درجة ممارسة المشرفين التربويين للدور القيادي وفق معايير وزارة التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظرهم

*لنا زهير شقيرات، عدنان بدري الابراهيم**

ملخص

هدفت الدراسة التعرف إلى درجة ممارسة المشرفين التربويين للدور القيادي وفق معايير وزارة التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظرهم. تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، تكونت عينة الدراسة من (206) مشرفاً ومشرفة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام الاستبانة أداة للدراسة مكونة من (54) فقرة. وتوصلت نتائج الدراسة: أن درجة ممارسة المشرفين التربويين للدور القيادي تبعاً لمعايير القيادة المعتمدة لدى وزارة التربية والتعليم من وجهة نظرهم جاء بدرجة كبيرة، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات أفراد العينة تبعاً لاختلاف متغيرات الجنس، والمؤهل، والخبرة. وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بعدة توصيات أهمها: المحافظة على الدرجة الكبيرة لدرجة ممارسة المشرفين التربويين للدور القيادي تبعاً لمعايير القيادة المعتمدة لدى وزارة التربية والتعليم، والتشجيع المستمر للمشرفين التربويين من قبل مديريات التربية والتعليم ككل.

الكلمات الدالة: المشرفين التربويين، الدور القيادي، معايير وزارة التربية والتعليم.

المقدمة

يشهد العالم اليوم تقدمًا علميًا وتكنولوجيًا هائلاً لاسيما وهو يقف على بدايات علمية حديثة، وهذا يفرض ضرورة مضاعفة الاهتمام بعمليتي التعلم والتعليم ومدى تأثير القيادة بهم، فهي القوة المؤثرة، بل والحاسمة في حياة الأمم والشعوب على مر العقود، وهذا يلقي بمسؤولية التحدي أمام القائمين على التربية ويضعهم في مواجهة حقيقية مع مواكبة هذا التقدم المتسارع.

تعدّ المتغيرات العامة المحيطة بالتعليم عامة والقيادة خاصة تتطلب إحداث تغييرات جذرية للوفاء بمتطلبات الدور القيادي فالإنفجار السكاني والمعرفي الإلكتروني والتعددية والعولمة أدت إلى زيادة أعداد الراغبين في التعّلم وتنوع خلفياتهم وتشعب المحتوى المعرفي وتعدد مصادر التلقي المعرفي والتنافس وسهولة الإتصال، وما يترتب على ذلك من ضرورة توفير الفرص التعليمية اللازمة لهم، ومستلزمات تعليمهم بكافة أنواعها وصنوفها، مما يستدعي الإهتمام بالقيادة، فحسن العملية الإدارية والإشرافية وكفاءتها من الخصائص المهمة التي تمتاز بها المجتمعات القادرة على إستغلال وتوجيه جميع جهود العاملين وتسخيرها لتحقيق الأهداف المرجوة (البدري، 2002).

وبما أن الإشراف التربوي جزء لا يتجزأ من الإدارة التربوية، فقد تأثر بكثير من النظريات والفلسفات الإدارية، فالتطورات والاتجاهات العلمية أحدثت تغيراً في مفهوم الإدارة التربوية كان لها تأثير مباشر في مفهوم الإشراف التربوي وتطوره عالمياً ومروره بمراحل متعددة منها التفتيش والتوجيه والإشراف الشامل، ويعد الإشراف التربوي هو صمام الأمان في العملية التعليمية التعلّمية، وبقدر كفاءة الإشراف التربوي وفعالية أجهزته تكون كفاءة العملية التعليمية وفعاليتها، فهو الآلية المسؤولة عن تحقيق الكثير من عناصر الجودة النوعية في النظام التعليمي (الطعاني، 2005).

وعرف السعود (2002) الإشراف التربوي بأنه: " جميع النشاطات التربوية المنظمة التعاونية المستمرة، التي يقوم بها المشرفون التربويون ومديرو المدارس والأقران والمعلمون أنفسهم، بغية تحسين مهارات المعلمين التعليمية وتطويرها، مما يؤدي إلى تحقيق أهداف العملية التعليمية التعلّمية". وعرفته ماسون (Mason,2006) بأنّه: عملية قيادة تعاونية منظمة تعني بالموقف التعليمي بجميع عناصره لدراسة العوامل المؤثرة في ذلك الموقف، وتقييمها للعمل على تحسينه وتنظيمه من أجل تحقيق أفضل لأهداف التعلّم والتعليم.

---

* جامعة اليرموك، اربد، الأردن. تاريخ استلام البحث 2017/4/2، وتاريخ قبوله 2017/10/24.

© 2019 عمادة البحث العلمي / الجامعة الأردنية. جميع الحقوق محفوظة.

يؤدي المشرف التربوي في الوقت الحالي دوراً حاسمًا في مساعدة الوزارة على النهوض بمسؤولياتها، فالمشرف التربوي هو عامل دعم للمديرين في إدارة مدارسهم وعامل دعم للمعلمين في الغرف الصفية إذ تتوقف عليهم وبشكل كامل جودة الخدمة التي يقدمونها.

أصبح الإشراف التربوي عاملاً مهماً وضرورياً لنجاح العملية التعليمية والتربوية، وتحقيق الأهداف المنشودة منها بوصفه عملية قيادية وفنية وإنسانية شاملة غايتها تطوير العملية التعليمية بكافة عناصرها، من خلال العمل على تطوير نوعية المعلم المهنية ورفعها والأخذ بيده نحو النمو المستمر، ومساعدته على حل مشاكله باعتباره أحد العناصر الرئيسية في الموقف التعليمي التعلّمي، وذلك عن طريق تزويده بالخبرات التربوية اللازمة، وإشاعة هذه الخبرات والعمل على تبادلها، ومن خلال عقد الندوات وإقامة المشاغل التربوية، وإجراء البحوث، وتنظيم الدورات وتوفير التسهيلات التعليمية اللازمة له (عدس، 2002).

المشرف التربوي أصبح اليوم حلقة الوصل بين السلطات التربوية والمعلم والطالب، فهو يمثل الإدارة على ساحة العمل الميداني، ويحرص على تطبيق ما تم وضعه من أهداف وسياسات ومناهج، وما أقرته من توجيهات، وهو مؤهل للقيام بدور ريادي في ميدان التربية، لأنه مسؤول عن تحسين العملية التعليمية والتعلمية عن طريق تحسن أداء المعلم، ومكلف بتنشيط حركة التطوير التربوي في المدارس التي يشرف عليها (وزارة التربية والتعليم، 2014)، ومن منظور أهمية الدور المناط بالمشرف التربوي كقائد بدأت الكثير من الدول وخاصة الدول المتقدمة ببناء معايير خاصة للقادة المشرفين من أجل القيام بعمليات التقييم اللازمة لهم في ضوء هذه المعايير.

نظراً للتطورات التي طرأت في المجال التربوي نتيجة التكنولوجيا الحديثة وثورة المعلومات وما رافقها من تحول في دور المشرف التربوي من الدور التقليدي الذي يركّز على التفتيش واكتشاف الأخطاء إلى دور أكثر أهمية يعتمد فيها على أن يكون موجه ومرشد وداعم للعملية التعليمية والمعلم، ومن خلال ما يجري حولهم من تحولات وتغيرات متسارعة، حتى يستطيع هؤلاء المشرفين تنفيذ عملية التطوير والتحسين في التعليم كان لابد من تطوير قدراتهم، وإمكانياتهم وتزويدهم بالمعارف اللازمة لأداء عملهم بما يواكب التطورات في المجالات التربوية، بهدف تطوير وتحسين العملية التعليمية، وحيث إن وزارة التربية والتعليم لجأت لتطوير معايير القيادة في اختيار المشرفين التربويين بهدف تقييم أدائهم في العمل وتطويره.

اهتم الأردن في وضع معايير للقيادة، إنطلاقاً من إيمان وزارة التربية والتعليم بمسؤولياتها للقيام بعملية التطوير والتحسين، ولإدراكها لأهمية القيادة للمشرفين، ودورها في عملية التطوير المنشودة، فقامت الوزارة حديثاً وبالتعاون مع برنامج دعم التطوير التربوي (ERSP) بتطوير معايير القيادة للمشرفين التربويين؛ حيث تم اعتماد هذه المعايير في إصدار (2014) تحت مسمى معايير القيادة؛ حيث ترى الوزارة أنّ هذه المعايير تفيد في إيجاد رؤية مشتركة للقيادة، وتحديد ممارسات القيادة الفاعلة، وتوجيه عملية التطوير، لبناء وتصميم برامج التنمية المهنية للعاملين لديها ليكونوا قادة تربويين قادرين على تلبية حاجة الأردن لإعداد الطلبة.

نظراً لإيمان القيادات التربوية في وزارة التربية والتعليم الأردنية بأهمية الدور الذي يقوم به المشرف التربوي كقائد تربوي يقع على عاتقة التغيير المنشود بمواكبة التطورات فقد طورت وزارة التربية والتعليم معايير للقيادة التربوية بالتعاون مع برنامج دعم التطوير التربوي (ERSP).

