامج تدريبية إعداداً جيداً لها. ومن هذه المعلومات:

- " تحديد المعايير التي تستخدم في تقييم الأداء الوظيفي .
- تحديد مكونات كل وظيفة والواجبات المناطة بشاغلها.
- تحديد متطلبات كل وظيفة من المهارات والمعارف والاتجاهات التي يجب توفرها عند كل شاغل لها " (عمار، 1995، 308).

ثالثاً-تحليل الفرد:

هو تحديد الأفراد الذين يحتاجون للتدريب، وكذلك معرفة النقص أو العجز الذي يحتاجه الفرد في مهارة أو معارف، والاتجاهات التي يجب اكتسابها وتطويرها من خلال تحديد هذه الاحتياجات.

"ويقصد بتحليل الفرد قياس أدائه في وظيفته الحالية، وقدرته في المستقبل وتحديد المهارات والمعارف والاتجاهات والأفكار التي تلزمه لأداء وظيفته الحالية، ولأداء وظائف أخرى مستقبلية" (محمد، 1983، 26).

ففي هذا التحليل يتم التركيز على القدرات والدوافع الفردية التي يمتلكها الفرد مع ما يتطلبه العمل من قدرات ومعارف ومهارات، لتحديد الفروق الموجودة بينهما، والعمل على تعزيز ما يمتلكه الفرد وتوسيع قدراته ومهارته بالشكل الذي يجعله قادراً على الوفاء بالتزامات عمله (عاطف، 2005).

وهناك من يرى مراحل أخرى تحدّد بها الاحتياجات التدريبية وهي:

تقويم الأداء: يعد من الوسائل التي تساعد القائمين على تحديد الاحتياجات التدريبية، وهو عبارة عن ملاحظات عن أداء وجبات الوظيفة، وتحديد القصور بين الأداء الحالي، والأداء المطلوب إلا أن جمع المعلومات من خلاله يستغرق وقتاً طويلاً (أحمد، 2008)

المقابلة: هي عبارة عن مقابلة شخصية تقوم بين شخصين أو مجموعة ويقوم به الباحث مع المشرف التربوي، أو مدير مكتب؛ ليستطيع الحصول على بعض المعلومات التي تتعلق باحتياجات المشرف، وقد تكون الأسئلة مقيّدة بعدة أسئلة وأحياناً تكون المقابلة حرة غير مقيّدة (ريهام، 2008).

تصميم البرامج التدريبية:

تبنى البرامج التدريبية وفق احتياجات المشرف التربوي التدريبية، وذلك لإعداد مشرف تربوي قادر على القيام بمهامه الوظيفية والمهنية بدرجة عالية من الكفاءة. فالبرامج التدريبية التي تبنى وفق تحديد احتياجات المتدربين تحقق الأهداف المرسومة من أجلها وتصبح برامج فعالة.

مفهوم البرنامج التدريبي:

عرفه أحمد بأنه نموذج قائم على تحديد الاحتياجات والمهام اللازمة في تخصص ما، والتي ينبغي على المشرف التربوي أن يمتلكها، ومن ثم وضع البرنامج التدريبي المقترح على ضوءها (أحمد، 1999).

أما عبد القادر فيرى أنه كل برنامج منظم ومخطط يُمكن المشرفين من النمو في المهنة الإشرافية، بالحصول على المزيد من المعلومات والخبرات، للنهوض بمستوى العملية الإشرافية والتعليمية ككل (عبدالقادر، 1987).

ويعرفه السامرائي بأنه "نشاط مخطط يهدف إلى إحداث تغييرات في الفرد والجماعة التي ندرّبها، وتتناول معلوماتهم وأداءهم وسلوكهم واتجاهاتهم، بما يجعلهم لائقين لشغل وظائفهم بكفاءة وإنتاجية عالية" (عبد الملك، 2010، 21).

ويعرف البرنامج التدريبي بأنه "النشاط التدريبي المتكامل الذي يحتوي على ثلاثة عناصر أساسية هي: العناصر الفنية والبشرية والإدارية. وتشمل العناصر الفنية: المسمى، والأهداف، والمواد التدريبية، وأساليب التدريب، وتقنيات التدريب، وطرائق التقويم. أما العناصر البشرية فتشمل المدربين والمتدربين، ومؤهلاتهم، واختصاصاتهم، وخبراتهم، كما تشمل العناصر الإدارية: عدد المتدربين، وفترة وموعد تنفيذ البرنامج ومقره، ومصادر تمويله، والمزايا التي تمنح للمتدربين الملتحقين بالبرنامج (إسراء، 2008، 145).

وعرفه حسن وآخرون بأنه "هو نوع من أنواع التدريب يهدف إلى إعداد الأفراد وتدريبهم في مجال معين وتطوير معارفهم ومهاراتهم واتجاهاتهم، بما يتفق

مع الخبرات التعليمية للمتدربين ونموهم وحاجاتهم لتنمية مهارة ما" (حسن وآخرون، 2003، 55).

كما يذكر بندر (2010) أن البرنامج التدريبي يتضمن الأساليب التي يحتاج إليها المشرف التربوي بهدف تجديد معلوماته وخبراته وتدريبه عليها، وذلك لسد النقص لديه وإثارة النمو المهني فيه ومنحه امتيازات لرفع الروح المعنوية .

وترى الباحثة أن البرنامج التدريبي نشاط مخطط ومنظم مبني على تحديد الاحتياجات التدريبية الفعلية للمشرفين التربويين بطريقة علمية، لغرض إحداث تغيير في خبراتهم ومعلوماتهم و اتجاهاتهم، وإكسابهم أساليب إشرافية حديثة. وهذا يعني أنه عملية ليست جامدة دائماً، بل متطورة وقابلة للتغيير والتعديل، حسب حاجة المشرف التربوي، و يشمل الأهداف والمحتوى والأساليب والتدريب واختيار المدربين والمتدربين.

خطوات تصميم البرنامج التدريبي المقترح:

من المعروف أن بناء البرامج التدريبية وتصميمها يتم وفق عدد من الخطوات المحددة التي تهدف إلى تنمية المعارف والاتجاهات لدى المشرف التربوي، لمواكبة التغير والتطور الحاصل، لرفع كفاءتهم وإنتاجيتهم وذلك وفق الخطوات الآتية:

1- تحديد الاحتياجات التدريبية:

الخطوة الأولى والرئيسية في تصميم البرنامج التدريبي المقترح هي تحديد الاحتياجات التدريبية لدى المشرفين التربويين، الذين يشغلون وظائف محددة في مكاتب الإشراف التربوي.

ولا يقتصر تحديد الاحتياجات على معرفة الخلل أو النقص لدى الفرد المراد تدريبه، ولكن هناك جوانب تطويرية معينة يحتاج إليها الفرد أثناء مزاوله المهنة.

فالبرامج التدريبية الفعالة لا تتم إلا في ضوء تقدير علمي للاحتياجات التدريبية الفعلية للمشاركين في هذه البرامج؛ إذ إن صياغة أهداف برنامج تدريبي، وتحديد محتواه وموضوعاته وتحديد أساليبه، يعتمد اعتماداً كبيراً على تحديد الاحتياجات التدريبية المطلوب تلبيتها

و لتحديد الاحتياجات التدريبية دور كبير في بناء البرنامج التدريبي فهو يسهل على المسؤولين عن تصميم البرامج التدريبية بتخطيط البرنامج و تنفيذه.

2- تحديد أهداف البرنامج:

يعتمد تحديد أهداف البرنامج التدريبي على الاحتياجات التدريبية التي يسعى البرنامج للاستجابة إليها، ولكن الأهداف قد تُصاغ بطريقة أكثر شمولية، وبذلك يمكن تقييم البرنامج على أساس مدى تحقيقه لهذه الأهداف.

ولتحديد أهداف البرنامج يجب التمييز بين الأهداف العامة والخاصة للبرنامج. وأن أفضل الأهداف التدريبية هي التي صيغت من الاحتياجات التدريبية للمتدربين المراد تدريبهم (عبد الملك، 2010).

و لا بد أن يسبق بناء البرنامج تدريبي تحديد الأهداف التي يسعى البرنامج إلى تحقيقها. وتعد عملية تحديد أهداف البرنامج مهمة لتصميم البرنامج؛ إذ تساعد في جعل العمل منظماً ودقيقاً وبعيداً عن العشوائية، كما تساعد في اختيار المحتوى. ولا بد أن يعتمد تحديد الأهداف على الاحتياجات التدريبية التي حُددت للمشرفين التربويين وتحديد المحتوى الذي يناسب هذه الأهداف ومعرفة ما تحقق منها وما لم يتحقق.

3- اختيار محتوى البرنامج:

بعد التعرف على الاحتياجات التدريبية، وتحديد أهداف الأداء المطلوب تحقيقها من البرنامج، فالخطوة التالية هي تحديد المعارف والمهارات اللازمة لكل هدف سلوكي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالاحتياجات التدريبية التي تم تحديدها (أسراء، 2008).

ولكي يحقق المحتوى التدريبي أهدافه وأغراضه التي وضع من أجلها لا بد أن تتوفر فيه الشروط التالية:

- 1- أن يلبي الاحتياجات التدريبية التي حُددت.
- 2- أن يلاءم مستوى المتدربين المعد من أجلهم
- 3- أن يتناسب المحتوى مع الوقت المحدد للبرنامج

4- أن يكون متدرجاً من البسيط إلى المعقد (خالد، 2005).

وعند صياغة المحتوى يجب مراعاة الآتي:

أ- إشراك المعنيين بالتدريب في إعداد البرنامج .

ب- عدم إدخال موضوعات لا علاقة لها بالبرنامج.

وهكذا يعد اختيار محتوى البرنامج من أهم مراحل تخطيط البرنامج .

4- اختيار الأساليب والوسائل التدريبية:

" الوسائل التدريبية هي القنوات التي تستطيع عن طريقها المعلومات

والخبرات أن تنتقل بفاعلية من المدرب إلى المتدرب" (تهاني، 2007، 44).

وتختلف هذه الوسائل من مدرب إلى آخر. أما أساليب تدريب المشرفين فهي

عديدة منها: أسلوب المحاضرة والنقاش والحوار باتباع حلقات النقاش والزيارات

الميدانية، والورش التدريبية، والمؤتمرات والندوات. ومن الضروري عند تصميم

البرنامج مراعاة العوامل التالية:

أ- طبيعة محتوى البرنامج التدريبية.

ب- مراعاة ما يحتاج إليه المتدرب.

ج- مهارة المدربين وكفاءتهم في العرض والتقديم (محمد، 2001).

5- اختيار المدربين:

للمدرب دور مهم في العملية التدريبية فهو من أهم العناصر التي يجب

التركيز عليها، ولا بد أن يكون المدرب ذا خبرة تؤهله لتولي هذه المهمة، ويجب أن

يتناسب محتوى البرنامج التدريبي مع تخصص المدرب واهتماماته ومستواه العلمي

والوظيفي، لما لذلك من دور كبير في نجاح البرنامج التدريبي .

ولاشك أن تحديد نوعية المدربين تعتبر من العناصر المهمة الواجب أخذها بعين

الاعتبار، عند القيام بتخطيط البرامج التدريبية؛ إذا إن توفير المدرب الكفاء يمثل عاملاً من

العوامل الرئيسة التي تعطي مؤشراً مسبقاً على زيادة احتمالات نجاح البرامج التدريبية، التي

يتم إعدادها على اختلاف مستوياتها وتخصصاتها (سهيلة وعلی، 2007).

ويتوقف اختيار المدرب على ما يأتي:

- أسلوب التدريب المراد استخدامه
 - المادة التدريبية المراد إكسابها للمشرفين التربويين
 - نوعية المتدربين (سوزان، 2006)
- ومن هنا فإن اختيار المدرب الكفاء ذي الخبرة والمهارة العالية أمرٌ لازم لمصمم البرنامج، ولكي يحقق البرنامج الأهداف الموضوعه له، وتسير العملية التدريبية بنجاح.

6- تنفيذ البرنامج:

عند تنفيذ البرنامج التدريبي يجب أن يؤخذ بعين الاعتبار الأهداف المتوقع تحقيقها، وإمكانية تفرغ المتدربين، ومن ثم يحدد الوقت والمكان المناسبان لتدريبهم وميزانية البرنامج، وبيان ذلك على النحو الآتي :

أ- وقت البرنامج:

إن تحديد الوقت اللازم للتدريب ينبغي أن يستند إلى ما كشفت عنه منحنيات التعلم والاكْتساب من حقائق، وذلك أن تحديد ساعات تدريبية غير كافية لتحقيق عملية اكتساب المهارات يقود إلى نتائج مشكوك في جدواها (عمر، 2005) ويختلف وقت البرنامج من برنامج إلى آخر، يمكن الاسترشاد بالأفكار التالية لتحديده:

- "تحديد زمن تنفيذ البرنامج بحيث ينتهي في مدته بدون تأخير.
- تحديد الساعات المقررة لكل موضوع دراسي .
- يجب أن يرتبط موعد البرنامج بوقت الفراغ المتاح للمشاركين في البرنامج
- يجب تنسيق النتائج الزمنية للموضوعات " (محمد، 2001، 51)

ب- مكان التدريب:

مكان التدريب لا يقل أهمية عن الجوانب الأخرى. وعند تحديد أماكن التدريب يجب مراعاة قرب المتدربين من المكان، وكذلك يجب أن يكون المكان مجهزاً بالإمكانات اللازمة التي تؤثر في نجاح البرنامج التدريبي وتحقيق أهدافه.

ج- ميزانية البرنامج:

من الضروري أن يعمل مصممو البرامج التدريبية على إعداد ميزانية للبرنامج؛ إذ إن أي تدريب يحتاج إلى دعم مادي وأن توزع الميزانية على الأنشطة المختلفة التي يحتاج إليها البرنامج.

من هذه الأنشطة مايلي :

"مكافآت المدربين ومكافآت المتدربين و تكلفة الإقامة و كلفة المواد التدريبية و كلفة إيجار المكان والأجهزة وأجور المشرفين على البرنامج وأجور الإداريين والعمال"(ريهام،2008، 131).

تقويم البرنامج التدريبي:

التقويم عنصراً مهم في تخطيط البرامج التدريبية وإدارتها. و لكي يكون التقويم فعالاً لابد أن يعتني بكل مرحلة من مراحل التدريب، لمعرفة مدى مساهمتها لأهداف برنامج التدريب. والهدف الأساسي من عملية تقويم البرامج التدريبية هو:

- "الوقوف على أسباب النجاح والقصور في برامج التدريب.
- الوقوف على صلاحية البرنامج التدريبي، وهل حقق الأهداف التي وضعت له.
- تقدير نتائج تعلم المتدربين أو المشاركين في البرنامج التدريبي"(إيناس،2005، 33)

المبحث الثالث

إدارة الجودة الشاملة في التعليم

مقدمة:

أدركت دول كثيرة أهمية إدارة الجودة الشاملة وأكديتها، فعملت على إحلال إدارة الجودة الشاملة في قطاعاتها؛ بما في ذلك قطاع التعليم الذي يشكّل أهم القطاعات في المجتمع، التي تسعى لتبني مفهوم الجودة الشاملة وتحقيقها في جميع جوانب العملية التعليمية وإدارة شؤونها؛ لتؤدي إلى تحقيق أهداف التعليم للجميع كما وكيفا.

مفهوم الجودة:

من المعروف أن مصطلح الجودة من المصطلحات التي نالت الكثير من الاهتمام من العلماء والباحثين في مختلف المجتمعات، وسوف نعرض بعض مفاهيم الجودة كما عرّفها الباحثون والعلماء وهي:

مفهوم الجودة في الإسلام فقد جاء بمعنى: الإحسان والإتقان والصلاحية والمهارة.

فالإتقان قوله تعالى: ﴿صُنِعَ اللَّهُ الَّذِي أَتَقَنَ كُلَّ شَيْءٍ إِنَّهُ خَبِيرٌ بِمَا تَعْمَلُونَ﴾ " (سورة النمل، الآية 88).

والإحسان قال تعالى: ﴿وَمَنْ يُسْلِمْ وَجْهَهُ إِلَى اللَّهِ وَهُوَ مُحْسِنٌ فَقَدِ اسْتَمْسَكَ بِالْعُرْوَةِ الْوُثْقَى﴾ (سورة لقمان، الآية 22)

وأكدت بشرى (2007) أن مفهوم الجودة في الإسلام ليس تعبيراً جديداً فقد حثنا ديننا الإسلامي على إجادة العمل وإتقانه، واتفقت بدرية (2007) معها في أن الجودة في الإسلام مبنية على ضرورة إتقان العمل والإحسان والدقة .

أما الجودة: في اللغة من جيد (يجيد، يجاد) جيداً: طال عنقه وحسن، فهو أجيد وهي جيداً وأيضاً جود.

أما الجودة quality في اللغة الانجليزية فهي صفة أو درجة تفوق الامتياز لنوعية المنتج التي يتم إنتاجها (فتحي، 2008).

ويرى (جمال وسلامة) أن الجودة أداء العمل بطريقة صحيحة وجيدة، بحيث تتم وفق مواصفات حددت من قبل، وأن تُقدّم بأحسن الطرق من المرة الأولى، وإنها المتانة والأداء المتميز للمنتج (جمال، سلامة، 2000).

ويعرفها معهد الجودة الفيدرالي الأمريكي بأنها "أداء العمل الصحيح، بشكل صحيح من المرة الأولى، مع الاعتماد على تقييم المستفيد في معرفة مدى تحسين الأداء" (مصطفى، 2005، 6).

وقد عرف ديمينج (Deming) الجودة بأنها: "تلبية احتياجات العميل حاضراً ومستقبلاً"

أما كروسبي (Crosby) فيعرفه بأنها: "المطابقة مع المتطلبات التي يضعها المستهلك"

ويعرفها جوران (goran) بأنها: "الملاءمة والاستخدام" (عادل، 2009، 83)

أما فيجنبايم (fiegenbaum) فعرفها: "بأنها الرضا التام للعميل" (محمد، 2009، 21).

من خلال ما سبق نجد الاختلاف في تعريف الجودة واضحاً من شخص لآخر، ومن حالة إلى أخرى كل حسب اتجاهه. وترى الباحثة أن الجودة هي الإتقان في العمل وتلبية احتياجات العامل، والعمل على إشباعها، وفق معايير محددة، حتى يمكن الخروج بمنتج متميز في الأداء والكفاءة بقصد تحقيق الرضا والسعادة لديه.

مفهوم إدارة الجودة الشاملة في التعليم :

قبل الحديث عن مفهوم إدارة الجودة الشاملة في التعليم سوف نتطرق لمفهوم إدارة الجودة الشاملة

عرّفها حسن بأنها "تعاون جميع العاملين في المؤسسة الإنتاجية أو الخدمية بهدف تحسين مستوى الأداء وإرضاء العميل" (شيرين، 2007، 27).
وعرّفت إدارة الجودة الشاملة بأنها "نظام إداري يسهم في تطبيق إدارة الجودة الشاملة، عن طريق إحداث تغيير في انطباع العاملين، وتوفير الولاء" (أحمد، 2005، 24).

يعرف ستيفن كوهن ورونا لد براند (Stephen k & Ronald b) إدارة الجودة الشاملة "بأنها التطوير والمحافظة على إمكانيات المنظمة، من أجل تحسين الجودة، وبشكل مستمر، والإيفاء بمتطلبات المستفيد وتجاوزها، وكذلك البحث عن الجودة وتطبيقها في أي مظهر من مظاهر العمل، بدءاً من التعرف على احتياجات المستفيد، وانتهاء بمعرفة مدى رضا المستفيدين عن الخدمات والمنتجات المقدمة لهم" (بن عيشي، 2009، 3).

وينظر بعضهم إلى إدارة الجودة الشاملة على أنها "فلسفة إدارية تقوم على أساس تحقيق رضا المستفيد؛ أي أنها التصميم المُتقَن للخدمات أو المنتجات والتأكد من استمرارية هذا المنتج" (محمد و أغادير، 2006، 31).

ويعرفها النبوي بأنها" تكامل الملامح والخصائص لمنتج أو خدمة ما، تمكنه من كسب رضا العميل وتحقيق رغباته وتوقعاته"(محمود و عفيف و عمر، 2005، 169).

ويركز مفهوم إدارة الجودة الشاملة على رضا العميل، وتميز المنتج وتحسين أدائه بأفضل الطرق من خلال التعاون بين العاملين.

أما إدارة الجودة الشاملة في التعليم فقد عُرفت بأنها العملية التي يمكن من خلالها رفع مستوى المشرفين والنظام، في ضوء توقعات الطلاب، من خلال عملية متقنة البناء لحل المشكلات، ليستطيع المشرفون والمعلمون وكل من له علاقة بالعملية التعليمية تطوير جودة التعليم (الهالي، 2008).

وتعرف إدارة الجودة الشاملة في التعليم هي "فعالية تحقيق أفضل خدمات تعليمية بأكفأ أساليب (أقل تكاليف وأعلى جودة ممكنة)"(نجاه،هتون، 2007، 33).

وعرفت أيضاً بأنها "جملة خصائص ومعايير ينبغي توفرها في جميع عناصر العملية التعليمية بحيث تلبى احتياجات المجتمع"(صلاح الدين، 2009، 3)

وترى أحلام أن مفهوم إدارة الجودة الشاملة في التعليم "يتعلق بكافة السمات والخواص التي تتعلق بالمجال التعليمي، التي تظهر جودة النتائج المراد تحقيقها، وهي ترجمة احتياجات وتوقعات طلاب الخدمة أو المستفيدين بشأن الخدمة إلى خصائص محددة، تكون أساساً في تعليمهم وتدريبهم لتعميم الخدمة التعليمية والتربوية وصياغتها في أهداف؛ لتقدمها للطلاب بما يوافق توقعاتهم"(أحلام، 2007، 3).

