مجلة جامعة الملك سعود، م١٧، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٧٢٣-٧٦٠ (١٤٢٥هـ/٢٠٠٤هـ)

أسباب نفور معلمي المرحلة الثانوية من الموجهين التربويين كما يراها الموجهون والمديرون والمعلمون في دولة الإمارات العربية المتحدة

عيد ديراني

عميد شئون الطلاب، جامعة الشارقة، أستاذ الإدارة التربوية، الجامعة الأردنية

(قدم للنشر في ١٤٢٤/٨/١٨هـ، وقبل للنشر في ١٤٢٥/١/٢٣هـ)

ملخص البحث. تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على أسباب نفور معلمي المرحلة الثانوية من الموجهين كما يراها الموجهون والمديرون والمعلمون، وإلى معرفة ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات الفئات الثلاث تعزى لمتغيرات طبيعة العمل والجنس والتخصص والمؤهل وعدد سنوات الخبرة.

لجمع المعلومات تم تطوير استبانة مكونة من ثلاثين فقرة وسؤال مفتوح واحد. وتم إيجاد صدق الأداة عن طريق الصدق التحكيمي وثبات الأداة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا حيث كانت قيمة ألفا= ٠,٩٢.

بينت نتائج الدراسة أن هنالك فروقا ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد العينة من الفئات الثلاث تعزى لطبيعة العمل والجنس. كما بينت عددا من أسباب نفور معلمي المرحلة الثانوية من الموجهين التربويين من أبرزها: الزيارة الصفية المفاجئة، وعدم الثناء على جهود المعلمين وإنجازاتهم، والتعالي في التعامل معهم. في ضوء نتائج هذه الدراسة قدم الباحث عددا من التوصيات من أهمها التأكيد على استخدام أسلوب العلاقات الإنسانية مع المعلمين، وتعريف الموجهين بالاتجاهات الحديثة بالإشراف التربوي.

مقدمة

يعتبر التوجيه التربوي عنصرا هاما من عناصر العملية التربوية، ويهدف بصورة رئيسية إلى تحسين سلوك المعلم التدريسي وتطويره، وإكسابه المهارات اللازمة للقيام بعملية التدريس داخل غرفة الصف بطريقة تسهل تعلم التلاميذ. وقد استخدم مصطلح التوجيه - أو ما كان يعرف بالتفتيش سابقا- للإشارة إلى الأشخاص الذين كانوا يدققون في أعمال المعلمين للوقوف على مدى اتباعهم للمقررات الدراسية، ومحافظتهم على قواعد السلوك المطلوبة منهم ومن تلاميذهم من خلال اتباع أساليب تفتيشية صارمة. ونتيجة لتطوير مفهوم التوجيه -أو الإشراف- التربوي وأساليبه، فقد تحولت أهدافه من تصيد أخطاء المعلم ومحاسبته عليها إلى ملاحظة أدائه داخل غرفة الصف، والاستماع له لمساعدته في تطوير أدائه، وبالتالي ظهرت اتجاهات جديدة في التوجيه التربوي ومسميات جديدة له مثل: الفني، والديموقراطي، والتعاوني، والتشاركي، والاستشاري، والتدريسي، والتربوي، والتطويري، والتمايزي، والإكلينيكي، والعام، والذاتي، وإشراف الأقران، والإشراف بالأهداف، وغيرها، وكان يؤمل من ظهور هذه الاتجاهات الحديثة في التوجيه أن يغير الموجهون من أساليب تعاملهم مع المعلمين، إلا أن كثيرا منهم ظل يمارس عمله بأساليب تفتيشية.

وتعتبر عملية التوجيه التربوي - بالرغم من التعريفات والمسميات المختلفة له- عملية تقويم ذات أبعاد مختلفة تشمل المعلم والمنهاج والمواد التعليمية والبرنامج التوجيهي والموجه نفسه. وهو بهذا-أي التوجيه- عملية تقويم لأداء المعلم التدريسي لاكتشاف نقاط القوة لديه لتعزيزها، ونقاط الضعف لتلافيها، ولتعريفه بأساليب وطرائق تدريس جديدة يختار منها ما يلائمه وما يناسب تلاميذه. إلا أن تقويم الفرد من قبل فرد أو أفراد آخرين عملية غير مريحة. فعندما يذكر التقويم للمعلمين يميل المعلمون لاتخاذ مواقف دفاعية منه ولا يبدون حماسا له و إنما نفورا منه. وقد أثار المعلمون عدة تساؤلات حول

الكفايات التي يتم تقويمهم بموجبها، ومن الذي يجب أن يقوم بعملية التقويم، وكيف تتم هذه العملية، وكيف ستستخدم نتائجها ولأي غرض. ولاعتبار عملية التوجيه مرادفة للتقويم، ولعدم القدرة على الفصل بينهما، فقد زاد توتر المعلمين من هذه العملية ونفروا منها. وبالرغم من أن كثيرا من المعلمين يرحبون بالخدمات التوجيهية، إلا أن بعضهم يعتقد أنه أكثر قدرة من الموجهين أنفسهم، وليس لدى الموجه أي شيء ذي قيمة يسهم في تحسين أدائه. ولهذا نرى بعض المعلمين يتجاهلون الموجه ولا يتعاملون معه ويتجنبون أي فرص للعمل معه. وقد وضح آرثر بلومبرغ [١، ص١] العلاقة بين الموجهين والمعلمين في كتاب أطلق عليه اسم: المشرفون والمعلمون: حرب باردة خاصة "Supervisors and Teachers: A Private Cold War" [١، ص٢].

قد يكون من الصعب جدا وضع تعريف واحد وشامل لعملية التوجيه، إلا أن هناك عدداً من التعريفات اشتملت فيما بينها على قاسم مشترك وهو أن هذه العملية تهدف أساسا إلى تحسين أداء المعلم. ولعل أقدم هذه التعريفات ذلك الذي وضعه بيرتون وبروكنر (Burton and Bruckner, 1955) في عام ١٩٥٥م حيث عرفا الإشراف على أنه عملية فنية يقوم بها مختصون تهدف إلى تحسين نمو المتعلم وتطوره [٢، ص١١]. وعرفه ألفونسو وزملاؤه(Alfonso, et.al.1981) بأنه سلوك رسمي تم اختياره من قبل المنظمة (التعليمية) ليؤثر مباشرة في سلوك المعلم التدريسي [٣، ص٤٣]. وعرفه بيتش وراينهارتز (Beach and Rienhartz, 1989) بأنه عملية يعمل من خلالها المشرف مع المعلم لتحسين تدريسه [٤، ص٨]. وعرفه وايلز وبوندي (Wiles and Bondi, 2000) بأنه وظيفة قيادية رئيسية لتنسيق وإدارة الأنشطة التعليمية التي تتعلق بالتعليم [٥، ص٣٢]. كما عرفه جلكمان وزملاؤه (Gilkman, et.al. 1998) بأنه مساعدة المعلم في تحسين تدريسه [٦، ص٨]. وعرفته فيفر (Pfiffer, 2001) بأنه عملية قيادية هدفها الرئيسي تحسين أداء المعلم

التدريسي بهدف تحسين أدائه [٧، ص٢٤]. أما دليل المشرف التربوي الصادر عن وزارة التربية والتعليم في الأردن فقد عرفه على أنه خدمة تربوية متخصصة تهدف إلى الارتقاء بنوعية التعليم [٨، ص٨]. وكذلك عرفته لائحة التوجيه التربوي الصادرة عن وزارة التعليم والشباب في دولة الإمارات العربية المتحدة بأنه الجهود المنظمة التي تبذلها قيادات تربوية متخصصة لتحسين العملية التربوية بجميع عناصرها والوصول بها إلى تحقيق أهدافها المنشودة [٩، ص٦٣].

وبالرغم من الجهود التي تبذلها وزارة التربية والتعليم والشباب في دولة الإمارات العربية المتحدة لتطوير عملية التوجيه التربوي -باعتبارها جزءا من العملية التربوية فيها- إلا أن كثيرا من المعلمين ينظرون لهذه العملية نظرة سلبية. ولاتزال صورة التفتيش - وهو ما كان يطلق على عملية التوجيه سابقا- عالقة في أذهان المعلمين حيث لا تلقى كافة الأساليب التوجيهية الفردية والجماعية الاهتمام الكافي والاستخدام الوافي من جانب الموجهين التربويين، وبقي تعامل الموجهين مع المعلمين على اختلاف قدراتهم ومستوياتهم وتخصصاتهم، يتم بطريقة واحدة. وبقيت الزيارات الصفية المفاجئة الوسيلة الرئيسية -إن لم تكن الوحيدة - لتقويم أداء المعلم، وظل تصيد أخطاء المعلم والتدخل في سير الحصة، وافتقار كل من الموجه والمعلم إلى القدرة على تكوين علاقات مهنية بينهما بسبب الممارسات الحالية القائمة في عملية التوجيه، الأمر الذي يسبب نفورا من الموجه التربوي ومن العملية التوجيهية ذاتها [١٠، ص١٥٢ -١٦٠].

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تبدو مشكلة الدراسة فيما أظهره الأدب التربوي في موضوع الإشراف التربوي حول وجود نفور من العملية الإشرافية في مختلف النظم التربوية على اختلاف ثقافاتها. وتنحصر مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيسي الآتي:

١ - ما أسباب نفور معلمي المرحلة الثانوية من الموجهين التربويين كما يراها الموجهون والمديرون والمعلمون في دولة الإمارات العربية المتحدة ؟

أسئلة الدراسة الفرعية

٢ - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات الموجهين والمديرين والمعلمين حول أسباب نفور معلمي المرحلة الثانوية من الموجهين التربويين تعزى لطبيعة العمل ؟

٣ - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات الموجهين حول أسباب نفور معلمي المرحلة الثانوية من الموجهين التربويين تعزى لمتغيرات الجنس والتخصص الأكاديمي والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة في العمل؟

٤ - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات المديرين حول أسباب نفور معلمي المرحلة الثانوية من الموجهين التربويين تعزى لمتغيرات الجنس والتخصص الأكاديمي والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة في العمل؟

٥ - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات المعلمين حول أسباب نفور معلمي المرحلة الثانوية من الموجهين التربويين تعزى لمتغيرات الجنس والتخصص الأكاديمي والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة في العمل؟

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة في أنها الدراسة الأولى – حسب علم الباحث– التي تجرى في دولة الإمارات العربية المتحدة للتعرف على أسباب نفور معلمي المرحلة الثانوية من الموجهين التربويين. ويؤمل أن تسهم نتائج هذه الدراسة في التعرف على هذه الأسباب لتساعد متخذي القرارات التربوية على وضع برامج تدريب قبل الخدمة لتساعد الموجهين

التربويين في فهم دورهم الإشرافي، ولإيجاد حلول لهذه الأسباب، ولتجسير الهوة بين المعلمين والموجهين لكي تحقق عملية التوجيه الهدف الرئيسي المتوخى منها وهو تحسين سلوك المعلم التدريسي.

