



سلطنة عُمان
جامعة نزوى
كلية العلوم والآداب
قسم التربية والدراسات الإنسانية

تصور مقترح لتفعيل الإشراف التربوي بمدارس التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة
مسقط في ضوء نموذج الإشراف المتنوع

**A Proposed Suggestion for Activating Educational Supervision in
post-basic Education Schools in Muscat Governorate in
light of the Differentiated Supervision Model**

رسالة ماجستير مقدمة من:
منى بنت خميس بن راشد العلوية

إستكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية تخصص الإدارة التعليمية

إشراف

د. حسام الدين السيد محمد

أ.د. عبدالمجيد بنجلالي

د. آمال بدوي

إهداء

إلى: الحاضِرُ في أرواحِنَا...

المتجلى في ضحكات الأطفال...

تحت سَمَائِكَ تَنَفَّست آمالنا...

وعلى أرضِكَ الحرة صَيَّرتها واقعًا...

(وطني)

إلى: السائِرُونَ على هُدَى المعرفة...

خُطواتِهِم العزم..

ومصائبِهِم الأمل..

وعُيُونُهُم مُعلقة بالحقيقة

(طلبة العلم)

إليكم جميعاً أهدي نضال الأيام، وثمره جهدي المتواضع.

وَأَسْأَلُ اللهَ العَليَّ القَديرَ أنْ يَكونَ خالِصاً لوجهِه الكَريمِ، وَنافِعاً لَكلِّ مَن

قَرَأَهُ، وَمُفِيداً لِمَن اسْتَرشَدَ بِهِ، وَأَنْ يَكْتُبَ لِي وَلَهُمُ الأَجْرَ وَالثَّوابَ ...

الباحثة

شكر وتقدير

الحمد لله الذي له الفضل، وهو أهل الثناء والمجد، سبحانه أشكره شكرًا يليق بجلاله وعظيم مقامه، وأحمده على نعمته التي شملتني، وتوفيقه الذي لم يفارقني، لإتمام هذا العمل المتواضع، فله سبحانه خالص وأعظم الحمد وأتم الثناء والشكر، والصلاة والسلام على من لا نبي بعده، معلم الإنسانية الأول، نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، وبعد،،

فإنه لا يسعني إلا أن أخط بعض الكلمات التي تعبر عن جزيل شكري وإمتثاني إلى كل من ساعدني في إنجاز هذا العمل، وأخص بجزيل الشكر الفاضل الدكتور/ حسام الدين السيد، المشرف الأول على الرسالة، الذي كان لتوجيهاته السديدة، وملاحظاته الدقيقة، واقتراحاته الثرية، وسعة صدره، الأثر البالغ في إخراج هذه الدراسة بهذه الصورة، فجزاه الله خير الجزاء وأثابه على ما بذل وما قدّم.

كما يطيب لي أن أتوجه بالشكر إلى الفاضلة الدكتورة / آمال بدوي، المشرف الثاني على الرسالة، على ما قدمته لي من نصائح وتوجيهات، فلها مني كل الشكر والاحترام، والشكر موصول للأستاذ الدكتور/ سامر رضوان، رئيس قسم التربية والدراسات الإنسانية بجامعة نزوى، فله مني كل الشكر والتقدير، وأتوجه بالشكر لكل من الفاضل الدكتور/ حليس العريمي، والفاضل الدكتور/ محمد الجرايدة، لتكرمهم بقبول مناقشة هذه الدراسة، وما قدماه لي من آراء قيمة للإرتقاء بهذا العمل الإنساني، وكذلك شكري للفاضلة الدكتورة / رنا الصمادي رئيسة لجنة المناقشة.

كما أقدم شكري وتقديري للأساتذة الذين ساهموا في تحكيم أداة الدراسة، والتصور المقترح، ولكل من ساعدني بتوزيع الاستبانات وتجميعها، ولجميع أفراد العينة الذين كان لهم الفضل الكبير لإتمام هذه الدراسة، والشكر موصول لوزارة التربية والتعليم لاتاحتها لي فرصة تكملة دراستي العليا، كما أشكر عائلتي الكريمة على مساندتهم لي وتفهمهم لانشغالي عنهم خلال فترة الدراسة، فجزاهم الله عني كل خير.

والشكر ممتد لكل من أسدى لي برأي أو مشورة أو دعوة خاصة في ظهر الغيب، حتى تم إنجاز هذه الدراسة، راجية من المولى القدير أن يجزيهم عني خير الجزاء، ويرزقني وإياهم العلم النافع، وأعتذر لمن فاتني ذكره، ولم أتمكن من شكره.

وختاماً أتوجه إلى الله داعيةً أن يجعل هذا العمل في ميزان حسناتي، وخالصاً لوجهه تعالى، ويبارك لي فيه، وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

الملخص

تصور مقترح لتفعيل الإشراف التربوي بمدارس التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة مسقط في ضوء نموذج الإشراف المتنوع

إعداد: منى بنت خميس بن راشد العلوية

إشراف: د. حسام الدين السيد محمد

هدفت الدراسة إلى تقديم تصور مقترح لتفعيل الإشراف التربوي بمدارس التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة مسقط، في ضوء نموذج الإشراف المتنوع، وذلك من خلال الكشف عن واقع ممارسات المشرفين التربويين للإشراف المتنوع بمدارس التعليم ما بعد الأساسي، والصعوبات التي تواجه تطبيقه، وكذلك الكشف عن الفروق في متوسطات استجابات أفراد العينة، وفقاً لمتغيرات: النوع، والمسمى الوظيفي، وسنوات الخبرة الوظيفية.

ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، وإعداد استبانة تضمنت (٤١) فقرة، موزعة على أربعة محاور، ثلاثة منها تتعلق بواقع ممارسات المشرفين التربويين للإشراف المتنوع، وهي: (أسس ومرتكزات الإشراف المتنوع، ومهام المشرف التربوي في ضوء الإشراف المتنوع، وأساليب الإشراف المتنوع)، بينما يتعلق المحور الرابع بصعوبات تطبيقه، تم تطبيق الاستبانة على عينة مكونة من (٣٠٠) معلم ومعلمة.

وبعد معالجة البيانات إحصائياً باستخدام الرزمة الإحصائية SPSS، توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج، أهمها: أن واقع ممارسات المشرفين التربويين للإشراف المتنوع بمدارس التعليم ما بعد الأساسي، جاء بدرجة متوسطة في المحاور الثلاثة، وأن أقل أساليب الإشراف المتنوع ممارسةً هو أسلوب التطوير المكثف وذلك بدرجة ضعيفة، وأن أبرز الصعوبات التي تواجه التطبيق هي قلة توفر الوقت لدى المعلمين لتنفيذ أنشطة النمو المهني التعاوني، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية تُعزى لمتغيري النوع، وسنوات الخبرة الوظيفية، بينما توجد فروق دالة إحصائية وفقاً لمتغير المسمى الوظيفي، وذلك لصالح المعلمين الأوائل في جميع المحاور.

وخلصت الدراسة إلى وضع تصور مقترح لتفعيل الإشراف التربوي بمدارس التعليم ما بعد الأساسي في ضوء نموذج الإشراف المتنوع، والذي تضمن مجموعة من الإجراءات ومنها ضرورة اهتمام المشرفين التربويين بالتطوير المكثف للمعلمين الجدد والمعلمين الذين لديهم قصور في أدائهم التدريسي، وضرورة إشراك المعلمين في تحديد حاجاتهم المهنية، والتخطيط لبرامج تطوير أدائهم.

Abstract

A Proposed suggestion for Activating Educational Supervision in post-basic Education Schools in Muscat Governorate in light of the Differentiated Supervision Model

Done by: Muna bint khamis bin Rashid Al-Alawia

Supervised by: Dr. Hosam Eldin Elsaid Mohammad

This study aimed to provide a proposed suggestion for activating educational supervision in post-basic education schools in Muscat Governorate in light of the differentiated supervision model. It attempts to reveal the educational supervisors' practices of differentiated supervision in post-basic education schools and the difficulties facing its implementation. It also aimed to locate the differences in the responses of the population sample according to the variables of gender, job, and years of experience.

The study is based on the descriptive method. It is conducted through the distribution of a 41 elements questionnaire covering four main areas, three of which are related to the educational supervisors' practices of differentiated supervision including basis and foundations of differentiated supervision, supervisor's tasks in light of differentiated supervision, and methods of differentiated supervision. The fourth aspect concerns difficulties of implementation. The population sample consisted of 300 teachers in Muscat Governorate.

Statistical analysis of data through SPSS has revealed various findings. It demonstrated that supervisors' practices of differentiated supervision in post-basic education schools is under the expected level as it scored medium grade in the first three aspects. The intensive development method of differentiated supervision is found out to be the least practiced method scoring a low grade. The study also shows that the most prominent difficulty facing implementation is teacher's lack of time for conducting activities of cooperative professional development. Furthermore, the results reveal no statistically significant differences due to variables of gender and years of experience, while there are statistically significant differences according to job variable, positively seen in senior teachers' side in all aspects.

The study concluded by providing a proposed suggestion for activating educational supervision in post-basic education schools in light of the differentiated supervision model. The proposal comprises several procedures including the significance of providing intensive training by educational supervisors for new teachers and those with inefficient teaching performance. It also emphasizes the importance of teachers participation in specifying their professional needs and planning their professional development programmes.

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
الإهداء	أ
شكر وتقدير	ب
الملخص	ج
Abstract	د
قائمة المحتويات	هـ
قائمة الجداول	ط
قائمة الأشكال	ل
قائمة الملاحق	م
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	١
المقدمة	٢
مشكلة الدراسة وأسئلتها	٥
أهداف الدراسة	٧
أهمية الدراسة	٧
حدود الدراسة	٨
مصطلحات الدراسة	٨
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	١٠
أولاً: الإطار النظري	١١
المحور الأول: الإشراف التربوي	١١
تعريف الإشراف التربوي	١١
أهداف الإشراف التربوي	١٣

الموضوع	الصفحة
مجالات الإشراف التربوي.....	١٤
أساليب الإشراف التربوي	١٥
أنواع الإشراف التربوي	١٩
معوقات الإشراف التربوي	٢٣
المحور الثاني: الإشراف المتنوع	٢٤
نشأة الإشراف المتنوع.....	٢٥
مفهوم الإشراف المتنوع.....	٢٦
الأسس النظرية للإشراف المتنوع	٢٨
منطلقات الإشراف المتنوع.....	٣٠
المتطلبات الأساسية اللازمة لتطبيق الإشراف المتنوع.....	٣٢
أساليب الإشراف المتنوع	٣٥
أولاً: التطوير المكثف	٣٥
ثانياً: النمو المهني التعاوني.....	٣٧
ثالثاً: النمو المهني الذاتي	٤٠
مهام العاملين في الإشراف المتنوع.....	٤١
تجربتان من التجارب العالمية في تطبيق الإشراف المتنوع.....	٤٤
أولاً: تجربة "مدرسة منطقة هازلتون" بولاية بنسلفانيا بالولايات المتحدة الأمريكية.....	٤٤
ثانياً: تجربة المملكة العربية السعودية في تطبيق الإشراف المتنوع.....	٥١
المحور الثالث: الإشراف التربوي بمدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عُمان..	٥٤
تطور الإشراف التربوي في سلطنة عُمان ومفهومه.....	٥٥
أهداف الإشراف التربوي في سلطنة عُمان.....	٥٧
أسس الإشراف التربوي في سلطنة عُمان.....	٥٧

٥٨.....	مستويات الإشراف التربوي في سلطنة عُمان
٦٠.....	موقع الإشراف التربوي في سلطنة عُمان من الإشراف المتنوع
٦١.....	ثانياً: الدراسات السابقة
٦١.....	الدراسات العربية
٦٦.....	الدراسات الأجنبية
٧٠.....	التعليق على الدراسات السابقة
٧٤.....	الفصل الثالث: المنهجية والإجراءات
٧٥.....	منهج الدراسة
٧٥.....	مجتمع الدراسة
٧٦.....	عينة الدراسة
٧٧.....	أداة الدراسة
٧٧.....	صدق أداة الدراسة
٧٨.....	ثبات أداة الدراسة
٧٩.....	متغيرات الدراسة
٧٩.....	إجراءات تطبيق أداة الدراسة
٨٠.....	المعالجة الإحصائية
٨٢.....	الفصل الرابع: نتائج الدراسة
٨٣.....	نتائج السؤال الأول:
٩٢.....	نتائج السؤال الثاني:
٩٣.....	نتائج السؤال الثالث:
١٠١.....	نتائج السؤال الرابع:

الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتصور المقترح.....	١٠٣
مناقشة نتائج السؤال الأول:.....	١٠٣
مناقشة نتائج السؤال الثاني:	١١١
مناقشة نتائج السؤال الثالث:.....	١١٣
ملخص نتائج الدراسة الميدانية.....	١١٥
تصور مقترح لتفعيل الإشراف التربوي بمدارس التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة مسقط في ضوء نموذج الإشراف المتنوع.....	١١٦
أولاً: منطلقات التصور المقترح.....	١١٦
ثانياً: أهداف التصور المقترح	١١٨
ثالثاً: أسس التصور المقترح.....	١١٩
رابعاً: مراحل تطبيق التصور المقترح.....	١١٩
خامساً: الصعوبات المتوقعة عند تطبيق التصور المقترح والحلول المقترحة لمواجهتها..	١٢٦
الدراسات المقترحة	١٢٨
المراجع.....	١٢٩
أولاً: المراجع العربية	١٣٠
ثانياً: المراجع الأجنبية.....	١٣٨
الملاحق.....	١٤١

قائمة الجداول

الجدول	الصفحة
جدول (١) توزيع أفراد مجتمع الدراسة وفقاً للمسمى الوظيفي والنوع	٧٦.....
جدول (٢) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة	٧٦.....
جدول (٣) توزيع أرقام الفقرات وعددها على محاور الاستبانة	٧٧.....
جدول (٤) الاتساق الداخلي لأداة الدراسة ومحاورها	٧٩.....
جدول (٥) معيار الحكم على النتائج	٨٣.....
جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على محاور واقع ممارسات المشرفين التربويين للإشراف المتنوع بمدارس التعليم ما بعد الأساسي مرتبة تنازلياً وفقاً للمتوسط الحسابي (ن=٣٠٠)	٨٤.....
جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات محور أسس ومرتكزات الإشراف المتنوع مرتبة تنازلياً وفقاً للمتوسط الحسابي (ن=٣٠٠)	٨٥.....
جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات محور مهام المشرف التربوي في ضوء الإشراف المتنوع مرتبة تنازلياً وفقاً للمتوسط الحسابي (ن=٣٠٠)	٨٦.....
جدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة للحكم على محور أساليب الإشراف المتنوع مرتبة تنازلياً وفقاً للمتوسط الحسابي (ن=٣٠٠)	٨٨.....
جدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات أسلوب التطوير المكثف مرتبة تنازلياً وفقاً للمتوسط الحسابي (ن=٣٠٠)	٨٩.....
جدول (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات أسلوب النمو المهني التعاوني مرتبة تنازلياً وفقاً للمتوسط الحسابي (ن=٣٠٠)	٩٠.....

- جدول (١٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات أسلوب النمو المهني الذاتي مرتبة تنازلياً وفقاً للمتوسط الحسابي (ن=٣٠٠) ٩١
- جدول (١٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات محور الصعوبات التي تواجه تطبيق الإشراف المتنوع مرتبة تنازلياً وفقاً للمتوسط الحسابي (ن=٣٠٠) ٩٢
- جدول (١٤) نتائج اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين لمعرفة طبيعة الفروق في تقديرات عينة الدراسة على واقع ممارسات المشرفين التربويين للإشراف المتنوع بمدارس التعليم ما بعد الأساسي وفقاً لمتغير النوع (ن=٣٠٠) ٩٤
- جدول (١٥) نتائج اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين لمعرفة طبيعة الفروق في تقديرات عينة الدراسة حول الصعوبات التي تواجه تطبيق الإشراف المتنوع بمدارس التعليم ما بعد الأساسي وفقاً لمتغير النوع (ن=٣٠٠) ٩٥
- جدول (١٦) نتائج اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين لمعرفة طبيعة الفروق في تقديرات عينة الدراسة على واقع ممارسات المشرفين التربويين للإشراف المتنوع بمدارس التعليم ما بعد الأساسي وفقاً لمتغير المسمى الوظيفي (ن=٣٠٠) ٩٦
- جدول (١٧) نتائج اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين لمعرفة طبيعة الفروق في تقديرات عينة الدراسة حول الصعوبات التي تواجه تطبيق الإشراف المتنوع بمدارس التعليم ما بعد الأساسي وفقاً لمتغير المسمى الوظيفي (ن=٣٠٠) ٩٧
- جدول (١٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاوّر واقع ممارسة المشرفين التربويين للإشراف المتنوع وفقاً لمتغير سنوات الخبرة الوظيفية (ن=٣٠٠) ٩٨
- جدول (١٩) نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة حول واقع ممارسة المشرفين التربويين للإشراف المتنوع بمدارس التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة مسقط وفقاً لمتغير سنوات الخبرة الوظيفية ٩٩

جدول (٢٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور الصعوبات
التي تواجه تطبيق الإشراف المتنوع وفقاً لمتغير سنوات الخبرة الوظيفية (ن = ٣٠٠) ١٠٠٠٠٠
جدول (٢١) نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات تقديرات أفراد
عينة الدراسة حول الصعوبات التي تواجه تطبيق الإشراف المتنوع وفقاً لمتغير
سنوات الخبرة الوظيفية..... ١٠٠.....

قائمة الأشكال

الشكل	الصفحة
الشكل (١) نموذج الإشراف المتنوع لجلاتهورن عام ١٩٨٤	٢٥
الشكل (٢) المتطلبات الأساسية لتطبيق الإشراف المتنوع	٣٤
الشكل (٣) خطوات التطوير المكثف	٣٦
الشكل (٤) نموذج الإشراف المتنوع المعدل	٥١
الشكل (٥) نموذج الإشراف المتنوع المبني على الكفايات	٥٢
الشكل (٦) مستويات الإشراف التربوي في سلطنة عُمان	٥٨
الشكل (٧) مراحل تطبيق التصور المقترح لتفعيل الإشراف التربوي في ضوء نموذج الإشراف المتنوع	١٢٠

قائمة الملاحق

الصفحة	الملحق
١٤٢.....	الملحق (١) الدراسة الإستطلاعية
١٤٣.....	الملحق (٢) قائمة بأسماء الأساتذة المحكمين لأداة الدراسة
١٤٤.....	الملحق (٣) أداة الدراسة في صورتها الأولية
١٥١.....	الملحق (٤) أداة الدراسة في صورتها النهائية
١٥٦.....	الملحق (٥) قائمة بأسماء الأساتذة المحكمين للتصور المقترح
١٥٧.....	الملحق (٦) تسهيل مهمة باحث

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

المقدمة

إن التعليم هو العماد الأساسي للثقافة الأم، وبه يقاس تطور الحضارات وتقدمها، والمجتمع المتعلم هو المجتمع الفتى الناهض، الناضج فكريًا وعمليًا، وتحرص المجتمعات المتقدمة على تنويع التعليم، لما يقدمه من نتائج يسهم مستقبلا في بناء الفرد خاصة، والمجتمع عامة.

ونظرا لأهمية التعليم، فإنه يتطلب وجود الإشراف التربوي للارتقاء بنوعيته؛ وذلك بتوفير أفضل الطرق التي تمكن المعلمين وغيرهم من أطراف العملية التعليمية التعلمية من القيام بأدوارهم بشكل فعال (الخطيب والخطيب، ٢٠١١).

ويعتبر الإشراف التربوي أحد العناصر الهامة في منظومة التربية؛ فتنفيذ السياسة التعليمية يحتاج إلى إشراف تربوي فعال يعمل على تحسينها، ويسهم في تشخيص واقع العملية التعليمية التعلمية، من حيث المدخلات والعمليات والمخرجات، ويعمل على تحسينه وتطويره بما يتناسب وتلبية احتياجات ومتطلبات المجتمع؛ للنهوض بمستوى العملية التعليمية التعلمية من الناحيتين الإدارية والفنية، وبما يتلاءم والتطورات الحديثة في المجالات التربوية، وذلك من أجل النهوض بالمدرسة كوحدة أساسية للتطوير التربوي؛ لتؤدي دورها بفاعلية من أجل تحقيق رسالتها، وفق الأهداف التربوية المخططة (حسين وعوض الله، ٢٠٠٦؛ الطعاني، ٢٠١٠).

وقد أشار إبراهيم (٢٠٠٦) أن الإشراف التربوي هو "الجهود التي تبذل لتحسين العملية التعليمية وتطويرها، من خلال مساعدة المعلمين على النمو المهني، وتحسين مستوى أدائهم، وإطلاق قدراتهم الكامنة، وحل مشكلاتهم، وتذليل ما يعترضهم من عقبات، والاهتمام بمختلف عناصر العملية التعليمية التعلمية، من معلم ومتعلم ومنهاج، وإدارة وبيئة وتسهيلات مدرسية،

بما يؤدي إلى رفع مستوى قدرات المعلمين على تنظيم التعليم، بشكل يحقق الأهداف التعليمية والتربوية" (ص ٣٢٠).

لقد تطور الإشراف من نظام التفتيش الذي يقوم على أساس مراقبة عمل المعلمين وتصيد أخطائهم، إلى عملية التوجيه التي تقوم على أساس التعاون بين المشرفين التربويين والمعلمين، ثم إلى عملية الإشراف التي تهدف إلى مساعدة المعلمين في مواجهة مشاكلهم التعليمية ومعالجتها (عبد الهادي، ٢٠٠٦).

وانطلاقاً من أهمية الإشراف التربوي في تطوير أداء المعلمين بشكل خاص، وتطوير العملية التعليمية بشكل عام، فإن دور المشرف التربوي لم يعد مقتصرًا على متابعة المعلم أثناء تنفيذ الخطط الدراسية والمناهج، أو تقييم أدائه داخل الصف، وإنما يقع عليه عبء مساعدته، وتهيئة أفضل الفرص لنجاحه، وتحسن أدائه، وتزويده بالخبرات التربوية اللازمة والحديثة المتجددة؛ للارتقاء بدوره لمواجهة التغيرات العالمية المعاصرة في المعرفة العلمية والتكنولوجية (العبدالكريم، ٢٠٠٥)، ولكي تزداد فاعلية المشرف التربوي نحو أداء أدواره، لا بد من مواكبته للمستجدات التربوية، واستخدام الأنماط الحديثة في الإشراف التربوي، مثل: الإشراف بالأهداف، والإشراف التطوري، والإشراف التشاركي، والإشراف المتنوع، والإشراف العيادي، والإشراف المباشر، والإشراف عن بعد، والإشراف بأسلوب النظم.

ويعد الإشراف المتنوع (Differentiated Supervision) من الاتجاهات الرائدة في مجال الإشراف التربوي؛ فهو يسعى إلى إحداث نقلة نوعية في مجال العمل الإشرافي، من حيث الممارسة والأساليب في بنيتها، ويرجع تطوير هذا النموذج إلى المربي الأمريكي آلان جلاتهورن (Allan Glatthorn) في كتابه الإشراف المتنوع سنة ١٩٨٤م، ويرتكز على فرضية بأن المعلمين مختلفون فيما بينهم، من حيث الخبرة والإمكانات الشخصية والمهنية، فلا بد من تنوع الإشراف؛ فهو يسعى إلى الاستفادة من أساليب الإشراف الأخرى وتطويرها؛ لتناسب أكبر قدر من المعلمين، فالإشراف المتنوع يقوم على فكرة تقديم ثلاثة أساليب رئيسة للمعلمين، وفقاً لمستوى المساعدة التي يحتاجونها لتنمية أنفسهم مهنيًا، وهي: التطوير المكثف، النمو المهني التعاوني، النمو الموجه ذاتياً (العبد الجبار، ٢٠٠٨).

ويعتبر الإشراف المتنوع أحد النماذج المطبقة في أمريكا، والذي بدأت المملكة العربية السعودية أيضًا في تطبيقه منذ عام ٢٠٠٥م، وأجريت عليه العديد من الدراسات العربية التي أثبتت نجاحه، كدراسة الجبار (٢٠٠٧)، ودراسة الموسى (٢٠٠٩)، واللتين أكدتا على أهمية الإشراف المتنوع وإيجابياته في تنمية أداء المعلم.

كما تؤكد عدة دراسات أجنبية كدراسة بيرينو (Piraino, 2006) على فاعلية الإشراف المتنوع في تعزيز الثقافة التعاونية بين المعلمين، والتطوير المهني للمعلمين، وفعاليته في تطوير التخطيط للتدريس داخل الصف، ومهنية المعلمين، والأنشطة الصفية، وكشفت أيضًا دراسة سبيس (Speace, 2003) عن الأثر الإيجابي للإشراف المتنوع في ممارسات المعلمين الصفية، والأنشطة الصفية، لإتاحته المجال للحرية في تحديد الأهداف، وفتح المجال للمشاركة والتعاون بين المعلم والمشرف التربوي.

ويُعد الإشراف التربوي في سلطنة عُمان من أهم جوانب العمل التربوي الذي حظي باهتمام كبير، في ظل رؤية تطوير النظام التعليمي، منطلقة من الرؤية المستقبلية للاقتصاد العماني (٢٠٢٠)، فقد شهد تطورًا ملحوظًا في هيكلته وأساليبه وطرائقه ومهامه، وقد بذلت وزارة التربية والتعليم جهدًا كبيرًا منذ السبعينات لتطوير الإشراف، وقد وجه الاهتمام منذ عام ١٩٩٧م إلى توجيه النشاطات الإشرافية ودعمها، على مستوى المناطق والمستوى المركزي، لما لها من تأثير في تطوير أداء المعلمين والطلاب في جميع المراحل الدراسية، وتم تعيين مشرفين تربويين في جميع المستويات؛ لمتابعة العمل التربوي الإشرافي، وتطوير النظام التعليمي بمكوناته المختلفة (عطاري وعيسان ومحمود، ٢٠٠٥).

وقد برزت جهود سلطنة عُمان في تطوير الإشراف التربوي من خلال العديد من الأساليب، مثل: تنظيم ملتقيات وورش عمل تربوية، وندوات لتطوير الممارسات الخاصة بالإشراف التربوي، وتعزيز جودة أداء المعلم وممارساته التربوية، كندوة الإشراف التربوي بعنوان "تحديات الدور وفاعلية الممارسة" خلال الفترة (٢٨-٢٩ مارس ٢٠١٠م)، والتي أكدت على ضرورة الابتكار والتنوع في الأساليب الإشرافية؛ لتلبية حاجات المعلمين، وتبني ثقافة تعميق العمل الجماعي داخل المؤسسة التربوية (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٠ج).

وتأسيساً على ما سبق جاءت هذه الدراسة لوضع تصور مقترح لتفعيل الإشراف التربوي بمدارس التعليم ما بعد الأساسي، في ضوء نموذج الإشراف المتنوع، بما يتناسب مع واقع مجتمعنا.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

رغم الجهود التي تبذلها وزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان لتطوير منظومة الإشراف التربوي، مفهومًا وأهدافًا ومهامًا، وتجهيزات وكوادر بشرية، إلا أن واقع الإشراف التربوي يشير إلى وجود بعض الممارسات التي لا تعكس التطوير الحاصل في منظومة الإشراف التربوي، كما يشير إلى وجود قصور في بعض المهارات الأدائية والشخصية، التي تشكل أولوية لدى المشرف، كما أظهر الواقع حاجة العديد من المشرفين التربويين إلى التدريب والتنمية المهنية (العويسي، ٢٠١١).

وقد أكدت العديد من الدراسات المحلية التي أجريت في مجال الإشراف التربوي على أن المشرف التربوي يعتمد على الزيارات الميدانية المفاجئة للمعلم، ويركز على الجوانب السلبية، دون الاهتمام بتطوير الأداء (السيابي، ٢٠٠٨)، وأن الممارسات التوجيهية لموجهي اللغة العربية في المرحلة الثانوية دون المستوى المأمول، وتقتصر معظمها على أسلوب الزيارة الصفية (الخائفي، ٢٠٠١)، وأن الإشراف الممارس على المعلمين عمل روتيني، وأكثر الأساليب الإشرافية تفصيلاً هو أسلوب الملاحظة، مع عدم الأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية بين المعلمين (الهنائي، ٢٠١٢).

كذلك أوصت بعض الدراسات بالتقليل من أسلوب الزيارة الصفية المفاجئة، واستبدالها بأساليب أخرى، بالإضافة إلى زيادة الدورات التدريبية للموجهين، والنظر للعملية الإشرافية على أنها عملية تربوية تستهدف تطوير أداء المعلمين، لا على أنها عملية تصيد للأخطاء وتتبع للشغرات (الخيار، ٢٠٠٢؛ الغافري، ٢٠١٢).

إضافة إلى ذلك فإن الباحثة من خلال خبرتها في الحقل التربوي، لاحظت اعتماد عملية الإشراف التربوي على الزيارات الإشرافية بشكل رئيس، في حين أن هناك أساليب

واتجاهات إشرافية حديثة لم تعط حقها من التفعيل، رغم أهميتها في تحسين وتطوير أداء المعلمين.

وبناءً على ذلك أجرت الباحثة دراسة استطلاعية بهدف التعرف على آراء عينة من المعلمين حول واقع الممارسات الإشرافية للمشرفين التربويين، حيث تم تطبيقها على عينة عشوائية شملت (٣٠) معلمًا ومعلمة من مدارس التعليم ما بعد الأساسي الحكومية بمحافظة مسقط. (انظر ملحق (١) الدراسة الاستطلاعية).

وقد كشفت الدراسة الاستطلاعية عن وجود مشكلات في أساليب الإشراف المتبعة، مثل: عدم مراعاة الفروق الفردية بين المعلمين في الأسلوب الإشرافي المتبع، والاعتماد في تقويم أداء المعلم بالدرجة الأولى على الزيارة الإشرافية، وعدم التنوع في الأساليب الإشرافية، وحيث أن الإشراف المتنوع ينطلق من مبدأ مراعاة الفروق الفردية بين المعلمين، وأن الغرض من الزيارة الإشرافية زيارة تطوير لا تقييم، إضافة إلى أنه يُركز على التنوع في الأساليب الإشرافية المقدمة للمعلمين، وهذا غير متوفر في الحقل التربوي، وفق نتائج الدراسة الاستطلاعية.

وانطلاقًا من نتائج الدراسة الاستطلاعية، وتوصيات الدراسات السابقة، وخبرة الباحثة، إضافة إلى عدم دراسة هذا الموضوع على واقع الحقل التربوي في سلطنة عُمان، أصبحت هناك حاجة إلى تبني الإشراف المتنوع للعمل به في الحقل التربوي، للوقوف على قدرات المعلمين، وإمكاناتهم، ومراعاة المستويات المختلفة لهم؛ بحيث تعمل على تنمية أداء المعلمين، وتطوير كفاياتهم المهنية؛ حتى يكونوا قادرين على مواكبة مستجدات العصر والتغيرات السريعة.

ولذا تسعى الدراسة، للإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما واقع ممارسات المشرفين التربويين للإشراف المتنوع بمدارس التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة مسقط، من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟
٢. ما الصعوبات التي تواجه تطبيق الإشراف المتنوع بمدارس التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة مسقط، من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟

٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة، تعزى للمتغيرات: النوع، والمسمى الوظيفي، وسنوات الخبرة الوظيفية؟

٤. ما التصور المقترح لتفعيل الإشراف التربوي بمدارس التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة مسقط، في ضوء نموذج الإشراف المتنوع؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى تحقيق الآتي:

١. التعرف على واقع ممارسة المشرفين التربويين للإشراف المتنوع بمدارس التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة مسقط، من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.
٢. تحديد الصعوبات التي تواجه تطبيق الإشراف المتنوع بمدارس التعليم ما بعد الأساسي، من وجهة نظر عينة الدراسة.
٣. الكشف عن الفروق الإحصائية في متوسطات استجابات أفراد العينة، في ضوء متغيرات: (النوع، المسمى الوظيفي، وسنوات الخبرة الوظيفية).
٤. تقديم تصور مقترح لتفعيل الإشراف التربوي بمدارس التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة مسقط، في ضوء نموذج الإشراف المتنوع.

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة في إثراء الأدب التربوي في مجال الإشراف التربوي بسلطنة عُمان بشكل عام، وفي مجال الإشراف المتنوع بشكل خاص، كما أنها قد تساعد المشرفين التربويين في تنمية مهاراتهم لممارسة الإشراف المتنوع بفاعلية، إضافةً إلى أنها تُسهم نتائجها في توجيه الإدارات التعليمية العليا والإدارات التنفيذية والإشرافية نحو رسم وتطوير الإشراف التربوي، من جانب آخر تساهم هذه الدراسة في تشكيل قاعدة انطلاق لاقتراح دراسات جديدة مشابهة، ومتغيرات مختلفة حول موضوع الإشراف المتنوع، إضافةً إلى تقديمها تصور مقترح يُؤمل أن يستفيد منه صناع القرار بوزارة التربية والتعليم لتطبيق نموذج الإشراف المتنوع.

حدود الدراسة

تمثلت حدود الدراسة في الآتي:

الحدود الموضوعية: سعت الدراسة إلى تقديم تصور مقترح لتنفيذ الإشراف التربوي في ضوء نموذج الإشراف المتنوع، وذلك من خلال أربعة محاور، وهي: أسس ومرتكزات الإشراف المتنوع، ومهام المشرف التربوي في ضوء الإشراف المتنوع، وأساليب الإشراف المتنوع، والصعوبات التي تواجه تطبيق الإشراف المتنوع.

الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة على المدارس الحكومية للتعليم ما بعد الأساسي، بمحافظة مسقط في سلطنة عُمان.

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٤م.

الحدود البشرية: اقتصرَت الدراسة على معلمي ومعلمات مدارس التعليم ما بعد الأساسي الحكومية، في محافظة مسقط بسلطنة عُمان، بالإضافة إلى المعلمين والمعلمات الأوائل بتلك المدارس، للعام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٤م.

مصطلحات الدراسة

تحدد مصطلحات الدراسة في الآتي:

١. الإشراف التربوي (Educational Supervision):

هو عملية قيادة ديمقراطية تعاونية منظمة، تُعنى بالموقف التعليمي بجميع عناصره، من مناهج ووسائل وبيئة ومعلم وطالب، وتهدف إلى دراسة العوامل المؤثرة في ذلك الموقف وتقييمها؛ للعمل على تحسينها، من أجل تحقيق أفضل لأهداف التعلم والتعليم (الأسدي وإبراهيم، ٢٠٠٧، ص ١٥).

وتعرفه الباحثة إجرائيًا بأنه: عملية فنية منظمة هدفها تحسين العملية التعليمية التعليمية، وتطوير أداء المعلمين مهنيًا، من خلال تقديم الخبرات المناسبة للمعلمين، وتهيئة جميع الظروف والإمكانات للتدريس الجيد؛ بما يحقق النمو الشامل للطلاب.

٢. الإشراف المتنوع (Differentiated Supervision):

وقد عرفته وزارة التربية والتعليم السعودية (٢٠٠٦ ج، ص ٣٩) بأنه: "نهج إشرافي قائم على فرضية أن المعلمين مختلفون في قدراتهم وخبراتهم واهتماماتهم وتفضيلاتهم، ولذلك ينبغي على المشرف التربوي أو مدير المدرسة أن يوفر لمعلميه أساليب متنوعة، من الأساليب والنشاطات الإشرافية وأساليب التقويم".

ويُعرف العبدالكريم (٢٠٠٥، ص ٤٩) الإشراف المتنوع بأنه " نموذج إشرافي، يهدف إلى إيجاد مدرسة متعلمة، عن طريق توطيق أنشطة النمو المهني داخل المدرسة، وتفعيل دور المعلمين في هذه الأنشطة، مع مراعاة الفروق المهنية بين المعلمين، من خلال تقديم أنشطة نمو مهني متنوعة، تلبي الحاجات المختلفة للمعلمين".

وتُعرفه الباحثة إجرائيًا بأنه: نموذج إشرافي، يهدف إلى تطوير أداء المعلمين المهني، مراعيًا الفروق الفردية بين المعلمين، ويُصنفهم إلى مستويات، وفق معايير معينة، مع تحديد الأسلوب الإشرافي الملائم لكل فئة، من بين ثلاثة أساليب، هي: التطوير المكثف، والنمو المهني التعاوني، والنمو المهني الذاتي.