وعرفها خالد بأنها" معايير عالمية للقياس والاعتراف والانتقال من ثقافة الحد الأدنى إلى ثقافة الإتقان والتميز، واعتبار المستقبل هدفاً نسعى إليه، والانتقال من تكريس الماضي والنظرة الماضية إلى المستقبل الذي تعيش فيه الأجيال التي تتعلم الآن" (خالد، 2003، 34).

وقد أكد خالد في هذا التعريف على ضرورة الإتقان والتميز وركز على ضرورة مستقبل الأجيال التي تتعلم وأعتبر المستقبل هو الهدف الأساسي لبلوغه ، وعلى ضرورة معايشة الظروف والتحديات التي تواجه العالم والتعليم برشد وحكمة .

و إدارة الجودة الشاملة في التعليم فتعني: "إرساء ثقافة تنظيمية جديدة، لتطبيق معايير مستمرة، ليس فقط لضمان جودة المنتج التعليمي، بل وهذا الأهم، جودة العمليات التي يتم من خلالها الوصول لهذا المنتج" (محمد، 2008، 44) .

وهناك من يرى أنها ثقافة تنظيمية مبتكرة، لتعزيز التحسينات المستمرة في جميع جوانب العملية التعليمية(أشرف، 2007) .

ويعرف عبداللطيف وأحمد الجّودة في التّعليم بأنّها " مجموعة العوامل والظروف التي يهيئها النظام التّعليمي وقادته ،من أجل إتقان العمل من المرة الأولى، وفي كل مرة ، والعمل على تحسين البيئة التعليمية ، وتهيئة المناخ التربوي الملائم للوصول إلى تحقيق المواطنة الصالحة وبناء جيل قادر على مواكبة ركب الحضارة والاستفادة منها في صنع حضارة أمته ".(عبد اللطيف،أحمد، 2007، 11)

وعرفتھا سهام بأنھا " قَدرة الإدارة التّربوية في مستوياتها ومواقعها المختلفة، على أداء أعمالها بالصورة الصحيحة، وتحقيق أهدافها، فكلما تحسّنت جودة العملية الإدارية، حسن استخدام الموارد المتاحة البشرية والمادية (المباني و الكتب و المعاملة و التجهيزات والمعلوماتية)" (سهام، 2010، 44)

"ويرى الخطيب "أن الجودة في التّعليم لها معنيان مترابطان: واقعي وحسي. المعنى الواقعي التزام المؤسسة التعليمية بإنجاز معايير ومؤشرات حقيقية متعارف عليها مثل:معدلات الترفيع ومعدلات الكفاءة الداخلية الكمية ومعدلات تكلفة التعليم. أما المعنى الحسي فيرتكز على مشاعر أو أحاسيس متلقي الخدمة كالطلاب وأولياء أمورهم "(عدنان، 2007، 10) .

من خلال ما سبق ترى الباحثة أن إدارة الجودة الشاملة في التعليم نموذج إداري شامل، يقوم على الجودة في تنظيم العملية التعليمية وتنفيذها ومتابعتها، وفق نظم محددة، لتحقيق أهداف الإشراف التربوي والعملية التعليمية وإرضاء العملاء، من خلال تقديم خدمة تعليمية متميزة والوصول بالتعليم إلى أعلى درجات التميز في المدخلات والعمليات والمخرجات، وبذلك يُحقق الأهداف المنشودة.

من خلال استعراض التعريفات السابقة يمكن القول إن إدارة الجودة الشاملة

في التعليم تتضمن الآتي:

- 1- تحقيق التحسين المستمر للمؤسسة التعليمية.
- 2- تركّز على الطالب كمنتج نهائي .
- 3- السعى إلى التجديد والتطوير في جميع عناصر العملية التعليمية .
- 4- تعد مدخلاً إدارياً مستمراً لتحسين وتطوير المدخلات والعمليات والمخرجات(منال،2008).

أهداف إدارة الجودة الشاملة في التعليم:

يُحقق تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم مجموعة من الأهداف هي:

- 1- الارتقاء بمستوى العاملين في ميدان التربية والتعليم من معلم، وطالب، ومشرف.
- 2- ضبط النظام الإداري وتطويره في الإشراف التربوي وفي العملية التعليمية.
- 3- زيادة كفايات المشرفين التربويين والمعلمين .
- 4- زيادة الثقة والتعاون بين المشرفين التربويين والمجتمع (سلامة،2008).
- 5- الاهتمام بالمشرفين وتحسين نوعية التعلم وتنميتهم، باعتبارهم من أهم مدخلات العملية التعليمية.

6- الوقوف على المشكلات التربوية والتعليمية في ميدان الإشراف التربوي وتحليلها وعلاجها بأفضل الحلول المناسبة(رمزي،2008).

7- تطوير الخدمات التي يقدمها الإشراف التربوي (أحمد بن علي،2005).

8- إن تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الإشراف التربوي يمنح مكاتب الإشراف مزيداً من الاحترام والتقدير المحلي والعالمي.

يستلزم تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم الآتي :-

- دعم الإدارة العليا لتحقيق الأهداف المرجوة .
- توحيد العمليات للرفع من مستوى جودة الأداء .
- شمولية واستمرارية المتابعة وجمع المعلومات، من اجل التقييم،ومن ثم معالجة الانحرافات عن معايير التطوير .
- إشراك جميع العاملين في جميع مجالات العمل.
- المسؤولية الأخلاقية والاجتماعية جزء أساسي من فلسفة (tom) (رشدي،2006).

نستنتج أن أهداف إدارة الجودة الشاملة في التعليم زيادة الثقة والكفاءة لدى العاملين بالتعليم ،وتخريج طُلاب يَتميزُون بجودة عالية، وتحفيزهم لإظهار كل ما يملكونه من إبداع. ومن خلال هذه الأهداف يتعرف كل من له علاقة بالعملية التعليمية على الدور المطلوب منه، ويسعى لإتقانه وتحسينه بالشكل الملائم، للوصول إلى جودة المنتج.

التطور التاريخي للجودة الشاملة:

ترجع أصول مفهوم الجودة إلى الحضارات القديمة، مثل الحضارة الفرعونية والأوربية والإسلامية؛ إذ كانت الجودة مرادفاً أساساً للدقة والإتقان، إلا أن مصطلح الجودة حظي باهتمام منذ بدايات القرن العشرين، ولم يكن مفهوم الجودة الشاملة نتاج مرحلة واحدة، ولكنه نتج عن تطور فكري مر بأربع مراحل (المرتضي،2006)، نعرضها باختصار فيما يلي :

1- مرحلة الفحص (Inspection) 1930 - 1940:

هي المرحلة التي تركز على فحص المنتجات بعد إنتاجها، ويعتمد أساساً على مطابقة المنتجات النهائية بالمواصفات المحددة، فيحدد الفرق بين المنتج الرديء والجيد. وهذه المرحلة كانت تسمى بإطفاء الحرائق، لأن هدفها كان منع المنتجات المعيبة من الوصول للمستهلكين، فهي لا تمنع وقوع الخطأ بل تركز على اكتشاف الخطأ، ومن ثم يتسنى للفاحص استبعاد المعيب (أسامة و حميد، 2008)

وعملية التفتيش أكثر كلفة، وتحتاج إلى وقت طويل، وكل ذلك يؤثر على الإنتاج. فعملية التفتيش في التعليم تتم بأن يوجد في كل مؤسسة تعليمية مفتشون مكلفون بالتفتيش على المعلم وتصيد أخطائه، وتوجيه النقد له، وعدم تقاديه لتلك الأخطاء، فيسعى المعلم لإخفاء أخطائه حتى لا يدركها المفتش.

2- مرحلة ضبط الجودة (Quality Control) 1940-1960:

نظراً للعيوب التي سادت المرحلة السابقة، التي من أهمها كشف الخطأ بعد وقوعه، اتجهت الجهود إلى تطوير مفهوم الجودة، فتم الوصول إلى مرحلة الرقابة على الجودة أو ضبط الجودة. ركزت هذه المرحلة على الكشف المبكر عن العيوب، وتزود الفاحص بأدوات وأساليب إحصائية ووسائل فنية، حولت الفحص إلى دور متميز أكثر كفاءة في مراقبة الإنتاج بشكل مكثف، ما يسمح بالكشف المبكر عن الانحرافات قبل حدوث العيوب وتمنع وقوعها (محمود، 2008)

وقد اتسمت هذه المرحلة بالاستمرارية، فهي جزء من حلقة مستمرة قوامها ثلاثة عناصر هي:

- "تحديد مواصفات المنتج.
 - عملية إنتاج المنتج.
 - المراقبة وضبط الجودة" (أفراح، 2008، 87).
- وقد أصبح ضبط الجودة في التعليم يوصف بأنه مراجعة جميع عناصر العملية التعليمية، وفق معايير محددة، ويجب أن تشمل المراجعة كل خطوة من الخطوات

3- مرحلة توكيد الجودة (Quality Assurance) 1960-1980:

أصبحت الجودة خلال هذه المرحلة تركز على منع وقوع الأخطاء قبل الإنتاج بوقت طويل، بداية من عملية تصميم المنتج، مروراً بعملية الإنتاج، إلى أن يصل إلى المستهلك والمستفيد في صورة منتج أو خدمة، وقد ركزت الجودة على السوق والمستهلك والمنافسة. ولا شك أن عملية الوقاية من منع حدوث الخطأ، تؤدي إلى تكاليف أقل ومنتج متميز وجيد (فيصل، 2008).

4- مرحلة إدارة الجودة الشاملة (Total Quality Management) 1980-

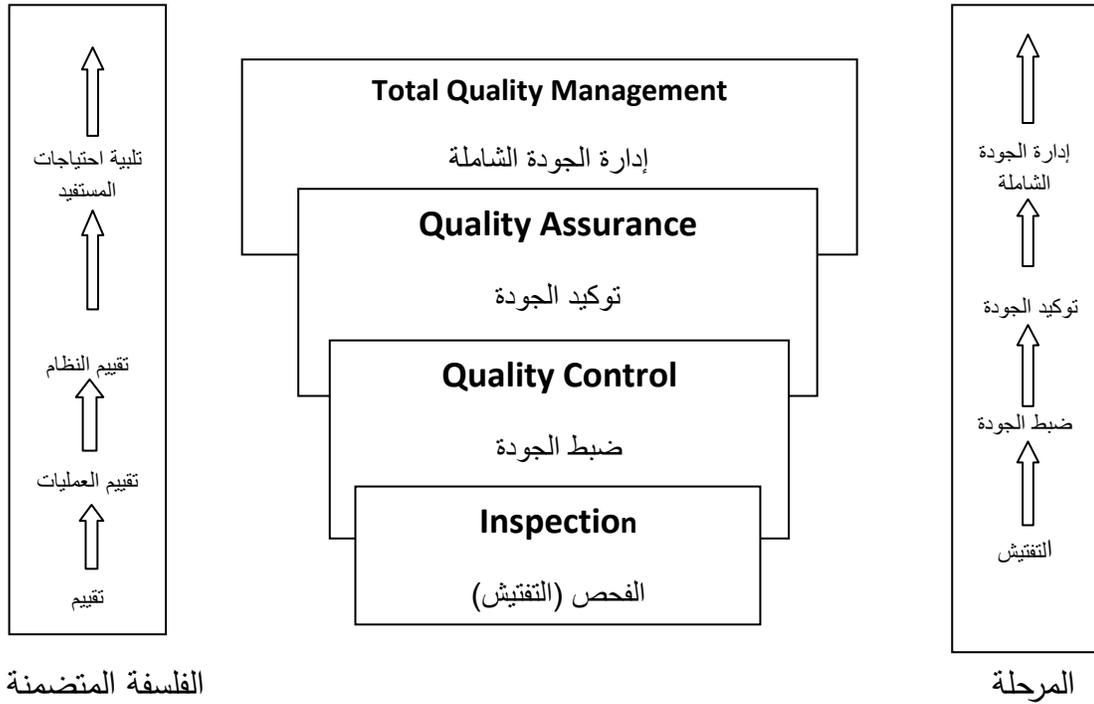
حتى الآن :

في هذه المرحلة دخل العميل ومتطلباته عنصراً رئيساً في تحديد جودة المنتجات، فأصبحت الجودة موجهة بالعميل؛ إذ تسعى إلى تحقيق رغباته وتوقعاته. ويقوم هذا النظام على أساس أن جودة المنتجات أو الخدمات ترتبط برضا المستفيد عن المنتج أو الخدمة، وذلك بالاعتماد على إستراتيجية لتحسين الجودة، باستخدام معايير محددة (هنادي، 2008).

وقد عملت المؤسسات في ضوء ذلك على الاستعانة بسبل التخطيط الاستراتيجي للوصول، إلى رغبات وتوقعات المستفيد، كما اتجهت إلى تبني فلسفات تنظيمية، قومها التحسين المستمر في أداء المنظمات وتحليل المشكلات، عن طريق مشاركة جميع مستويات الإدارة والعمالة بالمؤسسة في النظام، والمحافظة على الكفاءة وتطبيق قواعد إدارية مرنة، تساعد على تحقيق أعلى مستوى من الجودة، وأصبحت الجودة أداة إدارية، بدلاً من كونها أداة للرقابة (سامي، 2007).

مما سبق نستنتج أن هذه المراحل السابقة مترابطة بعضها مع بعض؛ إذ إن كل مرحلة أدت للمرحلة التي تليها، وهي تركز على هدف مشترك، هو تحقيق الجودة، من خلال إنتاج منتجات تلي توقعات ورضا العميل. يوضح الشكل التالي تطور مفهوم الجودة شكل (1)

المراحل الزمنية لتطور مفهوم الجودة (قاسم، 2005، 13)



الإشراف التربوي وإدارة الجودة الشاملة:

نتيجة للتطور المستمر والتغير الهائل في المجتمع، لا يمكن أن نتوقع تزويد المشرفين بكل ما يحتاجون إليه من معلومات ومهارات قبل الخدمة، ولذا لابد من متابعة تدريبهم طيلة حياتهم المهنية. وتعتبر إدارة الجودة الشاملة مدخلاً أساسياً واستراتيجياً لتحقيق هذه الغايات .

تسعى إدارة الجودة الشاملة إلى تحقيق التميز في جميع عناصر العملية التعليمية والإدارية: من مدخلات وعمليات ومخرجات وتغذية راجعة، وأداء العمل بشكل صحيح من المرة الأولى. وتستفيد الإدارة التربوية ومن ثم الإشراف التربوي

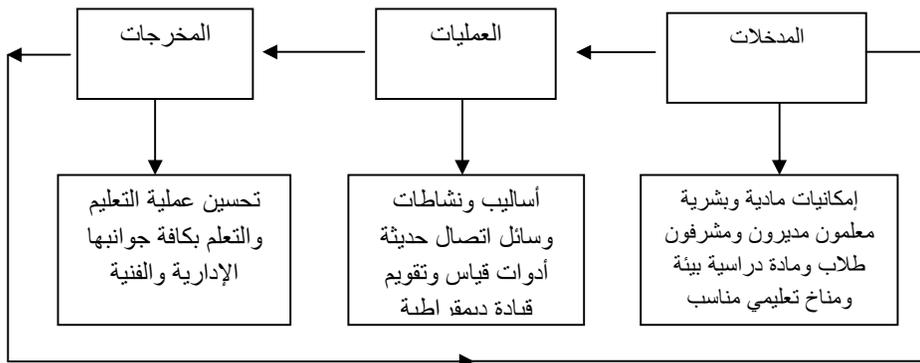
من هذه النظرية الإدارية الحديثة؛ إذا ينظر إلى الإشراف التربوي على أنه النظام المفتوح (إبراهيم، 2008).

يتكون هذا النظام المفتوح من مدخلات وعمليات ومخرجات أو ما يسمّى نظرية تحليل النظم. وتتكوّن مدخلات العملية الإشرافية من عناصر عدة تشترك فيما بينها في مجموعة من التفاعلات بين المشرفين والمديرين، الذين تتوفّر فيهم مهارات عالية، تساعد في تحقيق أهداف النظام الإشرافي، والطلاب والمواد الدراسية والمعلمين المدربين فنياً وعلمياً ومهنياً في التعامل مع التلاميذ، وكذلك الموارد والإمكانات المادية .

أما العمليات فهي المدخلات التي تتفاعل مع بعضها، لتتحول إلى مخرجات. ولا بد أن تتناسب مع المدخلات وتشمل العمليات استخدام التكنولوجيا في مجال الإدارة واستخدام أدوات القياس والتقويم وطرائق التدريس والمناهج والبرامج والمقررات التي تحقق نتائج أفضل (منال، 2008).

أما المخرجات التربوية فتتمثل في المعلمين الذين تصبح كفاياتهم التعليمية أكبر من ذي قبل، والتلاميذ الذين يصبح إنجازهم على نحو أعلى استخدام فعال للإمكانات المتوفرة، وبذلك تكون العملية الإشرافية قد حققت أهدافها في تحسين العملية التربوية (يعقوب، 2004).

والشكل (2) يوضّح نظام الإشراف التربوي كنظام مفتوح



المصدر (يعقوب، 2004، 217).

ويمكن القول إن إدارة الجودة الشاملة تسعى إلى تحسين العملية التعليمية من جميع جوانبها. وهذا من أهم ما يسعى إليه الإشراف التربوي. وتهدف إدارة الجودة الشاملة إلى إرضاء الطالب والمجتمع. والإشراف التربوي هو المسؤول على تحقيق الجودة في العديد من محاور النظام التعليمي من معلم وطالب ومنهج وبيئة.

معايير إدارة الجودة الشاملة في التعليم:

أصبحت المعايير هي المدخل الحقيقي إلى تحقيق جودة التعليم والإشراف التربوي ولا تتحقق البرامج التدريبية إلا في وجود معايير محددة ودقيقة للحكم عليها، وأن تتطابق المواصفات مع المنتج النهائي، ولا بد أن تكون معروفة للجميع. وفيما يلي عرض لمفهوم المعايير.

مفهوم المعايير:

جاء في المعجم الوجيز "المعيار ما اتخذ أساساً للمقارنة والتقدير. وعتبار النقود مقدار، ما فيها من معدن خالص، ومنها "المعايرة" أي التقدير بالحجم بمحايل قياسية ومعروفة قوتها، والمعيار في الفلسفة نموذج متحقق لما يكون عليه الشيء" (عادل، 2009، 28).

أما المعيار في الاصطلاح "فمعناه المقياس أو المحكّ الذي يمكن الرجوع إليه أو استخدامه أساساً للمقارنة أو التقدير" (أشرف و محمد، 2009، 30).

وعرفها رشدي بأنها معايير للمقارنة تستعمل لوضع الأهداف المراد الوصول إليها، وتقييم الإنجاز وقد تكون هذه المعايير عبارة عن مستويات حالية للإنجاز في أي مؤسسة تعليمية (رشدي، 2006).

وهو "حكم أو قاعدة أو مستوى معين للوصول إليه على أنه غاية يجب تحقيقها، بهدف قياس الواقع في ضوءه، للتعرف على مدى اقتراب هذا الواقع من المستوى المطلوب" (صلاح، 2005، 21).

ويعرف المعيار بأنه: "أعلى مستويات الأداء التي يسعى الفرد للوصول إليها، ويتم في ضوءه تقويم مستويات الأداء المختلفة والحكم عليها، فهو النصّ المعبر عن المستوى النوعي الذي يجب أن يكون واضحاً في جميع الجوانب المكونة لأي برنامج" (أفراح، 2008، 95).

وتعرف نادبة معايير إدارة الجودة الشاملة في التعليم بأنها: تلك المواصفات والشروط التي ينبغي توافرها في التعليم، والتي تهدف إلى الخروج بمخرجات تتّصف بالجودة وتعمل على تلبية احتياجات المستفيدين منها (نادبة، 2002).

ويرى عبد المطلب أنها بيانات بالمستوى المتوقع الذي وضعته هيئة مسؤولة، بشأن درجة أو هدف معين، يراد الوصول إليه، ويحقق قدراً ميسوراً من الجودة لغرض تحقيق الإتقان والتميز في المنتج (أشرف، محمد، 2009).

وتعرف بأنها : المواصفات اللازمة للمنتج الجيد الذي يمكن قبوله، وهي الضمان لتحسين مستواه وزيادة فعاليته وقدرته على المنافسة في الأسواق العالمية للوصول إلى منتج أكثر جودة وإتقان متميز وتحقق العملية التعليمية رضا المستفيد (محمد، 2008).

نستنتج أن معايير إدارة الجودة الشاملة في التعليم هي مجموعة من الشروط والمواصفات والخصائص التي يجب أن تتبعها المؤسسة للحكم على جودة وكفاءة العملية التعليمية بجميع عناصرها، والارتقاء بمستواها لتحقيق أهداف الإتقان والتميز .

ويمكن أن تكون معايير إدارة الجودة الشاملة في التعليم مدخلاً أساسياً لنشر ثقافة الجودة والعمل على تحقيقها، وذلك من خلال الحكم على الأداء والعمل على تحسينها وتطويرها؛ لكي يحقق الأهداف التي تسعى أي مؤسسة تعليمية إلى تحقيقها .