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أسباب نفور بعض معلمي المرحلة الثانوية من الموجهين التربويين ومعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة من الموجهين والمديرين والمعلمين حول أسباب نفور معلمي المرحلة الثانوية من الموجهين تعزى إلى متغيرات: طبيعة العمل (موجه/مدير/معلم)، والجنس (ذكر/أنثى)، والتخصص الأكاديمي (علمي/أدبي)، والمؤهل العلمي (أقل من بكالوريوس/بكالوريوس/بكالوريوس + دبلوم/ماجستير وأكثر)، وعدد سنوات الخبرة في العمل (الإشرافي/الإداري/التدريسي).

محددات الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة على الموجهين التربويين ومديري ومعلمي المدارس الحكومية الثانوية التابعة لوزارة التربية والتعليم والشباب في إمارات الدولة السبع ومنطقتي العين والغربية التعليميتين في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٠٢-٢٠٠٣.

الدراسات السابقة :

يعتبر التوجيه التربوي جانبا هاما من جوانب العملية التربوية وحظي باهتمام الباحثين التربويين لما له من أثر في تعديل سلوك المعلم التدريسي وتطويره نحو الأفضل

ليحقق الهدف الرئيسي من العملية. ويعتبر سلوك الموجه وتعامله مع المعلمين عاملا هاما في نجاحه في عمله وفي زيادة درجة استفادة المعلم من عملية التوجيه.

ففي دراسة أجراها الزهراني في المملكة العربية السعودية للتعرف على دور المشرف التربوي تجاه المعلم في عدد من المجالات منها مجالات الاتصال والتقويم والعلاقات الإنسانية بينت نتائجها أن قنوات الاتصال بين المعلم والمشرف ضعيفة، وأن المشرف يعتمد على الزيارة الصفية لتقويم أداء المعلم، وأن هناك قصورا من حيث الممارسة في دور المشرف تجاه المعلمين بشكل عام، وبخاصة في مجال العلاقات الإنسانية [١١، ص١٨١-١٨٢]. وفي دراسة قام بها عيد ديراني في عام ١٩٩٥م للتعرف على درجة التزام المشرف التربوي في الأردن بأصول الزيارة الصفية التي نص عليها دليل المشرف التربوي وجد أن هناك تباينا بين تصورات المشرفين لدرجة إلتزام المشرف بالتعليمات التي نص عليها الدليل. كما بينت أن المعلمين أشاروا إلى أن المشرفين يقاطعونهم في أثناء الشرح، ويقومون بجمع المعلومات عن الزيارة خلال حصة المشاهدة، ويصححون أخطاء المعلمين أمام الطلبة ويقومون بحركات وإيماءات تدل على عدم الرضا عما يدور في غرفة الصف، وبينت كذلك أن المشرفين لا يزالون يعتمدون على الأسلوب المباشر (التسلطي) في إشرافهم على المعلمين [١٢، ص٣٢٥-٣٢٩]. وفي دراسة أخرى أجراها عيد ديراني في عام ١٩٩٥م للتعرف على واقع الممارسات الإشرافية في الأردن وجد أن هناك اختلافات كبيرة بين تصورات المشرفين وتصورات المعلمين لواقع الإشراف في الأردن، وأن هناك اختلافا بين الواقع الممارس وبين ما يجب أن يكون عليه الإشراف [١٣، ص٦٨]. وفي دراسة أجراها هتريه في عام ١٩٩٩م للتعرف على معوقات الإشراف التربوي في مرحلة الدراسة الأساسية في الأردن أظهرت نتائجها أن علاقة المشرف بالمعلم

لا تزال علاقة سلطوية، وأن المعلم يشعر بكراهية للزيارة الصفية ويحاول مقاومتها [١٤، ص٥٩]. وأما دراسة حميد الزري التي أجراها في دولة الإمارات العربية المتحدة في عام ٢٠٠٠م للتعرف على واقع التوجيه فيها فقد بينت نتائجها أن الزيارة الصفية المفاجئة هي النوع الذي يتبناه الموجهون لأسباب تؤكد أن البعض مازال يعيش في مرحلة التفتيش وأن الزيارات الصفية - كما يقوم بها الموجهون- تهدف إلى الكشف عن قصور المعلم ووضعه في حالة تأهب دائم استعدادا للزيارة، وأن الموجهين يتدخلون في سير الحصة، ويقومون بالشرح بأنفسهم إذا أخطأ المعلم، ولا يكتفون بذلك بل يقومون بتوجيه النقد واللوم للمعلم، الأمر الذي يشعر المعلم بالحرج أمام الطلاب ويضعف شخصيته ويزيد توتره أثناء الحصة. وبينت النتائج أيضا أن الموجه يعتمد بشكل أساسي على الزيارة الصفية - دون غيرها من الأساليب التوجيهية الأخرى- في تقويمه لأداء المعلم، وأن المعلمين يرون أن عملية التوجيه لا تزال عملية تفتيشية يسعى الموجه من خلالها إلى تصيد أخطاء المعلم لا لمساعدته [١٥، ص١٥٢-١٥٣].

ومن الدراسات الأجنبية التي تم الاطلاع عليها دراسة أجراها باترسون (Patterson,1991) لمعرفة إدراك المعلمين والمديرين والمشرفين للممارسات الإشرافية الحالية والنموذجية في المدارس الحكومية في ولاية تنيسي الأمريكية، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين تصورات المعلمين وتصورات كل من المديرين والمشرفين لما يجب أن يكون عليه الإشراف، وأن المعلمين يعتقدون أن الممارسات الإشرافية بصورتها الحالية لا تقدم لهم الخدمات الإشرافية التي يحتاجون إليها [١٦، ص٣٩٨١]. وفي دراسة أجراها ريتشي (Ritchie,1993) في كندا لمعرفة الطرق التي يستخدمها المشرفون التربويون للتأثير في المعلمين، بينت نتائجها عوامل وممارسات غير

متوقعة يستخدمها المشرف للتأثير في المعلم منها التركيز على جزئية معينة من الموقف التعليمي، والتوجيه المباشر، واستخدام السلطة والتهديد [١٧ ، ص٢٦٣٦]. وفي الدراسة التي قامت بها شانتز و ميلكا (Shantz & Milka, 1999) بعنوان تطوير علاقة إيجابية : العامل الأكثر أهمية في الإشراف على المعلمين، وهدفت إلى معرفة أثر تطوير علاقة إيجابية بين المشرفين والمعلم، بينت نتائجها أن هكذا علاقة تسودها الثقة والاحترام المتبادل تسهم في تكوين اتجاهات إيجابية لدى المعلمين نحو المشرف التربوي وبالتالي تؤثر في سلوكه التدريسي [١٨ ، ص٦٩٣].

تبين من الدراسات السابقة التي تم الاطلاع عليها أن هناك فجوة بين المعلمين والمشرفين بالرغم من اختلاف الثقافات والنظم التربوية التي يعملون فيها. كما تبين أن كثيرا من الممارسات الإشرافية لا تزال تصطبغ بصبغة التفتيش بالرغم من الجهود التي تبذلها السلطات التربوية العليا لتطوير عملية التوجيه التربوي.

مجتمع الدراسة

تشتمل المناطق التعليمية التسع في دولة الإمارات العربية المتحدة على (١٩٦) مدرسة ثانوية منها (٩٤) مدرسة للبنين و (١٠٢) مدرسة للبنات يعمل فيها (١٩٦) مديرا ومديرة (٩٤من الذكور و ١٠٢من الإناث). ويبلغ عدد المعلمين (٥٦٥٣) معلما ومعلمة (منهم ٢٥٣٦ من الذكور و ٣١١٧ من الإناث)، كما يبلغ عدد الموجهين (٥٠٠) موجها وموجهة (منهم ١٧٤ من الإناث و ٣٢٦ من الذكور) [١٩ ، ص٧٠-٧٥].

ويبين الجدول رقم (١) توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب المنطقة التعليمية والجنس والجنسية :

جدول رقم (١). توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب المنطقة التعليمية والجنس والجنسية.