وقد حددت وزارة التربية والتعليم الأردنية هذه المعايير في ستة مجالات رئيسية وهي:

المعيار الأول:"القيادة والقيم والرؤية": التي تتضمن المجالات الفرعية التالية:

أ- القيادة: يمكن تعريف القيادة بأنها "السلوك الذي يقوم به الفرد حين يوجه نشاط الجماعة نحو هدف مشترك" (البدري، 2002:23). ويشير العياصرة (2006: 65) إلى مجموعة من الصفات التي يجب أن يتمتع بها القائد التربوي مثل أن يكون متعاطفاً مع جماعته، أن يكون في نظر الجماعة شخصاً متحمساً ومعتدلاً، وأن يكون معترفاً به من قبل أفراد الجماعة، ومساعداً لأفراد جماعته، وأن يكون متحكماً في انفعالاته، إضافة إلى أن يكون ذكياً وملماً بالنواحي الأكاديمية ولكيفية التعامل مع العلاقات الاجتماعية.

ب – القيم: تعد القيم والأخلاق من الأمور الضرورية في مهنة التعليم، فهي عنصر موجه للسلوك الإنساني لها دور في اختيار الوسائل والغايات بل وتسهم في عملية التنبؤ بهذا السلوك.

ج- الرؤية: يعرفها فيرهولم (Fairhol, 2009) بأنها الميكانيكية التي يوظف بها القائد الأهداف المرغوبة والقيم المرادة، وتعمل الرؤية على تزويد القائد بأساسيات عمله التي من خلالها يلهم العاملين بتوجيه أنشطتهم لإدراك الرؤية.

المعيار الثاني: "**القيادة المتمركزة حول التعلم**": وتتضمن المجالات الفرعية الآتية:

أ–ثقافة التعلم: يرى التربويون أن الوظيفة الأساسية للقيادة التربوية هي تعزيز تعلم المنظمة، وذلك عن طريق بناء القدرة المدرسية لتقدم الأداء العالي ولتتطور بشكل مستمر من خلال تطوير الكادر، وخلق ظروف للتعلم الجماعي إضافة إلى تطوير المنهاج. ويشير التربويون إلى أن هناك أربع مسؤوليات تعدّ المفتاح الأساسي للقيادة المدرسية وأثرها على التعليم والتعلم في مدارسهم، من خلال دعم وتطوير نوعية التعليم، وتحديد الأهداف وقياس التعلم، وتحديد المصادر، وتحقيق التواصل مع أولياء الأمور (الطويسي، 2015).

ب– التعلم المتمحور حول الطالب: يعد أثر دور المشرف التربوي على تعلم الطلبة أثر غير مباشر، ويكون من خلال التأثير الإيجابي على المعلمين وتهيئة الظروف والبيئة المدرسية من أجل تعلم أفضل وإنجازات طلابية عالية المستوى ومن أجل تحقيق النتائج المرغوبة(Leithwood&Day,2007) . ويظهر دور المشرف التربوي من خلال تركيزه على طرح عدة أسئلة تتمحور حول عملية التعلم ودرجة تقدم الطلبة التحصيلي، والوسائل المتبعة في تقييم وتحليل الأداء الطلابي والمصادر الواجب توفيرها من أجل تعلم أفضل وطريقة مشاركة أولياء الأمور في تحسين تعلم الطلبة (Lunenburg & Irby, 2007).

ج– السلوك المطلوب للتعلم: إن سلوك التعلم عملية تشاركية مع مجتمع المدرسة، ويكمن في مشاركة المعلمين والطلبة في وضع وتصميم نظام عادل لمدونة السلوك والالتزام بها، ومن ثم يعمد المشرف التربوي إلى تطبيق الاستراتيجيات المناسبة لإدارة سلوك الطلبة والمعلمين بشكل يعزز عملية التعلم، ويفعل السلوك المرغوب في طرائق التدريس، كما يتميز القائد التربوي بأنه يبني مجتمعاً من النزاهة ويتحمل فيه الأفراد مسؤوليتهم الفردية والجماعية عن سلوكياتهم ويضمن هذا القائد احترام الإدارة والمعلمين والطلبة ويطبق نظاماً متيناً سهل لفهم إدارة السلوك وضمان ثبات الالتزام بها (وزارة التربية والتعليم، 2014).

المعيار الثالث: "**التخطيط والتقييم**" الذي يتضمن المجالات:

أ. التخطيط: يكون التخطيط فعالاً عندما يكون تشاركياً بين أفراد المنظمة بحيث يجب أن يراعي القائد حاجات واهتمامات الأشخاص الذين ستؤثر عليهم الخطة، ويجب أن تكون الخطة مبنية بشكل منتظم وتتبع سلسلة من الحقائق والبيانات التي ستبنى عليها العملية برمتها، ويجب أن يقيم التخطيط على عدة أمور منها: استمرارية الأهداف التربوية وإعادة تشكيلها كلما تطلب الأمر والتقييم المستمر للمخرجات التي يتم انجازها وتنظيم وتعزيز المناهج، وتوظيف البرامج المهنية والتنموية، وتوفير ظروف العمل بإدارة ديمقراطية للتأكيد على مشاركة الجميع في تشكيل السياسات، وتوزيع المسؤوليات، ومشاركة المجتمع بالتخطيط، وتعزيز استخدام التقنيات، وتعزيز التجارب والخدمات التدريبية (kochhar,2011).

ب. قيادة التغيير: وتعني قيادة الجهد المخطط والمنظم للوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة للتغير من خلال التوظيف العلمي السليم للموارد العلمية والإمكانات المادية والفنية المتاحة للمؤسسة التعليمية (عماد الدين، 2003).

ج. المتابعة والتحسين: يقوم المشرف التربوي بالمتابعة والتحسين من خلال توفير التغذية الراجعة للمعلمين حول أدائهم وإلمامهم بالمنهاج وعملية التعلم، وتوفير المصادر التي تساعد المعلمين في عملهم، وتنميتهم المهنية والأكاديمية والقيام بالزيارات الصفية، وتقديم مساعدة للمعلمين الذين يواجهون ضعفاً في نواحي معينة (Holly &Catano,2008).

د. التوثيق: تعد عملية توثيق البيانات من أدوار المشرف التربوي ومن هذه الوثائق ملف المشرف التربوي (Educational Supervisor Portfolio) الذي يعرف على أنه مجموعة مختارة ورائعة للأعمال الفنية وللأفكار المعروضة التي تشير إلى تقدم الفرد نحو تحقيق الأهداف المرجوة (Lunenburg & Irby,2006).

المعيار الرابع: "**الاتصال والتواصل**: الذي يتضمن المجالات الفرعية التالية:

أ – التواصل والتعاون: إنّ عملية التواصل والتعاون تخلق لدى الأفراد الشعور بكونهم أسرة واحدة مما يسهل وظائف الإدارة وتوجيهها نحو الأهداف المرجوة. حيث إنّ المدرسة تتألف من عدة أفراد ولكل فرد دور مهم يلعبه في منظمته وإن فاعلية المدرسة تعتمد عل التعاون بين وحداتها وأجزائها وكل وحدة أو فرد لديه مهمة، وكلما تشارك الأفراد كلما كان العمل جماعيا تشاركياً يهدف إلى مصلحة المنظمة ككل، وإن نجاح المدير يعتمد على إدارته الجماعية للأفراد وحاجاتهم وتوفير الوسائل المناسبة لهم من مباني وتجهيزات ومعدات ووسائل تعلم (عياصرة، 2006).

ب– **المشاركة المجتمعية:** يعد المشرف التربوي قائداً مجتمعياً له دور في مجتمعه فعليه التعرف على المجتمع وحاجاته ومصادر قوته، وأن يبذل قصارى جهده لفتح أبواب المدارس للمجتمع، وحتى تعمل المدرسة في نطاق المجتمع عليها أن تحافظ على علاقات

مباشرة مع المجتمع المحلي وأن تطورها، وحيث إن أثر المدرسة على المجتمع سوف يكون خاضعا بدرجة كبيرة إلى قوة هذه العلاقات (عاشور، 2012).

المعيار الخامس: "**إدارة الموارد**": وتُعرف إدارة الموارد البشرية على أنها سلسلة القرارات الخاصة بالعلاقات الوظيفية المؤثرة في فعالية المنظمة والعاملين فيها، ومن أهم الأهداف التي تسعى إدارة الموارد البشرية إلى تحقيقها داخل المنظمة (صابر وتغلب، 2010).

المعيار السادس: "**التنمية الذاتية**": إن القائد التربوي يعدّ الذكاء العاطفي المؤشر البارز لإنجازات القائد الجيد، فمن خلال الذكاء العاطفي يستطيع المشرف التربوي الجيد التغلب على المشاكل التي يواجهها بالحياة اليومية، ويستطيع استخدام الذكاء العاطفي للوصول إلى حاجات واهتمامات المجتمعات المدرسية (عطاري، 2006).