٣. التعليم ما بعد الأساسي (Post-basic Education):

هو "نظام يمتد لسنتين من التعليم المدرسي، يعقب مرحلة التعليم الأساسي التي تستغرق عشر سنوات دراسية، ويهدف إلى الاستمرار في تنمية المهارات الأساسية، ومهارات العمل، والتخطيط المهني لدى الطلاب، بما يهيئهم ليكونوا أعضاء فاعلين في المجتمع، وقادرين على الاستفادة من فرص التعليم والتدريب والعمل بعد التعليم المدرسي" (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٧، ص ٦).

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل عرضاً للإطار النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بمتغيرات الدراسة، وذلك لتكوين خلفية علمية، ومعرفة جيدة عن موضوع الدراسة، والاستفادة من تجارب الباحثين السابقين، لتحقيق أهداف الدراسة، حيث اشتمل الإطار النظري على ثلاثة محاور، هي: الإشراف التربوي، والإشراف المتنوع، والإشراف التربوي بمدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عُمان.

أولاً: الإطار النظري

المحور الأول: الإشراف التربوي

حظي الإشراف التربوي في بلدان العالم المختلفة بنصيبٍ وافرٍ من العناية والاهتمام؛ فقد مر الإشراف التربوي خلال تاريخه بتغيرات متلاحقة، وتطورات مستمرة في العملية التعليمية التعليمية ارتبطت بعدة عوامل، منها: التغيير في مفهوم التربية، وتقدم البحوث التربوية، وفلسفة المجتمع، وهذه العوامل لا يمكن الفصل بينها لتداخلها، فهي تؤثر في التربية بصفة عامة والإشراف بصفة خاصة (خضر، ٢٠١١).

تعريف الإشراف التربوي

تعددت تعريفات الإشراف التربوي، وتنوعت بتنوع الفلسفات والنظريات والمراحل، حيث تناولها التربويون من عدة جوانب، واختلفت تعريفاتهم له وتباينت اتجاهاتهم حسب نظرتهم إليه وفهمهم له، وحسب المامهم بجوانبه، وتحليلهم لإطاره ومضمونه، وقد أورد بعض الباحثين تعريفات عدة للإشراف التربوي، وسيتم تناول بعض هذه التعريفات كما جاءت في الأدب التربوي.

فقد عرفه أبو عابد (٢٠٠٥، ص ١٤) بأنه "تلك العملية المخططة المنظمة، الهادفة إلى مساعدة العاملين التربويين على امتلاك مهارات تنظيم تعلم الطلبة؛ بشكل يؤدي إلى تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية، على هيئة نظام له مدخلاته وعملياته ومخرجاته"، ويُعرفه عبيدات وأبو السميد (٢٠٠٧، ص ٢٧) بأنه عبارة عن "العمل مع المعلمين بأساليب مختلفة، لتطوير التعليم، من خلال إيجاد بيئة صافية مثيرة للتعلم الممتع النشط، المبني على التعليم المتميز وفق ذكاءات الطلاب المتنوعة".

وأورد الإبراهيم (٢٠١١، ص ١٤) تعريفاً آخر للإشراف التربوي؛ حيث عرفه بأنه "عملية تفاعل بين المشرف والمعلم، في جو ديمقراطي يهدف إلى تزويد المعلم بكل ما يحقق نموه العلمي والمهني؛ بقصد تحسين عمليتي التعلم والتعليم"، فيما اعتبر سيرجوفاني وستارات (Sergiovanni & Starratt) أن الإشراف التربوي هو "مجموعة من الأنشطة المصممة لتطوير التعليم، والتي تعمل كمصدر للدعم البشري، تُركز على زيادة فاعلية المدرسة، من خلال تشجيع النمو المهني، مما يؤدي إلى انتماء عال للمدرسة وللجماعة، والتزام بتحقيق الأهداف، وإنجاز أعلى، وزيادة الرضا الوظيفي" (السعود، ٢٠١١، ص ٢٦).

بينما عرفت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (ALECSO) الإشراف التربوي بأنه: "عملية شاملة للموقف التعليمي بكل عناصره؛ المعلم، الطالب، المنهج، البيئة المدرسية، كما أنه أداة اتصال وتفاعل بين المؤسسات التعليمية والإدارة، وتنمية شاملة لقدرات العناصر المشاركة في العملية التعليمية، كما أنه تحسين للواقع الميداني" (حسين وعوض الله، ٢٠٠٦، ص ١٤)، كما عرفه الدويك وآخرون (٢٠٠٩، ص ٧٠) بأنه "عملية قيادة ديمقراطية تعاونية منظمة، تعني بالموقف التعليمي التعليمي بجميع عناصره، من مناهج ووسائل وأساليب، وبيئة ومعلم وطالب، وتهدف إلى دراسة العوامل المؤثرة في ذلك الموقف، وتقييمها، للعمل على تحسينها وتنظيمها، من أجل تحقيق أفضل لأهداف التعلم والتعليم".

ومن خلال العرض السابق لبعض تعريفات الإشراف التربوي، يتضح أنه على الرغم من اختلاف وجهات نظر التربويين حول المفهوم، إلا أنها تركز جميعها على عناصر الموقف التعليمي بصفة عامة، وعلى عنصر المعلم بصفة خاصة؛ فالإشراف التربوي هو عملية تربوية،

قيادية، إنسانية تعاونية، مخططة، تهدف إلى تحسين عمليتي التعليم والتعلم وإن اختلفت في ما بينها في أساليب وكيفية تحقيق هذا الهدف.

أهداف الإشراف التربوي

إن للإشراف التربوي دورًا كبيرًا في تعزيز عمليات التعليم والتعلم، وكفاءة مخرجات النظام التعليمي، لذا لم يعد للإشراف التربوي هدفًا واحدًا ويتمثل في مساعدة المعلم على تطوير أساليبه ووسائله داخل غرفة الصف؛ بل تعددت أهدافه لتتوافق مع مفهومه الحديث، ولتحقق الهدف العام له، وهو تحسين عمليتي التعليم والتعلم، وتحسين بيئتهما، وذلك من خلال تحسين جميع العوامل المؤثرة عليهما، ومعالجة الصعوبات التي تواجهها.

ولقد أشارت عيسان والعاني (٢٠٠٧) أن الإشراف التربوي يسعى من خلال أدواره والمهام الموكلة له إلى غاية أساسية، تتمثل في تحقيق جودة التعلم وتحسين نوعيته، كونه من العمليات التربوية الحيوية المصاحبة لعمليتي التعليم والتعلم في المدرسة، إلى جانب كونه حلقة اتصال فاعلة بين المدرسة والأجهزة الإدارية والفنية، في مديريات التربية ووزارة التربية والتعليم.

ومن أبرز أهداف الإشراف التربوي ما أشارت إليه مجموعة من الأدبيات منها (أسعد،

٢٠٠٥؛ أبوغريبة، ٢٠٠٩؛ البستان وعبدالجواد وبولس، ٢٠١٠)، وهي كالاتي:

- الارتقاء بمستويات الأداء المهني والفني والإداري للمعلمين، والأكثر ارتباطاً بميول الطلبة وحاجات المجتمع.
- تحسين أداء النظام التعليمي أو تطويره نحو تحقيق مزيد من الفاعلية والكفاءة والإنتاجية.
- حماية المعلمين من التعرض للنقد الظالم، أو من إعطائهم أعمالاً تفوق قدراتهم وطاقاتهم.
- ترغيب أعضاء الهيئة التدريسية في مهنتهم ومدارسهم، ومعالجة الصعوبات التي يواجهونها.
- مساعدة المعلمين على معرفة الأهداف الحقيقية للتربية، والفرق بين الغاية والوسيلة.
- تحسين العملية التربوية عن طريق القيادة المهنية لمدرء المدارس والمعلمين.
- تطوير المنهاج المدرسي، بكل ما يشمله من الخبرات التي يمر بها التلاميذ.
- تقويم عمل المؤسسة التربوية (المدرسة)، وتقديم المقترحات لتحسينه.

- تنمية المهارات الأساسية لدى المعلم لإدارة المواقف التعليمية بفاعلية.
 - تقويم التلاميذ والتعرف على مستوياتهم في نواحي نموهم المختلفة.
 - إعداد الدورات والبرامج التدريبية للمعلمين في ضوء احتياجاتهم.
 - تشجيع المعلمين على القيام بعملية البحث العلمي والتربوي.
- وفي ضوء الأهداف السابقة فإنه يمكننا القول أن الإشراف التربوي لا يمكن الاستغناء عنه، باعتباره أحد الركائز الأساسية للعمل التربوي، لذا على المشرف التربوي أن يسعى لتحقيق هذه الأهداف بشكل يؤدي لتحقيق الغاية المنشودة من التربية والتعليم.

مجالات الإشراف التربوي

تعددت مجالات الإشراف التربوي وتنوعت، لتعمل متعاونة مع جميع عناصر المجتمع المدرسي؛ فتشمل المدرسة والبيئة المحيطة بها، ويمكن إيجاز أهم هذه المجالات في ضوء ما ورد في (طافش، ٢٠٠٤؛ أبو عابد، ٢٠٠٥؛ آل مصعود، ٢٠١٣) كما يلي:

أ. **التخطيط:** يعد التخطيط العلمي الذي يتسم بالتجديد والابتكار من أبرز مجالات عمل المشرف التربوي، فهو يعد خطته الإشرافية بالتعاون مع المعلمين، ويساعدهم في إعداد خططهم الدراسية والسنوية، ويساعد إدارة المدرسة في إعداد الخطة السنوية.

ب. **المعلم:** يعد من أهم عناصر المنظومة التعليمية، وأكثرها إدراكًا للظروف المحيطة بالمواقف التربوية للطلاب، لذلك ينبغي على المشرف التربوي أن يهتم بملاحظة وتطوير أداء المعلم؛ لأن تحسن العملية التعليمية؛ وتحقيقها لأهدافها، مرتبط ارتباطًا مباشرًا بما يحققه المعلم من تقدم وتطور ونمو مهني.

ج. **المتعلم:** هو محور العملية التعليمية التعليمية، فجميع النشاطات التي يقوم بها المشرف التربوي تستهدف مساعدته على تحقيق النمو المتكامل في جميع المجالات المختلفة.

د. **المنهج المدرسي:** إن العملية التعليمية عبارة عن عمليات تفاعلية بين المعلم والمتعلم، ويشكل المنهج مادة ذلك التفاعل، ولم يعد مقتصرًا على الكتاب المدرسي؛ بل أصبح بمفهومه

الحديث يشمل جميع الخبرات التعليمية المخطط لها، والتي يمر بها التلميذ داخل المدرسة وخارجها؛ لمساعدة التلاميذ على تحقيق النمو الشامل في جميع النواحي، لذا فدور المشرف التربوي التعاون مع المعلمين ودائرة المناهج، في عملية بناء وتطوير المناهج الدراسية؛ لتلبي حاجات المتعلمين، كما يجب على المشرف التربوي أن يطلع باستمرار على تلك المناهج.

هـ. **البيئة المدرسية الداخلية:** وتشمل التسهيلات المتوفرة، مثل: مركز مصادر التعلم، ومختبر العلوم، والملاعب، والأنشطة المدرسية (تنوعها، تفعيلها، تقويمها، متابعتها...)، وفريق تطوير المدرسة (تشكيله، تفعيله، تقويم أدائه...).

و. **البيئة المدرسية الخارجية:** وتشتمل على علاقة المدرسة مع المجتمع المحلي، ومشاركتها في التوعية المحلية وتأثيرها على المجتمع، فيجب على المشرف رفع مستوى الوعي لدى المعلمين بدور البيئة المحيطة، والإسهام بدوره في تفعيل البيئة الخارجية بما يخدم العملية التعليمية.

ز. **القياس والتقويم:** يُعنى الإشراف التربوي بأدوات القياس والتقويم، فينتطلب من المشرف التربوي تدريب المعلمين على بنائها بمختلف الوسائل الإشرافية، وتوضيح أنواعها، وفي تحليلها وتفسير نتائجها.

ويتضح مما سبق، ارتباط المجالات التي يؤثر فيها المشرف التربوي، لذا يتطلب منه وضع خطة سنوية متكاملة تتضمن مجالات الإشراف التربوي لتنميتها، وتطويرها بفاعلية.

أساليب الإشراف التربوي

يسعى الإشراف التربوي إلى تناول جميع عناصر الموقف التعليمي؛ بغرض تقويمها وتطويرها؛ لتحسين العملية التعليمية، لذا تطورت أساليب الإشراف التربوي تبعاً لتطور مفهوم الإشراف التربوي، فظهرت أساليب كثيرة ومتنوعة، لكل منها مميزات وضوابط وشروط لاستخدامها؛ بحيث تلائم الموقف التربوي.

وقد أشار القاسم (٢٠١٠) إلى أن نجاح الأسلوب الإشرافي المناسب يتوقف على مقومات أساسية، تساعد المشرف التربوي في اختياره، ومنها: ملائمة الأسلوب الإشرافي للموقف

التربوي، وتحقيقه الهدف الذي يستخدم من أجله، والمشاركة الإيجابية للمعلم في اختيار الأسلوب الإشرافي، وتخطيطه وتقويمه، ومرونة الأسلوب الإشرافي، بمراعاته لظروف المعلم والمشرف والمدرسة، ومعالجة الأسلوب لمشكلات تهم المعلمين، وتسد احتياجاتهم، وتُصنف الأساليب الإشرافية إلى فردية وجماعية، يأتي تفصيلها في الآتي:

أ. الأساليب الفردية:

وهي الأساليب التي تتم بين المشرف التربوي والمعلم بشكل فردي، وتتيح للمعلم فرصة الكشف عن مشكلاته المهنية، ومشكلاته الشخصية، التي لا يستطيع التعرف عليها عند مشاركته في الأساليب الجماعية، وتتضمن ما يلي:

■ **الزيارة الصفية:** وتعتبر من أقدم الأساليب الإشرافية، وأكثرها شيوعًا واستخدامًا، ويطلق عليها الملاحظة الصفية، ويقصد بها زيارة المشرف التربوي للمعلم في قاعة الصف أثناء عمله، بهدف رصد النشاطات التعليمية، وملاحظة التفاعل الصفّي، وتقويم أداء المعلم، ومن أنواعها: الزيارة المفاجئة، التي يقوم بها المشرف فجأة دون إشعار أو اتفاق مسبق مع المعلم، والزيارة المرسومة التي تتم بناء على تخطيط مسبق بين المشرف التربوي والمعلم، والزيارة المطلوبة: والتي تتم من خلال دعوة من المعلم للمشرف التربوي ليطلع على طريقة مبتكرة في التدريس، أو وسيلة حديثة، أو مشكلات تعليمية تواجهه (الحفصي، ٢٠١٣).

■ **المدولة الإشرافية (الاجتماع الفردي مع المعلم):** وهي مقابلات تتم وجها لوجه بين المشرف التربوي والمعلم، بهدف مناقشة بعض الأمور التربوية، أو تبادل وجهات النظر، أو عرض وتحليل بعض الصعوبات لأجل حلها، وذلك لرفع كفاءة المعلم أحيانًا، أو إمداده بالمستجدات التربوية، أو توجيهه حول أمر ما، وهي من أعظم الوسائل لمعاونة المعلمين، ورفع معنوياتهم، وأكثرها فاعلية لتحسين التدريس، وليس لها وقت محدد، حيث لا يشترط أن تسبقها زيارة صفية (الحريري، ٢٠٠٦؛ العياصرة، ٢٠٠٨).

■ **القراءات الموجهة:** وقد عرفها صليوه (٢٠٠٥، ص ٨٥) بأنها "أسلوب إشرافي يهدف إلى تنمية كفايات المعلمين في أثناء الخدمة، من خلال إثارة اهتمامهم بالقراءة الخارجية، وتبادل الكتب واقتنائها، وتوجيههم إليها توجيهًا منظمًا مدروسًا"، وتستخدم مع المعلمين الذين لديهم

الرغبة في تطوير وتنمية أنفسهم ذاتياً؛ ولكي يحقق هذا الأسلوب نجاحاً لا بد أن يتصف المشرف بسعة الاطلاع، ومتابعة كل جديد في مادة تخصصه، أو في المجال التربوي التعليمي.

■ **النشرات التربوية:** هي وسيلة اتصال بين المشرف التربوي والمعلمين، وتعتبر من أوسع أساليب الإشراف التربوي تأثيراً في تحسين العملية التربوية، حيث يستطيع المشرف من خلالها أن ينقل إلى المعلمين بعض خبراته وقراءاته ومقترحاته، وكثير من حلول المشكلات التربوية، التي تساهم في رفع مستويات المعلمين في أقل وقت وجهد ممكنين، فهي تعد من الأساليب الناجحة، إذا أعدت بعناية ونظمت تنظيمًا جيدًا بعيداً عن الروتين وإعطاء الأوامر (حمودة، ٢٠١١).

ب. الأساليب الجماعية:

وهي الأساليب التي تنفذ من قبل مجموعة من المعلمين، ويتم فيها العمل بروح الجماعة وعلاقات التعاون بين الأفراد، والعمل بروح الفريق، واستخدامها في الإشراف التربوي يحقق نتائج ايجابية، سواء في المجال التربوي العام، أو في مجال النمو المهني لكل من المشرف والمعلم، فهي توفر للمعلم الشعور بالانتماء، وتجعله أكثر حماساً للأهداف التي يشارك في تحديدها، وتوفر له خبرات تساعد في التقدم في العمل، وتحسين علاقاته الإنسانية، إضافة إلى معالجة العديد من المشكلات التربوية (العنوسي والعجروش والجبوري، ٢٠١٢)، وتشمل:

■ **الورش التربوية (المشاغل التربوية):** وهي لقاء تربوي عملي تعاوني، يخطط له المشرف التربوي لمجموعة من المعلمين، حسب الوقت المحدد، من أجل اكتساب معارف ومهارات تطبيقية، أو لمعالجة مشكلة تربوية أو تنظيمية، أو إنجاز مشروع أو نموذج تربوي محدد، وتنتهي بتقرير نهائي (عبدالحى، ٢٠١٣).

وتسهم الورش التربوية في النمو المهني والاجتماعي للمعلمين، وتنمي لديهم مهارات التخطيط والتنظيم والتقويم، وتساعد في طرح مشكلات واقعية، وإيجاد الحلول العملية لها، بالإضافة إلى إتاحة الفرصة لتبادل الخبرات بين المشاركين، وإطلاق قواهم الإبداعية.

■ **الاجتماعات العامة:** ويعرفها العبدالجبار (٢٠٠٨، ص ٨٦) بأنها " لقاءات تربوية يعقدها ويخطط لها المشرف التربوي مع معلمي مادة دراسية، أو صف معين، بهدف تحسين العملية التربوية وتبادل الأفكار لمواجهة المشكلات التربوية"، وينبغي أن تكون أهداف هذه الاجتماعات واضحة ومحددة، وذات صلة بطبيعة المشكلات التي يعانيها المعلمون بشكل عام، والتي يشعر بها المشرف التربوي.

■ **البرامج التدريبية:** أطلقت عليها وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٦ ج، ص ٥٣) مصطلح التدريب التربوي، فاعتبرته "مجموعة من النشاطات المنظمة والمستمرة، التي تعمل على تعديل اتجاهات المعلمين وتنمية معارفهم ومهاراتهم، وذلك لإحداث تغييرات إيجابية في أدائهم التعليمي، ودافعيتهم نحو العمل".

وقد حل مصطلح التنمية المهنية مكان التدريب التربوي، فالتنمية المهنية أشمل وأعم، وأقدر على استيعاب جميع النشاطات الفردية والجماعية، المباشرة وغير المباشرة، الرسمية والشخصية، فالأساليب الإشرافية ماهي إلا نشاطات تنمية مهنية، وللمشرف التربوي دور هام في تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين، وترشيحهم لهذه الدورات، إضافة إلى المشاركة والتنظيم لها.

■ **الندوات التربوية:** هي نشاط جماعي هادف، يتولى فيه عدد من المختصين أو الخبراء - من ثلاثة إلى ستة - عرض الجوانب المختلفة لقضية تربوية، أو موضوع محدد، على مجموعة من المعلمين، ويتبعها نقاش هادف حول ما تم عرضه من أفكار وآراء؛ ولضمان نجاح الندوة لا بد من الإعداد الجيد لها، والحرص على إبراز النقاط الرئيسية وتلخيصها، وضبط الزمن للعرض والنقاش، فهي تتيح الفرصة لعرض خبرات مجموعة من الأشخاص وتبادل الآراء بينهم (الطعاني، ٢٠١٠).

■ **الزيارات المتبادلة:** ويشير المومني (٢٠٠٨) أنها أسلوب إشرافي يجري في مواقف طبيعية غير مصطنعة، مما يزيد من ثقة المعلم بنفسه، وقد تتم الزيارات بين معلمي مدرسة واحدة، أو مدرستين متجاورتين، وبين معلمي مادة واحدة أو مواد مختلفة، وذلك تحت إشراف

المشرف التربوي أو مدير المدرسة، ولها مسميات مختلفة، مثل: إشراف الزملاء، أو إشراف الرفاق، أو الإشراف بالأقران، أو النمو المهني التعاوني.

■ **الدروس التطبيقية:** هي نشاط عملي يهدف لتوضيح فكرة، أو طريقة، أو وسيلة، أو أسلوب تعليمي، يرغب المشرف التربوي في إقناع المعلمين بفعاليتها وأهمية استخدامه، ينفذه المشرف التربوي أو معلم ذو خبرة (أمرالله، ٢٠١٣).

■ **البحث الإجرائي:** أحد أنماط البحث التربوي، يهدف إلى تطوير العملية التربوية، وتلبية الحاجات المختلفة لأطراف هذه العملية، من خلال المعالجة العلمية الموضوعية للمشكلة المباشرة التي يواجهونها، وقد يكون البحث فردياً يتولاه شخص واحد، كالمشرف أو المدير أو المعلم، أو بحثاً جماعياً تعاونياً بين المعلم والمشرف التربوي، أو مجموعة من المعلمين (المومني، ٢٠٠٨).

■ **التعليم المصغر:** هو " أسلوب تدريبي ينفذه المشرف للمعلمين؛ للتدرب على مهارات تعليمية محددة، في موقف صفي مصغر (٤-٦ طلاب)، ولحصة مصغرة (٥-١٠ دقائق)، مع إخضاع أداء المتدرب للتقويم المضبوط، ثم تكرار الأداء المتبوع بالتقويم مرة أخرى، إلى أن يبلغ المتدرب المستوى المرضي عنه من حيث اكتساب المهارة" (العبدالجبار، ٢٠٠٨، ص ٨٤).

وتؤكد الباحثة أن تطور أساليب الإشراف التربوي يؤدي إلى تحسين عمليتي التعليم والتعلم، لذا ينبغي أن يكون المشرف التربوي مدركاً لكافة الأساليب، التي يمكن أن تساعد المعلمين على التغيير والتطوير نحو الأفضل، بحيث يتم اختيار الأسلوب الإشرافي بما يتناسب مع الموقف التربوي بكل أبعاده.

أنواع الإشراف التربوي

أدى تطور العملية الإشرافية وتأثرها بالتغيرات التربوية والاجتماعية والعلمية، إلى ظهور أنواع وأنماط متعددة مختلفة للإشراف التربوي، تهدف جميعها إلى خدمة العملية التعليمية التعلمية، وتقديم المساعدة للعاملين في الحقل التربوي، ويحدد نوعية كل منها عدة عوامل، منها:

المشرف التربوي نفسه متمثلة في أهدافه ومهامه، وطبيعة النظام التربوي وعناصره المختلفة، والعلاقات التي تسود هذا النظام.

وقد تباين الباحثون في تصنيفاتهم لأنواع الإشراف التربوي، فمنهم من صنفها حسب الأسلوب الذي يتبعه المشرف، أو حسب الأهداف والنتائج، أو حسب العلاقات الإنسانية، وغيرها من التصنيفات الأخرى، وفيما يلي ملخصاً لتلك التصنيفات:

أولاً: وفقاً للأسلوب المتبع من قبل المشرف التربوي:

١. **الإشراف الاستبدادي:** يتمثل في استخدام المشرف التربوي سلطته، منطلقاً من مركزه الوظيفي، فينظر للمعلمين بأنهم يعملون لديه، لا يعملون معه، ويعتقد أن مهامه تحديد طريقة عمل المعلم، ومراقبته، والتأكد من مدى تنفيذ المعلم للطرق المحددة له (أمرالله، ٢٠١٣).

٢. **الإشراف الدبلوماسي:** يتمثل هذا النمط في قدرة المشرف على توجيه التفكير الجمعي وقيادته، فهو يتيح الفرصة لأفراد جماعته لعرض آرائهم وأفكارهم، ليتعرف على شخصياتهم ورغباتهم وميولهم، فيكون نظام العمل شكلياً ومظهرياً، فمظهره العام ديمقراطي، ولكنه في حقيقته بعيد عن الديمقراطية، إذ يعتمد المشرف من خلاله إلى فرض آرائه بطريقة تتصف بالليوننة واللباقة (أمرالله، ٢٠١٣).

٣. **الإشراف الديمقراطي:** هو النمط الإشرافي البناء الذي يعتمد على احترام شخصية المعلم، ويقوم على مبدأ التعاون، ويتيح له فرصة النمو الذاتي، فالعلاقة بين المشرف والمعلم علاقة طيبة، يسمح للمعلم فيها بالمشاركة في توجيه التعليم وتحديد سياساته، ومناقشة أهداف وخطط ووسائل تحسين التعلم، حيث يثق المشرف في إمكانات المعلمين (العبدالجبار، ٢٠٠٨).

٤. **الإشراف الترسلّي:** يقوم على أساس إعطاء المشرف للمعلمين الحرية الكاملة في أدائهم لأعمالهم، فلا يهتم بتطوير كفاءة المعلمين، ويتصف المشرف بالتسيب، فهو يتخلى عن دوره للآخرين، مما يجعل العمل يتحول إلى حالة من الفوضى، وخاصة من جانب المعلمين

المقصرين، ويؤثر على المعلمين المتميزين سلبيًا، فيقل حماسهم للعمل (العبدالجبار، ٢٠٠٨).

ثانيًا: وفقًا للأهداف والغايات والنتائج:

١. **الإشراف التصحيحي:** يسعى هذا النوع إلى معالجة الأخطاء في الممارسات التربوية والتعليمية، وتكمن فاعليته في تصحيح أخطاء المعلم بلباقة، دون الإساءة إليه، أو التشكيك في قدرته على التدريس، ومعالجة الموقف، سواء كان في مقابلة عرضية، أو في اجتماع فردي؛ بحيث يوفر جواً من الثقة والمودة للمعلم (علي، ٢٠٠٦).

٢. **الإشراف الوقائي:** يقوم هذا النوع على التنبؤ بالصعوبات والعراقيل التي قد تواجه المعلم، والعمل على تلافيها، والتقليل من آثارها الضارة، والأخذ بيد المعلم ومساعدته على تقويم نفسه، ومواجهة هذه الصعوبات، والتغلب عليها ذاتيًا (العياصرة، ٢٠٠٨).

٣. **الإشراف البنائي:** هو الإشراف الذي يتجاوز مرحلة التصحيح إلى مرحلة البناء، وإحلال الأساليب والأفكار التربوية الجديدة الفاعلة محل الأساليب الروتينية القديمة، ولا يقتصر على ذلك فقط، وإنما يتجاوز ذلك إلى النشاط الذي يؤدي إلى تحسين الأداء، وعلى المشرف التربوي ألا يذكر الخطأ أو ما يشير إليه، إلا إذا كانت لديه مقترحات بديلة (أمرالله، ٢٠١٣).

٤. **الإشراف العلمي:** ويشير علي (٢٠٠٦) إلى أن المشرف التربوي يعتمد في هذا النوع من الإشراف على الطريقة العلمية في وضع الخطط، وحل المشكلات، وتقدير النتائج، وجمع البيانات الموضوعية والكمية، وتحليلها وتقويمها باستخدام الأساليب الإحصائية، ويشجع المعلمين على البحث والتجريب في مجال الدراسات المهنية.

٥. **الإشراف الإبداعي:** عملية بناءة، يقوم فيه برنامج الإشراف على جهد تعاوني، تستخدم فيه نتائج البحث العلمي بذكاء وتميز، ويفجر الطاقات، ويحفز الهمم، ويقدر العلاقات الإنسانية بين المعلمين، ويستغل طاقاتهم وقدراتهم ومواهبهم لتحقيق الأهداف، من خلال العمل بروح الفريق، كما أنه يعمل على تكوين القيادات التربوية الواعية والمخلصة، ولكي يكون المشرف

مبدعاً يجب أن يتميز ببعض الصفات الشخصية، منها: الكفاءة العلمية، والثقافة الواسعة، والذكاء، والصبر، والثقة بالنفس (طافش، ٢٠٠٤).

ثالثاً: وفقاً للاتجاهات المعاصرة:

١. **الإشراف بالأهداف:** يركز هذا الأسلوب الإشرافي على أسلوب الإدارة بالأهداف والنتائج، وهو مجموعة العمليات التي يشترك فيها المعلمين والمشرف التربوي، في تحديد الأهداف المراد تحقيقها تحديداً واضحاً وقابلاً للقياس، وتحديد مسؤولية كل طرف في ضوء النتائج المتوقعة، واستخدام المقاييس المحددة لقياس مدى تحقيق الأهداف، من أجل ضبط العملية الإشرافية (نبهان، ٢٠٠٧).

٢. **الإشراف التشاركي:** هو الذي يعتمد على مشاركة جميع الأطراف المعنية بالإشراف التربوي، لتحقيق أهدافه، ويستند على نظرية النظم، التي تتكون العملية الإشرافية فيها من مجموعة الأنظمة الفرعية المستقلة، مثل السلوك التعليمي للمعلمين، والسلوك الإشرافي للمشرفين، والسلوك التعليمي للمتعلمين، ويعد الطالب محوراً للعملية التربوية، وأن الإشراف التربوي نظام فرعي من أنظمة العملية الإدارية (العبدالجبار، ٢٠٠٨).

٣. **الإشراف العيادي (العلاجي أو الإكلينيكي):** أسلوب إشرافي موجه نحو تحسين سلوك المعلمين الصفي وممارساتهم التعليمية الصفية، عن طريق تسجيل الموقف التعليمي الصفي بكامله، وتحليل أنماط التفاعل الدائرة فيه؛ بهدف تحسين تعلم التلاميذ (عطوي، ٢٠٠٨).

٤. **الإشراف عن بعد:** وهو " أسلوب إشرافي يمكن من خلاله تقديم البرامج التدريبية، والأساليب الإشرافية المعروفة في العملية الإشرافية للمعلمين، عبر وسائط إلكترونية متنوعة، من خلال الحاسب الآلي والإنترنت وأدواته، بأسلوب متزامن أو غير متزامن، باعتماد مبدأ الإشراف الذاتي " (سفر، ٢٠٠٨، ص ١٤٣)، ويهدف إلى تحقيق الجودة الشاملة في التعليم، وتوطين المعرفة التقنية في الإشراف، وتحقيق مبدأ التعليم المستمر.

٥. **الإشراف التطوري:** هو أسلوب فاعل في تلبية الحاجات المهنية للمعلمين في مستوياتهم النمائية المختلفة، فيراعي الفروق الفردية بين المعلمين، بحيث لا يخضع جميع المعلمين

لعملية إشراف واحدة، وفي الوقت نفسه يُحتم على المشرف إلزام المعلم بأسلوب معين من الإشراف. وحدّد جلكمان- وهو صاحب نظرية الإشراف التربوي التطوري- ثلاثة أساليب للإشراف التطوري، هي: الأسلوب المباشر، والأسلوب التشاركي، والأسلوب غير المباشر، بهدف تطوير قدرات المعلمين وإمكاناتهم (نبهان، ٢٠٠٧).

٦. **الإشراف المتنوع:** هو نموذج إشرافي حديث، يشبه إلى حد ما الإشراف التطوري، في مراعاته للفروق الفردية بين المعلمين، حيث يُراعي تنوع المعلمين، وتفاوت حاجاتهم، وقدراتهم المهنية، فيقدم أساليب إشرافية متعددة ومتنوعة للنمو المهني، ويُقدر مهنية المعلمين، عن طريق تفعيل دورهم في أنشطة النمو المهني، إلا أن هذا النوع يُعطي حق اختيار الأسلوب الإشرافي للمعلم بدلاً من المشرف التربوي (العبدالكريم، ٢٠٠٤؛ السلمي، ٢٠١٤)، وسوف يتم تناول نموذج الإشراف المتنوع بشكل مفصل في المحور الثاني من الإطار النظري.

إن الإشراف التربوي الناجح هو الذي لا يقتصر على نوع واحد فقط من أنواع الإشراف التربوي، بل أنه يجمع بين أكثر من نوع بكفاءة عالية، وبما يناسب ظروف المدرسة واحتياجات المعلمين؛ لتحقيق أهداف العملية الإشرافية.

معوقات الإشراف التربوي

تعرض الإشراف التربوي عدة معوقات تؤثر على مسيرته، وتشكل حائلاً دون تحقيق أهدافه في تطوير التعليم، ومن ثم تحسين العملية التعليمية التعلمية، وقد وردت تصنيفات عدة لها، من بينها تصنيف عبدالحى (٢٠١٢)، وهو كالآتي:

١. **المعوقات الإدارية:** ومنها قلة الدورات التدريبية للمشرفين التربويين وللمعلمين، قلة أعداد المشرفين التربويين مقارنة بعدد المعلمين، وقلة توافر التسهيلات المادية اللازمة لعمل المشرف التربوي، وضعف مستوى إدارة المدرسة في مجال الإشراف والمتابعة والتقييم، وكثرة الأعباء الإدارية الملقة على عاتق المشرف التربوي وعلى المعلم.

٢. **المعوقات الفنية:** ومن أشكالها ضعف الكفاية المهنية لبعض المشرفين التربويين، وعدم تنوع المشرفين التربويين في أساليبهم الإشرافية، وعدم تنفيذ بعض المعلمين لتوجيهات المشرف التربوي، وعدم مشاركة المعلمين في التخطيط التربوي لعمليتي التعليم والتعلم، وافتقار بعض أدوات التقويم التربوي التي يوظفها المشرف التربوي إلى الدقة والمصداقية.

٣. **المعوقات الشخصية:** وتشمل عدة معوقات، منها ظهور بعض المشاكل الشخصية وتأثيرها على العمل أحياناً، وضعف العلاقات الإنسانية بين بعض المشرفين التربويين والمديرين والمعلمين، وعدم قدرة بعض المشرفين والمديرين على اتباع الأساليب القيادية المناسبة.

٤. **المعوقات البيئية:** ومنها اتساع رقعة المنطقة التعليمية التي يعمل فيها المشرف التربوي، وعدم توافر جوانب الأمن والسلامة في المبنى المدرسي أحياناً.

٥. **المعوقات الاقتصادية:** وتتمثل في قلة توافر الحوافز المادية للمشرفين التربويين وللمعلمين، وقلة توفر الوسائل التعليمية اللازمة لعمليتي التعليم والتعلم، وقلة توافر المكتبات أو قلة الكتب في المدارس.

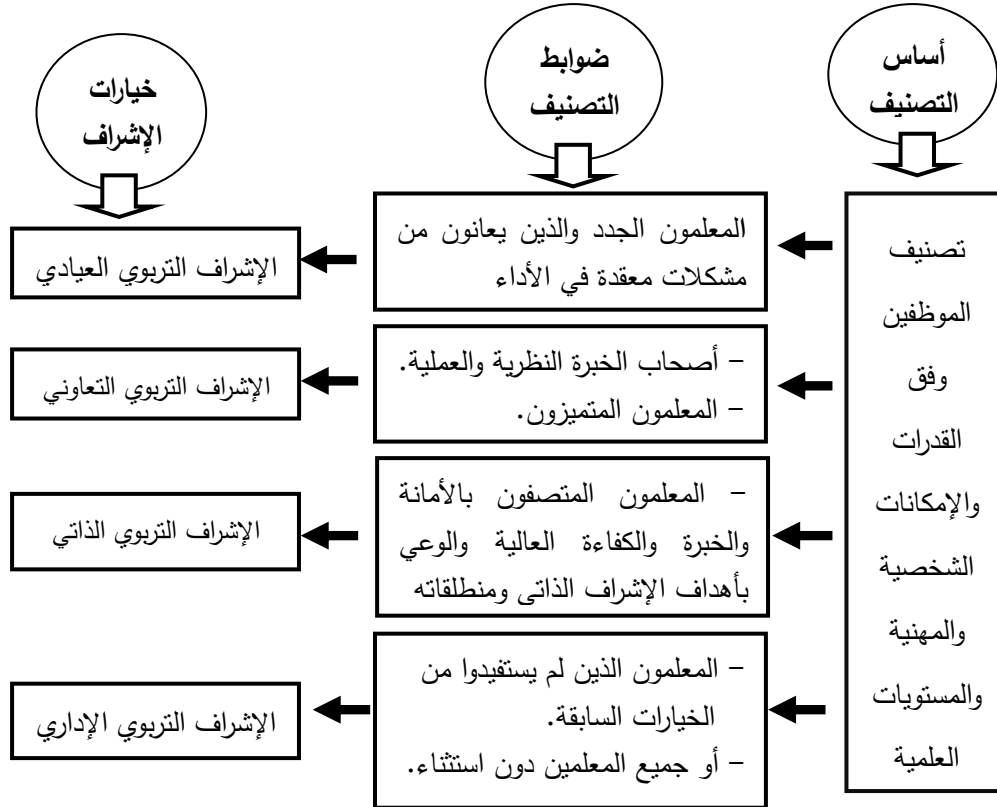
ويلاحظ مما سبق أن المعوقات التي تعيق عمل المشرف التربوي كثيرة، ومتعددة ومتنوعة، منها ما يتصل بالمشرف نفسه، ومنها ما يتصل بأهداف ومهام ومسؤوليات الإشراف التربوي، ومنها ما يتعلق بالإمكانات المادية والبشرية؛ لذا يجب على القائمين بالعملية الإشرافية التعامل مع تلك المعوقات بشكل مناسب، بما يؤدي إلى إيجاد حلول فعالة وواقعية، تلائم ظروف المؤسسة التربوية.