المنطقة التعليمية	الجنسية	عدد المديرين		المجموع	عدد الموجهين		المجموع	عدد المعلمين		المجموع
		ذكور	إناث		ذكور	إناث		ذكور	إناث	
أبو ظبي	م	١١	١١	٢٢	٨	٢١	٢٩	٢٥	٢١٨	٢٤٣
	غ م	-	-	-	٥٥	١٨	٧٣	٤٥٣	٣٤٣	٧٩٦
	مج	١١	١١	٢٢	٦٣	٣٩	١٠٢	٤٧٨	٥٦١	١٠٣٩
العين	م	٦	١٢	١٨	٥	٤	٩	١٦	١٩٦	٢١٢
	غ م	١٣	١٩	٢٢	٥٤	٩	٦٣	٤٢٠	٣٤٨	٧٦٨
	مج	١٩	٢١	٤٠	٥٩	١٣	٧٢	٤٣٦	٥٤٤	٩٨٠
الغربية	م	١	٤	٥	٠	٠	٠	٢	٣	٥
	غ م	١٠	٧	١٧	٢٧	٥	٣٢	١٩٠	١٩٨	٣٨٨
	مج	١١	١١	٢٢	٢٧	٥	٣٢	١٩٢	٢٠١	٣٩٣
دبي	م	٧	٩	١٦	١	١٩	٢٠	٥	٢٣٦	٢٤١
	غ م	١	١	٢	٣٨	٧	٣٥	٢٣٨	١٤٥	٤٢٨
	مج	٨	١٠	١٨	٣٩	٢٦	٦٥	٢٨٨	٣٨١	٦٦٩
الشارقة	م	١٥	١٤	٢٩	٩	٢٣	٣٢	٣٠	٢٩٣	٣٢٣
	غ م	٣	٤	٧	٤٠	١٢	٥٢	٤٥٣	٢٧١	٧٢٤
	مج	١٨	١٨	٣٦	٤٩	٣٥	٤٨	٤٨٣	٥٦٤	١٠٤٧
عجمان	م	٢	٤	٦	١	١١	١٢	-	٧٥	٧٥
	غ م	٢	١	٣	١٤	٥	١٩	١٢٥	٩٠	٢١٥
	مج	٤	٥	٩	١٥	١٦	٣١	١٢٥	١٦٥	٣٩٠
أم القيوين	م	٢	٤	٦	٠	٢	٢	١	٣٠	٣١
	غ م	٢	١	٣	١٣	٣	١٦	٧٣	٦٨	١٤١
	مج	٤	٥	٩	١٣	٥	١٨	٧٤	٩٨	١٧٢
الفجيرة	م	٦	٤	١٠	٢	٨	١٠	٧	٩٧	١٠٤
	غ م	٠	٣	٣	١٩	٣	٢٢	١٤٤	١٢١	٢٦٥
	مج	٦	٧	١٣	٢١	١١	٣٢	١٥١	٢١٨	٣٦٩
رأس الخيمة	م	١٠	١٢	٢٢	٩	١٤	٢٣	٢٣	١٩٩	٢٢٢
	غ م	٣	٢	٥	٣١	١٠	٤١	٢٨٦	١٨٦	٤٧٢
	مج	١٣	١٤	٢٧	٤٠	٢٤	٦٤	٣٠٩	٣٨٥	٦٩٤
المجموع الكلي	م	٦٠	٧٤	١٣٤	٣٥	١٠٢	١٣٧	١٠٩	١٣٤٧	١٤٥٦
	غ م	٣٤	٢٨	٦٢	٢٩١	٧٢	٣٦٣	٢٤٢٧	١٧٧٠	٤١٩٧
	مج	٩٤	١٠٢	١٩٦	٣٢٦	١٧٤	٥٠٠	٢٥٣٦	٣١١٧	٥٦٥٣

النشرة الاستقرارية للإحصاءات التعليمية للعام ٩٩/ ٢٠٠٠ قسم الإحصاء والتوثيق ص ص ٧٠-٧٥

م= مواطن، غ م= غير مواطن

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من ١٠٠ مدير (٤٨ من الذكور و ٥٢ من الإناث)، و ٢٥٠ موجها (١٥٠ من الذكور و ١٠٠ من الإناث)، و ١٢٥٠ معلما (٦٠٠ من الذكور و ٦٥٠ من الإناث)، أي بنسبة ٥١٪ و ٥٠٪ و ٢٢٪ من أفراد مجتمع الدراسة من المديرين والموجهين والمعلمين على التوالي. وقد تم اختيار أفراد عينة الدراسة بطريقة عشوائية حيث مثلث التوزيع الجغرافي للمدارس في المناطق التعليمية المختلفة. وقد استرد الباحث ٥٨ استبانة من المديرين (٣٠ ذ و ٥٨ ث) و ١٣٢ استبانة من الموجهين (٦٩ ذ و ٥٧ ث) و ٨٨٧ استبانة من المعلمين (٤٣٢ ذ و ٤٥٥ ث) -أي ما نسبته ٦٧,٣٪ من الاستبانات التي تم توزيعها. ويبين الجدول رقم (٢) توزيع أفراد عينة الدراسة من الفئات الثلاث حسب متغيرات الدراسة:

جدول رقم (٢). توزيع أفراد عينة الدراسة من الموجهين والمديرين والمعلمين حسب متغيرات الجنس والتخصص والمؤهل والخبرة.

الفئة	الجنس		التخصص		المؤهل العلمي			الخبرة في العمل		
	ذكر	أنثى	علمي	أدبي	أقل من بكالوريوس	بكالوريوس	بكالوريوس + دبلوم	ماجستير	أقل من ٥ سنوات	٥ - ١٠ سنوات	أكثر من ١٠ سنوات
موجهون ن=١٣٢	٦٩	٦٣	٥٧	٧٥	-	٨٩	٢٧	١٦	٥٣	٢٩	٥٠
مديرون ن= ٥٨	٣٠	٢٨	٢١	٣٧	-	٣٨	٢٠	-	-	١٣	٤٥
معلمون ن=٨٨٧	٤٣٢	٤٥٥	٣٦١	٥٢٦	٢٥	٧٢٣	١١٧	٢٢	٩٢	٢٨٤	٥١١

أداة الدراسة

صدقها وثباتها *

بهدف تطوير أداة لجمع المعلومات، قام الباحث بمراجعة الأدبيات المتعلقة بالعلاقة القائمة بين الموجه والمعلم، وبالاطلاع على عدد من الدراسات العربية والأجنبية التي أجريت حول معوقات التوجيه (أو الإشراف) التربوي، كما قام بإجراء دراسة استطلاعية على (٤٥) فردا (١٥ موجها و ١٥ مديرا و ١٥ معلما) طلب منهم الإجابة عن سؤال مفتوح واحد وهو "إن كنت تشعر أن هناك نفورا بين المعلم والموجه، فما هي أسباب ذلك في رأيك ؟" ثم تم تفريغ الإجابات وحصر الأسباب التي ذكرها ٢٥٪ أو أكثر من المستجيبين و بلغ عددها (٣٨) سببا تمت مقارنتها مع ما وجده الباحث في الدراسات التي اطلع عليها.

صدق الأداة : تم إيجاد صدق الأداة عن طريق الصدق التحكيمي حيث تم عرضها على مجموعة من المحكمين الثقاة مكونة من (١٨) عضوا (٦ موجهين و ٦ مديرين و ٦ معلمين)، وطلب منهم قراءة فقرات الاستبانة والحكم على مدى ملاءمة فقراتها لقياس أسباب نفور المعلمين من الموجهين التربويين. وبناء على ما اقترحه المحكمون تم حذف ثماني فقرات وتعديل صياغة بعض الفقرات الأخرى التي أجمع عشرة محكمين أو أكثر على وجوب تعديلها. وبذلك تكونت فقرات الاستبانة في صورتها النهائية من ثلاثين فقرة يجاب عنها بسلم تدريجي مكون من خمس درجات هي عالية جدا ولها ٥ درجات، وعالية ولها ٤ درجات ومتوسطة ولها ثلاث درجات، ومتدنية ولها درجتان ومتدنية جدا ولها درجة واحدة. وقد أشارت الفقرات من ١-٥ منها إلى أسباب تتعلق بالإعداد للزيارة الصفية، والفقرات ٦-١٥ إلى سلوك الموجه داخل غرفة الصف أثناء الزيارة الصفية،

---

* ملحق رقم (١).

والفقرات ١٦-٢٢ إلى سلوك الموجه خلال اللقاء البعدي الذي يعقب الزيارة الصفية، بينما أشارت الفقرات ٢٣ -٣٠ إلى سلوك الموجه العام تجاه المعلم. كما اشتملت استبانة الدراسة على سؤال مفتوح واحد تم توجيهه للمعلمين فقط (الملحق ١).

ثبات الأداة : لإيجاد ثبات الأداة تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا لإيجاد الاتساق الداخلي بين فقرات الاستبانة، وبلغت قيمة ألفا ٠.٩٢ مما جعل الأداة صالحة لأغراض الدراسة كما هي مقيسة بفقراتها.

نتائج الدراسة ومناقشتها

لتبسيط تحليل النتائج فقد تم دمج الدرجتين "عالية جدا" و "عالية" بدرجة واحدة، ودمج الدرجتين "متدنية جدا" و "متدنية" بدرجة واحدة. وبذلك أصبحت الإجابة مكونة من ثلاث درجات هي: عالية ومتوسطة ومتدنية.

أولا: هدف السؤال الأول من أسئلة الدراسة: "ما أسباب نفور معلمي المرحلة الثانوية من الموجهين التربويين كما يراها الموجهون والمديرون والمعلمون في دولة الإمارات العربية المتحدة ؟" فقد تم استخراج التكرارات والنسب المئوية لإجابات أفراد عينة الدراسة من الفئات الثلاث واعتبرت الفقرات التي أجاب عنها ٥٠٪ أو أكثر من المستجيبين أنها من أسباب نفور المعلمين من الموجهين.*

ففي مجال الدراسة الأول: أسباب تتعلق بالإعداد للزيارة الصفية والذي أشارت إليه الفقرات ١-٥ فقد بينت نتائج الدراسة أن المديرين والمعلمين يعتقدون أن جميع الأسباب التي وردت في هذا المجال تسبب نفورا لدى المعلمين من الموجهين التربويين. وهذه الأسباب هي: عدم التعرف على المعلم قبل زيارته للمرة الأولى، وعدم اطلاع المعلم على أهداف الزيارة قبل القيام بها، وعدم إقامة علاقة مبنية على الثقة

* ملحق رقم (٢).

والاحترام المتبادل مع المعلم قبل زيارته وعدم التخطيط للزيارة بشكل تشاركي بين الموجه والمعلم، وعدم اطلاع المعلم على أدوات جمع المعلومات التي يستخدمها الموجه أثناء الزيارة. أما المشرفون فقد ذكروا أن ثلاثا من هذه الأسباب تسبب نفورا من الموجه التربوي وهي .