حيث تبرز أهمية المعايير في المجال التربوي بما يسمى نظام الجودة الذي يهدف إلى تحسين المنتج النهائي، وإيجاد بيئة تعليمية فعالة تسمح للمسؤولين والمعلمين وأولياء الأمور بالتعاون من أجل تحقيق الأهداف. في هذا السياق جاء الاهتمام بتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في مجال التعليم؛ من أجل تطوير أساليب الإدارة التعليمية والمدرسية، لجودة تحقيقا لجودة المنتج، والمنافسة من أجل تحقيق أفضل نتائج وأفضل منتج. وفي سياق الإهتمام بالمعايير ظهر نظام الأيزو (ISO)في الميدان التربوي– الهيئة الدولية للمواصفات والمقاييس– وهي إحدى المنظمات العالمية التي تهدف إلى وضع أنماط ومقاييس عالمية، للعمل على تحسين كفاءة العملية الإنتاجية، وتخفيض التكاليف، ومن ضمنها تحسين فعالية العملية الإشرافية من خلال اعتماد معايير لقياس الأداء (عطاري، 2006).

ولأن المدرسة هي بؤرة التغيير، وبها تنشأ أجيال المستقبل فعليها أن تنهض بواجبها، وتلبي طموحات المملكة من خلال إعداد قادة يؤمنون برؤية التعليم في الأردن، ودفعهم لتحقيق المعايير الدولية للأداء من أجل إحداث التغيير الإيجابي الذي يؤدي إلى بيئة تعلم أفضل، وإعداد طلبة أصحاء قادرين على الإنجاز والتحصيل، وقد جاء اشتقاق هذه المعايير من التوقعات والواجبات التي يتبناها المشرفون التربويون من أجل خدمة نظام التعليم والمدارس التي يشرفون عليها والطلبة الذين هم تحت رعايتهم، كما أن هذه المعايير مبنية على الأدوار الجديدة للمشرف والمدير باعتباره قائداً تربوياً، وقد وضعت هذه الأدوار الجديدة لكل من المدير والمشرف التربوي بعين الاعتبار عند بنائها (الطويسي والبشتاوي والنوايسة وزواهره، 2015).

وقد تم إجراء العديد من الدراسات ذات الصلة بموضوع المعايير القيادية المعتمدة للمشرفين التربويين وتم ترتيبها زمنيا من الأقدم إلى الأحدث ومنها العربية والأجنبية.

أجرى المسعودي والقاضي والقحطاني (2005) دراسة هدفت التعرف إلى واقع ممارسة الإشراف التربوي لدوره في تطوير أداء مديري المدارس في ضوء ما استحدث من تنظيمات جديدة وردت من وزارة المعارف السعودية، وأُجريت الدراسة على عينة حجمها (120) مديراً، تم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، وكشفت الدراسة عن عدد من النتائج منها: وجود قصور عام في ممارسة المشرفين التربويين لأدوارهم نحو المستجدات التي أحدثتها وزارة المعارف بقصد تطوير أداء الإدارة المدرسية وخاصة فيما يتعلق بإيضاح القواعد التنظيمية، ولائحة تقويم الطالب، ووجود قصور في اهتمام مشرفي المواد الدراسية والإرشاد والنشاط نحو مناقشة القواعد التنظيمية وصلاحيات مديري المدارس، ولائحة تقويم الطالب، وأن إشراف الإدارة المدرسية يأتي في مقدمة أنواع الإشراف التربوي ممارسة لأدواره، يليه إشراف التوجيه والإرشاد الطلابي، ثم إشراف المواد الدراسية، ويأتي إشراف النشاط الطلابي أقل أنواع الإشراف التربوي ممارسة لأدواره.

أجرى الحضيبي (2007) دراسته التي هدفت إلى تحديد الكفايات القيادية لدى مديري الإشراف التربوي في المملكة العربية السعودية. وقد استخدمت أداة الاستبانة بتطبيقها على عينة الدراسة المكونة من (479) فرداً. حيث أظهرت نتائج الدراسة أن درجة أهمية توافر الكفايات القيادية لدى مديري الإشراف التربوي مهمة جداً، أما درجة ممارستهم لها فكانت بدرجة عالية، كما أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائياً تبعاً لمتغير سنوات الخبرة. كما بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في تحديد درجة الممارسة لصالح مديري الإشراف التربوي تبعاً لمتغير الخبرة. كما احتلت الكفايات الإنسانية المرتبة الأولى من حيث الممارسة والأهمية.

وأجرى الجرجاوي (2007) دراسة هدفت إلي بيان مسؤوليات المشرف التربوي كما يدركها المعلمون الجدد في المدارس الأساسية بمحافظة غزة، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي لقربه من الموضوع، وقد عمد إلى اختيار عينة قصدية عمدية من المجتمع

الأصلي، بلغ عددها (73) معلماً جديداً، واستخدم المقابلة أداة لجمع المعلومات والبيانات الحقيقية عن موضوع الدراسة، وتوصل الباحث إلي مجموعة من النتائج كان من أهمها: أن (65 %) من أفراد العينة اعتبروا أن مسئوليات المشرف التربوي اكتشاف الأخطاء وتصويبها داخل وخارج قاعة الدراسة، كما أجمع أفراد عينة الدراسة أنه من مسؤوليات المشرف التربوي تقديم إجراءات وقائية لطلابه، وأن (47 %)من أفراد العينة اعتبروا مسؤوليات المشرف التربوي بنائية وأجمعوا أن له مسؤوليات إبداعية تجاه طلابه، وأن (95 %)من أفراد العينة يرون أن للمشرف دوراً في التخطيط التربوي وأن ما نسبته (96 %) بينوا أن له دوراً تنظيمياً، وأن (89 %) من أفراد العينة اعتبروا أن له مسئوليات في النشاطات المدرسية.

وأجرى كوننجهام (Cunningham, 2009) دراسة هدفت إلى معرفة وجهات نظر مدراء المدارس في أهمية واستخدام معايير القيادة التربوية في ممارساتهم اليومية ودورهم القيادي. حيث تكونت عينة الدراسة من (41) مديراً، واستخدم الباحث الاستبانة كأداة للدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة: بأن مدراء المدارس اعتبروا أن هذه المعايير بمثابة أدوات أساسية في تطوير البرامج والتدريب الفعال لما قبل الخدمة لمدراء المدراس، وإن الهدف الحتمي من تطبيق هذه المعايير وأية معايير تربوية هو زيادة انجازات الطلاب، لذا بينت النتائج أنّ أهمية المعايير بالنسبة للمدراء جاءت بنسبة أعلى من تطبيقها، كما أظهرت النتائج أن تطبيق معيار التواصل مع أولياء الأمور والمجتمع ومشاركتهم في المدرسة كان أقل تقدير يطبق من قبل المشاركين وهذا يعزى إلى واجبات ومسؤوليات مدير المدرسة وبعض القرارات الحساسة التي لا تعطي المدراء الوقت الكافي لإشراك أشخاص من خارج المدرسة في أنشطة المدرسة، كما أشارت النتائج إلى أن المدراء يطبقون (56) مؤشر من مؤشرات المعايير من أصل (66) مؤشر معيار في إدارتهم لمدارسهم.

كما أجرى العنزي (2010) دراسة في المملكة العربية السعودية هدفت إلى تطوير معايير اختيار المشرفين التربويين في وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية، وتكون مجتمع الدراسة من جميع المشرفين التربويين ومديري المدارس في منطقة الجوف والبالغ عددهم (432) مشرفاً ومشرفة و(485) مديراً ومديرة، وتم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة بعد التأكد من صدقها وثباتها. وأشارت النتائج إلى: أن المعايير حصلت بشكل عام على درجة تقدير كبيرة من وجهه نظر المشرفين والمدراء، وجاء مجال السمات الشخصية في المرتبة الأولى وبدرجة كبيرة جداً، كما بينت النتائج عدم وجود فروق تعزى لأثر متغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي على الأداء ككل، وأظهرت النتائج بوجد فروق تعزى لأثر المتغير المسمى الوظيفي ولصالح المديرين مقابل المشرفين.

وأجرى الحنيطي (2010) دراسة هدفت إلى تحديد أثر الأنماط القيادية لدى المديرين على الأداء الوظيفي في الأجهزة الحكومية في الأردن، وتحديد الأنماط القيادية السائدة لدى المديرين في الأجهزة الحكومية في الاردن، وتحديد مستوى الأداء الوظيفي في الأجهزة الحكومية الأردنية، وتكونت عينة الدراسة من (335) مديراً ومديرة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة إلى أنّه يوجد أثر للأنماط القيادية لدى المديرين على الأداء الوظيفي في الأجهزة الحكومية في الاردن، ويوجد آثر للأنماط القيادية (التحويلي، والأتقراطي، والديمقراطي) لدى المديرين على الأداء الوظيفي في الأجهزة الحكومية في الاردن، ولا يوجد آثر للأنماط القيادية (التبادلي، والفوضوي) لدى المديرين على الأداء الوظيفي في الأجهزة الحكومية في الأردن.

