



جامعة المنصورة
كلية التربية

—



**درجة ممارسة المشرفة التربوية لنمط الإشراف بالأهداف
من وجهة نظر المعلمات بمدينة عرعر وعلاقتها
بدافعية الإنجاز لديهن**

إعداد:

أ/ منال بنت حميد العنزي

مشرفة تربوية بإدارة تعليم الحدود الشمالية – باحثة ماجستير

أ.د/ سعود بن جبيب الرويلي

أستاذ المناهج والإشراف التربوي، قسم المناهج وتقنيات التعليم، كلية التربية
والآداب، جامعة الحدود الشمالية، المملكة العربية السعودية

مجلة كلية التربية – جامعة المنصورة

العدد 129 – يناير 2025م

درجة ممارسة المشرفة التربوية لنمط الإشراف بالأهداف من وجهة نظر المعلمات بمدينة عرعر وعلاقتها بدافعية الإنجاز لديهن

أ/ منال بنت حميد الغنزي¹
أ.د/ سعود بن جبيب الرويلي²

مستخلص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة المشرفة التربوية لنمط الإشراف بالأهداف، من وجهة نظر المعلمات بمدينة عرعر، وعلاقتها بدافعية الإنجاز لديهن، تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تصميم أداتين: الأولى: استبانة للتعرف على درجة ممارسة المشرفة التربوية لنمط الإشراف بالأهداف من وجهة نظر المعلمات في مدينة عرعر، والثانية: مقياس موجه للمعلمات في مدينة عرعر، يتعلّق بمستوى دافعية الإنجاز لدى المعلمات، تم التطبيق على عيّنة مكونة من (322) معلمة، وخُصصت النتائج إلى: أنّ ممارسة المشرفة التربوية لنمط الإشراف بالأهداف بمدينة عرعر جاءت بدرجة "متوسطة" بشكل عام، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات العينة على استبانة نمط الإشراف بالأهداف في مجال وضع الخطة تُعزى للمعلمات ذوات الخدمة من خمس إلى أقل من عشر سنوات، وأظهرت النتائج كذلك أنّ متوسطات استجابات العينة لفقرات مقياس دافعية الإنجاز تراوحت بين (4.05) كحدٍ أعلى، وبمستوى مرتفع، و(3.60) كحدٍ أدنى، وبمستوى متوسط، أما المقياس بشكل عام فقد جاء بمتوسط قدره (3.73) وبمستوى دافعية "مرتفع"، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) على مقياس دافعية الإنجاز تُعزى لمتغيرات الدراسة، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة "ارتباطية طردية قوية" بين ممارسة المشرفة التربوية لنمط الإشراف بالأهداف ودافعية الإنجاز لدى المعلمات بلغت (0.77) وهي دالة إحصائية.

الكلمات المفتاحية: الإشراف التربوي، الإشراف بالأهداف، المشرف التربوي، دافعية الإنجاز.

¹ مشرفة تربوية بإدارة تعليم الحدود الشمالية - باحثة ماجستير

البريد الإلكتروني: Mnool11@hotmail.com

² أستاذ المناهج والإشراف التربوي، قسم المناهج وتقنيات التعليم، كلية التربية والآداب، جامعة الحدود

الشمالية، المملكة العربية السعودية

البريد الإلكتروني: s.alrawaili@nbu.edu.sa

The Degree of Female Educational Supervisor Practice of Supervision by Objectives Style from The Point of View Female Teachers in Arar City and its Relationship to Their Achievement Motivation

Abstract

This study aimed to identify the degree of practice of the female educational supervisor of the style of supervision by objectives, from the point of view of female teachers in the city of Arar, and its relationship to their achievement motivation, the researchers used the descriptive-relational approach, and to achieve the objectives of the study, the researcher designed two tools: the first: a questionnaire to identify the degree of the female educational supervisor's practice of the style of supervision by objectives from the point of view of female teachers in the city of Arar, consisting of four axes, namely (Goal setting, plan development, implementation, evaluation) amounted to (35) items, and the second: a scale directed to female teachers in the city of Arar, related to the level of achievement motivation among female teachers, it consisted of (17) items, it was applied to a sample It consisted of (322) female teachers, and the data were processed statistically, and the results concluded: The female educational supervisor's practice of the style of supervision by objectives in the city of Arar came to a "moderate" degree in general, and the results showed that there were statistically significant differences at the level of significance ($\alpha = 0.05$) in the averages of the sample's responses to the questionnaire of the supervision style with objectives. In the field of plan development, it is attributed to female teachers with service from five to less than ten years. The results also showed that the averages of the sample responses to the items of the achievement motivation scale ranged between (4.05) as a maximum, at a high level, and (3.60) as a minimum, at an average level. In general, it came with an average of (3.73) and a standard deviation of (1.22) with a "high" level of motivation. The results also showed that there were no statistically significant differences at the level ($\alpha \leq 0.05$) on the achievement motivation scale due to the variables of the study. The results of the study also showed that there were A "strong direct correlation" relationship between the female educational supervisor's practice of the style of supervision by objectives and the teachers' achievement motivation amounted to (0.77), which is statistically significant.

Keywords: educational supervision, supervision by objectives, female educational supervisor, achievement motivation.

المقدمة:

يشهد العصر الحالي تغيرات سريعة ومتتابة في جميع المجالات، والتربية ليست بمعزل عن تلك التطورات، حيث أصبحت الدول تطوّر من أنظمتها التربوية، فالتربية ركيزة أساسية وعلميّه واجتماعية لكل عصر، وعلى مرّ الأجيال، ونظراً لما يتطلبه عصر العولمة، والتسارع المعرفي، والمتغيرات المتتابة، من تناغمٍ يتناسب مع سرعة هذه المتغيرات، وجبّ على المؤسسات التعليمية تطوير أنظمتها، تحقيقاً لمتطلبات التنمية، وهذا يتطلب معلمين ذوي كفاءة، يواكبون ذلك التطور وتلك المستجدات، ليكونوا قادرين لتأهيل طلابهم على مستوى عالٍ من المعرفة لمواجهة تلك التغيرات، ومُحقّقين لأهداف عمليتي التعليم والتعلم.

ويعد المعلم أحد أهم عناصر العملية التعليمية وهو الأساس فيها، وبه تنهض الأمم لما له من دور فعّال ومؤثر في العملية التعليمية، من خلال إسهاماته في العلم والمعرفة التي يقدمها للطلاب.

ومن منطلق الدور المهم للمعلم تتجلى لنا أهمية الإشراف التربوي، الذي يُسانده، ويقدم له يد العون؛ من خلال الإشراف التربوي عليه ويوجهه التوجيه السليم، فالمعلم الذي نعهده لمهنة التدريس، يحتاج كغيره من الناس إلى من يرشده ويوجهه ويشرف عليه حتى يتقن أساليب التعامل مع طلابه ويزداد خبره يستطيع من خلالها تحقيق الأهداف التعليمية، وتلك هي مهمة الإشراف التربوي (البيضاني وأبوكريم، 2017).

فعملية الإشراف التربوي "ليست هدفاً بحد ذاتها، بل إنها وسيلة لتوجيه المعلمين وإرشادهم وتزويدهم بكل ما هو جديد، في مجال عملهم مما يكفل لهم تحسين مهاراتهم التعليمية، وتطويرها داخل حجرة الصف وخارجها". (السعود، 2020، ص70).

ويُعد الإشراف التربوي ركيزة أساسية من ركائز العملية التعليمية، وذلك لما له من دور بالغ الأهمية في توجيه وإرشاد المعلم الذي هو قطب من أقطاب تلك العملية، وحجر الأساس في العملية التعليمية فلا بد من إتباع أجود السبل وأحدثها في توجيهه ومتابعته.

وقد أكدّ المعاينة (2012) أن الإشراف التربوي الحديث مبني على أساس المشاركة والتعاون بين المعلم والمشرف التربوي، وهذا يتطلب أن تكون العلاقة بينهما مبنية على أساس ديمقراطي وتعاوني تحت إطار العلاقات الإنسانية التشاركية.

والمشرف التربوي وفقاً لما ذكره داوودي (2003) قائد تربوي، ولديه مهمة سامية وهي قيادة السلوك الإشرافي، الساعي إلى تحسين المنهج والتدريس، والتي تنصب لصالح الطالب في النهاية، من خلال نوعية التعلم الذي يتلقاه الطالب، حيث إنه يقضي جلّ وقته في العمل لتحقيق هدفه الأساسي، وهو تحسين عمليتي التعليم والتعلم من خلال مهامه وممارساته الإشرافية المختلفة،

والتي تهدف لتطوير وتقويم الأهداف والأساليب التعليمية، ودعم المعلمين من خلال توجيههم ونموهم المهني، والذي له الأثر على آدائهم الصفي مع طلابهم.

لذلك جاء العديد من أنماط الإشراف التربوي لتتكايف وتتواءم مع المشرف ومعلميه وحتى الظروف المحيطة به، فتعددت أساليب الإشراف وأنماطه أيضاً، كما ذكر الدليمي (2016) أن أنماط الإشراف الحديثة أصبحت قادرة على تحسين عمليتي التعليم والتعلم والارتقاء بالعملية التعليمية، حيث ظهر الاهتمام بالجانب الإنساني وأصبح الإشراف التربوي عملية تعاونية يشترك فيها كلا من المعلم والمشرف بشكل فعال وإيجابي، ومن تلك الأنماط الحديثة، الإشراف العيادي (الإكلينيكي) والإشراف المتنوع والإشراف بالأهداف.

ونمط الإشراف بالأهداف يمثل اتجاهاً حديثاً في مجال الإشراف التربوي، ويتكون هذا النمط الإشرافي من مجموعة من العمليات التخطيطية، والتنفيذية، والتحليلية، والتقويمية، التي يشترك فيها المشرف التربوي والمعلم. (المعاطبة، 2012).

ويعد هذا النمط الإشرافي نظام تشاركي يشترك فيه المشرف التربوي والمعلم في تحديد الأهداف، وتحديد مسؤولية كل طرف في تحقيق تلك الأهداف، في ضوء النتائج المتوقعة، حيث إن المعلمين يميلون إلى معرفة وفهم النواحي والمهام المسندة لهم، أيضاً لديهم رغبة قوية في الاشتراك في عملية اتخاذ القرارات التي تؤثر في عملهم (الرباط، 2016).

ويعد نمط الإشراف بالأهداف كذلك من الأنماط الحديثة والجيدة لما له من فوائد مهمة تعود على المعلمين وعلى أهداف الإشراف التربوي، فوجد ارتفاع الروح المعنوية للمعلمين والتعاون بين المعلم والمشرف يساعد على توفير جو من التفاهم، وتبادل الآراء، من خلال التواصل الفعال، كذلك فعالية هذا النظام الإشرافي في تحقيق أهداف الإشراف التربوي في تحسين العملية التعليمية (الدليمي، 2016).

وكل ذلك قد يساعد في زيادة دافعية الإنجاز واستثارة مواطن الابداع لدى المعلم، فهو شريك في التخطيط والتنفيذ والتحليل وأيضاً التقويم، ودافعية الإنجاز هي القوى الذاتية المُحرّكة لسلوك الفرد التي تدفعه وتوجهه لتحقيق غايات معينة لديه الشعور بالحاجة لها ومدركاً لأهميتها. (Petri & Govern, 2004).

حيث إن دافعية الإنجاز هي إحدى مكونات شخصية الفرد التي تكون مكتسبة من البيئة الاجتماعية المحيطة به، ويعيش ويتفاعل معها، كما تعد مكوناً مهماً في سعي الفرد لتحقيق ذاته والتأكيد على وجودها، حيث يرتبط تأكيد ذاته على ما حققه من إنجازات وأهداف وفيما سعى إليه من الارتقاء بحياته. (قمر، 2020)

والمعلم في نمط الإشراف بالأهداف شريك للمشرف التربوي في خطوات هذا النمط الإشرافي، ويعد ذلك دافعاً لتحقيق الأهداف وإنجازها.

ونظراً لأهمية الدافعية في توجيه وتكوين سلوك الفرد للتغلب على الصعوبات والتحديات، لذا أصبح التحدي الذي يواجه التربويين من مشرفين تربويين ومديري مدارس، هو كيفية خلق تلك الدافعية لدى المعلمين، من أجل الحصول على مستوى أعلى من الأداء، وذلك لأن المسؤولية الهامة والأساسية، للمعلم هي إثارة طلابه وتحفيزهم على التعلم عن طريق الأساليب الفعالة، من أسئلة ونقاشات وحل مشكلات، وهذا لا يأتي إلا إذا توفرت لدى الطالب الدافعية للتعلم، التي تدفعه للتفوق والتعلم وتحقيق أداء عال، وحتى يخلق المعلم الدافعية لدى الطالب لابد أن يتحلى هو بها، حيث أن الدافع لدى المعلم يؤدي إلى الرغبة في الأداء الجيد وعلى العكس تماماً اذا ضعفت دافعيته انعكس ذلك على أدائه (لبوز وحجاج، 2010).

وأشار عايش (2015) إلى أن الإشراف بالأهداف يقوم على مبادئ ثلاثة، أولها المشاركة والتعاون، ويليهما الالتزام الذاتي مع الفريق، والدافعية العالية أي بمعنى الروح المعنوية التي مصدرها البحث عن تحقيق النجاح والشعور بالإنجاز.

ويمكن القول بأن دافعية الإنجاز مرهونة ومرتبطة بمشاعر الفرد، وبالتالي عندما تقوم علاقة المشرف التربوي على أساس العلاقات الإنسانية والشورية والتشاركية في تحديد أهداف العملية الإشرافية؛ ستحفز ذلك السلوك الذاتي النشط بالرغبة بسرعة أداء المهام على أكمل وجه، وتحقيق الأهداف التي وضعت سلفاً بين المعلم والمشرف.

لذلك جاءت هذه الدراسة لمعرفة درجة ممارسة المشرفة التربوية لنمط الإشراف بالأهداف ومستوى دافعية الإنجاز لدى المعلمات وبحث العلاقة الارتباطية بين ممارسة المشرفة التربوية لنمط الإشراف بالأهداف ودافعية الإنجاز لدى المعلمات.

مشكلة الدراسة:

يُعد نمط الإشراف بالأهداف من الأنماط التي تحقق التعاون والتشارك بين المشرف التربوي والمعلم وهذا ما تؤكده نتائج دراسة (الرشيدي، 2016) حيث كان من أهم توصياتها تفعيل دور المعلمين في عملية المشاركة بصنع القرار بما يتيح مناخ أفضل لتطبيق نموذج الإشراف بالأهداف. وأشارت نتائج دراسة الضيفري (2016) إلى أن ممارسة نمط الإشراف بالأهداف يساعد على تحسين أداء المعلمين، وأن هناك علاقة طردية موجبة بين ممارسة الإشراف بالأهداف وأداء المعلمين.

وأكدت نتائج دراستا كُل من محمد (2013) والهاجري (2016) أن الإشراف بالأهداف يعدّ من الأساليب الفعّالة في العملية التعليمية، وإن إشراك المعلم في صناعة الأهداف واتخاذ القرارات يدعم العلاقات الإنسانية بين المعلم والمشرف التربوي.

كما أكدت نتائج دراسة الغريب وآخرين (2021) وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين النمط الديمقراطي المستخدم من مدير المدرسة ودافعية الإنجاز لدى المعلمين، وذلك إذا أخذنا بالاعتبار بأن مدير المدرسة مشرف مقيم، وهذا ما تؤكدّه أيضاً دراسة القرشي (2015) أن الممارسات الإدارية بمجال اتخاذ القرار، ومجال المتابعة والتحفيز الممارس من قبل مديري المدارس كانت تمارس بدرجة عالية وبالتالي كانت دافعية الإنجاز لدى المعلمين عالية.

فيما أشارت نتائج دراسة كل من أبو عيشة (2010) والرشيدي والسعيد (2019) والصالح والمندري (2013) على أن هناك ضعف بدافعية المعلمين نحو الإنجاز.

أما ما يخص الإشراف بالأهداف فلم يجد الباحثان دراساتٍ محلية عن مدى تطبيق الإشراف بالأهداف لدى المشرف التربوي في المملكة سوى دراستين متباعدتين هما دراسة مندورة (2006) ودراسة طه (2017)، حيث أظهرت نتائج دراسة مندورة أن نتائجها متوسطة في تطبيق نمط الإشراف بالأهداف من وجهة نظر المعلمات، فيما أظهرت نتائج دراسة طه أن المشرفين التربويين يطبقون الإشراف بدرجة عالية من وجهة نظرهم.

ونظراً لندرة الدراسات المحلية في لنمط الإشراف بالأهداف، ومن خلال خبرة الباحثين في الميدان التربوي لاحظنا انخفاضاً في الدافعية لدى المعلمات عند إسناد بعض المهام لهن، كما تم ملاحظة عدم الحرص في إشراك المشرفة التربوية للمعلمة في بناء وتنفيذ وتقويم الخطة الإشرافية، كما أن دافعية الإنجاز لم يسبق أن درست علاقتها بنمط الإشراف بالأهداف، ومن خلال الاطلاع على الأدبيات والدراسات التي تناولت نمط الإشراف بالأهداف جاءت فكرة الدراسة لبحث العلاقة الارتباطية بين ممارسة المشرفة التربوية لنمط الإشراف بالأهداف وعلاقة ذلك بدافعية الإنجاز لدى المعلمات، ويمكن تحديد مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس التالي:

ما درجة ممارسة المشرفة التربوية لنمط الإشراف بالأهداف وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى المعلمات بمدينة عرعر؟

ويتفرع منه الأسئلة التالية:

- 1- ما درجة ممارسة المشرفة التربوية لنمط الإشراف بالأهداف من وجهة نظر المعلمات؟
- 2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات العينة لممارسة المشرفة التربوية لنمط الإشراف بالأهداف تُعزى لمتغيرات (سنوات الخدمة - التخصص - المرحلة)؟

-
- 3- ما مستوى دافعية الإنجاز لدى المعلمات من وجهة نظرهن؟
 - 4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات العينة لدافعية الإنجاز تعزى لمتغيرات (سنوات الخدمة - التخصص-المرحلة)؟
 - 5- ما العلاقة الارتباطية بين ممارسة المشرفة التربوية لنمط الإشراف بالأهداف ودافعية الإنجاز لدى المعلمات؟

أهداف الدراسة:

- 1- معرفة درجة ممارسة المشرفة التربوية للإشراف بالأهداف من وجهة نظر المعلمات.
- 2- التحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات العينة تعزى لمتغيرات (سنوات الخدمة - التخصص-المرحلة).
- 3- التعرف على مستوى دافعية الإنجاز لدى المعلمات من وجهة نظرهن.
- 4- التحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات العينة لدافعية الإنجاز تعزى لمتغيرات (سنوات الخدمة- التخصص-المرحلة).
- 5- الكشف عن وجود علاقة ارتباطية بين ممارسة المشرفة التربوية لنمط الإشراف بالأهداف ودافعية الإنجاز.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

- تتبع أهمية هذه الدراسة من أهمية الموضوع الذي تطرقت له وهو دور المشرفة التربوية وإتباعه نمطاً جديداً من أنماط الإشراف التربوي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى المعلمات.
- تُعد هذه الدراسة - على حد علم الباحثين - أول دراسة تناولت علاقة ممارسة الإشراف بالأهداف بدافعية الإنجاز لدى المعلمات.
- قد تُثري هذه الدراسة المكتبة العربية ويستفيد منها الباحثون والمهتمون بدراسة هذا المجال.
- قد تسهم هذه الدراسة في أن تكون منطلقاً لدراسات أخرى تثرى هذا المجال التربوي.