الأسباب التي تضمنتها الفقرات ١ و ٣ و ٤. وقد يعود شعور المعلمين بأن هذه الأمور تسبب لهم نفورا من الموجهين لأنها تمهد للزيارات الصفية المفاجئة التي يعتقد ٧٢,٥٪ من المعلمين أن الموجهين سيستخدمون نتائجها لتقويم أعمال المعلمين السنوية. ولا شك في أن العلاقة القائمة بين الموجه والمعلم تؤثر إلى درجة كبيرة في نجاح العملية الإشرافية وفي استفادة المعلم من الخدمات الإشرافية التي يقدمها الموجهون. وقد أجمع الباحثون على أن الخطوة الأولى التي يجب أن يقوم بها الموجه التربوي هي بناء علاقة مهنية تعتمد على الثقة والاحترام المتبادل فيما بينهم وبين المعلمين الذين يعملون معهم. ولا يزال المعلمون يعتقدون أن الموجهين ينفردون في التخطيط للزيارة وفي وضع أهدافها واختيار أدوات جمع المعلومات التي سيستخدمونها خلال الزيارة الصفية. وقد اتفقت هذه النتيجة مع النتائج التي توصل إليها عدد من الدراسات المحلية والعربية والأجنبية [ديراني، ١٩٩٥ ؛ ١٩٩٧ والزهراني، ١١ ؛ والزري، ٢٠٠٠].

وفي مجال الدراسة الثاني الذي تعلق بسلوك الموجه التربوي داخل غرفة الصف في أثناء الزيارة الصفية والتي أشارت إليه الفقرات ٦-١٥ ، فقد ذكر المعلمون أن تسعا من الأسباب العشرة الذي تضمها هذا المجال تسبب لهم نفورا من الموجهين بدرجة عالية، وهذه الأسباب هي: الزيارة المفاجئة للمعلم في صفه، ومقاطعة المعلم أثناء الشرح، وتصحيح أخطاء المعلم أمام التلاميذ، والتركيز على الجزئيات وإهمال الأساسيات، وقيام الموجه بحركات وإيماءات تدل على عدم رضاه عما يدور في غرفة الصف،

والتحدث مع التلاميذ أثناء قيام المعلم بشرح الدرس، وإبداء آراء أو تعليقات سلبية أثناء قيام المعلم بشرح الدرس، ومحاولة تصيد أخطاء المعلم وهفواته، وعدم عقد لقاء مع المعلم مباشرة بعد انتهاء الزيارة الصفية. ولعل ذلك يعود إلى شعور المعلمين بالإحراج أمام تلاميذهم عندما يتدخل الموجه في سير الحصة الدراسية مما قد يشكك التلاميذ بمعلومات معلميهم وبقدراتهم على التدريس. وقد وافق المديرون على أن ستة من الأسباب التسعة التي ذكرها المعلمون تسبب نفورا لدى المعلمين من الموجهين وهي الأسباب التي تضمنتها الفقرات ٦ و ٩ و ١٠ و ١٢ و ١٣ و ١٤. أما المشرفون فقد أشاروا إلى أن جميع الأسباب الواردة تحت هذا المجال تسبب نفورا من الموجهين بدرجة عالية جدا باستثناء الفقرة التي تشير إلى جمع البيانات والمعلومات أثناء الزيارة الصفية. وقد يعود السبب في ذلك لاعتقاد الموجهين أن المعلمين قد اعتادوا على الطريقة التقليدية التي يقوم بها الموجهون لجمع البيانات عن الزيارة الصفية وذلك من خلال تدوين ملاحظات عن بعض ما يدور في غرفة الصف خلال الموقف التعليمي.

وفي مجال الدراسة الثالث الذي تعلق بسلوك الموجه التربوي خلال اللقاء الإشرافي الذي يعقب الزيارة الصفية والذي أشارت إليه الفقرات ١٦-٢٢ فقد ذكر المعلمون أن خمسة من هذه الأسباب تسبب لهم نفورا من المعلمين بدرجة عالية، وهذه الأسباب هي: عدم عقد لقاء مع المعلم مباشرة بعد الزيارة الصفية، وعدم إعطاء المعلم الفرصة لانتقاد الموقف التعليمي الذي تمت ملاحظته، وعدم اطلاع المعلم على نقاط القوة في هذا الموقف، وعدم اقتراح استراتيجيات تدريسية بديلة، والتركيز على الزيارة الصفية دون اتباع أساليب إشرافية أخرى. وقد يعزى السبب في ذلك لشعور المعلمين بضرورة عقد اجتماع مع الموجه التربوي مباشرة بعد انتهاء الزيارة الصفية لكي يستطيع المعلم أن يتعرف على مستوى أدائه الصفي، وعلى نقاط الضعف التي لاحظها الموجه لكي يعمل المعلم

على تلافيها، أو على نقاط القوة ليعمل على تعزيزها. ويبدو أن المعلمين يشعرون أن الموجهين يركزون على الجزئيات في الموقف التعليمي ويهملون الأساسيات، كما أنهم يركزون على نقاط الضعف دون الإشارة إلى نقاط القوة لدى المعلم. إلا أن المعلمين يشعرون أن الموجهين لا يزالون يعتمدون على الزيارة الصفية كأسلوب رئيسي في توجيه المعلمين وكوسيلة لتقويم أدائهم حيث أشار إلى ذلك ٧٢.٥٪ من المعلمين، و ٧٠.٤٪ من المديرين و ٧١.٣٪ من الموجهين، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه بعض الدراسات السابقة [ديراني، ١٩٩٥ ؛ الزهراني، ١٩٩٤ ؛ والزري، ٢٠٠٠].

وفي هذا المجال أشار المديرون إلى اعتقادهم بأن أربعة من هذه الأسباب تسبب نفور المعلمين من الموجهين وهي ما أشارت إليه الفقرات ١٧ و ١٩ و ٢٠ و ٢٢، وهذه الأسباب هي: عدم إعطاء المعلم الفرصة لانتقاد الموقف التعليمي الذي قام بشرحه، وعدم اطلاع المعلم على نقاط القوة في الموقف الذي قام بتدريسه، وعدم إعطاء المعلم استراتيجيات تدريسية بديلة، والتركيز على الزيارة الصفية دون اتباع أساليب إشرافية أخرى. أما الموجهون فقد اعتبروا جميع الفقرات التي وردت في هذا المجال -باستثناء الفقرة ٢١ - أنها تسبب نفورا لدى المعلمين من الموجهين التربويين. ومن هذه النتيجة يتبين أن الموجهين يدركون أن هناك نفورا منهم لدى المعلمين.

وأما في مجال الدراسة الرابع والأخير والذي يتعلق بسلوك الموجه التربوي العام نحو المعلمين، فقد ذكر المعلمون أن ثلاثا من الفقرات التي وردت تحت هذا المجال تسبب لهم نفورا من الموجهين وهي الفقرات ٢٣ و ٢٤ و ٢٧ والتي أشارت إلى عدم تشجيع المعلم على إنجازاته، والاعتماد على الزيارة الصفية فقط لتقويم أداء المعلم وتركيز التوجيه على تقييم أداء المعلم أكثر من تركيزه على تحسين أدائه. وقد اتفق المديرون والموجهون مع المعلمين على ذلك. وبالإضافة إلى ذلك فقد ذكر الموجهون والمديرون أن مضمون الفقرة

٢٨ والتي تشير إلى استعلاء الموجهين في تعاملهم مع المعلمين يسبب نفورا لدى المعلمين من الموجهين التربويين. ولعل السبب في ذلك يعود لافتقار بعض الموجهين لاستخدام أسلوب العلاقات الإنسانية مع المعلمين الذين يتعاملون معهم. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه بعض الدراسات العربية والأجنبية [ديراني، ١٩٩٧ ؛ هترية، ١٩٩٩ ؛ رتشي، ١٩٩٣ ؛ وشانتز وملكا، ١٩٩٩].

وبالإضافة إلى الأسباب التي تضمنتها استبانة الدراسة ذكر المعلمون في إجاباتهم عن السؤال المفتوح الذي تم توجيهه لهم عددا من الأسباب لنفورهم من الموجهين تعلق معظمها بالجانب الإنساني مثل: عدم الثناء على إنجازات المعلم، وعدم تقدير جهود المعلم الممتاز، وعدم مراعاة ظروف المعلمين و الفروق الفردية بينهم، الأمر الذي يؤدي إلى انعدام الثقة والاحترام المتبادل بين الطرفين. وفي هذا يقول شانتز وميلكا (Shantz & Milka, 1999) أن تطوير علاقة إيجابية بين المعلم والموجه تسودها الثقة والاحترام المتبادل تؤثر في سلوك المعلم التدريسي وفي اتجاهاته نحو الموجهين الذي يتعامل معه [١٨، ص٧٠٩]. ويتفق هذا مع ما أشار إليه ديراني والزهراني وهتريه والزري في الدراسات التي ورد ذكرها سابقا.

ويبين الجدول رقم (٣) الفقرات التي أجمع ٥٠٪ أو أكثر من أفراد عينة الدراسة على أنها تسبب نفورا للمعلمين من الموجهين التربويين بدرجة عالية:

جدول رقم (٣). الفقرات التي أجمع ٥٠٪ أو أكثر من أفراد عينة الدراسة على أنها تسبب نفور المعلمين من الموجهين التربويين بدرجة عالية.

م	الفقرة	موجهون	مديرون	معلمون
١	عدم التعرف على المعلم قبل زيارته للمرة الأولى	X	X	X
٢	عدم اطلاع المعلم على أهداف الزيارة الصفية قبل القيام بها		X	X
٣	عدم إقامة علاقة مبنية على الثقة والاحترام المتبادل مع المعلم قبل زيارته	X	X	X
٤	عدم التخطيط للزيارة بشكل تشاركي بين الموجه والمعلم	X	X	X
٥	عدم اطلاع المعلم على أدوات جمع المعلومات التي يستخدمها الموجه أثناء الزيارة		X	X
٦	زيارة المعلم في صفه بشكل مفاجئ	X	X	X
٧	جلوس الموجه في الصف في مكان يشتت فيه انتباه التلاميذ	X		
٨	مقاطعة المعلم أثناء الشرح	X		X
٩	تصحيح أخطاء المعلم أمام التلاميذ	X	X	X
١٠	التركيز أثناء الزيارة على الجزئيات وإهمال الأساسيات	X	X	X
١١	جمع البيانات والمعلومات أثناء الزيارات الصفية			
١٢	قيام الموجه بحركات وإيماءات تدل على عدم رضاه عما يدور في الصف	X	X	X
١٣	التحدث مع التلاميذ أثناء قيام العلم بشرح الدرس	X	X	X
١٤	إبداء آراء وتعليقات سلبية أثناء قيام المعلم بشرح الدرس	X	X	X
١٥	محاولة تصيد أخطاء المعلم وهفواته	X		X
١٦	عدم عقد لقاء مع المعلم مباشرة بعد الزيارة الصفية	X		X
١٧	عدم إعطاء المعلم الفرصة لانتقاد الموقف التعليمي الذي قام بشرحه	X	X	X

تابع جدول رقم (٣).