المحور الثاني: الإشراف المتنوع

يعتبر الإشراف المتنوع نموذجاً إشرافياً جديداً، جاء ليواكب متطلبات الأنظمة التعليمية، فهو يسعى إلى تطبيق الإشراف التربوي من خلال مجموعة من الأساليب الإشرافية، حيث يهدف إلى إسناد مهمة تطوير أداء المعلم إلى المدرسة، من خلال منح المعلم حرية اختيار الأسلوب الإشرافي، ونوع التقويم المناسب لقدراته واحتياجاته.

نشأة الإشراف المتنوع

ترجع فكرة الإشراف المتنوع (Differentiated Supervision) إلى التربوي الأمريكي آلان جلاتهورن (Allan Glatthorn)، حيث ظهرت فكرته عام ١٩٨٤م، في كتابه بعنوان (الإشراف المتنوع)، من إصدار الجمعية الأمريكية لتطوير المناهج والإشراف التربوي (Association for Supervision and Curriculum Development)، وينطلق جلاتهورن في فلسفته من الفروق الفردية بين المعلمين، حيث يرى أن المعلمين يتفاوتون في قدراتهم وإمكاناتهم الشخصية والمهنية ومستوياتهم العلمية؛ لذا فمن غير المناسب أن يستخدم المشرف التربوي نمط الإشراف العيادي مع جميع المعلمين دون استثناء، وأن يتعامل مع جميع المعلمين على اختلاف المراحل التعليمية بنفس الأسلوب، وعليه يرى جلاتهورن (Glatthorn) ضرورة إتاحة الفرصة للمعلم لاختيار أسلوب الإشراف المناسب له (البابطين، ٢٠٠٤)، وقد اقترح جلاتهورن (Glatthorn) أربعة أساليب إشرافية للمعلمين، يوضحها الشكل (١):



الشكل (١) نموذج الإشراف المتنوع لجلاتهورن عام ١٩٨٤ - (المصدر: الإدارة العامة للتربية والتعليم، ٢٠٠٦)

نلاحظ من الشكل (١) أن هذا النموذج لم يضع معايير محددة دقيقة لتحديد مستوى الكفاءة والخبرة، وترك الحرية للمعلم لاختيار أسلوب الإشراف الذي يناسبه، وهذا نوع من المجازفة مع بعض المعلمين الذين لا يُحسنون عملية الاختيار.

وقد أشار جلاتهورن (Glatthorn) أن الإشراف التربوي العيادي يناسب ١٠% من المعلمين في الحقل التربوي، والإشراف التربوي التعاوني يناسب ٢٠% منهم، والإشراف التربوي الذاتي يناسب ١٠%، بينما الإشراف التربوي الإداري يناسب ٦٠% من المعلمين، وهو أحد أنواع المراقبة الإدارية التي يقوم بها مدير المدرسة أو مساعده، عن طريق زيارة تستغرق (٥-١٠) دقائق، وتكون سريعة للمعلم في الفصل أثناء تدريسه لطلابه (البابطين، ٢٠٠٤).

كما أشار البابطين (٢٠٠٤) أن الأساليب الإشرافية الأربعة التي اقترحها جلاتهورن (Glatthorn) ليست من ابتكاراته، وإنما هي أساليب إشرافية معروفة قبل أن يُعرف نمط الإشراف المتنوع، إلا أن جلاتهورن (Glatthorn) استطاع أن يجمع هذه الأساليب الإشرافية الأربعة تحت مظلة الإشراف المتنوع.

وقد أدخل جلاتهورن (Glatthorn) تعديلات على أساليب الإشراف المتنوع في الطبعة الثانية من كتابه الإشراف المتنوع عام ١٩٩٧م، لتصبح ثلاثة أساليب إشرافية فقط، وهي: التطوير المكثف، والذي هو صيغة من الإشراف العيادي، والنمو المهني التعاوني، والنمو الموجه ذاتيا (Alabdulkareem, 2014, P188).

مفهوم الإشراف المتنوع

تناول الكثير من الباحثين التربويين تعريف الإشراف المتنوع، فقد عرفه جلاتهورن (Glatthorn, 1997, p3) بأنه: "نهج إشرافي، يُوفر للمعلمين أساليب متنوعة تتعلق بالخدمات الإشرافية والتقويمية التي تُقدم لهم، ويمكن أن تُجرى العديد من التغييرات المحلية بالاعتماد على مصادر المقاطعة، ويُقدم نموذج الإشراف المتنوع التطوير المكثف للمعلمين غير المثبتين، أو الذين يواجهون مشكلات في التدريس، وباقي أعضاء هيئة التدريس يقابلون بخيارات عن كيفية رعاية تطويرهم المهني، فالأكثريّة يعملون في فرق تعاونية في خيار التطوير التعاوني، والبعض

يعملون وفق مدخل التطوير الذاتي، بالإضافة إلى أن عمليات التقييم مختلفة، وفقاً لوضع التثبيت والكفاءة".

أما حمودة (٢٠١١، ص ٢٠٨) فيعرف الإشراف المتنوع بأنه "نموذج إشرافي ينظم عمل المشرفين في الميدان، ويقدم آلية واضحة لعمل المشرف التربوي داخل المدرسة، من خلال آلية تصنيف واضحة، واحتياجات يرغب المعلم في تنميتها لديه؛ للرفي بالأداء وتحقيق النمو في الميدان التربوي"، وتعرفه سفر (٢٠٠٨، ص ٦١) بأنه: "من الاتجاهات الحديثة في الإشراف التربوي، الذي يهتم بالمعلم وشخصيته، ومهاراته، ويتم التعامل معه بالنوع الملائم له، فالمعلم هو الذي يقرر نوع الإشراف الذي يجب أن يمارسه المشرف التربوي، وهو يعطي الحرية للمعلم لاختيار نوع الإشراف الذي سيمارسه معه".

في حين تعرفه بادواد (٢٠١٠، ص ٢٦) بأنه: "من الاتجاهات الحديثة في الإشراف التربوي، ويقوم على فرضية بما أن المعلمين مختلفون فلا بد من تنوع الإشراف، ويسعى إلى الاستفادة من أساليب الإشراف الأخرى، وتطويعها لتناسب أكبر قدر من المعلمين؛ ليتمكن كل معلم من اختيار ما يناسبه من أسلوب إشرافي، ويحقق نموه العلمي والمهني"، كما سماه عطاري وآخرون (٢٠٠٥، ص ١٧٠) بالإشراف التفريدي، وعرفوه بأنه: "نموذج في الإشراف يتيح الفرصة للمدرسين لاختيار نوع الإشراف الذي يناسب أوضاعهم وتطلعاتهم، فالمدرسون الذين يسعون للتثبيت في الخدمة، أو المثبتون منهم ولكن يواجهون مشكلات حادة، يمكن أن تقدم لهم برامج إشرافية مكثفة للنهوض بنموهم المهني، أما بقية المدرسين فتقدم لهم برامج تطوير تعاونية، أويختارون القيام ببرامج نمو مهني ذاتية".

ويعرف دليل مفاهيم الإشراف التربوي بوزارة التربية والتعليم السعودية (٢٠٠٦ج، ص ٣٩) الإشراف المتنوع بأنه "نهج إشرافي قائم على فرضية أن المعلمين مختلفون في قدراتهم وخبراتهم واهتماماتهم وتفضيلاتهم، وعلى المشرف التربوي أو مدير المدرسة أن يوفر لمعلميه أساليب متنوعة، من الأساليب والنشاطات الإشرافية وأساليب التقويم".

ويتضح من خلال العرض السابق اجتماع التعريفات على أن الإشراف المتنوع يُراعي الفروق الفردية بين المعلمين، ويصنفهم إلى مستويات، وفق معايير محددة، كلا بحسب خبراته

وقدراته وإمكانياته، بحيث يُحدد لكل فئة من فئات المعلمين الأسلوب الملائم للإشراف عليهم، وإن المفهوم الذي أوضحه جلاتهورن (Glatthorn) يبين أن الأسلوب يمكن أن يخضع للتعديل، وفق احتياجات وظروف البيئة التي يطبق فيها.

الأسس النظرية للإشراف المتنوع

يستند الإشراف المتنوع على ثلاثة أسس نظرية، هي: النظرية البنائية، والممارسة التأملية، وتمكين المعلمين، وفيما يلي توضيح لذلك:

أ) **النظرة الحديثة للتعليم (البنائية):** تقوم النظرة البنائية في التعلم على أسس، منها: أن الفرد يبني المعرفة داخل عقله ولا تنتقل إليه مكتملة، وأن الفرد يفسر ما يستقبله، ويبني المعنى بناء على ما لديه من معلومات سابقة، وأن للمجتمع الذي يعيش فيه الفرد أثر كبير في بناء المعرفة (العبدالكريم، ٢٠٠٥).

ويشير العبدالجبار (٢٠٠٨) أنه في ضوء هذه النظرة يتم منح المعلم حرية بناء معرفته ذاتيا داخل عقله، مستفيدا من الخبرات السابقة التي اكتسبها من مختلف المصادر (المجتمع، المدرسة، الزملاء، المشرف والخبرات الخاصة وغيرها)، وبالتالي يصبح المعلم قادراً على بناء خبرته التربوية والمهنية بنفسه، بحيث تنسجم مع قدرته على ممارسة الإشراف التربوي كسلطة داخلية تنبع من ذاته، لا من سلطة خارجية تمارس عليه.

وبناء عليه فإن الإشراف المتنوع يجعل الفرد يبني معارفه وفقاً لمعرفته الذاتية بنفسه، ومن خلال تفاعله مع البيئة المدرسية ومع زملائه المعلمين.

ب) **النظرة لأسلوب التعامل مع المعلم (تمكين المعلمين):** وهو "عملية إعطاء المعلمين شيئاً من السلطة والحرية، في اتخاذ القرار حيال آدائهم التدريسي، ونموهم المهني، وإشعارهم بمكانتهم الاجتماعية والمهنية، مع تحميلهم مسؤولية ما يقومون به من أعمال" (العبدالكريم، ٢٠٠٥، ص ٣٢).

وقد وردت في عطاري وآخرون (٢٠٠٥) أن للتمكين مجموعة أبعاد، وهي:

- اتخاذ القرار: إن المشاركة في اتخاذ القرار تزيد من وعي المعلمين، ومن احتمال التوصل لأساليب أفضل، ونوعية تعلم أفضل.
 - النمو المهني: درجة إدراك المعلمين أن المدرسة التي يعملون بها توفر لهم فرص النمو والتطور، والتعلم المستمر، من خلال التطبيق العملي.
 - المكانة: درجة إدراك المعلمين أنهم يحظون باحترام مهني ممن يعملون معهم، وأن زملائهم يدعمونهم ويحترمون معرفتهم وقدراتهم.
 - الاعتقاد بفاعلية الذات: درجة إدراك المعلمين أن لديهم المهارات والقدرات لمساعدة المتعلمين على التعلم، وأن لديهم الكفاءة لتطوير برامج فعالة للطلاب، وأن بإمكانهم إحداث تغييرات في تعلم الطلاب.
 - الاستقلالية: وهي درجة إدراك المعلمين أن لهم صوتًا مسموعًا في جوانب معينة من حياتهم العملية.
 - التأثير: وهو درجة إدراك المعلمين أن لهم تأثيرًا وأثرًا على الحياة المدرسية.
 - تحمل المسؤولية: حيث أن التمكين لابد أن يصاحبه تحمل للمسؤولية، فمع ازدياد السلطة تزداد المسؤولية.
- وفي ضوء ما جاء فإن التمكين يساهم في تحسين وضع المعلم، ورفع مستوى الدافعية والرضا الوظيفي لديه، مما يؤدي إلى شعوره بالمسؤولية وتحملها، وزيادة فاعلية القرار المتخذ.
- (ج) **النظرة لأسلوب تنمية المعلم (الممارسة التأملية):** وهي "إعطاء المعلمين فرصة لمراجعة وتوجيه أنماط السلوك لديهم، وإعادة النظر في القنوات والفرضيات التي توجه تدريسهم، ويعيدوا النظر فيها بشكل مستمر؛ لتحقيق أهداف المؤسسة التربوية" (حمودة، ٢٠١١، ص٢٠٨).
- إن الإشراف المتنوع يعمل على تعزيز الممارسة التأملية، من خلال تزويد المعلم بالمهارات (التقني التربوي)، ثم يترك له الدور في تحديد المشكلات المتعلقة بمهنته، وتأملاته

الإبداعية في اكتشاف الفرضيات المتنوعة لمعالجتها، والحكم على نتائج تطبيقها، فالمعلم ليس مجرد متلقٍ للمعلومات من المشرف التربوي، وإنما هو قادر على مراجعة وتحليل ودراسة أساليب التعلم، مما يعزز لديه القدرة على المشاركة الفعالة في جهود الإصلاح داخل المدرسة، وتحمل مسؤولية ذلك (العبدالجبار، ٢٠٠٨).

ويرى العبدالكريم (٢٠٠٥) أن المعلم المتأمل يتميز بسمات، منها: يختبر ويحاول حل المشكلات التي تعترضه في المدرسة، متنبه للمحيط المؤسسي والثقافي الذي يدرس فيه، وأثره في تدريسه، ويكون على وعي بالقناعات والفرضيات التي ينطلق منها في تدريسه، ويشارك في جهود الإصلاح والتغيير في المدرسة، ويتحمل مسؤولية نموه المهني.

وتعتبر الممارسة التأملية للمعلمين منهجا فعالا للتطوير المهني، فلا بد أن يكون للمعلمين دور في وضع أهداف وغايات العمل الذي يقومون به، وتفحص وتحليل مهامهم التدريسية، والبحث عن قناعاتهم التي أدت إلى قيامهم بتلك المهام.

وبناء على الأسس الثلاثة: البنائية، والتمكين، والممارسة التأملية، يتبين أن الإشراف المتنوع يركز على المعلمين وتلبية حاجاتهم، والنظرة إلى أنهم قادرون على الإنجاز، ويتحقق ذلك من خلال أساليب الإشراف المتنوع، التي تركز على الممارسة التأملية، من خلال تشجيع المعلمين على عمليات النمو الموجه ذاتيا، وتشجيع المعلمين على المشاركة في التطوير المهني التعاوني، من خلال تدريب الأقران، ويركز على التمكين بإعطاء المعلمين الأكفاء الفرصة للمشاركة في اتخاذ قرارات التطوير المهني، مما يساعدهم على مواجهة المشكلات التدريسية.

منطلقات الإشراف المتنوع

ينطلق الإشراف المتنوع من أربعة أبعاد، حسب ما وردت في (العبدالكريم، ٢٠٠٥؛ العبدالجبار، ٢٠٠٨) وهي:

- **البعد المهني:** يقصد به التركيز على تمهين عملية التدريس، وجعل المعلم أكثر التصاقاً بمهنته، لذا لا بد من تقديم أساليب متنوعة للمعلمين، وإعطائهم الحرية في اتخاذ القرارات الخاصة بممارساتهم التدريسية، وأن يكون لهم دور في التنمية الذاتية والنمو المهني

(العبدالجبار، ٢٠٠٨)، ويؤكد عطاري وآخرون (٢٠٠٥) أن النظرة إلى التعليم كمهنة تتعارض مع النظرة إليه كعمل روتيني، لذا لابد أن يتبنى الإشراف الناجح نظرة مغايرة، ترى المعلمين كمهنيين على مستوى عالٍ من المهارة، تمكنهم من تطوير طرائق التدريس، والقيام بالبحوث الإجرائية، واتخاذ القرار تجاه المشكلات التي تواجههم، لذا لابد من أن يحصل المعلمون على دعم وتغذية راجعة من زملائهم وطلابهم.

■ **البعد التنظيمي:** إن أكثر المدارس فاعلية، هي التي تتمتع بأجواء مؤسسية متميزة، وبالتالي يتطلب توفير مناخ تسوده روح الزمالة والأخوة بين المعلمين، بحيث يكون مصدرًا أساسيًا لإثارة المعلم وتحفيزه، وبذلك يقدم فرصًا عدة للتفاعل بين المعلمين، فيكونوا مصدر دعم وتغذية راجعة لزملائهم الآخرين (العبدالجبار، ٢٠٠٨)، وهذا ما يؤكد بيرينو (Piraino, 2006) في دراسته، من حيث أن الإشراف المتنوع كان فعالاً في تعزيز الثقافة التعاونية بين المعلمين، وأنه كان فعالاً جداً في تطوير التخطيط والتحصير والتدريس، والتطوير المهني للمعلمين من خلال تعاون الزملاء.

■ **طبيعة المشرف التربوي:** يحتاج المشرف التربوي إلى حلول واقعية للمشكلات التي تواجهه، لما يعانيه من ضيق الوقت لتنفيذ العديد من مهامه، لذا يُقدم الإشراف المتنوع هذه الحلول، من خلال تقديم الإشراف المكثف لفئة قليلة من المعلمين الجدد، أو الذين يعانون من مشكلات تدريسية، كما أن الاشتراك الفاعل للمعلمين، والاستفادة المنظمة من المتميزين منهم، يجعل دور المعلم مكملًا لدور المشرف في العملية الإشرافية (العبدالكريم، ٢٠٠٥).

■ **طبيعة المعلم:** نظرًا لوجود الفروق الفردية بين المعلمين في إمكاناتهم المهنية وقدراتهم، ومستوياتهم العلمية وخبراتهم، ولوجود المبتدئين وذوي الخبرة المتمكنين منهم، فإنه لابد من تقديم أساليب إشرافية متنوعة تناسب هؤلاء المعلمين، ويشير العبدالكريم (٢٠٠٥) أن بيئة العمل الجماعي الذي يحتمه وضع المدارس، ونُدرة الوقت لدى المشرفين التربويين، وتفاوت المعلمين في قدراتهم ومستوياتهم، وتنوع حاجاتهم، بالإضافة إلى الحاجة الملحة لإشراك المعلمين في وضع خطط وتنفيذ برامج التنمية المهنية، كل هذه تبرز العمل بنموذج الإشراف المتنوع.

المتطلبات الأساسية اللازمة لتطبيق الإشراف المتنوع

هناك عددًا من المتطلبات اللازمة لتطبيق أي نظام إشرافي متنوع فعال، والتي يجب أخذها بعين الاعتبار، ومن أهم هذه المتطلبات ما أورده (البابطين، ٢٠٠٤؛ عطاري وآخرون، ٢٠٠٥).

أ. **الثقافة المهنية:** يقصد بها القيم الأساسية التي تسود البيئة المدرسية، وتتسم بها؛ حيث أن تعدد الثقافات في المؤسسة التربوية الواحدة، وتدني القواسم المشتركة بينها يؤثر على النظام العام لتلك المؤسسة، وينعكس سلبًا على أدائها لوظيفتها، والمدارس الفعالة هي التي تحقق إجماعًا حول القيم الأساسية للمدرسة، ومن هذه القيم: العمل التعاوني، والتحقيق والاستقصاء، والتطوير المستمر.

ب. **ظروف العمل المواتية:** يحتاج المعلمون إلى بيئة عمل تشجعهم على النمو المهني، لذا لابد من توفير بعض العناصر في بيئة العمل التربوي، من أجل نمو المعلم وتطوره مهنيًا، ويمكن تقسيمها إلى مجموعتين:

- **العوامل الأساسية، وتشمل:** الراتب الشهري المناسب لقدرات المعلم وإمكاناته، وتوافر المصادر المهنية والتعليمية كمًا ونوعًا، والمهام التعليمية، التي تُعنى بعدم تكليف المعلم بأعمال بعيدة عن تخصصه، والبيئة المادية، ويقصد بها توافر بيئة العمل المادية المشجعة على الإبداع والعطاء المتميز، وحاجة المعلم إلى أوقات فراغ أثناء الدوام الرسمي للتخطيط وإنتاج المواد التعليمية.

- **العوامل الإثرائية، وتشمل:** الروح القيادية لمدير المدرسة؛ بحيث يضع المدير في مقدمة أولوياته تحقيق رسالة المدرسة، والموازنة بين تمكين المعلمين من السلطة وعدم التخلي عن سلطته ودوره كقائد تعليمي، من خلال العمل مع فريق قيادي وهيئة مركزية لاتخاذ القرار، ويمكنه تحقيق هذا الدور من خلال قيامه ببعض السلوكيات، منها: نشر ثقافة مدرسية تجسد وتدعم القيم التعليمية المركزية، تطوير رؤية للإنجاز، وتمكين الآخرين من المشاركة بفعالية، استخدام أسلوب حل المشكلات لتعزيز التحسين المستمر، توفير

خدمات وبنى تنظيمية تعزز النمو المهني المدرسي، إشراك الآباء لضمان دعمهم ومساندتهم لتحسين المدرسة، والتركيز على المنهاج والتعليم بمساعدة المعلمين على مواكبة المستجدات التربوية.

ج. **البنية التركيبية:** ويقصد بها مجموعات تنظيمية تكفل العمل الفعال لنمط الإشراف التربوي المتنوع، مع التركيز على مشاركة المعلم في صنع القرار التربوي؛ وبالرغم من أن لكل مدرسة بنية تركيبية خاصة بها، إلا أن هناك أنواعًا عامة تسهل العمل المدرسي، ومنها:

* الفرق التعليمية: وتمثل البنية التركيبية الأساسية لعمليتي التدريس وصنع القرارات، ويمكن أن تنظم بعض المدارس مجموعات المعلمين فيها على أساس التخصص، أو المادة الدراسية.

* مجلس المدير: وهو الذي يتخذ القرارات الهامة، ويكون أعضاؤه من المعلمين، أو من قادة الفرق التعليمية.

* فرق المهام الخاصة: يعينها مجلس المدير لدى ظهور مشكلة حادة، وتتحصر مسؤولياته في دراسة المشكلة، واقتراح الحلول الممكنة، وتقديمها لأعضاء هيئة التدريس.

* لقاءات الفرق وأعضاء هيئة التدريس: وذلك لتحقيق هدفين رئيسيين، هما: التطوير المهني، وتحديد المشكلات التي تواجه التعليم، ووضع الحلول المناسبة لها، كما تهدف تلك اللقاءات إلى تزويد المعلمين بمستجدات البحث العلمي؛ لتوظيفها في عمليتي التعليم والتعلم.

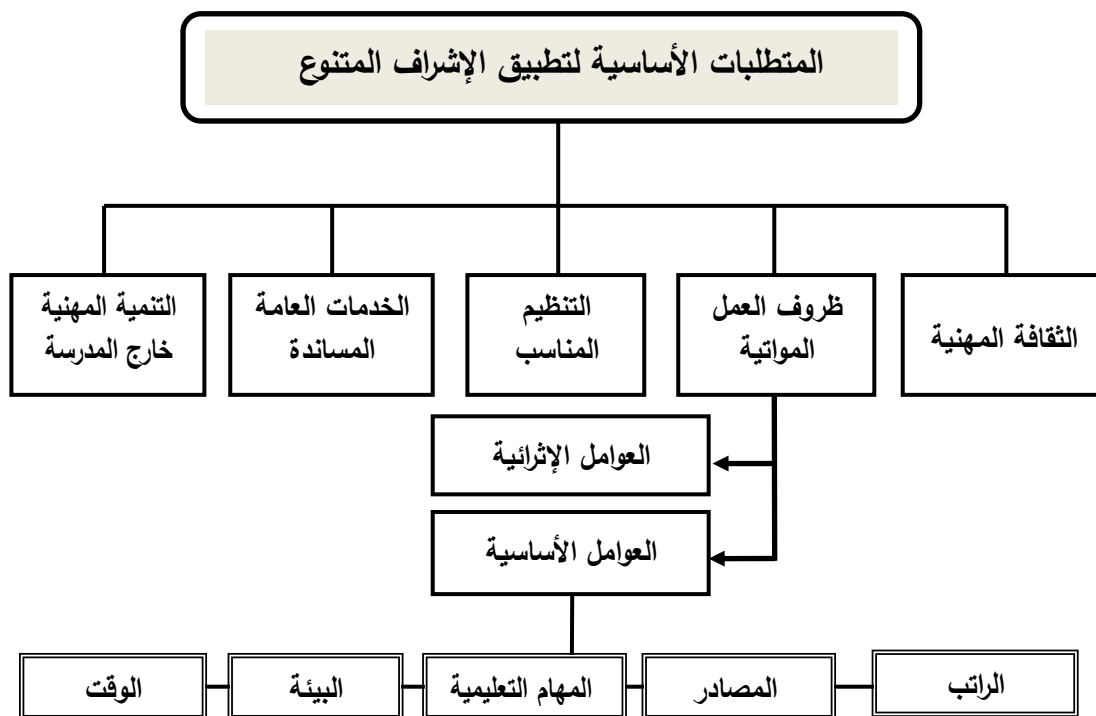
د. **فهم وإدراك البيئة الصفية:** يولي المعنيون بتطوير التعليم أهمية واضحة لفهم البيئة المعقدة الصفية، وأثر ذلك في أداء المعلم بشكل خاص، ويرتكب بعض مديري المدارس والمشرفين أخطاء حين يربطون مشكلات التعلم بأخطاء المعلمين فقط؛ حيث أن الأداء داخل غرفة الصف يتأثر بعدد من العناصر، منها: عناصر تنظيمية، وعناصر أخرى متعلقة بالطالب، أو عملية التدريس، أو بالمعلم.

هـ. الخدمات العامة المساندة: يحتاج المعلمون إلى ثلاثة أنواع من الخدمات المساندة، مع فهم دقيق للبيئة الصفية، وتشمل هذه الخدمات: الملاحظة الصفية الغير رسمية من قبل مدير المدرسة، تطوير المعلمين ضمن إطار المدرسة، وإتاحة الفرصة للمعلمين للالتقاء بالمدير بشكل متكرر؛ لمناقشة بعض القضايا التربوية.

و. التنمية المهنية خارج المدرسة: من خلال توفير فرص حقيقية لتنمية خبرات المعلمين، كالمشاركة في أنشطة الجامعات والمؤسسات التعليمية الأخرى، والتعاون بين المعلم وزملائه الآخرين، وبين المدرسة والمدارس الأخرى.

ومما سبق يمكن للباحثة عرض المتطلبات الأساسية لتطبيق الإشراف المتنوع كما في

الشكل (٢):



الشكل (٢) المتطلبات الأساسية لتطبيق الإشراف المتنوع - (مخطط من تصميم الباحثة)

وتأكيدًا على ما سبق فإن الإشراف المتنوع يتطلب تكاتف القائمين على العملية الإشرافية، نحو توفير تلك المتطلبات التي تضمن تحقيق أهدافه، وبما يتوافق مع الظروف الثقافية والتنظيمية للبيئة المدرسية التي سيطبق فيها.

أساليب الإشراف المتنوع

يتفاوت المعلمون في قدراتهم واحتياجاتهم، وخبراتهم ومستوياتهم العلمية؛ لذا يمنح الإشراف المتنوع المعلمين أساليب إشرافية متنوعة تراعي هذا التفاوت، فيقدم ثلاثة أساليب رئيسة لتطوير أداء المعلم، بحيث يتيح للمعلم الحرية، لاختيار الأسلوب المناسب لتنمية قدراته وإمكاناته المهنية، وتتمثل هذه الأساليب في:

أولاً: التطوير المكثف

وهو الأسلوب الأول من أساليب الإشراف المتنوع، وصيغة خاصة من الإشراف الصفي الإكلينيكي، حيث يعمل المشرف التربوي مع المعلم عن قرب وبشكل مركز؛ بهدف تطوير وتحسين المهارات الأساسية للتدريس بطريقة فعالة، ويقدم للمعلمين قليلي الخبرة، أو الذين يواجهون مشكلات تدريسية حادة، أو المعلمين الراغبين بهذا الأسلوب (جلاتهورن وفورسمان، ١٩٩٥)، وذكر العبدالكريم (٢٠٠٥) أن هذا الأسلوب يمكن أن يستفيد منه المعلمون الذين تقل خبرتهم عن سنتين، أو الذين يقل تقديرهم في الأداء الوظيفي عن ٨٥ درجة، أو رغبة المعلم في الاستفادة من هذا الأسلوب.

وأضاف عايش (٢٠١٠) أن أسلوب التطوير المكثف مشابه للإشراف الصفي (الإكلينيكي)، إلا أنه يختلف عنه في أن الإشراف الصفي يُركز على طريقة التدريس، ويُطبق - غالباً - مع جميع المعلمين، ويعتمد على نوع واحد من الملاحظة، بينما أسلوب التطوير المكثف ينظر إلى نتائج التعلم، ويطبق مع من يحتاجه، ويستفيد من أدوات متعددة في الملاحظة.

خصائص التطوير المكثف:

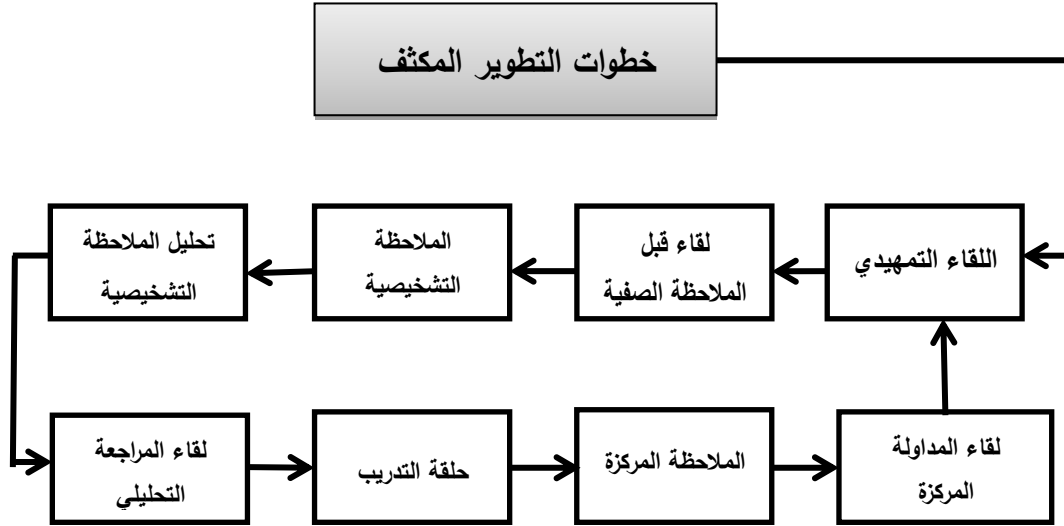
يشير العبدالكريم (٢٠٠٥) أن لأسلوب التطوير المكثف ثلاث خصائص رئيسة، تكفل نجاحه وتطبيقه بالشكل المطلوب، وهذه الخصائص هي:

- يهتم فقط بالنمو المهني للمعلم ولا يهتم بإصدار الأحكام وتقييم الأداء.
- التطوير والتقويم منفصلان، فالمسؤول عن التقويم يجب ألا يتولى تنفيذ أسلوب التطوير المكثف.

- العلاقة بين المعلم والمشرف التربوي علاقة ودية تعاونية.

خطوات التطوير المكثف:

يتألف أسلوب التطوير المكثف من ثمان خطوات متسلسلة، يوضحها الشكل (٣):



الشكل (٣) خطوات التطوير المكثف - (مخطط من تصميم الباحثة)

وفقاً للشكل (٣) يمكن إيجاز تلك الخطوات والتي ذكرها (عليان والقاسم وسنداوي وزيدان، ٢٠٠٩) كالآتي:

- ١- اللقاء التمهيدي: ويُفضل أن يكون في أول العام الدراسي، يتباحث فيه المشرف مع المعلم الأوضاع العامة، ويتعرف على احتياجاته لتطوير أدائه، وبناء علاقة قوية معه.
- ٢- لقاء قبل الملاحظة الصفية: يتم فيه مراجعة خطة المعلم للدرس المراد ملاحظته، وتحدد فيه أهداف الملاحظة الصفية.
- ٣- الملاحظة الشخصية: حيث يقوم المشرف بجمع المعلومات، المتعلقة بالجوانب ذات العلاقة بالموضوع المراد ملاحظته، لتشخيص احتياجات المعلم.
- ٤- تحليل الملاحظة الشخصية: وفيها يقوم كل من المعلم والمشرف بتحليل جميع المعلومات التي تم جمعها أثناء الملاحظة الشخصية، وذلك لتحديد البرامج والنشاطات التنموية التي سيتم تنفيذها.

٥- لقاء المراجعة التحليلي: لقاء بين المشرف والمعلم، لتحليل خطوات الدرس، وبيان أهميته لنمو المعلم .

٦- حلقة التدريب: لقاء يتيح للمعلم التدريب على مهارة معينة، تم تحديدها من خلال عملية التشخيص، وتتكون حلقة التدريب من الخطوات التالية: التزويد بالمعلومات الأساسية للمهارة، وشرح المهارة وطريقة الأداء، العرض العملي للمهارة، التدريب الموجه مع تقديم التغذية الراجعة التطويرية، التدريب الفردي المستقل مع تقديم التغذية الراجعة التطويرية .

٧- الملاحظة المركزة: يركز المشرف على ملاحظة تلك المهارة المحددة وجمع معلومات عنها.

٨- لقاء المداولة المركزة: وهو لقاء مداولة، يتم فيه مراجعة وتحليل نتائج الملاحظة المركزة.

في ضوء الخطوات السابقة نلاحظ أنها تحتاج إلى وقت وجهد كبير من المشرف التربوي لتطبيقها، إلا أن هذه الخطوات لا تُقدم إلا لفئة قليلة من المعلمين ممن يحتاجها، وبالتالي يُمكن المشرف التربوي من التركيز على المعلمين الذين هم بحاجة إلى تطوير مكثف، وهو ما أكدّه العبدالكريم (٢٠٠٥) من أن هذا الأسلوب فعلاً يُقدم لشريحة من المعلمين، وهي عادة لا تتجاوز ٢٠% منهم في الحقل التربوي.

ثانياً: النمو المهني التعاوني

وهو أحد أساليب الإشراف المتنوع القائم على التعاون المنظم بين الزملاء، ويقصد به "رعاية عملية نمو المعلمين من خلال تعاون منتظم بين المعلمين والمشرف التربوي، بحيث يقوم مجموعة من المعلمين بملاحظة أحد زملائهم، بإشراف المشرف التربوي في موقف صفّي، ثم مناقشة الجوانب التي تحتاج إلى تطوير وتحسين" (نبهان، ٢٠٠٧، ص١١٨).

ويشير العبدالكريم (٢٠٠٥) أن هذا الأسلوب يتمتع بعدد من المزايا، منها:

- يكافئ مهنية المعلمين، ويعطيهم الحرية في اتخاذ القرار لتحمل مسؤولية نموهم المهني.

- يقلل العزلة بين المعلمين، ويمكنهم من التفاعل مع زملائهم حول الأمور المهنية.

- يستجيب لرغبة المعلمين، وتفضيلهم لزملائهم كمصدر دعم هام.

- يفتح المجال لطرح الأفكار الجديدة.