لهذا فقد أدركت الدول الصناعية أهمية هذه المعايير منذ السبعينات القرن العشرين فوضعت عدة معايير لأداء نظم الجودة أطلقوا عليها ISO9000 international أي المنظمة الدولية لتوحيد القياس، ووضعت لغرض تسهيل التجارة والحكم على المنتجات الصناعية، وذلك لتحقيق التميز والإتقان (صلاح، 2005).

وقد امتدت هذه المعايير الدولية للجودة من الأعمال الصناعية إلى التعليم، عندما صدرت المؤسسة البريطانية للمعايير عام 1992م bsi- British Standards Institution تعليماتها لتطبيق معاييرها في مجال التعليم، من خلال تطبيق عناصر المواصفة الدولية للقياس ISO9002، وأكدت أن عناصرها هي الأنسب للتطبيق بالتعليم، وذلك لتحديد التميز

والإتقان الذي يسعى إليه التعليم لرفع كفاءة العملية التعليمية وجودتها في جميع جوانبها(هنادي،2008).

فيما يلي بيان بتطبيقات عناصر المواصفة الدولية للجودة أيزو ISO9002 وما يقابلها في مجال التعليم الجدول التالي (1).

جدول(1)

| ت | عناصر المواصفة | ما يقابل هذه العناصر في التعليم |
|---|-----------------|---|
| 1 | مسؤولية الإدارة | اقتناع الإدارة التعليمية والتزامها بتطبيق نظام الجودة |
| 2 | نظام الجودة | أنظمة وإجراءات للجودة وإعداد دليل للجودة |
| 3 | تميز المنتج | متابعة التحسين لمستويات الأداء الطلابي |

| | | |
|----|----------------------------|--|
| 4 | حالة الفحص | تحديد مناطق الفحص والاختبار لجميع عناصر العملية التعليمية والإدارية |
| 5 | الفحص والاختبار والقياس | استمرارية توثيق نتائج عمليات الفحص والاختبار |
| 6 | معداد الفحص والقياس | تحديد الأدوات المستخدمة في عمليات الفحص والاختبار لعناصر العملية التعليمية |
| 7 | ضبط المنتجات غير المطابقة | وضع إجراءات لتشخيص حالات الضعف والفشل في المخرجات |
| 9 | المناولة والتخزين والتعبئة | وضع نظام يحدد طرق وأساليب حفظ الوثائق والمواد التعليمية |
| 9 | ضبط الوثائق | وضع نظام لحفظ وتوثيق السجلات والملفات |
| 10 | سجلات الجودة | تنظيم وحفظ السجلات التعليمية واستخدام الحاسوب في ذلك |
| 11 | التدريب | تحديد الاحتياجات التدريبية للعاملين وكيفية تلبيتها |
| 12 | الأساليب الإحصائية | استخدام الأساليب الإحصائية في تطبيق وضبط وقياس الجودة |
| 13 | المراجعة الداخلية | تدقيق ومراجعة جميع عناصر العملية التعليمية والإدارية |
| 14 | مراجعة العقد والتعهدات | تحديد حاجات المستفيدين والتعهد بتحقيقها |
| 15 | الشراء | تحديد متطلبات العملية التعليمية، واختيار الموردين وعقود الشراء |
| 16 | ضبط العمليات | التطوير المستمر للمناهج واستراتيجيات التعليم والتعلم |
| 17 | ضبط جودة المشتريات | تحديد معايير الجودة لمستلزمات العملية التعليمية، مع المحافظة والصيانة لها. |
| 18 | الإجراءات التصحيحية | تصحيح حالات القصور والفشل الوارد من الإدارة أو أولياء الأمور أو المجتمع |

عناصر المواصفة الدولية للجودة أيزو ISO9002 وما يقابلها في التعليم .

المصدر: (محمود، 2006، 156)

من الجدول السابق يتبين أنه من الممكن تطبيق المواصفة الدولية في جميع مجالات التعليم وذلك لتحقيق التميز والتفوق في العملية التعليمية، بهدف تحسينها وتطويرها. وقد وجد من بين هذه المعايير أحد عشر معياراً ذات الصلة وثيقة بمجال التعليم وهي:

1- مسؤولية الإدارة:

تعد الإدارة في أي مؤسسة بمثابة عمودها الفقري، فعلى قدر كفاءتها وجودتها، تتوقف فعالية وجودة النظام داخل المؤسسة .

فالإدارة هي المسؤولة عن تطبيق نظام الجودة والرقابة عليها واتخاذ كافة الإجراءات الضرورية، لتكون سياسة الجودة مفهومة للجميع، حتى يسهل استخدامها، فهي تعد الأساس في التقدم الإنساني، والتغيير الذي يستهدف تحقيق التحولات المجتمعية المرغوبة، وتطبيق مدخل الجودة الشاملة يسهم في دفع الإدارة للمزيد من النجاح (هنادي، 2008).

وهي المسؤولة عن وضع نظام للجودة وصياغته، بحيث يستطيع الموظفون والطلاب استخدامه. ويمكن تنظيم هذه السياسة على ثلاثة مستويات :

أ- التصريح والنشر لسياسة الجودة المتبعة

ب- تحديد الإجراءات

ج- مراجعة العقد (صلاح، 2005).

2- نظام الجودة :

يقصد بهذا المعيار الخطة التي ينبغي أن تتبعها المؤسسة لإعداد المنتج ذي المواصفات المطابقة لمتطلبات الجودة، بحيث تحقق رضا العميل. ويستلزم ذلك تهيئة كافة الموارد والإمكانات والعمليات والإجراءات المطلوبة لتحقيق ذلك (محمد، 2003).

ويعني ذلك أن نظام الجودة طبقاً لما أشارت إليه المواصفات الدولية يتضمن مجموعة جوانب أساسية تشمل الآتي:-

- التعرف على احتياجات سوق العمل من الخريجين
- تحويل الاحتياجات إلى مواصفات للمنهج الدراسي
- تقييم إنجاز الدارسين والعمل على مراقبتهم وتقديم المشورة لهم
- العمل على وضع خطة للتطوير والتحديث للمعلمين والمشرفين
- العمل على تقييم المقررات الدراسية وتطويرها بما يتناسب مع التطورات

العالمية(هنادي، 2008)

وهذه الجوانب تغطي المنظومة الرئيسية لأي نظام تعليمي وهي تؤثر في جودة المنتج.

3- المراجعة الداخلية :

تعني أن التزام من قبل أي مؤسسة، لإعداد منتج معين جديد، يفرضه متطلبات المستقبل، يستلزم مراجعة العمليات وفحصها وتدقيقها، من قبل فريق مختص بمراجعة كافة أوجه النشاطات، لتطابق المواصفات التي يجب تحقيقها في المنتج، حتى يستثمر المشرف التربوي كافة إمكانياتها المادية والبشرية لتحقيق إنجاز المهام التعليمية (هالة، 2008).

وهذا يتطلب الآتي :-

- التأكد من تحديد مطلب المستقبل من الخدمة الإشرافية.
 - التأكد من وجود تفاصيل عن المعلمين وحصر العجز بالمؤسسات التعليمية .
 - التأكد من تحديد الوقت المطلوب للموقف التعليمي .
 - اقتراح التعديلات المناسبة في المناهج التعليمية (صلاح، 2005).
- وبعد إجراء هذه المراجعة يُكتب المراجع تقريراً واضحاً عن النتائج التي حصل عليها، ويقدمه للإدارة، كي تتخذ الإجراءات اللازمة . ويتعين إسناد مهمة المراجعة الداخلية إلى مشرفين ذوي كفاءة وقدرة عالية، في مجال التخصص الذي يشرفون عليه (محمد، 2001).

4- تصميم البرامج:

هذا المعيار يعني أنه يجب على أي نظام أن يحدد الشروط الواجب توفرها في المنتج، لإرضاء المستقبل، وأن يصمم برامج الإعداد المناسبة للوفاء بهذه الشروط، ثم يخطط لتنفيذها، بكل ما يلزم لتلبية احتياجات العميل، مثل: الخطط و المنهج و أساليب التقييم و خطط المقرّر الدراسي و أماكن الدّراسة والمقتنيات التعليمية و الأنشطة المصاحبة للمقررات الدراسية و مواد التعليم (نادية، 2002).

وتوجد عدّة معايير لجودة تصميم برامج الإعداد تتمثل فيما يلي:

أ- **الأهداف والمنهج**: أن تكون أهداف المنهج وموضوعاته واضحة ومعلومة للمحاضرين والطلاب، وأن ترتبط هذه الموضوعات باحتياجات الطلاب والمجتمع، وأن يعد المنهج إعداداً جيداً، كي يكتسب المهارات المطلوبة، ويواكب أحدث التغيرات في مجال العلم والمعرفة. (شيرين، 2007).

ب- **تصميم المنهج ومراجعته**: أن يصمم المنهج ليلاحي احتياجات الطلاب، ويراعي ظروفهم من حيث: طول المقرر، وقت الدراسة مكان حدوث التعلم، وأن يتم مراجعة المنهج للتأكد من مدى ملاءمته لاحتياجات الطلاب والمجتمع .

ج- تنظيم المقرر: يجب توخي الدقة والجدية في تنفيذ المقررات الدراسية، بحيث تكون واضحة ومنتظمة في عرضها للطلاب. وتنظم هذه المقررات بتعاون مع الخبراء والمختصين وأعضاء هيئة التدريس (هنادي، 2008).

5- الشراء:

يقصد بهذا المعيار، وفقاً لمعايير ISO900، أن تحصل أي مؤسسة تعليمية على كل ما تحتاجها من إمكانات لازمة لإنتاج الخدمة التي تقدمها للمستفيد، بالمواصفات التي ترضي العميل، وفي الوقت المحدد. ويتمثل ذلك في التجهيزات والأدوات والموارد ومواد التعليم والخبرات والمشورة وغيرها؛ إذ إن جودة العمل داخل المؤسسة التعليمية تتوقف على جودة عملية شراء المستلزمات وكفاءتها، فهي المسؤولة عن توفير كل ما يحتاج إليه العمل داخل المؤسسة، من موارد مادية وإمكانات بالكميات المناسبة وطبقاً للمواصفات المطلوبة، وبالسعر المناسب (نادية، 2002).

6- المتابعة المستمرة للأداء:

يعني بالمتابعة تقويم ومتابعة جميع عناصر العملية التعليمية، والتأكد من جودتها وكفاءتها، وكفاءة التفاعلات والأنشطة، والتأكد من سيرها في الطريق الطبيعي المخطط لها، مما يؤدي إلى ضمان جودة المخرجات التعليمية وتوافر المواصفات التي يحددها العملاء فيها، بهدف اكتشاف ما يعرقل سير العمل في أي مؤسسة تعليمية، من مشكلات وسلبات وانحرافات، والوقوف على أسبابها ومحاولة إزالتها بأسلوب علمي دقيق (محمد، 1999).

7- مراقبة المنتج غير المطابق للمواصفات:

من أهم معايير إدارة الجودة الشاملة في التعليم؛ إذ يتم التأكد من أن مخرجات العملية التعليمية تتمتع بجودة متميزة في الإتقان. وهذا يتطلب البحث في سوق العمل على من يماثلهم في هذا التميز والتفوق، وذلك بدراسة نواحي التميز التي تؤهل الخريج، وفقاً للمواصفات المطلوبة، والعمل على تطوير المنتج غير المطابق للمواصفات، إلى منتج مؤهل ومناسب لما

هو مطلوب، وذلك يجعل كلاً من عارضي الوظائف يطلب مميزات ومواصفات ومعارف ومعلومات وخبرة في مجال تخصصهم وتدريب على أحدث تقنيات العصر (صلاح، 2005). ولذلك لا بد أن تقوم العملية التعليمية بمتابعة ومراجعة جميع عناصرها، ولكي تكتشف المنتج غير المطابق للمواصفات، وتعمل على إزالتها وعلاجها حتى لا يستخدم المنتج مرة أخرى إلا في صورته المطابقة للمواصفات.

8- الإجراءات التصحيحية:

يتعلق هذا المعيار بتصحيح الأخطاء الواقعة في المنتج وتقييمها، بهدف تجنب إنتاج منتج غير مطابقاً للمواصفات. ويعد هذا من أهم سمات إدارة الجودة، فعن طريق التقييم المستمر للعملية التعليمية يتم الكشف عن الخلل وتصحيحه بالطريقة المناسبة لذلك، ويتم الكشف عن السبب الجذري لحدوث هذه الأخطاء، والعمل على إزالتها، لتفادي تكرار الخطأ، وذلك باقتراح خطوات وقائية تشجع المسؤولين على الابتكار والإبداع (نجاه، هتون، 2007).

وللاستفادة من هذا المعيار في تحسين الإشراف التربوي يجب اتخاذ الإجراءات التالية ووضعها موضع التنفيذ:-

- تشكيل فريق متعاون لتقييم الأداء لدى المعلمين وتقديم المقترحات اللازمة .
- إتاحة الفرصة لجميع المشرفين في تقييم مستوى الأداء في وضع الجداول الدراسية وأساليب تصحيح الأخطاء .
- التعليم والتدريب المستمرين للمعلمين على استخدام التقويم الذاتي، واتخاذ الإجراءات التصحيحية اللازمة لذلك .
- اتخاذ القرارات السريعة لمواجهة القصور في أداء المعلم، وتعزيز جوانب القوة فيه.
- معالجة جميع عناصر العملية التعليمية من مدخلات وعمليات ومخرجات وتغذية راجعة (محمد، 2003).

9- سجلات الجودة :

نعني بسجلات الجودة وفقاً لمعايير (ISO9000)، تحديد السجلات وتجميعها وضبطها، من حيث جمع البيانات والمعلومات المتعلقة بالعملية التعليمية، والاحتفاظ بها في سجلات تكون في متناول اليد، للتعرف على أيّ معلومة. وجودة هذه السجلات تؤكد مدى فاعلية وجودة نظام الجودة في المؤسسة التعليمية (محمد، 2001).

وأيّ مؤسسة تعليمية هي بحاجة إلى وجود نظام دقيق للتسجيل، تحتفظ فيه ببياناتها الأساسية؛ كسجلات للجودة. تتمثل هذه البيانات سجلات الطلاب، وتوضيح المقررات التي درّست والاختبارات والنتائج، وسجلات المشرفين والعاملين بالمؤسسة، وسجلات بطاقة التعريف وتصميم المقررات الدراسية، ويجب أن تعد هذه السجلات بدقة، وأن تستخدم التكنولوجيا الحديثة في إعدادها لغرض الرجوع إليها بسهولة عند الحاجة (هنادي، 2008).

10-التدريب:

يعد التدريب أحد المعايير الأساسية التي تسعى إلى تأكيد إدارة الجودة الشاملة في التعليم، لمواجهة أي تعديل أو تطوير في أساليب العمل داخل المؤسسة، وكذلك لمسايرة التغيرات التكنولوجية العالمية الأكثر تقدماً، وهو من أهم ما يحتاج إليه المشرف التربوي أثناء القيام بمهامه الإشرافية (نادية، 2002).

ولكي يكون هذا التدريب فعالاً، يجب أن يكون مخططاً، وأن يسعى إلى تحقيق أهداف محددة، ويجب أن يكون عملية مستمرة. وعلى المشرف التربوي أن يُحدّد احتياجات المعلمين للتدريب، وأن تكون البرامج التدريبية المعدة لهم وفق هذه الاحتياجات، وأن يراعي فيها عامل الوقت والمكان وأن يتابع أثر هذه البرامج في تحسين ممارسات المعلمين، لكي يزودهم بكل جديد من المعارف والمعلومات اللازمة، ويديرهم على إتقان هذه المعلومات والمهارات .

كل هذا يحتاج إلى مشرف مؤهل ذو كفاءة وفاعلية، إلى برنامج تدريبي معد وفق احتياجات المشرف التربوي، كي يحقق الأهداف المحددة، ويواكب التطورات الحاصلة في التعليم والمناهج الدراسية، ويؤدي إلى إشعارهم بأهمية التطوير والتحسين المستمرين.

11-المتابعة المستمرة للخريجين:

يعد هذا المعيار من أهم المعايير في نظام إدارة الجودة الشاملة. وتكمن أهميته في مواجهة الانفجار المعرفي والثورة المعلوماتية والتغير السريع في جميع المجالات، ما يجعل

محتوى الخبرات والمعلومات والمعارف التي تقدم للطلاب قديمة وغير ملائمة لروح العصر بعد فترة قصيرة (محمد، 1999).

وتأتي أهمية هذا المعيار من خلال المتابعة المستمرة للخريجين، بما يمكن التعرف على مواطن القوة والضعف التي يظهرها سوق العمل، حتى يمكن علاج مواطن الضعف في المستقبل ومواجهتها، فالمتابعة تعد عاملاً فعالاً لتعديل أي نظام و تطويره بمختلف مستوياته؛ بما يجعله قادراً على ملاحظات ثورة المعلومات والتغيرات التي لا تتوقف.

ولكي يتحقق هذا المعيار ينبغي مراعاة مستوى الخريجين، وتدريبهم أثناء الخدمة، ثم متابعة، المعلمين وكتابة التقارير بشأنهم، وذلك من أهم ما يقوم به المشرف التربوي (محمد، 2003).

أهمية المعايير:

بعد انتشار حركة المعايير في العالم في الآونة الأخيرة، يمكن أن تعرف المعايير بأنها عقد اجتماعي بين المعلمين والمشرفين والمؤسسات التربوية من جهة، و الآباء والطلاب من جهة أخرى، فهي عقد اجتماعي بين أعضائه حول المتطلبات والتوقعات المتفق عليها وتحدد أهمية المعايير فيما يلي:

- 1- وضع مستويات متوقعة ومرغوبة ومتفق عليها.
- 2- توفير طرق ثابتة تمكن المجتمع من محاسبة النظم التعليمية.
- 3- تقديم لغة مشتركة لجميع المعنيين.
- 4- تمكين هيئة التدريس من تحديد المستويات الحالية للتخطيط للمستويات المرغوبة
- 5- الحصول على تغذية راجعة تمكن من التخطيط السليم (رشدي، 2006).
- 6- مدخل علمي لتوكيد الجودة الشاملة في التعليم .
- 7- تحدد الصعوبات التي تواجه النظام التربوي
- 8- تصف الحد الأدنى من الأداء للفرد والبرنامج والمؤسسة (رضا و ناصر، 2010).

.(

خصائص المعايير:

تتميز المعايير بعدد من الخصائص أهمها:

- 1- الشمولية: فنتناول المعايير جميع جوانب العملية التعليمية والتربوية والسلوكية، وتتفق مع تطبيق نظام الجودة الشاملة .
- 2- المرونة: بحيث تتلاءم مع تنوع الظروف البيئية والجغرافية والاقتصادية
- 3- القابلية للقياس: حتى يمكن من خلالها التعرف على جودة المخرجات التعليمية
- 4- اتفاق المعايير مع القيم الأخلاقية السائدة في المجتمع، ومع السياسات التربوية الموجود فيه .
- 5- تحديد مدى اتّصاف البرنامج بالدقة والوضوح والبعد عن الغموض .
- 6- تحديد مدى خلو البرنامج من العيوب ،ويتم هذا في إطار قومي لتخدم المصالح الوطنية .
- 7- تعكس تطوّر مستوى الخدمات التعليمية وترضي العميل(هنادي،2008).

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

الدراسات السابقة

مقدمة:

تعد احتياجات المشرفين التربويين التدريبية من الموضوعات التي شغلت اهتمام المختصين بالدراسات التربوية و ربّما يكون الاهتمام بدراسة هذا الموضوع راجعاً إلى أهمية تحديد هذه الاحتياجات في تصميم البرامج التدريبية، التي تسهم في تطوير أداء المشرفين ورفع كفاءتهم المهنية.

إن للمشرف التربوي دوراً كبيراً في تحسين وتطوير العملية التعليمية وإحداث تغيير في ممارسات وسلوك المتعلم وفي العملية التعليمية بأكملها، من خلال تطوير المشرف التربوي مهنيّاً وعلميّاً، بوضع برامج تدريبية متكاملة، بعد أن تُحدّد الاحتياجات التدريبية التي يحتاج المشرف التربوي التدريب عليها .

على الرغم من الاختلاف والتشابه بين العديد من الدراسات التي ركّزت على هذا الموضوع، في أهدافها وإجراءاتها، والنتائج التي توصلت إليها، فقد كان التعرف على الاحتياجات التدريبية وتحديد هدفها عاماً سعت إلى تحقيقها معظم هذه الدراسات.

هدفت دراسة أحمد بطاح (1996) في الأردن إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين، وتصنيفها حسب أهميتها من وجهة نظرهم، وفقاً لمتغير: المنطقة، التخصص، المؤهل العلمي، الخبرة الإشرافية.

توصلت الدراسة إلى ضرورة تدريب المشرفين التربويين، قبل بدئهم بوظيفتهم الإشرافية، وعقد دورات تدريبية قصيرة وندوات ومؤتمرات وورش عمل تربوية، والتدريب على طرق القياس والتقويم وتحليل المناهج.

ومن نتائج هذه الدراسة أيضاً أن الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين تختلف باختلاف المنطقة، ولا تختلف باختلاف التخصص، والمؤهل العلمي، والخبرة الإشرافية.

ولا تختلف هذه الدراسة مع نتائج دراسة أحمد حسين (1996) في السعودية التي استهدفت التعرف على احتياجات المشرفين التربويين في مجال أهداف الإشراف

التربوي، والأساليب الإشرافية، والعلاقات الإنسانية للتدريب عليها أثناء الخدمة؛ حيث اشتمل مجتمع الدراسة على المشرفين التربويين في إدارات التعليم في كل من: مكة، جدة، الطائف و بلغ عددهم (193) مشرفاً، وأظهرت نتائج الدراسة أن المشرفين التربويين يرون أنهم بحاجة للتدريب على جميع الكفايات التدريسية، حول أهداف الإشراف التربوي، ومجال أساليب الإشراف، والعلاقات الإنسانية والتقويم، وتطوير المناهج.