الفقرة	موجهون	مديرون	معلمون
١٨. عدم اطلاع المعلم على نقاط الضعف التي لاحظها الموجه خلال الزيارة	X		
١٩. عدم اطلاع المعلم على نقاط القوة في الموقف الذي قام بتدريسه	X	X	X
٢٠. عدم اقتراح استراتيجيات تدريسية بديلة	X	X	X
٢١. إسداء النصيحة المباشرة للمعلم خلال اللقاء بعد الزيارة			
٢٢. التركيز على الزيارة الصفية دون اتباع أساليب توجيهية أخرى	X	X	X
٢٣. عدم تشجيع المعلم على إنجازاته	X	X	X
٢٤. الاعتماد على الزيارة الصفية فقط لتقويم أداء المعلم	X	X	X
٢٥. استفادة المعلم من الموجه التربوي في تحسين أدائه الصفي			
٢٦. إسهام زيارات الموجهين في تحسين سلوك المعلم التدريسي			
٢٧. تركيز التوجيه على تقييم أداء المعلم أكثر من تركيزه على تحسين أدائه	X	X	X
٢٨. الموجه يبدي استعلاء في تعامله مع المعلمين	X	X	
٢٩. الموجه التربوي غير مؤهل فنياً لتوجيه المعلمين	X		
٣٠. الرجاء الاستجابة للفقرة رقم (٣٠) حسب طبيعة عملك موجه : درجة استفادة المعلم من الموجه التربوي مدير : درجة استفادة المعلم من الموجه التربوي معلم : درجة استفادتي من الموجه التربوي	X		

ثانياً: للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات الموجهين والمديرين والمعلمين حول أسباب نفور المعلمين من الموجهين التربويين تعزى لطبيعة العمل؟" فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي

لاستخراج دلالات الفروق بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة من الفئات الثلاث والتي تعزى لمتغير طبيعة العمل. وقد تبين أن هناك فروقا دالة إحصائيا بين متوسطات إجاباتهم تعزى لهذا المتغير. وقد بلغت قيمة ف (٦.٨) بمستوى دلاله (٠.٠٠١)، كما يتضح من الجدول رقم (٤). وباستخدام اختبار شيفيه تبين أن الفروق كانت لصالح فئة الموجهين.

جدول رقم (٤). نتائج استخدام تحليل التباين الأحادي لاستخراج دلالات الفروق بين متوسطات إجابات الموجهين والمديرين والمعلمين التي تعزى لطبيعة العمل

مصدر التباين		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف	مستوى الدلالة
طبيعة العمل	موجه	٣,٧	٠,٩	٦,٨	٠,٠٠١
	مدير	٣,٦	٠,٧		
	معلم	٣,٤	٠,٨		

ثالثاً: للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات الموجهين حول أسباب نفور المعلمين من الموجهين التربويين تعزى لمتغيرات الجنس والتخصص الأكاديمي و المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة في العمل ؟" فقد تم ما يلي:

(أ) استخدام تحليل التباين الأحادي لاستخراج دلالات الفروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة من الموجهين والتي تعزى للمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة في العمل. وقد بينت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات الموجهين تعزى لهذين المتغيرين كما يتضح من الجدول رقم (٥) أدناه:

جدول رقم (٥).نتائج استخدام تحليل التباين الأحادي لاستخراج دلالات الفروق بين متوسطات إجابات الموجهين والتي تعزى لمتغيري المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة في العمل.

مصدر التباين		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف	مستوى الدلالة
المؤهل	بكالوريوس	٣,٦	٠,٨	١,٠٠٨	٠,٣٦
	بكالوريوس + دبلوم	٣,٥	١,٠		
	ماجستير	٣,٥	٠,٥		
الخبرة	اقل من ٥ سنوات	٣,٨	٠,٨	٠,٣	٠,٧٧
	من ٥-١٠ سنوات	٣,٦	٠,٨		
	أكثر من ١٠ سنوات	٣,٧	١,٠		

(ب) تم استخدام اختبار ت لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق داله إحصائيا بين متوسطات إجابات الموجهين تعزى لمتغيري الجنس والتخصص. وقد بينت النتائج أنه توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ∝= ٠.٠٤ بين متوسطات إجابات الموجهين تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجاباتهم تعزى لمتغير التخصص كما يتضح من الجدول رقم (٦) أدناه:

جدول (٦). نتائج استخدام اختبار ت لاستخراج دلالات الفروق بين متوسطات إجابات الموجهين والتي تعزى لمتغيري الجنس والتخصص

مصدر التباين		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الجنس	ذكر	٣,٦	٠,٩	- ٢,٠	٠,٠٤
	أنثى	٣,٩	٠,٨		
التخصص	علمي	٣,٧	٠,٩	٠,٠	٠,٩٧
	أدبي	٣,٧	٠,٨		

رابعاً: للإجابة عن سؤال الدراسة الرابع: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات المديرين حول أسباب نفور المعلمين من الموجهين التربويين تعزي لمتغيرات الجنس والتخصص الأكاديمي والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة في العمل ؟" تم ما يلي :

(أ) استخدام تحليل التباين الأحادي لاستخراج دلالات الفروق بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة من المديرين والتي تعزى للمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة في العمل، وقد بينت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجاباتهم تعزى لهذين المتغيرين كما يتبين من الجدول رقم (٧):

جدول رقم (٧). نتائج استخدام تحليل التباين الأحادي لاستخراج دلالات الفروق بين متوسطات إجابات المديرين والتي تعزى لمتغيري المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة في العمل.

مصدر التباين		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف	مستوى الدلالة
المؤهل	بكالوريوس	٣,٥	٠,٨	١,٠	٠,٣١
	بكالوريوس + دبلوم	٣,٧	٠,٧		
الخبرة	اقل من ٥ سنوات	٣,٧	٠,٩	٠,٥٠	٠,٥٠
	من ٥-١٠ سنوات	٣,٥	٠,٧		
	أكثر من ١٠ سنوات				

(ب) ثم تم استخدام اختبار ت لاستخراج دلالات الفروق بين متوسطات إجابات المديرين والتي تعزى لمتغيري الجنس والتخصص. وقد بينت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجاباتهم تعزى لهذين المتغيرين كما يظهر في الجدول رقم (٨):

جدول رقم (٨). نتائج استخدام اختبار ت لاستخراج دلالات الفروق بين متوسطات إجابات المديرين والتي تعزى لمتغيري الجنس والتخصص.

مصدر التباين		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الجنس	ذكر	٣,٥	٠,٧	-٠,١	٠,٩٣
	أنثى	٣,٦	٠,٨		
التخصص	علمي	٣,٥	٠,٧	-٠,٧	٠,٥١
	أدبي	٣,٧	٠,٨		

خامساً: للإجابة عن سؤال الدراسة الخامس: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات المعلمين حول أسباب نفور المعلمين من الموجهين التربويين تعزى لمتغيرات الجنس والتخصص الأكاديمي والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة في العمل ؟" فقد تم ما يلي:

جدول رقم (٩). نتائج استخدام تحليل التباين الأحادي لاستخراج دلالات الفروق بين متوسطات إجابات المعلمين تعزى لمتغيري المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة في العمل

مصدر التباين		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف	مستوى الدلالة
المؤهل	أقل من بكالوريوس	٣,٥	١,٠	٠,٦	٠,٥٨
	بكالوريوس	٣,٤	٠,٨		
	بكالوريوس + دبلوم	٣,٤	٠,٧		
الخبرة	اقل من ٥ سنوات	٣,٤	٠,٨	٠,٣	٠,٧١
	من ٥-١٠ سنوات	٣,٥	٠,٨		
	أكثر من ١٠ سنوات	٣,٤	٠,٨		

(أ) استخدام تحليل التباين الأحادي لاستخراج دلالات الفروق بين متوسطات إجابات المعلمين والتي تعزى لمتغيري المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة في العمل. وقد بينت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات المعلمين تعزى لهذين المتغيرين كما يتبين من الجدول رقم (٩) .

(ب) ثم تم استخدام اختبار ت لاستخراج دلالات الفروق بين متوسطات إجابات المعلمين والتي تعزى لمتغيري الجنس والتخصص. وقد بينت النتائج أنه لا توجد فروق دلالة إحصائيا بين متوسطات إجاباتهم تعزى لهذين المتغيرين كما يظهر في الجدول رقم (١٠) أدناه :

جدول رقم (١٠). نتائج استخدام اختبار ت لاستخراج دلالات الفروق بين متوسطات إجابات المعلمين والتي تعزى لمتغيري الجنس والتخصص.