وأجرى مصلح (2011) دراسة في محافظة غزة هدفت إلى تطوير معايير اختيار المشرفين التربويين لدى وزارة التربية والتعليم العالي بمحافظات غزة في ضوء تجارب بعض الدول، حيث تكوّنت عينة الدراسة من (132) مشرفاً تربوياً تابعاً لوزارة التربية والتعليم بمحافظة غزة. واستخدم الباحث استبانة لجمع البيانات المتعلقة بمشكلة الدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة أنّ معايير إختيار المشرفين التربويين لا تهتم بالبحوث التربوية التي ينجزها أو يشارك بها المرشّح، وأنّ نقاط القوّة في أساليب اختيار المشرفين مقبولة، كما أظهرت النتائج أن هناك إهمال ملحوظ لرأي زملاء المتقدم من التعليم والزيارات الميدانية، وأن عملية تفريغ طلبات المتقدمين لشغل وظيفة مشرف تتم بشكل جيد، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق تعزى لأثر أوجه القوة والضعف في معايير إختيار المشرفين التربويين، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية لأوجه القوة والضعف في معايير اختيار المشرفين التربويين لدى وزارة التربية والتعليم العالي في محافظات غزة تعزى إلى متغير المديرية بين شمال غزة وشرق غزة لصالح الشرق.

وقام كرافينز (Craven, 2014) لإجراء دراسة لأحد أهم المعايير القيادية "القيادة المتمركزة حول التعلم"، كما هدفت الدراسة إلى اختيار إطار نظري لقيادة المدارس الفعالة ذات الارتباط بالبحث، والتعرف إلى المعايير والممارسات السائدة في الصين والولايات المتحدة الأمريكية، واختبار صدقها وقابليتها للتعميم، واستخدمت الدراسة الأدوات الكمية والنوعية من خلال تقييم الخبراء والمقابلات والاختبار الميداني للأداة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك دلائل تدعم وجود اتفاق ثقافي على الهدف الرئيسي وهو تحسين تعلم التلاميذ ولكن الإطار والتقييم الأمريكي يحتاج لتعديل ليعكس أولويات الاصلاح الصيني الذي يركز على التوازن بين التعلم الأكاديمي والاجتماعي.

كما أجرى حوامده (2016) دراسة في الاردن هدفت التعرف إلى درجة تطبيق مديري المدارس الحكومية لمعايير القيادة المقترحة من قبل وزارة التربية والتعليم الأردنية، وتحديد درجة الفاعلية الإدارية للمديرين من وجهة نظر المشرفين، وتحديد العلاقة الارتباطية بين درجة تطبيق المدراء لمعايير القيادة المقترحة والفاعلية الإدارية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي ووزعت استبانتان على عينة الدراسة المكونة من (313) مشرفاً من مديريات التربية في شمال الأردن. وكشفت النتائج أن درجة تطبيق مدراء المدارس لمعايير القيادة المقترحة من قبل وزارة التربية والتعليم الأردنية من وجهة نظر المشرفين التربويين كانت (كبيرة) لجميع الأبعاد باستثناء بعد "القيادة المتمركزة حول التعلم" الذي جاء بدرجة تطبيق(متوسطة)، وأن درجة الفاعلية الإدارية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المشرفين التربويين كانت (كبيرة) على جميع الأبعاد باستثناء بعد "الصلة مع الجمهور" الذي جاء بدرجة فاعلية)متوسطة(كما كشفت النتائج أن العلاقة الارتباطية بين درجة تطبيق مديري المدارس لمعايير القيادة المقترحة من قبل وزارة التربية والتعليم الأردنية ولأبعادها من جهة وبين درجة الفاعلية الإدارية لديهم ولأبعادها من جهة أخرى من وجهة نظر المشرفين التربويين كانت ذات اتجاه إيجابي(موجب(وذات دلالة إحصائية باستثناء العلاقة بين درجة تطبيق معيار (القيادة والقيم والرؤية)وبين بعد)التطوير) في الفاعلية الإدارية حيث جاءت درجة الارتباط (متوسطة).

التعقيب على الدراسات السابقة: لقد تناولت الدراسات السابقة معايير القيادة بشكل عام، وتنوعت بين دراسات عربية وأجنبية، معظمها تناول بأسلوب كمي مسحي، وبعضها الآخر كمي ونوعي وبالرغم من التنوع بالأساليب إلا أن هناك تشابهاً في بعض الجوانب واختلافاً في بعضها الآخر. وقد استفادت الباحثة في بناء أداة الدراسة من الدراسات السابقة، والأدب النظري ذي العلاقة بموضوع الدراسة. إذ تشابهت هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في تناولها موضع الدور القيادي وفق معايير وزارة التربية والتعليم، واختلفت معها بعدم اتخاذ الدراسات السابقة العربية والأجنبية في مجال الإشراف بشكل مباشر.

وقد استفادت الباحثة من هذه الدراسات في تطوير أداة جمع المعلومات، والتعرف على نتائجها ومقارنتها بنتائج البحث الحالي واستخدمت المعالجات الإحصائية المناسبة في تدعيم بعض الآراء المتعلقة بالإطار النظري، لذلك تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في محاولة التعرف للدور القيادي للمشرفين التربويين وفق معايير وزارة التربية والتعليم الأردنية بإقليم الشمال، التي لم تشتمل أية دراسة على تناول هذا المتغير.

من خلال الدراسات السابقة نجد أن معايير القيادة التربوية ستشكل الأساس الذي يتم تقييم المشرفين التربويين من خلاله للوقوف على ممارساتهم وتحديد مواطن القوة والضعف في ضوء تلك المعايير، وبما أن هذه المعايير بنيت حديثاً عام (2014) للحكم على المشرفين التربويين كقادة تربويين من خلال مؤشرات وضعت لهذه الغاية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

لاحظت الباحثة من خلال عملها في وزارة التربية والتعليم لفترة تزيد عن (10) سنوات ومعاناتها الدائمة مع المشرفين التربويين من خلال ضعف بعض المشرفين في استخدام قنوات التواصل الحديثة، وضعفهم في معرفتهم لمستجدات العملية التعليمية من دورات تدريبية وتثقيفية، بالإضافة الى ضعفهم في إدارة الموارد البشرية والمادية والمالية، فكان لا بد من إجراء دراسة للتعرف على درجة ممارسة المشرفين التربويين لمعايير القيادة التربوية التي أقرتها وزارة التربية والتعليم من وجهة نظرهم من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

السؤال الاول: ما درجة ممارسة المشرفين التربويين للدور القيادي تبعاً لمعايير القيادة المعتمدة لدى وزارة التربية والتعليم من وجهة نظرهم؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في تحديد درجة ممارسة المشرفين التربويين للدور القيادي وفق معايير وزارة التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظرهم تبعاً لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة التعرف إلى معايير القيادة التربوية الخاصة بالمشرفين التربويين المعتمدة من قبل وزارة التربية والتعليم عام 2014 ضمن برنامج دعم التطوير التربوي(ERSP).

كما هدفت إلى الكشف عما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة لأثر تحديد درجة ممارستها لمعايير القيادة التربوية المعتمدة من قبل وزارة التربية والتعليم باختلاف جنسهم، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

أهمية الدراسة:

استمدت هذه الدراسة أهميتها من حداثة الموضوع المتمحور حول التعرف على معايير القيادة التربوية المعتمدة من قبل وزارة التربية والتعليم الخاصة بالمشرفين التربويين باعتبارهم قادة تربويين، كما تمثلت الأهمية المتوقعة لهذه الدراسة من الجانبين الآتين:

الجانب النظري: وذلك في ما تقدمه هذه الدراسة من أدب نظري ومعلومات في مجال درجة ممارسة المشرفين التربويين للدور القيادي بناءاً على معايير معينة وضعتها مديريات التربية والتعليم الأردنية، حيث تشكل مرجعاً للباحثين والمهتمين في هذا المجال.

الجانب العملي: وذلك في ما تقدمه هذه الدراسة من توصيات للمسؤولين وصنّاع القرار في وزارة التربية والتعليم وواضعي الخطط التربوية في سبيل إتخاذ القرارات المناسبة عند التخطيط لتحديد الدور القيادي للمشرفين التربويين وفقاً للحاجات الفعلية بما يمكنهم من تطوير هذه المعايير أو إضافة مجالات أخرى لها في ضوء نتائج هذه الدراسة.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

تتبنى الدراسة المصطلحات التالية:

المعايير (STANDER): استناداً إلى شحاته (2003) هي قواعد نموذجية وأوامر مرجعية أو شروط نحكم من خلالها على سلوكيات الأفراد والجماعات وأنماط التفكير والإجراءات.