الأهمية التطبيقية:

- قد تسهم هذه الدراسة في إعادة النظر لدى بعض المشرفين لتحسين ممارساتهم الإشرافية، وإشراك المعلم في وضع الأهداف وتحليلها وتقويمها.
- قد تسهم هذه الدراسة في تطوير أداء المشرفين ومديري المدارس (حيث إن مدير المدرسة يعد مشرفاً مقيماً) وذلك من خلال الاستفادة من خطوات الإشراف بالأهداف وإتباعها بين المشرف التربوي والمعلم أو المدير ومعلميه.

-
- قد تسهم نتائج هذه الدراسة في تشجيع المشرف التربوي على دعم دافعية الإنجاز لدى المعلم، من خلال إشراكه في التخطيط والتحليل ووضع النتائج؛ في ضوء علاقة تشاركية قائمة على الود والاحترام بين كل من المعلم والمشرف التربوي.

حدود الدراسة:

حدود زمانية: طبقت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول لعام 1444هـ.
حدود مكانية: طبقت هذه الدراسة في مدينة عرعر.
حدود بشرية: طبقت الدراسة على معلمات المراحل الدراسية الثلاث (الابتدائية، المتوسطة، الثانوية).
حدود موضوعية: درجة ممارسة المشرفة التربوية للإشراف بالأهداف من وجهة نظر المعلمات وعلاقتها بدافعية الإنجاز لديهن.

مصطلحات الدراسة:

المشرف التربوي: عرفه الرويلي (2010) بأنه "الشخص المؤهل تأهيلاً جامعياً تربوياً على الأقل مع خبرة محددة في التدريس والمختص بالإشراف على المعلمين ومساعدتهم ومتابعة أدائهم وتقييمهم والعمل على تطويرهم مهنياً للأفضل" (ص.15)
ويعرف الباحثان المشرفة التربوية إجرائياً بأنها "خبيرة تقوم بمتابعة المعلمة وتوجيهها وإرشادها إلى سبل التحسين من أدائها لتطوير العملية التعليمية وإقامة علاقة إيجابية بينها وبين المعلمة يسودها الاحترام والتفاهم والتعاون".

الإشراف بالأهداف: عرفه البابطين (2004) الإشراف بالأهداف بأنه "مشاركة جميع الأفراد المعنيين بالعملية الإشرافية في وضع الأهداف المطلوب الوصول إليها، من أجل زيادة فاعلية العملية الإشرافية، وتتضمن هذه العملية صياغة أهداف واضحة وقابلة للقياس والتطبيق، ونتائج محددة بدقة وبرامج واقعية، وتقيماً للأداء في ضوء النتائج المتوقعة" (ص.164)

كما يعرفه الباحثان إجرائياً بأنه "نمط إشرافي يقوم على مبدأ التشارك بين المشرفة التربوية والمعلمة وتوحيد جهودهما في وضع أهداف قابلة للقياس، والتحليل، والتقييم، ووضع خطة إشرافية وتنفيذها وتقييمها، مشاركة بين المعلم والمشرف التربوي، مما يؤدي إلى زيادة فاعلية الإشراف التربوي في تحسين العملية التعليمية، ويمكن معرفة درجة ممارسة المشرفة التربوية لهذا النمط الإشرافي من خلال استجابة المعلمات على أداة الدراسة"

دافعية الإنجاز: يعرفها الكيومي والمقبالية (2021) بأنها "القوة المحركة لسلوك المعلم والتي تدفعه نحو أداء عملة والمهام الموكلة إليه بحماس وعلى أكمل وجه". (ص. 273)

ويعرفها الباحثان إجرائياً بأنها "رغبة المعلمة بالانتهاء من المهام المُسندة لها بأقصى سرعة ممكنة وبجودة أداء عالية، ويمكن التعرف على مستوى دافعية انجاز المعلمة من خلال استجابة المعلمات على مقياس الدراسة".

الإطار النظري:

الإشراف بالأهداف Supervision by Objectives

نمط الإشراف بالأهداف هو نمط يحدد فيه كلاً من المعلم والمشرف التربوي أهداف العملية الإشرافية بطريقة تشاركية، مع تحديد الأدوار والمسؤوليات الدقيقة لكل شخص، سواء كان المعلم أو المدير أو المشرف التربوي، بحيث يتم أخذ هذه الأهداف كمعايير للحكم على الأداء لاحقاً؛ حيث أن الإشراف بالأهداف يهتم بالنتائج ويعزز جانب ضبط النفس لتحقيق الجودة في كل عمل، حيث تتضافر الجهود من أجل الوصول إلى نهايات ناجحة لكل مسار، ومن مميزاته أنه يحقق التقارب الفكري بين المعلم والمشرف التربوي، وأنه قادر على رفع مستوى المعلم مهنيّاً وعلمياً، ويجعل الأهداف أكثر واقعية ويؤدي إلى تحسين عملية التغذية الراجعة من خلال تحديد نقاط القوة والضعف بطريقة تشاركية، في جو تعاوني وديموقراطي. (عايش، 2019).

ويعد الإشراف بالأهداف من الاتجاهات الحديثة ومشتق من الإدارة بالأهداف، والإدارة بالأهداف أسلوب عرف في أوائل الخمسينات على يد بيتر دوكر، وترتكز الإدارة بالأهداف على وضوح الأهداف وهذا النمط من الإدارة عبارة عن مجموعة من العمليات يشترك في تخطيطها وتنفيذها الرئيس والمرؤوس، ويتم تحديد الأهداف بالتعاون بينهم وتحليل النتائج في ضوء الأهداف المحددة ومعالجتها لتحقيق الأهداف الموضوعية سابقاً. (نشان، 1985).

ويعرّف الإشراف بالأهداف على أنه "مشاركة جميع الأفراد المعنيين في العملية الإشرافية في وضع الأهداف المطلوب الوصول إليها، من أجل زيادة فعالية العملية الإشرافية، وتتضمن هذه العملية صياغة أهداف واضحة وقابلة للقياس والتطبيق ونتائج محددة بدقة وبرامج واقعية، وتقيماً للأداء في ضوء النتائج المتوقعة". (البابطين، 2004، ص 164).

ينما عرفه عبد الهادي (2002) بأنه "نظام يشارك فيه المشرفون التربويون والمعلمون والمديرون بتحديد أهداف تربوية مشتركة، وتحديد مسؤولية كل طرف في تحقيق هذه الأهداف، بحيث يدرك كل من مدير المدرسة والمشرف التربوي والمعلم النتائج المتوقعة من عمله تماماً" (ص22).

ومما سبق يستخلص الباحثان أنه نمط إشرافي يقوم على مبدأ التشارك بين المشرف التربوي والمعلم، وتوحيد جهودهما في وضع أهداف قابلة للقياس، والتحليل، والتقييم، مما يؤدي إلى زيادة فاعلية الإشراف التربوي في تحسين العملية التعليمية.

*مراحل تنفيذ الإشراف بالأهداف

يمر نمط الإشراف بالأهداف بأربع مراحل وهي تحديد الأهداف، ووضع الخطة، والمتابعة والتنفيذ واورها التقويم.

المرحلة الأولى: تحديد الأهداف

يعتبر تحديد الأهداف خطوة مهمة، وذلك لأن الأهداف أهم ركائز الإشراف التربوي ويعتبر جزءاً أساسياً وهاماً جداً في الإشراف بالأهداف، وقد أشار إلى هذه المرحلة (أوديورن) بقوله: إن الخطوة الأولى في الإدارة بالأهداف هي تحديد الأهداف، ومن ثم اقتراح الأنشطة أو النشاطات اللازمة لتنفيذها، فإذا كان الهدف مصاغ بشكل صحيح يتم توجيه الأنشطة نحوه. (الرباط، 2016). ولأهداف شروط لا بد من مراعاتها كما ذكر (البابطين، 2004) و(الرباط، 2016) و(قطان، 2014)، وهي كالتالي:

- أن تصاغ الأهداف بشكل واضح ودقيق، وهذا يعني أنه يجب على المرء أن يتجنب العبارات العامة أو الكلمات الغامضة أو الكلمات التي لها معانٍ متعددة ويحتمل أن تفسر بأكثر من طريقة

- أن تكون الأهداف واقعية ومعقولة، أي قابلة للتحقيق، وهذا يستلزم دراسة قدرات المدرسة والمعلمين وقدراتهم الفعلية لتحقيق الأهداف المحددة، لا سيما الموارد المالية المتاحة والطاقات البشرية المطلوبة والوقت المطلوب لتحقيق الأهداف، وألا تكون مثالية إلى درجة مستحيلة التحقيق.

- أن يتم اشتراك المشرفون والمعلمون في وضعها

- أن تكون مرنة، لأن العملية التربوية لا تعمل في ظروف ثابتة وبحيث يجعلها ممكنة التحقق فيما لو تغير الموقف التربوي لأي سبب طارئ.

- استخدام الوسائل والإجراءات وأساليب التقويم المناسبة.

ويرى الباحثان أنه من خلال تلك المعايير، فإن عملية وضع الأهداف ليست بالأمر اليسير، ولا بد من قراءة الموقف التعليمي بتركيز، وذلك من خلال زيارات المعلمين في مدارسهم، والاجتماع بهم والاطلاع على جميع الظروف والعوامل المؤثرة لكي يتسنى تحديد الأهداف بدقة وتثبت الأهداف فعاليتها، التي تؤدي في النهاية لتحسين عمليتي التعليم والتعلم.

المرحلة الثانية: وضع الخطة

الخطة هي برنامج عمل لتحقيق هدف أو أهداف محددة، والخطة جزء مهم من الإشراف الفعال، فالهدف بدون خطة لتحقيقه ما هو إلا حلم أو توقع، وبالتالي يجب أن يكون لكل هدف جدول زمني وخطة يبين ما يلزم القيام به، لتحقيق الهدف، ويعتمد تحقيق الأهداف والنتائج المتوقعة على تحديد الأنشطة التي يجب ممارستها لتحقيق هذه الأهداف، وكذلك تحديد الموارد المالية

والبشرية والفنية اللازمة، لذي فإنه يجب وضع خطة عمل لتأمين هذه الموارد بالكميات والصفات المطلوبة في الوقت المناسب حتى لا تقف في طريق التنفيذ. (البيضانى وأبو كريم، 2017).

وإعداد الخطة ليس بالمهمة السهلة التي يمكن القيام بها في أي وقت وتحت أي ظرف، بل هو عمل ذهني يتطلب جهوداً كبيرة في جمع البيانات والمعلومات من مصادره المختلفة، وإخضاع هذه البيانات والمعلومات للتحليل، للوصول إلى الاحتياجات الحقيقية، والتي يتم تصنيفها حسب مجالات الخطة الإشرافية، من أجل الوصول إلى درجة عالية من الكفاءة والفاعلية في كل مرحلة من المراحل التي تمر بها الخطة، بدايةً من الإعداد والموافقة إلى التنفيذ والمتابعة والتقييم. (أبو عابد، 2004).

وبعد أن يتم وضع الأهداف وذلك بالمشاركة بين المشرف والمعلم، يتم وضع الخطط لتحقيق الأهداف، وتحديد كيفية تحقيق الأهداف فيقوم كل من المشرف والمعلم بالمهام والادوار المسندة له في الخطة المتفق عليها سلفاً.

المرحلة الثالثة: التنفيذ والمتابعة

بعد الانتهاء من مرحلة الخطة يبدأ التطبيق، ويعتمد التنفيذ على تحفيز المعلمين لإشباع دوافعهم ورغباتهم المختلفة والعمل على تحقيق التوازن بين اهتماماتهم ومصالح المدرسة، فالتنفيذ يسير وفق الخطة المرسومة، والالتزام بها، لذلك الهدف من المتابعة هو اكتشاف الأخطاء - أثناء التنفيذ - وتحديد المعوقات والصعوبات لتجاوزها وتصحيح المسار المؤدي إلى الهدف الأصلي. (الرباط، 2016).

حيث تأتي هذه المرحلة بعد الانتهاء من مرحلة وضع الخطط يبدأ التطبيق، وعلى المشرف رفع دافعية المعلمين وتحفيزهم، ومتابعة تنفيذ الخطة خطوة بخطوة؛ لتأكد من أن عملية التنفيذ تسير بالشكل المطلوب وفق الخطة الموضوعية سابقاً، ولا يوجد أخطاء قد يقع فيها المعلم أثناء عملية تنفيذ الخطة، وإن وجد يتم إصلاحها وتعديلها والتعرف على الصعوبات التي أدت للخطأ، وتذليل الصعوبات لسير في المسار الصحيح المرسوم نحو الهدف الأصلي. (الأبيض والرويلي، 2017).

المرحلة الرابعة: التقويم والتغذية الراجعة

وفي هذه المرحلة يجتمع المعلم والمشرف وفيها يتم تقويم الأداء مشاركةً بينهما، ويتم استعراض ما تم تحقيقه من أهداف وفق الخطة الموضوعية سابقاً، ويتم النقاش في المعوقات والتحديات وأسبابها التي حالت دون تحقيق تلك الأهداف في حال عدم تحققها معاً أو لم تكن في المستوى المأمول ووضع الحلول والبدائل المناسبة لذلك.

وبما أن نمط الإشراف بالأهداف يركز على تحقيق الأهداف، فإن التقويم في عملية الإشراف بالأهداف يقوم على تقدير كفاءة عمليتي التعليم والتعلم في تحقيق الأهداف الإشرافية التي تتم بالتعاون بين المشرف التربوي ومدير المدرسة والمعلم، (محمد، 2003).

وذكرت (الرباط، 2016) أن نمط الإشراف بالأهداف يركز على تحقيق الأهداف بفاعلية فإن الأمر يتطلب وجود وسيلة لقياس الإنجاز، بدون ذلك العنصر يصعب الحكم، هل تحققت الأهداف أم لم تتحقق.

حيث يشترك المشرف ومعلموه سوية وضع معايير لقياس الأهداف، ولا يتم قياس الإنجاز في نهاية الخطة فقط، بل أن تكون مستمرة وتتم عن طريق التغذية الراجعة المستمرة، فالمشرفون والمعلمون يقومون مدى تحقيق الأهداف، ويقدمون التغذية الراجعة.

آلية عمل المشرف التربوي في نمط الإشراف بالأهداف

الإشراف بالأهداف من الأساليب الإشرافية الحديثة التي تتطلب أدواراً غير تقليدية، ولتحقيق أهداف الإشراف بالأهداف، يجب على المشرف التربوي القيام بعدد من المهام أهمها: فهم اللوائح، وإبلاغ الكادر التربوي بكل ما هو جديد فيها، ربط المدرسة بالمجتمع المحلي واحتياجاته ومتطلباته، متابعة العملية التعليمية وتعديلها حسب الأهداف الموضوعية، تقييم الأداء وتقييم النتائج، الإشراف على الامتحانات التي تقيس قدرة الطالب الحقيقية على تحقيق أهداف العملية التعليمية، تطوير الخطط المدرسية؛ المشاركة في عدد من اللجان المتخصصة مثل لجان تطوير المناهج ولجنة الوسائل التعليمية ولجان البرامج الخاصة بالأنشطة أن المشرف ينطلق من مبدأ المشاركة والفهم الديناميكي (حسين وعوض الله، 2006).

والمشرف التربوي له دور كبير في تشجيع المعلمين وحثهم على الالتحاق ببرامج النمو المهني والالتحاق بالدورات التدريبية، والالمام بمختلف الأساليب الإشرافية، والاستفادة من جميع الفرص المتاحة التي قد تسهم في تطوير الأداء، أيضاً المشرف التربوي يتولى التنسيق مع الجهات ذات العلاقة للمشاركة المعلمين في برامج التطوير المهني وتطوير الأداء، والحرص على تقديم الخبرات التربوية التي تعمل على تحسين جودة التعلم والعمل على رفع مستوى الطلاب وفق الرؤى التربوية الجديدة. (الرباط، 2016).

ويرى الباحثان أن للمشرف التربوي من خلال هذا النوع من الإشراف دوراً بارزاً وهاماً في كل خطوة من خطوات تطبيق هذا النمط الإشرافي، حيث يقوم المشرف التربوي بتحديد الأهداف مع المعلمين، والمنبثقة من أهداف الإشراف التربوي، ويضع المشرف التربوي بالتشارك مع المعلمين الخطط لتحقيقها، كذلك يعقد المشرف التربوي مع المعلم لقاءات ويتم دراسة النتائج وتحليلها، ويقدم المشرف التربوي التغذية الراجعة للمعلم والتي تساهم في تحقيق الأهداف المرجوة.

المعلم هو عصب العملية التعليمية، وهو قطب من أقطاب نمط الإشراف بالأهداف لما له من دور مشارك وأساسي في نمط الإشراف بالأهداف، فهو المعني الأول بتطبيق آلية نمط الإشراف بالأهداف، ويكون دوره تكاملي وتشاركي مع المشرف التربوي وفق مراحل نمط الإشراف بالأهداف الأربعة.

أثر تطبيق نمط الإشراف بالأهداف:

نمط الإشراف بالأهداف يلعب دوراً مهماً في تحسين العملية التعليمية من خلال الاستفادة القصوى من الموارد البشرية، من خلال تطوير قدرات ومهارات العاملين في المجال التعليمي، وتحفيزهم على الابتكار والمبادرة، ورفع قدرتهم على معالجة العقبات والمشاكل التي يواجهونها أثناء تحقيق الأهداف المحددة، لذلك نجد أن هذه الطريقة تركز بشكل كبير على العناصر البشرية كأهم أداة في تحقيق الأهداف، من خلال ربط مصالح الأفراد بمصالح المؤسسة. (الشمري، 2017).