مصدر التباين		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الجنس	ذكر	٣,٤	٠,٨	-٠,٩	٠,٣٥
	أنثى	٣,٤	٠,٨		
التخصص	علمي	٣,٤	٠,٨	-١,٠	٠,٣٠
	أدبي	٣,٤	٠,٨		

بينت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تصورات كل من الموجهين والمديرين والمعلمين لأسباب نفور المعلمين من الموجهين تعزى لطبيعة العمل. ولوحظ أن تصورات المديرين والمعلمين قد تشابهت بشكل ملحوظ، ولعل السبب في

ذلك يعود إلى احتكاك مدير المدرسة بالمعلمين وشعوره بمشكلاتهم وبطريقة تعامل الموجهين معهم. كما بينت النتائج أيضا أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات إجابات الموجهين والمديرين والمعلمين تعزى للمؤهل العلمي والخبرة في العمل والتخصص باستثناء وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات الموجهين تعزى للجنس ولصالح الإناث وقد يعود السبب في ذلك إلى تمسك الإناث عادة بحرفية التعليمات، أو لاتباعهن بعض الأساليب المباشرة في التعامل لإثبات الذات و القدرة على التوجيه. ومن النتائج التي أثارت الانتباه أن ٣٦.٥٪ من المديرين و ٤١.٧٪ من المعلمين فقط ذكروا أن المعلمين استفادوا من الموجه التربوي بدرجة عالية وعالية جداً، وأن ٤٨.١٪ من المديرين و ٤٠.٢٪ من المعلمين ذكروا أن استفادة المعلم من الموجه كانت بدرجة متوسطة ولعل السبب في ذلك يعود إلى شعور المديرين والمعلمين بعدم جدوى الخدمات الإشرافية التي يقدمها الموجهون بشكلها الحالي.

خـــاتـــمـــة

يحاول الباحث -أي باحث- عادة أن يراعي قواعد بناء أدوات جمع المعلومات وأن يضع فقرات استبانة بطريقة تقلل من احتمال إعطاء المستجيب الفرصة لإصدار أحكام شخصية، أو التحيز لإجابات معينة، كما يحاول أن يقلل من طلب المعلومات الشخصية التي قد تمكنه من التعرف على هوية المستجيب لاستبانته. ومن عيوب استبانة الدراسات الإنسانية أن بعض المستجيبين يميل لاعطاء الإجابات التي يعتقد أنها ترضي الباحث، أو إعطاء تقديرات عالية أو متدنية عن أداء الأشخاص الآخرين بناء على العلاقات الشخصية التي تربط بينهم. ويميل بعضهم لاتخاذ مواقف حيادية أو التهرب من إعطاء الإجابات التي يشعرون ضمنيا أنها تعبر تصوراتهم عن طريق إعطاء تقديرات

متوسطة لعدد كبير من الفقرات مبتعدين بذلك عن الدقة والموضوعية، كما يميل البعض الآخر إلى عدم الاستجابة للفقرات التي تتطلب إعطاء معلومات كتابية، أو الاستجابة للأسئلة ذات النهاية المفتوحة لاعتقادهم أنه يمكن التعرف على هويتهم من خطوطهم أو من خلال الطريقة أو الأسلوب الذي يكتبون فيه، الأمر الذي يؤثر على نتائج الدراسة. ويعتقد هذا الباحث أنه من الإنصاف القول أن بعض المعلمين والمديرين أعطوا تقديرات متدنية أو متوسطة لأداء الموجه التربوي إما بسبب تجربة سلبية مروا بها سابقا مع موجه ما، أو لاعتقادهم أنها طريقة للانتقام من موجه تربطهم به علاقات سلبية بهدف إعطاء صورة سيئة عن أدائه. كما يعتقد الباحث أيضا أن نتائج الدراسات الإنسانية التي تعتمد طريقة جمع المعلومات فيها على بناء وتطبيق استبانات تعد لهذا الغرض تعتبر مؤشرات لا أحكام قطعية يمكن تعميمها على جميع أفراد مجتمع الدراسة المستهدف.

التوصيات

أظهرت نتائج هذه الدراسة أن هناك عددا كبيرا من الأسباب التي أجمع الموجهون والمديرون والمعلمون على أنها تسبب نفورا لدى المعلمين من الموجهين التربويين، والسبب في ذلك يعود لبعض الممارسات السلبية التي يقوم بها بعض الموجهين قبل الزيارة الصفية أو أثناءها أو بعد الانتهاء منها. وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة فإن الباحث يوصي بما يلي :

١ - ضرورة التركيز على صفات معينة في الأشخاص المرشحين لشغل وظيفة موجه تربوي أو للترقية إليها، والتأكد من امتلاكه للكفايات الشخصية والمهنية والمهارات التي تؤهله للقيام بهذا العمل.

٢ - إعادة النظر في محتويات برامج إعداد الموجهين للمهنة بحيث يتم تدريبهم على القيام بزيارات صفية فعالة تهدف إلى التعرف على قدرات المعلم لتعزيزها، أو تطويرها أو تحسينها.

٣ - العمل على إيجاد برامج لمد جسور الثقة بين المعلم و الموجه من خلال لقاءات غير رسمية بحيث يشعر المعلم أن الموجه صديق - أو زميل- يرغب في مساعدته على تحسين أدائه و تطويره، وبحيث يشعر الموجه أن المعلم زميل يحتاج إلى هذه المساعدة.

٤ - التأكيد على استخدام أسلوب العلاقات الإنسانية في التعامل مع المعلمين من خلال تفهم ظروف المعلم ومساندته والثناء على إنجازاته

٥ - وضع قواعد محددة لأصول الزيارة الصفية بحيث يترتب على الموجه أن يقوم بخطوات محددة قبل القيام بالزيارة، وفي أثنائها، وبعد الانتهاء منها وبحيث يتم التخطيط لها بشكل تشاركي مع الأطراف المعنية الأخرى.

٦ - تعريف الموجهين بالاتجاهات الحديثة في مجال التوجيه (الإشراف)، للابتعاد عن الطرق التقليدية عند القيام بعملية التوجيه واستخدام أساليب تتناسب مع احتياجات المعلمين المختلفة.

٧ - عدم الاعتماد كلية على التقارير الإشرافية التي يرفعها الموجهون عن المعلمين لاتخاذ قرارات إدارية تؤثر على المعلم من حيث نقله أو ترفيعه.

ملحق (١)

بسم الله الرحمن الرحيم

الزملاء والزميلات الموجهين والموجهات ، والمديرين والمديرات ، والمعلمين والمعلمات السلام عليكم ورحمة الله وبركاته :

اعتزم بمشيئة الله القيام بدراسة بعنوان "أسباب نفور معلمي المرحلة الثانوية من الموجهين كما يراها الموجهون والمديرون والمعلمون في دولة الإمارات العربية المتحدة" وتهدف هذه الدراسة إلى معرفة ما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيا بين متوسطات هذه الفئات الثلاث تعزى لمتغيرات طبيعة العمل والجنس والتخصص الأكاديمي والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة في العمل الحالي.

يرجى التكرم بقراءة فقرات الاستبانة ووضع إشارة (x) في المربع المقابل للفقرة وتحت الدرجة التي تعتقد أنها تسبب نفورا للمعلمين من الموجهين على النحو الآتي :

إذا كنت تعتقد أن مضمون الفقرة يشكل سببا لنفور المعلم بدرجة عالية جدا ، فضع إشارة (x) في المربع المقابل للفقرة وتحت "عالية جدا".

إذا كنت تعتقد أن مضمون الفقرة يشكل سببا لنفور المعلم بدرجة متوسطة ، فضع الإشارة في المربع المقابل للفقرة وتحت كلمة متوسطة.

إن المعلومات التي سيحصل عليها الباحث لن تستخدم إلا لأغراض هذه الدراسة فقط.

شاكراً لكم حسن تعاونكم ، والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته ، ، ، ،

الرجاء إعطاء جميع المعلومات المطلوبة أدناه :

طبيعة العمل : ▫ موجه تربوي ▫ مدير مدرسة ▫ معلم

الجنس : ▫ ذكر ▫ أنثى

التخصص الأكاديمي : ▫ علمي ▫ أدبي

المؤهل العلمي : ▫ أقل من بكالوريوس ▫ بكالوريوس

▫ بكالوريوس+دبلوم ▫ ماجستير

الخبرة في العمل : ▫ أقل من ٥ سنوات ▫ ٥ - ١٠ سنوات ▫ أكثر من ١٠ سنوات

أسباب نفور المعلمين من التوجيه التربوي

م	إلى أي درجة تعتقد أن مضمون الفقرات التالية يسبب نفوراً من التوجيه التربوي	عالية جداً	عالية	متوسطة	متدنية	متدنية جداً
		٥	٤	٣	٢	١
١	عدم التعرف على المعلم قبل زيارته للمرة الأولى					
٢	عدم اطلاع المعلم على أهداف الزيارة الصفية قبل القيام بها					
٣	عدم إقامة علاقة مبنية على الثقة والاحترام المتبادل مع المعلم قبل زيارته					
٤	عدم التخطيط للزيارة بشكل تشاركي بين الموجه والمعلم					
٥	عدم اطلاع المعلم على أدوات جمع المعلومات التي يستخدمها الموجه اثناء الزيارة					
٦	زيارة المعلم في صفه بشكل مفاجئ					
٧	جلوس الموجه في الصف في مكان يشتت فيه انتباه التلاميذ					
٨	مقاطعة المعلم أثناء الشرح					
٩	تصحيح أخطاء المعلم أمام التلاميذ					
١٠	التركيز أثناء الزيارة على الجزئيات وإهمال الأساسيات					
١١	جمع البيانات والمعلومات أثناء الزيارات الصفية					
١٢	قيام الموجه بحركات وإيماءات تدل على عدم رضاه عما يدور في الصف					
١٣	التحدث مع التلاميذ أثناء قيام العلم بشرح الدرس					
١٤	إبداء آراء وتعليقات سلبية أثناء قيام المعلم بشرح الدرس					
١٥	محاولة تصيد أخطاء المعلم وهفواته					
١٦	عدم عقد لقاء مع المعلم مباشرة بعد الزيارة الصفية					