وتعرف إجرائياً بأنها: مجموعة من القواعد والتعليمات التي ينبغي على المشرف التربوي تطبيقها وتنفيذها من أجل تحسين العملية التعليمية، التي تميزه عن غيره من العاملين لخدمة المدراء والمعلمين والطلبة، وتقاس من خلال مجموعة من المؤشرات تتضمن القيادة والقيم والرؤية، القيادة المتمركزة حول الذات، التخطيط والتقييم، الاتصال والتواصل، إدارة الموارد، التنمية الذاتية.

الإشراف التربوي: عرفه السعود (2002) بأنه "جميع النشاطات التربوية المنظمة التعاونية المستمرة، التي يقوم بها المشرفون التربويون ومديرو المدارس والأقران والمعلمون أنفسهم، بغية تحسين مهارات المعلمين التعليمية وتطويرها، مما يؤدي إلى تحقيق أهداف العملية التعليمية التعلّمية".

ويعرف إجرائياً بأنه: خدمة تربوية متخصصة تهدف إلى الارتقاء بنوعية التعليم من خلال توفير أفضل الظروف التي تمكن المعلمين وأطراف العملية التعليمية من القيام بأدوارهم من جهة، وإلى مساعدة المعلمين على تحسين فاعلية التعليم في مجالاته المختلفة من جهة أخرى.

حدود الدراسة:

اشتملت الدراسة على الحدود التالية:

الحدود البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على المشرفين التربويين في مديريات التربية والتعليم لمحافظات إقليم الشمال والبالغ عددهم (311).

الحدود المكانية: اقتصرت هذه الدراسة على مديريات التربية والتعليم في محافظات الشمال (إربد، والمفرق، وجرش، والرمثا، والأغوار) في المملكة الأردنية الهاشمية.

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة خلال العام الدراسي 2016 -2017م.

محددات الدراسة: اقتصرت هذه الدراسة على المشرفين التربويين في مديريات التربية والتعليم لمحافظات إقليم الشمال في المملكة الأردنية الهاشمية للعام الدراسي(2017/2016).

الأداة: حددت الأداة واقتصرت في هذه الدراسة على إجابة أعضاء أفراد العينة على فقرات استبانة الدور القيادي تبعاً لمعايير القيادة المعتمدة لدى وزارة التربية والتعليم المكونة من(56) فقرة، وما تتمتع به من خصائص سيكومترية من صدق وثبات.

الطريقة والإجراءات:

منهجية الدراسة: تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع مشرفين في مديريات التربية والتعليم في إقليم الشمال والبالغ عددهم (311) مشرفاً ومشرفة، يتوزعون على (13) مديرية في إقليم الشمال، وفق إحصائيات وزارة التربية والتعليم في الأردن للعام الدراسي 2017/2016.

عينة الدراسة: تم اختيار عينة عشوائية من مجتمع الدراسة، تكونت من (206) مشرفاً ومشرفة، ويشكلون ما نسبته (66.24%) من مجتمع الدراسة. والجدول (1) يبين توزيع أفراد العينة وفق متغيرات الدراسة.

الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغيراتها

المتغيرات	المستويات	العدد	النسبة المئوية%
الجنس	ذكر	114	55.3
	أنثى	92	44.7
المؤهل العلمي	بكالوريوس + دبلوم	23	11.2
	ماجستير فما فوق	183	88.8
الخبرة	10 سنوات فما دون	70	34.0
	أكثر من 10 سنوات	136	66.0
المجموع		**206**	**100.0**

أداة الدراسة: بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة حول موضوع الدراسة. تم تطوير مقياس للتعرف إلى درجة ممارسة المشرفين التربويين للدور القيادي وفق معايير وزارة التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظرهم، حيث تكونت الاستبانة من (54) فقرة موزعة إلى ستة مجالات، على النحو الآتي: مجال القيادة والقيم والرؤية، ومجال القيادة المتمركزة حول التعلم، ومجال التخطيط والتقييم، ومجال الاتصال والتواصل، ومجال إدارة الموارد، ومجال التنمية الذاتية.

صدق وثبات الأداة: تم التأكد من الصدق الظاهري للأداة، فقد تم عَرضُها على عدد من المحكمين من ذوي الخبرة والإختصاص من الأساتذة في الجامعات الأردنية، إذ اعتمد التحكيم على (15) محكماً من أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية في الجامعات الأردنية، طلب منهم قراءة فقرات الإستبانة، وإبداء الرأي في درجة وضوحها، وسلامة صياغتها اللغوية ودرجة ملائمتها للمجال الذي تنتمي إليه، وإضافة أو حذف، أو صياغة، أو اقتراح فقرات، وأخيراً، بيان وجهات النظر بشكل عام عن درجة ملائمة الإستبانة لمعرفة درجة ممارسة المشرفين التربويين للدور القيادي تبعاً لمعايير القيادة المعتمدة لدى وزارة التربية والتعليم، إلى أن استقرت الإستبانة بصورتها النهائية البالغة(**56**) فقرة.

وللتحقق من صدق البناء، فقد تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الفقرات والمجال من جهة، وبين الفقرات والمقياس ككل من جهة أخرى، وذلك كما هو مبين في الجدول (2).

الجدول (2) قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس معايير القيادة التربوية الخاصة بالمشرفين التربويين

المجال	رقم الفقرة	الفقرات	الارتباط مع	
			المجال	المقياس
القيادة والقيم والرؤية	1	أفهم الفرق بين مفهومي الإدارة والقيادة.	.660	.620
	2	أمارس القيادة من خلال النمذجه والمراقبة والحوار.	.660	.700
	3	أشارك الآخرين في تقاسم أدوار القيادة.	.960	.660
	4	أمثل قدوة للطلبة والعاملين.	.270	.690
	5	ألهم الآخرين لإظهار مستويات مرتفعة من القيم والسلوك الأخلاقي.	.760	.680
	6	أعبر بوضوح عن رؤيتي التطويرية ورسالتي التربوية.	.770	.660
	7	أحقق رؤية المديرية ورسالتها بالشراكة مع الأطراف المعنية.	.700	.580
	8	أتعاون مع الآخرين لمراجعة رؤية المدرسة ورسالتها بانتظام.	.720	.640
القيادة المتمركزة حول التعلم	9	أدرك مفهوم بيئة التعلم الآمنة والصحية والمكونات المطلوبة لنشر هذه البيئة.	.610	.580
	10	أساعد المعلمين على إدخال تحسينات استراتيجية تلبي حاجات الطلبة.	.710	.630
	11	أخطط لتحسين تعلم الطلبة والمعلمين بناءً على نتائج تقدم الطلبة.	.690	.580
	12	أشارك في إنجازات المدرسة مع المجتمع المدرسي والأطراف المعنية.	.750	.630
	13	أحترم الطلبة باعتبارهم أعضاء فاعلين يسهمون في مجتمع التعلم.	.730	.650