ووفقاً لما ذكره Kampf (1997) فإن تطبيق نموذج الإشراف بالأهداف يساعد في تنمية مجموعة من المهارات القيادية والإشرافية ومن أبرزها: المساعدة في الحفاظ على النمو المهني للمشرفين والمديرين، والمساعدة في تطوير علاقات أكثر فاعلية بطاقم العمل، والمساعدة في تنمية المهارات في مجال تطوير المنهج، المساعدة في تحسين مهارات الإشراف على المعلمين.

مميزات تطبيق نمط الإشراف بالأهداف

The advantages of applying the style of supervision by objectives

وفقاً لما ذكره السعود (2020)، والرباط (2016)، والبيضاني وأبو كريم (2017)، و(1981) Iwaniki يتميز نمط الإشراف بالأهداف بمميزات منها:

- يدعم النمو المهني للمعلم من خلال معالجة مواطن الضعف وتعزيز مواطن القوة
- تكوين علاقة عمل إيجابية بين المعلم والمشرف
- يكشف مستويات الإنجاز المتوقعة ويضع معايير واضحة للتقييم.
- يركز على حاجات النمو المهني الفريدة لكل معلم على حدة.
- يساعد الإشراف على الأهداف على تحديد أدوار ومسؤوليات وصلاحيات المعلمين في المؤسسة التعليمية.
- يرى المعلم بوضوح ثمرة جهوده، فتحسن معنوياته وترتفع إنتاجيته بفضل تحقيق الهدف الذي يضعه في ذهنه، وبالتالي تتحسن الإنتاجية.

- يساعد الإشراف بالأهداف على زيادة فاعلية تنفيذ ومتابعة الخطط، حيث إنه يركز انتباه المعلمين على العمل الذي يساهم فعلياً في تحقيق الأهداف المحددة، مما يؤدي إلى عدم إضاعة الجهد والوقت في العمل غير المفيد.
- يساعد في تقييم الأداء وتحديد المسؤولية وتحقيق الرقابة الفعالة.
- يساهم في رفع الروح المعنوية للمعلمين وتحسين علاقتهم بالمشرفين.
- يؤكد على تفويض السلطات وتوزيع الأدوار والمهام مما يزيد من شعور المعلمين بالمسئولية والالتزام بتحقيق الأهداف
- يساهم في ربط أهداف المعلم الفردية وتكاملها مع الأهداف العامة لنظام الإشراف.
- يتحسن التنسيق والعمل الجماعي بين أفراد المؤسسة التربوية، وتقل ازدواجية العمل.

مفهوم الدافعية: Motivation

الدافعية مصطلح يستعمل لدلالة على العلاقة الديناميكية بين الكائن الحي والبيئة المحيطة به ويتفاعل معها، فهي مفهوم عام وتكوين فرضي لا يشير إلى حالة محددة للذات، بل عملية استثارة لسلوك الفرد وتنشيطه وتوجيهه نحو الهدف، فهي تلك القوة الذاتية التي تقوم بتحريك السلوك وتوجهه لتحقيق غاية معينة يشعر الفرد بالحاجة إليها أو بأهميتها المادية أو المعنوية (النفسية) بالنسبة له وتستثار هذه القوة المحركة بعوامل تنبع من الفرد نفسه (الرفوع، 2015).

فالدافع بهذا المفهوم يشير إلى نزعة للوصول إلى تحقيق هدف معين، وقد يكون تحقيق هذا الهدف لإرضاء حاجات داخلية، أو رغبات داخلية، أما الحاجة (Need) فهي حالة تنشأ لدى الكائن الحي لتحقيق الشروط البيولوجية أو السيكلوجية اللازمة المؤدية لحفظ بقاء الفرد، أما الهدف (Goal) فهو ما يرغب الفرد في الحصول عليه، ويؤدي في الوقت نفسه إلى إشباع الدافع (قطامي وعدس، 2002).

ويمثل الدافع الجانب النفسي للحاجة، وبالتالي فمن الواضح أن الدافع لا يمكن ملاحظته بشكل مباشر، ولكن يمكننا الاستدلال عليه من الآثار السلوكية التي تؤدي إليه، وهكذا يمكن القول إن الدافع هو مفهوم أو تكوين افتراضي، ومفهوم آخر مرتبط به وهو التوازن الذي يشير إلى الميل العام للجسم للحفاظ على بيئة داخلية مستقرة نسبياً، فالجوع على سبيل المثال، يمثل التوتر ويولد الحاجة إلى الطعام، وإشباع دافع الجوع يقلل من هذا التوتر، والذي سيعود قريباً مرة أخرى (Zoo، 2003).

والدافعية هي "مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل إعادة التوازن، فهي القوة الذاتية التي تحرك سلوك الفرد وتوجهه لتحقيق غاية معينة يشعر بالحاجة إليها أو بأهميتها العادية أو المعنوية بالنسبة له". (الرابعي، 2015، ص119).

والدافعية تمثل قوة ذاتية تحرك سلوك الفرد وتوجهه لتحقيق غاية معينة، يشعر بالحاجة إليها، أو بأهميتها المادية، أو المعنوية (النفسية) بالنسبة له، وبذلك يمكن تحديد العوامل التي تدفع الفرد إلى التقدم في تحصيله، ومنها الشعور بالحاجة أو الأهمية، والقوى التي تحكم الفرد (داخلية أو خارجية)، كون المتعلم رهناً (Pawn) للظروف، أو فاعلاً (Origin) في تشكيل الظروف. (قطامي، 2000).

فالدافعية تُسهل، وتساعد على استمرار النمط السلوكي إلى أن تتحقق الاستجابات فهي عملية أو سلسلة من العمليات، تعمل على إثارة السلوك الموجه نحو هدف؛ وصيانتته والمحافظة عليه، وإيقافه في نهاية المطاف (Petri & Govern, 2004).

وهي قوة تدفع وتؤثر في تفكير الفرد وإدراكه للأمور والأشياء، كما توجه سلوكه نحو الهدف الذي يشبع حاجاته ورغباته (يونس، 2012).

وهناك علاقة بين الباعث أو الذي يسميه البعض الحافز (Incentive)، وبين الدافع (Motive). حيث يعرف الباعث أو الحافز بأنه: الموضوع الخارجي الذي يحفز الفرد للقيام بسلوك للتخلص من حالة التوتر، بينما يعني الدافع: ما يوجه سلوك الفرد نحوه أو بعيداً عنه لإشباع حاجة أو تجنب أذى. ويمكن التمثيل على ذلك بما يلي:

الطعام حافز - وهو موجود في البيئة والجوع دافع - وهو مثير داخلي والماء حافز - وهو موجود في البيئة

العطش دافع - وهو مثير داخلي. (قطامي وقطامي، 2000):

وتسمى الدوافع ذات المصادر الداخلية بأنها دوافع فطرية بيولوجية غير متعلمة، ويمثل على ذلك بدافع الجوع، والعطش، والجنس، والتخلص من الألم، والمحافظة على حرارة الجسم، أما الدوافع المتعلمة أو المكتسبة فإنها تنتج من خلال عملية التنشئة الاجتماعية التي يتعرض لها الفرد في الأسرة، والمدرسة، والحي، ومع الأصدقاء، وباقي مؤسسات التنشئة الأخرى، وتنمو وتعزز هذه الدوافع من خلال عمليات الثواب والعقاب التي تسود ثقافة مجتمع ما، ومن الأمثلة عليها: الحاجة إلى التحصيل، والحاجة للصدقة، الحاجة للسيطرة والتسلط، والحاجة إلى العمل الناجح. (Tomlinson, 1993)

وفي ضوء تلك التعريفات يمكن للباحثين القول بأن الدافعية هي حالة تتولد لدى الفرد وتنشأ لديه نتيجة لبعض الظروف والعوامل، إما تكون داخلية أو خارجية، تقوم بتوجيه سلوكه، وتغير نشاطه وتوجهه لتحقيق هدف معين.

* دافعية الإنجاز Achievement Motivation

مفهوم دافعية الإنجاز:

تعد دافعية الإنجاز من أهم الدوافع الإنسانية التي لاقت اهتماماً كبيراً من العلماء والمهتمين لتفسيرها، فلقد عرفها Murray بأنها الرغبة أو الميل إلى عمل الأشياء بسرعة على نحو جيد ومتقن بقدر الإمكان، وقد ركز موري على جانب السرعة والالتقان، مع أهمية توفر الرغبة عند الفرد للعمل وبذل الجهد في سبيل النجاح والمثابرة والتحمل، فيما يرى ماكلياند بأنها الأداء في ضوء مستوى محدد، وذكر يونج بأنها الحاجة إلى تخطي العقبات والحوجز والسعي لتحقيق بعض الاعمال الصعبة بسرعة قدر الإمكان. (أبو حليلة، 2018)

وترى عثمان (2010) أن دافعية الإنجاز تتمثل بالرغبة في النجاح بالعمل، وتتميز هذه الرغبة بالطموح والاستمتاع في المواقف التنافسية، والرغبة الملحة في العمل بشكل استقلالي، وفي مواجهة التحديات والصعوبات وحلها وتفصيل المهمات التي تتطلب على مجازفة متوسطة بدل المهمات التي لا تتطلب على مجازفة قليلة أو مجازفة كبيرة جداً.

"ودافعية الإنجاز هي الثقة في النجاح من خلال المثابرة والالتزام الوظيفي والتي تؤدي في نهاية الأمر إلى القيام بالمهام الصعبة في العمل". (Aloysius, 2012, P4)

ويرى إيليويت Elliot وفقاً لما أورده Kirikkanat (2015) أن الدافع للإنجاز هو القوة المحورية وراء أفعالنا الطموحة، سواء في الحياة الأكاديمية، أو العملية، أو الحياة الاجتماعية؛ حيث تتمثل هذه الدافعية حسب تصوره في اجتماع لثلاث وحدات هي السلوك، العاطفة، والفكر من حيث تقييم الكفاءة، وبهذا فهو يرتبط مباشرة بالتقييم الذي يضعه الفرد لتحديد مستوى الكفاءة التي يتمتع بها، فهو يضع مجموعة من التصورات المعرفية حوله والمتعلقة بالمستوى المثالي للكفاءة التي يرغب الفرد إلى الحصول عليها.

ومن مجمل النظريات السابقة والتعاريف الخاصة التي تطرق لها الباحثون يرى الباحثان أن دافعية الإنجاز يمكن تعريفها بأنها رغبة المعلم بالانتهاء من المهام المُسندة له بأقصى سرعة ممكنة وبجودة عالية من الأداء المتميز.

*أهمية دافعية الإنجاز

ينبع الاهتمام بدراسة الدافعية للإنجاز من قبل التربويين والمهتمين من أهميتها في المجال النفسي، حيث تعد عاملاً مهماً في توجيه سلوك الفرد وتنشيطه، وفي إدراكه للمواقف فضلاً عن مساعدته في فهم وتفسير سلوك الفرد، وسلوك المحيطين به، كما تعد دافعية الإنجاز مكوناً أساسياً في سعي الفرد تجاه تحقيق ذاته، وتوكيدها، حيث يشعر الفرد بتحقيق ذاته خلال ما ينجزه، وفيما يحققه من أهداف، وفيما يسعى إليه من أسلوب حياة أفضل، ومستويات أعظم لوجوده الإنساني. (خليفة، 2000)

وتسهم دافعية الإنجاز في تسهيل فهمنا لبعض الحقائق المحيرة حول السلوك البشري بشكل عام، ويمكن القول إن الدافع مهم لشرح عملية التعزيز، وتحديد المعززات، وتوجيه السلوك نحو هدف معين، والمساعدة في التغييرات التي تحدث في عملية التحكم في التحفيز (سلوك التحكم في المنبهات والمثابرة على سلوك معين حتى تم إنجازه) وبالمثل، عادة ما نتصرف خلال حياتنا اليومية وكأننا نتجه نحو مكان ما، بمعنى أن سلوك الإنسان هادف (علاونة، 2004).

ويرى الباحثان أن الدوافع تؤثر في سلوك المعلم وأدائه، مما يتطلب من المشرف التربوي معرفة تحريك وتوظيف تلك الدوافع بما ينعكس على أدائه ونموه المهني.

* مكونات دافعية الإنجاز

يحدد أوزيل Ozil مكونات الدافعية للإنجاز بثلاث معطيات وهي:

1-الحافز المعرفي: الذي يعبر عن حالة " الانشغال بالعمل " معنى أن الفرد يحاول أن يشبع حاجاته للمعرفة والفهم لأن يعرف ويفهم، وتكون عملية اكتشاف المعرفة الجديدة مكافأة لديه، في كونها تعينه على أداء ما ينهض به من مهام بكفاءة أعلى.

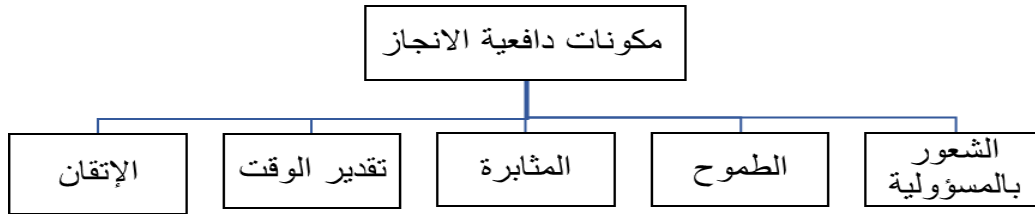
2-تكريس الذات: بمعنى آخر توجه الذات ويمثله رغبة الفرد في المزيد من السمعة أو الصيت والمكانة التي يحرزها عن طريق آداة المميز، والملتزم في نفس الوقت بالتقاليد العامة المعترف بها مما يؤدي بشعوره بكفايته واحترامه وتقديره لذاته.

3-دافع الانتماء: الذي يتجلى في الرغبة بالحصول على الاعتراف والتقدير باستخدام نجاحه، والحصول على تقبل الآخرين، أي أن الفرد يكون نجاحه سبب في الحصول على الاعتراف والتقدير من الأشخاص الذين يعتمد عليهم في تأكيد ثقته بنفسه. (الرفوع، 2015)

كما أتفق كل من خليفة (2000)، والرابعي (2015) على أن دافعية الإنجاز تتضمن خمس مكونات أساسية وهي: الشعور بالمسؤولية، السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع، المثابرة، الشعور بأهمية الزمن، التخطيط للمستقبل.

وأشارت الجناعي (2019) إلى أربع مكونات لدافعية الإنجاز هي: المثابرة، الهدفية أو (القصدية)، الطموح، الكفاءة الذاتية المدركة. وحددت العازمي (2013) بستة مكونات وهي: التحدي، الالتزام، تحمل المسؤولية، الرغبة في النجاح والتفوق، حب الاستطلاع، الاستقلال والاعتماد على النفس.

ومن خلال ما سبق، وفي ضوء تلك الآراء والنظريات في مكونات دافعية الإنجاز، يستخلص الباحثان بأن دافعية الإنجاز تتكون من خمس مكونات أساسية يتفق عليها أكثر الباحثين، وتُمثلها بالشكل التالي: (الشكل رقم 1)



شكل (1) مكونات دافعية الإنجاز

* أنواع دافعية الإنجاز

1. دافعية الإنجاز الذاتية Self – Achievement Motivation

يقصد بها أن يتنافس الفرد مع نفسه في مواجهة قدراته ومعاييره الذاتية، وهو أقرب لنمط الدافع عند مكلياند McClelland، والذي يبدو مدفوعاً بالرغبة في الشعور بالفخر والاعتزاز بالنجاح، وهي التي تتضمن تطبيق المعايير الشخصية الداخلية في الموقف وتعد معياراً مطلقاً للإنجاز. (حسن، 1999)

ويرى الباحثان أنها دافعية نابعة من الفرد نفسه، وهو مصدر لتلك الدافعية، حيث يرسم لنفسه مخططاً ليصل إلى الهدف، الذي يولد لديه الشعور بالمتعة ورغبة داخلية لإرضاء ذاته، فيجد في الإنجاز والوصول لذة، حيث إنه تمكن من بلوغ غايته وتحقيق هدفه.

2. دافعية الإنجاز الاجتماعية Social Ach Motivation

وهي التي تتضمن تطبيق معايير ومقاييس المجتمع ومعايير التفوق التي تعتمد على المقارنة الاجتماعية وتبدأ بالتكوين في سن مبكرة حيث يندمج الدافع الذاتي والاجتماعي ليشكل

دافع الإنجاز المتكامل ويزداد مع تقدم السن والاحساس بالثقة بالنفس والفائدة والخبرات التي يحصل عليها الفرد من أقرانه. (منير، 1999)

ويرى الباحثان أن دافعية الإنجاز الاجتماعية ترتبط بنظرة المجتمع المحيط بالفرد، فمصدرها خارجي، كالمعلمة أو الوالدين، أو الاقران وغيرهم، فالفرد يسعى لتحقيق الهدف لإرضاء من هم حوله وكسب أعجابهم، وهذا ينطبق على المعلمة أمام المشرفة التربوية، عندما يكون حريصاً أن يظهر أمامه بصورة مميزة، ويمكن أن نصنف ذلك دافعية اجتماعية في ضوء ما سبق.

* الإشراف بالأهداف وعلاقته بدافعية الإنجاز.

إن ممارسة المشرفين التربويين للأنماط الحديثة للإشراف التربوي تهدف الى رفع مستوى المعلمين من الناحية المهنية والفنية، ومساعدتهم في حل مشكلاتهم، حتى يتمكن كل منهم تحسين أدائه التربوي في ضوء المتغيرات الحديثة، حيث إن للدافعية دوراً كبيراً في العملية التعليمية، فكما كانت الدافعية الذاتية للمعلم كبيرة، كلما زادت فاعلية العملية التعليمية، وكلما نقصت الدافعية الذاتية للمعلم، أثرت سلباً على طلابه وعلى العملية التعليمية بشكل عام. (الرويلي والأبيض، 2017)

فالإشراف بالأهداف نمط إشرافي من الأنماط الحديثة، حيث يتم من خلاله تحديد أهداف العملية الإشرافية بطريقة تشاركية بين المعلم والمشرف، مع تحديد الأدوار والمسؤوليات الدقيقة لكل شخص، سواء كان المعلم أو المدير أو المشرف التربوي، بحيث يتم أخذ هذه الأهداف كمعايير للحكم على الأداء لاحقاً؛ حيث أن الإشراف بالأهداف يهتم بالنتائج ويعزز جانب ضبط النفس لتحقيق الجودة في كل عمل، حيث تتضافر الجهود من أجل الوصول إلى نهايات ناجحة لكل مسار، ومن مميزاته أنه يحقق التقارب الفكري بين المعلم والمشرف التربوي، وأنه قادر على رفع مستوى المعلم مهنيًا وعلميًا، ويجعل الأهداف أكثر واقعية ويؤدي إلى تحسين عملية التغذية الراجعة من خلال تحديد نقاط القوة والضعف بطريقة تشاركية، في جو تعاوني وديموقراطي. (عايش، 2019).