ويؤكد بيرى (Perry, 2000) في دراسته على أن النمو المهني التعاوني ممتاز لجميع المعلمين، إذا كان لديهم خبرة قوية في مجال تدريسهم، ومن الأفضل أن يُستخدم هذا الأسلوب عندما تتعادل - تقريباً - خبرة المشرف التربوي مع المعلمين، ويكون للمعلمين فرصة لاتخاذ القرارات بتوجيه من المشرف التربوي. ويشمل النمو المهني التعاوني عدة أنشطة تطويرية وهي:

(١) تدريب الأقران:

هو عبارة عن حلقات من الزيارات الصفية المنظمة، يقوم بها مجموعة من المعلمين فيما بينهم بشكل منظم، للتدرب على مهارات تدريسية محددة، بهدف تحقيق أهداف تطويرية، حيث يُقسم المعلمون إلى مجموعات صغيرة، تتراوح بين (٣-٥) معلمين، يقومون بملاحظة تدريس بعضهم بعضاً، ويعقب ذلك مداولات إشرافية.

وهو أكثر صور النمو المهني التعاوني، ويتم فيه - تقريباً - تطبيق خطوات التطوير المكثف نفسها؛ لكنها بين الزملاء، دون تدخل مباشر من المشرف، ويتم هذا النشاط عبر حلقات تدريب، تتضمن كل منها التدريب على مهارة واحدة يختارها المعلم، ويطلب من زملائه ملاحظتها، ومن ثم تقديم التغذية الراجعة له، من خلال نقاشات بين أفراد المجموعة (أبو الكأس، ٢٠١٢).

ولهذا الأسلوب عدة مسميات، منها: إشراف الزملاء، والتدريب من قبل الزملاء، والملاحظة من قبل الزملاء، وتقييم الرفاق، والنمو المهني المشترك، وتبادل الزيارات بين المعلمين، وأكثر هذه المسميات تداولاً هو تبادل الزيارات بين المعلمين، والإشراف بالأقران.

وفي ضوء ما سبق، يتضح أن هذا النشاط قد يواجه بعض المشكلات، مثل: ضعف مهارة الملاحظة الصفية لدى المعلمين، والمجاملة بين المعلمين عند مناقشة الزيارات، لذا لابد من العمل على تدريب المعلمين على مهارات الملاحظة الصفية، والتأكيد عليهم بضرورة تقييم زملائهم بموضوعية ومصداقية.

٢) اللقاءات التربوية

وهي نقاشات منظمة حول موضوعات مهنية وتربوية وعلمية، لرفع المستوى العلمي للمعلمين، وقد تكون على شكل ندوات، أو مؤتمرات أو محاضرات، ويجب أن تكون هذه اللقاءات منظمة، ومخطط لها تخطيطاً جيداً، ويوضع لها عنوان محدد، وتُرسم محاورها، ويُحدد مكانها وزمانها وأهدافها؛ حتى لا تتحول إلى كلمات لا هدف لها، ويمكن أن يشترك في تنفيذ هذه اللقاءات المشرف التربوي، ومدير المدرسة، والمعلمون، وبخاصة المعلمون في فئة النمو المهني الذاتي (صليوه، ٢٠٠٥).

٣) تطوير المنهج

إن تطبيق المعلمين للمنهج له أثر كبير في العملية التعليمية التعلمية، لذا يعمل المعلمون بشكل جماعي أو على شكل مجموعات، لوضع خطة لتطبيق المنهج وتعديله، أو سد بعض الثغرات التي تكون في المنهج، كذلك البحث عن الطريق الأنسب لتنفيذ المنهج وتطبيقه، وحل ما يعترض المعلمين من مشاكل، وأيضاً عمل تقويم للمنهج لتطويره (العنزي، ٢٠٠٩).

٤) البحوث الإجرائية

هي البحوث التي يقوم بها المعلمون، وتتعلق بموضوع تربوي عملي، وتساهم في دعم العمل الجماعي بين المعلمين، وتساعد على تطوير التدريس، ورفع مستوى المعلمين التربوي والعلمي والمهني (نبهان، ٢٠٠٧).

٥) التحليل الذاتي للأداء

يقصد به قيام المعلم بتحليل أدائه ذاتياً، من خلال تصوير الدروس ثم إعادة مشاهدتها، والتأمل في أدائه وتحليله، وتقييمه ثم كتابة تقرير للاستفادة منه لتطوير أدائه، ويستحسن أن يطلع المعلم زملاءه على بعض التقارير، ومناقشتها معهم، ويهدف هذا النشاط إلى قيام المعلم بتأمل ذاتي لأدائه؛ بحيث يكون المعلم أكثر وعياً بسلوكيات تدريسه (العبدالكريم، ٢٠٠٥).

ويرى جلاتهورن (Glatthorn) أنه يمكن لكل مدرسة أن تصوغ ما يناسبها من أنشطة النمو المهني التعاوني، ويشير العوران (٢٠١٠) إلى أن هذا الأسلوب لا يحقق أهدافه إلا بتوفر الشروط الآتية:

- وجود الجو التربوي العام الذي يدعم العملية.
- مشاركة القاعدة، وهم المعلمون، ودعم القمة، وهم المسؤولون.
- لزوم البساطة والبعد عن التكلف والرسميات المبالغ فيها.
- إيجاد التدريب اللازم.
- الترتيب لإيجاد الوقت اللازم .
- مكافأة المشاركين.

وبناءً على ما سبق يمكن لكل مدرسة أن تبدأ بما تراه مناسباً، وليس من الضروري البدء بالأنشطة جميعها، كالبدء - مثلاً - بنشاط اللقاءات التربوية، ثم تدريب الأقران، كما أن للمعلم الحرية في أن يصوغ ما يناسبه من أنشطة النمو المهني التعاوني.

ثالثاً: النمو المهني الذاتي

هو عملية نمو مهنية تربوية يعمل فيها المعلم بشكل مستقل، معتمداً على جهده الذاتي، فيحدد لنفسه هدفاً أو أكثر، يعمل على تحقيقه خلال فصل أو عام دراسي كامل، ويضع لذلك خطة يقوم بتنفيذها، ثم يعد تقريراً عما تحقق له من نمو مهني، يقدمه للمشرف التربوي للحصول على التغذية الراجعة المناسبة، ويكون دور المشرف المساندة، وليس التدخل المباشر، ويناسب هذا الأسلوب فئة المعلمين ذوي الخبرة والكفاءة العالية، والواعين بأهداف الإشراف الذاتي ومنطلقاته (Glatthorn & Fox, 1996, p33؛ الزهراني، ٢٠١٢).

ولنجاح عملية النمو الذاتي يجب مراعاة بعض النقاط، والتي وردت في نبهان (٢٠٠٧)

وهي:

- توفير التدريب الكافي لمهارات الإشراف الذاتي، مثل: وضع الأهداف، ووضع الخطط، وتحليل

تسجيلات المعلم نفسه، وتقييم التقدم.

- إبقاء البرنامج بسيطاً، وإبعاده عن التعقيد، من خلال تقليل الأهداف واللقاءات والأعمال الكتابية.
- تقديم الدعم اللازم لتوفير المصادر الضرورية.
- إيجاد طريقة للحصول على التغذية الراجعة، فالمعلم في هذا الأسلوب يعمل منفرداً، وليس لديه من يزوده بذلك المعلومات.
- تشجيع المعلمين على استخدام العمليات التي تركز على التفكير والتأمل في الأداء.
- اشتقاق أهداف التطوير الذاتي من أهداف عامة للمدرسة.

إن الإشراف المتنوع يسعى إلى الاستفادة من أنماط الإشراف الأخرى، ويركز على تنويع الممارسات الإشرافية، بحيث تناسب أكبر قدر من المعلمين، فيمنح المعلمين أساليب متنوعة، تتناسب مع قدراتهم واحتياجاتهم، وخبراتهم ومستوياتهم العلمية، مما يتيح لهم الفرصة لاختيار ما يناسبهم، ويحقق نموهم العلمي والمهني، ويؤكد على أهمية تقديم برامج تطويرية شاملة للمعلم الجديد، والمعلم الذي يعاني من مشكلات معقدة أثناء قيامه بمهامه التدريسية، ويمنح المعلمين الآخرين حرية اختيار الأسلوب الإشرافي التعاوني، أو الإشراف الذاتي (العبدالجبار، ٢٠٠٨).

مهام العاملين في الإشراف المتنوع

الإشراف التربوي رسالة وأمانة يحملها المشرف التربوي على عاتقه، فالمشرف التربوي قائد يمارس أنشطة إيجابية في توجيه الآخرين، بهدف تحسين عمليتي التعليم والتعلم، وتحقيق النمو المستمر للطالب والمعلم، من خلال تهيئة الفرص المتكاملة للنمو، لكل الفئات من المعلمين والطلبة، وتشجيعهم على الابتكار والإبداع (المكدمي، ٢٠١٣).

هناك عدة مهام للعاملين في الإشراف المتنوع ، والتي تشمل المشرف التربوي، ومدير

المدرسة، والمعلمين كما يلي:

أ. مهام المشرف التربوي:

للمشرف التربوي مهام متعددة حسب ما وردت في (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٦ ب؛ العنزي، ٢٠٠٩)، تتضح فيما يلي:

- عقد اجتماع مع مديري المدارس المسندة إليه، للاتفاق على الإجراءات الرئيسة لخطة العمل.
- تصنيف المعلمين إلى ثلاث فئات وفق معايير التصنيف المحددة: (فئة التطوير المكثف، وفئة النمو التعاوني، وفئة النمو الذاتي) بالتعاون مع مدير المدرسة.
- متابعة مدير المدرسة لتنفيذ اللقاءات التربوية، التي تقام كل أسبوعين، وحضور فعاليتها، والمشاركة فيها.
- وضع خطة لزيارات المعلمين في فئة (التطوير المكثف)، بالتنسيق مع مدير المدرسة.
- إعطاء تصور للمعلمين في فئة النمو الموجه ذاتيًا، عن كيفية إعداد خطة التنمية الذاتية.
- الاطلاع على الخطط الفنية لكل معلم من فئة النمو الموجه ذاتيًا.
- زيارة المعلمين في فئة التطوير المكثف، وتنمية مهاراتهم.
- الاطلاع على خطط حلقات تدريب الأقران ومتابعة تنفيذها.
- تقديم الدورات التدريبية للمعلمين في ضوء احتياجاتهم.
- تقييم الأداء الوظيفي للمعلمين بالتشاور مع مدير المدرسة.
- إعداد تقرير فصلي عن أداء المدارس المسندة إليه.

ب. مهام مدير المدرسة:

يعتبر مدير المدرسة حجر الأساس في أي مؤسسة تربوية، فدوره أساسي لنجاح أي نموذج إشرافي يراد تطبيقه في المدرسة، لذلك فمدير المدرسة يتحمل عبئًا كبيرًا في تطبيق هذا النموذج، من خلال تعاونه مع المشرف التربوي، ومن مهامه:

- تصنيف المعلمين إلى الفئات الثلاث وفق الضوابط والمعايير المحددة لكل فئة، بالتعاون مع المشرف التربوي.
- إتاحة الفرصة للمعلمين للالتقاء والتشاور، والمشاركة في تصنيفهم في الفئات الثلاثة.
- تنسيق جدول المدرسة بما ييسر تنفيذ نشاطات الإشراف المتنوع.
- تحفيز المعلمين، وتشجيع المبادرات التي تعين على تطبيق أساليب الإشراف المتنوع.
- إعداد جدول اللقاءات التربوية، والمشاركة في تنفيذها، والإشراف عليها.
- إشراك المعلمين في إعداد اللقاءات التربوية، وتنظيمها.
- وضع خطة وجدول زيارات المجموعات في نشاط تدريب الأقران، والإشراف على تنفيذها.
- إعداد ملف لتقارير اجتماعات المجموعات، وإطلاع المشرف التربوي عليه.
- التأكد من وضع خطط النمو المهني للمعلمين في فئة (النمو الموجه ذاتيًا)، ومتابعة تنفيذ تلك الخطط.
- القيام بزيارات صفية للمعلمين في جميع الفئات الثلاثة.
- تقويم الأداء الوظيفي للمعلمين، بالتشاور مع المشرف التربوي (زكري، ٢٠٠٨).

ج. مهام المعلم:

وتتمثل مهامهم حسب ما أوردته وزارة التربية والتعليم بالسعودية (٢٠٠٦ب)، فيما يلي:

١. المعلم في الفئة الأولى (التطوير المكثف):

- تحديد المهارات اللازمة لنموه المهني بالتعاون مع المشرف التربوي.
- المشاركة مع المشرف التربوي في وضع خطة الزيارات وتنفيذها.
- حضور اللقاءات التربوية التي تساعد على النمو المهني.
- الاستفادة من المصادر المختلفة في إثراء معرفته عن المهارات التي يحتاج إليها.

٢. المعلم في الفئة الثانية (النمو المهني التعاوني):

- المشاركة في إعداد وتنظيم وحضور اللقاءات التربوية.
- استخدام أسلوب (التحليل الذاتي للأداء) لتطوير مهاراته التدريسية.
- المشاركة بفاعلية مع أفراد مجموعته في الأنشطة الخاصة بهذه الفئة.
- تقديم تقارير دورية عن منجزاته لكل من مدير المدرسة والمشرف التربوي.

٣. المعلم في الفئة الثالثة (النمو الموجه ذاتياً):

- وضع خطة لنموه المهني.
- السعي لتنمية مهاراته ذاتياً.
- تقديم تقرير فصلي عما توصل إليه في مجال تنمية مهاراته .
- المشاركة في بناء برامج النمو المهني للمعلمين في الفئة الثانية (النمو المهني التعاوني).
- المشاركة في تنفيذ اللقاءات التربوية للمعلمين في الفئة الثانية (النمو المهني التعاوني).
- مساعدة المشرف التربوي في ملاحظة المعلمين من تخصصه في أسلوب التطوير المكثف.

تجربتان من التجارب العالمية في تطبيق الإشراف المتنوع

ستتناول الباحثة عرضاً لتجربتين من التجارب العالمية، والتي طبقت الإشراف المتنوع، التجربة الأولى تجربة مدرسة منطقة هازلتون بولاية بنسلفانيا بالولايات المتحدة الأمريكية (Hazleton Area School District)، والثانية تجربة المملكة العربية السعودية، وفيما يلي عرض لتلك التجربتين.

أولاً: تجربة "مدرسة منطقة هازلتون" بولاية بنسلفانيا بالولايات المتحدة الأمريكية للإشراف المتنوع (Hazlton Area School District, 2012)

تعمل إدارة المناطق التعليمية بمنطقة هازلتون بولاية بنسلفانيا، وفق ما ورد في خطة المنطقة التعليمية للإشراف المتنوع (Hazlton Area School District, 2012, p2)، على إتاحة الفرص للمعلمين لاتخاذ القرارات المرتبطة بتطويرهم مهنيًا، وتوفير الأدوات لهذا التطور الذي يُمكن التربويين من تولي المسؤولية الشخصية، حيث تلتزم خطة الإشراف المتميزة بالمنطقة في إيجاد بيئة صحية للمعلمين داخل المدرسة، تعزز من طرق التدريس وتشجع الطلبة على التحصيل العلمي، وبالتالي تعمل على توفير فرص مستدامة لتطوير المعلمين مهنيًا؛ بهدف تحقيق النجاح والمساهمة في العملية التربوية.

وتعتمد خطة الإشراف المتنوع لهذه المدرسة على نموذج جلاتهورن (Glatthorn) للإشراف المتنوع، ونموذج دانيلسون (Danielson) وهو أحد النماذج الحديثة المطورة لنموذج جلاتهورن، والذي يركز على تزويد المعلمين بالفرص التطويرية في مختلف مراحل التطوير، ويجعلهم ينهكون في عمليات مختلفة ويمارسون أنشطة متنوعة، كما يركز نظام تقييم المعلمين على التقييم التكويني، ويستخدم أنشطة التطوير الموجهة ذاتيًا لدعم التعلم المهني، ويتضمن ثلاثة مسارات للإشراف التربوي على المعلمين: برنامج المعلم المبتدئ، ومسار التطوير المهني للمعلمين المثبتين الذين يظهرون الالتزام بمقاييس التدريس الفعال، ومسار مساعدة المعلم وذلك للمعلمين الذين لم يحققوا مقاييس الجودة التعليمية (السلامي، ٢٠٠٨؛ Piraino, 2006).

وحددت الخطة أنماطاً إشرافية متنوعة تُطبق على المعلمين وفق آلية محددة للاختيار والتقييم، وفيما يلي استعراض لهذه التجربة (Hazlton Area School District, 2012).

■ أهداف خطة التطوير المهني

هدفت مدرسة هازلتون من خلال خطة التطوير المهني، إلى توفير الدعم اللازم لهيئة التدريس؛ لتعزيز تطورهم المهني، وإنجاز مسؤولياتهم التعليمية، من خلال التعليم التأملي، وتدريب الأقران، ونموذج التعلم مدى الحياة، حتى يستطيع كل من المعلمين والطلاب المساهمة في مجتمع أكبر؛ فإدارة مدرسة هازلتون ترى بأن عمل المعلمين والإداريين معًا أثناء العملية التعاونية، يمكن أن يصقل مهاراتهم من خلال الاستفادة من نقاط القوة لدى كل واحد منهم.

■ خطة الإشراف المتنوع بمدرسة منطقة "هازلتون"

توفر خطة الإشراف المتنوع في هذه المدرسة، إطار عمل للخدمات الإشرافية تتسجم مع التطوير المهني للمعلمين، وتتضمن خطتها إخضاع المعلمين لحلقة تطويرية، وتبدأ بمشاركة كل معلم باختيار الأسلوب الذي يتناسب مع احتياجاته في التطوير المهني، في جو من التعاون والاحترام المتبادل.

وتتضمن الخطة ثلاثة خيارات تطويرية، هي: النمو المهني الذاتي، والنمو المهني التعاوني، والإشراف الإكلينيكي، بحيث يكون في كل سنة دراسية على الأقل ٢٥% من الهيئة التدريسية في كل مبنى، تتبع الإشراف الإكلينيكي، وبالتالي فإن المعلمين غير المثبتين، أو المعلمين الجدد، سيستخدمون الإشراف الإكلينيكي سنوياً، في حين أن كل معلم يمتلك خبرة سيستخدم الإشراف الإكلينيكي كل أربع سنوات، وفي السنوات التالية قد يختار المعلم ذو الخبرة بين وضع التطوير المهني القائم على التوجيه الذاتي أو التعاوني، ما لم يتم اعتماد خلاف ذلك من قبل المشرف المباشر، وفيما يلي عرض للخيارات التطويرية ضمن نموذج الإشراف المتنوع الذي طبقتة المدرسة (Hazlton Area School District, 2012, p4):

١. النمو المهني الموجه ذاتياً

وهي طريقة إشرافية، تُمكن المعلم من الانخراط في دراسة مستديمة لجانب محدد من جوانب المناهج الدراسية، أو استراتيجيات التدريس التي تعزز مهارات التدريس، وترفع من المستوى التحصيلي للطالب، ويخصص هذا الخيار للمعلمين المثبتين، والذين لا تقل خبرتهم عن ثلاث سنوات، إضافة إلى حصولهم على تقدير ممتاز في آخر ثلاثة تقارير للأداء الوظيفي، قبل انضمامهم في خطة النمو المهني الموجه ذاتياً، وله عدة متطلبات منها:

- يُقدم المعلم خطة عمله إلى المشرف التربوي؛ للمراجعة والاعتماد قبل ١٥ أكتوبر من السنة الأكاديمية.

- المعلم مسؤول عن جمع وتحليل وتسليم كافة البيانات المتفق عليها في الخطة الإجرائية، وغيرها من المتطلبات.

- حصول المعلم على موافقة مشرفه المباشر على خطة عمله أو تغييرها.
- اجتماع المشرف التربوي مع المعلم؛ لمناقشة مدى التقدم في إنجاز أهداف خطته، وذلك في نهاية كل فصل دراسي.
- إكمال المعلم عملية التقييم الذاتي لخطته في نهاية كل فصل دراسي.
- مشاركة المعلم بنتائجه مع أعضاء هيئة التدريس بمدرسة منطقة "هازلتون".
- المعلم الذي سيحصل على تقارير مُرضية عند الانتهاء من خطته خلال السنة الدراسية الحالية، يتم تصنيفه مرة أخرى في العام الدراسي القادم.
- يستمر المعلم في النمو المهني الذاتي، ما لم تتغير ظروف المعلم والتي تستدعي تغييره سواء بطلب من المعلم نفسه أو المشرف التربوي.
- وبعد مرور أربع سنوات، يمكن أن ينضم المعلم لفئة الإشراف الإكلينيكي، أو النمو المهني التعاوني لمدة سنة، وبنهاية العام الدراسي يمكن للمعلم الرجوع مرة أخرى للنمو المهني الذاتي، أو أسلوب آخر بموافقة مشرفه المباشر (Hazlton Area School District, 2012).

٢. النمو المهني التعاوني

وهي طريقة إشرافية تسمح للمعلم بالعمل مع معلم آخر، أو مجموعة صغيرة من المعلمين، في بيئة تعاونية، لدراسة وتعديل وتطوير الأداء المهني، ويتضمن النمو المهني التعاوني: تدريب الأقران، وتطوير المناهج الدراسية، والبحث الإجرائي، وهو مخصص للمعلمين المثبتين، والذين لا تقل خبرتهم عن ثلاث سنوات في وظيفتهم الحالية، وتقدير ممتاز في آخر ثلاثة تقارير، في حين يمكن للمعلمين الغير مثبتين اختيار هذا الخيار إضافة لوضعهم في الإشراف الإكلينيكي.

ومن متطلبات النمو المهني التعاوني ما يأتي:

- تسليم المعلمين الخطة الإجرائية إلى المشرف المباشر للمراجعة والاعتماد، قبل ١٥ أكتوبر من العام الأكاديمي الحالي، بحيث تشمل الخطة على: الأهداف، ووصف لخطوات

- المجموعة في تحقيق الأهداف، والإطار الزمني، والموارد المطلوبة، والزيادة المتوقعة في التحصيل العلمي للطلبة، وتحديد واجبات وأدوار كل معلم لتحقيق أهداف المجموعة.
- المجموعة مسؤولة عن جمع وتحليل وتسليم كافة البيانات المتفق عليها في الخطة الإجرائية.
- حصول المجموعة على موافقة مسبقة من المشرف المباشر، قبل أن تخضع الخطة الإجرائية لأي تعديل أو تغيير، وغيرها من المتطلبات الأخرى.
- يجتمع أعضاء المجموعة مع المشرف التربوي في نهاية كل فصل دراسي، لمناقشة مدى التقدم في إنجاز أهداف خططهم.
- إكمال المعلمين عملية التقييم الذاتي لخططهم في نهاية كل فصل دراسي.
- مشاركة أعضاء المجموعة في النتائج مع أعضاء هيئة التدريس بمدرسة منطقة "هازلتون".
- المعلم الذي سيحصل على تقارير مرضية عند الانتهاء من خطة العمل خلال السنة الدراسية الحالية، يتم تصنيفه مرة أخرى في بداية العام الدراسي القادم.
- يستمر المعلم في النمو المهني التعاوني، ما لم تتغير ظروف المعلم والتي تستدعي تغييره سواء بطلب من المعلم نفسه أو المشرف المباشر.
- في غضون أربع سنوات، يمكن أن ينضم المعلم لفئة الإشراف الإكلينيكي، مع وضعه في النمو المهني التعاوني لمدة سنة، وبنهاية العام الدراسي يمكن للمعلم الرجوع مرة أخرى للنمو المهني التعاوني أو أسلوب آخر من اختياره، بموافقة مشرفه المباشر (Hazelton Area School District, 2012, p5).

• تدريب الأقران كخيار للنمو المهني التعاوني:

- يعد تدريب الأقران أحد أنشطة النمو المهني التعاوني، والذي يُمكن المعلم من العمل مع معلم آخر أو معلمين في بيئة تعاونية؛ لتطوير وتعزيز الأداء المهني.
- ومن متطلبات تدريب الأقران، إشعار المشرف المباشر بالاهتمام بمجموعة تدريب الأقران، بحلول ١٥ أكتوبر من العام الأكاديمي الحالي، وتتضمن:
- ١. توفير دليل على تدريب الأقران .

٢. إعداد وتقديم المعلمين الخطة الإجرائية الفردية إلى المشرف المباشر في ١٥ أكتوبر، مع تواريخ وأوقات أنشطة تدريب الأقران.

٣. إكمال ما لا يقل عن ثلاث مشاورات يجريها زميل الأقران كل عام، مع إمكانية إضافة عدد المشاورات في حالة الضرورة.

٤. يجتمع المشرف المباشر مع فريق من المعلمين، لمتابعة مدى التقدم في تحقيق أهداف خطة العمل، وذلك نهاية كل فصل دراسي.

٥. يتحمل كل معلم مسؤولية إتمام برنامج تدريب الأقران في نهاية كل فصل دراسي، ويتم توقيعه على ذلك.

٦. يحصل المعلم على تقدير "مرضٍ" فور انتهائه من خطة العمل (Hazlton Area School District, 2012, p6).

٣. الإشراف الإكلينيكي

عبارة عن طريقة إشرافية تمكن المعلم من العمل مع المشرف المباشر؛ بغرض تطوير البيئة التعليمية، من خلال التركيز على التربية، وطرق التدريس، والموارد، والتقنيات، ويشترك في هذا الخيار كافة المعلمين غير المثبتين، وحديثي التخرج، وموظفي السنة الأولى، والمثبتين حديثاً، والمعلمين القدامى، حيث أن المعلمين المثبتين يجب مشاركتهم في هذا الخيار مرة كل أربع سنوات، وبعد الإشراف الإكلينيكي خياراً آخر للمعلمين الذين لا يرغبون في اختيار الإشراف الذاتي أو التعاوني (Hazlton Area School District, 2012, p10).

ويمر الإشراف الإكلينيكي بثلاث مراحل، هي: الاجتماع ما قبل الملاحظة، والملاحظة الرسمية، واجتماع ما بعد الملاحظة الرسمية، ويخضع المعلمين في هذا الخيار لأدوات تقييم متنوعة، معتمدة على أداتين الأولى تعتمد على استمارة التقييم ٢٤٦ و ٢٤٨ المتبعة في المدرسة، والثانية تعتمد على أداة قياس الكفاءة للمعلمين القائم على نموذج دانيلسون.

ومن متطلبات خطة الإشراف الإكلينيكي المعتمدة على استمارة التقييم ٢٤٦ و ٢٤٨: أنه على المعلم كتابة وتسليم الخطة الإجرائية الفردية مع الهدف السنوي إلى المشرف المباشر بحلول ١٥ أكتوبر من العام الأكاديمي الحالي، كما يجب على المعلم تعبئة استمارة الاجتماع التحضيري قبل الملاحظة، ثم يبدأ المشرف المباشر بالملاحظة الرسمية ويتبعها بالمتابعة

والمراقبة لأداء المعلم، ويتم التركيز على استراتيجيات التدريس وتحديد نقاط القوة واقتراحات التحسين، وأخيرا يحصل المعلم على تقدير "مرض" عند الانتهاء من خطة العمل الخاصة به.

بينما تشتمل خطة الإشراف الإكلينيكي المعتمدة على الأداة الجديدة لقياس كفاءة المعلمين على الآتي:

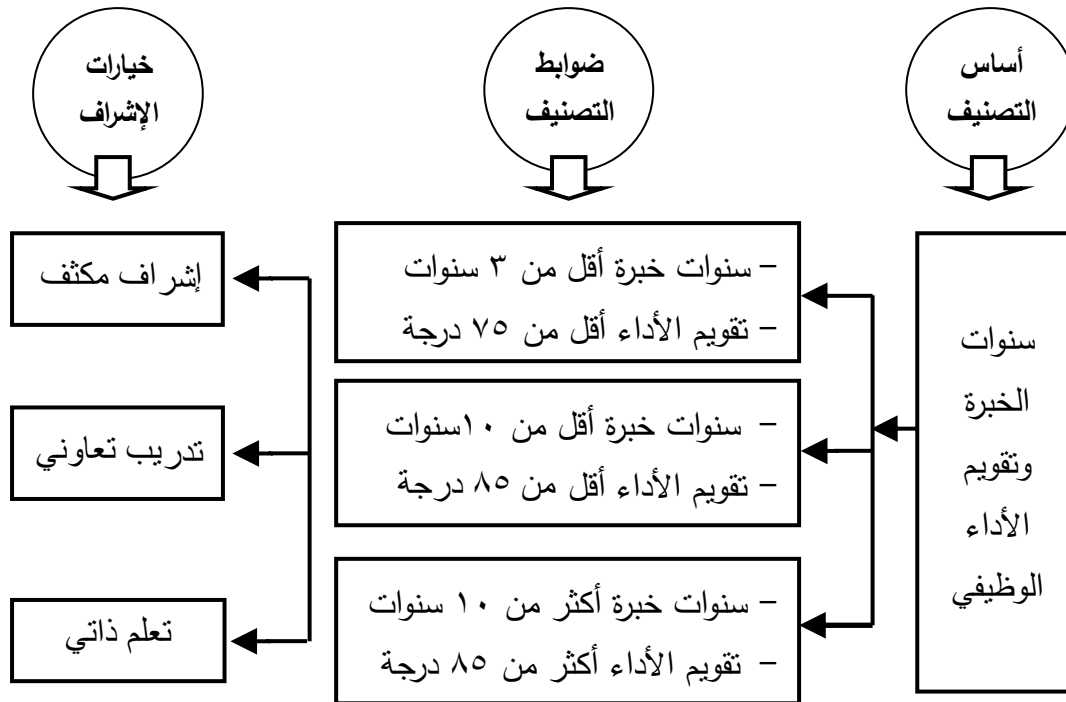
- على المعلم كتابة وتسليم الخطة الإجرائية الفردية مع الهدف السنوي إلى المشرف المباشر بحلول ١٥ أكتوبر من العام الأكاديمي الحالي.
- يقدم المعلم خطة الدرس قبل الملاحظة الرسمية بيوم واحد.
- يبدأ المشرف المباشر بالملاحظة الرسمية وتستمر لمدة أسبوع.
- يقوم المعلم بالتقييم الذاتي لدرسه باستخدام نموذج دانيلسون.
- اجتماع ما بعد الملاحظة بين المعلم والمشرف المباشر خلال ثلاثة أيام دراسية من تنفيذ الملاحظة، لمناقشة العنوان والأهداف.
- يقوم المشرف بمتابعة مدى تنفيذ المعلم لأهداف الدرس خلال أسبوع واحد.
- المعلم الذي سيحصل على تقارير مرضية عند الانتهاء من خطة العمل خلال السنة الدراسية الحالية، يتم تصنيفه مرة أخرى في بداية العام الدراسي القادم (Hazlton Area School District, 2012).

ويتضح مما سبق في عرض تجربة المدرسة الأمريكية لتطبيق نموذج الإشراف المتنوع، أنها طبقت أساليب النموذج التطويرية وفق نموذج جلاتهورن (Glatthorn)، من حيث وجود أسلوب التطوير المكثف (أو الإشراف الإكلينيكي) والنمو التعاوني والنمو الذاتي، وقد طورت في الأنشطة المصاحبة للنمو المهني التعاوني، كالمحاث الإجرائية، وتطوير المنهج، وركزت على ضرورة انضمام المعلم للإشراف الإكلينيكي كل أربع سنوات، وأنه يمكن إشراك المعلم في خيارين من الخيارات التطويرية بنفس العام الدراسي، واهتمت بتقويم أداء المعلم، حيث كان التقويم جزءاً هاماً من العمليات الإشرافية.

ثانيا: تجربة المملكة العربية السعودية في تطبيق الإشراف المتنوع

بدأ تطبيق نموذج الإشراف المتنوع في المملكة العربية السعودية، في العام الدراسي ١٤٢٥/١٤٢٦هـ، على عدد محدود من مدارس البنين بمنطقة الرياض، بلغ عددها (٢٨) مدرسة مختلفة المراحل، تابعة لمركز الإشراف التربوي بشمال الرياض، مع تفريغ (٧) مشرفين تربويين من مختلف التخصصات، بواقع (٤) مدارس لكل مشرف، ووصل عدد المدارس التي طبقت الإشراف المتنوع في عام ١٤٢٧هـ (٢٢٧) مدرسة، وفي منطقة جدة والطائف طُبّق في (٢٥) مدرسة، إضافة إلى تطبيقه على جميع المدارس التابعة لمحايل عسير، لكن لم تطبق على مدارس المملكة بشكل شامل (السلامي، ٢٠٠٨؛ الموسى، ٢٠٠٩).

وقد طورت القطاعات التربوية في المملكة العربية السعودية نموذج الإشراف المتنوع لجلاتهورن (Glatthorn)، واعتمدت التجربة على تطبيق ثلاثة أساليب إشرافية متنوعة (التطوير المكثف، النمو المهني التعاوني، النمو المهني الذاتي)، بحيث يصنف المعلمون في المدرسة على أساس الخبرة وتقييم الأداء الوظيفي، وفق ضوابط محددة، وتحديد أسلوب إشرافي لكل فئة. والشكل (٤) يوضح نموذج الإشراف المتنوع المعدل كآآتي:

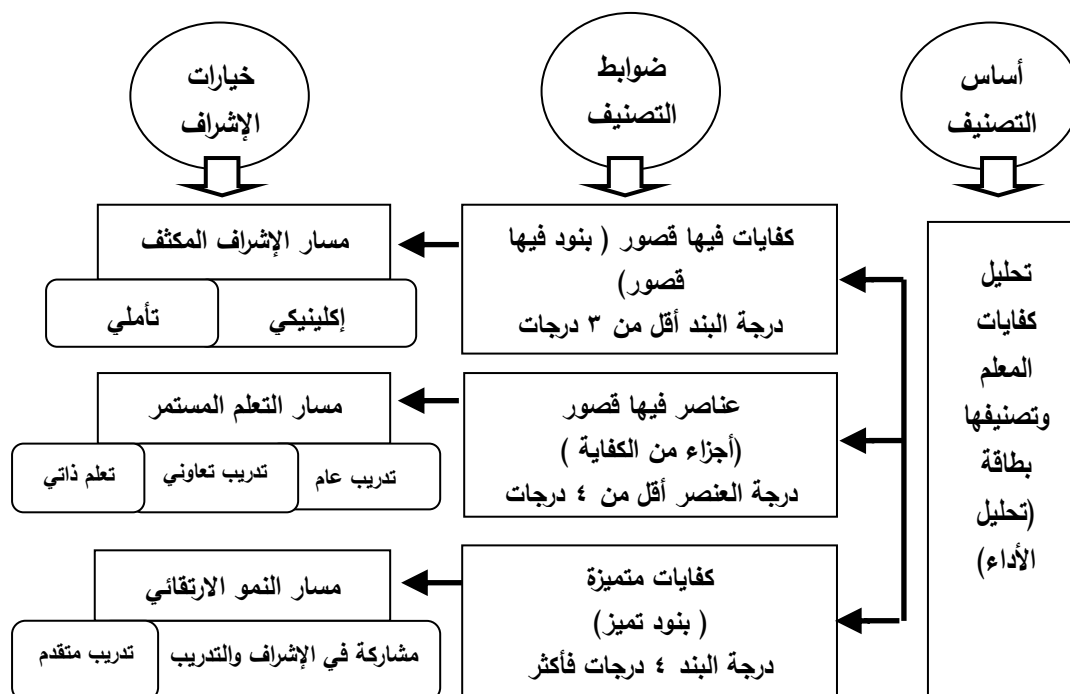


الشكل (٤) نموذج الإشراف المتنوع المعدل - (المصدر: الإدارة العامة للتربية

والتعليم، ٢٠٠٦، ص ٧)

يتضح من الشكل (٤) أن النموذج المعدل لم يترك المجال للمعلم لاختيار أسلوب الإشراف المناسب له، وإنما أتاح ثلاثة أساليب للإشراف وهي: الإشراف المكثف، التدريب التعاوني، والتعلم الذاتي، وقد أغفل هذا النموذج عن "الإشراف التربوي الإداري" لجلاتهورن (Glatthorn)، كما أنه ركز على أن تكون جهود الإشراف التربوي مركزة على فئة الإشراف المكثف، واتضح عند تطبيقه قصور في متابعة فئتي التدريب التعاوني والتعلم الذاتي، لعدم وضع إجراءات محددة لتطبيقهما (الإدارة العامة للتربية والتعليم، ٢٠٠٦).