وتتشابه هذه الدراسة في النتائج مع دراسة سلطان (2009) عن حاجات مشرفي الصفوف الأولية، وقد هدفت إلى تحديد حاجات هؤلاء المشرفين في مجال التخطيط والمناهج، وطرق التدريس، والتقويم، والعلاقات الإنسانية، وقد أوضحت النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن حاجات مشرفي الصفوف الأولية التدريسية في جميع مجالات الدراسة كانت بدرجة عالية. ولم تظهر نتائج الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية بين استجابات مجتمع الدراسة حول حاجات مشرفي الصفوف الأولية التدريسية في مجالات الدراسة، تعزى للخبرة، وأظهرت فروقاً ذات دلالة إحصائية بين استجابات مجتمع الدراسة في مجال المناهج وطرق التدريس. وقد أوصى الباحث بضرورة إعداد برنامج تدريبي من قبل وزارة التربية والتعليم يلبي حاجات مشرفي الصفوف الأولية، من حيث التخصص يشمل جميع مجالات الدراسة.

وفي السياق نفسه هدفت دراسة يحي (1999) إلى التعرف على أهم الاحتياجات التدريسية للمشرفين التربويين، كما يراها المشرفون والمعلمون بالمدارس الحكومية في سلطنة عمان، وذلك من خلال الاستبانة التي حوت (65) فقرة موزعة على سبع مجالات لعمل المشرف التربوي. وقد طبقت أداة الدراسة على عينة مكونة من (348) معلماً ومعلمة و(82) مشرفاً تربوياً. وقد أكدت نتائج الدراسة حاجة المشرفين للتدريب في المجالات التالية: إجراء البحوث، تطوير المناهج، تطوير العلاقة مع المعلمين والتخطيط والتقويم.

وقد كان تحديد الاحتياجات التدريسية محل اهتمام دراسة عبدالكريم (2010) للمهارات الإشرافية التي يحتاجها المشرفون التربويون في مديريات التربية والتعليم، في محافظات شمال فلسطين من وجهة نظرهم، والتعرف أيضاً على الاختلاف في الاحتياجات التدريسية للمهارات الإشرافية، تبعاً للمتغيرات الآتية: وظيفة المشرف، مؤهله العلمي،

خبرته، وجنسه، وتخصصه، ومكان عمله ، وطبقت أداة الدراسة على عينة بلغ عددها (142) مشرفاً ومشرفة. وقد توصلت الدراسة إلى أن المشرفين التربويين بحاجة إلى التدريب على المهارات الإشرافية التي تناولتها أداة القياس المستخدمة في الدراسة جميعها. ولم تظهر الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية بين تصور المشرفين التربويين للاحتياجات التدريبية للمهارات الإشرافية ، تعزى لوظيفة المشرف ومؤهله العلمي ولخبرته ولتخصصه، وأظهرت فروقاً ذات دلالة بين تصور المشرفين التربويين للاحتياجات التدريبية للمهارات الإشرافية تعزى لجنس المشرف ولصالح الذكور ، حيث كانت احتياجاتهم بدرجة كبيرة، ومكان عمل المشرف ولصالح المشرفين العاملين في مديرية تربية قباطة وسافيت بفلسطين حيث كانت احتياجاتهم التدريبية بدرجة أكبر .

وفي السياق نفسه هدفت دراسة الخشروم (1999) إلى التعرف على تحديد الاحتياجات التدريبية لمشرفي التربية الفنية ، من وجهة نظر المعلمين والمشرفين أنفسهم، في محافظة أربد ، تكونت عينة الدراسة من (232) معلماً ومعلمة للتربية الفنية و(8) مشرفين ومشرفات للتربية الفنية ، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أن أهم مجالات الاحتياجات التدريبية لمشرفي التربية الفنية من وجهة نظرهم تمثلت في المجالات التالية : القدرة على تنفيذ المهارات الأدائية وتطوير المناهج و الحاجة إلى اكتساب المعلومات الفنية النظرية، ولم تظهر الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات وجهات نظر المعلمين والمشرفين للاحتياجات التدريبية لمشرفي التربية الفنية تعزى لمتغيرات: الخبرة والوظيفة وأظهرت فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات وجهات نظر المعلمين والمشرفين للاحتياجات التدريبية لمشرفي التربية الفنية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ومتغير الجنس لصالح الإناث(عبدالكريم، 2010: 13).

ولا تختلف هذه الدراسة كثيراً على دراسة آلاء (1996) التي هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمشرفي التربية الرياضية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين أنفسهم في محافظة أربد ، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أهم مجالات الاحتياجات التدريبية لمشرفي التربية الرياضية من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر المعلمين تمثلت في المجالات التالية : التفاعل الصفّي ، إدارة الصفوف ، العلاقة مع المعلمين و التّقويم و تطوير المناهج . ولم

تظهر الدراسة فروعاً ذات دلالة إحصائية من وجهة نظر المعلمين للاحتياجات التدريبية لمشرفي التربية الرياضية تعزى لمتغير الخبرة والجنس ، وأظهرت فروعاً ذات دلالة إحصائية من وجهة نظر المعلمين للاحتياجات التدريبية لمشرفي التربية الرياضية تعزى لمتغير المؤهل العلمي (عبدالكريم، 2010: 12).

إلى جانب هذه الدراسات اهتمت دراسات أخرى ببناء البرامج التدريبية وتقويمها، من بين هذه الدراسات يمكن الإشارة إلى دراسة سوزان حسن (2006) التي هدفت إلى بناء برنامج تدريبي مقترح على المهارات الإشرافية لموجهات رياض الأطفال في جمهورية مصر العربية في ضوء احتياجاتهن التدريبية، ودراسة فاعلية هذا البرنامج ، وطبقت أداة الدراسة على موجهات رياض الأطفال البالغ عددهن (24) موجهة. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الباحثة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) بين متوسط درجات (التحصيل-لأداء) للموجهات المتدربات للمهارات الإشرافية والمتضمنة في البرنامج التدريبي ككل ، مهارة التخطيط، مهارة العلاقات الإنسانية و مهارة اللقاءات التوجيهية و مهارة تقويم أداء المعلمات ومهارة مجالس أولياء الأمور قبل تطبيق البرنامج المقترح وبعده و لمصلحة التطبيق البعدي .

وقد حقق البرنامج المقترح نسبة فاعلية تفوق الحد الأدنى الذي حدده بلاك (black) وهو ما بين (1-2) والحد الفاصل حتى تكون النسبة مقبولة هو (1.2) فيما يتعلق بالتحصيل المعرفي والأداء المهاري .

وفي السياق نفسه لا تختلف هذه الدراسة مع دراسة محمد (2001) التي هدفت إلى تقديم تصور مقترح لبرنامج تدريبي لموجهي الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الابتدائي، في ضوء الكفايات التي يحتاجها الموجهون ، ويتضمن هذا البرنامج دليلاً للموجه الفني .وقد طبق الباحث البرنامج، وقاس أثره على أداء الموجه الفني، على عينة بلغت 85 موجهاً وموجهةً و 260 معلماً ومعلمة .وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك كفايات رئيسة ينبغي توفرها لدى الموجه الفني في الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الابتدائي ،تتعلق بالجوانب

الآتية: التنمية المهنية للمعلمين و أساليب التوجيه و العلاقات الإنسانية و التقويم وأن البرنامج التدريبي المقترح أثر كثيراً على أداء الموجهين الفنيين.

وتختلف أهداف هذه الدراسة مع دراسة ريهام (2009) في كونها تهدف إلى تقويم البرامج التدريبية، ومعرفة أوجه القصور في برامج تدريب موجهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، لوضع تصور مقترح لتطوير هذه البرامج في ضوء الاتجاهات التربوية العالمية المعاصرة . وطُبِّقَت أداة الدراسة على مجموعة من الموجهين بلغ عددهم (300) موجهاً بالمرحلة الابتدائية بمحافظة القاهرة الكبرى ، وتوصلت الدراسة إلى نتائج كان أهمها : أن عدم تحديد الاحتياجات التدريبية الوظيفية الفعلية للموجهين، وقلة مرونتها وتحديثها بشكل مستمر، لمواكبة التغيرات والتطورات التي تطرأ على دور الموجهين، من أهم جوانب القصور في برامج التدريب، إضافة إلى عدم تناسب ظروف وأوقات الموجهين مع زمن انعقاد البرامج التدريبية، وقلة الاهتمام ، وتنوع طرق وأساليب التقويم، والاكتفاء بنسب الحضور والغياب ، وأخيراً عدم قياس أثر التدريب على تطوير الأداء، بغرض تخطيط برامج مستقبلية في ضوء نتائج المتابعة للأثر التدريبي .

من خلال هذا العرض السابق للدراسات السابقة نستخلص أنها تنقسم إلى مجموعتين:

المجموعة الأولى: اهتمت بالتعرف على الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين وتحديدها كما في دراسة احمد (1996) ودراسة آلاء (1999) ودراسة الخشروم (1996) ودراسة سلطان (2009) ودراسة يحي (1999) ودراسة عبد الكريم (2010) . وتتشابه الدراسة الحالية مع هذه الدراسات من حيث الهدف الرئيس وهو تحديد الاحتياجات التدريبية، وكذلك تركيزها على المتغيرات الشخصية كالمؤهل العلمي والخبرة والتخصص والنوع.

المجموعة الثانية: اعتبرت تحديد الاحتياجات التدريبية خطوة أساسية في تصميم البرامج التدريبية وبنائها وتقويمها، منها دراسة سوزان (2006) ودراسة محمد (2001) ودراسة ريهام (2009) . وتتشابه هذه الدراسات مع الدراسة الحالية التي من أهدافها تحديد

الاحتياجات التدريبية واقتراح برنامج تدريبي. وتختلف دراسة ريهام (2009) عن هذه الدراسة في كونها تهدف إلى تقويم البرامج التدريبية ومعرفة أوجه القصور فيها .

وقد مكنت هذه الدراسات التي أجريت في بيئات مختلفة وفترات زمنية مختلفة ،الباحثة من التعرف على الاحتياجات التدريبية ،و كيفية اقتراح البرنامج التدريبي ،و كيفية صياغة المشكلة والأهداف ،والمنهج المتبع في إعداد الدراسة ،ووسيلة جمع البيانات، والأساليب الإحصائية التي تستخدم مع طبيعة البيانات لمعالجتها .

الفصل الرابع

إجراءات الدراسة

أولاً: مجتمع الدراسة.

ثانياً: عينة الدراسة.

ثالثاً: منهج الدراسة.

رابعاً: أداة الدراسة.

خامساً: الوسائل الإحصائية.

إجراءات الدراسة

مقدمة:

يحتوي هذا الفصل على الإجراءات المنهجية التي اتبعتها الباحثة، فيتناول وصفاً لمجتمع الدراسة التي سُحِبَت منه العينة، وكذلك المنهج المتبع في هذه الدراسة، والأداة المستخدمة في جمع البيانات، وكيفية إعدادها وتصحيحها، والوسائل الإحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات، وذلك على النحو التالي:

أولاً: مجتمع الدراسة:

"يقصد بمجتمع الدراسة مجموعة الأفراد أو الوحدات التي يعينها أمر دراسة معينة" (مصطفى، 1986، 89). ويتكون مجتمع الدراسة من جميع المشرفين التربويين بمكاتب التفتيش التربوي الواقعة ضمن نطاق (منطقة بنغازي) خلال العام 2010/2009. وقد بلغ إجمالي عدد المشرفين التربويين (536) مشرفاً تربوياً (260) منهم من الذكور يمثلون نسبة (49%)، وعدد (276) من الإناث يمثلن نسبة (51%) من إجمالي المشرفين التربويين. ويتوزع مجتمع الدراسة على ستة مكاتب من مكاتب التفتيش التربوي، وذلك استناداً على الإحصائية الصادرة من مكتب إدارة التفتيش التربوي بمنطقة بنغازي للعام 2009. 2010 وذلك كما هو مبين في الجدول رقم (2).

توزيع مجتمع الدراسة حسب المكاتب التعليمية والنوع (ذكر، أنثى)

| النسبة | المجموع | إناث | ذكور | النوع المكتسب |
|--------|---------|------|------|--------------------------|
| 60 | 320 | 171 | 149 | أقسام التعليم المتوسط |
| 12 | 69 | 43 | 26 | وحدة تفتيش البركة |
| 6 | 30 | 20 | 10 | وحدة تفتيش بنغازي المركز |
| 11 | 58 | 28 | 30 | وحدة تفتيش السلوي |
| 6 | 30 | 10 | 20 | وحدة تفتيش سلوق |
| 5 | 29 | 4 | 25 | وحدة تفتيش قمينس |
| 100 | 536 | 276 | 260 | المجموع |

*المصدر إحصائية صادرة من مكتب إدارة التفقيش التربوي بمنطقة بنغازي خلال العام

2010/2009

ثانياً- عينة الدراسة :

بعد أن تم تحديد مجتمع الدراسة اتبعت الباحثة الخطوات الآتية في سحب عينة

الدراسة:

1-قامت الباحثة بحصر مجتمع الدراسة الذي يتكون من (536) مشرف ومشرفة، وفقاً

للوحدات والأقسام التابعين لها فاعتمدت الباحثة الأسلوب العشوائي لاختيار العينة.

2-بعد تحديد عدد المشرفين في كل وحدة، اختارت الباحثة عينة بنسبة (30%) من

إجمالي عدد المشرفين التربويين، وتم مراعاة النوع عند الاختيار في كل مرحلة

(ذكور، إناث) من حيث درجة تمثيلها في العينة فبلغ عدد عينة الدراسة (161)

مُشرفاً تربوياً.

وسوف يتم توضيح عينة الدراسة حسب خصائصها.

خصائص عينة الدراسة :

أ- العينة حسب النوع.

بعد تجميع الاستمارات الموزعة على عينة الدراسة وفحصها وتدقيقها، استُبعدت خمس

استمارات، فأصبح حجم عينة الدراسة الفعلي هو (156)، بواقع (76) من المشرفين

التربويين الذكور يمثلون نسبة (49%) من إجمالي العينة، وبلغ عدد الإناث (80) يمثلن نسبة

(51%) من إجمالي عينة الدراسة، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (3)

توزيع عينة الدراسة حسب النوع

| ت | النوع | العدد | النسبة |
|---|--------|-------|--------|
| 1 | الذكور | 76 | 49 |
| 2 | الإناث | 80 | 51 |

| | | |
|-----|-----|---------|
| 100 | 156 | المجموع |
|-----|-----|---------|

ب- العينة حسب المؤهل العلمي:

قسّم هذا المتغير حسب طبيعته إلى ثلاث فئات هي: مؤهل جامعي ، دبلوم عام ، دبلوم خاص وذلك حسب ما يوضحه الجدول التالي .

الجدول رقم (4)

توزيع عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي:

| ت | المؤهل العلمي | العدد | النسبة |
|---|---------------|-------|--------|
| 1 | جامعي | 92 | 59 |
| 2 | دبلوم عام | 10 | 6.4 |
| 3 | دبلوم خاص | 54 | 34.6 |
| | المجموع | 156 | 100 |

ج- العينة حسب مدة الخبرة:

تراوحت سنوات الخبرة لأفراد عينة الدراسة بين 32 سنة وسنة واحدة، بمتوسط حسابي قدره (10.53) وانحراف معياري (6.67)

د- العينة حسب التخصص:

قسّمت عينة الدراسة حسب التخصص إلى تخصصين هما: العلوم الإنسانية، و العلوم التطبيقية، كما هو في الجدول التالي.

الجدول رقم (5)

توزيع عينة الدراسة حسب التخصص

| ت | التخصص | العدد | النسبة |
|---|--------|-------|--------|
|---|--------|-------|--------|

| | | | |
|-----|-----|--------------|---|
| 60 | 94 | علوم إنسانية | 1 |
| 40 | 62 | علوم تطبيقية | 2 |
| 100 | 156 | المجموع | |

ثالثاً - أسلوب البحث المستخدم:

تسعى الباحثة في هذه الدراسة إلى تحديد الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين بمنطقة بنغازي وفق معايير إدارة الجودة الشاملة في التعليم ، وذلك بواسطة استبيان أعد لهذا الغرض ،ومن ثم اقتراح برنامج تدريبي في ضوء نتائج الدراسة ، ولقد اتبعت الباحثة أسلوب البحث الوصفي في دراستها ، باعتبارها المناسب لأهداف هذه الدراسة ؛ إذ إنه يُعطي الباحث بيانات ومعلومات قد تسهم بشكل كبير في وصف ما هو كائن في الواقع ، أثناء الدراسة، ويتضمن تفسيراً لهذه البيانات وتحليلها كماً وكيفاً، وكل ذلك يساعد على فهم الظاهرة (محمد، فريد، 2007) .

رابعاً - أداة الدراسة :

استخدمت الباحثة الاستبانة كأداة لجمع البيانات، لملاءمتها لطبيعة هذه الدراسة، وقد أعدت الباحثة استبانة لآراء المشرفين التربويين ،في مستوى ممارستهم الحالية لبعض المهام الإشرافية للمشرف التربوي، ومدى حاجاتهم للتدريب على تلك المهام ، وطورت الاستبانة اعتماداً على الأدبيات المتعلقة بالإشراف التربوي ومعايير الجودة الشاملة ، واشتملت الأداة على (51) فقرة موزعة على خمسة معايير للجودة الشاملة، وأعطى لكل فقرة من فقرات الاستبانة وزناً وهو (عال ، متوسط ، منخفض) .

والجدول التالي يوضح توزيع فقرات الاستبانة على المعايير الخمسة للجودة الشاملة في التعليم التي تبنتها الباحثة في دراستها الحالية.

الجدول رقم (6)

توزيع فقرات الاستبانة على المعايير الخمسة للجودة الشاملة في التعليم

| الفقرات | المعيار | ت |
|---------|-----------------|---|
| 11-1 | مسؤولية الإدارة | 1 |

| | | |
|-------|---------------------|---|
| 22-12 | ضبط العمليات | 2 |
| 32-23 | الإجراءات التصحيحية | 3 |
| 40-33 | المراجعة الداخلية | 4 |
| 51-41 | التدريب | 5 |

صدق الأداة:

يقصد بصدق الأداة "أن تقيس فعلاً ما وضعت لقياسه" (محمد وفريد، 2007. 128). وقد اعتمدت الباحثة على استخدام الصدق الظاهري لغرض إيجاد صدق أداة الدراسة، وذلك بعرض الاستبانة، في صورتها الأولية المكونة من (52) فقرة، على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم اثني عشر (*) من أعضاء هيئة التدريس في جامعة بنغازي والجامعة الأفريقية. و في ضوء الملاحظات التي قدمها المحكمون، عُدلت بعض الفقرات وحذفت فقره فأصبح مجموعها (51) فقرة موزعة على خمسة معايير.

ثبات الأداة:

هو "إعطاء نفس النتائج باستمرار، إذا ما تكرر تطبيق المقياس على نفس المجموعة التي أجري عليها البحث وتحت نفس الظروف" (محمد، 1983، 310) وقد اعتمدت الباحثة في حساب معامل ثبات الأداة بعد التأكد من صدقها الظاهري، بتطبيق الأداة على عينة عشوائية من مجتمع الدراسة البالغ 40 مشرفاً تربوياً، وبعدها جمعت الاستمارات وفرغت في جداول إحصائية، وحُسب معامل الثبات، باستخدام معادلة (ألفا كرونباخ)، فبلغت قيمة الثبات (0.94) لمستوى ممارسة المهام، و(0.96) لمدى الحاجة للتدريب، وبعد هذا المعامل دليلاً كافياً على تمتع الأداة بدرجة ثبات عالية.

الصيغة النهائية للأداة :

بعد الانتهاء من الإجراءات التي اتبعت في تصميم الأداة وكذلك تقدير صدقها وثباتها، أعدت الاستبانة في صورتها النهائية، حيث احتوت على (51) فقرة موزعة على خمسة معايير هي: 1-مسؤولية الإدارة 2-ضبط العمليات 3-الإجراءات التصحيحية 4-المراجعة الداخلية 5-التدريب.

* أنظر الملحق رقم (1) أسماء المحكمين وأقسامهم العلمية

التطبيق النهائي لأداة الدراسة :

بعد التأكد من سلامة الاستبانة في صورتها النهائية من حيث الصدق والثبات ، قامت الباحثة بتطبيقها على عينة الدراسة التي بلغت (161) مشرفاً تربوياً ،موزعين على ستة مكاتب من مكاتب التفتيش التربوي في منطقة بنغازي .حيث قامت الباحثة بزيارة مكاتب التفتيش

التربوي ووزعت الاستمارات على أفراد العينة، و ذلك خلال الفترة من 2-6-2010 إلى 7-7-2010 ،بعد ما حصلت على رسائل صادرة من إدارة الدراسات العليا بجامعة بنغازي موجهة إلى مدير مكتب إدارة التفتيش التربوي بمنطقة بنغازي لغرض تسهيل مهمة الباحثة .

وخلال زيارة الباحثة لمكاتب التفتيش التربوي قدمت شرحاً للهدف من الدراسة وأهميتها وكيفية الإجابة على فقرات الاستبانة، وأكدت على ضرورة تحري الدقة والموضوعية خلال الإجابة عن الفقرات.