ويثير الإشراف بالأهداف الدافعية لدى المعلمين نحو الاندفاع للعمل والانجاز، فيقبلون على العمل برغبة وحماس، وينمي لديهم الشعور بالانتماء بالعمليات المختلفة، وذلك لأنهم مشاركون فيها عملياً، مثل التخطيط والتنفيذ والتقييم، ويعمل الإشراف بالأهداف في تكوين جو يسوده التقاهم والتواصل والثقة والاحترام، ويساعد في توحيد الجهود ويعمل على تنظيمها بكفاءة عالية لتحقيق الأهداف الرئيسية لتحسين الناتج في العملية التعليمية (طافش، ٢٠٠٤)

وعندما يتشارك المشرفون والمعلمون في التخطيط لعملهم، فهذا يساعدهم بأنهم يشعرون بأهمية ما يقومون به، مما يرفع معنوياتهم. (الرباط، 2017)

ويرى الباحثان أن نمط الإشراف بالأهداف من الأنماط الحديثة، التي ارتكز على مبدأ المشاركة والتعاون بين المشرف التربوي والمعلم عند تنفيذ الخطط، حيث أنهما شركاء في وضع الخطط وفق الأهداف التي تم تحديدها من قبلهما (المعلم والمشرف التربوي)، والمشاركة في تنفيذها وتقويمها، الأمر الذي يسهم في تحقيق جو عمل يسوده الاحترام والتفاهم، وفيه يتلقى المعلمون توجيهات المشرف التربوي برغبة وحماس، والتي لها دور في زيادة فاعليتهم، حيث إن نمط الإشراف بالأهداف أهتم بالروح المعنوية لدى المعلمين، ويرتكز على مبدأ الديمقراطية (الشورى) والتشاركية، والتي تقوم على تحفيز الفعالية من خلال المشاركة والتعاون بين المشرف التربوي والمعلم والعاملين في المجال التربوي، لغرض تحقيق الأهداف، حيث أن هذا المبدأ يهدف إلى توجيه نشاط المجموعة في اتجاه إنتاجي إيجابي، بحيث يقوي العلاقات الإنسانية، وينمي شعور المعلم بالانتماء الجماعي والشعور بالرضا الوظيفي وزيادة دافعية المعلمين نحو الإنجاز في عملهم.

ثانياً: الدراسات السابقة:

يتناول هذا المبحث جهود الباحثين من خلال استعراض الدراسات السابقة التي لها صلة بالدراسة الحالية، وقد تم تقسيم الدراسات السابقة إلى محورين، دراسات تناولت نمط الإشراف بالأهداف، ودراسات تناولت دافعية الإنجاز.

1 - دراسات تناولت نمط الإشراف بالأهداف

أجرت مندورة (2006) دراسة هدفت إلى الكشف عن مدى تطبيق الإشراف بالأهداف من قبل مشرفات العلوم الطبيعية بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر مشرفات ومعلمات العلوم الطبيعية بمدينة مكة المكرمة، وتم استخدام المنهج الوصفي على عينة من المشرفات والمعلمات كما تم استخدام أداة الاستبانة لجمع البيانات شملت مشرفات ومعلمات العلوم الطبيعية وعددهن (195) مشرفة ومعلمة حيث أظهرت النتائج على أنه يتم تطبيق نمط الإشراف بالأهداف (بدرجة متوسطة) من وجهة نظر المشرفات والمعلمات.

وسعت دراسة (Campbell 2013) إلى التعرف على تقييم وفهم المعلمين في مدينة بوسطن الأمريكية للإشراف التربوي من خلال الممارسات الإشرافية لتطوير المعلمين والعمليات التعليمية، واستخدم الباحث المنهج النوعي من خلال المقابلات مع عدد من الإداريين والمعلمين عددهم (43)، وأشارت نتائج الدراسة لوجود علاقات ومشاركة بدرجة كبيرة بين المعلمين والمشرفين التربويين أدت إلى تطوير عمليات التخطيط والتنمية المهنية والتقويم بشكل جيد، والتي ساهمت في تطوير وتحسين العمل التربوي.

كما أجرى محمد (2013) دراسة استهدفت دراسة واقع تطبيق إدارة التوجيه التربوي بولاية القضايف لأسلوب الإشراف بالأهداف، كما استخدم الباحث المنهج الوصفي الذي تم تطبيقه على عينة مكونة

من (129) مشرف ومعلم، كما تم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات ومن أهم ما توصلت إليه الدراسة أن الإشراف بالأهداف يعد من الأساليب الفعالة في العملية التعليمية.

كما هدفت دراسة الضفيري (2014) إلى التعرف على ممارسة الإشراف بالأهداف لدى رؤساء أقسام العلوم وعلاقتها بتحسين أداء المعلمين في دولة الكويت، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي من خلال تطبيق استبانة مكونة من محورين : المحور الأول لقياس ممارسة رؤساء أقسام العلوم للإشراف بالأهداف ، والمحور الثاني لقياس أداء المعلمين، على عينة مكونة من (167) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة رؤساء أقسام العلوم للإشراف بالأهداف جاءت مرتفعة على جميع أفي مجالات وعلى المقياس ككل، وأن أداء المعلمين جاء بدرجة مرتفعة على جميع أفي مجالات وعلى الأداة ككل، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر متغيرات الجنس والجنسية ، وسنوات الخبرة على جميع أفي مجالات المتعلقة بممارسة رؤساء الأقسام للإشراف بالأهداف، وكذلك عدم وجود فروق تعزى لأثر متغيرات الجنس، والجنسية، وسنوات الخبرة على جميع أفي مجالات المتعلقة بأداء المعلمين، وأظهرت النتائج وجود علاقة طردية موجبة بين ممارسة رؤساء الأقسام للإشراف التربوي وأداء المعلمين.

وهدف دراسة كل Sule et al. (2015) إلى التعرف على العلاقة بين ممارسات الإشراف التربوي التعليمي، وفعالية دور المعلمين في المدارس العامة في ولاية كروس ريفر في نيجيريا، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي، حيث طبقوا استبانة على عينة من المعلمين والمديرين في المدارس الثانوية وعددهم (195) معلماً وستة مديرين، وأشارت النتائج أن هناك علاقة كبيرة بين ممارسة الإشراف التربوي بمشاركة ملاحظات المعلمين وفاعلية دور المعلمين، وتوصلت الدراسة أن الإشراف المنظم والهادف يكون تأثيره إيجابياً على المعلمين.

كما أجرى الرشدي (2016) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع وفاعلية تطبيق نموذج الإشراف بالأهداف على العملية التعليمية في دولة الكويت من وجهة نظر الإدارات المدرسية والمشرفين التربويين والمعلمين، واستخدم الباحث المنهج الوصفي من خلال تطبيق استبانة على عينة مكونة من (292) من المديرين والمشرفين التربويين والمعلمين، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة تطبيق وفاعلية نموذج الإشراف بالأهداف من وجهة نظر الإدارات المدرسية والمشرفين التربويين والمعلمين بدولة الكويت كانت " مرتفعة "، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابات المديرين والمشرفين التربويين والمعلمين حول درجة تطبيق وفاعلية نموذج الإشراف بالأهداف على العملية التعليمية في الكويت تبعاً لمتغيرات: الجنس ، والوظيفة ، وسنوات الخبرة.

وهدفت دراسة (Maatta et al. 2016) إلى التعرف على الممارسات الإشرافية التي تدعم التطوير الشامل للمعلم من وجهة نظر المشرفين التربويين، حيث استخدم الباحثون المنهج النوعي من خلال مقابلة (11) مشرفاً تربوياً، واستطلاع آراءهم، وأظهرت نتائج الدراسة أن المشرفين التربويين يقومون بالتخطيط الدقيق للإشراف بشكل جيد، كما أنهم يستخدمون الأساليب الإشرافية والمتابعة الميدانية للمعلمين بصورة متنوعة، كما يولون المعلمين اهتمامهم ودعمهم وإشراكهم في كل ما يتعلق باحتياجاتهم وتمكينهم.

وقامت طه (2017) بدراسة هدفت إلى التعرف على درجة إسهام الإشراف بالأهداف في تحسين العملية الإشرافية من وجهة نظر مشرفات إدارة الإشراف التربوي بمنطقة المدينة المنورة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، من خلال تطبيق استبانة على عينة مكونة من (48) مشرفة تربوية بإدارة الإشراف التربوي بمنطقة المدينة المنورة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة الموافقة على محاور الاستبانة تراوحت ما بين عالية إلى عالية جداً، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة البحث من المشرفات التربويات لدرجة إسهام الإشراف بالأهداف في تحسين العملية الإشرافية تعزى لمتغيري التخصص، والمؤهل التعليمي، في حين توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة البحث من المشرفات التربويات لدرجة إسهام الإشراف بالأهداف في تحسين العملية الإشرافية تعزى لمتغير سنوات الخبرة، لصالح ذوي الخبرة الأكبر.

كما أجرى الحديدي (2020) دراسة هدفت إلى التعرف على دور المشرفين التربويين في تطوير الأداء الوظيفي للمعلمين الأوائل في ضوء نموذج الإشراف بالأهداف، في مدارس محافظة مسقط، من وجهة نظر المعلمين الأوائل والمشرفين التربويين والمشرفين الأوائل، واستخدم الباحث المنهج المختلط، من خلال استخدام الاستبانة والمقابلة، وكانت عينة الدراسة (373) معلماً ومعلمة و(108) مشرفاً ومشرفة، والمقابلة كانت مع أربعة من المشرفين والمشرفات، وأظهرت النتائج أن دور المشرفين التربويين في تطوير الأداء الوظيفي للمعلمين الأوائل في ضوء نموذج الإشراف بالأهداف، جاء بدرجة متوسطة، وأظهرت النتائج بالنسبة للمعلمين عدم وجود فروق دالة إحصائية تبعاً لمتغيرات التخصص والمؤهل العلمي، فيما ظهرت فروق تبعاً لمتغير النوع والمرحلة، وأظهرت كما أظهرت النتائج فيما يخص المشرفين، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغيرات النوع والتخصص والمؤهل، في حين توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الخبرة والوظيفة.

2 - دراسات تناولت دافعية الإنجاز

أجرى الصالحي والمنذري (2013) دراسة هدفت إلى الكشف عن أسباب ضعف الدافعية المهنية لدى معلمي صفوف الحادي عشر والثاني عشر من وجهة نظر المعلمين أنفسهم في محافظة الباطنة شمالاً، وتحديد درجة اختلاف أسباب ضعف الدافعية المهنية لدى المعلمين وكانت عينة

الدراسة مكونة من (371) معلماً ومعلمة واستخدم الباحثان المنهج الوصفي حيث كانت أداة الدراسة استبانة مكونة من (40) فقرة موزعة على أربع محاور، وقد توصلت الدراسة إلى نتائج منها أن أكثر المحاور التي كشفت عن أسباب ضعف الدافعية هو محور الأسباب التي تعود للنظام التربوي.

كما أجرى القرشي (2015) دارسه هدفت إلى التعرف على درجة الممارسات الإدارية لمديري المدارس الثانوية بمدينة الطائف وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى المعلمين، حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي وتكونت عينة الدراسة من (306) معلماً، كما استخدم الباحث الاستبانة كأداة للدراسة، وقد أشارت الدراسة لنتائج منها أن الممارسات الإدارية بمجال اتخاذ القرار، ومجال المتابعة، ومجال التحفيز كانت تمارس بدرجة عالية، وأن دافعية الإنجاز لدى معلمي المدارس الثانوية بمدينة الطائف كانت عالية، ووجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الممارسات الإدارية ودافعية الإنجاز.

كما قام الهاجري (2016) بدراسة هدفت إلى التعرف على الممارسات السلطوية لدى مديري المدارس المتوسطة بمنطقة الجواء التعليمية في دولة الكويت، وعلاقتها بدافعية المعلمين نحو عملهم، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي على عينة مكونة من (391) معلماً ومعلمة، وتم تصميم استبانة مكونة من محورين أحدهما لقياس الممارسات السلطوية لدى مديري المدارس والثاني لقياس دافعية الإنجاز، وأظهرت النتائج أن دافعية المعلمين نحو عملهم في المدارس المتوسطة بمنطقة الجواء التعليمية في دولة الكويت مرتفعة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر متغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة فيما يتعلق بدافعية المعلمين نحو عملهم في المدارس المتوسطة بمنطقة الجواء التعليمية في دولة الكويت، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية (طردية) دالة إحصائياً بين مجالات الممارسات السلطوية لدى مديري المدارس المتوسطة بمنطقة الجواء التعليمية في دولة الكويت ودافعية المعلمين نحو عملهم.

كما قام Rasheed et al. (2016) بدراسة هدفت إلى التعرف على العوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز لدى المعلمين في المدارس العليا في باكستان، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي من خلال تطبيق مقياس دافعية الإنجاز لتشانن موران وولفولك Tschannen-Moran & Woolfolk، على عينة عشوائية من المعلمين تكونت من (50) معلماً، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى دافعية الإنجاز لدى المعلمين تراوحت بين المتدني والمتوسط، وبينت الدراسة أن المعلمين قادرين على تطبيق مختلف استراتيجيات التعلم والتعليم، ولكن مع وجود ضعف في مشاركة الطلبة واهتمامهم بالتعليم.

وهدفت دراسة (Sumantri & Whardani 2017) إلى تحديد العلاقة بين دافعية الإنجاز والكفاءة المهنية لدى معلمي المدارس الابتدائية العامة في وسط جاوا، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي، وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن هناك علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين دافعية الإنجاز وأداء العمل لدى معلمي المرحلة الابتدائية، وتوجد علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة المهنية وأداء معلمي المرحلة الابتدائية، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين دافعية الإنجاز والكفاءة المهنية للمعلمين من جهة، وأداء العمل لمعلمي المرحلة الابتدائية من جهة أخرى.

كما هدفت دراسة (Yilmaz & Kaygin 2018) إلى الكشف عن العلاقة بين اتجاه التعلم مدى الحياة لدى المعلم ودافعية الإنجاز، وتكونت عينة الدراسة من 570 طالباً معلماً يحضرون دورة تكوين تربوي في اثنين من الجامعات التركية في عام 2016، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي، من خلال تطبيق مقياس التحفيز المركز على الإنجاز ومقياس اتجاه التعلم مدى الحياة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك ارتباط منخفض وإيجابي ($r = 0.095$) بين دافع الإنجاز للطلاب المعلمين وميل التعلم مدى الحياة، أما بالنسبة للارتباط بين ميل التعلم مدى الحياة والأبعاد الفرعية لتحفيز الإنجاز، التعلم مدى الحياة الميل له ارتباط كبير مع توسع الهدف ($r = 0.139$)، والوعي الذاتي ($r = 0.128$) والتأثير الداخلي ($r = 0.089$). وأشارت النتائج إلى أن الترتيب النسبي لأهمية قيم التوقع في اتجاه التعلم مدى الحياة هو كالاتي؛ التأثير الخارجي، توسيع الهدف، والوعي الذاتي، والتأثير الداخلي.

كما أجرى مسغوني و تاويريرت (2019) دراسة هدفت إلى التعرف على الأنماط القيادية لمديري المدارس الابتدائية وأثرها على الدافعية للإنجاز لدى المعلمين والكشف عن مدى تأثير النمط القيادي الديمقراطي والنمط القيادي الديكتاتوري على مستوى الدافعية لدى المعلمين، حيث أستخدم الباحثان المنهج الوصفي من خلال تطبيق استبانة لجمع البيانات على عينة مكونة من (148) معلماً ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها أن النمط القيادي هو النمط الأكثر استخداماً من طرف مديري المدارس الابتدائية حسب وجهة نظر المعلمين ، أيضاً توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز لدى المعلمين الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط الديمقراطي ومدير يستخدم النمط الديكتاتوري لصالح النمط القيادي الديمقراطي.

كما أجرت ابو عيشة (2019) دراسة هدفت إلى الكشف عن درجة الدافعية لدى المعلمين العاملين في وزارة التربية والتعليم في الأردن، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، من خلال تطبيق مقياس الدافعية على عينة الدراسة المكونة من (407) معلم ومعلمة، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة الدافعية لدى المعلمين العاملين في وزارة التربية والتعليم جاءت متوسطة، ولم تشر النتائج لوجود

فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الدافعية لدى المعلمين تعزي لمتغيرات (الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي).

كما أجرى العجمي (2020) دراسة هدفت إلى تحديد درجة ممارسة قادة مدارس التعليم العام في محافظة شرويه للقيادة التشاركية، وعلاقتها بدافعية الإنجاز للمعلمين، ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم تصميم استبانتين لجمع البيانات، الأولى لقياس القيادة التشاركية، والثانية لقياس مستوى دافعية الإنجاز عند المعلمين، طبقت على عينة بلغت (162) معلماً ومعلمة، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة قادة مدارس التعليم العام للقيادة التشاركية كبيرة، مع عدم وجود فروق دالة إحصائية في درجة ممارسة قادة المدارس للقيادة التشاركية تعزي لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة التدريسية)، وأن مستوى دافعية الإنجاز لدى المعلمين كبيرة، مع عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز لدى المعلمين تعزي لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة التدريسية)، كما كشفت النتائج أيضاً أن هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين ممارسة قادة المدارس للقيادة التشاركية ومستوى دافعية الإنجاز للمعلمين.