المجال	رقم الفقرة	الفقرات	الارتباط مع	
			المجال	المقياس
	14	أساعد المعلمين على إدخال تحسينات استراتيجية تلبى حاجات الطلبة.	.690	.560
	15	أعزز القيادة الطلابية والمسؤولية الذاتية كي يلعب الطلبة دوراً في تشكيل بيئتهم وعمليتهم التعليمية.	.690	.590
	16	أشارك الطلبة والعاملين فى وضع مدونة سلوك.	.680	.580
	17	أنمذج السلوكات المتضمنة فى مدونة السلوك.	.730	.670
	18	أضمن وجود إدارة عادلة ومتسقة للسلوك.	.730	.630
	19	أنسق مع الأطراف المعنية المختلفة في مديريات التربية والتعليم للتصدي للتحديات الشائعة والمستمرة التي تواجهها المدارس.	.640	.570
التخطيط والتقييم	20	أوضح منهجية عملية التخطيط ومراحلها المختلفة.	.680	.610
	21	أدعم المدارس فى بناء خططتها التطويرية.	.720	.670
	22	أتأكد من أن الخطة التطويرية للمديرية تأخذ بعين الاعتبار حاجات مديري المدارس والمعلمين والطلبة.	.800	.710
	23	أخطط لتوجيه الدعم للمعلمين ومديري المدارس.	.820	.750
	24	أخطط للتغيير بناءً على رؤية واضحة.	.790	.720
	25	أظهر القدرة على قيادة التغيير	.780	.720
	26	أشجع التشاركية لعملية التغيير والشعور بالملكية الشخصية لها.	.760	.690
	27	أستخدم خطة تطوير المديرية في دمج الشركاء ومشاركتهم في تحمل المسؤولية لتحسين جودة التعليم.	.730	.670
	28	أستخدم المصادر الخارجية لدعم تحسين المدارس.	.740	.660
	29	أخذ بأيدي المديرين والمعلمين نحو تحمل المسؤولية للمشاركة في عملية التغيير في المدرسة.	.760	.690
	30	أوثق الدروس المستفادة من جهود تطوير المدرسة.	.750	.690
الاتصال والتواصل	31	أجد فى نفسى القدرة على التواصل مع الآخرين.	.570	.520
	32	افهم أهمية وجود مجموعة متنوعة من أساليب التواصل.	.680	.550
	33	أحافظ على خطوط تواصل واضحة مع (الطلبة وأولياء الأمور والعاملين ووزارة التربية والتعليم).	.800	.710
	34	أستخدم استراتيجيات تواصل مختلفة لضمان بقاء المعلمين والطلبة على علم بالمستجدات.	.790	.670
	35	أنظم اجتماعات وفق جدول أعمال محدد بزمن ومكان مناسبين.	.690	.620
	36	أعمل مع زملائي في المديرية بروح الفريق الواحد.	.730	.660
	37	أعزز ثقافة التعاون.	.760	.650
	38	اشارك الآخرين فى صنع القرارات حيثما كان مناسباً.	.760	.670
	39	أبنى علاقة مع المجتمع ككل لتمكين المديرية والمدارس من العمل بكفاءة.	.750	.680
	40	أدعم التعاون بين المدارس.	.750	.670
	41	أدعم إشراك مجتمع المديرية الأوسع فى أنشطة تحسين الاستراتيجيات والخدمات التربوية.	.720	.630
إدارة الموارد	42	أقدم النصح لمسؤولى الموارد البشرية فى المديرية حول تحسين استخدام الموارد البشرية.	.680	.530
	43	أطور عمليات للتدريب والإرشاد لدعم تطور المعلمين ومديري المدارس.	.730	.580
	44	أوفر فرصا لتطوير القدرات القيادية.	.830	.610
	45	أكرم العاملين فى المدارس على تطور أدائهم.	.810	.660
	46	أعرف الموارد المتاحة فى المديرية التى يمكن الاستفادة منها فى جهود تطوير المدرسة.	.790	.600
	47	أطور استراتيجيات مناسبة تساعدنى فى استغلال الموارد فى المديرية.	.780	.630
	48	أضمن الاستثمار الأمثل للموارد المادية والفنية لفائدة المدرسة والمجتمع.	.790	.640

المجال	رقم الفقرة	الفقرات	الارتباط مع	
			المجال	المقياس
التنمية الذاتية	49	أدرك حقيقة انفعالاتي.	.750	.570
	50	أتصرف بهدوء ومهنية عند التعرض لضغوط.	.780	.610
	51	أحافظ على توجهات وسلوكيات إيجابية في أثناء العمل.	.840	.680
	52	أظهر مرونة في تعاملي مع الآخرين.	.830	.600
	53	ألتزم بتطوير نفسي مهنياً.	.840	.640
	54	التحق بالدورات التي تناسب احتياجاتي.	.800	.620

يبين الجدول (2) أن معاملات الارتباط مع المجال قد تراوحت بين (0.84–0.57)، ومع المقياس تراوحت بين (0.53– 0.75) وهي قيم مقبولة لإجراء هذه الدراسة.

ثبات أداة الدراسة:

للتحقق من ثبات أداة الدراسة، قامت الباحثة بحساب معاملات الثبات لها، بطريقتين: الطريقة الأولى طريقة التطبيق وإعادة التطبيق، حيث قام بتطبيقها على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة وعددهم (25) مشرفاً ومشرفة، وذلك بتطبيقها مرتين وبفاصل زمني بأسبوعين بين التطبيق الأول والتطبيق الآخر، وتم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين نتائج التطبيقين، حيث تراوحت معاملات الثبات للمجالات بين (0.84 – 0.89)، وبلغت قيمة معامل الارتباط الكلي (0.90)، أما الطريقة الأخرى، فقد استخدم فيها طريقة كرونباخ ألفا للتعرف على الاتساق الداخلي للفقرات، فتراوحت قيم معاملات الثبات للمجالات بين (0.89 –0.93)، و(0.96) للأداة الكلية، وهي قيم مقبولة لإجراء مثل هذه الدراسة. والجدول (2) يوضح قيم معاملات الثبات للمجالات بطريقة الإعادة، وبطريقة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي.

الجدول (2) قيم معاملات ثبات الإعادة والاتساق الداخلي لكل مجال من مجالات أداة الدراسة

المجالات	عدد الفقرات	قيم معاملات الثبات	
		بيرسون	ألفا كرونباخ
القيادة والقيم والرؤية	8	0.86	0.91
القيادة المتمركزة حول التعلم	11	0.85	0.90
التخطيط والتقييم	11	0.89	0.93
الاتصال والتواصل	11	0.87	0.91
إدارة الموارد	7	0.84	0.89
التنمية الذاتية	6	0.85	0.89
الاستبانة ككل	**56**	**0.90**	**0.96**

تصحيح أداة الدراسة: تم استخدام مقياس ليكرت (Likert) ذي التدريج الخماسي لتقدير المستوى، على النحو الآتي: كبيرة جدا (5) درجات، وكبيرة (4) درجات، ومتوسطة (3) درجات، وقليلة درجتان، وقليلة جدا درجة واحدة لتقدير درجة ممارسة المشرفين التربويين للدور القيادي وفق معايير وزارة التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظرهم.

وقد تم استخدام التدريج الإحصائي التالي للحكم على المتوسطات الحسابية، بناءً على مبدأ الفترات (عودة، 2010):

أولاً: (1– أقل من 1.80) درجة ممارسة المشرفين التربويين للدور القيادي قليلة جداً.

ثانياً: (1.80– أقل من 2.60) درجة ممارسة المشرفين التربويين للدور القيادي قليلة.

ثالثاً: (2.60– 3.40) درجة ممارسة المشرفين التربويين للدور القيادي متوسطة.

رابعاً: (3.40– أقل من 4.20) درجة ممارسة المشرفين التربويين للدور القيادي كبيرة.

خامساً: (4.20– 5.00) درجة ممارسة المشرفين التربويين للدور القيادي كبيرة جداً.

متغيرات الدراسة:

أولاً: المتغيرات التصنيفية:

1- **الجنس:** وله فئتان (ذكر، وأنثى).

2- **المؤهل العلمي:** وله مستويان: (بكالوريوس+ دبلوم، وماجستير فما فوق).

3- **عدد سنوات الخبرة:** ولها مستويان: (10 سنوات فما دون، أكثر من 10 سنوات).

ثانياً: المتغير التابع: درجة ممارسة المشرفين التربويين للدور القيادي وفق معايير وزارة التربية والتعليم

المعالجات الإحصائية: تم استخدام المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية للإجابة عن السؤال الأول، اختبار تحليل التباين الثلاثي (Three Way-ANOVA) للإجابة عن السؤال الثاني.

عرض النتائج ومناقشتها

هدف هذا البحث الكشف عن مستوى **ممارسة المشرفين التربويين للدور القيادي تبعاً لمعايير القيادة المعتمدة**، ولتحقيق ذلك تمت الاجابة عن أسئلته ومناقشتها.

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: "ما درجة ممارسة المشرفين التربويين للدور القيادي تبعاً لمعايير القيادة المعتمدة لدى وزارة التربية والتعليم من وجهة نظرهم؟"

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على استبانة درجة ممارسة المشرفين التربويين للدور القيادي وفق معايير وزارة التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظرهم، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (3).

الجدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على مجالات استبانة درجة ممارسة المشرفين التربويين للدور القيادي وفق معايير وزارة التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظرهم مرتبة تنازلياً وفق المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجالات	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	4	الاتصال والتواصل	4.12	0.62	كبيرة
2	1	القيادة والقيم والرؤية	4.10	0.79	كبيرة
3	2	القيادة المتمركزة حول التعلم	4.08	0.60	كبيرة
4	6	التنمية الذاتية	4.04	0.69	كبيرة
5	3	التخطيط والتقييم	4.02	0.67	كبيرة
6	5	إدارة الموارد	4.01	0.70	كبيرة
الاستبانة ككل			4.07	0.75	كبيرة

* الدرجة العظمى من (5)