وفي العام الدراسي ١٤٢٦/١٤٢٧هـ بدأ تطبيق الإشراف المتنوع في مدارس البنات، بمنطقة الرياض التعليمية، في (٥) مدارس فقط، وتم تفريغ (٨) مشرفات لتنفيذه، وتم تطوير نموذج الإشراف المتنوع المعدل، ليصبح نموذج الإشراف المتنوع المبني على الكفايات، يقوم على أساس تحليل أداء المعلمة، وتصنيف كفاياتها آلياً، بناء على مقياس متدرج من (واحد) إلى (خمسة)، بحيث تمثل الدرجة (واحد) أقل الدرجات، والدرجة (خمسة) أعلى الدرجات، وبناء على نتائج التحليل يتم تصنيف الكفايات وعناصرها وفق الدرجات إلى ثلاثة مستويات: (كفايات فيها قصور، عناصر فيها قصور، وكفايات متميزة)، والذي يوضحه الشكل (٥) كالآتي:



الشكل (٥) نموذج الإشراف المتنوع المبني على الكفايات - (المصدر: الإدارة العامة

للتربية والتعليم، ٢٠٠٦، ص ٥)

إن تطبيق نموذج الإشراف المتنوع، في مدارس المملكة العربية السعودية، حقق العديد من الإيجابيات من وجهة نظر المشرفين التربويين، منها: زوال الحاجز النفسي بين المعلم والمشرف التربوي، وإكساب المعلمين الثقة في أدائهم، مما كان له الأثر في تطوير الأداء، وإشاعة روح التنافس بين المعلمين، وتفعيل طاقات المعلمين، وتعزيز روح العمل الجماعي داخل المدرسة، واستخدام أساليب إشرافية متنوعة تتناسب وقدرات المعلمين، ونقل عملية التدريب إلى داخل المدرسة.

وبالرغم من تلك الإيجابيات إلا أنه ظهرت بعض السلبيات من وجهة نظر المشرفين التربويين، منها: البيئة المدرسية غير صالحة لتطبيق البرنامج في بعض المدارس، خاصة الفصول الضيقة، وضعف كفاية التدريب على تطبيق النموذج للمشرفين والمديرين والمعلمين؛ مما أدى إلى ضعف نتائج التطبيق، كما ظهرت المجاملة في وصف المعلمين لأداء زملائهم في تدريب الأقران، وتهاون بعض المعلمين في أدائهم للمهام الأساسية للتدريس (التحضير للدرس - متابعة مستوى الطلاب)، وضعف الدافعية لدى بعض المعلمين في تنفيذ أنشطة النموذج بسبب زيادة النصاب، وعدم وجود حوافز مادية أو معنوية، وعدم وجود نماذج موحدة لمتابعة التطبيق للمشرف التربوي ومدير المدرسة والمعلم، والاختلاف في التخصصات في تدريب الأقران يضعف الاستفادة من المادة العلمية، والنموذج لم يقدم للطلاب عملاً مباشراً لتطوير تحصيلهم الدراسي، بالإضافة إلى عدم ارتباط تنفيذ أنشطة الإشراف التربوي المتنوع بتقييم المعلمين؛ مما أدى إلى ضعف الاهتمام من بعضهم (الشبانة، ٢٠٠٨).

وتستخلص الباحثة من عرض هذه التجربة، أن المملكة العربية السعودية، لم تُطبق نموذج جلاتهورن (Glatthorn) كما هو، بل طورته بما يتناسب مع ظروف المجتمع التربوي السعودي، فبداية استخدمت نفس الأساليب التطويرية، من حيث وجود أسلوب التطوير المكثف، والتطوير التعاوني، والتطوير الذاتي، ولكن لم تترك مجال الحرية للمعلم لإختيار الأسلوب الإشرافي المناسب له، لذا أوجدت آليات لتصنيف المعلمين، ولتطبيق أساليب النموذج في مدارسها، وإن اختلفت مسمياتها لهذه الأساليب، كما يتضح أن النماذج المعدلة للإشراف المتنوع بالمملكة العربية السعودية، خلت من الخيارات التقويمية للمعلم، واقتصرت على الخيارات

التطويرية، حيث أن عمليات التثبيت والفصل للمعلم، كلها عمليات تختص بها وزارة منفصلة عن وزارة التربية، باعتبار النظام المركزي المطبق في المملكة العربية السعودية، وقد أشار السلامي (٢٠٠٨) أن تقويم المعلمين يعتمد على نموذج تقويم الأداء الوظيفي للمعلمين، والمعد من قبل وزارة الخدمة المدنية بالمملكة العربية السعودية.

المحور الثالث: الإشراف التربوي بمدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عُمان

سعت سلطنة عُمان إلى جعل تطوير التعليم المدرسي، ومنه التعليم ما بعد الأساسي، منطلقاً لخططها التنموية المستدامة، في إطار دور التعليم في التنمية البشرية وبناء القدرات؛ فقد استفادت وزارة التربية والتعليم بشكل علمي من الدراسات التي أجريت حول النظام التربوي، في تحديد النموذج المناسب للتعليم في الصفين (١٢، ١١)، ومنها الدراسة الاستثنائية حول التعليم الثانوي (نوفمبر ٢٠٠٠)، والمؤتمر العالمي الذي عقد في مسقط عام ٢٠٠٢م بالتعاون مع منظمة اليونسكو، والذي يعتبر محطة أساسية للانطلاق في وضع استراتيجية للتعليم ما بعد الأساسي (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٠).

ويسعى التعليم ما بعد الأساسي إلى استكمال تحقيق أهداف التربية والتعليم، التي تم البدء بها في حلقتي التعليم الأساسي الأولى والثانية، ومنها: تعزيز الولاء للوطن ولجلالة السلطان المعظم، وترسيخ العقيدة والقيم الروحية في نفوس المتعلمين، وتوظيفها في الحياة، وجعلها معياراً للسلوك، والوعي بالاتجاهات العالمية في كافة جوانبها، والاعتزاز باللغة العربية والتوسع في تعليمها، مع اكتساب المهارات الكافية لإحدى لغات التواصل الدولي، وتنمية التفكير بكل أنواعه، والقدرة على حل المشكلات، والاستخدام الفاعل لمهارات التعلم الذاتي والتعلم المستمر والبحث عن المعرفة، والإفادة من تقانة المعلومات؛ بما يحقق النمو الثقافي، والعلمي، والمهني للمتعلم، والقدرة على التفاعل مع الآخرين، والمشاركة الاجتماعية الفاعلة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٠ ب).

تطور الإشراف التربوي في سلطنة عُمان ومفهومه

يعد الإشراف التربوي في سلطنة عُمان من أهم جوانب العمل التربوي، الذي حظي باهتمام كبير في ظل رؤية تطوير التعليم المدرسي بالسلطنة، فقد شهد الإشراف التربوي تطوراً ملحوظاً في هيكلته وأساليبه وطرائقه ومهامه، وقد بذلت وزارة التربية والتعليم جهداً كبيراً لتطوير الإشراف؛ لمواكبة التطورات والمستجدات التربوية منذ بداية السبعينات، فقد مر الإشراف التربوي في سلطنة عُمان بثلاثة مراحل انتقالية متعاقبة، بدءاً بمرحلة التفتيش (١٩٧١-١٩٨٥)، ثم مرحلة التوجيه (١٩٨٦-١٩٩٥)، ثم مرحلة الإشراف التربوي (١٩٩٦- حتى الآن) (عطاري وآخرون، ٢٠٠٥؛ العويسي، ٢٠١١).

فكان الإشراف التربوي يتم عن طريق التفتيش، والبحث عن أخطاء المعلم وتصيدها، من خلال مراقبة أداء المعلمين، والقيام بتدريب غير المؤهلين منهم على كيفية إعداد الدروس، وتنفيذ المنهج، وإعداد الاختبارات، وملاحظة مدى التزام هؤلاء المعلمين بتنفيذ التعليمات والإرشادات، التي تصدر من الوزارة، فيما يتعلق بكل مادة دراسية على حدة، ورفع التقارير الدورية والسنوية، وكانت الزيارة الصفية هي الأسلوب الأكثر استخداماً لمتابعة المعلم من قبل الموجهين الوافدين، ثم إنتقل الإشراف من التفتيش إلى التوجيه، بعد استكمال تعمين المرحلة الابتدائية، واعتماد المعايير الأولية لاختيار المعلمين العمانيين في وظيفة التوجيه التربوي، وركزت في تلك الفترة على تطوير المنهج المدرسي، ورعاية النمو المهني للمعلم، وكذلك تطوير العلاقة بين المدرسة والمجتمع، وانقسم التوجيه في هذه المرحلة إلى قسمين: الموجه التربوي لمعلمي المرحلة الابتدائية للصفوف (١-٤)، وموجه المادة لمعلمي المرحلتين الإعدادية والثانوية (القمشوعي، ٢٠١١).

ووصولاً إلى آخر مراحل التطوير وهي مرحلة الإشراف التربوي، وهي مرحلة قائمة إلى يومنا هذا، وتميزت بتطور ملحوظ، حيث بدأت هذه المرحلة بصدور الهيكل التنظيمي الجديد لوزارة التربية والتعليم، وتطوير نظامها التعليمي إلى نظام التعليم الأساسي، الذي بدأ تطبيقه في بداية العام الدراسي ١٩٩٩/٩٨م، والذي تم بموجبه استحداث مسمى المعلم الأول بمدارس التعليم الأساسي، ليأخذ بعض أدوار المشرف التربوي، واستحداث دائرة الإشراف التربوي

بالمديرية العامة للتعليم، بموجب القرار الوزاري رقم (٦٤ / ٢٠٠٣م)، ثم استحداث المديرية العامة لتنمية الموارد البشرية بالوزارة، والتي جمعت بين الإشراف الإداري والإشراف الفني بمستوياته (التربوي والمدرسي) وتطوير الأداء المدرسي، والتدريب والتنمية المهنية، مما يعزز التكامل في جهود العملية الإشرافية لتطوير أداء المعلمين، والتركيز على جودة المخرجات التعليمية، بتبنيها رؤية جديدة للإشراف التربوي، تعتمد تطوير النمو المعرفي والمهني، والخبرات والمهارات لدى المعلمين (دائرة الإشراف التربوي، ٢٠٠٥؛ وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٠).

وقد تم تغيير مسمى دائرة الإشراف التربوي في المحافظات التعليمية إلى دائرة تنمية الموارد البشرية؛ حيث تم دمج مجموعة من الأقسام، منها: قسم العلوم الإنسانية (الثقافة الإسلامية، اللغة العربية، اللغة الإنجليزية، الدراسات الاجتماعية، المهارات الحياتية، المجال الأول للحلقة الأولى)، وقسم العلوم التطبيقية (الرياضيات، العلوم بفروعها المختلفة، المختبرات، المجال الثاني للحلقة الأولى)، وقسم المهارات الفردية (الفنون التشكيلية، الرياضة المدرسية، المهارات الموسيقية)، وقسم تطوير الأداء المدرسي، وقسم التدريب والإثراء المهني (الفضلي، ٢٠٠٩).

وفي ضوء ما سبق فإن مفهوم الإشراف التربوي قد تغير من المفهوم الضيق التقليدي القائم على التفتيش، إلى أن أصبحت المؤسسات التربوية في السلطنة تنظر إليه على أنه "عملية تعاونية منظمة ومتكاملة، هدفها مساعدة المعلمين على أداء عملهم بطريقة تؤدي إلى تحقيق النمو المتكامل، وتسهم في بناء قاعدة علمية قوية، عن طريق تحسين نوعية النواتج التربوية، وهذه العملية تشكل نظاماً مترابطاً، له مدخلاته وعملياته وثمراته (مخرجاته)" (دائرة الإشراف التربوي، ٢٠٠٥، ص ٩).

وبناءً على ما سبق من عرض لتطور الإشراف التربوي في سلطنة عُمان؛ يمكن القول أن عمليات المراجعة والتقييم المستمر لمنظومة الإشراف التربوي من قبل وزارة التربية والتعليم، أدت إلى تطوير مدخلات العملية التعليمية وتحسين مخرجاتها، وبالتالي إحداث نقلة نوعية في أدوار القائمين على العملية الإشرافية، بحيث تركز على تقويم المواقف التعليمية التعليمية بمجملها، وليس على الشخص نفسه.

أهداف الإشراف التربوي في سلطنة عُمان

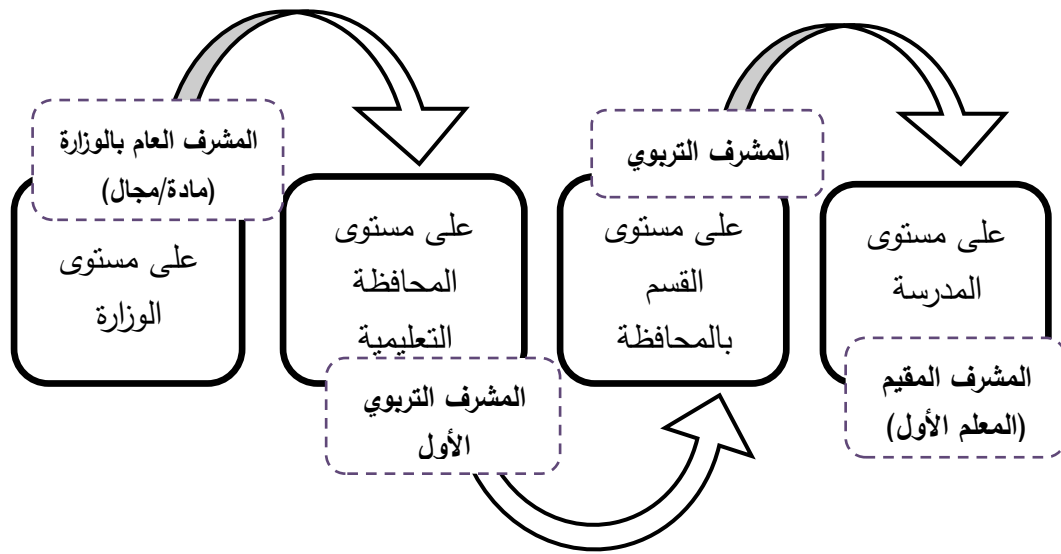
يهدف الإشراف التربوي بصورة عامة إلى تحسين عمليتي التعليم والتعلم، من خلال تطوير جميع عناصرها، وتحسين كافة الظروف المرتبطة بها، ومن أهداف الإشراف التربوي في سلطنة عُمان كما أوردتها دائرة الإشراف التربوي بسلطنة عُمان (٢٠٠٥، ص ١٤)، هي: الإسهام في وضع السياسات التربوية واستراتيجيات التعليم اللازمة لتحقيق التطوير التربوي المنشود، وتحقيق مبدأ تبادل الخبرات، وكذلك تحقيق النمو المهني والنفسي للمعلمين، وذلك من خلال تنمية مهاراتهم وقدراتهم، وتوجيههم للقيام بأعمالهم بكل فاعلية، والعمل على تطوير علاقة المدرسة مع البيئة المحلية، على اعتبار أن المدرسة وحدة بناء أساسية في المجتمع، والعمل على رفع المعنويات ودرجة الرضا النفسي لدى المعلمين، من خلال بناء علاقات مبنية على الاحترام بين المشرف والمعلم، وتحسين المستوى الأكاديمي، والأداء المهني للمعلمين عن طريق الدورات المتخصصة، وإقامة ورش العمل، وترغيب المعلم الجديد في مهنته، عن طريق إعطائه الثقة والدعم من قبل المشرف، والتعرف على المشكلات المتعلقة بالعملية التعليمية، وإيجاد الحلول الناجحة لها حسب المواقف والمتطلبات، إضافة إلى تطوير المناهج الدراسية، وتهيئة الفرص، وتنويع المجالات التي تتحقق من خلالها التنمية المتكاملة للتلميذ.

أسس الإشراف التربوي في سلطنة عُمان

يستند الإشراف التربوي في السلطنة على مجموعة من الأسس، منها: أن المشرف التربوي خبير بمادته، وهو ناقل هذه الخبرة لزملائه المعلمين، وتعدد وتنوع الأساليب الإشرافية، والزيارة الصفية أسلوب من هذه الأساليب، وتغير المفهوم الضيق للإشراف القائم على التفتيش إلى إشراف مرتبط بالتدريب، والمشرف أحد أهم العناصر المحركة لتطوير العملية التربوية، والمعلم شريك للمشرف التربوي في التخطيط لعمليات الإشراف والتدريب، وأن الإشراف علاقة إنسانية إيجابية، قائمة على احترام المعلم وقدراته وتقدير خبراته (دائرة الإشراف التربوي، ٢٠٠٥، ص ١٢).

مستويات الإشراف التربوي في سلطنة عُمان

في ضوء خطة تطوير التعليم، قامت وزارة التربية والتعليم بإعادة هيكلة الإشراف التربوي، فأصبح الإشراف شاملاً لجميع المواد الدراسية، يهدف إلى مساعدة المعلم والارتقاء بمستوى أدائه المهني، من أجل أداء متميز ذي فائدة للطلاب، والإشراف التربوي الحديث يتكون من عدة مستويات إشرافية متدرجة ومتراصة، لتكون حلقة متسعة في دائرة الإشراف التربوي، تتضافر جميعها لتحقيق الأهداف المنشودة، كما يتضح في الشكل (٦):



الشكل (٦) مستويات الإشراف التربوي في سلطنة عُمان - (مخطط من تصميم الباحثة)

من الشكل (٦) نلاحظ أن التنظيم الإداري المتبع لنظام الإشراف التربوي في سلطنة عُمان - لمدارس التعليم ما بعد الأساسي (١١-١٢) - هو نفس النظام المتبع في مدارس التعليم الأساسي (٥-١٠) ومدارس الحلقة الأولى (١-٤)، في أنه يوجد لكل مادة دراسية مشرف عام على مستوى الوزارة، يقوم بالإشراف على جميع المشرفين الأوائل لمادته التعليمية، أو للمجال بالمحافظات التعليمية، ومن مهامه: مراجعة الآليات المتبعة في الإشراف واقتراح التعديلات المناسبة، وتقديم المقترحات لتنفيذ خطط تطبيق المناهج، والمشاركة في إعداد الدراسات والبحوث، وتقديم الإرشاد المهني للمشرفين والمعلمين، وتحديد احتياجاتهم التدريبية لرفع أدائهم،

ودراسة تقارير المشرفين الأوائل ومشرفي المادة، وإفادتهم بالتغذية الراجعة، وإطلاعهم على كافة المستجدات التربوية للنهوض بالعملية التعليمية من كافة جوانبها.

كما يوجد بكل محافظة تعليمية مشرفون أوائل، يتولون مسؤولية تقديم الدعم والمساندة للمشرفين والمعلمين الأوائل، ومن مهامهم: الإشراف على أداء مشرفي المادة أو المجال والمعلمين الأوائل، ومتابعة أدائهم، وإنمائهم مهنيًا، وإطلاعهم على المستجدات التربوية، ومشاركة مشرفي المادة أو المجال في وضع الخطط اللازمة لتدريب الفئات الإشرافية والمعلمين ، وتنفيذها وتقويمها، ومتابعة أثر المشرف التربوي على المعلمين الأوائل والمعلمين، وذلك من خلال: (البرامج التدريبية التي قدّمها للمعلمين الأوائل، والخبرات الجديدة التي أضافها للمعلمين الأوائل والمعلمين، وتوفير بيئة تربوية تتيح الفرصة لتبادل الخبرات الجديدة، والتجارب التربوية الناجحة بين المعلمين الأوائل من جهة، وبين المعلمين الأوائل والمعلمين من جهة أخرى).

بالإضافة إلى ذلك يوجد في كل محافظة تعليمية مشرفو مواد/مجال، يتولون مسؤولية المدارس التي يقومون بزيارتها على أسس منتظمة، للإشراف على عمل المعلمين الأوائل والمعلمين، ومن مهامهم: إعداد تقارير فنية بالتنسيق مع المعلم الأول لتشخيص احتياجات المعلمين الأوائل والمعلمين، والاطلاع على المشكلات الفنية والإدارية للمعلمين الأوائل، والمساهمة في حلها، ومشاركة مشرفي مادته في تحليل المناهج الدراسية وتقديم برامج تدريبية، والإشراف على إعداد قاعدة بيانات بمستوى أداء الطلاب في المادة على مستوى المحافظة، وتزويد المعلمين الأوائل بالمستجدات التربوية والنشرات التربوية المتخصصة والنماذج التعليمية، وتزويد المشرف الأول بصورة تفصيلية بأهم نقاط القوة وأهم جوانب التطوير للمدارس التي يشرف عليها.

وقد حدث تطورٌ في مسؤولية الإشراف على المعلمين، إذ انتقلت هذه المسؤولية من المشرفين بالمحافظات التعليمية إلى المعلمين الأوائل بالمدارس، باعتباره مشرفًا مقيمًا بمدارسه، وقد تم توسيع مهامهم وصلاحياتهم لتشمل الإشراف على زملائهم المعلمين (الفهدي والعريمي والمحززي والراسبي، ٢٠١٣؛ وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٦).

وفي ضوء ما سبق فإن المشرف التربوي في مدارس التعليم ما بعد الأساسي هو مشرف مادة دراسية، ويتبع إداريا مدير دائرة تنمية الموارد البشرية بالمحافظة التعليمية، ويرتبط فنيا بالمشرف الأول للمادة، ولا تختلف مهامه عن مهام المشرفين التربويين في مرحلة التعليم الأساسي في الحلقة الثانية (٥ - ١٠)، أو الحلقة الأولى (١ - ٤).

موقع الإشراف التربوي في سلطنة عُمان من الإشراف المتنوع

في ضوء مناقشة تطور الإشراف التربوي في سلطنة عُمان، وأهدافه وأسس ومستوياته، يتبين أن الإشراف التربوي في السلطنة في حالة تطور نوعي ملحوظ ومستمر، ليتوج بذلك مرحلة جديدة تُركز على جودة المخرجات التعليمية، وتُعنى بإحداث نقلة نوعية في دور كل من المعلم والمتعلم، والقائمين على عملية الإشراف التربوي، من خلال تبني رؤية جديدة للإشراف، تعتمد تطوير النمو المعرفي والمهني والخبرات والمهارات لدى المعلمين، فالإشراف التربوي لم يعد مجرد زيارات صفية للمعلمين؛ بل أخذ طابع التدريب والتتقيف المستمر والمتابعة الموجهة والإنماء المهني لهم، كما أن وجود المعلم الأول كمُشرف مقيم يُسهم في تعزيز فاعلية الإشراف التربوي، بما يسهم في توطينه في المدرسة، والتغلب على معوقات العملية الإشرافية.

كما يتضح أن أسس الإشراف التربوي في سلطنة عُمان تتجه إلى تنوع وتعدد الأساليب الإشرافية، وأن المعلم شريك المشرف التربوي في التخطيط لفعاليات الإشراف والتدريب، إلا أن واقع الممارسة الميدانية لأسس الإشراف التربوي في سلطنة عُمان؛ لا يُقدم بالفاعلية المطلوبة لتطبيق الإشراف المتنوع وفق ما ورد في الأدب النظري الذي يركز على ضرورة إعطاء المعلم الحرية المناسبة لاختيار الأسلوب الإشرافي المناسب لخبراته وقدراته، بما يدعم عملية تطوير أدائه، بهدف التطوير وليس تصيد الأخطاء.

ورغم الجهود المبذولة في تطوير الإشراف التربوي في السلطنة، إلا أن الباحثة ترى ضرورة تبني الإشراف المتنوع، بأسلوبه العلمي الواضح من خلال مراعاة الفروق الفردية بين المعلمين، والاهتمام بالمشاركة بين المعلم والمشرف التربوي، في التخطيط لبرامج تطوير أداء المعلمين، وتعزيز النظرة الإيجابية لدور المعلم.

ويشير العويسي (٢٠١١) أنه في ظل سعي الوزارة نحو تجويد الإشراف وعملياته، وتوطين الإشراف التربوي، فإنه عليها أن تتخذ خطوات أكثر فاعلية فيما يتعلق باختيار القائمين على الإشراف التربوي، ووضع معايير واضحة تعزز من المسؤولية المهنية التي يقوم بها القائم بالعملية الإشرافية، وتعزيز مستويات مناسبة من المساءلة والرقابة الذاتية.

ثانياً: الدراسات السابقة

يتناول هذا الجزء من الدراسة عرضاً لبعض الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، والتي أمكن الحصول عليها، حيث تم تصنيفها إلى دراسات عربية وأخرى أجنبية، وتم عرضها وفقاً للتسلسل الزمني من الأقدم إلى الأحدث، على النحو الآتي:

الدراسات العربية

أجرت المنوري (٢٠٠٤) دراسة لوضع تصور مقترح لتطوير إشراف الزملاء، بمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، ببعض المناطق التعليمية بسلطنة عُمان، وذلك من خلال دراسة الواقع، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، معتمدة على الاستبانة كأداة أولى لجمع البيانات، من عينة مكونة من (٥٠٩) معلمة مجال أول، من أربع مناطق تعليمية، والمقابلات كأداة ثانية لعينة مكونة من (٤٠) معلمة مجال أول، وكان من أبرز نتائج الدراسة أن أكثر أشكال إشراف الزملاء ممارسة- في المدارس المستهدفة من الدراسة- هي " تبادل الزيارات بين معلمات التخصص الواحد"، و"مناقشة الجوانب المهنية في الجلسات غير الرسمية"، وأقلها ممارسة هي " تبادل الزيارات بين معلمات التخصصات المختلفة"، وكشفت أيضاً عن وجود بعض المعوقات لتفعيل إشراف الزملاء في تلك المدارس، ومن أهمها: الوقت غير الكافي، والأعباء التدريسية المتعددة، وانتهت الدراسة بتقديم تصور مقترح لتطبيق إشراف الزملاء، بمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بسلطنة عُمان، بناء على نتائج الدراسة الميدانية، وما تم استعراضه في الأدب النظري.

وهدفت دراسة العبدالجبار (٢٠٠٧) إلى معرفة مدى إسهام الإشراف المتنوع في تقدير مهنية المعلم، وذلك من خلال معرفة مدى إسهام الإشراف المتنوع في جعل المعلم مقدراً لمهنيته، وكذلك معرفة مدى إسهامه في جعل البيئة المدرسية مقدرة لمهنية المعلم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، حيث تم بناء استبانة وزعت على (٤٣٣) معلماً، منهم (١٨١) معلماً بمدارس حكومية، و(٢٥٢) معلماً بمدارس أهلية، وتوصلت الدراسة إلى أن من الإسهامات العالية للإشراف المتنوع في تقدير مهنية المعلم هي بث روح العمل الجماعي والتعاوني داخل المدرسة، والعمل على الحد من ممارسات التفتيش وتصيد الأخطاء، وجعل المعلم يمارس دور الريادة والشاركة في الخبرة المتعلمة، بدلاً من دوره كمتلق للتوجيه، ومنح المعلم الحرية في اختيار الأسلوب الأمثل لتطوير قدراته المهنية، وإتاحة الفرصة للمعلم بتنمية واكتساب معارفه المهنية بأساليب متعددة، وبيّنت الدراسة أيضاً أن من أدنى إسهامات الإشراف المتنوع في تقدير مهنية المعلم هي حصول المعلم على الشكر والثناء على عطائه داخل المدرسة، وإعطاء المزيد من الاهتمام والتركيز على المعلم الجديد لتطوير أدائه المهني.

وقدمت دراسة الزغبيني (٢٠٠٨) نموذجاً مقترحاً للإشراف التربوي الداخلي المتنوع، في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، من خلال التعرف على أنماط الإشراف التربوي الداخلي المتنوع، وتحديد مهامه، وتحديد آلية عمله، ومعرفة مدى إمكانية تطبيقه، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتم تصميم استبانة احتوت على ثلاثة محاور، هي: مهام الإشراف التربوي الداخلي المتنوع، وخطوات تطبيق الإشراف التربوي الداخلي المتنوع، وضوابط تطبيق الإشراف التربوي الداخلي المتنوع، وبلغت عينت الدراسة (٧٥٩) معلماً، (١٥٠) مديراً، و (١٣١) مشرفاً، وأسفرت نتائجها عن وجود درجة عالية من الموافقة حول أهمية محاور الدراسة، كما بينت الدراسة وجود فروق دالة إحصائية في جميع محاور الدراسة، وفقاً لمتغير سنوات الخبرة ومتغير الوظيفة لصالح المعلم، إضافةً إلى وضع تصور مقترح للإشراف التربوي الداخلي المتنوع، لتطبيقه على مدارس المملكة العربية السعودية.

وفي دراسة تقويمية أجرى السلامي (٢٠٠٨) دراسة لتقييم تجربة المملكة العربية السعودية في تطبيق الإشراف المتنوع في ضوء أهدافها، وإبراز الصعوبات التي واجهت

التطبيق، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي لجمع البيانات، بواسطة استبانة وُزعت على (١٧٧) مشرفاً تربوياً، ممن طبقوا النموذج عملياً، وأشارت النتائج إلى تحقق معظم أهداف تجربة تطبيق الإشراف المتنوع بدرجة عالية، ومنها: تركيز عمل المشرف في مدارس محددة ومنطقة محددة، وتشجيع المعلمين ذوي الخبرة على تطوير زملائهم بطريقة تعاونية، وتمكين المعلمين من اتخاذ القرارات في عملية تطوير أنفسهم، وتحسين أداء المعلمين الجدد المحتاجين لدعم من الإشراف التربوي، وأنه توجد صعوبات واجهت تطبيق التجربة، منها شعور المعلمين بالحرج أمام زملائهم من الفئات الأخرى، في خيار التطوير المكثف، والمجاملة في تسجيل الملاحظات من قبل المعلم الزائر، وعدم توفر الوقت الكافي لدى المعلمين لتنفيذ أنشطة النمو المهني التعاوني، وقلة التدريب اللازم للمعلمين على طرق تحليل الأداء الصفي، في خيار النمو الموجه ذاتياً.

وسعت دراسة الموسى (٢٠٠٩) إلى بيان دور تطبيق الإشراف التربوي المتنوع، على النمو المهني لمعلمات المدارس الحكومية للبنات بمنطقة الرياض، من وجهة نظر الإداريات والمعلمات والمشرفات، اعتمدت فيها على المنهج الوصفي التحليلي، مستخدمة أداتين لجمع البيانات، الأداة الأولى هي المقابلات مع عينة مكونة من (٣) مديرات، و (٢٠) معلمة، و (٥) مشرفات، ثم طبقت الاستبانة كأداة ثانية، موزعة على أربع محاور هي: آلية تطبيق الإشراف التربوي المتنوع، وانعكاسات تطبيق الإشراف التربوي المتنوع على النمو المهني للمعلمات، وأهم المعوقات التي قد تواجه تطبيقه، وأهم المقترحات لتفعيل تطبيقه، بحيث شملت جميع المدارس الحكومية للبنات بمنطقة الرياض، والتي تم فيها تطبيق مشروع الإشراف التربوي المتنوع، بواقع (٥) مديرات، و (١٤٨) معلمة، و (١٠) مشرفات، وقد توصلت الدراسة إلى أن الإشراف التربوي المتنوع يساهم بدرجة عالية جداً في النمو المهني للمعلمات، وأن من معوقات تطبيق الإشراف التربوي المتنوع حاجته إلى وقت وجهد، وزيادة المهام المدرسية على المشرفة والمديرة والمعلمة، ومن أهم مقترحات تفعيل الإشراف التربوي المتنوع تكثيف الدورات التدريبية للمعلمات، والاهتمام بتقليل الأعباء والمهام على المشرفات والمعلمات، كما بينت الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في محور آليات تطبيق الإشراف التربوي المتنوع، ومحور معوقات تطبيق

الإشراف التربوي المتنوع، ومقترحات تفعيل تطبيقه تعزى لسنوات الخبرة، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في خطوات تطبيق النمو المهني الذاتي تعزى للوظيفة.

أما دراسة بريك (٢٠١١) فهدفت إلى التعرف على واقع ممارسة المشرفات التربويات للنماذج الإشرافية الحديثة (الإكلينيكي، التطوري، المتنوع، التأملي، الإلكتروني) بمنطقة جازان، ومعرفة معوقات ممارسة تلك النماذج الإشرافية الحديثة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، ومن خلال استبانة كشفت عينة الدراسة - المتمثلة في (٤٦) مشرفة تربوية، بواقع (٢١) مشرفة بمنطقة جازان، و(٢٥) مشرفة بمركز إشراف أبي عريش - أن المشرفات التربويات لا يمارسن النماذج الإشرافية (المتنوع، التأملي، والتطوري)، كما كشفت عن بعض الممارسات النادرة ومنها مراعاة الفروق الفردية بين المعلمات أثناء الممارسة الإشرافية للإشراف المتنوع، إضافة إلى ذلك أظهرت الدراسة وجود معوقات تعيق ممارسة المشرفات التربويات للنماذج الإشرافية، منها: كثرة الأعباء الإدارية على المشرف التربوي، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات ممارسة عينة الدراسة للنماذج الإشرافية الحديثة، ومعوقات ممارسة تلك النماذج الإشرافية، تعزى لمتغيرات سنوات الخبرة في التدريس.

وجاءت دراسة أبوالكاس (٢٠١٢) للوقوف على دور الإشراف المتنوع في تنمية أداء معلمي المرحلة الأساسية الدنيا، من وجهة نظر المشرفين والمعلمين، في مدارس محافظات غزة، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، مستخدمة استبانة مكونة من أربعة محاور، من بينها: (دور المشرف التربوي في الإشراف التربوي المتنوع، والصعوبات المتوقعة التي تحد من فاعلية الإشراف التربوي المتنوع)، وتألفت عينة الدراسة من (٧١٠) معلمًا، و (٣٥) مشرفًا من الجنسين، في دائرة التربية والتعليم بوكالة الغوث الدولية، وخلصت الدراسة إلى عدد من النتائج، منها: أن مراعاة الفروق الفردية بين المعلمين ذو أهمية كبيرة جدًا في تطوير أداء المعلمين، وأن أكثر أدوار المشرف ممارسة - من وجهة نظر المشرفين التربويين - تنفيذ الزيارات الصفية وفق جداول زمنية معدة مسبقًا، وتدريب المعلمين على مهارات التدريس، كما أظهرت أن من الصعوبات المتوقعة التي تحد من فاعلية الإشراف المتنوع هي: حاجة الإشراف المتنوع إلى

المتابعة المستمرة، وكثرة المهام الإدارية الملقاة على عاتق المشرف التربوي والمعلم، من وجهة نظر المشرفين والمعلمين.

كما قام العمرات والقمول (٢٠١٣) بدراسة للتعرف على درجة تأثير إشراف الأقران على ثقة المعلمين، وفاعليتهم والتزامهم، ورغبتهم في التعاون، في مدارس مديرية قصبة الطفيلة، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي من خلال استبانة، وُزعت على (١٥١) معلمًا ومعلمة، وكشفت نتائج الدراسة أن أثر إشراف الأقران على ثقة المعلمين وفاعليتهم، والتزامهم، ورغبتهم في التعاون - في مدارس مديرية قصبة الطفيلة - جاء بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مجالات الثقة في الإدارة، والثقة في المعلمين، والالتزام نحو المدرسة، والالتزام نحو عملية التعليم تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وقد أوصت الدراسة بضرورة مشاركة المعلمين في التخطيط والإعداد لتنفيذ أسلوب إشراف الأقران.

وسعت دراسة عبدالحكيم (قيد النشر) لتقديم تصور مقترح لتطبيق الإشراف التربوي المتنوع في التعليم قبل الجامعي بمصر، وذلك من خلال التعرف على فلسفة الإشراف التربوي المتنوع، والأسس التربوية التي يستند إليها، والكشف عن واقع التحليل البيئي لأساليب الإشراف التربوي المتبعة ميدانيًا في مصر، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، ونموذج سوات SWOT لجمع البيانات، من خلال استبانة، وتوصلت الدراسة من خلال (٢٤٠) معلم من التعليم العام بمحافظة الجيزة أن واقع الإشراف التربوي دون المستوى المطلوب، وأنه لا توجد فروق دالة إحصائية في جميع محاور الواقع تعزى لمتغيرات النوع، وسنوات الخبرة، والمرحلة التعليمية، أما بالنسبة لنتائج التحليل البيئي (تحليل سوات) فقد كشفت الدراسة عن نقاط القوة بأساليب الإشراف التربوي المطبقة، ومنها: تقديم بعض الأفكار التي تساعد المعلم على العمل، وعلاج بعض المشكلات التربوية بين المعلم والطالب، وكشفت عن نقاط ضعف، من بينها: عدم توفير فرص التدريب على أساليب التدريس الجديدة، وعدم الاستفادة من خبرات المعلمين القدامى عند تنفيذ البرامج الإشرافية، وانعدام الديمقراطية في إبداء الآراء، والتسلط المنفرد للأوامر وذاتية التفكير، وأن من التهديدات التي تواجه الإشراف التربوي: ضعف الإمكانيات المادية المتاحة للمعلم، وكثرة عدد الطلاب في الفصل الواحد.