تصحيح الاستبيان:

بعد أن أكملت الباحثة تجميع الاستمارات التي وزعت، حصلت على (156) استمارة من أصل (161) أي بنسبة (96.8 %) من مجموع الاستمارات الموزعة ،وكانت صالحة للتحليل،حيث قامت الباحثة بتفريغها في جداول خاصة أعدت لهذا الغرض ،حيث أعطت قيمة رقمية لكل بديل حيث أعطي(1) للبدل منخفض، (2) للبدل متوسط ، (3) للبدل عالٍ .

خامساً-الوسائل الإحصائية :

لتحليل البيانات التي جمعت استخدمت الباحثة الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية

(SpSS) ،و استخدمت الباحثة لتحليل البيانات الوسائل الإحصائية التالية:

- معامل ألفا كرونباخ لإيجاد معامل الثبات.
- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمعرفة الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين وفق معايير إدارة الجودة الشاملة في التعليم .
- الاختبار التائي (T-Test) لمعرفة الفروق الدالة احصائيا في الاحتياجات التدريبية تعزى لمتغيرات النوع والتخصص.
- تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لأختبار الفروق وفقا لمتغير المؤهل العلمي .
- اختبار شافية (Shaffee Test) للمقارنات المتعددة لمعرفة بين اى المجموعات كانت الفروق .
- معامل الارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة بين درجة الحاجة للتدريب وخبرة المشرف التربوي.

الفصل الخامس

عرض النتائج ومناقشتها

أولاً : عرض النتائج.

ثانياً : مناقشة النتائج.

ثالثاً : التوصيات والمقترحات.

رابعاً : وصف البرنامج المقترح

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

مقدمة:

يشمل هذا الفصل عرض النتائج التي تم التوصل إليها ومناقشتها في ضوء تساؤلات الدراسة، كما يتضمن تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات، إضافة إلى وصف مفصل للبرنامج التدريبي المقترح للمشرفين التربويين بمنطقة بنغازي بناءً على هذه النتائج. وفيما يلي عرض لها، وفقاً لتسلسل تساؤلات الدراسة.

أولاً: عرض النتائج:-

السؤال الأول:

- ما الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين بمنطقة بنغازي وفق معايير إدارة الجودة الشاملة في التعليم من حيث مسؤولية الإدارة و ضبط العمليات و الإجراءات التصحيحية و المراجعة الداخلية و التدريب؟
للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لاستجابات المبحوثين عن أداة الدراسة، وعلى كل معيار من معايير الدراسة، بغية المقارنة بينها وترتيبها وفقاً لقيم متوسطاتها الحسابية. كما في الجدول التالي.

الجدول رقم (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لكل معيار من

معايير الدراسة

| ت | المعايير | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|-----------------|-----------------|-------------------|
| 1 | التدريب | 20.9808 | 6.82923 |
| 2 | مسؤولية الإدارة | 20.2885 | 6.01826 |

| | | | |
|-----------------|----------------|---------------------|---|
| 6.66091 | 19.3397 | ضبط العمليات | 3 |
| 5.59764 | 18.8526 | الإجراءات التصحيحية | 4 |
| 4.84994 | 15.3526 | المراجعة الداخلية | 5 |
| 29.95598 | 94.8142 | الدرجة الكلية | |

يتضح من الجدول السابق أن أول الاحتياجات التدريبية التي يحتاج إليها المشرف التربوي، من وجهة نظر عينة أفراد الدراسة هو التدريب، إذ إن المشرف التربوي في حاجة ماسة للتدريب، وقد بلغ متوسط استجابات أفراد العينة (20.98)، بانحراف معياري (6.82)، وقد يرجع ذلك إلى التطوير المستمر في المناهج والتطور العلمي والتكنولوجي، لذا فإن المشرف التربوي يشعر بحاجة إلى التدريب، ليصبح قادراً على الإشراف على أعمال المعلمين الجدد والقادمي على كيفية إتقان المهارات التدريسية التي تلائم المناهج الجديدة، ولكي يتمكنوا من مواكبة التطور الحاصل والمستمر في المناهج .

أوضحت نتائج استجابة أفراد العينة على معيار مسؤولية الإدارة أن الحاجة للتدريب على هذا المعيار مرتفعة؛ إذ يأتي في المرتبة الثانية، وقد بلغ المتوسط الحسابي لهذا المعيار (20.28)، وبانحراف معياري (6.01). ولعل السبب هو إدراك المشرف التربوي واقتناعه بضرورة نشر ثقافة الجودة الشاملة بين صفوف المعلمين، واقتناعه بأهمية التخطيط كمسؤولية للإدارة، وكذلك كثرة المهام تتطلب منه التخطيط لتنفيذ خطته الإشرافية.

وبينت النتائج المتعلقة بمعيار ضبط العمليات أنه جاء في المرتبة الثالثة (حاجة متوسطة للتدريب)، فقد بلغ المتوسط الحسابي لهذا المعيار (19.33)، وبانحراف معياري (6.66)، وقد يكون ذلك راجعاً إلى شعوره بعدم أهمية تطوير المستمر للمناهج وتحسين استراتيجيات التعليم والتعلم .

وجاء في المرتبة الأخيرة (وبحاجة منخفضة للتدريب) معيار المراجعة الداخلية ؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد عينة الدراسة (15.35) ، بانحراف معياري (4.84) (وقد يكون ذلك راجعاً إلى عدم اهتمام المشرف وإدراكه لأهمية هذا المعيار في تنظيم العملية التعليمية .

بعد تحديد أهم الاحتياجات التدريبية للمشرف التربوي في كل معيار من معايير الدراسة يمكن تحديد أهم الفقرات في كل معيار من معايير الدراسة وذلك كما توضحه الجداول التالية من (8-12) :

الجدول رقم(8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المبحوثين على فقرات معيار التدريب

| ت | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|--|-----------------|-------------------|
| 1 | عقد اجتماعات إشرافية مع المعلمين لمناقشة سير العمل | 1.9872 | 0.80312 |
| 2 | اختيار أسلوب إشرافي مناسب للموقف التعليمي | 1.9744 | 0.78657 |
| 3 | تزويد المعلمين الجديد بالمعارف والمعلومات اللازمة | 1.9359 | 0.83997 |
| 4 | توفير نظم للتغذية الراجعة بهدف تحسين عمليتي التعليم والتعليم | 1.9231 | 0.79950 |
| 5 | تدريب المعلمين علي إتقان المهارات التدريسية | 1.9038 | 0.81738 |
| 6 | مراعاة عوامل الوقت والمكان عند تنفيذ البرامج التدريبية | 1.8974 | 0.82054 |
| 7 | تحفيز المعلمين علي تطبيق المعارف والمهارات المكتسبة من البرامج التدريبية | 1.8910 | 0.81576 |
| 8 | القيام بتخطيط وتصميم البرامج التدريبية للمعلمين | 1.8946 | 0.84976 |
| 9 | القيام بمتابعة اثر البرامج التدريبية في تحسين ممارسات المعلمين | 1.8654 | 0.82764 |

| | | | |
|---------|--------|--|----|
| 0.81477 | 1.8590 | تشكيل فرق من المعلمين لممارسة أسلوب الإشراف التربوي التعاوني | 10 |
| 0.79066 | 1.8590 | تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين | 11 |

يتضح من الجدول السابق أن أعلى الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين جاءت في معيار التدريب وكانت في المهمة الإشرافية المتعلقة بعقد اجتماعات إشرافية مع المعلمين لمناقشة سير العمل. وهذا يرجع إلى إدراك المشرف التربوي أهمية الاجتماعات للمعلمين، لسد بعض الثغرات والهفوات التي يقع فيها المعلمون، فيعمل على عقد اجتماع لمناقشته، وأقل ما يحتاج المشرف التربوي أن يتدرب عليه جاءت في تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين، وقد يكون راجعاً إلى عدم إدراكه لأهمية تحديد الاحتياجات في تصميم البرامج التدريبية التي تقدم للمعلمين.

الجدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المبحوثين على فقرات معيار

مسؤولية الإدارة

| ت | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|-----------------|-------------------|
| 1 | متابعة تطبيق القوانين واللوائح والقرارات والتعليمات والنشرات المتعلقة بالعملية التعليمية. | 1.9872 | 0.79504 |
| 2 | مساعدة المعلمين في تنفيذ أدوارهم التدريسية وفقاً للخطة المرسومة . | 1.8974 | 0.82054 |
| 3 | متابعة تنفيذ الخطط والبرامج العامة للمقررات الدراسية | 1.8910 | 0.81576 |
| 4 | مشاركة المعلمين في التخطيط للزيارات الصفية | 1.8782 | 0.78980 |
| 5 | تعمل على وضع خطة للزيارات الإشرافية | 1.8590 | 0.83046 |
| 6 | اشراك المعلمين في التخطيط للنشاطات اللاصفية | 1.8590 | 0.7978 |
| 7 | اشراك المعلمين في تحديد أهداف تدريس المناهج | 1.8397 | 0.3174 |

| | | | |
|---------|--------|--|----|
| 0.78833 | 1.8269 | العمل على تقدير الاحتياجات اللازمة لتنفيذ المناهج | 8 |
| 0.78940 | 1.7821 | العمل على نشر ثقافة الجودة الشاملة بين صفوف المعلمين | 9 |
| 0.73242 | 1.7756 | الاشتراك في وضع الخطة الفصلية لتنفيذ المناهج | 10 |
| 0.80012 | 1.6953 | استخدام التقنية الحديثة أثناء عملية التخطيط | 11 |

يتضح من الجدول أن أكثر ما يحتاج إليه أفراد عينة الدراسة أن يتدربوا عليه هو متابعة تطبيق القوانين واللوائح والقرارات والتعليمات والنشرات المتعلقة بالعملية التعليمية. وهذا قد يكون راجعاً إلى شعوره بالنقص في هذه المهمة الإشرافية التي هي من أهم الأعمال الإدارية التي يقوم بها المشرف التربوي في هذا المعيار، وأقل ما يحتاج المشرف التربوي للتدرب عليه هو استخدام التقنية الحديثة في أثناء عملية التخطيط، وقد يعزى ذلك لعدم إدراكه أهمية هذه المهارة في تحقيق أهداف المادة العلمية والعملية التعليمية وتطويرها، وكذلك في إجراء البحوث التربوية.

الجدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المبحوثين علي فقرات

معيار

ضبط العمليات

| ت | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|-----------------|-------------------|
| 1 | تدريس بعض الموضوعات لنقل الخبرة التدريسية للمعلمين . | 1.8590 | 0.77417 |
| 2 | تشجيع المعلمين على إعداد التقارير عن المناهج الدراسية | 1.8269 | 0.80453 |
| 3 | تمكين المعلم من تدريس الموضوعات التي تحمل عناصر التحدي لمقدراته | 1.8077 | 0.77139 |

| | | | |
|---------|--------|---|----|
| 0.78119 | 1.7821 | تشجيع المعلم علي الإبداع والابتكار التربوي | 4 |
| 0.75601 | 1.7821 | تزويد المعلم بالجديد في مجال طرق التدريس | 5 |
| 0.76295 | 1.7564 | تقديم التوصيات والمقترحات اللازمة لتطوير المناهج | 6 |
| 0.76295 | 1.7372 | تشخيص المشاكل المصاحبة لتنفيذ المناهج | 7 |
| 0.74496 | 1.7115 | توظيف مختلف الأساليب الإشرافية لتنمية قدرات المعلمين | 8 |
| 0.78878 | 1.7051 | تشجيع المعلم على تنويع طرائق التدريس . | 9 |
| 0.76384 | 1.7051 | تحليل المناهج التعليمية في ضوء أهدافها ومعايير المحتوى الجيد. | 10 |
| 0.76482 | 1.6667 | القيام بدراسة ونقد وتحليل الكتب والمناهج الدراسية | 11 |

يتضح من الجدول أن أعلى الاحتياجات التدريبية التي يحتاج المشرف التربوي للتدريب عليها هي المهمة الإشرافية : نقل الخبرة التدريسية للمعلمين . وقد يكون ذلك راجعاً إلى عدم قدرته على تدريس الموضوعات الجديدة التي قد تكون صعبةً علي المعلم، ولقلة خبرتهم في مجال التدريس ، وأقل ما يحتاج إليه أفراد عينة الدراسة للتدريب عليه هو نقد الكتب والمناهج الدراسية وتحليلها .وقد يكون السبب في ذلك ناتجاً عن أنها مهمة لاتقع ضمن دوره الإشرافي وكذلك عدم اهتمام الإدارة بالنقد الموجه من المشرف التربوي .

الجدول رقم (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المبحوثين على فقرات معيار الإجراءات التصحيحية .

| ت | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|-----------------|-------------------|
| 1 | تقويم مستوى الأداء لدى المعلمين وتقديم التقارير والمقترحات بشأنهم . | 1.9359 | 0.83997 |
| 2 | استخدام الملاحظة الصفية أثناء عملية التقويم . | 1.9295 | 0.78791 |
| 3 | استخدام وسائل قياس موحدة معيارية في تقييم أداء المعلم الصفية . | 1.9295 | 0.82001 |
| 4 | المساهمة في تقويم ومتابعة مستوى تحصيل الطلاب | 1.9231 | 0.79139 |

| | | | |
|---------|--------|---|----|
| | | وتقدم المقترحات في شأنه . | |
| 0.82524 | 1.9038 | الاشتراك في تقويم مستوى الأداء في أعمال وضع الجداول الدراسية بالمؤسسات التعليمية وفق معدلات الأداء. | 5 |
| 0.77417 | 1.8590 | اعتماد التقويم التكويني لتحسين سلوك المعلم الصفي . | 6 |
| 0.74875 | 1.8590 | تمكين المعلم من تحسين ممارساته الصفية. | 7 |
| 0.75181 | 1.8526 | تعزيز جوانب القوة في أداء المعلم الصفي | 8 |
| 0.76620 | 1.8397 | المساهمة في تقويم مستوى تنفيذ المقررات التعليمية في مرحلتي التعليم الأساسي والمتوسط . | 9 |
| 0.77449 | 1.8205 | تدريب المعلمين على استخدام التقويم الذاتي | 10 |

من الجدول السابق يتضح أن أعلى الاحتياجات التي يحتاج المشرف التربوي للتدريب عليها، جاءت في المهمة الإشرافية من حيث تقويم مستوى الأداء لدى المعلمين، وتقديم التقارير والمقترحات بشأنهم، وهذا راجع إلى أن من أهم ما يقوم به المشرف التربوي خلال الزيارة الصفية هو تقويم أداء المعلم وكتابة التقرير الفني عنه فيشعر دائماً بالحاجة إلى التدريب، وأنه بحاجة ماسة لكل جديد في هذا المجال، وأقل ما يحتاج إليه هو تدريب المعلمين على استخدام التقويم الذاتي، وهذا راجع إلى ضيق الوقت المحدد للمشرف التربوي، فأثناء الزيارة الصفية لا يسمح له بتدريب المعلم بل يتم هذا التدريب أثناء حضور البرامج التدريبية، وقد يعزى إلى قلة الدورات التنشيطية للمشرفين التربويين التي تطلعهم على كل جديد في مجال تدريب المعلمين.

الجدول رقم (12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المبحوثين على فقرات معيار

المراجعة الداخلية

| ت | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|--|-----------------|-------------------|
| 1 | المساهمة في حصر الزيادة والعجز في المعلمين بالمؤسسات التعليمية واقتراح الإجراءات اللازمة لسد العجز . | 2.0385 | 0.84917 |

| | | | |
|---------|--------|--|---|
| 0.78657 | 1.9744 | عقد اجتماعات ولقاءات بشكل دوري مع المعلمين . | 2 |
| 0.77393 | 1.9679 | تحديد الوقت المطلوب لانجاز المهام التعليمية | 3 |
| 0.76945 | 1.9615 | اتخاذ القرارات بناء على طبيعة الموقف التعليمي . | 4 |
| 0.79950 | 1.9231 | توزيع المهمات والأعمال علي المعلمين | 5 |
| 0.7843 | 1.8846 | تنظيم جهود المعلمين ورفع مستوى أدائهم . | 6 |
| 0.76039 | 1.8141 | نشر البحوث التربوية للإفادة منها في تحسين تحصيل المتعلمين والمناخات المدرسية . | 7 |
| 0.74243 | 1.7949 | اقتراح التعديلات المناسبة في الأنظمة التعليمية . | 8 |

من الجدول السابق يتضح أن أعلى الاحتياجات التدريبية جاءت في المهمة الإشرافية من حيث المساهمة في حصر الزيادة والعجز في المعلمين بالمؤسسات التعليمية بمتوسط (2.0385) وانحراف معياري (0.84917)، وذلك راجع إلى أنها من أولويات مهام المشرف التربوي في تنظيم العملية التعليمية، وشعوره بالنقص والعجز في امتلاكه لهذه المهارة، وأقل ما يحتاج إليه اقتراح التعديلات المناسبة في الأنظمة التعليمية. وقد يكون راجعاً إلى قلة الصلاحيات الممنوحة للمشرف، أي أن المشرف التربوي لا يستطيع اتخاذ أي إجراء دون الرجوع إلى الإدارة التعليمية التابع لها .

السؤال الثاني :

-هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية بين المشرفين التربويين بمنطقة بنغازي، وفقاً لمعايير إدارة الجودة الشاملة في التعليم تعزى لمتغير النوع (ذكور، إناث)؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة باستخدام اختبار (T) لاختبار الفروق بين استجابات عينة الدراسة حسب النوع كما هو في الجدول التالي :

الجدول رقم (13)

قيم اختبار T-Test لاختبار الفروق بين استجابات عينة الدراسة وفقاً لمتغير النوع

| النوع | N | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | T | مستوى الدلالة |
|-------|----|-----------------|-------------------|-------|---------------|
| ذكور | 76 | 96.0000 | 26.11002 | 0.546 | *0.83 |
| إناث | 80 | 93.7000 | 26.48878 | | |

* غير دالة عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$

ومن الجدول السابق يتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين بمنطقة بنغازي وفق معايير إدارة الجودة الشاملة في التعليم، تعزى لمتغير النوع "ذكر، أنثى" وقد يكون راجعاً إلى الاختلاف في تخصصاتهم ولقلة سنوات الخبرة في مهنة الإشراف وبذلك تتفق مع نتائج دراسة (الاء، 1996).

السؤال الثالث:

-هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية بين المشرفين التربويين بمنطقة بنغازي، وفقاً لمعايير إدارة الجودة الشاملة في التعليم تعزى لمتغير التخصص: علوم إنسانية، علوم تطبيقية؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة باستخدام اختبار (T) لاختبار الفروق بين استجابات عينة الدراسة كما هو في الجدول التالي :

الجدول رقم (14)

قيم اختبار T-Test لاختبار الفروق بين استجابات عينة الدراسة وفقاً لمتغير التخصص

| التخصص | N | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | T | مستوى الدلالة |
|--------|---|-----------------|-------------------|---|---------------|
| | | | | | |

| | | | | | |
|--------|-------|----------|---------|----|--------------|
| *0.741 | 1.833 | 26.16554 | 97.8842 | 95 | علوم إنسانية |
| | | 25.86209 | 90.0492 | 61 | علوم تطبيقية |

* غير دالة عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$

ومن خلال الجدول السابق يتضح لنا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين بمنطقة بنغازي، وفق معايير إدارة الجودة الشاملة في التعليم تعزى لمتغير التخصص، أي إن الحاجة التدريبية لا تختلف باختلاف تخصص المشرف التربوي من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة ، وقد يكون راجعاً إلى التطوير المستمر في المناهج ، وبذلك تتفق مع دراسة (أحمد بطاح، 1996) ودراسة (عبد الكريم، 2010،

السؤال الرابع:

-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية بين المشرفين التربويين بمنطقة بنغازي وفقاً لمعايير إدارة الجودة الشاملة في التعليم تعزى لمتغير المؤهل العلمي: دبلوم عام، دبلوم خاص، جامعي ؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي لإيجاد الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة ، وفقاً لمتغير المؤهل العلمي وذلك كما هو موضح من الجدول التالي :

الجدول رقم (15)

تحليل التباين الأحادي لاختبار الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير المؤهل

العلمي

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | F | مستوى الدلالة |
|----------------|----------------|-------------|----------------|-------|---------------|
| بين المجموعات | 6347.700 | 2 | 3173.850 | 4.836 | *0.009 |
| داخل المجموعات | 100419.275 | 153 | 656.335 | | |
| المجموع | 106766.974 | 155 | | | |

* دالة عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$

ومن ملاحظة الجدول السابق تبين أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية بين المشرفين التربويين . وهذا يعني أن الاحتياجات التدريبية تختلف باختلاف المؤهل العلمي الذي يحمله المشرف التربوي. ولمعرفة بين أي المجموعات كانت هذه الفروق استخدمت الباحثة اختبار شافية shafie test وذلك كما هو موضح في الجدول التالي :

الجدول رقم (16)

اختبار شافية للمقارنات المتعددة لبيان مواضع الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

| المؤهل (1) لعلمي | المؤهل (ل) | الفرق بين المتوسطين (ل-1) | مستوى الدلالة |
|------------------|------------|---------------------------|---------------|
| جامعي | دبلوم خاص | *13.65378 | 0.009 |

| | | | |
|-------|-----------|-----------|-----------|
| 0.799 | 5.71304 | دبلوم عام | |
| 0.009 | *13.65378 | جامعي | |
| 0.667 | 7.94074 | دبلوم عام | دبلوم خاص |
| 0.799 | 5.71304 | جامعي | |
| 0.667 | 7.94074 | دبلوم خاص | دبلوم عام |

* دالة عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$

ومن ملاحظة الجدول السابق يتبين أن الفروق الدالة في الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين كانت بين الذين يحملون المؤهل الجامعي والذين يحملون الدبلوم الخاص لصالح حاملي المؤهل الجامعي، وهذا قد يرجع إلى أنه كلما تقدم المشرف في التعليم زادت حاجاته للتدريب ولديهم رغبة في تطوير أنفسهم، وتجديد مهاراتهم وخبراتهم، لمواكبة كل جديد في تخصصاتهم، وبذلك تتفق مع دراسة (الخشروم، 1999) ودراسة (آلاء، 1996)

السؤال الخامس:

هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجة الحاجة للتدريب للمشرفين التربويين بمنطقة بنغازي، وفق معايير إدارة الجودة الشاملة في التعليم وخبرة المشرف التربوي؟ للإجابة عن هذا السؤال استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون، لمعرفة العلاقة بينهما، وكانت العلاقة عكسية ضعيفة غير دالة بين الخبرة ودرجة الحاجة للتدريب عند معامل ارتباط (- 0.17) وهذا يعني أنه كلما قلت الخبرة زادت الحاجة للتدريب.