تابع

م	إلى أي درجة تعتقد أن مضمون الفقرات التالية يسبب نفوراً من التوجيه التربوي	عالية جداً	عالية	متوسطة	متدنية	متدنية جداً
		٥	٤	٣	٢	١
١٧	عدم إعطاء المعلم الفرصة لانتقاد الموقف التعليمي الذي قام بشرحه					
١٨	عدم اطلاع المعلم على نقاط الضعف التي لاحظها الموجه خلال الزيارة					
١٩	عدم اطلاع المعلم على نقاط القوة في الموقف الذي قام بتدريسه					
٢٠	عدم اقتراح استراتيجيات تدريسية بديلة					
٢١	إسداء النصيحة المباشرة للمعلم خلال اللقاء بعد الزيارة					
٢٢	التركيز على الزيارة الصفية دون اتباع أساليب توجيهية أخرى					
٢٣	عدم تشجيع المعلم على إنجازاته					
٢٤	الاعتماد على الزيارة الصفية فقط لتقويم أداء المعلم					
٢٥	استفادة المعلم من الموجه التربوي في تحسين أدائه الصفي					
٢٦	إسهام زيارات الموجهين في تحسين سلوك المعلم التدريسي					
٢٧	تركيز التوجيه على تقييم أداء المعلم أكثر من تركيزه على تحسين أدائه					
٢٨	الموجه يبدي استعلاء في تعامله مع المعلمين					
٢٩	الموجه التربوي غير مؤهل فنياً لتوجيه المعلمين					
٣٠	الرجاء الاستجابة للفقرة رقم (٣٠) حسب طبيعة عملك موجه : درجة استفادة المعلم من الموجه التربوي مدير : درجة استفادة المعلم من الموجه التربوي معلم : درجة استفادتي من الموجه التربوي					

إن كانت هناك أي أمور أخرى تسبب نفورا من التوجيه التربوي يرجى ذكرها أدناه :

١	
٢	
٣	
٤	
٥	
٦	
٧	
٨	
٩	
١٠	

شكراً لحسن تعاونكم.

ملحق (٢)

توزيع التكرارات والنسب المئوية لإجابات أفراد عينة الدراسة من الموجهين والمديرين والمعلمين على فقرات الاستبانة

م	الفقرة	الفئة	عالية جدا وعالية		متوسطة		متدنية ومتدنية جدا	
			ت	٪	ت	٪	ت	٪
١	عدم التعرف على المعلم قبل زيارته للمرة الأولى	الموجه	٧١	٧٣.٣	٢١	١٦.٤	٢٦	٢٠.٣
		المدير	٣٥	٦٠.٤	١٩	٣٢.٩	٤	٦.٧
		المعلم	٤٨٠	٥٥.٢	٢٤٦	٢٨.٢	١٤٣	١٥.٧
٢	عدم اطلاع المعلم على أهداف الزيارة الصفية قبل القيام بها	الموجه	٦٣	٤٩.٢	٤٢	٣٢.٨	٢٣	١٨.٠
		المدير	٣٥	٦١.٤	١٦	٢٨.١	٦	١٠.٦
		المعلم	٤٩٠	٥٦.٣	٢٤٤	٢٨.٠	١٣٦	١٥.٧

تابع ملحق رقم (٢).

م	الفقرة	الفئة	عالية جدا وعالية ت	٪	متوسطة ت	٪	متدنية ومتدنية جدا ت	٪
	عدم إقامة علاقة مبنية على	الموجه	٨٦	٦٦.٧	٢٠	١٥.٥	٢٣	١٧.٨
٣	القفة والاحترام المتبادل مع	المدير	٣٦	٦٢.١	١٥	٢٥.٩	٧	١٢.٢
	المعلم قبل زيارته	المعلم	٤٨٧	٥٦.٢	١٩٢	٢٢.١	١٨٩	٢١.٨
	عدم التخطيط للزيارة	الموجه	٧٠	٥٣.٨	٤٠	٣٠.٨	٢٠	١٥.٤
٤	بشكل تشاركي بين الموجه	المدير	٤٠	٦٩.٠	١٢	٢٠.٧	٦	١٠.٣
	والمعلم	المعلم	٥٠٠	٥٧.٥	٢٢٤	٢٥.٨	١٤٥	١٦.٦
	عدم اطلاع المعلم على	الموجه	٦٨	٢٥.٣	٤٣	٣٣.١	١٩	١٤.٦
٥	أدوات جمع المعلومات	المدير	٣٤	٥٩.٧	١٧	٢٩.٨	٦	١٠.٦
	التي يستخدمها الموجه أثناء الزيارة	المعلم	٤٤٥	٥١.٨	٢٦٨	٣٢.١	١٤٧	١٧.١
٦	زيارة المعلم في صفه بشكل مفاجئ	الموجه	٨١	٦٢.٣	٣٠	٢٣.١	١٩	١٤.٧
		المدير	٣٧	٦٤.٩	١٩	٣٢.٨	٦	١٠.٦
		المعلم	٥٦٣	٦٧.٦	١٥٢	١٧.٥	١٥٦	١٧.٩
	جلوس المعلم في الصف في	الموجه	٦٦	٥١.٢	٢٥	١٩.٤	٣٨	٢٩.٥
٧	مكان يشتت فيه انتباه	المدير	١٦	٢٨.٨	١٧	٢٩.٨	٢٣	٤١.١
	التلاميذ	المعلم	٣٦٢	٤١.٦	١٨١	٢٠.٨	٣٢٨	٣٧.٧
		الموجه	٩٤	٧٢.٣	١١	٨.٥	٢٥	١٩.٢
٨	مقاطعة المعلم أثناء الشرح	المدير	٢٤	٢٤.١	١٧	٢٩.٨	٢٦	٣٨.١
		المعلم	٤٣٦	٥٠.٠	١١٣	١٢.٩	٣٢٧	٣٧.٣
		الموجه	١٠٣	٧٧.٨	٥	٣.٨	٢٤	١٨.٣
٩	تصحيح أخطاء المعلم أمام التلاميذ	المدير	٣٣	٥٧.٧	٥	٨.٨	١٩	٣٣.٤
		المعلم	٤٨٦	٥٤.٥	٧٣	٨.٣	٣١٦	٣٦.١

تابع ملحق رقم (٢).

م	الفقرة	الفئة	عالية جدا وعالية ت	٪	متوسطة ت	٪	متدنية ومتدنية جدا ت	٪
١٠	التركيز أثناء الزيارة على الجزئيات وإهمال الأساسيات	الموجه	١٠٣	٧٩.٨	٦	٤.٧	٢٠	١٥.٥
		المدير	٣٢	٥٦.١	١٥	٢٥.٩	١٠	١٧.٦
		المعلم	٥٥٧	٦٣.٩	١٣٠	١٤.٩	١٨٥	٢١.٣
١١	جمع البيانات والمعلومات أثناء الزيارة الصفية	الموجه	٦١	٤٦.٩	٤٨	٣٦.٩	٢١	١٦.٢
		المدير	٢٥	٤٣.٩	٢٢	٣٨.٦	١٠	١٧.٦
		المعلم	٤١٣	٤٧.٨	٢٤٨	٢٨.٧	٢٠٣	٢٣.٥
١٢	قيام الموجه بحركات وإيماءات تدل على عدم رضاه عما يدور في الصف	الموجه	١٠٣	٧٨.٧	٥	٣.٨	٢٣	١٧.٥
		المدير	٣٢	٥٦.١	١١	١٩.٣	١٤	٢٤.٤
		المعلم	٤٨١	٥٥.٣	٩٧	١١.١	٣٩٣	٣٣.٦
١٣	التحدث مع التلاميذ أثناء قيام المعلم بشرح الدرس	الموجه	٩٣	٧١.٥	١٣	١٠.٠	٢٤	١٨.٥
		المدير	٣١	٥٤.٤	٧	١٢.٣	١٩	٣٣.٣
		المعلم	٤٤٦	٥١.٢	٩٤	١٠.٨	٣٣١	٣٨.٠
١٤	إبداء آراء وتعليقات سلبية أثناء قيام المعلم بشرح الدرس	الموجه	١٠٠	٧٦.٩	٤	٣.١	٢٦	٢٠.٠
		المدير	٣١	٥٤.٤	٥	٨.٨	٢١	٣٦.٩
		المعلم	٣٧٠	٥٤.٢	٦٠	٦.٩	٣٣٨	٣٨.٩
١٥	محاولة تصيد أخطاء المعلم وهفواته	الموجه	١٠٥	٨٠.٢	٧	٥.٣	١٩	١٤.٥
		المدير	٣٧	٤٨.٢	٨	٢٠.٧	١٢	٢١.٠
		المعلم	٥٥٣	٦٣.٤	١١٢	١٢.٨	٢٠٨	٢٣.٨
١٦	عدم عقد لقاء مع المعلم مباشرة بعد الزيارة الصفية	الموجه	٨٤	٧٦.٤	٢٠	١٥.٤	٢٦	٢٠.٠
		المدير	٢٧	٤٨.٢	١٢	٢٠.٧	١٧	٣٠.٧
		المعلم	٣٣٨	٣٦.٠	١٨٣	٢١.٢	٣٤٢	٣٩.٦
١٧	عدم إعطاء المعلم الفرصة لانتقاد الموقف التعليمي الذي قام بشرحه	الموجه	٧٧	٥٩.٧	٣٢	٢٤.٨	٢٠	١٥.٥
		المدير	٣٠	٥٣.٦	١٩	٣٢.٨	٧	١٢.٥
		المعلم	٤٣٦	٥٠.٣	٢٠٢	٢٣.٣	٢٢٩	٢٦.٤

تابع ملحق رقم (٢).