وهدفت دراسة السلمي (٢٠١٤) إلى معرفة درجة إسهام الإشراف المتنوع في تطوير الأداء المهني لمعلمة اللغة الانجليزية من وجهة نظر المعلمات والمشرفات التربويات، ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة بحثية، احتوت على ستة محاور، هي: التخطيط للتدريس، وتنفيذ الدروس، وتقنيات التعليم، وإدارة الصف، والتقويم، والنمو المهني، وُزعت على عينة قصدية مكونة من (١٣٠) معلمة، و (١٥) مشرفة تربوية بمدينة مكة المكرمة، وكشفت النتائج عن وجود درجة إسهام عالية للإشراف المتنوع في تطوير الأداء المهني لمعلمة اللغة الانجليزية، في جميع محاور الدراسة، كما بينت الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة، تعزى لمتغيرات العمل الحالي، والمؤهل العلمي، والخبرة.

الدراسات الأجنبية

أجرى جلال (Jailall, 1998) دراسة لتطوير نموذج إشراف متنوع فعال، مستند على أنظمة الإشراف التربوي المتنوع، المطبقة في الولايات المتحدة الأمريكية، والتي طُبقت على جميع المديرين والمشرفين، في جميع المدارس الأمريكية التي تتبع هذا الأسلوب الإشرافي، والبالغ عددها (٢٨) مدرسة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي لجمع البيانات من خلال المسح، والمقابلات، وتحليل أدوات الإشراف التربوي المتنوع، وتوصلت الدراسة إلى أن ٩٦% من المديرين والمشرفين يرون أن أسلوب النمو الذاتي في الإشراف التربوي المتنوع له فعالية عالية في تطوير التدريس، و ٧٩% من المديرين والمشرفين يرون أن أسلوب النمو المهني التعاوني فعال في تطوير التدريس، كما أشارت إلى أن المعلمين هم العامل الرئيسي لنجاح الإشراف التربوي المتنوع، يليه التصميم الجيد للنموذج وتجريبه قبل التطبيق الفعلي، ودعم المنطقة له.

وهدف العبدالكريم (Abdulkareem, 1999) في دراسته إلى معرفة مفهوم الإشراف المتنوع، كما قدمه جلاتهورن (Glatthorn) عام ١٩٩٧م، ومعرفة مسوغات هذا النموذج، بالإضافة إلى معرفة مدى أهمية النموذج في مساعدة النظام، والممارسات الإشرافية في المملكة العربية السعودية، مستخدماً المنهج الوثائقي التحليلي، وبينت نتائج الدراسة أن أهم عوامل نجاح

أسلوب النمو المهني التعاوني والنمو الذاتي، هي: إدخال المعلمين في تطوير البرامج، وتصميم برنامج فعال، ودافعية المعلمين العالية، ودعم المنطقة للبرنامج، إضافة إلى عوامل أخرى لنجاح النمو الذاتي: كنعوية القيادة في المدرسة، والنضج ومهارة المعلم، ودعم من ثقافة المدرسة، وأشارت الدراسة إلى أنه بوجه عام، كان نموذجًا ناجحًا في بعض المدارس الأمريكية، وقد اقترحت الدراسة نموذجًا لتطبيق الإشراف المتنوع في السعودية؛ لتسهيل نظام الإشراف في مدارسها.

أما دراسة أوفرمان (Overman, 2002) فقد جاءت لمعرفة وجهات نظر المعلمين والمشرفين في برنامج تدريب الأقران، التي يشاركون فيها، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، معتمدة على المقابلات التي أجريت مع (١٥) معلمًا و(٣) مشرفين مسؤولين عن البرنامج، وخلصت الدراسة إلى أن المعلمين المشاركين في البرنامج كانوا متحمسين للبرنامج؛ لأنهم غير راضين عن نمط الإشراف الحالي، المعتمد على ملاحظات المشرفين المباشرة، ولأنهم يرغبون في تعلم شيء جديد لتطوير ممارساتهم التدريسية، ولأنهم تلقوا تغذية راجعة عميقة من بعضهم متعلقة بطبيعة عملهم، كما أن العلاقة مع المشرفين سادها مستوى عال من الثقة، مما أدى ذلك إلى فتح المجال للمعلمين للمشاركة من عدمها، وبالنسبة للمشرفين فيرون أن تدريب الأقران عندما يُقدم كأسلوب للمعلمين من أجل نموهم المهني، فإنه يوفر تغذية راجعة ذات معنى للمعلمين، تنبثق من وجهة نظرهم أنفسهم.

كما قام سبيس (Speace, 2003) بدراسة هدفت إلى معرفة تأثير الإشراف المتنوع على الممارسة والمشاركة الصفية، من وجهة نظر المعلمين والمديرين، بأربع مدارس شمال شرق الولايات المتحدة الأمريكية، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، مستخدمة المقابلات الشخصية كأداة للدراسة، وتوصلت الدراسة إلى أن استخدام الإشراف المتنوع له أثر إيجابي على ممارسة المعلمين الصفية، إذا تم التغلب على العوائق التي تعترض التنفيذ، ومنها: تجهيزات جيدة للمبنى، والتوسع في القرارات الإدارية؛ لإعطاء المعلم حرية تحديد الاختيارات والأهداف، وكذلك الاهتمام بتطوير التغذية الراجعة، كما أن هناك نقاط قوة لنموذج الإشراف المتنوع، من حيث

حرية تحديد الأهداف والأساليب، ومرونة النموذج، وفتح المجال للمشاركة والتعاون بين المعلم والمشرف التربوي.

أما دراسة بيرينو (Piraino, 2006) فقد هدفت إلى معرفة تأثير الإشراف المتنوع على تحسين التدريس في الفصول الدراسية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، معتمدة على أسلوب تحليل الوثائق، والمقابلات التي أجريت على ثلاثة مدراء مدارس ثانوية بولاية بنسلفانيا، وبينت نتائج الدراسة أن المديرين يفضلون - ويشكل قوي - استخدام الإشراف المتنوع، وأن الإشراف المتنوع كان فعالاً في تعزيز الثقافة التعاونية بين المعلمين، وأن له أثر إيجابي في التطوير الذاتي والالتزام بالتحسين المستمر، وأكدوا على أن الإشراف المتنوع يسهم في تطوير التخطيط والتحضير والتدريس، والتطوير المهني للمعلمين من خلال تعاون الزملاء، وأشارت الدراسة بأن المديرين شعروا أن التطوير المهني التعاوني كان أكثر الأساليب فعالية في تحسين التدريس.

وأجرى هيل (Hill, 2009) دراسة بهدف تحديد كيف يمكن للإشراف المتنوع أن يوجد فرصاً لتنمية الخبرة المهنية لدى المعلمين في المدارس؛ حيث اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، مستخدمة المقابلة كأداة لجمع البيانات، من خلال مديري مدرسة، ومشرفي مساعد تعليم، و(١٥) معلماً في اثنين من المدارس الثانوية التي تطبق الإشراف المتنوع في ولاية ايلينويس، توصلت الدراسة إلى أن استخدام الإشراف المتنوع ساعد المعلمين في المدرستين على تحسين ممارساتهم التدريسية، من خلال وضع خطط لتطوير المناهج الدراسية، وإعادة النظر في عملية التقييم، وتنفيذ استراتيجيات ومواد وأنشطة تعليمية جديدة، لتحسين تعلم الطلبة، كما كشفت الدراسة أن استخدام الإشراف المتنوع في إحدى المدرستين ركز على إتاحة الحرية للمعلمين لتحديد احتياجاتهم التطويرية، بينما اعتمدت المدرسة الأخرى على أسلوب التطوير المهني المستمر للمعلمين، من خلال ورش العمل التي تستهدف تحسين خبرات المعلمين التدريسية.

بينما هدفت دراسة إيس (Epps, 2010) إلى الكشف عن مدى قدرة نموذج الإشراف المتنوع على تطوير أنظمة المدارس، وذلك من خلال تصنيف المدارس وفقاً لعوامل عديدة،

إضافة إلى تعديل الموارد المالية المخصصة لجميع المدارس، وفقاً لأسلوب الإشراف المطبق بها، واعتمدت الدراسة على منهج تحليل المفاهيم، وتحليل ما بعد الأرشفة، وقد أجريت الدراسة في مدارس المناطق الحضرية الكبيرة، وتوصلت إلى أن مستوى درجات المدارس، وسنوات الخبرة لدى مديري المدارس، والأوضاع الاجتماعية والاقتصادية للمدارس، والتمويل المالي؛ جميعها متغيرات تؤثر بشكل كبير على قدرة نموذج الإشراف المتنوع في التأثير على تطوير المدارس، وخلصت الاستنتاجات إلى أن استخدام نموذج الإشراف المتنوع في المدارس، والموارد المخصصة لتلك المدارس، يمكن أن يؤدي إلى تطوير في الأداء.

بينما قام لندا وكينيث (Linda & Kenneth, 2010) بدراسة تجريبية للكشف عن أثر تدريب الأقران على الممارسات الصفية للمعلمين الجدد، وذلك من خلال إخضاع أربعة معلمين للتدريب على بعض المهارات والاستراتيجيات، قبل القيام بالإشراف على أقرانهم من المعلمين، ومن هذه المهام: مهارة اللقاء القبلي للزيارة، وجمع البيانات أثناء الزيارة الصفية، واللقاء البعدي للزيارة، وتحليل البيانات التي جمعت أثناء الزيارة، وقد أظهرت النتائج أن التدريب كان كافياً، وإن إشراف الأقران قد أضاف شيئاً جديداً للمعلمين في ممارساتهم الصفية.

أما كونو (Kono, 2012) فقد أجرى دراسة نوعية هدفت إلى تعزيز وتطوير نظام الإشراف المتنوع كبديل لما هو مستخدم حالياً، والذي يعتمد على الإشراف الاكلينيكي، المستخدم بشكل كبير من قبل إدارات المدارس، في مدارس ك - ١٢، فبينما يستخدم الإشراف الاكلينيكي بشكل مباشر الطريقة التقليدية المبنية على عملية تقييم فرد لفرد، فإن الإشراف المتنوع يعتمد على توظيف نماذج تقييم متعددة، والتي تستخدم لتحسين التدريس داخل الصف، وتشجع التنمية المهنية، وقد خلصت الدراسة إلى أن الإشراف المتنوع يتطلب إيجاد مبادئ تساعد على الفهم العميق للمعلمين، ومعرفة مستوى معلوماتهم، ونقاط قوتهم وضعفهم، و مراحل تطوّرهم، وابتكار نماذج للتقويم، والتي يتم مواءمتها مع طبيعة خصائص كل معلم، كما توصلت الدراسة إلى أن نمو وتطور أداء كل معلم يتفاوت وفقاً للمراحل المختلفة، وأن تنويع التقويم ربما يمكن أن يكون المفتاح لتحقيق نجاح الأداء الصفّي.

وسعت دراسة العبدالكريم (Alabdulkareem, 2014) إلى تقييم تجربة الإشراف المتنوع، المطبقة في بعض مدارس المملكة العربية السعودية، كوسيلة لتحسين القيادة المدرسية، واعتمدت الدراسة على التحليل النوعي؛ لتحديد نقاط القوة والضعف والمعوقات، وذلك من خلال تحليل أربعة تقارير معدة من قبل الإدارات المطبقة للنموذج، وخمسة تقارير أعدها المشرفون التربويون، وتشتمل بعض التقارير على استبانات لبعض المعلمين، ومدراء المدارس المشاركين في التطبيق، وتوصلت الدراسة إلى أن هذا النموذج فعال، ويساعد على تحسين التعليم والبيئة المدرسية، من خلال تعزيز الحوارات المهنية داخل المدرسة، وأنه يعزز من دور المشرف التربوي، في الجانب التعليمي من الحياة اليومية في المدارس، ويُمكن المشرف من التركيز على عدد معين من المدارس، كما يعزز القيادة التربوية المحفزة، كما أنه يساعد على تحقيق خصائص المدرسة الناجحة، مثل: العمل التعاوني، والزمالة، والتطوير المهني داخل المدرسة، وأظهرت الدراسة وجود بعض نقاط الضعف التي يمكن تعديلها من خلال التدريب، والتعاون مع غيرهم من المتخصصين، ومن خلال التخطيط الدقيق والتوجيه المناسب.

التعليق على الدراسات السابقة

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت الإشراف المتنوع وأساليبه، تم الكشف عن الآتي:

- أكدت الدراسات السابقة- سواء العربية أو الأجنبية- على أهمية تطبيق الإشراف المتنوع، كنموذج تنطلق فلسفته من الفروق الفردية بين المعلمين، ويعمل على إتاحة الفرصة لهم؛ لاختيار الأسلوب الإشرافي المناسب لتطوير قدراتهم، وتنمية مهاراتهم.
- تنوعت الدراسات السابقة في أهدافها والأطر العامة لها، فقد ركزت بعض الدراسات على دراسة تأثير الإشراف المتنوع على مهنية المعلم، كدراسة العبدالجبار (٢٠٠٧)، وعلى النمو المهني للمعلمات كدراسة الموسى (٢٠٠٩)، ودراسة السلمي (٢٠١٤)، وعلى الممارسة الصفية وتحسين التدريس كدراسة سبيس (Speace, 2003)، ودراسة بيرنيو (Piraino, 2006)، ودراسة هيل (Hill, 2009)، وعلى تطوير أنظمة المدارس كدراسة إبس (Epps, 2006).

(2010)، بينما عُثِرَ بعض الدراسات بتطوير نماذج مقترحة للإشراف المتنوع كدراسة الزغبيني (٢٠٠٨)، ودراسة عبدالحكيم (قيد النشر)، ودراسة جلال (Jailall, 1998)، في حين ركزت دراسات أخرى على تقييم تجربة تطبيق نموذج الإشراف المتنوع في بيئة تعليمية كدراسة السلامي (٢٠٠٨)، ودراسة العبدالكريم (Alabdulkareem, 2014).

- اقتصرَت بعض الدراسات السابقة على دراسة أسلوب واحد في إطار أساليب الإشراف المتنوع، وهو أسلوب النمو المهني التعاوني بمسمياته المختلفة، كدراسة المنوري (٢٠٠٤)، ودراسة العمرات والقمول (٢٠١٣)، ودراسة أوفرمان (Overman, 2002)، ودراسة لندا وكينيث (Linda & Kenneth, 2010).

- اعتمدت معظم الدراسات السابقة على المنهج الوصفي، باستثناء دراسة واحدة اعتمدت على المنهج التجريبي، وهي دراسة لندا وكينيث (Linda & Kenneth, 2010).

- تنوعت الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة، حيث أن معظمها استخدم الاستبانة، بينما استخدمت دراسة أوفرمان (Overman, 2002)، ودراسة سبيس (Speace, 2003)، ودراسة هيل (Hill, 2009) المقابلة، واعتمدت دراسات أخرى على المقابلة والاستبانة معاً، كدراسة المنوري (٢٠٠٤)، ودراسة الموسى (٢٠٠٩)، بينما استخدمت دراسة بيرينو (Piraino, 2006) تحليل الوثائق والمقابلات، ودراسة جلال (Jailall, 1998) استخدمت المسح والمقابلات، وتحليل أدوات الإشراف المتنوع.

- تنوعت فئات العينات في الدراسات السابقة؛ فتمثلت في المشرفين التربويين في دراسة السلامي (٢٠٠٨)، وفي المعلمين والمشرفين معاً في دراسة أوفرمان (Overman, 2002)، ودراسة أبوالكاس (٢٠١٢)، ودراسة السلمي (٢٠١٤)، بينما غطت بعض الدراسات مديري المدارس والمشرفين والمعلمين كعينة لها، كدراسة الزغبيني (٢٠٠٨)، ودراسة هيل (Hill, 2009).

- تعددت المتغيرات الديموغرافية في الدراسات السابقة، وتضمنت متغيرات العمل الحالي، والمؤهل العلمي، والخبرة في دراسة السلمي (٢٠١٤)، ومتغيري النوع، والمرحلة التعليمية في

دراسة عبدالحكيم (قيد النشر)، وأيضًا سنوات الخبرة في دراسة الزغبيني (٢٠٠٨)، وبريك (٢٠١١)، والمؤهل العلمي في دراسة العمرات والقمول (٢٠١٣).

أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة الزغبيني (٢٠٠٨) ودراسة عبدالحكيم (قيد النشر)، ودراسة جلال (Jailall, 1998)، في وضع تصور مقترح للإشراف المتنوع، إلا أن الدراسة الحالية تختلف في أنها تحاول الاستفادة من واقع ممارسة الإشراف المتنوع في المدارس، ومن خبرات بعض الدول، لوضع التصور، والذي يقتصر على مرحلة التعليم ما بعد الأساسي، فيما حاولت الدراسات السابقة تقييم وتطوير نماذج الإشراف المتنوع، المطبقة في بيئة التطبيق، أو دراسة واقع الإشراف التربوي بشكل عام.

اتفقت الدراسة مع دراسة الزغبيني (٢٠٠٨)، ودراسة أبو الكاس (٢٠١٢) في تناولها مهام المشرف التربوي في الإشراف المتنوع كمحور لدراستها، إضافة إلى اتفاقها مع دراسة أبو الكاس (٢٠١٢)، ودراسة الموسى (٢٠٠٩) في تناولها لمعوقات تطبيق الإشراف المتنوع، بينما اختلفت عنها في تناولها لمحور لم تتناوله الدراسات السابقة، وهو محور أسس ومرتكزات الإشراف المتنوع.

كما اتفقت الدراسة مع معظم الدراسات السابقة في اعتمادها على المنهج الوصفي، بينما اختلفت مع دراسة لندا وكينيث (Linda & Kenneth, 2010) التي استخدمت المنهج التجريبي.

اتفقت الدراسة مع بعض الدراسات السابقة في عينة الدراسة، المتمثلة في المعلمين كما في دراسة المنوري (٢٠٠٤)، ودراسة العبدالجبار (٢٠٠٧)، ودراسة العمرات والقمول (٢٠١٣)، ودراسة عبدالحكيم (قيد النشر)، ودراسة لندا وكينيث (Linda & Kenneth, 2010)، بينما اختلفت مع بقية الدراسات التي اتخذت المشرفين ومديري المدارس عينة لها.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

استفادت الدراسة من الدراسات السابقة في الآتي:

- بناء الإطار النظري للدراسة.
- بناء أداة الدراسة وتحديد مجالاتها.
- مناقشة نتائج الدراسة في ضوء نتائج الدراسات السابقة.
- وجهة الباحثة إلى الكتب والمراجع ذات الصلة بموضوع الدراسة.
- بناء التصور المقترح لتفعيل الإشراف التربوي في ضوء نموذج الإشراف المتنوع.

الفصل الثالث

المنهجية والإجراءات

الفصل الثالث

المنهجية والإجراءات

يتناول هذا الفصل وصفاً لمنهجية الدراسة، وإجراءاتها، ومجتمعها، وعينتها، وأداتها؛ من حيث: تصميمها، وإجراءات التحقق من صدقها وثباتها، ومتغيرات الدراسة، بالإضافة للأساليب الإحصائية المستخدمة في استخلاص النتائج وتحليلها.

منهج الدراسة

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، الذي عرفه الكسباني (٢٠١٢، ص ٨٦) بأنه: "الطريقة البحثية التي يعتمد عليها الباحثون في الحصول على معلومات وافية ودقيقة، تصور الواقع الاجتماعي، وتسهم في تحليل ظواهره تحليلًا كافيًا ودقيقًا؛ لاستخلاص دلالتها، والوصول إلى نتائج أو تعميمات عن الظاهرة"، إضافة إلى أن هذا المنهج وفق ما ذكر المعاينة (٢٠١١، ص ١٠٦) يهدف إلى اكتشاف حقائق جديدة، أو التحقق من صحة حقائق قديمة، وآثارها، والعلاقات التي تتصل بها، وتفسيرها وكشف الجوانب التي تحكمها، للوصول إلى نتائج نهائية يمكن تعميمها.

وقد أُستخدِمَ هذا المنهج في الدراسة الحالية، وذلك عن طريق جمع المعلومات والحقائق والبيانات من خلال الإطار النظري للدراسة، ومن ثم استطلاع آراء مجتمع الدراسة، وتحليلها وتفسيرها وفقاً لإجراءات الدراسة الميدانية، ثم وضع تصور مقترح لتفعيل الإشراف التربوي في ضوء نموذج الإشراف التربوي المتنوع، وتحكيمه من قبل الخبراء والمختصين.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات مدارس التعليم ما بعد الأساسي الحكومية، في محافظة مسقط بسلطنة عُمان، والبالغ عددهم (١٠٢٠) معلماً ومعلمة، بالإضافة إلى المعلمين والمعلمات الأوائل، والبالغ عددهم (٩٣)، وذلك حسب الكتاب السنوي للإحصاءات

التعليمية الصادر عن وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان للعام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٤م (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٤)، وجدول (١) يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة وفقاً للمسمى الوظيفي والنوع.

جدول (١) توزيع أفراد مجتمع الدراسة وفقاً للمسمى الوظيفي والنوع

المسمى الوظيفي	النوع		المجموع
	ذكر	أنثى	
معلم	٥٨٣	٤٣٧	١٠٢٠
معلم أول	٥٢	٤١	٩٣
المجموع	٦٣٥	٤٧٨	١١١٣

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) فردٍ، منهم (٢٢٥) معلماً ومعلمة، بما نسبته (٢٢,١%) من حجم المجتمع الأصلي، و(٧٥) من المعلمين والمعلمات الأوائل، بنسبة (٨٠,٦%) من المجتمع الأصلي، وقد تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية، ورُوعي في اختيارها متغيرات الدراسة الثلاثة وهي: النوع، والمسمى الوظيفي، وسنوات الخبرة الوظيفية، ويبين جدول (٢) توزيع أفراد عينة الدراسة، وفقاً للمتغيرات الديموغرافية.

جدول (٢) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة

متغيرات الدراسة	فئات المتغير	العدد	الإجمالي	النسبة المئوية
النوع	ذكر	١٥٦	٣٠٠	٥٢%
	أنثى	١٤٤		٤٨%
المسمى الوظيفي	معلم أول	٧٥	٣٠٠	٢٥%
	معلم	٢٢٥		٧٥%
سنوات الخبرة الوظيفية	(١ - ٧) سنوات	٧٩	٣٠٠	٢٦,٣%
	(٨ - ١٤) سنة	١٢٣		٤١%
	١٥ سنة فأكثر	٩٨		٣٢,٧%

أداة الدراسة

تمثلت أداة الدراسة في استبانة من إعداد الباحثة؛ تم بناؤها في صورتها الأولية المكونة من (٤٣) فقرة، بالإستعانة بالأدب النظري الوارد في الدراسة، والإفادة من أدوات الدراسات السابقة، كدراسة العبدالجبار (٢٠٠٧)، ودراسة أبوالكاس (٢٠١٢)، وقد صممت أداة الدراسة وفق مقياس ليكرت (Likert) الثلاثي (كبيرة، متوسطة، ضعيفة)، وتمثل رقمياً الدرجات ١، ٢، ٣، على الترتيب، وتكونت الأداة في صورتها الأولية من جزأين:

الجزء الأول: تضمن مصطلحات الدراسة، والبيانات المتعلقة بالمتغيرات الديموغرافية، وهي النوع، والمسمى الوظيفي وسنوات الخبرة الوظيفية .

الجزء الثاني: تضمن فقرات الاستبانة، والتي وُزعت على أربعة محاور، منها (ثلاثة محاور) للكشف عن واقع ممارسات المشرفين التربويين للإشراف المتنوع، والمحور الرابع لتحديد الصعوبات التي تواجه تطبيق الإشراف المتنوع. وجدول (٣) يوضح توزيع أرقام الفقرات وعددها على محاور الاستبانة

جدول (٣) توزيع أرقام الفقرات وعددها على محاور الاستبانة

رقم المحور	عنوان المحور	أرقام الفقرات	عدد الفقرات
١	أسس ومركزات الإشراف المتنوع	٧-١	٧
٢	مهام المشرف التربوي في ضوء الإشراف المتنوع	١٤-٨	٧
٣	أساليب الإشراف المتنوع	٣١-١٥	١٧
٤	الصعوبات التي تواجه تطبيق الإشراف المتنوع	٤١-٣٢	١٠

صدق أداة الدراسة

للتأكد من صدق أداة الدراسة، تم عرضها في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين، من ذوي الخبرة والإختصاص في الإدارة التربوية، والإشراف التربوي، والقياس والتقويم من جامعة السلطان قابوس، وجامعة نزوى، وكلية العلوم التطبيقية بصور، ووزارة التربية

والتعليم، وبعض الأساتذة ذوي الخبرة بالإشراف المتنوع من المملكة العربية السعودية، كما يوضحه الملحق (٢)، وذلك لإبداء ملاحظاتهم حول فقرات الاستبانة، من حيث صياغتها، ووضوحها، وانتمائها لمحاور الدراسة، وإضافة أي ملاحظات أخرى فيما يتعلق بالتعديل أو الحذف أو الإضافة، وبناء على ملاحظاتهم، تم إجراء التعديلات المقترحة، بما يتلاءم وأهداف الدراسة كالتالي:

- حذف إحدى عشر فقرة وهي الفقرات: ١، ٣، ٤، ٥، ٦، ١٤، ١٦، ٢٢، ٢٥، ٢٦، ٣٤، ٣٦.

- إعادة صياغة الفقرات الآتية: ٢، ٧، ٨، ٩، ١٢، ١٣، ٢١، ٢٣، ٣١، ٣٣، ٣٥، ٣٨، ٤١، ٤٣.

- نقل بعض الفقرات بين المحاور: نقل الفقرتين (١٠)، و(١٣) للمحور الأول، ونقل الفقرات (١٢)، و(١٥) للمحور الثالث، ونقل الفقرة (٣١) للمحور الثالث (ب).

- إضافة إحدى عشر فقرة جديدة في الاستبانة النهائية، وهي تحمل التسلسل: ٣، ٥، ٦، ٧، ١١، ١٢، ١٤، ١٩، ٣١، ٤٠، ٤١.

- إعادة ترتيب تسلسل فقرات الاستبانة في إطار كل محور.

وفي ضوء التعديلات السابقة لأداة الدراسة في صورتها الأولية (الملحق ٣)، تم اعتماد (٤١) فقرة في أداتها النهائية، والتي يوضحها الملحق (٤).

ثبات أداة الدراسة

للتحقق من ثبات الأداة، تم احتساب معامل ثبات الأداة عن طريق حساب معامل الاتساق الداخلي ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، لكل محور على حدة وللأداة ككل، وذلك بعد تطبيقها في صورتها النهائية على عينة مكونة من (٤٨) فردًا من مجتمع الدراسة، وجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤) الاتساق الداخلي لأداة الدراسة ومحاورها

رقم المحور	محاور الدراسة	معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's alpha)
١	أسس ومرتكزات الإشراف المتنوع	٠,٨٥
٢	مهام المشرف التربوي في ضوء الإشراف المتنوع	٠,٨٤
٣	أساليب الإشراف المتنوع	٠,٩٢
٤	الصعوبات التي تواجه تطبيق الإشراف المتنوع	٠,٨٧
الأداة الكلية		٠,٩٢

يتضح من الجدول (٤) أن معامل الثبات ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) لمحاور أداة الدراسة تراوحت بين (٠,٨٤-٠,٩٢)، وقد بلغ معامل الثبات للأداة الكلية (٠,٩٢)، وهو معامل ثبات عالٍ، مما يدل على صلاحية الأداة للتطبيق.

متغيرات الدراسة

تضمنت الدراسة المتغيرات الديموغرافية الآتية:

- النوع: وله مستويان (ذكر، أنثى).
- المسمى الوظيفي: وله مستويان (معلم أول، معلم).
- سنوات الخبرة الوظيفية: ولها ثلاثة مستويات (١-٧ سنوات، ٨-١٤ سنة، و١٥ سنة فأكثر).

إجراءات تطبيق أداة الدراسة

بعد التحقق من صلاحية أداة الدراسة، والتأكد من صدقها، وإخراجها في صورتها النهائية، تم تطبيقها لجمع البيانات، وفقاً للخطوات الآتية:

- مخاطبة إدارة كلية العلوم والآداب بجامعة نزوى لوزارة التربية والتعليم، لتسهيل مهمة الباحثة في تطبيق أداة الدراسة في ١٠ مارس ٢٠١٤م (ملحق ٥).

- مخاطبة المكتب الفني للدراسات والتطوير بوزارة التربية والتعليم للمديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة مسقط؛ لتسهيل مهمة الباحثة في ١٧ مارس ٢٠١٤م.
- بعد التحقق من ثبات الاستبانة وقابليتها للتطبيق، قامت الباحثة بتوزيع الاستبانات ورقياً على عينة الدراسة، حيث تم توزيع (٢٥٠) نسخة ورقية، وتولت توزيعها شخصياً، لإطلاع أفراد العينة على موضوع الدراسة وأهدافها، واستئذانهم في الإجابة على الاستبانة، وذلك في الفترة بين (٢٣ مارس - ٧ أبريل ٢٠١٤م).
- قامت الباحثة بتصميم استبانة إلكترونية على الموقع الإلكتروني (Google Drive)؛ وذلك لتغطية أكبر شريحة ممكنة من المعلمين، وقد تم توزيعها على عدد من أفراد عينة الدراسة والتي لم يُوزع عليها ورقياً، وذلك من خلال الاتصال الهاتفي بمدراء المدارس، وطلب تعاونهم في المشاركة بتوزيع رابط الاستبانة عبر برنامج التواصل الاجتماعي (WhatsApp)، أو البريد الإلكتروني، على معلمي مدارسهم في الفترة (٢٣- ٢٧ مارس ٢٠١٤م).
- حصر الاستبانات بعد إستعادتها، حيث كان المسترد منها (٢٣٣) نسخة ورقية، و(٩٠) استبانة إلكترونية، وقد تم استبعاد (٢٣) استبانة إلكترونية لعدم إكمال بياناتها، لتصبح عدد الاستبانات المعتمدة عليها نتائج الدراسة (٣٠٠) استبانة.

المعالجة الإحصائية

- تمت معالجة البيانات التي جمعت من خلال الاستبانة إحصائياً وفقاً لطبيعة الدراسة وأسئلتها، باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، عن طريق المعالجات الإحصائية الآتية:
- استخراج معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) لحساب ثبات أداة الدراسة ومحاورها.
 - استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية؛ للإجابة على السؤال الأول المرتبط بتقديرات عينة الدراسة حول واقع ممارسات المشرفين التربويين للإشراف المتنوع، بمدارس التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة مسقط.

- استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية؛ لتحديد درجة وجود الصعوبات التي تواجه تطبيق الإشراف المتنوع بمدارس التعليم ما بعد الأساسي، وذلك للإجابة على السؤال الثاني.

- استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين (Independent Samples T-Test) لمعرفة أثر مُتغيري: النوع، والمسمى الوظيفي، في استجابات أفراد عينة الدراسة على محاور الاستبانة، بالإضافة إلى اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لمتغير سنوات الخبرة الوظيفية.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

يتناول هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة الميدانية وفقاً لتسلسل أسئلتها، وذلك بعد معالجتها إحصائياً، وتمثل هذه النتائج وجهات نظر أفراد العينة وفقاً لمحاور أداة الدراسة، وفيما يلي عرضاً لتلك النتائج والبيانات الإحصائية المتعلقة بها.

وللحكم على المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة، ولتوفير مقارنات بين تلك الاستجابات اعتمدت الباحثة على معيار للحكم على النتائج، كما يوضحه جدول (٥).

جدول (٥) معيار الحكم على النتائج

الدرجة	مدى الدرجات	درجة الممارسة
٣	٢,٣٤ – ٣	كبيرة
٢	١,٦٧ – ٢,٣٣	متوسطة
١	١,٠٠ – ١,٦٦	ضعيفة

نتائج السؤال الأول:

ما واقع ممارسات المشرفين التربويين للإشراف المتنوع، بمدارس التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة مسقط، من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والأهمية النسبية (الرتبة)، لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل محور من محاور واقع الممارسات للإشراف المتنوع، ولمحاور الواقع بشكل عام. وجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على محاور واقع ممارسات المشرفين التربويين للإشراف المتنوع بمدارس التعليم ما بعد الأساسي مرتبة تنازلياً وفقاً للمتوسط الحسابي (ن=٣٠٠)

الرتبة	محاور واقع الممارسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	أسس ومرتكزات الإشراف المتنوع	١,٧٤	٠,٤٧	متوسطة
٢	أساليب الإشراف المتنوع	١,٦٩	٠,٤٣	متوسطة
٣	مهام المشرف التربوي في ضوء الإشراف المتنوع	١,٦٩	٠,٤٤	متوسطة
	الواقع بشكل عام	١,٧٠	٠,٤٠	متوسطة

يتضح من جدول (٦) أن المتوسط الحسابي لمحاور الواقع بلغ بشكل عام (١,٧٠) وبانحراف معياري قدره (٠,٤٠)، وهذا يشير إلى أن تقديرات أفراد العينة على واقع ممارسة المشرفين التربويين للإشراف المتنوع، في مدارس التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة مسقط، جاءت بدرجة متوسطة، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لمحاور الواقع بين (١,٦٩ - ١,٧٤) وبانحرافات معيارية بين (٠,٤٣ - ٠,٤٧)، وجاء محور أسس ومرتكزات الإشراف المتنوع في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (١,٧٤)، يليه محورا أساليب الإشراف المتنوع، ومهام المشرف التربوي في ضوء الإشراف المتنوع بنفس الرتبة.

ولمعرفة آراء أفراد عينة الدراسة حول واقع ممارسات المشرفين التربويين للإشراف المتنوع، في مدارس التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة مسقط، فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأهمية النسبية (الرتبة) لفقرات كل محور من محاور الواقع على حدة، وذلك على النحو الآتي:

المحور الأول: أسس ومرتكزات الإشراف المتنوع

جاءت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات هذا المحور، كما يوضحها جدول (٧).

جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات محوّرأسس ومرتكزات الإشراف المتنوع مرتبة تنازلياً وفقاً للمتوسط الحسابي (ن=٣٠٠)

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	٥	تشجيع المعلمين على إنتاج المعرفة بدلاً من تلقّيها أو استهلاكها.	١,٩٣	٠,٧١
٢	٦	التعامل مع المعلمين كل حسب إمكانياته واحتياجاته المهنية.	١,٨١	٠,٦٧
٣	٧	إتاحة الفرصة للمعلمين للقيام بالأنشطة الإشرافية التعاونية.	١,٧٧	٠,٧١
٤	٤	تهيئة بيئة العمل ليبنى المعلمين معارفهم التربوية والمهنية ذاتياً.	١,٧٥	٠,٦٦
٥	٣	تمكين المعلمين من اتخاذ القرارات الخاصة بعملية تطوير أنفسهم.	١,٧٣	٠,٦٨
٦	٢	إشراك المعلمين في تحديد احتياجاتهم التطويرية وفق تأملاتهم الخاصة.	١,٦٦	٠,٦٥
٧	١	منح المعلمين الحرية في اختيار الأسلوب الإشرافي المناسب لقدراتهم وخبراتهم.	١,٥٢	٠,٦٥
الدرجة الكلية		١,٧٤	٠,٤٧	متوسطة
(ر) = الرتبة، (م) = تسلسل الفقرة في الاستبانة				

يتضح من جدول (٧) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لفقرات هذا المحور تراوحت بين (١,٥٢ - ١,٩٣)، وبانحرافات معيارية (٠,٦٥ - ٠,٧١)، وهذا يعني أن ممارسة المشرفين التربويين لأسس ومرتكزات الإشراف المتنوع - في مدارس التعليم ما بعد الأساسي من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة والمتضمنة في فقرات هذا المحور - جاءت بين الضعيفة والمتوسطة، وأن أكثر الأسس ممارسة ما تضمنته الفقرة (٥)، والتي تنص على "تشجيع المعلمين على إنتاج المعرفة بدلاً من تلقّيها أو إستهلاكها" بمتوسط حسابي (١,٩٣)، وبدرجة ممارسة متوسطة، تليها الفقرات (٦، ٧، ٤، ٣)، بمتوسطات حسابية متقاربة، تراوحت بين (١,٧٣ - ١,٨١)، بدرجة ممارسة متوسطة، وأقلها ممارسة ما تضمنته الفقرتان (٢، ١)،

واللتان تتصان على " إشراك المعلمين في تحديد احتياجاتهم التطويرية وفق تأملاتهم الخاصة"، و" منح المعلمين الحرية في اختيار الأسلوب الإشرافي المناسب لقدراتهم وخبراتهم" على التوالي من حيث الممارسة بدرجة ضعيفة.