كما أجرى الغريب و آخرون (2021) دراسة هدفت إلى بيان الأنماط القيادية السائدة لمديري مدارس التعليم الثانوي العام في الكويت والإمارات العربية المتحدة وعلاقتها بمستوى دافعية الإنجاز للمعلمين، واستخدام الباحثون المنهج الوصفي من خلال تطبيق استبانتين، أحدهما خاصة بالأنماط القيادية لقادة المدارس الثانوية، والأخرى خاصة بدافعية الإنجاز لدى المعلمين، على عينة مكونة من (110) معلماً ومعلمة من دولة الكويت و (62) معلماً ومعلمة من دولة الامارات، وأشارت النتائج لما يلي: أن مستوى النمط القيادي السائد لدى مديري مدارس التعليم الثانوي العام في دولتي الكويت والإمارات العربية المتحدة، نمط ديمقراطي بالترتبة الأولى، تلاه النمط الأوتوقراطي، في حين جاء النمط الترسل بالترتبة الأخيرة، حيث أن مستوى دافعية الإنجاز لدى المعلمين في دولتي الكويت والإمارات العربية المتحدة جاءت بمستوى مرتفع، حيث توجد علاقة ارتباطية إيجابية بين النمط الديمقراطي ودافعية الإنجاز لدى المعلمين في دولتي الكويت والإمارات العربية المتحدة، ولا توجد علاقة ارتباطية بين النمط الأوتوقراطي ودافعية الإنجاز لدى المعلمين في دولتي الكويت والإمارات العربية المتحدة، توجد علاقة ارتباطية سلبية بين النمط الترسل ودافعية الإنجاز لدى المعلمين.

كما قام الفهدي (2021) بدراسة هدفت إلى قياس درجة ممارسة أعضاء الهيئة التدريسية المشرفين على الرسائل العلمية للقيادة الخادمة في جامعة السلطان قابوس، وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى الدارسين، وهدفت أيضاً إلى الكشف عن وجود علاقة ارتباطية بين ممارسة القيادة الخادمة من قبل المشرفين على الرسائل العلمية ومستوى الإنجاز لدى طلبتهم، واستخدم الباحث المنهج الوصفي من خلال تطبيق استبانة مكونة من جزأين (القيادة الخادمة ودافعية الإنجاز)، على عينة مكونة من

(100) طالب وطالبة، وكشفت الدراسة عن ممارسة عالية لثلاثة أبعاد من أبعاد القيادة الخادمة، ومتوسطة لبُعدين وضعيفة لبعد واحد، حيث كان مستوى دافعية الإنجاز عالي وعالي جداً، وكشفت الدراسة عن عدم وجود علاقة ارتباطية بين ممارسة القيادة الخادمة ودافعية الإنجاز.

التعليق على الدراسات السابقة

بالإطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت المحور الأول وهو الإشراف بالأهداف، يتضح بإنها جميعاً تتفق باستخدامها المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة لجمع المعلومات، مثل دراسة طه (2017) الرشدي (2016)، والظفيري (2014) وعقيلات (2002) ومنذورة (2002) ومحمد (2013) والحديدي (2020)، أما الحدود المكانية فإن أياً من الدراسات لم يُطبق في المملكة العربية السعودية ماعدا دراسة منذورة (2002) ودراسة طه (2017) وهذا يدل على ندرة هذه الدراسة، كما اختلفت هذه الدراسة من حيث العينة مع دراسة كلاً من الرشدي (2016) وطه (2017) وعقيلات (2002) الذين كانت عينتهم المشرفين والمشرفات وكذلك ودراسة منذورة (2006) التي طبقتها على المعلمات والمشرفات، ودراسة محمد (2013) والحديدي (2020) التي تم تطبيقهن على المشرفين والمعلمين، واتفقت هذه الدراسة مع دراسة الضفيري (2016) بتطبيقها على المعلمين والمعلمات.

وأما دراسات المحور الثاني التي تناولت دافعية الإنجاز فإن الدراسة الحالية تتفق معها جميعاً في المنهج المتبع وهو المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة لجمع المعلومات، كما تتفق جميع الدراسات التي تناولت دافعية الإنجاز مع الدراسة الحالية أن العينة التي يتم تطبيق الدراسة عليها هم المعلمون، ماعدا دراسة الفهدي (2021) والتي تم تطبيقها على طلاب الدراسات العليا، وتتفق الدراسة الحالية مع جميع دراسات هذا المحور في اهتمامها بدافعية الإنجاز لدى المعلمين وذلك على اختلاف متغيرات الدراسة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية، وتتميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في متغيراتها الرئيسية، حيث تعتبر هذه الدراسة أول دراسة على حد علم الباحثين تناولت درجة ممارسة المشرفة التربوية لنمط الإشراف بالأهداف وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى المعلمات.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

اقتضت طبيعة الدراسة استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، الذي وصفه القحطاني وآخرون (2004) بأنه منهج يسعى لدراسة العلاقات الارتباطية بين المتغيرات المختلفة؛ لمعرفة العلاقة بين تغير ظاهرة معينة، والتغير الذي يصاحبه في ظاهرة أخرى، عن طريق استخدام أساليب الارتباط الاحصائية.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من (1623) معلمة من مدينة عرعر بالمملكة العربية السعودية، (802) معلمة في المرحلة الابتدائية و(432) في المرحلة المتوسطة و(390) في المرحلة الثانوية بينما بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (322) معلمة، تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية حيث تم إرسال الأداة عبر رابط الكتروني لجميع مدارس البنات بمدينة عرعر (الابتدائية، المتوسطة، الثانوية) بعد اخذ الموافقة الرسمية وبعد فرز الاستجابات كان العائد المستكمل (322) استبانة، تمثل عينة الدراسة.

والجدول (1) يبين توزيع أفراد الدراسة حسب متغيرات الدراسة.

جدول (1):

توزيع أفراد مجتمع الدراسة وعينتها حسب متغيرات الدراسة

المتغير	فئة المتغير	عينة الدراسة	النسبة المئوية من عينة الدراسة
المرحلة	الابتدائي	70	22%
	المتوسطة	132	41%
	الثانوية	120	37%
التخصص	نظري	199	62%
	علمي	123	38%
الخدمة	أقل من خمسة	60	19%
	من خمسة الى عشرة	112	34%
	أكثر من عشر سنوات	150	47%
المجموع الكلي		322	100%

أدائي الدراسة:

أولاً- استبانة نمط الإشراف بالأهداف: للتعرف على درجة ممارسة المشرفات التربويات لنمط الإشراف بالأهداف من وجهة نظر المعلمات، قامت الباحثة بتصميم استبانة اعتماداً على الأدب النظري والدراسات السابقة والمكون من (35) فقرة أحادية البعد، موزعة على أربع مجالات هي: تحديد الأهداف، وضع الخطة، التنفيذ، التقويم.

دلالات الصدق والثبات للاستبانة

تم إيجاد مؤشرات صدق هذه الأداة باستخدام الطرق التالية:

1. صدق المحتوى: لأغراض الدراسة الحالية وللتأكد من صدق الأداة الظاهري، تم عرض

الاستبانة بصورتها الأولية، والمكونة من (35) فقرة، على (11) محكم من ذوي الاختصاص في مجال المناهج وطرق التدريس في الجامعات السعودية حيث طُلب منهم الحكم على دقة الصياغة اللغوية وسلامتها، وعلى وضوح الفقرة ومناسبتها للهدف النهائي من الأداة، حيث تم التعديل لبعض الفقرات وفق الآراء التي طرحوها، بحيث أصبحت الأداة في صورتها النهائية تحوي على (35) فقرة موزعة على أربعة مجالات، مجال تحديد الأهداف (11) فقرة، ومجال وضع الخطة (9) فقرات، ومجال التنفيذ (8) فقرات، ومجال التقويم (7) فقرات.

2. صدق البناء

تم حساب دلالات صدق البناء للأداة من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية تضم (30) معلمة، تم اختيارهم من مجتمع الدراسة، ولكن خارج عينتها، وقد تم حساب معاملات الارتباط بين الدرجة على كل فقرة بالدرجة الكلية للأداة والمجال الذي تنتمي إليه، والجدول (2) يوضح ذلك.

الجدول رقم (2):

قيم معاملات ارتباط كل فقرة من فقرات استبانة نمط الإشراف بالأهداف بالدرجة الكلية على الأداة

والمجال الذي تنتمي إليه

رقم الفقرة	معامل الارتباط	لاارتباط بافي مجال	رقم الفقرة	معامل الارتباط	لاارتباط بافي مجال	رقم الفقرة	معامل الارتباط	لاارتباط بافي مجال	رقم الفقرة	معامل الارتباط	لاارتباط بافي مجال
1	**0.60	**0.75	11	**0.76	*0.64	21	*0.49	**0.77	31	**0.71	**0.80
2	**0.62	**0.75	12	**0.69	**0.67	22	**0.88	**0.81	32	**0.64	**0.74
3	**0.81	**0.74	13	**0.73	**0.70	23	**0.64	*0.60	33	*0.56	**0.69
4	**0.70	**0.80	14	**0.67	*0.54	24	**0.77	*0.91	34	*0.49	*0.59
5	**0.70	**0.82	15	*0.54	**0.76	25	**0.70	*0.56	35	*0.52	**0.61
6	**0.69	**0.84	16	**0.55	**0.71	26	**0.67	*0.49			
7	**0.72	*0.53	17	**0.67	*0.54	27	**0.76	*0.59			
8	**0.77	*0.54	18	**0.70	*0.68	28	**0.70	*0.62			
9	**0.65	*0.57	19	**0.65	*0.68	29	**0.65	*0.58			
10	*0.55	*0.50	20	**0.90	*0.40	30	*0.43	*0.63			

* ذات دلالة عند $(\alpha = 0.05)$ ** دال عند $(\alpha = 0.01)$

يتضح من الجدول رقم (2) أن قيم معاملات الارتباط بين فقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية قد تراوحت بين (0.43 - 0.90) ومعامل ارتباط الفقرات بمجالاتها (0.47 - 0.91) وقد تجاوزت جميعها (0.25) وهي جميعاً قيم دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.5$)، وتعتبر مؤشرات جيدة للحكم على صدق الأداة، كما قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين في مجالات الأداة ببعضها وبالدرجة الكلية للأداة

والجدول (3) يوضح ذلك:

الجدول (3):

قيم معاملات الارتباط بين مجالات استبانة نمط الإشراف بالأهداف ببعضها البعض وبالدرجة الكلية

الكلي	التنفيذ	وضع الخطة	تحديد الأهداف	
.970**			1	تحديد الأهداف
.973**		1	.929**	وضع الخطة
.975**	1	.925**	.925**	التنفيذ
.978**	.947**	.937**	.925**	التقويم

** ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.01$). * ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha = 0.05$).

يتضح من الجدول رقم (3) أن جميع قيم معامل الارتباط بين افي مجالات دالة إحصائية، وتراوحت بين (0.92 - 0.97)، بينما تراوحت معاملات الارتباط بين الأبعاد والاداة بين (0.97 - 0.978) وجميعها دالة إحصائية، وهذا مؤشر على صدق البناء للاستبانة، وبذلك فإن الاستبانة بصورتها النهائية تكونت من (35) فقرة موزعة على مجالاتها الأربعة. (ملحق رقم 4)

ثبات استبانة نمط الإشراف بالأهداف:

قام الباحثان باستخلاص مؤشرات ثبات الاستبانة باستخدام أسلوب الاتساق الداخلي والتطبيق وإعادة، وتم تطبيق الأداة على العينة الاستطلاعية نفسها، حيث تم التطبيق وإعادة التطبيق على نفس العينة بفاصل زمني بلغ أسبوعين، وتم إيجاد معاملات الارتباط بين التطبيقين، كذلك تم حساب قيم الاتساق الداخلي للأداة ككل، ولكل مجال من مجالاتها باستخدام معامل كرونباخ ألفا، والتجزئة النصفية، والجدول (4) يبين نتائج الثبات.

الجدول (4):

معاملات الثبات للمقياس بمجالاته الفرعية ودلالاته الكلية باستخدام معادلة كرونباخ ألفا وطريقة التجزئة النصفية وإعادة التطبيق

المجال	عدد الفقرات	إعادة التطبيق	كرونباخ ألفا	التجزئة النصفية
تحديد الاهداف	11	0.90	0.98	0.93
وضع الخطة	9	0.93	0.98	0.82
التنفيذ	8	0.87	0.88	0.88
التقويم	7	0.80	0.90	0.88
الكلي	35	0.80	0.94	0.93

نتائج الجدول (4) إلى أن معاملات الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا تراوحت بين (0.94-0.98)، وعلى الدرجة الكلية (0.94)، وجميعها دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$). وقد تراوحت قيم معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية بين (0.82-0.93)، وبلغت للدرجة الكلية (0.93)، وجميعها دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) وتراوحت معاملات ارتباط إعادة التطبيق بين (0.80-0.93)، وبلغت للدرجة الكلية (0.80)، وهذا مؤشر على دقة الأداة.

تصحيح استبانة نمط الإشراف بالأهداف:

تتكون استبانة نمط الإشراف بالأهداف بصورتها النهائية من (35) فقرة، موزعة على (4) مجالات، تحديد الأهداف (11) فقرة، وضع الخطة (9) فقرات، التنفيذ (8) فقرات، التقويم (7) فقرات، تتم الإجابة على كل فقرة وفق سلم إجابات خماسي (عالية جداً، عالية، متوسطة، منخفضة، منخفضة جداً)، وذلك حسب انطباق محتوى الفقرة على المعلمة، وقد تم تحويل سلم الإجابات إلى درجات على النحو التالي: عالية جداً = 5، عالية = 4، متوسطة = 3، منخفضة = 2، منخفضة جداً = 1، هذا في حال الفقرات الإيجابية؛ ويتم عكس الدرجات لسلم الإجابات عندما تكون الفقرة سلبية؛ وبذلك فإن الدرجة الكلية التي يُمكن أن تحصل عليها المعلمة على المقياس تتراوح بين (35-175) درجة.

ولتصنيف درجة ممارسة المشرفات التربويات لنمط الإشراف بالأهداف بدلالاتها الكلية إلى ثلاثة مستويات (عالي، متوسط، منخفض)، فقد تم اعتماد المعادلة:

$$\frac{\text{الحد الأعلى للمقياس} - \text{الحد الأدنى للمقياس}}{3} = \frac{1 - 5}{3} = \frac{4}{3} = 1.33$$

وبناءً على ذلك، فإن مستويات الإجابة على المقياس تكون على النحو الذي يوضحه جدول (5)

الجدول رقم (5):

مستوى احتساب درجة ممارسة المشرفات التربويات لنمط الإشراف بالأهداف

1 - 2.33	درجة منخفضة من الممارسة
2.34 - 3.67	درجة متوسطة من الممارسة
3.68 - 5	درجة مرتفعة من الممارسة

ثانياً - مقياس دافعية الإنجاز:

للتعرف على مستوى دافعية الإنجاز لدى المعلمات قامت الباحثة بإعداد مقياس مكون من (17) فقرة أحادية البعد.

خطوات إعداد مقياس دافعية الإنجاز: تم إعداد المقياس وفقاً للخطوات التالية:

1- الاطلاع على الدراسات السابقة التي استخدمت مقاييس متنوعة لقياس دافعية الإنجاز مثل دراسة قويسى وآخرين (2008)، ودراسة عمار (2008) ودراسة الفهدي (2021) ودراسة المصري وفرح (2020) الاطلاع على مقاييس أخرى متنوعة لدافعية الإنجاز منها مقياس عثمان وشاهين (2014)، والفضالي (2006)، ومقياس أبو حليمة (2018)، ومقياس العازمي (2013)، ومقياس Hermans الذي قام موسى (1982) بتعريبه، وتطبيقه على البيئة العربية.

2- مسح الأدب النظري في مجال دافعية الإنجاز، مما ساعد على تحديد أبعاد دافعية الإنجاز التي تتناسب مع هذه الدراسة ويمكن تضمينها للمقياس، لتطبيقها على المعلمات (كالطموح، والمثابرة، تقدير الوقت، والشعور بالمسؤولية، والالتقان).

3- صياغة الفقرات المناسبة والمتضمنة للأبعاد التي تم حددتها لإعداد المقياس، مستفيدة مما تم الاطلاع عليه من مقاييس ودراسات في المجال، بما يتناسب مع أهداف الدراسة وطبيعة عينتها المكونة من المعلمات.

4- إعداد مقياس مكون من (22) عبارة في صورته الأولية لقياس دافعية إنجاز المعلمات، وبعد قياس الصدق الظاهري للمقياس من خلال آراء السادة المحكمين، استقر المقياس على (17) فقرة في صورته النهائية بعد قياس صدقة وثباته كما سيتضح فيما يلي.

دلالات الصدق والثبات للمقياس:

تم إيجاد مؤشرات صدق المقياس باستخدام الطرق التالية:

1. **صدق المحتوى:** لأغراض الدراسة الحالية وللتأكد من صدق المقياس الظاهري، تم عرض المقياس بصورته الأولية، والمكون من (22) فقرة، على (11) محكم من ذوي الاختصاص في

مجال المناهج وطرق التدريس وعلم النفس في الجامعات السعودية (ملحق رقم). حيث طُلب منهم الحكم على دقة الصياغة اللغوية وسلامتها، وعلى وضوح الفقرة ومناسبتها للهدف النهائي من المقياس، حيث تم التعديل وفق الملاحظات التي أشار إليها المحكمون، حيث أصبح المقياس بصورته النهائية مكون (17) فقرة. (ملحق رقم 4)

2. صدق البناء

تم حساب دلالات صدق البناء للمقياس من خلال تطبيقه على العينة الاستطلاعية نفسها التي تم تطبيق استبانة الإشراف بالأهداف عليها، وقد تم حساب معاملات الارتباط بين الدرجة على كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس، والجدول (6) يوضح ذلك.

الجدول رقم (6):

قيم معاملات ارتباط كل فقرة من فقرات مقياس دافعية الإنجاز لدى المعلمات بالدرجة الكلية على المقياس

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	**0.76	7	*0.49	14	*0.59
2	**0.75	8	**0.70	14	*0.47
3	**0.65	9	**0.74	15	**0.69
4	**0.71	10	**0.68	16	**0.79
5	**0.88	11	*0.53	17	**0.71
6	**0.76	12	**0.80		

* ذات دلالة عند $(\alpha=0.05)$ ** دال عند $(\alpha=0.01)$

يتضح من الجدول (6) أن قيم معاملات الارتباط بين فقرات المقياس مع الدرجة الكلية قد تراوحت بين (0.49 - 0.88) وقد تجاوزت جميعها (0.25) (عودة، 2010)، وهي جميعاً قيم دالة إحصائياً عند مستوى $(\alpha \leq 0.5)$ وتعتبر مؤشرات جيدة للحكم على صدق المقياس.