م	الفقرة	الفئة	عالية جدا وعالية ت	٪	متوسطة ت	٪	متدنية ومتدنية جدا ت	٪
	عدم اطلاع المعلم على	الموجه	٧٩	٦١,٢	٢١	١٦,٣	٢٩	٢٢,٥
١٨	نقاط الضعف التي لاحظها	المدير	٢٧	٤٧,٣	١٦	٢٨,١	١٤	٢٤,٦
	الموجه خلال الزيارة الصفية	المعلم	٤١١	٤٧,٣	١٨٥	٢١,٣	٢٧٣	٣١,٥
	عدم اطلاع المعلم على	الموجه	٩٨	٧٧,٢	١٠	٧,٩	١٩	١٤,٥
١٩	نقاط القوة في الموقف الذي	المدير	٣٣	٥٩,٩	٩	١٥,٨	١٥	٢٦,٣
	قام بتدريسه	المعلم	٤٩٢	٥٦,٤	١٤٩	١٧,١	٢٣١	٢٦,٥
	عدم اقتراح استراتيجيات	الموجه	٧٦	٥٨,٩	٣٢	٢٤,٨	٢١	١٦,٣
٢٠	تدريسية بديلة	المدير	٣٢	٥٦,١	١٧	٢٩,٧	٨	١٤,٠
		المعلم	٤٢٩	٥٠,٠	٢٣٦	٢٧,٢	٢٠٤	٢٣,٥
	إسداء النصيحة المباشرة	الموجه	٥٣	٤١,٧	٣٦	٢٨,٣	٣٨	٢٩,٩
٢١	خلال اللقاء بعد الزيارة	المدير	٢٦	٣٦,٤	١٨	٣٢,١	١٢	٢١,٠
		المعلم	٣٧٧	٤٧,٤	٢٢٨	٢٦,٢	٢٦٤	٣٠,٤
	التركيز على الزيارة الصفية	الموجه	٧٧	٥٩,٢	٣٥	٢٦,٩	١٩	١٤,٥
٢٢	دون اتباع أساليب توجيهية	المدير	٣٣	٥٩,٩	١٥	٢٦,٣	٩	١٥,٨
	أخرى	المعلم	٤٦٨	٥٣,٦	٢٤٦	٢٨,٢	١٥٨	١٨,١
	عدم تشجيع المعلم على	الموجه	٩٦	٨٠,٩	٦	٤,٦	١٩	١٤,٥
٢٣	إنجازاته	المدير	٣٨	٦٦,٧	١١	١٩,٧	٨	١٤,٠
		المعلم	٥٢٥	٥٧,١	١٥٨	١٨,٢	١٨٦	٢١,٤
	الاعتماد على الزيارة	الموجه	٩٢	٧١,٣	٢١	١٦,٣	١٦	١٢,٤
٢٤	الصفية فقط لتقويم أداء	المدير	٤٠	٧٠,٤	١١	١٩,٣	٦	١٠,٣
	المعلم	المعلم	٦٢٨	٧٢,٥	١٣٤	١٥,٥	١٠٤	١٣,٠

تابع ملحق رقم (٢).

م	الفقرة	الفئة	عالية جدا وعالية		متوسطة		متدنية ومتدنية جدا	
			ت	٪	ت	٪	ت	٪
٢٥	استفادة المعلم من الموجه التربوي في تحسين أدائه الصفي	الموجه	٥٩	٤٦,٥	٢٦	٢٠,٥	٤٢	٣٣,١
		المدير	٢٧	٤٧,٤	١٧	٢٩,٨	١٣	٢٢,٨
		المعلم	٣٢٠	٣٧,٣	٢٧٤	٣٢,٠	٣٦٣	٣٠,٧
٢٦	إسهام زيارات الموجهين في تحسين سلوك المعلم التدريسي	الموجه	٥٤	٤٢,٥	٣٤	٢٦,٨	٣٩	٣٠,٧
		المدير	٢٦	٤٥,٦	١٩	٣٢,٨	١٢	٢١,٠
		المعلم	٢٨٥	٣٣,٦	٣١١	٣٦,٧	٢٥٢	٢٩,٨
٢٧	تركيز التوجيه على تقييم أداء المعلم أكثر من تركيزه على تحسين أدائه	الموجه	٨٨	٦٨,٧	٢٥	١٩,٥	١٥	١١,٨
		المدير	٣٩	٦٩,٦	١٢	٢٠,٧	٥	٨,٩
		المعلم	٥٤٩	٦٣,٢	٢١٦	٢٤,٩	١٠٣	٣٥,٧
٢٨	الموجه يبدي استعلاءً في تعامله مع المعلمين	الموجه	٩٠	٦٩,٢	١٥	١١,٥	٢٥	١٩,٢
		المدير	٢٩	٥٠,٩	١٦	٢٨,١	١٢	٢١,٠
		المعلم	٤٢٤	٤٨,٨	١٣٥	١٥,٥	٣١٠	٣٥,٧
٢٩	الموجه التربوي غير مؤهل فنيا لتوجيه المعلمين	الموجه	٧٣	٥٧,٠	٢٣	١٨,٠	٣٢	٢٥,٠
		المدير	٢٦	٤٥,٧	١٠	١٧,٥	٢١	٣٦,٩
		المعلم	٣٨٥	٤٤,٥	١٩٢	٢٢,٢	٢٨٩	٣٣,٣
٣٠	الرجاء الاستجابة للفقرة رقم (٣٠) حسب طبيعة عملك موجه : درجة استفادة المعلم من الموجه التربوي كانت ...	الموجه	٦٣,٠	٦٣,٢	٢٥	٢٥,٠	١٢	١٢
		المدير	١٩	٣٦,٥	٢٥	٤٨,١	٨	١٤
	مدير : درجة استفادة المعلم من الموجه التربوي كانت معلم : درجة استفادتي من الموجه التربوي كانت ...	المعلم	٣٥٠	٤١,٧	٣٣٧	٤٠,٢	١٥٢	١٨,١

المراجـــــــع

[١] Blumberg, Arthur. *Supervisors and Teachers: A Private Cold War.* Berkeley, California: McCutchan, 1980.

[٢] Burton, William, & Bruckner, Leo. *Supervision: A Social Process.* (3rd ed.), New York: Appleton -Century- Crofts, 1955.

[٣] Alfonso, J. Roberts, Firth, R. Gerald, & Neville, F. Richard. *Instructional Supervision: A Behavioral System.* (2nd. ed), Boston: Allyn & Bacone, 1981.

[٤] Beach, M. Don, & Reinhartz, Judy. *Supervision: A Focus on Instruction.* New York: Harper & Row,1989.

[٥] Wiles, John, & Bondi, Joseph. *Supervision: A Guide to Practice.* (5th. ed), New Jersey: 2000.

[٦] Glikman, Carl, Gordon, D. Stephen, & Ross-Gordon, Javila, M. *Supervision of Instruction: A Developmental Approach.* (4th.ed), Boston: Allyn & Bacone, 1998.

[٧] فيفر، إيزابيل ودنلاب، جين. الإشراف التربوي على المعلمين: دليل لتحسين التدريس. ترجمة محمد عيد ديراني، (الطبعة الثالثة)، عمان، الأردن، منشورات عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية، ٢٠٠١.

[٨] وزارة التربية والتعليم. *دليل المشرف التربوي.* عمان، الأردن: قسم الإحصاء التربوي ١٩٨٢.

[٩] وزارة التربية والتعليم والشباب. *مسيرة التوجيه التربوي في دولة الإمارات العربية المتحدة.* دبي، أ.ع.م: مطابع البيان، ٢٠٠١.

[١٠] الزري، حميد ناصر. *واقع التوجيه التربوي في دولة الإمارات العربية المتحدة.* الشارقة، أ.ع.م، دائرة الثقافة والإعلام، ٢٠٠٠.

[١١] الزهراني، عبد الله. "دور المشرف التربوي تجاه المعلم في الاتصال والتقويم." *مجلة رسالة الخليج العربي*، المجلد ١٥، العدد ٥٢، (١٩٩٤)، ١٨١ -١٨٢.

[١٢] ديراني، محمد عيد. "الممارسات الإشرافية في الأردن كما يراها المشرفون والمعلمون." *مجلة كلية التربية*، جامعة المنصورة، العدد ٣٣، (١٩٩٧)، ٣٢٥ -٣٢٩.

[١٣] ديراني، محمد عيد. "درجة التزام المشرف التربوي في الأردن بأصول الزيارة الصفية كما

يراها المعلمون والمشرفون." *مجلة كلية التربية*، جامعة المنصورة، العدد ٢٩، (١٩٩٥)، ٦٨.

[١٤] هترية، عيد. "*معوقات الإشراف التربوي في المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الأردنية*." رسالة ماجستير غير منشورة، عمان: الجامعة الأردنية، (١٩٩٩)، ٥٩.

[١٥] Paterson, F.W. A Study of the Perception of Teachers, Principals, and Supervisors About the Present Practices & the Ideal Practices of Supervision in Public Schools of Tennessee. *Dissertation Abstracts International*. Vol. 12, No. 54, P. 3981.

[١٦] Ritchie, T.G. *Understanding Educational Supervisors. Dissertation Abstracts International.* Vol. 8, No. 53, P. 2636.

[١٧] Shantz, Doreen & Brown, Milika. Developing a Positive Relationship: The Most Significant Role of the Supervising Teacher. Education, Summer 1999, Vol. 119, No. 4, P. 693.

[١٨] وزارة التربية والتعليم والشباب. النشرة الإستقرارية للإحصاءات التعليمية للعام الدراسي ١٩٩٩ -٢٠٠٠. أبوظبي، أ.ع.م. قسم الإحصاء التربوي (٢٠٠١)، ٧٠ -٧٥.

Reasons for Secondary School Teachers' Dislike of Educational Supervisors as Perceived by Supervisors, School Principals and Teachers in UAE

Eid Dirani
Dean of Students' Affairs, Al-Sharjah University.
Professor of Educational Administration, Jordanian University

(Received 18/8/1424H.; accepted for publication 23/1/1425H.)

Abstract. This study aims at identifying the reasons for secondary schools' teachers' dislike of educational supervisors as perceived by the supervisors, school principals and teachers in UAE secondary schools. It also seeks finding out whether there are significant differences between the mean scores of the three groups due to the nature of work, gender, specialization, qualifications and number of years of experience. To collect data, a questionnaire consisting of thirty items and one open-ended question was constructed. Its reliability and validity were established where r = 0.92.

The results of the study reveal significant differences between the mean scores of the three groups in accordance with the nature of work and gender. It further shows a wide range of reasons why secondary school teachers dislike of educational supervisors such as: unannounced classroom visitations, lack of appreciation of the teachers' accomplishment and efforts, and the superiority in dealing with teachers. In the light of the results of this study, several recommendations were introduced, among which were the emphasis on using human relations in dealing with teachers, and to familiarize supervisors with the new trends in educational supervision.