المحور الثاني: مهام المشرف التربوي في ضوء الإشراف المتنوع

جاءت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات محور مهام المشرف التربوي في ضوء الإشراف المتنوع، كما يوضحها جدول (٨).

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات محور مهام المشرف التربوي في ضوء الإشراف المتنوع مرتبة تنازلياً وفقاً للمتوسط الحسابي (ن=٣٠٠)

ر	م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
١	١١	يُدرَّب المعلمين على مهارات تدريسية معينة من خلال حلقات التدريب المختلفة.	١,٩٧	٠,٧١	متوسطة
٢	٨	يستخدم أساليب إشرافية متنوعة للمعلمين بحيث تتناسب مع خبرتهم وكفاءتهم.	١,٧٩	٠,٦٦	متوسطة
٣	٩	يوفر للمعلمين فرصاً للالتحاق ببرامج تنمية مهنية تتلاءم مع احتياجاتهم الفعلية.	١,٧٥	٠,٧١	متوسطة
٤	١٢	يوفر للمعلمين مصادر المعرفة اللازمة لتطوير أدائهم التدريسي.	١,٦٧	٠,٦٦	متوسطة
٥	١٤	ينفذ الزيارات الإشرافية للمعلمين وفق خطة إجرائية معدة مسبقاً بالاتفاق معهم.	١,٦٦	٠,٦٩	ضعيفة
٦	١٣	يُتيح للمعلمين فرصة المشاركة في التخطيط لبرامج تطوير أدائهم.	١,٥٦	٠,٦٦	ضعيفة
٧	١٠	يقيم أداء المعلمين في ضوء معايير محددة في استمارة تقييم تختلف من معلم لآخر.	١,٤٢	٠,٦٠	ضعيفة
الدرجة الكلية			١,٦٩	٠,٤٤	متوسطة
(ر) = الرتبة، (م) = تسلسل الفقرة في الاستبانة					

يبين جدول (٨) أن تقديرات أفراد عينة الدراسة على محور مهام المشرف التربوي في ضوء الإشراف المتنوع، جاءت بشكل عام بدرجة "متوسطة"، وذلك بمتوسط حسابي (١,٦٩) وانحراف معياري (٠,٤٤)، وتراوحت المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات هذا المحور ما بين (١,٤٢ - ١,٩٧)، وانحرافات معيارية (٠,٦٠ - ٠,٧١)، أي بدرجة ممارسة بين الضعيفة والمتوسطة، حيث جاءت مهمته "يدرب المعلمين على مهارات تدريسية معينة من خلال حلقات التدريب المختلفة" في المرتبة الأولى بدرجة متوسطة، وبأعلى متوسط حسابي قيمته (١,٩٧)، كذلك حصلت الفقرات (٨، ٩، ١٢) على مستوى متوسط، وذلك بمتوسطات حسابية تراوحت بين (١,٦٧ - ١,٧٩)، وانحرافات معيارية (٠,٦٦ - ٠,٧١)، بينما حصلت الفقرتان (١٤، ١٣) "ينفذ الزيارات الإشرافية للمعلمين وفق خطة إجرائية معدة مسبقا بالاتفاق معهم" و"يتيح للمعلمين فرصة المشاركة في التخطيط لبرامج تطوير أدائهم" على متوسطات حسابية متقاربة على التوالي (١,٦٦) و (١,٥٦) بدرجة ممارسة ضعيفة، وأقل المهام ممارسة بدرجة ضعيفة من وجهة نظر أفراد العينة هي "يقيم أداء المعلمين في ضوء معايير محددة في استمارة تقييم تختلف من معلم لآخر" بمتوسط حسابي قيمته (١,٤٢).

المحور الثالث: أساليب الإشراف المتنوع

تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لمحور أساليب الإشراف المتنوع، والمتمثلة في ثلاثة أساليب فرعية، هي: التطوير المكثف، والنمو المهني التعاوني، والنمو المهني الذاتي. وجدول (٩) يوضح ذلك.

جدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة للحكم على محور أساليب الإشراف المتنوع مرتبة تنازلياً وفقاً للمتوسط الحسابي (ن = ٣٠٠)

الرتبة	أساليب الإشراف المتنوع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
١	النمو المهني الذاتي	١,٨١	٠,٥٢	متوسطة
٢	النمو المهني التعاوني	١,٧٣	٠,٤٩	متوسطة
٣	التطوير المكثف	١,٥٦	٠,٤٤	ضعيفة
	الدرجة الكلية	١,٦٩	٠,٤٣	متوسطة

يتضح من جدول (٩) أن المتوسط الحسابي لمحور أساليب الإشراف المتنوع بلغ بشكل عام (١,٦٩)، وذلك بانحراف معياري قدره (٠,٤٤)، وهذا يشير إلى أن المشرفين التربويين يمارسون أساليب الإشراف المتنوع بدرجة متوسطة، من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.

وبالرغم من أن درجة الممارسة لأساليب الإشراف المتنوع كانت بدرجة متوسطة، إلا أن هناك اختلافات في درجة تقدير أفراد عينة الدراسة للفقرات، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المحور بين (١,٥٦ - ١,٨١)، وانحرافات معيارية بين (٠,٤٤ - ٠,٥٢)، فقد جاء أسلوب النمو المهني الذاتي في المرتبة الأولى، يليه أسلوب النمو المهني التعاوني في المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (١,٧٣) بدرجة متوسطة، وجاء أسلوب التطوير المكثف في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي (١,٥٦) وبدرجة ممارسة ضعيفة.

ولمعرفة آراء أفراد عينة الدراسة حول فقرات محور أساليب الإشراف المتنوع، فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل أسلوب على النحو الآتي:

(أ) التطوير المكثف:

جدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات أسلوب التطوير المكثف مرتبة تنازلياً وفقاً للمتوسط الحسابي (ن=٣٠٠)

ر	م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
١	١٩	يعمل مع المعلمين بروح الاستكشاف والبحث عن الحلول.	١,٧٨	٠,٦٧	متوسطة
٢	٢٠	يركز على تطوير قدرات المعلمين، وليس له علاقة بتقييم أدائهم.	١,٦١	٠,٦٠	ضعيفة
٣	١٨	يشرك المعلمين في وضع خطة تطويرية لتحسين جوانب القصور لديهم.	١,٦١	٠,٦٣	ضعيفة
٤	١٥	يكثف الزيارات الإشرافية للمعلمين المحتاجين للزيارة فقط.	١,٤٨	٠,٦٥	ضعيفة
٥	١٧	يحدد مع المعلمين أداة الملاحظة المناسبة للموقف التعليمي قبل تطبيقها.	١,٤٧	٠,٦٢	ضعيفة
٦	١٦	يتفق مع المعلمين على هدف الزيارة الإشرافية قبل تنفيذها.	١,٤٠	٠,٥٧	ضعيفة
		الدرجة الكلية	١,٥٦	٠,٤٤	ضعيفة
(ر) = الرتبة، (م) = تسلسل الفقرة في الاستبانة					

يتضح من جدول (١٠) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لفقرات أسلوب التطوير المكثف بمحور أساليب الإشراف المتنوع، تراوحت بين (١,٤٠ - ١,٧٨)، وبدرجة ممارسة ضعيفة لجميع الفقرات، ما عدا الفقرة (١٩) والتي تنص على "يعمل مع المعلمين بروح الاستكشاف والبحث عن الحلول" فقد جاءت بدرجة ممارسة متوسطة، وبمتوسط حسابي قيمته (١,٧٨)، مما يدل على أن المشرف التربوي يمارس أسلوب التطوير المكثف بدرجة ضعيفة من وجهة نظر أفراد العينة.

(ب) النمو المهني التعاوني:

جدول (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات أسلوب النمو المهني التعاوني مرتبة تنازلياً وفقاً للمتوسط الحسابي (ن=٣٠٠)

ر	م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
١	٢٦	يشجع المعلمين على الاستعانة بزملائهم للحصول على تغذية راجعة مستمرة لأدائهم.	١,٩٦	٠,٦٩	متوسطة
٢	٢٢	يشجع المعلمين على إجراء البحوث الإجرائية التعاونية لحل مشكلاتهم التدريسية.	١,٨٦	٠,٧٢	متوسطة
٣	٢٤	يشترك مع المعلمين في تنظيم لقاءات تربوية فعالة لتطوير أدائهم المهني.	١,٦٨	٠,٦٨	متوسطة
٤	٢١	يشرك المعلمين في وضع خطة إجرائية لتبادل الزيارات الصفية مع زملائهم داخل المدرسة وخارجها.	١,٦٦	٠,٧٢	ضعيفة
٥	٢٥	يوجه المعلمين نحو وضع خطة لتطوير أدائهم بناء على تقييم زملائهم لهم.	١,٦١	٠,٦٥	ضعيفة
٦	٢٣	يدير المعلمين على كيفية توظيف استمارة الزيارة الصفية لتقييم أداء زملائهم ضمن برنامج تبادل الزيارات.	١,٦٠	٠,٦٤	ضعيفة
الدرجة الكلية			١,٧٣	٠,٤٩	متوسطة
(ر) = الرتبة، (م) = تسلسل الفقرة في الاستبانة					

يتضح من جدول (١١) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات أسلوب النمو المهني التعاوني، بمحور أساليب الإشراف المتنوع، تراوحت بين (١,٦٠ - ١,٩٦)، مما يعني أنها حصلت على درجة ممارسة ما بين الضعيفة والمتوسطة، وقد حازت الفقرة (٢٦) والتي تنص على "يشجع المعلمين على الاستعانة بزملائهم للحصول على تغذية راجعة مستمرة لأدائهم" على أعلى متوسط حسابي قيمته (١,٩٦)، وبدرجة ممارسة متوسطة، تليها الفقرتان (٢٢، ٢٤) بدرجة ممارسة متوسطة، بينما جاءت الفقرات (٢١، ٢٥، ٢٣) بمتوسطات حسابية متقاربة، تراوحت بين (١,٦٠ - ١,٦٦)، وبدرجة ممارسة ضعيفة، مما يدل

على أن واقع ممارسة المشرف التربوي لأسلوب النمو المهني التعاوني جاء متوسطاً، من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.

(ج) النمو المهني الذاتي:

جدول (١٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات أسلوب النمو المهني الذاتي مرتبة تنازلياً وفقاً للمتوسط الحسابي (ن=٣٠٠)

ر	م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
١	٣٠	يشجع المعلمين على ضرورة نقل خبراتهم لزملائهم .	٢,١٥	٠,٧٣	متوسطة
٢	٢٩	يتيح للمعلمين الفرصة لتحمل مسؤولية قراراتهم تجاه عملهم التربوي.	١,٩٠	٠,٧٠	متوسطة
٣	٣١	يشجع المعلمين على التفكير التأملي في ممارساتهم لتطوير أنفسهم ذاتياً.	١,٨١	٠,٦٩	متوسطة
٤	٢٧	يكلف المعلمين بوضع خطة فصلية لتطوير أدائهم ذاتياً.	١,٦٨	٠,٧٣	ضعيفة
٥	٢٨	يوجه المعلمين نحو إعداد ملف إنجاز تراكمي يوثق فيه مستوى التقدم الذي حققه في أدائه المهني.	١,٥١	٠,٦٦	ضعيفة
الدرجة الكلية			١,٨١	٠,٥٢	متوسطة
(ر) = الرتبة، (م) = تسلسل الفقرة في الاستبانة					

يتضح من جدول (١٢) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لفقرات أسلوب النمو المهني الذاتي- بمحور أساليب الإشراف المتنوع- تراوحت بين (١,٥١ - ٢,١٥)، أي بدرجة ممارسة بين الضعيفة والمتوسطة، حسب المعيار المعتمد في الدراسة، حيث حصلت الفقرة (٣٠) والتي تنص على " يوجه المعلمين نحو ضرورة نقل خبراتهم لزملائهم " على أعلى متوسط حسابي قيمته (٢,١٥)، بدرجة ممارسة متوسطة، وحصلت الفقرتان (٢٩، ٣١) " يتيح للمعلمين الفرصة لتحمل مسؤولية قراراتهم تجاه عملهم التربوي " و "يشجع المعلمين على التفكير التأملي في ممارساتهم لتطوير أنفسهم ذاتياً" على الرتبتين " الثانية " و"الثالثة" على التوالي من حيث الممارسة، بدرجة متوسطة، بينما جاءت أدنى الممارسات في الفقرتين (٢٧، ٢٨) على التوالي، بدرجة ممارسة ضعيفة.

نتائج السؤال الثاني:

ما الصعوبات التي تواجه تطبيق الإشراف المتنوع بمدارس التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة مسقط من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟

جاءت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة، على فقرات محور الصعوبات التي تواجه تطبيق الإشراف المتنوع، كما يوضحها جدول (١٣).

جدول (١٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات محور الصعوبات التي تواجه تطبيق الإشراف المتنوع مرتبة تنازلياً وفقاً للمتوسط الحسابي (ن=٣٠٠)

م	ر	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
٣٧	١	قلة توفر الوقت لدى المعلمين لتنفيذ أنشطة النمو المهني التعاوني.	٢,٤١	٠,٧١	كبيرة
٣٤	٢	قلة الدورات والورش التدريبية المقدمة للمعلمين.	٢,٣٥	٠,٧٤	كبيرة
٣٣	٣	كثرة المهام الإدارية والفنية الملقاة على عاتق المشرف التربوي.	٢,٢٤	٠,٧٣	متوسطة
٤٠	٤	محدودية مصادر المعرفة المعينة للمعلمين لتلبية احتياجاتهم التطويرية..	٢,٢١	٠,٧١	متوسطة
٣٢	٥	قلة الدعم المادي المدرسي في مجال الإنماء المهني.	٢,١٧	٠,٧٧	متوسطة
٣٨	٦	المجاملة في وصف بعض المعلمين لأداء زملائهم في أسلوب النمو المهني التعاوني.	٢,١٤	٠,٦٩	متوسطة
٤١	٧	نقص المهارات الفنية لدى المشرفين التربويين في تنفيذ البرامج التدريبية.	٢,١٢	٠,٦٤	متوسطة
٣٦	٨	ضعف وضوح المعايير اللازمة لتقويم أداء المعلمين.	٢,٠٩	٠,٦٩	متوسطة
٣٩	٩	ضعف مهارة بعض المعلمين في التخطيط الذاتي لتطوير أدائهم.	٢,٠٤	٠,٦٣	متوسطة
٣٥	١٠	ضعف تعاون بعض المعلمين مع المشرف التربوي.	١,٨٤	٠,٦٤	متوسطة
		الدرجة الكلية	٢,١٦	٠,٤٤	متوسطة
(ر) = الرتبة، (م) = تسلسل الفقرة في الاستبانة					

يتضح من جدول (١٣) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة، لفقرات محور الصعوبات التي تواجه تطبيق الإشراف المتنوع تراوحت بين (١,٨٤ - ٢,٤١)، مما يعني أن درجة وجود هذه الصعوبات من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة كانت بين الكبيرة والمتوسطة، بحسب المعيار المعتمد للحكم على نتائج الدراسة، وقد جاءت الفقرتان (٣٧، ٣٤) اللتان تتصان على " قلة توفر الوقت لدى المعلمين لتنفيذ أنشطة النمو المهني التعاوني " و " قلة الدورات والورش التدريبية المقدمة للمعلمين " في المرتبة " الأولى " و " الثانية " على التوالي، من حيث الصعوبة بدرجة كبيرة، بينما جاءت باقي الفقرات بدرجة صعوبة متوسطة، فتراوحت متوسطاتها بين (١,٨٤ - ٢,٢٤).

نتائج السؤال الثالث:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \geq 0,05)$ ، في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة، تعزى للمتغيرات: النوع، والمسمى الوظيفي، وسنوات الخبرة الوظيفية؟

للإجابة عن هذا السؤال سيتم عرض كل متغير على حدة، وذلك على النحو الآتي:

أولاً: متغير النوع:

لمعرفة أثر متغير النوع في تقديرات عينة الدراسة تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على محاور الاستبانة، ثم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين Two Independent Samples T-Test، كالاتي:

(أ) الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع ممارسات المشرفين التربويين للإشراف المتنوع بمدارس التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة مسقط.

جدول (١٤) نتائج اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين لمعرفة طبيعة الفروق في تقديرات عينة الدراسة على واقع ممارسات المشرفين التربويين للإشراف المتنوع بمدارس التعليم ما بعد الأساسي وفقاً لمتغير النوع (ن=٣٠٠)

المحور	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" (T-Test)	مستوى الدلالة	اتجاه الفروق
أسس ومرتكزات الإشراف المتنوع	ذكر	١٥٦	١,٧٤	٠,٤٨	٠,١٠	٠,٩٢	-
	أنثى	١٤٤	١,٧٤	٠,٤٦			
مهام المشرف التربوي في ضوء الإشراف المتنوع	ذكر	١٥٦	١,٦٩	٠,٤٤	- ٠,٠٤	٠,٩٧	-
	أنثى	١٤٤	١,٦٩	٠,٤٤			
أساليب الإشراف المتنوع	ذكر	١٥٦	١,٦٩	٠,٤٤	- ٠,٠٣	٠,٩٧	-
	أنثى	١٤٤	١,٦٩	٠,٤٢			
الواقع بشكل عام	ذكر	١٥٦	١,٧٠	٠,٤١	٠,٠٠	١,٠٠	-
	أنثى	١٤٤	١,٧٠	٠,٤٠			

يتضح من جدول (١٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha \geq ٠,٠٥$ ، في تقديرات أفراد عينة الدراسة، على محاور واقع ممارسات المشرفين التربويين للإشراف المتنوع بمدارس التعليم ما بعد الأساسي، وعلى الواقع بشكل عام، تعزى لمتغير النوع.

(ب) الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة حول الصعوبات التي تواجه تطبيق الإشراف المتنوع

جدول (١٥) نتائج اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين لمعرفة طبيعة الفروق في تقديرات عينة الدراسة حول الصعوبات التي تواجه تطبيق الإشراف المتنوع بمدارس التعليم ما بعد الأساسي وفقاً لمتغير النوع (ن=٣٠٠)

المحور	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" (T-Test)	مستوى الدلالة	اتجاه الفروق
الصعوبات التي تواجه تطبيق الإشراف المتنوع	ذكر	١٥٦	٢,١٥	٠,٤٥	- ٠,٦١	٠,٥٤	-
	أنثى	١٤٤	٢,١٨	٠,٤٢			

يتضح من جدول (١٥) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha \geq 0,05$ في تقديرات أفراد عينة الدراسة، على محور صعوبات تطبيق الإشراف المتنوع، تعزى لمتغير النوع.

ثانياً: متغير المسمى الوظيفي:

لمعرفة أثر متغير المسمى الوظيفي في تقديرات عينة الدراسة، استُخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على محاور الاستبانة، واستُخدم اختبار "ت" لعينتين مستقلتين Two Independent Samples T-Test، كالاتي:

(أ) الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع ممارسات المشرفين التربويين للإشراف المتنوع بمدارس التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة مسقط.

جدول (١٦) نتائج اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين لمعرفة طبيعة الفروق في تقديرات عينة الدراسة على واقع ممارسات المشرفين التربويين للإشراف المتنوع بمدارس التعليم ما بعد الأساسي وفقاً لمتغير المسمى الوظيفي (ن=٣٠٠)

المحور	المسمى الوظيفي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" (T-Test)	مستوى الدلالة	اتجاه الفروق
أسس ومرتكزات الإشراف المتنوع	معلم أول	٧٥	١,٩٢	٠,٦١	٣,٢٣	٠,٠٠	المعلم الأول
	معلم	٢٢٥	١,٦٨	٠,٤٠			
مهام المشرف التربوي في ضوء الإشراف المتنوع	معلم أول	٧٥	١,٨٣	٠,٥٤	٢,٧٦	٠,٠١	المعلم الأول
	معلم	٢٢٥	١,٦٤	٠,٤٠			
أساليب الإشراف المتنوع	معلم أول	٧٥	١,٨١	٠,٥٠	٢,٣٨	٠,٠٢	المعلم الأول
	معلم	٢٢٥	١,٦٥	٠,٤٠			
الواقع بشكل عام	معلم أول	٧٥	١,٨٤	٠,٤٩	٢,٩٤	٠,٠٠	المعلم الأول
	معلم	٢٢٥	١,٦٦	٠,٣٥			

يتضح من جدول (١٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha \geq 0,05$ في تقديرات أفراد عينة الدراسة، لمحاور واقع ممارسات المشرفين التربويين للإشراف المتنوع، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على الواقع ككل، بين متوسطات تقديرات أفراد العينة، تعزى لمتغير المسمى الوظيفي، وذلك لصالح المعلمين الأوائل.

(ب) الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة حول الصعوبات التي تواجه تطبيق الإشراف التربوي المتنوع

جدول (١٧) نتائج اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين لمعرفة طبيعة الفروق في تقديرات عينة الدراسة حول الصعوبات التي تواجه تطبيق الإشراف المتنوع بمدارس التعليم ما بعد الأساسي وفقاً لمتغير المسمى الوظيفي (ن=٣٠٠)

المحور	المسمى الوظيفي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" (T-Test)	مستوى الدلالة	اتجاه الفروق
الصعوبات التي تواجه تطبيق الإشراف المتنوع	معلم أول	٧٥	٢,٢٥	٠,٤٦	٢,٠٠	٠,٠٥	المعلم
	معلم	٢٢٥	٢,١٣	٠,٤٣			الأول

يتضح من جدول (١٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha \geq 0,05$ في تقديرات أفراد عينة الدراسة، على محور الصعوبات التي تواجه تطبيق الإشراف المتنوع، تعزى لمتغير المسمى الوظيفي، وذلك لصالح المعلمين الأوائل.

ثالثاً: متغير سنوات الخبرة الوظيفية:

لمعرفة أثر متغير سنوات الخبرة الوظيفية في تقديرات عينة الدراسة، تم إستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على محاور الاستبانة ، ثم استُخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) كآلاتي:

(أ) الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع ممارسات المشرفين التربويين للإشراف المتنوع بمدارس التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة مسقط

جدول (١٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور واقع ممارسة المشرفين التربويين للإشراف المتنوع وفقاً لمتغير سنوات الخبرة الوظيفية (ن = ٣٠٠)

المحور	سنوات الخبرة الوظيفية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أسس ومرتكزات الإشراف المتنوع	(١-٧) سنوات	٧٩	١,٦٨	٠,٤٣
	(٨-١٤) سنة	١٢٣	١,٨١	٠,٤٨
	١٥ سنة فأكثر	٩٨	١,٧٠	٠,٤٩
مهام المشرف التربوي في ضوء الإشراف المتنوع	(١-٧) سنوات	٧٩	١,٦٣	٠,٤٤
	(٨-١٤) سنة	١٢٣	١,٧١	٠,٤٥
	١٥ سنة فأكثر	٩٨	١,٧١	٠,٤٣
أساليب الإشراف المتنوع	(١-٧) سنوات	٧٩	١,٦١	٠,٤١
	(٨-١٤) سنة	١٢٣	١,٧١	٠,٤٤
	١٥ سنة فأكثر	٩٨	١,٧٣	٠,٤٣
واقع الممارسة بشكل عام	(١-٧) سنوات	٧٩	١,٦٣	٠,٣٨
	(٨-١٤) سنة	١٢٣	١,٧٤	٠,٤١
	١٥ سنة فأكثر	٩٨	١,٧٢	٠,٤٩

ويتضح من جدول (١٨) أن هناك فروقا ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمحاور الواقع، ولمعرفة ما إذا كانت الفروق بين المتوسطات دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha \geq 0,05$ ، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، وجدول (١٩) يوضح ذلك.

جدول (١٩) نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة حول واقع ممارسة المشرفين التربويين للإشراف المتنوع بمدارس التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة مسقط وفقاً لمتغير سنوات الخبرة الوظيفية.

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
أسس ومرتكزات الإشراف المتنوع	بين المجموعات	١,١٠	٢	٠,٥٥	٢,٤٩	٠,٠٩
	داخل المجموعات	٦٥,٣٦	٢٩٧	٠,٢٢		
مهام المشرف التربوي في ضوء الإشراف المتنوع	بين المجموعات	٠,٣٧	٢	٠,١٩	٠,٩٥	٠,٣٩
	داخل المجموعات	٥٧,٧٣	٢٩٧	٠,١٩		
أساليب الإشراف المتنوع	بين المجموعات	٠,٧٨	٢	٠,٣٩	٢,١٥	٠,١٢
	داخل المجموعات	٥٤,٠٨	٢٩٧	٠,١٨		
واقع الممارسة بشكل عام	بين المجموعات	٠,٦٠	٢	٠,٣٠	١,٨٨	٠,١٥
	داخل المجموعات	٤٦,٨٩	٢٩٧	٠,١٦		

يتضح من جدول (١٩) أن قيمة (ف) المحسوبة غير دالة إحصائياً، في جميع محاور واقع الممارسة للإشراف المتنوع، وللواقع بشكل عام، مما يدل على عدم وجود فروق في تقديرات عينة الدراسة لواقع ممارسة المشرفين التربويين للإشراف المتنوع، تعزى لمتغير سنوات الخبرة الوظيفية.

ب) الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة حول الصعوبات التي تواجه تطبيق الإشراف المتنوع

جدول (٢٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور الصعوبات التي تواجه تطبيق الإشراف المتنوع وفقاً لمتغير سنوات الخبرة الوظيفية (ن = ٣٠٠)

المحور	سنوات الخبرة الوظيفية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
صعوبات تطبيق	(٧ - ١) سنوات	٧٩	٢,١٦	٠,٤٦
الإشراف المتنوع	(٨ - ١٤) سنة	١٢٣	٢,١٩	٠,٤٢
	١٥ سنة فأكثر	٩٨	٢,٢٠	٠,٤٣

ويتضح من جدول (٢٠) أن هناك فروقا ظاهرية بين المتوسطات الحسابية، لمحور الصعوبات التي تواجه تطبيق الإشراف التربوي المتنوع، ولمعرفة ما إذا كانت الفروق بين المتوسطات ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \geq ٠,٠٥)$ ، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، و جدول (٢١) يوضح ذلك.

جدول (٢١) نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة حول الصعوبات التي تواجه تطبيق الإشراف المتنوع وفقاً لمتغير سنوات الخبرة الوظيفية.

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
الصعوبات التي تواجه تطبيق الإشراف المتنوع	بين المجموعات	١,٠٠	٢	٠,٥٠	٢,٦٥	٠,٠٧
	داخل المجموعات	٥٦,٠٤	٢٩٧	٠,١٩		

يتضح من جدول (٢١) أن قيمة (ف) المحسوبة غير دالة إحصائياً في محور الصعوبات التي تواجه تطبيق الإشراف المتنوع، مما يدل على عدم وجود فروق في تقديرات عينة الدراسة لصعوبات التطبيق، تعزى لمتغير سنوات الخبرة الوظيفية.

نتائج السؤال الرابع:

ما التصور المقترح لتفعيل الإشراف التربوي بمدارس التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة مسقط في ضوء نموذج الإشراف المتنوع ؟

في ضوء ما توصلت إليه نتائج الدراسة الميدانية من رصد لواقع ممارسات الإشراف المتنوع، والصعوبات التي تواجه تطبيق الإشراف المتنوع بمدارس التعليم ما بعد الأساسي، بالإضافة إلى ما ورد في الأدب النظري والدراسات السابقة، وخبرات بعض الدول كتجربة المملكة العربية السعودية، فقد تم وضع تصور مقترح لتفعيل الإشراف التربوي بمدارس التعليم ما بعد الأساسي في ضوء نموذج الإشراف المتنوع، ويتضمن التصور المقترح العناصر الآتية: المنطلقات، والأهداف، والأسس، ومراحل التصور المقترح (التهيئة، التنفيذ، التقويم)، والصعوبات المتوقعة عند تطبيق التصور المقترح والحلول المقترحة لمواجهتها.

وقد تم عرض التصور المقترح في صورته الأولية على (٧) محكمين للاستفادة من ملاحظاتهم وخبراتهم في هذا المجال، ويوضح (ملحق ٥) قائمة بأسماء الأساتذة المحكمين للتصور، وبناءً على ملاحظاتهم تم إجراء التعديلات التي اتفق عليها معظم المحكمين، والتي تظهر في الفصل الخامس للدراسة كصورة نهائية للتصور المقترح.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتصور المقترح

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتصور المقترح

يتناول هذا الفصل تفسير نتائج الدراسة الميدانية وفقاً لتسلسل أسئلتها، وفي ضوء أهدافها ومتغيراتها، كما يتناول مناقشتها في ضوء نتائج الدراسات السابقة، ثم تقديم تصور مقترح، وذلك على النحو الآتي:

مناقشة نتائج السؤال الأول:

ما واقع ممارسات المشرفين التربويين للإشراف المتنوع، بمدارس التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة مسقط، من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟

أشارت النتائج الواردة في الجدول (٦) أن ممارسات المشرفين التربويين للإشراف المتنوع، في مدارس التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة مسقط، جاءت بدرجة متوسطة في جميع محاور الواقع، ومن الملاحظ أن المتوسطات الحسابية جاءت ضمن مستوى متقارب، وبقيم متدنية تقترب من درجة الضعف، وهذا يشير إلى واقع متدنٍ لممارسة المشرفين التربويين للإشراف المتنوع.

وقد تعزو الباحثة ذلك إلى عدم وجود توجه رسمي من قبل دائرة الإشراف التربوي بالمديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة مسقط، لاعتماد نموذج الإشراف المتنوع كنموذج واضح بمنهجيته العلمية، وبإجراءاته وأأسسه وآلية تطبيقه في العملية الإشرافية، ويبدو للباحثة أن الممارسات الموجودة للإشراف المتنوع - وإن كانت متدنية- قد تعود لجهود المشرف التربوي الذاتية، وعليه تختلف نتائج الدراسة الحالية التي كشفت عن وجود مستوى متوسط لممارسة الإشراف المتنوع عن نتيجة دراسة بريك (٢٠١١)، التي توصلت إلى أن المشرفات التربويات بمنطقة جازان لا يمارسن الإشراف المتنوع.

ومن ضمن محاور واقع ممارسات المشرفين التربويين للإشراف المتنوع جاء محور أسس ومرتكزات الإشراف المتنوع في المرتبة الأولى وبدرجة متوسطة، ويُعزى ذلك إلى أن تلك

الأسس لا تختلف ضمناً عن أسس الإشراف التربوي في سلطنة عُمان، والتي تتصف بشموليتها وتنوعها.

ويليه في الترتيب محور مهام المشرف التربوي في ضوء الإشراف المتنوع، ومحور أساليب الإشراف المتنوع بنفس المتوسط الحسابي، وهذا التشابه في المتوسط -في رأي الباحثة- نتيجة منطقية؛ كون أن مهام المشرف التربوي المكلف بها رسمياً تتعكس تلقائياً على ممارسته الإشرافية مع المعلمين، وبالتالي من الطبيعي أن يكون هناك اتساق وتقارب في المتوسطات الحسابية، بين مهام المشرف التربوي في ضوء الإشراف المتنوع وأساليب الإشراف المتنوع.

وقد تعزو الباحثة تدني مستوى ممارسة المشرف التربوي لمهامه المرتبطة بالإشراف المتنوع، وتدني ممارسة أساليب الإشراف المتنوع، إلى عدم وضوح مضامين الإشراف المتنوع لدى المشرفين التربويين، مما ينعكس بدوره على ممارساتهم الإشرافية، وتطبيقهم لأساليب الإشراف المتنوع، وهذه النتيجة تختلف بشكل عام عن نتيجة دراسة الزغبيني (٢٠٠٨)، التي كشفت عن أهمية عالية لممارسة المشرف التربوي لمهامه الإشرافية، في الإشراف المتنوع.

ولمزيد من التفسير والمناقشة لنتائج المحاور السابقة، نستعرض في الأسطر القادمة مناقشة فقرات كل محور من محاور الواقع على حدة، وذلك على النحو الآتي:

المحور الأول: أسس ومرتكزات الإشراف المتنوع

أظهرت النتائج في الجدول (٧) أن واقع ممارسة المشرفين التربويين لأسس ومرتكزات الإشراف المتنوع في مدارس التعليم ما بعد الأساسي، من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، جاء بدرجة متوسطة، وأن أغلب فقرات هذا المحور جاءت بممارستها -من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة- بدرجة متوسطة.

وقد جاءت الفقرة (٥) والتي تنص على "تشجيع المعلمين على إنتاج المعرفة بدلاً من تلقائها أو استهلاكها"، في المرتبة الأولى بدرجة ممارسة متوسطة، وأعزت الباحثة السبب إلى تغيير النظرة للمعلم وتغيير أدوار المشرف التربوي، فلم يعد دور المشرف كموجه فقط، ولم يعد المعلم مجرد متلقٍ للتوجيهات من المشرف التربوي، لذا يجب تمكين المعلم من استخدام خبراته

الشخصية، وإعطائه قدرًا وافرًا من الاستقلالية، فيكون المعلم قادرًا على إنتاج المعرفة، من خلال ربط النظرية بالتطبيق والفكر بالممارسة، وهو ما ينادي به الإشراف التربوي بسلطنة عُمان، وتتفق نتيجة هذه الفقرة مع نتيجة دراسة العبدالجبار (٢٠٠٧)، والتي أكدت على أن من الإسهامات العالية للإشراف المتنوع في تقدير مهنية المعلم، إتاحة الفرصة للمعلم بتنمية واكتساب معارفه المهنية بأساليب متعددة، وجعله يمارس دور الريادة والشراكة في الخبرة المتعلمة، بدلا من دوره كمتلق للتوجيه.

وجاءت في المرتبة الثانية الفقرة (٦) والتي تنص على "التعامل مع المعلمين كل حسب إمكانياته واحتياجاته المهنية"، وهذا يؤكد وجود نوع من الاهتمام بمراعاة الفروق الفردية بين المعلمين، وذلك في ظل توجه منظومة الإشراف التربوي في السلطنة لمراعاة الفروق الفردية، والذي يترتب عليه النظر إلى المعلم على أنه إنسان ينبغي التعامل معه حسب حاجاته وقدراته. وفي هذا المجال يعتبر جلاتهورن (Glatthorn) مراعاة الفروق الفردية بين المعلمين من منطلقات العمل في الإشراف المتنوع، وتدعم هذه النتيجة ما أشارت له نتيجة دراسة كونو (Kono, 2012)، والتي توصلت إلى أن الإشراف المتنوع يتطلب إيجاد مبادئ تساعد على الفهم العميق للمعلمين، ومعرفة مستوى معلوماتهم، ونقاط قوتهم وضعفهم، ومراحل تطورهم، والتي يتم مواكبتها مع طبيعة خصائص كل معلم. وتختلف نتيجة هذه الفقرة عن نتيجة دراسة بريك (٢٠١١)، والتي كشفت أن مراعاة الفروق الفردية بين المعلمين من الممارسات النادرة للمشرفات التربويات، في ممارسة الإشراف المتنوع. وقد أكدت دراسة أبو الكاس (٢٠١٢) أن مراعاة الفروق الفردية بين المعلمين ذو أهمية كبيرة جدًا في تطوير أداء المعلمين.

وفي إطار أسس ومركزات الإشراف المتنوع جاءت الفقرتان (٢، ١) على التوالي "إشراك المعلمين في تحديد احتياجاتهم التطويرية وفق تأملاتهم الخاصة" و "منح المعلمين الحرية في اختيار الأسلوب الإشرافي المناسب لقدراتهم وخبراتهم"، بأدنى متوسطين حسابيين، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن الكثير من المشرفين مازالوا متمسكين بالطريقة التقليدية في الإشراف التربوي؛ حيث لا يسمحوا للمعلمين بالمشاركة في تحديد احتياجاتهم، وفق رؤيتهم وتأملاتهم الخاصة بأدائهم، أو اختيار الأسلوب الإشرافي الملائم لهم، وهذا يتعارض مع ما يتطلبه

الإشراف المتنوع من ضرورة الاهتمام بالمعلم، باعتباره محور عملية الإشراف، وتعزيز الممارسة التأملية، والتركيز على تمكين المعلم والتي من أبعاده اشراكهم في تحديد احتياجاتهم، وبالتالي منحهم الحرية لاختيار الأسلوب الإشرافي، مما يساعد على بناء ثقة المعلم بنفسه وبقدراته المهنية، ويرفع من مستوى أدائه الفعلي؛ وذلك في ظل ما أكدت عليه نتائج دراسة جيلال (Jailall, 1998) بأن المعلمين هم العنصر الأساسي لنجاح الإشراف المتنوع. وتختلف نتيجة الفقرة (٢) عن نتيجة دراسة هيل (Hill, 2009)، والتي توصلت إلى أن استخدام الإشراف المتنوع ركز على إتاحة الحرية للمعلمين لتحديد احتياجاتهم التطويرية. كما وتختلف نتيجة الفقرة (١) عن نتيجة دراسة العبدالجبار (٢٠٠٧) والتي أشارت إلى أن من الإسهامات العالية للإشراف المتنوع منح المعلم الحرية في اختيار الأسلوب الأمثل لتطوير قدراته المهنية.