ثبات مقياس دافعية الإنجاز:

قامت الباحثة باستخلاص مؤشرات ثبات المقياس باستخدام أسلوب الاتساق الداخلي والاختبار وإعادةه حيث بلغ (0.88)، وبلغ استخدام معادلة كرو نباخ الفا (0.87) وبطريقة الإعادة (0.79) بينما بلغ باستخدام التجزئة النصفية (0.84)

تصحيح مقياس دافعية الإنجاز:

يتكون المقياس بصورته النهائية من (17) فقرة، تتم الإجابة على كل فقرة وفق سلم إجابات خماسي (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، ابداً)، وقد تم التصحيح بنفس طريقة تصحيح استبانة الإشراف بالأهداف.

إجراءات الدراسة:

تم تطبيق إجراءات الدراسة وفقاً للآتي:

- بعد الانتهاء من تحكيم أداتي الدراسة وإخراجهما بصورتها النهائية بعد التعديل، تم الحصول على موافقة تطبيق الدراسة.
- تم تطبيق أداتي الدراسة على مجتمع الدراسة من خلال نشر الرابط الإلكتروني عبر إدارة الإشراف التربوي (بنات) على جميع معلمات مدينة عرعر في المراحل الثلاث حيث كان العائد يمثل العينة المطلوبة.
- بعد أسبوع تم قفل الرابط الإلكتروني وجمع الاستجابات لتحليلها إحصائياً.
- بعد التحليل تم تفسير النتائج وصياغة التوصيات والمقترحات في ضوءها.

المعالجة الإحصائية:

- للإجابة عن السؤال الأول والثالث تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لتقديرات إجابات أفراد مجموعة الدراسة على كل فقرة من فقرات أداتي الدراسة.
- للإجابة عن السؤال الثاني تم استخدام تحليل التباين المتعدد (MANOVA) وهو ما يعرف بتحليل التباين لتوفر افتراضات هذا الإحصائي واستخدام اختبار شافيه للمقارنات البعدية عند الحاجة.
- للإجابة عن السؤال الرابع تم استخدام اختبار (ANOVA)
- للإجابة عن السؤال الخامس تم استخدام معامل ارتباط بيرسون.

أولاً- النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي ينص على:

"ما درجة ممارسة المشرفة التربوية لنمط الإشراف بالأهداف من وجهة نظر المعلمات؟"

للإجابة عن هذا السؤال، فقد تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة المشرفة التربوية لكل مجال ولأداة ككل

المجال الأول: تحديد الاهداف:

تمّ حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ودرجة ممارسة المشرفات التربويات لنمط الإشراف لجميع فقرات مجال (تحديد الأهداف) وفي المجال ككل، ويبين الجدول (8) النتائج المتعلقة بذلك.

جدول (8):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة ممارسة المشرفات التربويات لنمط الإشراف في مجال تحديد الاهداف مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	7	تلتقي بي المشرفة التربوية بشكل (فردى - جماعى) لتوضيح الأهداف.	3,38	1,22	متوسطة
2	9	تحرص المشرفة التربوية على إشعارى بواجباتى التربوية التى تساعد على تحقيق الأهداف.	3,37	1,20	متوسطة
3	4	تحرص المشرفة التربوية على أن تكون الأهداف واقعية قابلة للقياس.	3,35	1,20	متوسطة
4	3	تحدد المشرفة التربوية دورى بشكل واضح فى عملية تحقيق الأهداف.	3,32	1,29	متوسطة
5	5	تحرص المشرفة التربوية على ترتيب أهداف العملية الإشرافية حسب أهميتها.	3,30	1,15	متوسطة
6	10	تشاركنى المشرفة التربوية فى وضع مؤشرات تحقيق الأهداف للعملية الإشرافية.	3,27	1,17	متوسطة
7	11	تحدد المشرفة التربوية احتياجاتى التدريسية بصورة دقيقة.	3,22	1,19	متوسطة
8	2	تتيح المشرفة التربوية لى فرصة المشاركة فى اتخاذ القرارات المتعلقة بالأهداف.	3,18	1,22	متوسطة
9	8	تحدد المشرفة التربوية معى الزمن المتوقع لتحقيق الأهداف.	3,18	1,16	متوسطة
10	6	تحرص المشرفة التربوية أن تكون الأهداف ضمن حدود قدراتى.	3,17	1,22	متوسطة
11	1	تشاركنى المشرفة التربوية فى تحديد أهداف العملية الإشرافية.	3,14	1,19	متوسطة
		كلى	3,26	1,10	متوسطة

من الجدول رقم (8) أعلاه ومن خلال استجابات المعلمات على فقرات المجال الأول من مجالات درجة ممارسة المشرفة التربوية لنمط الإشراف بالأهداف، وهو مجال "تحديد الأهداف" يلاحظ أن المتوسطات الحسابية لعبارات هذا المجال تراوحت بين (3.14-3.38)

وقد حازت الفقرة رقم (7) التي تنص على " تلقتي بي المشرفة التربوية بشكل (فردى - جماعى) لتوضيح الأهداف" على أعلى متوسط حسابى بلغ (3.38) وانحراف معيارى (1.22) وبدرجة ممارسة متوسطة، بينما حازت الفقرة رقم (1) والتي تنص على "تشركنى المشرفة التربوية فى تحديد أهداف العملية الإشرافىة." على أقل متوسط حسابى بلغ (3.13) وانحراف معيارى (1.19) وبدرجة ممارسة متوسطة.

كما يلاحظ من الجدول (8) أن درجة ممارسة المشرفات التربويات لنمط الإشراف فى مجال (تحديد الأهداف) جاءت بدرجة "متوسطة" وبلغ المتوسط الحسابى لفقرات المجال ككل (3,26) وانحراف معيارى، بلغ (1,10) حيث كانت جميع العبارات بالمجمل بدرجة "متوسطة". ويرى الباحثان أن هذه النتيجة قد تعزى إلى:

- 1- أن المشرفة التربوية لديها قصور فى فهم هذا النمط الإشرافى، وبالتالي سىنعكس هذا القصور على أدائها الميدانى.
- 2- ضعف فى تأهيل المشرفات التربويات فى مجال تحديد أهداف العملية الإشرافىة، والاعتماد على الممارسات الروتينية فى تنفيذ الزيارات الميدانية للمعلمات.
- 3- ممارسة بعض المشرفات للنمط التقليدى الأقرب للنمط التفتيشى، وغياب الدور التشاركى بينها وبين المعلمة فعند التأمل فى نتيجة الاستجابات على عبارة " تشركنى المشرفة التربوية فى تحديد أهداف العملية الإشرافىة" نجدها حصلت على أقل متوسط فى هذا المجال.

وتتفق الدراسة فى هذا المجال مع دراسة مندورة (2006) التي أشارت إلى أن درجة التطبيق لهذا النمط كانت متوسطة، وقدم الدراسة بعض الشى والاتفاق مع نتائج هذه الدراسة قد يعزى من وجهة نظر الباحثة إلى ضعف التطوير فى مجال تأهيل المشرفة طوال هذه المدة، وتختلف الدراسة الحالية مع دراسة الضفيرى (2014) التي أشارت نتائجها إلى أن درجة ممارسة رؤساء أقسام العلوم فى الكويت فى مجال تحديد الأهداف كانت مرتفعة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، وقد يعزى هذا الاختلاف إلى اختلاف البيئة التعليمية، حيث طبقت الدراسة فى دولة الكويت.

المجال الثانى - وضع الخطة:

تمّ حساب المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى لجميع فقرات مجال وضع الخطة وفى المجال ككل، ويبين الجدول (9) النتائج المتعلقة بذلك.

جدول (9):

. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة ممارسة المشرفات التربويات لنمط الإشراف في مجال وضع الخطة مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
12	13	توجهني المشرفة التربوية لتوضيح خطوات العمل الواجب إتباعها.	3,33	1,13	متوسطة
13	15	تضع المشرفة التربوية جدولاً زمنياً لما يجب القيام به لتحقيق الأهداف.	3,23	1,15	متوسطة
14	14	تعقد المشرفة التربوية معي لقاءات لتقييم تحقيق الأهداف.	3,23	1,14	متوسطة
15	20	تشاركني المشرفة التربوية في اختيار الإستراتيجيات المتبعة لتحقيق الأهداف.	3,22	1,14	متوسطة
16	19	تساعدني المشرفة التربوية في وضع الحلول للمشكلات والتحديات التي تحدث أثناء تحقيق الأهداف.	3,19	1,14	متوسطة
17	18	تحدد المشرفة التربوية معي المشكلات المتوقعة حدوثها خلال تحقيق الأهداف.	3,19	1,13	متوسطة
18	17	تحدد المشرفة التربوية الزمن اللازم لإنجاز كل خطوة من خطوات الخطة.	3,19	1,12	متوسطة
19	12	تساعدني المشرفة التربوية في وضع خطة عمل لتحقيق الأهداف.	3,14	1,14	متوسطة
20	16	تشاركني المشرفة التربوية في تحديد احتياجات تنفيذ الخطة (ماديا وبشريا).	3,09	1,16	متوسطة
		كلي	3,20	1,07	متوسطة

من الجدول رقم (9) أعلاه، ومن خلال استجابات المعلمات على فقرات المجال الثاني لنمط الإشراف بالأهداف، وهو مجال (وضع الخطة) يلاحظ أن المتوسطات الحسابية لعبارات هذا المجال تراوحت بين (3.32 - 3.09)، حيث حازت الفقرة رقم (13) التي تنص على "توجهني المشرفة التربوية لتوضيح خطوات العمل الواجب إتباعها" على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.33) بانحراف معياري (1.13) وبدرجة ممارسة متوسطة، بينما حازت الفقرة رقم (16) التي تنص على "تشاركني المشرفة التربوية في تحديد احتياجات تنفيذ الخطة (ماديا وبشريا)" على أقل متوسط حسابي بلغ (3.09)، وانحراف معياري (1.16) وبدرجة ممارسة متوسطة.

وبالعودة إلى الجدول رقم (9) يمكن ملاحظة أن درجة ممارسة المشرفات التربويات لنمط الإشراف بالأهداف في مجال (وضع الخطة) جاءت بشكل عام بدرجة متوسطة، وبلغ المتوسط الحسابي لفقرات المجال ككل (3,20) وانحراف معياري (1,07)، وجميعها في المجمل جاءت

بالدرجة "المتوسطة "

ويرى الباحثان أن ذلك قد يعزى إلى:

1-المركزية في وضع الخطة الإشرافية في بداية كل عام؛ حيث تضع المشرفة خططها دون إشراك المعلمة فيها، أو مسح آراء المعلمات لإدراج احتياجاتهن المهنية والتدريبية كما يشعرن بها ضمن الخطة.

2- ارتفاع نصاب المشرفة التربوية من المعلمات، وكثرة الأعباء الإدارية التي تقوم بها المشرفة يضعف من قدرتها على عقد جلسات مع كل معلمة لوضع خطة خاصة بها، فتميل الى وضع خطة واحدة معممة على جميع المعلمات بداية العام، مما يغيب الدور التشاركي بين المعلمة والمشرفة في وضع الخطة الإشرافية.

3-الفهم الخاطئ من قبل المشرفة والمعلمة لهذا المجال "وضع الخطة" فبعض المشرفات كما تم ذكره سابقاً تكتفي بخطة معممة على الميدان التربوي، والبعض الآخر تكتفي بالممارسات التقليدية وخاصة الزيارات المفاجئة، ففي كلتا الحالتين يغيب الدور التشاركي بينهما والمراد تحقيقه في هذا المجال.

وتتفق الدراسة الحالية في هذه النتيجة مع دراسة مندورة (2006)، فيما تختلف مع نتائج دراسة طه (2017)، التي أشارت نتائجها إلى أن اسهام الإشراف بالأهداف كانت مرتفعة في هذا المجال، وقد يعزى هذا الاختلاف إلى اختلاف العينة، حيث طبقت الدراسة المشار إليها على المشرفات التربويات، فيما طبقت الدراسة الحالية على المعلمات اللواتي يقع عليهن الإشراف ويمكن أن يقيمن الممارسات التي تمارسها المشرفات التربويات معهن.

المجال الثالث - التنفيذ:

تمّ حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري درجة ممارسة المشرفات التربويات لنمط الإشراف بالأهداف لجميع فقرات مجال (التنفيذ) والمجال ككل، ويبين الجدول (10) النتائج المتعلقة بذلك.

جدول (10):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية درجة ممارسة المشرفات التربويات لنمط الإشراف في مجال التنفيذ مرتبة تنازليا

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
21	26	تناقش المشرفة التربوية جوانب السلبية أثناء متابعتي.	3,49	1,19	متوسطة
22	25	تشيد المشرفة التربوية بالنقاط الإيجابية أثناء متابعتي.	3,46	1,19	متوسطة
23	24	تزورني المشرفة التربوية لمتابعة أدائي.	3,44	1,18	متوسطة
24	21	تتابعني المشرفة التربوية وفق الجدول الزمني الموضوع لتنفيذ الخطة.	3,35	1,17	متوسطة
25	27	تساعدني المشرفة التربوية على حل المشكلات لتجاوز التحديات التي ظهرت خلال تنفيذ الخطة.	3,31	1,16	متوسطة
26	28	تحرص المشرفة التربوية على تقديم التغذية الراجعة التي أحتاجها أثناء التنفيذ.	3,30	1,16	متوسطة
27	23	تحفزني المشرفة التربوية لتنفيذ إجراءات الخطة بتميز وهمة عالية.	3,24	1,19	متوسطة
28	22	تقدم المشرفة التربوية لي التسهيلات الإدارية لتنفيذ الخطة.	3,22	1,18	متوسطة
		الكلي	3,35	1,11	متوسطة

من الجدول رقم (10) أعلاه من خلال استجابات المعلمات على فقرات المجال الثالث من مجالات درجة ممارسة المشرفة التربوية لنمط الإشراف بالأهداف، وهو مجال (التنفيذ) أن المتوسطات الحسابية لعبارة لهذا المجال تراوحت بين (3,22- 3,49) حيث حازت الفقرة رقم (26) التي تنص على "تناقش المشرفة التربوية جوانب السلبية أثناء متابعتي" على أعلى متوسط حسابي بلغ (3,49) وانحراف معياري (1,19) وبدرجة ممارسة متوسطة، بينما حازت الفقرة رقم (22) التي تنص على "تقدم المشرفة التربوية لي التسهيلات الإدارية لتنفيذ الخطة." على أقل متوسط حسابي بلغ (3,22) وانحراف معياري (1,18) وبدرجة ممارسة متوسطة.

كما يلاحظ من الجدول رقم (10) أن درجة ممارسة المشرفات التربويات لنمط الإشراف بالأهداف في (مجال التنفيذ)، جاءت بدرجة متوسطة "وبلغ المتوسط الحسابي لفقرات المجال ككل (3,35) وانحراف معياري (1,11) وجميعها في المجلد جاءت بالدرجة "المتوسطة"

ويرى الباحثان أن ذلك قد يعزى إلى:

1- ميل المشرفة التربوية لعدم التدخل بالشأن الإداري وذلك بسبب قلة الصلاحيات التي تفوض بها المشرفة التربوية، وقلة الإمكانيات المتوفرة لها تساعد، حيث إن جانب التنفيذ يتطلب

صلاحيات إدارية إضافة للجوانب الفنية.

2- ميل المشرفة التربوية لاستخدام أسلوب التوجيه أكثر من الإشراف التربوي بمفهومه الحديث، ويتضح من خلال حرصها على تتبع الجوانب السلبية في أداء المعلمة، ويمكن ملاحظة ذلك من خلال استجابة المعلمات على فقرة "تناقش المشرفة التربوية معي الجوانب السلبية أثناء متابعتي" على أعلى نسبة لهذا المجال.

3- أن المشرفة التربوية قد تقدم بعض التسهيلات ومعالجة المشكلات عند تنفيذ الخطة في حدود صلاحياتها، على سبيل الذكر وليس الحصر، عند ارتفاع نصاب المعلمة من الحصص، وتكليفها بأعمال أخرى، تناقش المشرفة ذلك مع مديرة المدرسة وتبدي رأيها وتساند المعلمة في هذه المشكلة، فيكون هذا التسهيل مرهوناً بموافقة المديرية، فالمشرفة ليس لديها الصلاحيات الكافية لذلك، وهذا يبرر انخفاض ممارستها في هذا المجال وفق رأي المعلمات.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية في هذا الجانب مع دراسة مندورة (2006)، وتختلف مع دراسة محمد (2013) التي أشارت نتائجها إلى أن الإشراف بالأهداف يعد من الأساليب الفعالة في العملية التعليمية، وكذلك مع دراسة الرشيد (2016) التي أشارت إلى أن درجة ممارسة الإشراف بالأهداف في هذا المجال جاءت مرتفعة، وقد يعزى هذا الاختلاف لاختلاف العينة، أو طبيعة الدراسة، أو المجتمع التعليمي الذي طبقت فيه هاتين الدراستين.

المجال الرابع-التقويم:

تمّ حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري درجة ممارسة المشرفات التربويات لنمط الإشراف بالأهداف لجميع فقرات مجال (التقويم) والمجال ككل، وبين الجدول (11) النتائج المتعلقة بذلك

جدول (11):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية درجة ممارسة المشرفات التربويات لنمط الإشراف في مجال التقويم مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
29	32	تدربي المشرفة التربوية على التقويم الذاتي.	3,27	1,14	متوسطة
30	35	تجتمع معي المشرفة التربوية لمناقشة نتائج التقويم.	3,26	1,10	متوسطة
31	34	تقومني المشرفة التربوية باستمرار لتقديم التغذية الراجعة.	3,25	1,15	متوسطة
32	33	تدربي المشرفة التربوية على ربط الأهداف بالتقويم.	3,24	1,13	متوسطة
33	30	تقارن المشرفة التربوية بين واقع الأداء الفعلي	3,24	1,12	متوسطة

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
		ومعايير الأداء المتفق عليها سلفاً.			
34	29	تشركني المشرفة التربوية في وضع المعايير الخاصة بقياس أهداف العملية الإشرافية.	3,18	1,13	متوسطة
35	31	تقيس المشرفة التربوية إنجازي بأساليب موضوعية.	3,15	1,16	متوسطة
		الكلي	3,21	1,10	متوسطة

من الجدول رقم (11) أعلاه ومن خلال استجابات المعلمات على فقرات المجال الرابع من مجالات درجة ممارسة المشرفة التربوية لنمط الإشراف بالأهداف، وهو مجال (وضع التقويم) تراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات هذا المجال بين (3.27- 3.15) حيث حازت الفقرة رقم (32) التي تنص على "تدربي المشرفة التربوية على التقويم الذاتي" على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.27) وانحراف معياري (1.14) وبدرجة متوسطة، بينما حازت الفقرة رقم (31) التي تنص على "تقيس المشرفة التربوية إنجازي بأساليب موضوعية." على أقل متوسط حسابي بلغ (3.15) وانحراف معياري (1.15) وبدرجة متوسطة.