يبين الجدول (3) أن "مجال الاتصال والتواصل" قد احتل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.12) وانحراف معياري (0.62)، وبدرجة كبيرة، وجاء "مجال القيادة والقيم والرؤية" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.10) وانحراف معياري (0.79) وبدرجة كبيرة، وجاء "مجال إدارة الموارد" في المرتبة الاخيرة بمتوسط حسابي (4.01) وانحراف معياري (0.70) وبدرجة كبيرة، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على مجالات استبانة درجة ممارسة المشرفين التربويين للدور القيادي وفق معايير وزارة التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظرهم ككل بمتوسط حسابي(4.07) بانحراف معياري (0.57)، وهو يقابل درجة كبيرة.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن المشرفين التربويين يمتلكون كفايات علمية ومهارات قيادية وخبرات مهنية، نتيجة دراستهم الجامعية أو انخراطهم في الدورات التدريبية التي تقيمها وزارة التربية والتعليم، فالمشرفون التربويون يتم اختيارهم بناء على مجموعة من المعايير الشخصية والمهنية، حيث تعقد لهم امتحانات تربوية، ومقابلات شخصية، ودورات في مجال عملهم الفني، ودورات في مجال عملهم الإداري، بالإضافة إلى دورات القيادة التي أجرتها وزارة التربية والتعليم لجميع المشرفين التربويين.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى متطلبات الأدوار الجديدة للمشرفين التربويين، حيث قامت وزارة التربية والتعليم في الفترة الأخيرة بتحديد مشرف متعاون لكل مدرسة من المدارس الحكومية، يشرف على أدائها الإداري والفني، ويقدم المساعدة والمشورة لمدير المدرسة، ويقوم بإعطاء الدورات التدريبية للمعلمين، وبالتالي فإنه لابد من أن يمتلك مهارات قيادية تؤهله للقيام بعمله الإداري في المدرسة التي يشرف عليها.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى التزام المشرفين التربويين بمتطلبات عملهم، وشعورهم بالمسؤولية على المدارس التي يشرفون عليها، وعلى معلميها وطلبتها، يجعلهم يحرصون على ممارسة دورهم القيادي تبعاً لمعايير القيادة المعتمدة لدى وزارة التربية والتعليم، التي تمكنهم من إنجاز الواجبات الموكلة إليهم.

اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة الحضيبي (2007)، ودراسة كوننجها (Cunningham, 2009)، دراسة العنزي (2010)، ودراسة كرافينز (Craven, 2014) ، ودراسة الحوامدة (2016) التي أشار على وجود درجة مرتفعة في تطبيق معاير القيادة لدى المشرفين. واختلفت نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة المسعودي والقاضي والقحطاني (2005)، ودراسة الجرجاوي (2007)، ودراسة مصلح (2011) بوجود درجة منخفضة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في تحديد درجة ممارسة المشرفين التربويين للدور القيادي وفق معايير وزارة التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظرهم تبعاً لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟".

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على مجالات درجة ممارسة المشرفين التربويين للدور القيادي وفق معايير وزارة التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظرهم لاختلاف متغير الجنس (ذكر، وأنثى)، والمؤهل العلمي (بكالوريوس+ دبلوم، وماجستير فما فوق)، وسنوات الخبرة (10 سنوات فما دون، وأكثر من 10 سنوات)، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (5).

الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة على المقياس ككل وعلى مجالات درجة ممارسة المشرفين التربويين للدور القيادي وفق معايير وزارة التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظرهم وفق متغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة

المتغير	مستويات		المجال						الدرجة الكلية
			القيادة والقيم والرؤية	القيادة المتمركزة حول التعلم	التخطيط والتقييم	الاتصال والتواصل	إدارة الموارد	التنمية الذاتية	
الجنس	الذكور =114N	الوسط الحسابي	4.12	4.16	4.06	4.13	4.07	4.08	4.11
		الانحراف المعياري	0.88	.630	0.70	0.65	0.70	0.72	0.59
	الإناث =92N	الوسط الحسابي	4.06	4.02	3.98	4.11	3.94	3.99	4.02
		الانحراف المعياري	0.67	0.56	0.64	0.59	0.70	0.65	0.54
المؤهل العلمي	بكالوريس+ دبلوم =23N	الوسط الحسابي	4.08	4.11	3.86	3.94	3.87	4.05	3.98
		الانحراف المعياري	0.71	0.56	0.67	0.71	0.74	0.79	0.53
	ماجستير فما دون =183N	الوسط الحسابي	4.09	4.09	4.05	4.14	4.03	4.04	4.08
		الانحراف المعياري	0.71	0.61	.670	0.61	0.69	0.68	0.57
الخبرة سنوات	10 سنوات فما دون =70N	الوسط الحسابي	4.12	4.16	4.10	4.23	4.02	4.15	4.14
		الانحراف المعياري	0.64	0.84	0.59	0.57	0.68	0.62	0.45
	أكثر من 10 سنوات =136N	الوسط الحسابي	4.08	4.06	3.99	4.06	4.01	3.99	4.03
		الانحراف المعياري	0.85	0.65	0.71	0.64	0.71	0.72	0.61

يلاحظ من الجدول (5) وجود اختلافات ظاهرية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة على مقياس لأداء المشرفين ككل، والمجالات الستة درجة ممارسة المشرفين التربويين للدور القيادي وفق معايير وزارة التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظرهم، وفق

متغيرات الدراسة (الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة)، وللكشف عن دلالة هذه الفروق في المتوسطات الحسابية، تم استخدام تحليل التباين الثلاثي المتغيرات (MANOVA) باستخدام اختبار "ولكس لمبدا"(Wilk's Lambda) عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).ويبين الجدول(12) نتائج اختبار ويلكس لمبدا ونتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات.

الجدول (6) نتائج اختبار تحليل التباين المتعدد للفروق بين تقديرات أفراد العينة على مجالاتدرجة ممارسة المشرفين التربويين للدور القيادي وفق معايير وزارة التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظرهم تبعاً لاختلاف متغير الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة

المتغيرات	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة الإحصائية
الجنس قيمة ولكس=0.973 ح=0.494	القيادة والقيم والرؤية	.2270	1	.2270	.3620	.5480
	القيادة المتمركزة حول التعلم	1.226	1	1.226	3.421	.0660
	التخطيط والتقييم	.7940	1	.7940	1.767	.1850
	الاتصال والتواصل	.2840	1	.2840	.7570	.3850
	إدارة الموارد	1.166	1	1.166	2.403	.1230
	التنمية الذاتية	.5840	1	.5840	1.241	.2670
المؤهل العلمي قيمة ولكس=0.954 ح=0.157	القيادة والقيم والرؤية	.0610	1	.0610	.0970	.7550
	القيادة المتمركزة حول التعلم	.1200	1	.1200	.3360	.5630
	التخطيط والتقييم	1.487	1	1.487	3.308	.0700
	الاتصال والتواصل	1.618	1	1.618	4.309	.039*0
	إدارة الموارد	.9520	1	.9520	1.963	.1630
	التنمية الذاتية	.1430	1	.1430	.3040	.5820
سنوات الخبرة قيمة ولكس=0.957 ح=0.188	القيادة والقيم والرؤية	.1260	1	.1260	.202	.6540
	القيادة المتمركزة حول التعلم	.7740	1	.7740	2.162	.1430
	التخطيط والتقييم	1.147	1	1.147	2.552	.1120
	الاتصال والتواصل	2.043	1	2.043	5.440	.021*0
	إدارة الموارد	.1240	1	.1240	.256	.6130
	التنمية الذاتية	1.431	1	1.431	3.041	.0830
الخطأ	القيادة والقيم والرؤية	126.715	202	.6270		
	القيادة المتمركزة حول التعلم	72.372	202	.3580		
	التخطيط والتقييم	90.800	202	.4500		
	الاتصال والتواصل	75.872	202	.3760		
	إدارة الموارد	97.982	202	.4850		
	التنمية الذاتية	95.046	202	.4710		
الكلي	القيادة والقيم والرؤية	3575.766	206			
	القيادة المتمركزة حول التعلم	3525.397	206			
	التخطيط والتقييم	3429.364	206			
	الاتصال والتواصل	3574.116	206			
	إدارة الموارد	3416.327	206			
	التنمية الذاتية	3462.556	206			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)

حيث أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على مجالات درجة ممارسة المشرفين التربويين للدور القيادي وفق معايير وزارة التربية والتعليمفي الأردن من وجهة نظرهم ككل

تبعاً لاختلاف متغير: (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة).

وللكشف عن دلالة هذه الفروق في المتوسطات الحسابية، تم إجراء اختبار تحليل التباين الثلاثي، حيث كانت النتائج، كما هي موضحة في الجدول (7).