السؤال السادس:

هل هناك فروق دالة إحصائية بين مدى حاجة عينة أفراد الدراسة للتدريب على إتقان المهام الإشرافية ومستوى ممارستهم لتلك المهام؟ للإجابة عن هذا السؤال استخدمت الباحثة اختبار (T) للفرق بين عينتين مرتبطتين كما هو موضح في الجدول التالي :

الجدول رقم (17)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لاختبار (T-

(Test) للفرق بين عينتين

| ت | المعايير | الفرق بين عينتين | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | T | مستوى الدلالة |
|---|---------------------|------------------------|-----------------|-------------------|---------|---------------|
| 1 | مسؤولية الإدارة | مستوى الممارسة الحالية | 18.8718 | 3.88831 | * 2.46 | 0.015 |
| | | درجة الحاجة للتدريب | 20.2885 | 6.01826 | | |
| 2 | ضبط العمليات | مستوى الممارسة الحالية | 16.0833 | 4.08926 | ** 5.66 | 0.000 |
| | | درجة الحاجة للتدريب | 19.3397 | 6.66091 | | |
| 3 | الإجراءات التصحيحية | مستوى الممارسة الحالية | 15.3462 | 4.15918 | ** 6.45 | 0.000 |
| | | درجة الحاجة للتدريب | 18.8526 | 5.99764 | | |
| 4 | المراجعة الداخلية | مستوى الممارسة الحالية | 12.5833 | 3.38108 | ** 5.85 | 0.000 |
| | | درجة الحاجة للتدريب | 15.3590 | 4.84994 | | |
| 5 | التدريب | مستوى الممارسة الحالية | 18.1154 | 4.79242 | ** 4.33 | 0.000 |
| | | درجة الحاجة للتدريب | 20.9808 | 6.82923 | | |
| 6 | الدرجة الكلية | مستوى الممارسة الحالية | 81.000 | 16.3608 | ** 5.83 | 0.000 |
| | | درجة الحاجة للتدريب | 94.8205 | 26.2453 | | |

*دالة عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$

** دالة عند مستوى دلالة $\alpha = 0.01$

ونلاحظ من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً بين مدى حاجة عينة أفراد الدراسة للتدريب على إتقان مهام الإشراف التربوي ومستوى ممارستهم لتلك المهارات لصالح درجة الحاجة للتدريب على جميع معايير الدراسة.

ثانياً: مناقشة النتائج:

من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة يمكن استخلاص النتائج التالية :

- دلت نتائج تحليل استجابات أفراد عينة الدراسة على أن احتياجات المشرف التربوي التدريبية بمنطقة بنغازي وفق معايير إدارة الجودة الشاملة في التعليم، كانت بدرجة عالية على معيار التدريب، ومن ثم معيار مسؤولية الإدارة وقد يكون راجعاً إلى شعور المشرف

التربوي بالنقص والعجز في امتلاكه لهذه المهارات واقتناعه بضرورة نشر ثقافة الجودة الشاملة بين المعلمين، واقتناعه بأهمية التخطيط في مجال عمله، ودلت نتائج الدراسة على أن المشرف التربوي بحاجة للتدريب على جميع معايير الدراسة. وبذلك تتفق مع نتائج دراسات سلطان (2009) ويحي (1999) ودراسة آلاء (1996) و عبدالكريم (2010).

- أوضحت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة بمنطقة بنغازي، وفقاً لمعايير إدارة الجودة الشاملة في التعليم، تعزى لمتغير النوع (ذكر، أنثى)، وقد يكون ذلك راجعاً إلى الاختلاف في تخصص المشرف التربوي، وبذلك تتفق مع نتائج دراسة آلاء (1996).

- ودلت نتائج اختبار الفرق في الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين بمنطقة بنغازي، وفق معايير إدارة الجودة الشاملة في التعليم، عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية بين أفراد عينة الدراسة، تعزى لمتغير التخصص، أي إن مقدار الحاجة التدريبية لا تختلف باختلاف التخصص. وبذلك تتفق مع نتائج دراسة احمد بطاح (1996) ودراسة عبدالكريم (2010).

- أوضحت نتائج تحليل التباين الأحادي وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين بمنطقة بنغازي وفق معايير إدارة الجودة الشاملة في التعليم تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وعند إجراء اختبار شافية لبيان مواضع الفروق الدالة تبين أنها كانت فقط بين المشرفين التربويين المؤهلين تأهيلاً جامعياً والآخرين المؤهلين بالدبلوم الخاص، وهذا قد يكون راجعاً للتطوير المستمر في المناهج لمواكبة كل جديد في تخصصاتهم، وبذلك تتفق مع دراسة الخشروم (1999) ودراسة آلاء (1996).

- دلت نتائج معامل ارتباط بيرسون أن العلاقة عكسية ضعيفة غير دالة بين الخبرة ودرجة الحاجة للتدريب عند معامل ارتباط (-0.17). وهذا يعني أنه كلما قلت الخبرة، زادت الحاجة للتدريب.

- أوضحت نتائج اختبار T-Test أن هناك فروقاً دالة إحصائية بين مدى حاجة عينة الدراسة للتدريب على إتقان المهام الإشرافية ومستوى ممارستهم لتلك المهام، عند مستوى الدلالة (0.000) وهذا يعكس استجابات عينة أفراد الدراسة بأنهم في حاجة ماسة للتدريب على جميع معايير الدراسة.

ثالثا توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية حول برنامج مقترح لسد الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين بمنطقة بنغازي وفق معايير إدارة الجودة الشاملة في التعليم توصي الباحثة بمايلي:

- 1- تغيير مفهوم التفنيس والتوجيه إلى الإشراف التربوي في ليبيا تغيير في المصطلح والممارسات والأساليب ، بسبب ما طرأ عليه من تغيرات وتطورات، ومن أجل تطوير الإشراف وفقا لاتجاهات الحديثة نحو نظام إدارة الجودة الشاملة في التعليم .
- 2- تحديد الاحتياجات التدريبية وفق دراسة علمية قبل إعداد أي برنامج تدريبي.
- 3- تدريب المشرفين التربويين وفق الحاجات التدريبية.
- 4- ضرورة إعادة النظر في محتوى البرامج التدريبية التي تنفذها المراكز التدريبية.
- 5- أن تحدد المدة الزمنية لتنفيذ أي برنامج تدريبي بما يناسب محتواه.
- 6- تكرار هذه الدراسة من حين لآخر، نتيجة للتغير المستمر في طبيعة الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين .
- 7- ضرورة تقييم البرامج التدريبية التي تقدم للمشرفين التربويين قبل تنفيذ البرنامج وبعد الانتهاء من البرنامج .

مقترحات الدراسة:

- إجراء دراسة حول تقييم البرامج التدريبية للمشرفين التربويين بمنطقة بنغازي .
- إجراء دراسة مماثلة لهذه الدراسة من وجهة نظر المديرين والمعلمين ، ومقارنة نتائجها بنتائج هذه الدراسة .

- إجراء دراسة لتحديد الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين في التعليم الثانوي تشمل جميع المناطق التعليمية في ليبيا.
- إجراء دراسة مماثلة لهذه الدراسة، وفق معايير أخرى للجودة الشاملة في التعليم غير التي تناولتها هذه الدراسة والمعايير هي (سجلات الجودة و نظام الجودة و المتابعة المستمرة والشراء).

وصف البرنامج التدريبي المقترح

أهداف البرنامج.

المستهدفون من البرنامج التدريبي

موضوعات البرنامج ومفرداته .

أساليب التدريب.

وسائل التدريب

المدرّبون

مكان البرنامج

مدة البرنامج

الحوافز

أساليب التقييم

رابعاً: البرنامج التدريبي المقترح

مقدمة:

من خلال ما أسفرت عنه نتائج هذه الدراسة في إطار محاولة تحديد الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين أمكن التوصل إلى وضع تصوّر برنامج تدريبي مقترح للمشرفين التربويين بمنطقة بنغازي، وفق معايير إدارة الجودة الشاملة في التعليم التي تناولتها هذه الدراسة. وفيما يلي وصف لهذا البرنامج :

خطوات وصف البرنامج:

1-أهداف البرنامج: يهدف البرنامج إلى تطوير وتنمية المهارات والمهام الإشرافية ورفع المستوى الأكاديمي والتربوي للمشرفين التربويين وإكسابهم المهارات اللازمة، وتنمية اتجاهاتهم حتى يتمكنوا من الأداء بشكل صحيح، في ظل التطورات والتغيرات المستمرة لمحتوي المناهج الدراسية وطرائق التدريس وأساليب التقويم ويتبع ذلك من إجراءات تصحيحية وتنظيمية للعملية التعليمية .

2- المستهدفون من البرنامج:

المشرفين التربويين بمكاتب التفتيش التربوي الواقعة في نطاق منطقة بنغازي.

3- موضوعات البرنامج ومفرداته

| أهداف البرنامج | موضوع البرنامج | مفردات البرنامج | المدرّب | عدد الساعات الأسبوعية |
|----------------|----------------|-----------------|---------|-----------------------|
|----------------|----------------|-----------------|---------|-----------------------|

| | | | | |
|---------|------------------|---|-------------------------------------|--|
| 3 ساعات | خبراء متخصصون | مفهوم التدريب، الاجتماعات الإشرافية، أنواع الإشراف التربوي، أساليب التدريب، تحديد الاحتياجات التدريبية تصميم البرامج التدريبية للمعلمين | التدريب في الإشراف التربوي | تعريف المشرفين التربويين بأهمية التدريب، و تصميم البرامج التدريبية للمعلمين، وتحديد الاحتياجات التدريبية لهم. |
| 3 ساعات | خبراء متخصصون | مفهوم التخطيط في إشراف، أنواع الخطة الإشرافية، إدارة الجودة الشاملة، ثقافة الجودة الشاملة، التخطيط للزيارات الصفية، أساليب الإشراف ، النظريات في الإشراف ، كيفية إعداد الخطة الإشرافية استخدام التقنية الحديثة | التخطيط في الإشراف التربوي | تعريف المشرفين التربويين بأهمية التخطيط في الإشراف التربوي وتمكينهم من كيفية تنفيذ الخطط ووضع خطة للزيارة الإشرافية ونشر ثقافة الجودة الشاملة |
| 3 ساعات | خبراء متخصصون | طرق التدريس ، مفهوم تطوير المناهج، إعداد التقارير عن المناهج، تشخيص المشاكل، نقد وتحليل المناهج الدراسية، توظيف مختلف الأساليب الإشرافية | تطوير المناهج | تمكين المشرفين التربويين من امتلاك مهارات حديثة في تطوير المناهج ، وتدريبهم على كيفية النقد وإعداد التقارير حتى يواكب التطور الحاصل في التعليم. |
| 3 ساعات | خبراء متخصصون | مفهوم التقويم في الإشراف التربوي ، أنواع التقويم ، تقويم الأداء لدى المعلمين ، تدريب المعلمين على التقويم الذاتي، استخدام الملاحظة الصفية | التقييم التربوي | تمكين المشرفين التربويين من إتقان واكتساب أنواع التقويم المتعددة، وذلك لتطوير عملهم . |
| 3 ساعات | خبراء متخصصون | أهمية التنظيم، كيفية توزيع المهام، اتخاذ القرارات في الموقف التعليمي، كيفية الاستفادة من البحوث التربوية كيفية عقد الاجتماعات التربوية | تنظيم العملية التعليمية | تمكين المشرفين التربويين من معرفة سبل تنظيم العملية التعليمية وإدارتها بنجاح ، والمراجعة الداخلية للمهام المطلوب إنجازها |

4- أساليب التدريب :

تشمل أساليب التدريب: المحاضرات و ورش العملو النقاش المفتوح.

5- وسائل التدريب:

البحوث وأوراق العمل، وكتابة التقارير، عرض بروجيكتر، والتسجيلات الصوتية، استخدام الكمبيوتر، العروض.

6- مكان البرنامج :

مركز تدريبي متخصص، مجهزاً بالقاعات و بالإمكانات اللازمة التي تؤثر في نجاح البرنامج التدريبي وتحقق أهدافه.

7- المدربين :

أساتذة الجامعات وكليات التربية المتخصصون في علوم الإشراف التربوي والتقويم والإدارة التربوية والمناهج .

8- مدة البرنامج :

شهران (ثمانية أسابيع) بواقع ستة أيام في الأسبوع وثلاث ساعات في اليوم .

9- الحوافز:

لزيادة دافعية المتدربين للتدريب تقترح الباحثة تقديم الحوافز الآتية:

- التفرغ من العمل لحضور البرنامج .
- منح حافز مادي لكل المتدربين في البرنامج
- منح شهادة اجتياز الدورة التدريبية في الإشراف التربوي.

10- ميزانية البرنامج :

تقترح الباحثة بنوداً لميزانية البرنامج التدريبي المقترح على أن تقدر المخصصات المالية لهذه البنود من قبل متخصصون في المحاسبة وتشمل هذه البنود الآتي :

- تكلفة التخطيط للبرنامج
- مكافآت المدربين
- مكافآت المتدربين
- تكلفة الاتصالات
- تكلفة النشرات والمطبوعات
- تكلفة القرطاسية
- تكلفة المواصلات
- تكلفة الإقامة

- كلفة المواد التدريبية
- كلفة إيجار المكان والأجهزة
- مكافآت المشرفين على البرنامج
- تكلفة الوجبات الخفيفة والمشروبات

11- أساليب التقييم:

- كتابة البحوث والتقارير .
- المناقشة أثناء المحاضرة .
- حلقات النقاش .
- المتدربين الفعالين في ورش العمل .
- الامتحان النهائي .

قائمة المراجع

أولاً: الكتب

- أحمد علي الفنيش و محمد مصطفى، التوجيه الفني والتربوي ، دار الكتب الجديدة، ط2، 2000.
- أحمد جميل عايش، تطبيقات في الإشراف التربوي ،الاونزو،اليونسكو، 2008
- أحمد حسين اللقاني وعلي أحمد الجمل ،معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، القاهرة، عالم الكتب، 1999.
- إبراهيم عباس الزهيري، الإدارة المدرسية والصفية منظور الجودة الشاملة، القاهرة ،دار الفكر العربي، 2008 .
- إبراهيم حامد الأسطل و فريال يونس الخالدي، مهنة التعليم وادوار المعلم في مدرسة المستقبل، الإمارات العربية المتحدة ،دار الكتاب، 2005.
- أسامة محمد شاكر عبدالعليم و حميد محمد الأحمد، إدارة الجودة الشاملة في التعليم، الإسكندرية ، مؤسسة حورس الدولية ، 2008.
- السيد عليوة، تحديد الاحتياجات التدريبية ، القاهرة، ايتراك، 2001.
- أحمد عربي زكري : الإشراف التربوي في الجماهيرية العربية الليبية الشعبية الاشتراكية العظمى ،طرابلس، دار العربية للكتاب ، 1985م.
- الهلالي الشريبي الهلالي ، إدارة المؤسسات التعليمية ،الإسكندرية، دار الجامعة الجديدة، 2008.
- اللجنة الشعبية العامة للتعليم قرار رقم (11) 2008 بشأن تنظيم التفتيش التربوي.
- أشرف السعيد أحمد، الجودة الشاملة والمؤشرات في التعليم الجامعي، الإسكندرية، دار الجامعة الجديدة، 2007 .
- أشرف محمود أحمد و محمد جاد حسين، ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي في ضوء معايير هيئات الاعتماد الدولية، القاهرة، عالم الكتب، 2009 .
- أمل الخليلي، إدارة الصف المدرسي ،عمان، دار الصفاء لنشر والتوزيع، 2005 .

- بلال أحمد عودة، الإشراف في التربية الخاصة، عمان، دار الشروق، 2009 .
- جمال أبو الوفا و سلامة عبدالعظيم، اتجاهات حديثة في الإدارة المدرسية، الإسكندرية ، دار المعرفة الجامعية ، 2000.
- جودت عزت عطوى، الإدارة التعليمية والإشراف التربوي أصولها وتطبيقاتها، دار الثقافة، 2004.
- جودت عزت عبد الهادي،_ الإشراف التربوي مفاهيمه وأساليبه دليل لتحسين التدريس، عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع، 2006 .
- حسن أحمد الطعاني، الإشراف التربوي مفاهيمه، أهدافه، أسسه، أساليبه، الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع، 2010.
- حسن شحاتة و زينب النجار و حامد عمار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية ،القاهرة ،الدار المصرية اللبنانية ، 2003 .
- خالد محمد الزواوي، الجودة الشاملة في التعليم وأسواق العمل في الوطن العربي، القاهرة، مجموعة النيل العربية، 2003 .
- خالد طه الأحمد ،تكوين المعلم من الإعداد إلى التدريب، العين، دار الكتاب الجامعي ، 2005 .
- رافدة الحريري، الإشراف التربوي واقعه وآفاقه المستقبلية، الأردن، دار المناهج للنشر والتوزيع، 2006 .
- رادح الخطيب، احمد الخطيب، الإدارة والإشراف التربوي اتجاهات حديثة، 1987 .
- رشدي أحمد طعيمة، الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد، عمان، دار المسيرة، 2006 .
- رضا مسعد السعيد و ناصر السيد عبد الحميد، توكيد الجودة في مناهج التعليم المعايير والعمليات والمخرجات المتوقعة، الإسكندرية، دار التعليم الجامعي، 2010 .

- رمزي أحمد عبدالحى، الإدارة التعليمية والمدرسية في ضوء إدارة الجودة الشاملة، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق، 2008.
- رياض ستراك، دراسات في الإدارة التربوية، عمان: الأردن، دار وائل للنشر والتوزيع، 2004.
- سامي سلطي عريفج، الإدارة التربوية المعاصرة ، عمان: الأردن ، ط2، دار الفكر، 2004.
- سعيد جاسم الاسدي ومروان عبدالمجيد إبراهيم: الإشراف التربوي، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 2003م.
- سلامة عبد العظيم، الجودة الشاملة والاعتماد التربوي، الإسكندرية، دار الجامعة الجديدة، 2008 .
- سهي نونا صليوو: الإشراف والتنظيم التربوي، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2005م.
- سهيلة محمد عباس وعلي حسين علي، إدارة الموارد البشرية ، عمان، دار وائل للنشر ، ط3، 2007 .
- شيرين أحمد أبو الهيجا، إدارة الجودة الشاملة للتعليم، عمان: الأردن ،دار الكندي، 2007.
- صلاح السيد عبده، تطوير برامج تكوين المعلم بكليات التربية في ضوء معايير الجودة الشاملة، القاهرة ايتراك للنشر والتوزيع، 2005 .
- عبد الصبور منصور محمد، الإدارة والإشراف في التربية الخاصة، الرياض، دار الزهراء، 2010 .
- عبدالمؤمن فرج الفقي : الإدارة المدرسية المعاصرة ، منشورات جامعة قاريونس ، بنغازي ، 1994م .
- عبد القادر يوسف، دراسات في إعداد وتدريب العاملين في التربية، الكويت، ذات السلاسل، 1987 .

- عبد الصمد الأغبري، الإدارة المدرسية البعد التخطيطي والتنظيمي المعاصر، بيروت، دار النهضة العربية، 2006 .
- عمر وصفي عقيلي، إدارة الموارد البشرية المعاصرة، عمان، دار وائل للنشر، 2005 .
- علي السلمي، إدارة الأفراد لرفع الكفاءة الإنتاجية، القاهرة مكتبة غريب، 1983.
- علي راشد، خصائص المعلم العصري - أدواره الإشراف عليه وتدريبه -، القاهرة، دار الفكر العربي، 2003.
- عمار الطيب كشرود، علم النفس الصناعي، منشورات جامعة قارونس، بنغازي، 1995.
- غسان قاسم و المهندس سرمد فخرى، الاتجاهات العالمية في إعداد المدربين في التعليم المهني، بنغازي، المركز العربي، 2003 .
- فتحي عبدالرسول محمد، الاتجاهات الحديثة للإدارة المدرسية، القاهرة، الدار العالمية للنشر والتوزيع، 2008.
- قاسم نايف علوان، إدارة الجودة في الخدمات ومتطلبات الأيزو 9001، عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع، 2005.
- محمد الصيرفي، التميز الإداري للعاملين بقطاع التربية والتعليم، الإسكندرية، مؤسسة حورس الدولية، 2009.
- محمد سعيد الطاهر، استراتيجيات وتحديات تنفيذ إدارة المعرفة (الجودة في التعليم العالي) القاهرة، دار العربية للنشر والتوزيع، 2008.
- محمد عبدالرازق إبراهيم، منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة، عمان: الأردن، دار الفكر، 2003.