كما يلاحظ من الجدول (11) أن درجة ممارسة المشرفات التربويات لنمط الإشراف في (مجال التقويم) ككل، كانت متوسطة، وبلغ المتوسط الحسابي الكلي (3,21)، وانحراف معياري (1,10)، ويرى الباحثان أن ذلك قد يعزى إلى:

- 1- هذا النمط الإشرافي عند ممارسة المشرفة التربوية له بطريقة هادفة ومقصودة يمر بمراحل عدة، الأولى تحديد الأهداف وتليها وضع الخطة ومن ثم التنفيذ وجميعها تسبق مرحلة التقويم، وقد جاءت بدرجة متوسطة فمن الطبيعي ومنطقياً أن يأتي مجال "التقويم" بهذه النتيجة
- 2- طبيعة تقييم أعمال المعلمة من قبل المشرفة التي تركز على الإجراءات والأنشطة في حين أن التقويم لابد وأن يركز على تحقيق الأهداف.
- 3- ضعف إلمام بعض المشرفات التربويات بنمط الإشراف بالأهداف بشكل واضح ومراحله الأربعة متتابعة، نظراً لضعف عمليات التدريب التي تركز على الممارسات الإشرافية ضمن أنماط معروفة.

ونتيجة الدراسة في هذا المجال تختلف مع دراسة (Campbell 2013) التي أشارت نتائجها إلى أن هناك علاقة ومشاركة بين المعلمين والمشرفين في تطوير عمليات التقويم، من خلال

العملية الإشرافية، وقد يعود هذا الاختلاف لاختلاف منهج الدراسة وبيئتها التعليمية، حيث طبقت في الولايات المتحدة، كما تختلف الدراسة في هذا المجال مع دراسة طه (2017) التي أشارت نتائجها أن درجة ممارسة المشرفات في المدينة المنورة كانت مرتفعة في هذا المجال، وقد يكون هذا الاختلاف عائداً لاختلاف العينة.

ثانياً - النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات العينة لممارسة المشرفة التربوية لنمط الإشراف بالأهداف تُعزى لمتغيرات (سنوات الخدمة - التخصص - المرحلة)؟ ولمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات تبعاً لمتغير (سنوات الخدمة - التخصص - المرحلة) تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على مجالات الأداة والجدول (13) يبين ذلك.

جدول (13):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً لمتغير (سنوات الخدمة - التخصص - المرحلة)
مقياس لنمط الإشراف بالأهداف وعلى كل مجال من مجالاته

المتغير		تحديد الأهداف		وضع الخطة		التفويض		التقويم	
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
سنوات الخدمة	من سنة إلى أقل من 5 سنوات	3.31	1,15208	3.10	1,33	3.50	1.09	3.18	1.11
	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	3.34	1,14249	3.15	1,09	3,52	1.08	3.22	1.11
	من 10 سنوات فأكثر	3.30	1,13109	3.16	1,11	3.22	1.11	3.29	1.14
المرحلة	الابتدائي	3.28	1,12002	3.22	1,15	3.20	1.07	3.13	1.12
	المتوسطة	3.19	1,14666	3.30	1,08	3.24	1.12	3.25	1.09
	الثانوية	3.20	1,14580	3.22	1,08	3.21	1.16	3.25	1.16
التخصص	نظري	3.33	1,16010	3.12	1,16	3.18	1.21	3.12	1.22
	علمي	3.10	1,15208	3.20	1,15	3.30	1.09	3.21	1.09
الكلي		3.26	1.13	3.20	1.12	3.35	1.46	3.21	1.16

يتضح من الجدول (13) وجود فرق ظاهري بين متوسط درجات الأفراد على استبانة نمط الإشراف بالأهداف وعلى كل مجال من مجالاته وفقاً لمتغير (سنوات الخدمة - التخصص - المرحلة)، ولمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات تمّ استخدام تحليل التباين المتعدد عديم التفاعل

(MANOVA) والجدول رقم (14) يبين ذلك.

جدول (14):

تحليل التباين المتعدد (MANOVA) لمتغير تبعاً لمتغير (سنوات الخدمة - التخصص - المرحلة) مقياس لنمط الإشراف بالأهداف وعلى كل مجال من مجالاته

مصدر التباين	المتغيرات التابعة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
التخصص	وضع الخطة	0,130	1	0,130	0,114	0,736
	التنفيذ	0,096	1	0,096	0,078	0,781
	التقويم	0,123	1	0,123	0,103	0,748
	تحديد	0,002	1	0,002	0,002	0,969
الخدمة	وضع الخطة	6,718	2	3,359	24,947	0,044
	التنفيذ	5,573	2	2,786	2,243	0,108
	التقويم	6,625	2	3,313	2,769	0,064
	تحديد	4,408	2	2,204	1,823	0,163
المرحلة	وضع الخطة	2,995	2	1,498	1,314	0,270
	التنفيذ	3,943	2	1,972	1,587	0,206
	التقويم	4,647	2	2,323	1,942	0,145
	تحديد	4,003	2	2,001	1,655	0,193
Error	وضع الخطة	351,114	308	1,140		
	التنفيذ	382,599	308	1,242		
	التقويم	368,416	308	1,196		
	تحديد	372,498	308	1,209		
Total	وضع الخطة	3681,222	322			
	التنفيذ	4025,500	322			
	التقويم	3716,510	322			
	تحديد	3834,545	322			

يلاحظ من الجدول (14) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$ لمتغير سنوات الخدمة في مجال وضع الخطة ولمعرفة دلالة الفروق الإحصائية تم استخدام اختبار شافية للمقارنات البعدية والجدول (15) يبين ذلك.

جدول (15):

نتائج اختبار شافية للمقارنات البعدية لمتغير سنوات الخدمة في مجال "وضع الخطة"

الوضع الاقتصادي	المتوسط الحسابي	أقل من خمس سنوات	من 5 سنوات إلى 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
Scheffe		3.31	3.34	3.30
أقل من خمس سنوات	3.31	-----	*0.001	0.30
من 5 سنوات إلى 10 سنوات	3.34	-----	-----	0.64
أكثر من 10 سنوات	3.30	-----	-----	-----

يتضح من الجدول (15) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(0.05=\alpha)$ في المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة الدراسة على استبانة نمط الإشراف بالأهداف في مجال (وضع الخطة) لصالح ذوات الخدمة من 5 سنوات إلى 10 سنوات، ويرى الباحثان أن ذلك قد يعود إلى أن هذه الفترة تمثل المعلمات ذوات الخبرة المتوسطة، وهن من تشكلت لديهن مفاهيم الواقع التربوي وأصبح لديهن تطلع للتحسين ومعرفة المسببات كما أن مستوى الخبرة المتوسط يعد من وجهة نظر الباحثة فترة نضج تتجاوز المعلمات حديثات التعيين ذوات الخبرة أقل من خمس سنوات، أما ذوات الخبرة الطويلة قد تميل المعلمة إلى الاعتماد على خبرتها في وضع الخطة ربما لشعورها بأنها تشبعت بالمعرفة الكافية، وأصبحت لا تهتم بما يقدمه الإشراف التربوي.

وتتفق الدراسة الحالية في هذه النتيجة مع دراسة طه (2017) التي أشارت لوجود فروق تعزى لمتغير لسنوات الخبرة، كما تختلف مع دراسة الضيفري (2014) ودراسة الرشيدى (2016)، حيث أشارت نتائجهما لعدم وجود فروق تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

ثالثاً- النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث الذي ينص على:

"ما مستوى دافعية الإنجاز لدى المعلمات من وجهة نظرهن؟ للإجابة عن هذا السؤال، تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات مقياس دافعية الإنجاز، وتمّ ترتيب هذه الفقرات تنازلياً بحسب المتوسط الحسابي الذي حصلت عليه كل فقرة، والجدول (16) يوضح ذلك.

جدول (16): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى دافعية الإنجاز لدى المعلمات مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	أشعر بالمسؤولية أكثر عندما أكون شريكة في تحديد الأهداف.	4.05	1.18	مرتفع
2	13	علاقتي برؤسائي جيدة.	3.96	1.14	مرتفع
3	12	أشعر بالراحة عندما أنجز عملي في وقت قياسي	3.84	1.28	مرتفع
4	10	أجتهد بأن يكون عملي متقناً.	3.77	1.46	مرتفع
5	14	أحرص على الانتهاء من عملي في الوقت المحدد.	3.77	1.45	مرتفع
6	16	عندما أبدأ بعمل أستمّر به حتى أنهيه وفق ما هو مخطط له.	3.75	1.23	مرتفع
7	2	تقبل المشرفة التربوية لمقترحاتي شجعتني على تطوير أدائي.	3.70	1.32	مرتفع
8	11	ثناء مشرفتي وتشجيعها لي يحسن من أدائي.	3.70	1.29	مرتفع
9	3	أشعر بالرضا عن أدائي.	3.69	1.59	مرتفع
10	8	أنجز أعمالي فور إسنادها لي دون تأخير.	3.69	1.28	مرتفع
11	9	أشعر بالطمأنينة عندما أكون بين زميلاتي.	3.69	1.18	مرتفع
12	15	إشراك مشرفتي لي بالقرارات زاد من حماسي للعمل.	3.68	1.39	مرتفع
13	4	أتوقف عن إتمام عملي عندما تواجهني تحديات. (عكسية)	3.66	1.40	متوسط
14	17	أشعر بأنني غير راضية عن منجزاتي. (عكسية)	3.65	1.32	متوسط
15	7	أشعر بالارتياح عند التأهب للذهاب للعمل.	3.65	1.33	متوسط
16	6	أتحمل الاعمال المسندة إليّ مهما كانت صعبة.	3.64	1.38	متوسط
17	5	أعمل ساعات طويلة دون أن أشعر بالملل.	3.60	1.46	متوسط
الكلي			3.73	1.22	مرتفع

يلاحظ من الجدول (16)، إن المتوسطات الحسابية لفقرات المقياس تراوحت بين (4.05) كحد أعلى وبمستوى مرتفع و(3.60) كحد أدنى وبمستوى متوسط.

وقد جاءت (12) فقرة بمستوى مرتفع من دافعية الإنجاز حسب تقدير المعلمات حيث جاءت الفقرة رقم (1) التي تنص على "أشعر بالمسؤولية أكثر عندما أكون شريكة في تحديد الأهداف" وبمتوسط حسابي قدره (4.05)، وانحراف معياري قدره (1.186) في المرتبة الأولى، وجاءت بالمرتبة الثانية عشر العبارة رقم (15) التي تنص على "إشراك مشرفتي لي بالقرارات زاد من حماسي للعمل" بمتوسط حسابي (3.68) وانحراف معياري (1.39)

وجاءت (5) فقرات بمستوى دافعية إنجاز متوسطة حسب تقدير المعلمات، كانت أعلاها الفقرة رقم (4) والتي تنص على "أتوقف عن إتمام عملي عندما تواجهني تحديات" بمتوسط حسابي قدره (3.66) وانحراف معياري قدره (1.409).

وخامسها الفقرة رقم (5) التي تنص على "أعمل لساعات طويلة دون أن أشعر بالملل" بمتوسط حسابي (3,60) وانحراف معياري بلغ (1,46).
أما المقياس بشكل عام فقد جاء بمتوسط قدره (3.73) وانحراف معياري قدره (1.22) وبمستوى دافعية "مرتفع" ويرى الباحثان أن ذلك قد يعود إلى:

- 1- أن بعض المعلمات لديهن شعور عالي بالمسؤولية اتجاه العمل، الأمر الذي يدفعها للتميز والإتقان.
- 2- أن الدافعية الذاتية التي تنطلق من منطلقات القيم وممارسة أخلاق المهنة، تجعلها تتجز عملها على أكمل وجه.
- 3- نظام التعليم في المملكة العربية السعودية يمنح المعلمات رواتب مجزية، والتي قد يكون لها تأثير إيجابي في زيادة دافعيتهم.
- 4- وجود بيئة تعليمية يتوافر بها جميع التجهيزات والامكانيات التي قد تسهم وتساعد على رفع دافعية الإنجاز لديهن.
- 5- أن بعض المشرفات التربويات تمارس عملها الإشرافي بطريقة ديمقراطية، وهذا ما شارأت له دراسة مسغوني وتاريوت (2014) التي أظهرت المعلمين اللذين يعملون تحت إدارة مدير ديمقراطي يتمتعون بدافعية عالية.

وتتفق الدراسة الحالية في هذه النتيجة مع دراسة نتائج دراسة القرشي (2015) والتي أشارت نتائجها إلى ارتفاع مستوى دافع الإنجاز لدى المعلمين، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن نظام التعليم في المملكة العربية السعودية نظام مُحفز، ويمنح رواتب عالية للمعلمين والمعلمات، وايضاً اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة الهاجري (2016) التي أشارت نتائجها إلى أن دافعية المعلمين والمعلمات في دولة الكويت كانت مرتفعة، كما تتفق مع دراسة الغريب وآخرون (2021) التي تم تطبيقها في دولتي الكويت والإمارات المتحدة ودراسة الفهدي (2021) التي تم تطبيقها في سلطنة عمان والتي جاءت نتائجها بدرجة "مرتفعة" ويمكن تفسير ذلك أن نظام التعليم في دول الخليج يمنح المعلمين رواتب مرتفعة والعملية التعليمية موضع اهتمام من قبل هذه الدول، وربما يعود ذلك إلى الازدهار الاقتصادي والاستقرار المادي والنفسي للمعلمين والمعلمات في تلك الدول، وتختلف مع دراسة كل من الرشدي والسعدي (2019) التي تم تطبيقها في سلطنة عمان على عينة من المعلمين والمعلمات (الوافدين) والتي جاءت نتائجها أن المعلمين والمعلمات المغتربين دافعية الإنجاز لديهم جاءت بدرجة متوسطة، ويمكن تفسير ذلك إلى عدم إحساسهم بالاستقرار النفسي وشعورهم بالاغتراب، وتختلف أيضاً مع دراسة أبو عيشة (2016) التي تم تطبيقها في الأردن على عينة من المعلمين والمعلمات والتي أظهرت نتائجها أن دافعية المعلمين والمعلمات في محافظة العاصمة كانت بدرجة متوسطة، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن ما يقدم للمعلمين في الأردن من

حواجز مادية ليست بالشكل المرضي، وهذه ما أكدته نفس الدراسة التي أشارت نتائجها أن الحواجز المقدمة للمعلمين قليلة ويتطلب تعزيز نظام الحواجز لرفع الدافعية لدى المعلمين، وتختلف أيضاً نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (2016) Rasheed et al. والتي جاءت نتائجها أن مستوى دافعية الإنجاز لدى المعلمين في المدارس العليا في باكستان، تراوحت بين المتدني والمتوسط، وذلك بسبب تدني الأجور وعدم توفر الدعم المعنوي من الإدارة، وقد يعزى ذلك إلى اختلاف البيئة التي طبقت فيها تلك الدراسات، واختلاف نمط التعليم وسياسات التعليم، فلقد حبانا الله في المملكة العربية السعودية بولاية أمر وضعوا التعليم من أولوياتهم، والاهتمام بتحقيق التنمية الشاملة في التعليم والعملية التعليمية بمجملها من خلال خلق بيئة محفزة مشجعة للمعلم ليقوم بالدور الموكل إليه

رابعاً - النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات العينة لدافعية الإنجاز تعزى لمتغيرات (سنوات الخدمة - التخصص - المرحلة)؟"

ولمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات تبعاً لمتغير (سنوات الخدمة - التخصص - المرحلة) تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على مقياس دافعية الانجاز والجدول (17) يبين ذلك.

جدول (17):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً لمتغير (سنوات الخدمة - التخصص - المرحلة)
لمقياس دافعية الانجاز

دافعية الانجاز		المتغير	
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي		
1,11	3.77	من سنة إلى أقل من 5 سنوات	سنوات الخدمة
1,14	3.81	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	
1,12	3.79	من 10 سنوات فأكثر	
1,09	3.60	الابتدائي	المرحلة
1,09	3.60	المتوسطة	
1,12	3.80	الثانوية	
1,16	3.81	نظري	التخصص
1,15	3.66	علمي	
1.13	3.73	الكلي	

يتضح من الجدول (17) وجود فرق ظاهري بين متوسط درجات الأفراد على مقياس دافعية الانجاز وفقاً لمتغير (سنوات الخدمة - التخصص-المرحلة) ولمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات تم استخدام تحليل التباين الاحادي عديم التفاعل (ANOVA) والجدول (18) يبين ذلك.

جدول (18)

تحليل التباين المتعدد (MANOVA) لمتغيرات التخصص والخدمة والمرحلة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
التخصص	0,002	1	0,002	0,001	0,972
الخدمة	4,736	2	2,368	1,434	0,240
المرحلة	3,722	2	1,861	1,127	0,325
Error	508,790	308	1,652		
Total	4396,630	322			

يلاحظ من الجدول (18) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$ على مقياس دافعية الانجاز تجاوزت مستوى الدلالة القيمة $(0.05 \geq \alpha)$ ، ويرى الباحثان ذلك قد يعزى إلى أن المعلمات بمختلف تخصصاتهن أو المراحل التي يدرسن بها، أو سنوات الخدمة، يعشن نفس المؤثرات الإدارية والاقتصادية والتربوية، مما يضعف الفروق بينهم في ضوء هذه المتغيرات، وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة الهاجري (2016) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخدمة ودراسة أبو عيشة (2019) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير سنوات الخدمة وكذلك دراسة العجمي (2020) التي أعطت نفس النتيجة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير سنوات الخدمة.

خامساً النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

"ما العلاقة الارتباطية بين ممارسة المشرفة التربوية لنمط الإشراف بالأهداف ودافعية الإنجاز لدى المعلمات؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة ممارسة المشرفة التربوية نمط الإشراف بالأهداف ومستوى دافعية الإنجاز وقد بلغ (0.77) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى دلالة $(0.05 \geq \alpha)$ مما يدل على وجود علاقة "ارتباطية طردية" بين ممارسة المشرفة التربوية لنمط الإشراف بالأهداف ودافعية الإنجاز لدى المعلمات.