الجدول (6)اختبار تحليل التباين الثلاثي للفروق بين تقديرات أفراد العينة على المقياس ككل تبعاً لاختلاف متغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة

المتغيرات	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	.6580	1	.6580	2.074	.1510
المؤهل العلمي	.6140	1	.6140	1.934	.1660
سنوات الخبرة	.8460	1	.8460	2.667	.1040
الخطأ	64.087	202	.3170		
الكلي	3474.718	206			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\propto \leq 0.05$)

حيث أظهرت نتائج الدراسة الآتي:

1. عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على المقياس ككل تبعاً لاختلاف متغير الجنس، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن المشرفين التربويين في مديريات التربية والتعليم في محافظات الشمال يعملون في بيئة إدارية وتربوية واحدة، وظروف متشابهة، وتتاح لهم الفرص نفسها في الدراسة والتدريب والنمو المهني، كما أن الأنظمة والقوانين التي تحكم ممارسة العمل القيادي لديهم موحدة، حيث اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة العنزي(2010)، التي أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائياً تبعاً لمتغير الجنس.
2. عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على المقياس ككل تبعاً لاختلاف متغير المؤهل العلمي، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن الفكر التربوي الذي يتمتع به المشرفون التربويون يؤهلهم لممارسة دورهم القيادي تبعاً لمعايير القيادة المعتمدة لدى وزارة التربية والتعليم، الذي ينصهر فيه الجميع على اختلاف مؤهلاتهم العلمية، كما أن خبراتهم الميدانية المختلفة التي اكتسبوها من خلال العمل، والدورات التدريبية التي خضعوا لها، ساعدت في عدم ظهور فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، حيث اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة العنزي (2010)، التي أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائياً تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.
3. عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على المقياس ككل تبعاً لاختلاف متغير سنوات الخبرة، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن وزارة التربية والتعليم تحرص على اختيار المشرفين التربويين أصحاب الخبرة الميدانية، الذين مروا بدورات تدريبية تراكمية، حيث يمر المشرفين التربويين بدورات قيادية مكثفة، تتخللها امتحانات نظرية وعملية تؤهله ليشغل وظيفة مشرف تربوي، وبالتالي فإن وزارة التربية والتعليم تقوم بتأهيل المشرفين التربويين من خلال دورات تدريبية تراكمية، مما يزيد خبرتهم، وتقلص الفترة الزمنية التي يحتاجونها لاكتساب الخبرة، وبالتالي أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة. حيث اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة الحضيبي (2007)، التي أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائياً تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

حيث اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة العنزي (2010)، ودراسة مصلح(2011)، ودراسة كرافينز (Craven, 2014) ، التي تدلت على عدم وجود فروق تعزى لأثر متغيرات الدراسة. واختلفت مع نتيجة كوننجها(Cunningham, 2009) ، ودراسة الجرجاوي (2007) الحضيبي (2007)

التوصيات:

بناءً على البيانات والنتائج التي أسفرت عنها الدراسات النظرية والميدانية، فإن الباحثة تُقدم مجموعة مقترحات قد تُسهم في معرفة درجة ممارسة المشرفين التربويين للدور القيادي وفق معايير وزارة التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظرهم، والمتمثلة في الآتي:

- العمل على تنمية وتطوير دور المشرف التربوي القيادي داخل المؤسسات التربوية، من خلال تحسين نظام البيئة الإشرافية، وتوفير أجواء مريحة للعمل، وإقامة علاقات طيبة مع الزملاء، وخلق مناخ تنظيمي يشجع على الإنجاز والتميز.
- عقد دورات وبرامج تدريبية في المديريات التعزيز مفاهيم معايير القيادة لدى المشرفين، وتعزيز دور المشرفين.
- توعية المشرفين بأهمية الالتزام بتطبيق معايير القيادة لدى المشرفين، من خلال نشر كتيبات تعريفية عن كل ما يتعلق بموضوع القيادة ودورها في تطوير معايير وزارة التربية والتعليم. وانعكاساتها سلباً، أو إيجابياً على المشرف والإدارة إجراء دراسات حول درجة ممارسة مديري المدارس للدور القيادي تبعاً لمعايير القيادة المعتمدة لدى وزارة التربية والتعليم.

المراجع

أبو النصر، م. (2009). تطوير المدارس. القاهرة: الروابط العالمية للنشر والتوزيع.

البدري، ط. (2002). أساسيات الادارة التعليمية ومفاهيمها. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

الجرجاوي، ز. (2007). مسوولیات المشرف التربوي كما يدركها المعلمون الجدد في المدارس الأساسية بمحافظة غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

الحضيبي، أ. (2007). الكفايات القيادية الضرورية لدى مديري الاشراف التربوي في إدارات التربية والتعليم. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

حمدان، س. (2005). دور المشرف التربوي في تطوير الادارة المدرسية والمرحلة الاساسية الدنيا بمحافظات غزه من وجهة نظر المشرفين التربويين والمديرين. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزه، فلسطين.

الحنيطي، آ. (2010). أثر الأنماط القيادية لدى المديرين على الأداء الوظيفي في الأجهزة الحكومية في الأردن. رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان، الاردن.

حورية، ع. (2013). فعالية القيادة الإداريه لدى مديري المدارس الحكومية التابعة
لإدارة التربية والتعليم في المدينة المنورة، مجلة دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، 40 (1): 410- 426.

حوامده، ص. (2016). درجة تطبيق مديري المدارس الحكومية معايير القيادة المقترحة من قبل وزارة التربية والتعليم الأردنية وعلاقتها بالفاعلية الإدارية من وجهة نظر المشرفين التربويين. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

السعود، ر. (2002). الإشراف التربوي اتجاهات حديثة. عمان: مركز طارق للخدمات الجامعية.

شحاته، ح. (2003). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. القاهرة: دار المصرية اللبنانية.

صابر، محمد وتغلب، خالد. (2010). إدارة الموارد البشرية. الإسكندرية: دار الفكر الجامعي.

الطعاني، ح. (2005). الاشراف التربوي (مفاهيمه، أهدافه، أسسه، أساليبه). عمان: دار الشرق.

الطويسي، ز، والبشتاوي، م، والنوايسة، ع، وزواهره، أ. (2015). القياده التعليميه لتطوير المدرسة (مدخل إلى القيادة التعليمية). عمان: وزارة التربية والتعليم.

عاشور، م. (2012). المدرسة المجتمعية (تعاون وشراكة حقيقية). عمان: دار كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع.

عدس، م. (2002). الادارة والاشراف التربوي. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

عطاري، ع. (2006). اتجاهات حديثة في التربية. عمان: دار المسيرة.

عماد الدين، م. (2003). إعداد مدير المدرسة لقيادة التغير (النمط القيادي لتحقيق التعايش الفاعل في القرن 21). عمان: مركز الكتاب الأكاديمي.

العزام، م. (2016). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة اربد لمعايير القياده من وجهة نظر المعلمين، مجلة دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، 43 (3): 1283 - 1298.

العنزي، م. (2010). تطوير معايير اختيار المشرفين التربويين في وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

العياصرة، ع. (2006). الاتصال القيادي في المؤسسات التربوية. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

عودة، أ. (2010). القياس والتقويم في العملية التدريسية. عمان: دار الأمل.

الغامدي، علي. (2007). مراكز الإشراف التربوي بين الواقع والمأمول دراسة وصفية لواقع الإشراف التربوي في المملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، السعودية.

المسعودي، ع، والقاضي، ع، والقحطاني، م. (2005). دور الإشراف التربوي في تطوير الإدارة المدرسية. رسالة ماجستير، مجلة جامعة الملك سعود، 17(2): 805- 836.

مصلح، إ. (2011). تطوير معايير اختيار المشرفين التربويين في ضوء تجارب بعض الدول. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزه، فلسطين.

مقابلة، ع. (2014). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة للقياده التحويلية وعلاقتها بدافعية المعلمين نحو عملهم، مجلة دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، 41 (1): 513- 536.

وزارة التربية والتعليم. (2014). معايير القيادة. عمان: منشورات وزارة التربية والتعليم.

Craven, X. (2014). The Cross-cultural validity of the learning-centered leadership framework and its assessment instrument for principals. Journal of Educational Administration, 52(1): 2-136.

Cunningham, G. (2009). The Importance And Use Of The Educational Leadership Constituent Council (Elcc) Standards As Perceived By P-12 Principals In A Large Suburban School District. Unpublished Doctoral Dissertation, Mercer University, Georgia USA.

Lunenburg, F. & Irby, B. (2006). The Principalship: Vision to Action. Wadsworth, Cengage Learning. USA.

Mason, C. (2006). What Makes A Good Leaders?, Primary Health Care, 16(10): 124-151.

Holly, R., Catano, N. (2008). Qualities of Effective Principals. USA: ASCD.

Mason, C. (2006). What Makes A Good Leaders?, Primary Health Care, 16(10): 124-151.

The Degrees of Practicing Leadership Role by Educational Supervisors According to the Ministry of Education Standards in Jordan from their Point of View

Lana Zuhair Shuqairat, Adnan Badri Al-Ibrahim*

ABSTRACT

This study aimed to investigate the degrees of practicing leadership role by educational supervisors according to the ministry of education standards in Jordan from their point of view .To achieve study goals descriptive approaches were followed and a questionnaire of (54) clause was developed as a tool. The sample of the study was (206) supervisors. The results indicated that the degree of practicing supervisors to their leadership role according to standards of ministry of education in Jordan from their point of view come in a high level. The results also showed that no statistical difference attributed to qualification, sex and experience .The study recommended to preserve the high level of supervisors leadership role according to the standards of the Ministry of Education, and to continue encouraging supervisors from directorates of education.

Keywords: Supervisors, Leadership Role, Standards of Ministry of Education.

* Yarmouk University, Irbid, Jordan. Received on 2/4/2017 and Accepted for Publication on 24/10/2017.