- محمد عوض الترتوري و أعادير عرفات جويحات، إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والمكتبات ومراكز المعلومات، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2006.
- محمد عطوة مجاهد، ثقافة المعايير والجودة في التعليم، الإسكندرية، دار الجامعة الجديدة، 2008 .
- محمد حامد الأفندي، الإشراف التربوي، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية، 1972 .
- محمد وليد البطش و فريد كامل، مناهج البحث العلمي تصميم البحث والتحليل الإحصائي، الأردن، دار المسيرة، 2007 .
- مصطفى عبد السميع وسهير محمد، إعداد المعلم تنميته وتدريبه، عمان، دار الفكر، 2005 .
- مصطفى عمر التير، مقدمة في مبادئ وأسس البحث العلمي ، المنشأة الشعبية للنشر والتوزيع والإعلان ، طرابلس، 1986 .
- محمود طافش الشيقرات، الإبداع في الإشراف التربوي والإدارة المدرسية، عمان، دار الفرقان، 2004.
- نادر أحمد شيحة، إدارة الموارد البشرية، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع، 2000.
- نزيه خالد، الجودة في الإدارة التربوية والمدرسية والإشراف التربوي، عمان، دار أسامة للنشر والتوزيع، 2006 .
- نجاه بنت طاهر بنتن و هتون حامد مطاوع، تنمية مهارات القائمين بالوظائف الإشرافية لتطبيق الجودة التربوية الشاملة في التعليم، القاهرة، دار الفكر العربي، 2007 .
- نجم العزاوي، التدريب الإداري، اليازوري، عمان، 2006.

- هادي مشعان ربيع، المدير المدرسي الناجح، الأردن، المجتمع العربي للنشر والتوزيع، 2006 .
- وليم تريسي و ترجمه سعد أحمد الجبالي، تصميم نظم التدريب والتطوير ، الرياض، الإدارة العامة للبحوث، ط3، 2004 .
- يوسف محمد القبلان ،أسس التدريب الإداري، الرياض، دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، ط2، 1992.
- يعقوب حسين و جميل عمر نشوان، السلوك التنظيمي في الإدارة والإشراف التربوي، الأردن، دار الفرقان، 2004.

ثانياً الدوريات:

- أحمد بطاح، "الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين من وجهة نظرهم"، مجلة_العلوم الاجتماعية والإنسانية، العدد الأول، جامعة مؤتة، الأردن، 1996(ص ص 265-280).
- أخليف يوسف الطراونة، "تقدير الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الحكومية في محافظة الكرك"، مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، المجلد الخامس عشر، العدد الثالث، 2000(ص ص 11-37).
- أميرة طه بخش، "واقع برامج تدريب معلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية وتطويرها في ضوء مدركاتهم عن احتياجاتهم التدريبية"، المجلة التربوية، المجلد، 23 العدد، 90، 2009 (ص ص 125-170).
- برها كاران، "تحديد الاحتياجات التدريبية"، المجلة العربية للإدارة، المجلد السادس، العدد الثاني، عمان، 1982(ص ص 93-95).
- جمال داوود وميرفت أديب أيوب ، "واقع تحديد الاحتياجات التدريبية لمستوى الإدارة الوسطى والإدارة الإشرافية في قطاع البنوك الأردنية"

- مجلة أبحاث اليرموك، المجلد 19، العدد 13، 2003، (ص ص 1161 - 1191).
- خالد محمد القطايري وحامد عبدالله، "درجة ممارسة مشرفي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في دولة قطر لمجالات الإشراف التربوي من وجهة نظر المعلمين"، مجلة العلوم التربوية، العدد الثالث عشر، 2007، (ص ص 143- 170).
- خديجة بوبكر أحمد، "نحو إشراف تربوي أفضل بمرحلة التعليم الأساسي"، مجلة البحث التربوي، العدد الأول، السنة الأولى، 1992، (ص ص 49- 59).
- رادح الخطيب، "تحديد الاحتياجات التدريبية"، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد الثاني، العدد الحادي عشر، 1995، (ص ص 660- 677).
- سامي ذياب الغريزي، "فلسفة إدارة الجودة الشاملة"، مجلة الدراسات العليا، السنة الثانية، العدد الثامن، أكاديمية الدراسات العليا والبحوث الاقتصادية، طرابلس، 2007، (ص ص 76- 98).
- سعيد محمد رفاع، "تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم في مدارس المرحلة الثانوية بجنوب المملكة العربية السعودية"، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد الخامس والأربعون، السنة الثالثة عشر، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1993، (ص ص 53- 70).
- صالح عبدالله جاسم، "التقويم المهني لعمل الموجه الفني أهدافه، أهميته جوانبه وأساليبه"، مجلة العلوم الاجتماعية، المجلد 14، العدد 2، 1986، (ص ص 169- 193).
- عاطف يوسف مقابلة، "الاحتياجات التدريبية لرؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأهلية في الأردن من وجهة نظرهم"، مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، المجلد العشرون، العدد السابع، 2005، (ص ص 117- 139).
- عبد المنعم حافظ، "تحديد الاحتياجات التدريبية"، مجلة تجارة الرياض، العدد 372، 1993، (ص ص 76- 78).
- عبدالسلام مهنا فريوان "واقع الإشراف التربوي وبعض العوامل المؤثرة عليه في مرحلة التعليم المتوسط بشعبتي المرقب وترهونة مسلاتة"، مجلة العلوم الإنسانية

- والتطبيقية، تصدر عن كلية الآداب والعلوم بزلتين ، جامعة المرقب، العدد الثاني عشر، 2007 (ص ص 9- 51).
- محمد عبد الفتاح ياغي، "كيفية استخدام مدخل النظم في تصميم برنامج تدريبي"، **المجلة العربية للتدريب**، المجلد الثاني، العدد الرابع، 1983 (ص ص 11- 27).
- محمد بن عبدالله البكر، "أسس ومعايير نظام الجودة الشاملة بالمؤسسات التربوية والتعليمية"، **المجلة التربوية**، جامعة الكويت، العدد 60، صيف 2001 (ص ص 83-122).
- محمود مصطفى الشال، "الأستاذ الجامعي احتياجاته التدريبية الإدارية دراسة ميدانية على جامعة الإسكندرية"، **مجلة مستقبل التربية**، المجلد التاسع، العدد الثلاثون، 2003 (ص ص 9-51).
- محمود أحمد و عفيف حافظ و عمر موسى، "واقع نظام التعليم في جامعة القدس في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها"، **مجلة اتحاد الجامعات العربية**، العدد الخامس والأربعون، 2005 (ص ص 156-202).
- نادية حسن السيد علي، "تصور مقترح لتطوير نظام تعليم البنات بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير الجودة الشاملة"، **مجلة مستقبل التربية العربية**، الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث، العدد السابع والعشرون، أكتوبر 2002 (ص ص 203-268).
- هاشم السيد و أحمد صالح، "تقييم التدريب بين النظرية والتطبيق"، **مجلة مستقبل التربية العربية**، المجلد التاسع، العدد التاسع والعشرون، 2003 (ص ص 129-149).

ثالثاً الرسائل العلمية:

- أحمد حسين عبدالله، دراسة وصفية لتحديد الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين بالمنطقة الغربية لتدريبهم أثناء الخدمة من وجهة نظرهم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية، 1996.
- إسراء خالد أحمد مصطفى، تصور مقترح لتفعيل دور البرامج التدريبية في تطوير الأداء الإداري للمشرفات التربويات بمراكز الإشراف التربوي بالمملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، كلية البنات، 2008 .
- افراح محمد علي، تطوير برامج التنمية المهنية للمعلمين على ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، كلية التربية، 2008 .
- إيناس المبروك الحاسي، تقييم برنامج تدريب مديري المدارس بشعبية بنغازي في ضوء إحتياجاتهم من التدريب، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة قاريونس، كلية الآداب، 2005 .
- تهاني بشير محمد النعاس، الاحتياجات التدريبية المهنية لمعلمي ثانويات العلوم الأساسية بشعبية بنغازي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة قاريونس، كلية الآداب، 2007 .
- ريهام عبدالونيس جودة مصطفى ، تقويم برامج تدريب موجهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس كلية التربية، 2009 .
- سامي سليمان حامد الزوي، معوقات التوجيه التربوي في مدارس التعليم العام كما يراها الموجهون التربويون وفقاً لبعض المتغيرات، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة قار يونس ، بنغازي، 2007.

- سوزان حسن المقطران ،برنامج تدريبي مقترح على المهارات الإشرافية لموجهات رياض الأطفال في ضوء الاحتياجات التدريبية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ،معهد الدراسات التربوية ،جامعة القاهرة،2006 .
- علي عبدالله حسين اليافعي،برنامج لتطوير الأداء المهني لمعلم الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية في دولة قطر في ضوء الاحتياجات التدريبية،رسالة دكتوراه غير منشورة ،جامعة عين شمس،كلية التربية ، 2003 .
- فاطمة مفتاح الفلاح، تقويم الإشراف التربوي بمرحلة التعليم المتوسط (الثانوي) بمدينة بنغازي في ضوء اتجاهاته الحديثة من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين ومديري المدارس، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الأدب ،جامعة قار يونس ، بنغازي ، 1999.
- فتحي عيسى فرج، الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس التعليم الأساسي بشعبية الجبل الأخضر في ضوء المهام الموكلة إليهم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة قار يونس، كلية الآداب، بنغازي، 2001.
- محمود أسامة جلال ناصف،تطوير نظام التربية العملية لطلبة كلية التربية بجامعة البحرين في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة،رسالة دكتوراه غير منشورة ، معهد الدراسات والبحوث التربوية ،جامعة القاهرة،2006 .
- محمد إسماعيل،برنامج تدريبي مقترح للموجهين الفنيين وأثره على تطوير العملية التعليمية في المرحلة الابتدائية ،رسالة دكتوراه غير منشورة،جامعة عين شمس،كلية البنات، 2001 .
- محمد عبد الرازق إبراهيم ،تطوير نظام تكوين معلم التعليم الثانوي العام بكليات التربية في ضوء معايير الجودة الشاملة، رسالة دكتوراه غير منشوره ،جامعة الزقازيق،كلية التربية بينها،1999.
- مرتضى شمس الدين عبدالكريم، تصور مقترح لبعض معايير إدارة الجودة التعليمية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي،رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة المنيا ، كلية التربية ،2006.

- المبروك جبريل المبروك، دور المشرف التربوي في رفع كفايات المعلمين كما يدركها معلمو الشق الأول من التعليم الأساسي بشعبية سبها ،رسالة ماجستير غير منشورة،جامعة سبها،كلية الآداب،2007.
- هالة فضيل حسين الفرجاني ، مدى تطبيق معايير الأداء المهني للمراجعة الداخلية المتعارف عليها، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة قاريونس،كلية الاقتصاد،2008.
- هناء عبد الخالق موسى،الكفايات الإشرافية للموجه التربوي كما يراها معلمو ومعلمات مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي ،رسالة ماجستير غير منشورة،جامعة قاريونس ،كلية الآداب،2009.
- هنادي بنت عبدالله المسن،إدارة التعليم الجامعي في ضوء معايير الجودة الشاملة ببعض دول مجلس التعاون الخليجي، رسالة دكتوراه غير منشورة ،معهد الدراسات التربوية،جامعة القاهرة،2008 .
- يحي بن سعد محمد الحسني ،الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين كما يراها المشرفون والمعلمون بالمدارس الحكومية في سلطنة عمان،رسالة ماجستير غير منشورة،جامعة اليرموك،1999.

رابعاً شبكة المعلومات:

- أحمد بن عطا الله حمدان،التدريب الإداري لمديري المدارس في ضوء احتياجاتهم التدريبية ،رسالة ماجستير،جامعة أم القرى،كلية التربية،2008، شبكة المعلومات الدولية www.staff.uqu.edu.sa/lib/dilib تاريخ زيارة الموقع 2009/3/15 .
- أحمد بن علي غنيم،تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة وعلاقتها بالكفايات لدى المعلمين في المدارس الثانوية الحكومية للبنين بالمدينة المنورة،مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية ،المجلد السابع عشر،العدد الثاني ،جمادى الأول 2005، شبكة المعلومات الدولية www.staff.uqu.edu.sa/lib/dilib تاريخ زيارة الموقع 2009/3/15.

- أحلام بنت عبد الله محمد حبتز، أسس ومتطلبات الجودة الشاملة في التعليم ، بحث مقدم للقاء التربوي الرابع عشر الذي تقيمه الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية(جستن) بمقر الجمعية في القصيم في الفترة من 15-16-2007 شبكة المعلومات الدولية www.leadershipedu.net/vb تاريخ زيارة الموقع 2010/2/5.
- بدرية بنت صالح الميمان، الجودة الشاملة في التعليم المفهوم والمبادئ والمتطلبات، بحث مقدم للقاء التربوي الرابع عشر الذي تقيمه الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية(جستن) بمقر الجمعية في القصيم في الفترة من 15-16-5 - 2007 شبكة المعلومات الدولية www.aaddz.com/vb تاريخ زيارة الموقع 2009/5/12 .
- بشرى بنت خلف العنزي، تطوير كفايات المعلم في ضوء معايير الجودة في التعليم العام، بحث مقدم للقاء التربوي الرابع عشر الذي تقيمه الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية(جستن) بمقر الجمعية في القصيم في الفترة من 15-16-5- 2007 شبكة المعلومات الدولية www.al-malekh.com/vb تاريخ زيارة الموقع 2009/5/12 .
- بن عيشي عمار، مدى فاعلية التدريب في تحقيق الجودة الشاملة، مجلة علوم إنسانية، السنة السادسة، العدد 40، شتاء 2009 ،شبكة المعلومات الدولية WWW.ULUM.NL تاريخ زيارة الموقع 2009/8/21.
- بندر بن سعيد بن دخيل، دور الدورات التدريبية في تطوير المهارات التدريسية لمعلمي التربية الفنية من وجهة نظرهم، رسالة ماجستير، جامعة ام القرى ،كلية التربية، 2010، شبكة المعلومات الدولية [www.staff.uqu.edu.sa /lib/dilib](http://www.staff.uqu.edu.sa/lib/dilib) تاريخ زيارة الموقع 2010/3/15.
- سفانة أحمد المرايات و محمد أمين، اتجاهات مدراء المدارس الحكومية الثانوية والمشرفين التربويين في إقليم جنوب الأردن نحو برامج التطوير المهني والتدريب لتحقيق الاقتصاد المعرفي ،مجلة علوم إنسانية ،السنة السابعة،العدد 42 ،صيف 2009 ، شبكة المعلومات الدولية WWW.ULUM.NL تاريخ زيارة الموقع 2010/3/18.

- سلطان بن طخيخ العنزى، حاجات مشرفى الصفوف الأولىة التدرىبىة ،رسالة ماجستير،جامعة أم القرى،كلية التربىة ،2009 ، شبكة المعلومات الدولية www.staff.uqu.edu.sa/lib/dilib تاريخ زيارة الموقع 2009/3/15.
- صلاح الدين إبراهيم حماد،معايير اختيار المعلم فى الفكر الإسلامى كمدخل لضمان الجودة من وجهة نظر المشرفين التربويين وجماعة المديرين للمدارس، مجلة علوم إنسانية، السنة السادسة، العدد41،ربيع 2009 ، شبكة المعلومات الدولية WWW.ULUM.NL تاريخ زيارة الموقع 2009/12/21 .
- عادل بن مشعل بن عزيز الغامدى،أهمية معايير الجودة الشاملة لمعلمى التربىة الإسلامىة فى المرحلة الابتدائىة من وجهة نظر المختصين،رسالة ماجستير،جامعة أم القرى كلية التربىة ، 2009 ، شبكة المعلومات الدولية www.staff.uqu.edu.sa/lib/dilib تاريخ زيارة الموقع 2009/12/21 .
- عبدالكرىم محمود القاسم، الاحتىاجات التدرىبىة للمهارات الإشرافىة كما يتصورها المشرفون التربويون فى مديريات التربىة والتعلیم فى محافظات شمال فلسطين، مجلة علوم إنسانية، السنة السابعة،العدد44 ،شئاء2010 ، شبكة المعلومات الدولية WWW.ULUM.NL تاريخ زيارة الموقع 2010/6/12.
- عبدالله بن مبارك حمدان، دور المشرف التربوى فى تطوير أداء معلمى المواد الاجتماعىة فى مجال استخدام الوسائل التعلیمیة ،رسالة ماجستير،جامعة أم القرى ،كلية التربىة،2008، شبكة المعلومات الدولية www.staff.uqu.edu.sa/lib/dilib تاريخ زيارة الموقع 2009/5/12 .
- عبد الحمىد بن عبد المعطى،واقع تطوير المشرف التربوى لأداء معلمى التربىة الإسلامىة فى مجال استخدام تقنىات التعلیم،رسالة ماجستير،جامعة أم القرى ،كلية التربىة، 2010، شبكة المعلومات الدولية www.staff.uqu.edu.sa/lib/dilib تاريخ زيارة الموقع 2010/2/8 .
- عبدالملك بن مسفر حسن،فاعلىة برنامج تدرىبىى مقترح على إكساب معلمى الرىاضىات بعض مهارات التعلّم النشط وعلى تحصىل و اتجاهات طلابهم نحو

الرياضيات ،رسالة دكتوراه ،جامعة أم القرى،كلية التربية،2010 ، شبكة المعلومات الدولية www.staff.uqu.edu.sa/lib/dilib

- عبداللطيف عبدالله العارفة و أحمد عبدالله قران ، معوقات تطبيق الجودة في التعليم العام من وجهة نظر المسؤولين والمشرفين التربويين ومديري المدارس في منطقة الباحة التعليمية، دراسة مقدمة للمؤتمر التربوي الرابع عشر الذي تقيمه الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) بمقر الجمعية في القصيم في الفترة من 15-16-5-2007، شبكة المعلومات الدولية www.epforuhm.net/ .

- عدنان بن محمد الورثان،مدى تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم دراسة ميدانية بمحافظة الأحساء،بحث مقدم للقاء التربوي الرابع عشر الذي تقيمه الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) بمقر الجمعية في القصيم في الفترة من 15-16-5-2007، شبكة المعلومات الدولية www.shraka.org/showhead .

- فيصل بن محمد عمر الطس ،آراء المعلمين نحو تطبيق معايير الجودة الشاملة في تدريس مادة المكتبة والبحث بالمرحلة الثانوية بمدينة جدة،رسالة ماجستير،جامعة أم القرى ،كلية التربية، 2008 ، شبكة المعلومات الدولية www.staff.uqu.edu.sa/lib/dilib .

- محمد بن فاهد سالم،واقع كفاية التخطيط لدى المشرف التربوي في ضوء الخطة الإشرافية، رسالة ماجستير،جامعة أم القرى،كلية التربية،2008 ، شبكة المعلومات الدولية www.staff.uqu.edu.sa/lib/dilib تاريخ زيارة الموقع 2009/2/13.

- محمد بن راشد عبد الكريم ،تصور مقترح لتطوير أدوات قياس تحصيل الطلاب وفق معايير الجودة الشاملة بوزارة التربية والتعليم ،رسالة دكتوراه،كلية التربية،2009 ، شبكة المعلومات الدولية www.staff.uqu.edu.sa/lib/dilib .

- محمد بن عبدالله البقمي ،الاحتياجات التدريبية للقيادات الإدارية،رسالة ماجستير،جامعة أم القرى ،كلية التربية،2009، شبكة المعلومات الدولية www.staff.uqu.edu.sa/lib/dilib .

- مصطفى السائح ، إدارة الجودة الشاملة في التعليم رؤية حول المفهوم والأهمية ،مجلة المعلم ،العدد الثاني،السنة الأولى،2005، شبكة المعلومات الدولية www.almalem.net .
- منال بنت عمار على قادي، مدى توافق برنامج الإعداد التربوي مع معايير الجودة الشاملة وأهم الصعوبات التطبيق في كلية التربية بجامعة أم القرى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس،رسالة ماجستير،جامعة أم القرى ،كلية التربية،2008 ،شبكة المعلومات الدولية www.staff.uqu.edu.sa/lib/dilib .
- منصور بن مصلح الجهني،الإشراف التربوي في ضوء معايير الجودة نموذج مقترح،ورقة مقدمة للقاء الثاني عشر للإشراف التربوي بمنطقة تبوك 12-14/5 / 1428 ، شبكة المعلومات الدولية www.moeforum.net/vb1 تاريخ زيارة الموقع 2009/11/12 .
- هناء خالد سالم الرقاد،العلاقة بين المشرف التربوي ومعلمي المدارس الخاصة من وجهة نظر المعلمين ،مجلة علوم إنسانية،السنة السابعة،العدد43 ، 2009 ، شبكة المعلومات الدولية WWW.ULUM.NL .

خامساً المؤتمرات :

- نعمت بن سعود ، "برامج التدريب التربوي تخطيطاً وتقويماً " ،المؤتمر العلمي الأول للتدريب الواقع والأفاق ، 2004 ، بنغازي.