أي أنه كلما كانت هناك ممارسة عالية لنمط الإشراف بالأهداف؛ كلما كان هذا ذا أثر إيجابي على دافعية الإنجاز لدى المعلمات.

ويرى الباحثان أن ذلك قد يعزى إلى:

- أن نمط الإشراف بالأهداف هو نمط إشرافي من الأنماط الحديثة وهو نمط قائم على بناء ووضع أهداف العملية الإشرافية بالمشاركة بين المشرف التربوي والمعلمين وأن تكون تلك الأهداف يمكن تطبيقها، ومن ثم قياسها وتقييم مدى تحقق الأهداف المخططة مسبقاً بين المعلم والمشرف،
- أن المعلم يرى بوضوح ثمره جهوده، فتتحسن معنوياته لأنه شريك في العملية الإشرافية، وترتفع إنتاجيته وتزداد دافعيته للإنجاز لأنه يرى ما وضعت من أهداف وخطط تتحقق.
- هذا النمط الإشرافي يتجلى بالتعاون بين المشرف التربوي والمعلم، وقائم على العلاقة الإيجابية والتشاركية بينهما، وبالتالي تتحسن الإنتاجية.

- إن سير العملية الإشرافية بنمط الإشراف بالأهداف تقوي العلاقات الإنسانية، وينمي شعور المعلم بالانتماء الجماعي والشعور بالرضا الوظيفي وزيادة دافعية المعلمين نحو عملهم، مما يؤدي إلى زيادة دافعية الإنجاز لديهم.

وهذا ما دلت عليه هذه النتيجة بأنه توجد علاقة ارتباطية إيجابية بين ممارسة المشرفة التربوية لنمط الإشراف بالأهداف ودافعية الإنجاز فكلما زادت ممارسة المشرفة التربوية لهذا النمط زادت دافعية الإنجاز لدى المعلمات، ومن النتائج السابقة وجدنا أن ممارسة المشرفة التربوية لنمط الإشراف بالأهداف جاءت بدرجة متوسطة ودافعية الإنجاز جاءت بدرجة مرتفعة وأكدت النتائج على وجود علاقة ارتباطية موجبة بين كلا منهما الأمر الذي يمكن تفسيره بأن المعلمات لديهن دافعية عالية للإنجاز، وهذا يمثل أرض خصبة لو تم تكثيف الدورات التدريبية، وتثقيف كل من المعلمة والمشرفة التربوية في هذا النمط الإشرافي.

ولم يطلع الباحثان على دراسة ربطت العلاقة بين المتغيرين (الإشراف بالأهداف ودافعية الإنجاز لدى المعلمات) حتى يمكن مقارنة نتائج هذه الدراسة بها، ولكن هناك من ربط بين دافعية الإنجاز لدى المعلمات ومتغيرات أخرى أظهرت وجود علاقة دالة مثل دراسة Sumantri. & Whardani (2017) التي أشارت نتائجها لوجود علاقة إيجابية دالة بين دافعية الإنجاز وأداء العمل لدى معلمي المرحلة الابتدائية، كما أظهرت وجود علاقة إيجابية دالة بين دافعية الإنجاز والكفاءة المهنية للمعلمين من جهة وأداء العمل لمعلمي المرحلة الابتدائية من جهة أخرى، ودراسة العجمي (2020) التي أشارت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين ممارسة قادة مدارس التعليم العام في محافظة شرويه للقيادة التشاركية ومستوى دافعية الإنجاز للمعلمين، ودراسة المصري وفرح (2020) التي أظهرت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية مرتفعة بين دافعية الإنجاز

والتحصيل الدراسي، وتختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسة الفهدي (2021) والتي أظهرت نتائجها إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين ممارسة القيادة الخادمة ودافعية الإنجاز وتعزو الباحثة ذلك أن الباحث تناول القيادة الخادمة بينما الدراسة الحالية تناولت الإشراف بالأهداف كما يعزى هذا الاختلاف لاختلاف العينة حيث طبقت دراسة الفهدي على طلاب وطالبات الدراسات العليا، بينما طبقت هذه الدراسة على المعلمات.

توصيات الدراسة:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج فإنها توصي بالآتي:

1. إعداد برامج تدريبية للمشرفات التربويات حول آلية تطبيق نمط الإشراف بالأهداف، ومعرفة الأسباب التي أدت إلى عدم تطبيق المشرفات التربويات للإشراف بالأهداف بشكل كبير تتضمن ما يلي:
 - كيفية تحديد أهداف العملية الإشرافية بالتشارك بين كلاً من المشرفة التربوية والمعلمة.
 - آلية وضع خطة مشتركة بين المشرفة التربوية والمعلمة.
 - آلية لتنفيذ هذه الخطة ودور المشرفة والمعلمة فيها.
 - كيفية متابعة الخطة الموضوعية بين المشرفة التربوية والمعلمة وكيفية تطبيقها عملياً.
 - آلية تقييم العملية الإشرافية بضوء نمط الإشراف بالأهداف وكيفية تقديم التغذية الراجعة للمعلمة في حال احتاجت ذلك.
2. نظراً لأن آلية تطبيق الإشراف بالأهداف تتطلب اجتماعات فردية بين المشرفة التربوية والمعلمة، لذلك توصي الدراسة بتخفيف الأعباء الإدارية عن المشرفة التربوية وتقليل نصابها من المعلمات لتتمكن من القيام بالعملية الإشرافية كما يجب في ضوء هذا النمط.
3. تضمين برامج النمو المهني المقدمة للمشرفات التربويات لنمط الإشراف بالأهداف بحيث يقدمه المختصون من الكليات والجامعات والخبراء.
4. إشراك المعلمة الحاصلة على رتبة خبير من خلال معايير الرخصة المهنية مع المشرفة التربوية في إعداد وتنفيذ ورش تدريبية تقدم لأقرانها من المعلمات في ضوء نمط الإشراف بالأهداف.
5. إصدار دليل لآليات تنفيذ أنماط الإشراف التربوي الحديثة بما فيها نمط الإشراف بالأهداف، من قبل وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، ويتم تعميمه على الميدان التربوي، حتى تكون المشرفة التربوية على بينة بالخطوات العلمية والتنفيذية حتى تحقق تلك الأنماط أهدافها في تطوير أداء المعلمة والعملية التعليمية.

6. بينت نتائج الدراسة أن المعلمات في مدينة عرعر يتمتعن بدافعية "مرتفعة" للإنجاز، وهذا مؤشر على أن هناك ارضية خصبة يمكن استثمارها من خلال عقد لقاءات ومقابلات للمعلمات تنظمها المشرفات التربويات لمعرفة اهتماماتهن، واحتياجاتهن، وتوجهاتهن، وتطلعاتهن، للوصول لتطوير أدائهن وتحقيق أهداف العملية التعليمية.

مقترحات الدراسة:

1. أجراء دراسة عن علاقة ممارسة نمط الإشراف بالأهداف والدافعية الذاتية للمعلمات.
2. اجراء دراسة عن علاقة ممارسة نمط الإشراف بالأهداف والرضا الوظيفي لدى المعلمات.
3. إجراء دراسة عن مستوى دافعية الإنجاز لدى المعلمات الحاصلات على الرخصة المهنية، ومقارنتها بدافعية الإنجاز لدى المعلمات اللواتي لم يحصلن بعد عليها.
4. إجراء هذه الدراسة على مناطق أخرى في المملكة العربية السعودية، ومقارنة نتائجها بنتائج هذه الدراسة.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- أبو حليمة، أشرف أحمد. (2018). *دافعية الإنجاز*، دار المسيرة للنشر والتوزيع، (ط1)، الأردن، عمان.
- أبو عابد، محمود محمد. (2004). *المرجع في الإشراف التربوي والعملية الإشرافية*، دار الكتب الثقافية، الأردن، إربد.
- أبو عيشة، أماني كمال. (2019). درجة الدافعية لدى المعلمين العاملين بوزارة التربية والتعليم: محافظة العاصمة، *مجلة دراسات العلوم التربوية*، 46(2)، 389-406.
- الأبيض، عادل عبد المعطي والرويلي، سعود حبيب. (2017). دراسة لبعض أنماط الإشراف التربوي الحديثة كما يدركها المعلمون وعلاقتها بالدافعية الذاتية لديهم، *مجلة العلوم التربوية*، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، السعودية، العدد 9، 103-168.
- البابطين، عبد العزيز عبد الوهاب. (2004). *اتجاهات حديثة في الإشراف التربوي*، (ط1)، مكتبة العبيكان، الرياض.
- البيضان، صالح وأبو كريم، أحمد. (2017). *الإشراف التربوي، المفهوم والممارسة*، (ط1) الرياض، مكتبة الرشد.
- الجناعي، منى بدر. (2019). الدافعية لدى طلاب الجامعة الكويتية، *مجلة العلوم والتربية* 1(3)، 100-102.
- الحديدي، إبراهيم علي. (2020). دور المشرفين التربويين في تطوير الأداء الوظيفي للمعلمين الأوائل في ضوء نموذج الإشراف بالأهداف في محافظة مسقط، (رسالة دكتوراة غير منشورة)، الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا.
- حسن، علي حسن. (1999). *سيكولوجية الإنجاز الخصائص المعرفية والمزاجية للشخصية الإنجازية*، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.
- حسين، سلامة عبد العظيم وعوض الله، عوض الله سليمان (2006). *اتجاهات حديثة في الإشراف التربوي*، (ط1). الاسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
- خليفة، عبد اللطيف محمد (2000): *الدافعية للإنجاز*، دار غريب، القاهرة.
- داوني، كمال سليم. (2003). *الإشراف التربوي مفاهيم وآفاق*، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

-
- الدليمي، طارق عبد أحمد (2016) *الإشراف التربوي واتجاهاته المعاصرة*، (ط1)، مركز دبيونو لتعليم التفكير، عمان، الأردن.
- الرابغي، خالد محمد محمود. (2015). *عادات العقل ودافعية الإنجاز*، (ط1) مركز دبيونو لتعليم التفكير، عمان، الأردن.
- الرباط، بهيرة شفيق (2016). *الإشراف المهني التربوي*، (ط1)، دار الزهراء للنشر، الرياض.
- الرشيدي، محمد عبد الله. (2016). واقع فاعلية تطبيق نموذج الإشراف بالأهداف على العملية التعليمية في دولة الكويت من وجهة نظر الإدارات المدرسية والمدرسين التربويين والمعلمين، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، الأردن.
- الرفوع، محمد أحمد. (2015). *الدافعية نماذج وتطبيقات*، دار المسيرة للنشر والتوزيع، (ط1)، الاردن، عمان.
- الرويلي، سعود جبيب. (2010). تمهين الإشراف التربوي تصور مقترح (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة أم القرى مكة المكرمة.
- السعود، راتب. (2020). *الإشراف التربوي، مفهومه، ونظرياته، وأساليبه*، (ط2)، عمان، دار نشر طارق للخدمات المكتبية.
- الشمري، خالد أحمد. (٢٠١٧). درجة تطبيق مديري المدارس الإدارة بالأهداف وسبل تحسينها، *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*، العدد 31، 141-158.
- الصالح، فاطمة والمنذري، ريا. (2013). أسباب ضعف الدافعية المهنية لدى معلمي صفوف الحادي عشر والثاني عشر من وجهة نظر المعلمين أنفسهم من محافظة الباطنة شمالاً، *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس* 2 (35)، 75-95.
- الضيفري، محمد خضر. (2014). درجة ممارسة الإشراف بالأهداف لدى رؤساء أقسام العلوم وعلاقتها بتحسين أداء المعلمين في دولة الكويت، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، الأردن.
- طافش، محمود. (2004). *الابداع في الإشراف التربوي والإدارة المدرسية*، عمان، دار الفرقان.
- طه، أماني (2017). درجة إسهام الإشراف بالأهداف في تحسين العملية الإشرافية من وجهة نظر مشرفات إدارة الإشراف التربوي بمنطقة المدينة المنورة، المؤتمر الدولي الثالث: مستقبل إعداد المعلم وتنميته في الوطن العربي، كلية التربية بجامعة 6 أكتوبر، 95-130.
- العازمي، مريم سعود. (2013). *تقنين مقياس الدافعية للراشدين*، مجلة عالم التربية، 14(43)، 333-351.
-

-
- عايش، أحمد جميل. (2019). *تطبيقات في الإشراف التربوي*، (ط5)، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عبد الهادي، جودت. (2002). *الإشراف التربوي مفاهيمه وأساليبه دليل لتحسين التدريس*، (ط1)، عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- عثمان، مريم. (2010). الضغوط المهنية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى أعوان الحماية المدنية، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الأخوة منتوري، قسنطينة، الجزائر.
- العجمي، سالم. (2020). درجة ممارسة قادة مدارس التعليم العام في محافظة شروية للقيادة التشاركية وعلاقتها بدافعية الإنجاز للمعلمين، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 4(28)، 728-750.
- علاونة، شفيق. (2004). *الدافعية في علم النفس العام*، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- الغريب، طارق والصويلح، بدر والمهيري، عبد الله. (2020). الأنماط القيادية السائدة لمديري مدارس التعليم العام في الكويت والإمارات العربية المتحدة وعلاقتها بمستوى دافعية الإنجاز للمعلمين، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، 186(1)، 228-271.
- الفهدي، راشد بن سليمان. (2021). درجة ممارسة المشرفين على الرسائل العلمية للقيادة الخادمة في جامعة السلطان قابوس وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى الدارسين، مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 8(49)، 79-103.
- القرشي، وليد بن عمر. (2015). الممارسات الإدارية لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة الطائف وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى المعلمين (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- قطامي، يوسف وعدس، عبد الرحمن (2002). *علم النفس العام*، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان.
- قطامي، يوسف وقطامي، نايفة (2000). *سيكولوجية التعلم الصفي*، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.
- قمر، مجذوب أحمد. (2020). عادات العقل وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى طلبة كلية التربية، جامعة دنقلا. كلية الآداب والعلوم الإنسانية، 2 (1)، 155-178.
- الكيومي، محمد والمقبالية، مرهونة. (2021). العلاقة بين ممارسة الشفافية الإدارية والدافعية للإنجاز لدى معلمي ولاية صحار، *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*، 45(1)، 273.
-

- لبوز، عبد الله وحجاج، عمر. (2010). الدافعية للتدريس، كأهم خاصية شخصية للمدرس الفعال. ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، 434-460.
- محمد، محمد حبيب بابكر. (2013). واقع تطبيق إدارة التوجيه التربوي بولاية القضايف لإسلوب الإشراف بالأهداف بالمرحلة الثانوية. 14(27)، المركز القومي للمناهج والبحث التربوي، 127-94.
- مسغوني، إبراهيم وتاوريرت، نور الدين (2019) الأنماط القيادية لمديري المدارس الابتدائية وأثرها على دافعية الإنجاز لدى المعلمين. مجلة العلوم النفسية والتربوية. 5(3)، جامعة الوادي، الجزائر، 305-288.
- المعاينة، عبد العزيز عبد الله. (2012). اتجاهات حديثة في الإشراف التربوي، دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن، عمان، ط1.
- مندورة، لطيفة بنت صالح. (2006). مدى تطبيق مشرفة العلوم الطبيعية للإشراف بالأهداف في المرحلة الثانوية من وجهة نظر مشرفات ومعلمات هذا المجال بمدينة مكة المكرمة، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى.
- منير، عبوي زيد. (1999). الاتجاهات الحديثة في المنظمات الإدارية، ط1، الشروق للتوزيع والنشر، عمان، الأردن.
- نشان، يعقوب حسين. (1985). الإدارة والإشراف التربوي، دار الفرقان للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- الهاجري، ميثا طلق (2016). درجة ممارسة الإشراف التشاركي لدى مديري المدارس، وعلاقته بتحسين الأداء الوظيفي لمعلمي محافظة الجبراء في دولة الكويت، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.
- يونس، محمد. (2012). سيكولوجية الدافعية والانفعالات، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Aloysius, M. (2012), Sealf-motivation for achievement and its impact on the employees' Performance and Satisfaction, working papers series, University of Jaffina, Sri Lanka.
- Campbell, T. (2013). Teacher supervision and evaluation: a case study of administrators' and teachers' perceptions of mini observations, (PhD dissertation), North University, Boston.

-
- Iwanicki, E., (1981). "Contract Plans". In: Handbook of Teacher Evaluation Publications. Edited by J. Mill man. Beverly Hills, CA.
- Kampf, C. A. (1997). The perceived effects of elementary school principal evaluation: An examination of four processes (Order No. 9733075). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global (304370187)
- Kirikkanat, b. (2015) Achievement Motivation, its structure and relation with Learning Environments, Journal of Psychological counseling and Education -EPCE77-90, [http://www.researchGate .net/publication /270887904](http://www.researchGate.net/publication/270887904)
- Määttä, K., Uusiautti, S. & Alila, S. (2016). The Principles and Practices of Supervision That Supports the Development of Inclusive Teacherhood. Journal of Education and Learning5 ,(3) 297-309.
- Petri, 11; and govern, j. (2004). Motivation: Theory. Research and Application. Thomson -Wadsworth, Australia.
- Petri, H& Govern, J (2004). Motivation: Theory, Research and Applications. Thomson – Wadsworth, Australia
- Rasheed, M., Humayon, A., Awan, A., & Ahmad, A (2016). Factors affecting teachers' motivation. International Journal of Educational Management, 30(1), 101-114
- Sule ,M., Eyiene ,A. & Egbai, M.. (2015). Instructional supervisory practices and teachers' role effectiveness in public secondary schools in Calabar South Local Government Area of Cross River State, Nigeria. Journal of Education and Practice, 6(23), 43-47.
- Sumantri, M & Whardani, P. (2017) Relationship between Motivation to Achieve and Professional Competence in the Performance of Elementary School Teachers, International Education Studies, 10(7), 118-125.
- Tomlinson, T. (1993). Motivating students to learn, Berkley McCutchan Publishing Corporation.
- Yilmaz, E &Kaygin, H. (2018) The Relation Between Lifelong Learning Tendency and Achievement Motivation, Journal of Education and Training Studies, 6(3), E-ISSN 2324-8068
- Zoo, C (2003). Creativity at Work: The Monitor on Psychology. The American Psychological Association.
- .