الملاحق

- ١ - أسماء المحكمين وأقسامهم العلمية
- ٢ - استبيان آراء المحكمين
- ٣ - الصورة النهائية للاستبانة الدراسة
- ٤ - إحصائية بعدد المشرفين التربويين في منطقة بنغازي

الملحق رقم (١)

أسماء المحكمين وأقسامهم العلمية

| الاسم | القسم | الكلية | الجامعة |
|--------------------------------|--------------------------------|-------------|---------------|
| د.سالم عبدالسلام ارحومة | قسم التخطيط والإدارة التعليمية | كلية الآداب | جامعة اريونس |
| د. الناجي مسعود أمحارب | قسم التخطيط والإدارة التعليمية | كلية الآداب | جامعة اريونس |
| د. رمضان سعد كريم | قسم التخطيط والإدارة التعليمية | كلية الآداب | جامعة اريونس |
| د. بد الرحيم البدري | قسم التربية وعلم النفس | كلية الآداب | جامعة اريونس |
| د.محمد عبد الحميد الطبولي | قسم علم الاجتماع | كلية الآداب | جامعة اريونس |
| د. الكيلاني عمر المهدي | قسم التربية | كلية الآداب | جامعة أفريقيا |
| د. بشير الشيباني | قسم التربية وعلم النفس | كلية الآداب | جامعة اريونس |
| د. عامر حسن ياسر | قسم التربية وعلم النفس | كلية الآداب | جامعة اريونس |
| د. عبد الله محمد عريف | قسم التربية وعلم النفس | كلية الآداب | جامعة اريونس |
| د.عبد الكريم اجويلي عبد العالي | قسم التربية وعلم النفس | كلية الآداب | جامعة اريونس |
| د فتحي عوض قعير | قسم التربية وعلم النفس | كلية الآداب | جامعة اريونس |
| خديجة أحمد عثمان | قسم التخطيط والإدارة التعليمية | كلية الآداب | جامعة اريونس |

(ملحق ٢)

كلية الآداب

جامعة بنغازي

الدراسات العليا
قسم التخطيط التربوي و الإدارة التعليمية

استبانه آراء الخبراء والمحكمين

الدكتور الفاضل/-----

بعد التحية،

تقوم الباحثة بدراسة عنوانها "برنامج مقترح لسد الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين بمنطقة بنغازي
بمنطقة بنغازي وفق معايير إدارة الجودة الشاملة في التعليم"

وتهدف الدراسة لتعرف على الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين بمنطقة بنغازي وفق معايير إدارة الجودة الشاملة في التعليم واقتراح برنامج تدريبي في ضوء نتائج هذه الدراسة والمعايير هي (مسؤولية الإدارة، ضبط العمليات، الإجراءات التصحيحية، المراجعة الداخلية، التدريب)

ولثقة الباحثة في خبرتكم في هذا المجال فقد تم اختياركم كأحد المحكمين على هذه الاستمارة ولكم مطلق الحرية في تعديل أو حذف عبارة أو إضافة عبارة.

مع العلم إن البدائل الموضوعية للإجابة عن الفقرات هي :

| مدى حاجتك لتدريب | | |
|------------------|--------|-------|
| منخفضة | متوسطة | عالية |

| مستوى ممارستك الحالية | | |
|-----------------------|-------|------|
| منخفض | متوسط | عالٍ |

رئيسة اللجنة

الباحثة

عبير محمد سعيد الفاخري

" الجزء الأول "

بيانات أساسية

النوع: ذكر

النوع: أنثي

المؤهل العلمي: ليسانس

بكالوريوس

دبلوم عالي

دبلوم متوسط

التخصص:-----

الخبرة في التفتيش التربوي-----

المكتب التعليمي التابع له-----

هل تلقيت دورة تدريبية في مجال عملك ؟

لا

نعم

إذا كانت الإجابة (بنعم) الرجاء ملء بيانات الجدول التالي :

| الرقم | عنوان الدورة | مدتها | محتواها | | مدى الاستفادة منها | مكان إقامتها | القائمون بالتدريب |
|-------|--------------|-------|---------|-----------|--------------------|--------------|-------------------|
| | | | مهنية | غير مهنية | | | |
| ١ | | | | | | | |
| ٢ | | | | | | | |
| ٣ | | | | | | | |
| ٤ | | | | | | | |
| ٥ | | | | | | | |

"الجزء الثاني"

استبانة الاحتياجات التدريبية :

| المعيار الأول : مسؤولية الإدارة | | | | | |
|---------------------------------|--|-------|-----------|-----------------|-----------------|
| ت | مجال التخطيط | صالحة | غير صالحة | تحتاج إلى تعديل | التعديل المقترح |
| ١ | الإلمام بأسس التخطيط التربوي | | | | |
| ٢ | الإلمام بالأهداف العامة لسياسة التعليم | | | | |
| ٣ | صياغة الأهداف قبل إعداد الخطة | | | | |
| ٤ | التنوع في تحديد أساليب الإشراف عند إعداد الخطة | | | | |
| ٥ | تحديد خطط تعالج الصعوبات التي تواجه المعلمين | | | | |
| ٦ | مساعدة المعلمين في وضع خططهم | | | | |
| ٧ | إعداد الخطط السنوية والإشراف علي تنفيذها | | | | |
| ٨ | وضع خطط علاجية لبطئ التعلم من الطلاب | | | | |
| ٩ | مشاركة مدراء المدارس في إعداد خطط إشرافية | | | | |
| ١٠ | استخدام التقنية في عملية التخطيط | | | | |
| ١١ | عبارات أخرى ترون إضافتها---- | | | | |

المعيار الثاني: ضبط العمليات

| ت | مجال تطوير المناهج | صالحة | غير صالحة | تحتاج إلى تعديل | التعديل المقترح |
|----|---|-------|-----------|-----------------|-----------------|
| ١ | الإلمام بأسس بناء المناهج وتطويرها. | | | | |
| ٢ | تحليل المناهج التعليمية في ضوء أهدافها ومعايير المحتوى الجيد. | | | | |
| ٣ | الإلمام بالمادة العلمية . | | | | |
| ٤ | عرض طرق تدريس متنوعة ومناسبة للمادة العلمية ولمستوى الطلاب. | | | | |
| ٥ | معرفة طرق التدريس الخاصة ومدى مناسبتها للمادة العلمية . | | | | |
| ٦ | إظهار فهم واستيعاب لبعض التجارب العالمية في تطوير المناهج الدراسية. | | | | |
| ٧ | تشجيع المعلمين على كتابة التقارير والملاحظات عن المناهج الدراسية. | | | | |
| ٨ | الإسهام في تطوير المناهج في كل مراحلها. | | | | |
| ٩ | التعرف على الأسس العلمية لتطوير المنهج. | | | | |
| ١٠ | تحديد طرق تدريس تناسب الطالب والمنهج. | | | | |
| ١١ | عبارات أخرى ترون إضافتها..... | | | | |

المعيار الثالث: الإجراءات التصحيحية

| ت | مجال التقييم | صالحة | غير صالحة | تحتاج إلى تعديل | التعديل المقترح |
|----|--|-------|-----------|-----------------|-----------------|
| ١ | الإلمام بأنواع التقييم. | | | | |
| ٢ | تقديم أداء المعلمين بموضوعية. | | | | |
| ٣ | تدريب المعلمين على استخدام التقييم الذاتي. | | | | |
| ٤ | الإلمام بأسس التقييم. | | | | |
| ٥ | استخدام أدوات وأساليب التقييم المختلفة | | | | |
| ٦ | تقييم فعالية البرامج الإشرافية. | | | | |
| ٧ | بناء استبيانات ذات قيمة علمية بغرض جمع البيانات والمعلومات عن العملية التعليمية. | | | | |
| ٨ | دراسة وتحليل نتائج الاختبارات والاستفادة منها في وضع برامج علاجية وتطويرية. | | | | |
| ٩ | تحليل وتفسير البنات من خلال استخدام الأساليب الإحصائية . | | | | |
| ١٠ | إتقان استخدام أدوات الملاحظة الصفية. | | | | |
| ١١ | عبارات أخرى ترون إضافتها | | | | |

| المعيار الرابع: المراجعة الداخلية | | | | | |
|-----------------------------------|--|-------|-----------|-----------------|-----------------|
| ت | مجال تنظيم العملية التعليمية | صالحة | غير صالحة | تحتاج إلى تعديل | التعديل المقترح |
| ١ | إجراء تعديل في الأنظمة التعليمية. | | | | |
| ٢ | توزيع المهام والأعمال على المعلمين . | | | | |
| ٣ | فحص البرامج والتنظيمات التربوية الجديدة والحكم على مدى صلاحيتها. | | | | |
| ٤ | مراعاة الفروق الفردية بين المعلمين. | | | | |
| ٥ | تنظيم الاتصال بين المدرسة واللوائح المنظمة للعمل. | | | | |
| ٦ | القدرة على إدارة اللقاءات والاجتماعات | | | | |
| ٧ | تحديد الوقت المطلوب لانجاز المهام التعليمية التربوية المختلفة. | | | | |
| ٨ | تخاذ القرارات في المواقف التعليمية المتباينة. | | | | |
| ٩ | فهم البرامج التعليمية القائمة واستيعابها. | | | | |
| ١٠ | تنظيم برامج الأنشطة التربوية. | | | | |
| ١١ | عبارات أخرى ترون إضافتها..... | | | | |

المعيار الخامس: التدريب

| ت | مجال تدريب المعلمين | صالحة | غير صالحة | تحتاج إلى تعديل | التعديل المقترح |
|----|---|-------|-----------|-----------------|-----------------|
| ١ | الإلمام بأساليب تدريب متنوعة للمعلمين. | | | | |
| ٢ | تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين . | | | | |
| ٣ | تخطيط وتصميم البرامج التدريبية للمعلمين. | | | | |
| ٤ | استخدام أسلوب التغذية الراجعة لتحسين عمليتي التعليم والتعلم . | | | | |
| ٥ | نابعة البرامج التدريبية وقياس أثرها على أداء المعلم. | | | | |
| ٦ | تحفيز المعلمين على تطبيق المعارف والمهارات المكتسبة من البرامج | | | | |
| ٧ | مراعاة الوقت والمكان لانعقاد البرامج التدريبية. | | | | |
| ٨ | اختيار أسلوب إشرافي مناسب للموقف التعليمي. | | | | |
| ٩ | تشجيع المعلمين على استخدام أساليب التعزيز والتحفيز واثارة الدافعية للمتعلم. | | | | |
| ١٠ | تشكيل فرق من المعلمين لممارسة أسلوب الإشراف التربوي التعاوني | | | | |
| ١١ | عبارات أخرى ترون إضافتها..... | | | | |



جامعة بنغازي / كلية الآداب
قسم التخطيط والإدارة التعليمية
استبيان الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين بمنطقة بنغازي
وفق معايير إدارة الجودة الشاملة في التعليم

أخي المشرف /أختي المشرفة

بعد التحية

تقوم الباحثة بدراسة عنوانها "برنامج مقترح لسد الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين بمنطقة بنغازي وفق معايير إدارة الجودة الشاملة في التعليم" وذلك لاستكمال متطلبات الحصول على درجة التخصص العالي (الماجستير) في الإدارة التعليمية، ونظراً لكونكم أحد أفراد عينة الدراسة نأمل منكم التعاون مع الباحثة والإجابة عن فقرات هذا الاستبيان وذلك بعد قراءتها مع بدائلها بنمغن ودقة وموضوعية، وذلك بوضع علامة (√) في الخانة التي تعبر عن الإجابة مثال:

| مدى حاجتك للتدريب | | | مستوى ممارستك الحالية | | | الفئة |
|-------------------|--------|-------|-----------------------|-------|------|--|
| منخفضة | متوسطة | عالية | منخفض | متوسط | عالٍ | |
| | | √ | | √ | | تشارك في وضع الخطة الفصلية لتنفيذ المناهج. |

علما بأن سوف يتم التعامل مع إجاباتكم بكل سرية ولا تستخدم إلا لغايات البحث العلمي، وكتابة أسمكم على الاستمارة غير مطلوب .

شكراً لكم سلفاً حسن تعاونكم

الباحثة

الجزء الأول
بيانات أساسية

النوع: ذكر

أنثى

المؤهل العلمي جامعي

دبلوم خاص

دبلوم عام

التخصص

سنوات الخبرة في الإشراف التربوي (التفتيش)

المكتب التعليمي التابع له

هل تلقيت دورات تدريبية في مجال عملك؟

نعم

لا

إذا كانت الإجابة (بنعم) الرجاء ملء الجدول التالي :

| الرقم | عنوان الدورة | مدتها | محتواها | | مدى الاستفادة منها | مكان إقامتها | القائمون بالتدريب |
|-------|--------------|-------|---------|-----------|--------------------|--------------|-------------------|
| | | | مهنية | غير مهنية | | | |
| 1 | | | | | | | |
| 2 | | | | | | | |
| 3 | | | | | | | |
| 4 | | | | | | | |
| 5 | | | | | | | |

| | | | |
|-------------------|---------------|--|---|
| مدى حاجتك للتدريب | مستوى ممارستك | | ت |
|-------------------|---------------|--|---|

| | | | الحالية | | | الـ م ر ات | الـ م ر ات |
|--------|--------|-------|---------|-----------|-----|---------------------|--|
| منخفضة | متوسطة | عالية | منخفض | متوس ط | عال | | |
| | | | | | | 1 | تتابع تطبيق القوانين واللوائح والقرارات والتعليمات والنشرات المتعلقة بالعملية التعليمية. |
| | | | | | | 2 | تساعد المعلمين في تنفيذ أدوارهم التدريسية وفقاً للخطة المرسومة . |
| | | | | | | 3 | تتابع تنفيذ الخطط والبرامج العامة للمقررات الدراسية . |
| | | | | | | 4 | تُشرك المعلمين في التخطيط للزيارات الصفية. |
| | | | | | | 5 | تعمل على وضع خطة للزيارات الإشرافية. |
| | | | | | | 6 | تُشرك المعلمين في التخطيط للنشاطات الاصفية. |
| | | | | | | 7 | تُشرك المعلمين في تحديد أهداف تدريس المناهج. |
| | | | | | | 8 | تعمل على تقدير الاحتياجات اللازمة لتنفيذ المناهج . |
| | | | | | | 9 | تعمل على نشر ثقافة الجودة الشاملة بين صفوف المعلمين. |
| | | | | | | 10 | تشارك في وضع الخطة الفصلية لتنفيذ المناهج. |
| | | | | | | 11 | تستخدم التقنية الحديثة أثناء عملية التخطيط . |
| | | | | | | 12 | تقوم بتدريس بعض الموضوعات لنقل الخبرة التدريسية للمعلمين . |
| | | | | | | 13 | تشجع المعلمين على إعداد التقارير عن المناهج الدراسية. |
| | | | | | | 14 | تمكن المعلم من تدريس الموضوعات التي تحمل عناصر التحدي لقدراته. |
| | | | | | | 15 | تشجع المعلم علي الإبداع والابتكار التربوي. |
| | | | | | | 16 | تزود المعلم بالجديد في مجال طرق التدريس. |
| | | | | | | 17 | تقدم التوصيات والمقترحات اللازمة لتطوير |

| | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|
| | | | | | | المناهج. |
| | | | | | | 18 تشخص المشاكل المصاحبة لتنفيذ المناهج. |
| | | | | | | 19 توظف مختلف الأساليب الإشرافية لتنمية قدرات المعلمين . |
| | | | | | | 20 تشجع المعلم على تنويع طرائق التدريس . |
| | | | | | | 21 تحلل المناهج التعليمية في ضوء أهدافها ومعايير المحتوى الجيد. |
| | | | | | | 22 تقوم بدراسة ونقد وتحليل الكتب والمناهج الدراسية. |
| | | | | | | 23 تقوم بتقويم مستوى الأداء لدى المعلمين وتقديم التقارير والمقترحات بشأنهم . |
| | | | | | | 24 تستخدم الملاحظة الصفية أثناء عملية التقويم . |
| | | | | | | 25 تستخدم وسائل قياس موحدة معيارية في تقييم أداء المعلم الصفي . |
| | | | | | | 26 تساهم في تقويم ومتابعة مستوى تحصيل الطلاب وتقديم المقترحات في شأنه . |
| | | | | | | 27 تشارك في تقويم مستوى الأداء في أعمال وضع الجداول الدراسية بالمؤسسات التعليمية وفق معدلات الأداء. |
| | | | | | | 28 تعتمد التقويم التكويني لتحسين سلوك المعلم الصفي . |
| | | | | | | 29 تمكين المعلم من تحسين ممارساته الصفية. |
| | | | | | | 30 تعزز جوانب القوة في أداء المعلم الصفي. |
| | | | | | | 31 تساهم في تقويم مستوى تنفيذ المقررات التعليمية في مرحلتي التعليم الأساسي والمتوسط . |
| | | | | | | 32 تدرب المعلمين على استخدام التقويم الذاتي. |
| | | | | | | 33 تساهم في حصر الزيادة والعجز في المعلمين بالمؤسسات التعليمية واقتراح الإجراءات اللازمة لسد العجز . |

| | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|----|---|
| | | | | | | 34 | تعقد اجتماعات ولقاءات بشكل دوري مع المعلمين. |
| | | | | | | 35 | تحدد الوقت المطلوب لانجاز المهام التعليمية . |
| | | | | | | 36 | تتخذ القرارات بناء على طبيعة الموقف التعليمي . |
| | | | | | | 37 | توزع المهمات والأعمال علي المعلمين . |
| | | | | | | 38 | تساهم في تنظيم جهود المعلمين ورفع مستوى أدائهم . |
| | | | | | | 39 | تعمل على نشر البحوث التربوية للإفادة منها في تحسين تحصيل المتعلمين والمناخات المدرسية . |
| | | | | | | 40 | تقترح التعديلات المناسبة في الأنظمة التعليمية . |
| | | | | | | 41 | تعقد اجتماعات إشرافية مع المعلمين لمناقشة سير العمل . |
| | | | | | | 42 | تختار أسلوب إشرافي مناسب للموقف التعليمي . |
| | | | | | | 43 | تزود المعلمين الجديد بالمعارف والمعلومات اللازمة . |
| | | | | | | 44 | توفر نظم للتغذية الراجعة بهدف تحسين عمليتي التعليم والتعليم . |
| | | | | | | 45 | تهتم بتدريب المعلمين علي إتقان المهارات التدريسية. |
| | | | | | | 46 | تراعي عوامل الوقت والمكان عند تنفيذ البرامج التدريبية . |
| | | | | | | 47 | تقوم بتحفيز المعلمين علي تطبيق المعارف والمهارات المكتسبة من البرامج التدريبية . |
| | | | | | | 48 | تقوم بتخطيط وتصميم البرامج التدريبية للمعلمين |
| | | | | | | 49 | تقوم بمتابعة اثر البرامج التدريبية في تحسين ممارسات المعلمين . |
| | | | | | | 50 | تقوم بتشكيل فرق من المعلمين لممارسة أسلوب الإشراف التربوي التعاوني . |

| | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|----|-------------------------------------|
| | | | | | | 51 | تحدد الاحتياجات التدريبية للمعلمين. |
|--|--|--|--|--|--|----|-------------------------------------|

Study Abstract

***Study title:* Proposed Program the training needs of the educational supervisors in Benghazi according to the total quality management measures criteria in education**

This study aims to determine the training needs of the educational supervisors in Benghazi district according to the total quality management measures criteria in education, as well as it proposes training program .

The research also tries to find answers to the following questions:

- What are the training needs of the educational supervisors in Benghazi according to the total quality management measures criteria in education (management responsibility, operation control, procedures correction , auditing and training)?
- are there any differences related to statistical reference in the training needs of the educational supervisors in district Benghazi According to the total quality management measures criteria in education in terms of :
 - A) Gender variable (male/female)?
 - b) Qualification variable?
 - c) Specialization variable?
- Is there any statistical relationship between the range of the training need for the educational supervisors in district Benghazi according to the total quality management measures criteria in education and the of educational supervisor experience?
- Are there any statistical differences between the need extent of the study sample for training on performing the supervisory tasks and level of practicing these tasks?

- What is the proposed program to fulfill the training needs of the educational supervisors in Benghazi district according to the total quality management measures criteria in education?

The study was conducted on 536 educational supervisors who are selected according to their place of work (departments, units). A

Random sample was chosen with the percentage of %30. The number of the study sample is 161 educational supervisors.

To collect the data, the researcher adopts a questionnaire to identify the training needs of the educational supervisors according to the management of the total quality management measures criteria in education. The researcher also uses statistical means for the statistical analysis such as (mean, standard deviation, person correlation coefficient, variance analysis and T-test).

The findings of this study show that:

- The educational supervisors in Benghazi are in urgent need for training on the educational managerial skills according to the criteria of the total quality management measures criteria in education (management responsibility, operation control, procedures correction, auditing and training.)
- With regard to the gender (male or female) variables; there are no statistical differences in the training needs of the educational supervisors in Benghazi district according to the criteria of the total quality management in education
- The T. Test results show that there are no statistical differences in the training needs of the educational supervisors in district Benghazi according to the total quality management measures criteria in education due to the Specialization variable.
- there are statistically significant differences in the training needs between the educational supervisors due to the qualification variable.

- There is low reverse relation between the experience and the need level for training of the educational supervisors in Benghazi district.
- But there are statistical differences between the need extent of the study sample for training on performing the supervisory tasks and level of practicing these tasks?

Finally in the light of these results proposed training program is for the educational supervisors in Benghazi district.