المحور الثاني: مهام المشرف التربوي في ضوء الإشراف المتنوع

أشارت نتائج الدراسة في الجدول (٨) أن المتوسط العام لاستجابات أفراد عينة الدراسة، حول فقرات مهام المشرف التربوي، في ضوء الإشراف المتنوع جاء بدرجة متوسطة؛ فقد جاءت الفقرة (١١) التي تُعبر عن "تدريب المعلمين على مهارات تدريسية معينة من خلال حلقات التدريب المختلفة" في مقدمة المهام التي يمارسها المشرف التربوي، وتعزو الباحثة ذلك إلى اهتمام المشرف التربوي بالجوانب الفنية في ممارساته المهنية مع المعلمين أكثر من الجوانب الأخرى، وذلك من خلال تدريب المعلمين على المهارات التدريسية المختلفة عبر البرامج التدريبية وحلقات العمل، والمشاغل والورش التدريبية، التي تسهم في تطوير أداء المعلم الصفي، والتغلب على المشكلات التدريسية المختلفة التي تواجهه، وتختلف هذه النتيجة عن دراسة (أبوالكاس، ٢٠١٢)، التي كشفت عن ممارسة كبيرة لدور المشرف التربوي في تدريب المعلمين على مهارات التدريس.

بينما جاءت ممارسة المشرف التربوي بدرجة ضعيفة في فقرة: "ينفذ الزيارات الإشرافية للمعلمين وفق خطة إجرائية معدة مسبقًا بالاتفاق معهم"، وتعزو الباحثة ذلك إلى الأسلوب البيروقراطي في تطبيق المشرف لمهامه الإشرافية، وذلك من خلال اعتماده على أسلوب

التفتيش، عبر الزيارات الإشرافية المفاجئة، التي لا تتم بصورة علمية وموضوعية، مع أن دراسة العبدالجبار (٢٠٠٧) توصلت إلى أن من أهم الممارسات لرفع تقدير مهنية المعلم في الإشراف المتنوع هو الحد من ممارسات التفتيش وتصيد الأخطاء، وتختلف نتيجة هذه الفقرة عن نتيجة أبوالكاس (٢٠١٢)، والتي أظهرت أن من أهم الأدوار التي يقوم بها المشرف التربوي بدرجة كبيرة جدا هي تنفيذ الزيارات الصفية وفق جداول معدة مسبقا.

وجاءت الفقرة (١٣) والتي تنص على: "يتيح للمعلمين فرصة المشاركة في التخطيط لبرامج تطوير أدائهم" في المرتبة قبل الأخيرة، وتعزو الباحثة السبب إلى عدم ثقة المشرف التربوي في قدرة المعلم على تحديد احتياجاته التطويرية، والمشاركة في التخطيط لها، وفي هذا المجال تؤكد دراسة أوفرمان (Overman, 2002) أن الثقة بين المشرفين والمعلمين تتيح فرصة أكبر للمعلمين لأسلوب المشاركة في برامج تطوير أدائهم. وتختلف هذه النتيجة عن نتيجة دراسة العبدالجبار (٢٠٠٧) والتي توصلت إلى أن مشاركة المعلم في برامج تطوير المعلمين في المدرسة من الإسهامات العالية لتقدير مهنية المعلم في الإشراف المتنوع.

أما أدنى الممارسات في مهام المشرف التربوي في ضوء الإشراف المتنوع، كانت المتعلقة بتقييم أداء المعلمين في ضوء معايير محددة في استمارة تقييم تختلف من معلم لآخر، وتعزو الباحثة تدني هذه الممارسة إلى أن المشرف التربوي يعتمد على المهام المدرجة في بطاقة الملاحظة، والمعتمدة رسميا والموحدة لجميع المعلمين، ولا يراعي المرونة عند تطبيقها، للحكم على أداء المعلمين بناء على خبراتهم ومستوى أدائهم.

المحور الثالث: أساليب الإشراف المتنوع

أشارت نتائج الدراسة في الجدول (٩) أن المتوسط العام لاستجابات أفراد عينة الدراسة، حول محور أساليب الإشراف المتنوع جاء بدرجة متوسطة.

وقد جاء أسلوب الإشراف الذاتي في المرتبة الأولى، من حيث درجة ممارسة أساليب الإشراف المتنوع، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن المعلمين يعتبرون أنفسهم يبذلون الجهد الأكبر في تطوير أدائهم ذاتيا، وذلك في ظل اهتمام المشرف التربوي بتطوير أدائهم الصفي، مع إهمال

التطوير خارج غرفة الصف، وقد يرجع أيضاً إلى وعي المشرفين بأهمية النمو الذاتي للمعلم، وأن المعلم المتمكن لا يحتاج إلى إشراف مباشر من المشرف، وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة الزغبيني (٢٠٠٨)، والتي أكدت على إمكانية تطبيق خطوات الإشراف الذاتي في الإشراف التربوي المتنوع بدرجة عالية، ودراسة جيلال (Jailall, 1998) التي توصلت إلى أن أسلوب النمو الذاتي له فعالية عالية في تطوير التدريس.

وتشير نتائج الدراسة الحالية إلى أن أسلوب النمو المهني التعاوني جاء في المرتبة الثانية بدرجة ممارسة متوسطة، وتعزو الباحثة السبب إلى أن نشاط تدريب الأقران - والمتعارف عليه في الحقل التربوي بتبادل الزيارات الصفية - من الأنشطة المألوفة لدى المعلمين، وقد يتم أحياناً دون تدخل مباشر من المشرف التربوي، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة المنوري (٢٠٠٤)، التي أشارت إلى أن أكثر أشكال إشراف الزملاء ممارسة في المدارس هو تبادل الزيارات بين المعلمين، ودراسة لندا وكينيث (Linda & Kenneth, 2010) والتي أظهرت أن إشراف الأقران أضاف شيئاً جديداً للمعلمين في ممارساتهم الصفية. كما أظهرت نتائج دراسة جيلال (Jailall, 1998)، أن نسبة ٧٩% من المديرين والمشرفين يرون أن أسلوب التنمية المهنية التعاونية فعال في تحسين التعليم، بدرجة من متوسطة إلى عالية.

ويأتي في الرتبة الأخيرة في أساليب الإشراف المتنوع أسلوب التطوير المكثف، وذلك بدرجة ممارسة ضعيفة، وهذا يشير إلى أن هذا الأسلوب لا يمارس بفعالية من قبل المشرفين التربويين، أي أن ممارسته دون المستوى المأمول حسب تقديرات أفراد عينة الدراسة. ورغم أن هذا الأسلوب هو صيغة خاصة من الإشراف الصفي الإكلينيكي، الذي يعتمد بشكل كبير على الزيارات الإشرافية؛ إلا أنه ظهر بنتيجة ضعيفة؛ وتعزو الباحثة السبب في ذلك إلى ممارسات المشرفين للزيارات الإشرافية دون نظام واضح، وتقدم لجميع المعلمين دون تمييز بنفس النمط والأسلوب، مهما اختلفت مستويات أدائهم وسنوات خبرتهم، بمعنى أن المشرف التربوي لا يكتف بالزيارات على المعلمين الجدد، والذين لديهم قصور في أدائهم التدريسي أكثر من المعلمين المتميزين؛ بل يقدم الزيارات لهم بفرص متساوية.

وتتفق نتيجة هذا الأسلوب مع ما كشفت عنه دراسة العبدالجبار (٢٠٠٧)، حول أن إعطاء مزيد من الاهتمام والتركيز على فئة المعلم الجديد لتطوير أدائه المهني، من أدنى إسهامات الإشراف المتنوع في تقدير مهنية المعلم ، وقد أثبتت دراسة السلامي (٢٠٠٨) أن من أكثر الأهداف تحققاً عند تطبيق نموذج الإشراف المتنوع، تحسين أداء المعلمين المحتاجين لدعم من الإشراف التربوي.

وسيتم عرض فقرات كل أسلوب على حدة وذلك على النحو الآتي:

(أ) التطوير المكثف:

أشارت نتائج الدراسة في الجدول (١٠) أن المتوسط العام لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول فقرات أسلوب التطوير المكثف جاء بدرجة ضعيفة؛ فقد جاءت جميع الفقرات بدرجة ضعيفة، ما عدا الفقرة (١٩) والتي تنص على "العمل مع المعلمين بروح الاستكشاف والبحث عن الحلول" بمستوى متوسط، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن المواقف الصفية التي يعيشها المعلم مليئة بالتحديات والمشكلات، التي تجبر المعلم والمشرف التربوي على التعاون لمحاولة البحث عن الحلول المناسبة.

كما أظهرت النتائج ضعفاً في الفقرة (٢٠) والتي نصت على: "يركز على تطوير قدرات المعلمين، وليس له علاقة بتقييم أدائهم"، وضعفاً في "إشراك المعلمين في وضع خطة تطويرية لتحسين جوانب القصور لديهم" الفقرة (١٨)، وضعفاً في "تكثيف الزيارات الإشرافية للمعلمين المحتاجين للزيارة فقط" (الفقرة ١٥)، وغياب الاهتمام بتحديد أداة الملاحظة المناسبة للموقف التعليمي (الفقرة ١٧)، وضعفاً في الاتفاق مع المعلمين على هدف الزيارة الإشرافية قبل تنفيذها (الفقرة ١٦).

وتعزو الباحثة التقديرات الضعيفة لفقرات السابقة إلى ميل المشرف التربوي إلى النمطية التقليدية في الإشراف، والتي تركز على الزيارات المفاجئة للمعلم، اعتقاداً منه بأن دوره يقف عند حد زيارة المعلمين في صفوفهم، لتقييم أدائهم من خلال استمارة الملاحظة الصفية، فيحرص على تساوي المعلمين بعدد الزيارات، إضافة إلى أنه لا يوجد تنوع في أدوات الملاحظة للموقف التعليمي. وتختلف نتيجة الفقرتين (١٦، ١٨) عن نتيجة دراسة سبيس (Speace, 2003)،

التي تشير إلى أن الإشراف المتنوع يدعم الحوار المتبادل والمشاركة بين المعلم والمشرف التربوي.

(ب) النمو المهني التعاوني:

بينت نتائج الدراسة في الجدول (١١) أن المتوسط العام لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول فقرات أسلوب النمو المهني التعاوني جاءت بدرجة متوسطة؛ فقد جاءت الفقرة (٢٦) في المرتبة الأولى والتي تنص على "يشجع المعلمين على الاستعانة بزملائهم للحصول على تغذية راجعة مستمرة لأدائهم" بدرجة ممارسة متوسطة، وتعزو الباحثة السبب إلى كون المعلم أكثر قرباً واتصالاً بزملائه من المشرف، وبالتالي فهو يتقبل التغذية الراجعة منهم أكثر من المشرف؛ لذا تظهر هذه الممارسة بتقدير متوسط، وهذا يشير إلى أن المشرف التربوي ليس له دور بارز في تشجيع المعلمين على الاستعانة بزملائهم، وفي هذا السياق توصلت نتائج دراسة أوفرمان (Overman, 2002)، إلى أن تدرب الأقران عندما يُقدم كأسلوب للمعلمين من أجل نموهم المهني، فإنه يوفر تغذية راجعة ذات معنى للمعلمين، تنبثق من وجهة نظرهم أنفسهم.

وجاءت الفقرتان (٢٥، ٢٣) في المرتبتين الأخيرتين - والتي نصت على: "توجيه المعلمين نحو وضع خطة لتطوير أدائهم بناء على تقييم زملائهم لهم" و "يدرب المعلمين على كيفية توظيف استمارة الزيارة الصفية لتقييم أداء زملائهم ضمن برنامج تبادل الزيارات" - بدرجة ممارسة ضعيفة، وتعزو الباحثة ذلك إلى عدم وجود اهتمام من المشرف التربوي بتشجيع المعلمين على الاستعانة بزملائهم، وهو ما أكدته نتيجة الفقرة (٢٦)، وبالتالي فمن الطبيعي أن لا يكون هناك اهتمام لتوجيه المعلمين نحو وضع خطة لتطوير أدائهم بناء على تقييم زملائهم، وتدريبهم على كيفية توظيف استمارة الزيارة الصفية. وقد أكدت دراسة العمرات والقمول (٢٠١٣) على أن لإشراف الأقران تأثير على ثقة المعلمين وفاعليتهم، ورغبتهم في التعاون مع بعضهم لبعض. كما أظهرت دراسة بيرينو (Piraino, 2006) أن الإشراف المتنوع يسهم في تطوير التخطيط والتحضير والتدريس، والتطوير المهني للمعلمين من خلال تعاون الزملاء.

(ج) النمو المهني الذاتي:

بينت نتائج الدراسة في الجدول (١٢) أن المتوسط العام لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول فقرات أسلوب النمو المهني الذاتي جاء بدرجة متوسطة؛ إذ حصلت الفقرة (٣٠) على المرتبة الأولى، والتي نصت على: "يشجع المعلمين على ضرورة نقل خبراتهم لزملائهم" بدرجة ممارسة متوسطة، وتعزو الباحثة ذلك إلى توجه الوزارة لتطوير أداء المعلمين من خلال برامج الإنماء المهني - كالبرنامج الإثرائي، والبرنامج الأكاديمي للمعلمين ذوي الخبرة - بداية كل فصل دراسي ونهاية العام الدراسي، والتي أدت إلى إتاحة الفرصة للمعلمين المتميزين للمشاركة في نقل خبراتهم لزملائهم.

وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عبدالحكيم (قيد النشر)، التي توصلت إلى أن من أهم نقاط الضعف في أساليب الإشراف التربوي المطبقة عدم الاستفادة من خبرات المعلمين القدامى عند تنفيذ البرامج الإشرافية.

في حين جاءت الفقرة (٢٨) والتي تنص على: "يوجه المعلمين نحو إعداد ملف إنجاز تراكمي يوثق فيه مستوى التقدم الذي حققه في أدائه المهني" في المرتبة الأخيرة، بدرجة ممارسة ضعيفة، وتعزو الباحثة تجنب المشرف التربوي توجيه المعلمين على تفعيل ملف الإنجاز التراكمي، إلى أن هذا الملف قد يمثل عبئاً إضافياً على المعلم، الذي يشترك من كثرة ضغوط العمل، حيث قد يتضمن هذا الملف مجموعة كبيرة من الوثائق يتم تجميعها عن مستوى معارف وخبرات المعلم، ومهاراته، ومشاركاته مع زملائه، وأبحاث وتقارير، والتي في ضوءها بالإمكان اتخاذ قرارات خاصة بالنمو المعرفي والمهني للمعلم.

مناقشة نتائج السؤال الثاني:

ما الصعوبات التي تواجه تطبيق الإشراف المتنوع، بمدارس التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة مسقط، من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟

أشارت نتائج الدراسة في الجدول (١٣) أن المتوسط العام لفقرات محور الصعوبات التي تواجه تطبيق الإشراف المتنوع جاء بدرجة متوسطة.

ويتضح من النتائج أن أعلى درجات الصعوبات ما كشفت عنه الفقرة (٣٧)، والتي نصت على " قلة توفر الوقت لدى المعلمين لتنفيذ أنشطة النمو المهني التعاوني"، وربما يرجع السبب إلى كثرة نصاب المعلم من الحصص الدراسية، إضافة إلى الأعمال الإدارية التي يكلف بها، والمتابعة اليومية، ومتابعة تحصيل الطلاب، والتواصل مع أولياء الأمور.

وتتفق نتيجة هذه الفقرة مع نتيجة دراسة المنوري (٢٠٠٤)، والتي توصلت إلى أن أهم معوقات تفعيل إشراف الزملاء في المدارس هي الوقت غير الكافي، والأعباء التدريسية المتعددة للمعلم، إضافة إلى اتفاقها مع نتيجة دراسة السلامي (٢٠٠٨)، والتي كشفت عن وجودها بدرجة عالية في تطبيق الإشراف التربوي المتنوع، في أسلوب النمو المهني التعاوني.

ومن أهم الصعوبات أيضًا "قلة الدورات والورش التدريبية المقدمة للمعلمين" و " كثرة المهام الإدارية والفنية الملقاة على عاتق المشرف التربوي"، وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة كل من السلامي (٢٠٠٨)، ودراسة أبو الكاس (٢٠١٢)، ودراسة بريك (٢٠١١)، والتي أشارت إلى أن كثرة الأعباء الإدارية والفنية الملقاة على عاتق المشرف التربوي من الصعوبات العالية التي تحد من فاعلية الإشراف المتنوع، كما أشارت دراسة الموسى (٢٠٠٩) أن من أهم مقترحات تفعيل الإشراف المتنوع تكثيف الدورات التدريبية للمعلمات، والاهتمام بتقليل الأعباء والمهام على المشرفات والمعلمات.

ومن الصعوبات التي تواجه تطبيق الإشراف المتنوع كما أشارت نتائج الدراسة: " محدودية مصادر المعرفة المعينة للمعلمين لتلبية احتياجاتهم التطويرية"، وتليها " قلة الدعم المادي المدرسي في مجال الإنماء المهني"، و " المجاملة في وصف بعض المعلمين لأداء زملائهم في أسلوب النمو المهني التعاوني" على التوالي، وربما يعود السبب إلى ضعف الدعم المادي من قبل إدارات المدارس، والمخصص لتنفيذ الأنشطة المتعلقة بالإنماء المهني، وما يتعلق بتوفر المكان المناسب والأدوات والموارد التي يحتاجها المعلم لتلبية احتياجاته التطويرية، علاوة على أن ضعف تدريب المعلمين على توظيف استمارة الزيارة الصفية قد يؤدي إلى قلة الجدية؛ وبالتالي المجاملة عند تقييم زملائهم.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة السلامي (٢٠٠٨)، والتي أشارت إلى أن المجاملة في تسجيل الملاحظات في بطاقة الملاحظة من قبل المعلم الزائر؛ تعتبر من الصعوبات العالية التي تواجه النمو المهني التعاوني.

مناقشة نتائج السؤال الثالث:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0,05$) في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى للمتغيرات: النوع، والمسمى الوظيفي، وسنوات الخبرة الوظيفية؟

سيتم مناقشة كل متغير على حدة، وذلك على النحو الآتي:

أولاً: متغير النوع:

أظهرت نتائج الدراسة في الجدولين (١٤) و(١٥) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0,05$)، في تقديرات أفراد عينة الدراسة، تعزى لمتغير النوع، حيث تشير هذه النتيجة إلى اتفاق بين الذكور والإناث، حول محاور واقع ممارسات المشرفين التربويين للإشراف المتنوع، بمدارس التعليم ما بعد الأساسي، وعلى الواقع بشكل عام، وحول الصعوبات التي تواجه تطبيق الإشراف المتنوع.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أن المعلمين - ذكورا وإناثا - يخضعون لنفس الأنظمة، واللوائح والأساليب، والممارسات الإشرافية المطبقة من قبل المشرفين التربويين، في مدارس الذكور والإناث؛ وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عبدالحكيم (قيد النشر)، والتي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع.

ثانياً: متغير المسمى الوظيفي:

يتضح من الجدولين (١٦) و (١٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0,05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة على محاور واقع ممارسات المشرفين التربويين

للإشراف المتنوع، وعلى الواقع ككل، وعلى محاور صعوبات تطبيق الإشراف المتنوع وفقاً لمتغير المسمى الوظيفي، وذلك لصالح المعلمين الأوائل.

وتعزو الباحثة تلك الفروق إلى أن المعلم الأول أكثر اتصالاً بالمشرف التربوي وقرباً منه من المعلم، باعتباره مشرفاً مقيماً داخل المدرسة؛ وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الموسى (٢٠٠٩) والتي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في خطوات تطبيق النمو المهني الذاتي، والمعوقات التي تواجه تطبيق الإشراف المتنوع وفقاً لمتغير الوظيفة، واتفقت أيضاً مع دراسة الزغبيني (٢٠٠٨) في وجود فروق في تطبيق مهام المشرف التربوي، إلا أن هذه الفروق لصالح المعلم الأول في الدراسة الحالية، بخلاف دراسة الزغبيني (٢٠٠٨) التي جاءت فروقها لصالح المعلم .

ثالثاً: متغير سنوات الخبرة الوظيفية:

أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي في الجدولين (٢٠) و (٢١)، عدم وجود فروق في تقديرات عينة الدراسة على محاور واقع ممارسات المشرفين التربويين للإشراف المتنوع، وعلى الواقع ككل، وعلى محاور صعوبات تطبيق الإشراف المتنوع، وفقاً لمتغير سنوات الخبرة الوظيفية.

وهذا يشير إلى وجود اتفاق أو تشابه في تقديرات أفراد عينة الدراسة، على واقع ممارسات المشرفين التربويين للإشراف المتنوع، وعلى الصعوبات التي تواجه تطبيقه، بالرغم من اختلاف سنوات الخبرة، وتتفق هذه النتيجة مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة كل من عبدالحكيم (قيد النشر)، ودراسة بريك (٢٠١١)، ودراسة الموسى (٢٠٠٩) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة الوظيفية، في واقع ممارسة الإشراف المتنوع، ومعوقات تطبيقه، في حين اختلفت عن دراسة الزغبيني (٢٠٠٨) التي كشفت عن فروق تُعزى لمتغير سنوات الخبرة الوظيفية، في محور مهام الإشراف التربوي الداخلي المتنوع.

ملخص نتائج الدراسة الميدانية

بعد عرض وتفسير ومناقشة البيانات التي تم الحصول عليها عن طريق تطبيق أداة الدراسة الميدانية، يتضح عدد من النتائج التي خلصت إليها الدراسة، وفيما يلي أبرز هذه النتائج مرتبة وفق أسئلة الدراسة:

○ جاءت تقديرات أفراد عينة الدراسة على واقع ممارسات المشرفين التربويين للإشراف المتنوع، بمدارس التعليم ما بعد الأساسي، بدرجة ممارسة متوسطة في جميع محاور الواقع، ومرتبطة تنافلياً كالتالي: محور أسس ومرتكزات الإشراف المتنوع، وأساليب الإشراف المتنوع، ومهام المشرف التربوي في ضوء الإشراف المتنوع.

○ أظهرت نتائج الدراسة أن أقل أساليب الإشراف المتنوع ممارسةً هو أسلوب التطوير المكثف بدرجة ضعيفة، بينما جاء أسلوب النمو المهني التعاوني، والنمو المهني الذاتي بدرجات ممارسة متوسطة.

○ جاءت تقديرات أفراد عينة الدراسة على واقع الصعوبات التي تواجه تطبيق الإشراف المتنوع بمدارس التعليم ما بعد الأساسي بدرجة متوسطة، ومن أبرز الصعوبات، هي: قلة توفر الوقت لدى المعلمين لتنفيذ أنشطة النمو المهني التعاوني، وقلة الدورات والورش التدريبية المقدمة للمعلمين.

○ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \geq 0,05)$ ، في تقديرات أفراد عينة الدراسة على واقع ممارسات المشرفين التربويين للإشراف المتنوع، بمدارس التعليم ما بعد الأساسي، وحول الصعوبات التي تواجه التطبيق؛ تعزى لمتغيري النوع، وسنوات الخبرة الوظيفية.

○ توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \geq 0,05)$ ، في تقديرات أفراد عينة الدراسة على واقع ممارسات المشرفين التربويين للإشراف المتنوع، بمدارس التعليم ما بعد الأساسي، وحول الصعوبات التي تواجه التطبيق؛ وفقاً لمتغير المسمى الوظيفي، وذلك لصالح المعلمين الأوائل.

تصور مقترح لتفعيل الإشراف التربوي بمدارس التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة مسقط في ضوء نموذج الإشراف المتنوع

في ضوء ما تم عرضه في الإطار النظري للدراسة، والدراسات السابقة عن الإشراف التربوي بوجه عام، والمتنوع بوجه خاص، من حيث أهمية تطبيق الإشراف المتنوع، وفعاليته في تطوير أداء المعلم، وأيضًا ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الميدانية حول وجود ممارسات بين المتوسطة والضعيفة في ممارسات المشرفين التربويين للإشراف المتنوع، ووجود صعوبات تُواجه تطبيق الإشراف التربوي المتنوع، الأمر الذي يستدعي وضع تصور مقترح لتطوير ممارسات وبرامج وزارة التربية والتعليم نحو تفعيل الإشراف المتنوع في الحقل التربوي بسلطنة عمان ويشتمل التصور على المحاور الآتية:

أولاً: منطلقات التصور المقترح

ثانياً: أهداف التصور المقترح.

ثالثاً: أسس التصور المقترح.

رابعاً: مراحل تطبيق التصور المقترح.

خامساً: الصعوبات المتوقعة عند تطبيق التصور المقترح والحلول المقترحة للتغلب عليها.

أولاً: منطلقات التصور المقترح

يعتمد التصور المقترح على عددٍ من المنطلقات، والتي أظهرتها نتائج الدراسة النظرية والميدانية، حيث يمكن تصنيفها إلى منطلقات نظرية، ومنطلقات محلية، وذلك على النحو الآتي:

١. المنطلقات النظرية

تتمثل المنطلقات النظرية للتصور المقترح في الآتي:

- مراعاة نموذج الإشراف المتنوع للفروق الفردية بين المعلمين، فيتيح لهم أساليب إشرافية متنوعة، تتناسب مع قدراتهم واحتياجاتهم.
- تركيز نموذج الإشراف المتنوع على تطوير قدرات المعلمين وتنميتهم مهنيًا، والتقليل من عملية التقييم، وإصدار الأحكام حول الممارسات الإشرافية.
- استثمار طاقات المعلمين بأكبر قدر ممكن في أنشطة التنمية المهنية، وفي المشاركة في صنع القرار في المدرسة.
- تطبيق نموذج الإشراف المتنوع يُعطي المشرف التربوي فرصة أكبر للمتابعة المستمرة لمعلميه، ومعرفة مستوياتهم، والتركيز على المعلمين الذين هم بحاجة إلى مزيد من المتابعة.
- إسهام الإشراف المتنوع في إيجاد مناخ تربوي مُريح وصحي بين المشرفين والمعلمين، من خلال قيامه على مبدأ الشورى والأسس الديمقراطية، والعمل الجماعي والتعاون، والمشاركة فيما بينهم لوضع رؤية متفق عليها لتحقيق أهداف العملية الإشرافية.
- نجاح تطبيق نموذج الإشراف المتنوع في مدارس المملكة العربية السعودية، والولايات المتحدة الأمريكية؛ يُعطي مؤشراً لأهمية تطبيقه بمنهجية واضحة محددة في مدارس سلطنة عُمان.

٢. المنطلقات المحلية

تتمثل المنطلقات المحلية للتصور المقترح في الآتي:

- توجه وزارة التربية والتعليم نحو تطوير منظومة الإشراف التربوي، وفق أسس علمية، ومنهج واضح، بالاستفادة من التجارب الإشرافية المحلية والإقليمية والدولية.
- تبني وزارة التربية والتعليم رؤية جديدة للإشراف التربوي، تعتمد تطوير النمو المعرفي والمهني والخبرات والمهارات لدى المعلمين، مع الاستفادة من التكنولوجيا الحديثة.
- توصيات الملتقيات والندوات الإشرافية التي نفذتها وزارة التربية والتعليم لتطوير العملية الإشرافية بمدارس السلطنة، كندوة الإشراف التربوي تحديات الدور وفاعلية الممارسة (٢٨-٢٩ مارس ٢٠١٠م).

- ما خلصت إليه الدراسات المحلية من وجود قصور في ممارسات المشرفين التربويين، والاعتماد بشكل رئيسي على أسلوب الزيارات الصفية لتطوير أداء المعلمين، مما يتطلب ضرورة تبني أساليب إشرافية حديثة متنوعة.
- نتائج الدراسة الميدانية الحالية، التي أظهرت الحاجة إلى تحسين ممارسات المشرفين التربويين للإشراف المتنوع، في مدارس التعليم ما بعد الأساسي.

ثانياً: أهداف التصور المقترح

- يأتي التصور المقترح لتفعيل الإشراف التربوي، في ضوء نموذج الإشراف المتنوع لتحقيق عدداً من الأهداف، التي تتمحور في مجملها حول تجاوز الممارسات الإشرافية التقليدية المتبعة في المدارس، التي تقاس إنجازاتها بعدد الزيارات الميدانية، والأساليب الإشرافية المنفذة، إلى ممارسات إشرافية فاعلة تقاس إنجازاتها بما تقدمه من أفكار تربوية تطويرية، وتغييرات إيجابية، تسهم في تطوير أداء المعلمين، ومن هذه الأهداف ما يلي:
- الاستفادة من الأساليب الحديثة في مجال الإشراف التربوي، لرفع كفاءة منظومة الإشراف التربوي في سلطنة عُمان.
- نشر ثقافة الإشراف المتنوع في الحقل التربوي على مختلف المستويات (الوزارة، المحافظات التعليمية، المدارس).
- تقديم تطوير مهني متميز للمعلم، قائم على مبدأ المشاركة والتعاون بين المشرف التربوي والمعلم.
- دعم التنمية المهنية المستمرة للمعلمين، المبنية على الاحتياجات الفعلية لهم وتأملاتهم الذاتية.
- تحسين اتجاهات المعلمين نحو الإشراف التربوي، وتقبلهم لأدواره.
- تدعيم وتقوية الدور الإشرافي الفني لمدير المدرسة وللمعلم الأول.
- توطيد الإشراف التربوي في المدارس.

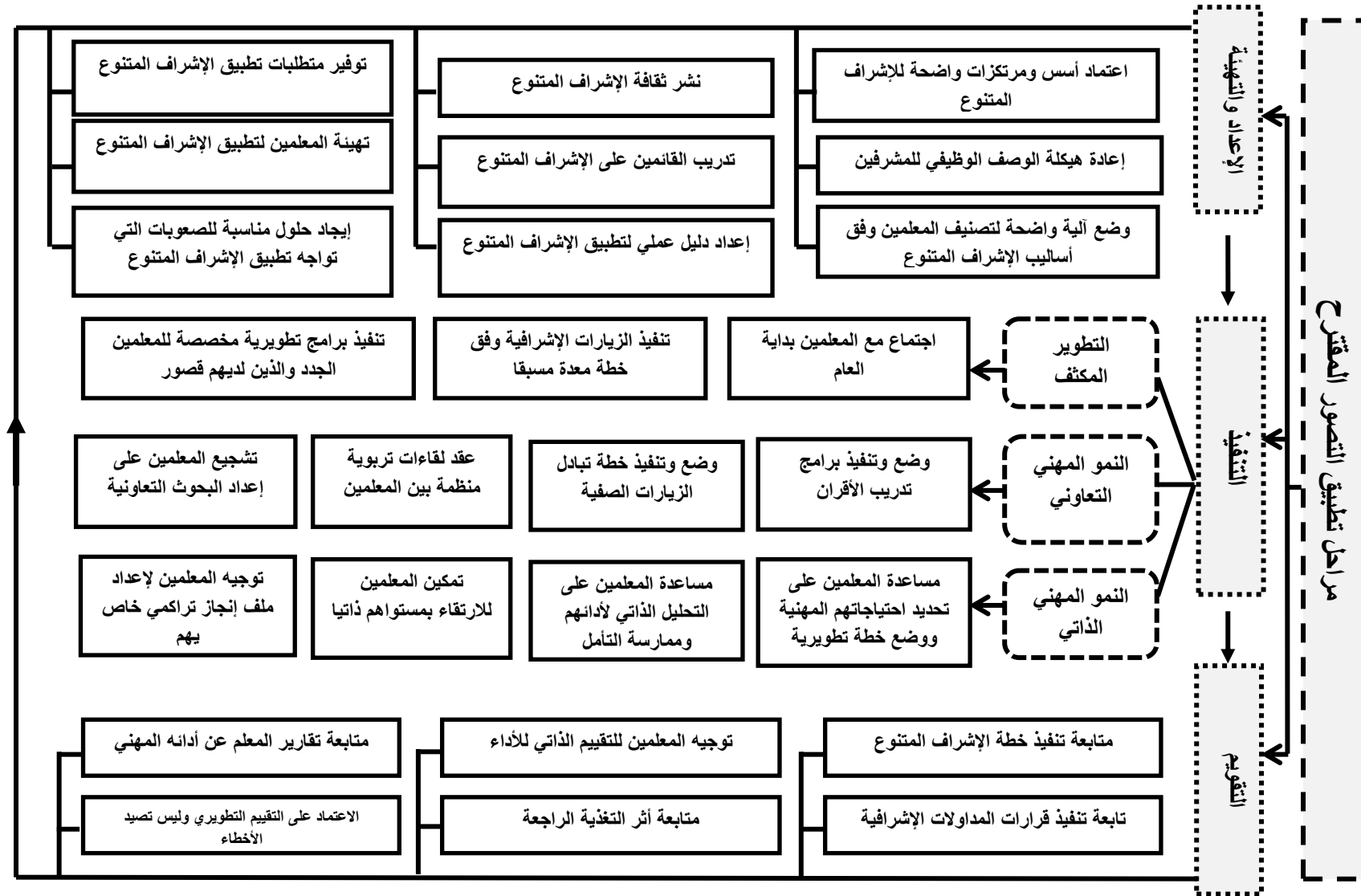
ثالثاً: أسس التصور المقترح

يقوم هذا التصور المقترح على مجموعة من الأسس والمرتكزات، منها:

- مرونة نموذج الإشراف المتنوع، حيث يتيح الحرية للمشرف التربوي ولمدير المدرسة والمعلمين بوضع خطة التطبيق، التي تتناسب مع أوضاع المعلمين ومع أوضاع المدرسة.
- يهيئ بيئة تعليمية للمعلمين من أقرانهم، وذلك بتقويم المعلمين تقويماً إصلاحياً تطويرياً من قبل أقرانهم.
- تمكين المعلمين، من خلال إعطائهم حرية اتخاذ القرارات الخاصة بتطوير ذاتهم، وتحملهم مسؤولية ذلك.
- توطین أنشطة التنمية المهنية على مستوى المدرسة.

رابعاً: مراحل تطبيق التصور المقترح

إن تطبيق نموذج الإشراف المتنوع يُحدث تغييراً في جوانب السلوك والمفاهيم والاتجاهات، فهو يقدم مفاهيم جديدة في الإشراف التربوي، مثل: القيادة التربوية، وتمكين المعلمين، لذلك لا بد من وضع خطة مفصلة، بشكل يؤدي إلى تحقيق جودة التطبيق، وتقادي الكثير من المشكلات، ويمكن تحديد مراحل تطبيق نموذج الإشراف المتنوع بمدارس التعليم ما بعد الأساسي في ثلاث مراحل رئيسية، والتي يوضحها الشكل (٧):



الشكل (٧) مراحل تطبيق التصور المقترح لتفعيل الإشراف التربوي في ضوء نموذج الإشراف المتنوع

وفيما يلي توضيح لأبرز الإجراءات التي يمكن أن تتضمنها كل مرحلة من هذه

المراحل:

مرحلة الإعداد والتهيئة:

تعد مرحلة الإعداد والتهيئة بمثابة نقطة الانطلاق للمراحل الأخرى، لتفعيل الإشراف التربوي في ضوء نموذج الإشراف المتنوع، ويعتبر النجاح فيها مؤشرا للنجاح في المراحل الأخرى، وتتضمن الإجراءات الآتية:

- اعتماد أسس ومرتكزات واضحة لتطبيق الإشراف المتنوع، منبثقة من فلسفة التعليم في السلطنة.
- إعادة هيكلة الوصف الوظيفي لمهام المشرفين التربويين؛ بحيث يتم تحديد مسؤولياتهم وأدوارهم بوضوح، في ضوء الإشراف المتنوع.
- وضع آلية ومعايير واضحة ودقيقة لتصنيف المعلمين إلى ثلاث فئات، في ضوء الإشراف المتنوع، وهي: التطوير المكثف، والنمو المهني التعاوني، والنمو المهني الذاتي.
- نشر ثقافة نموذج الإشراف المتنوع من خلال البوابة التعليمية، والمننديات التربوية، والإصدارات التربوية، والإعلام التربوي.
- وضع وتنفيذ برامج تدريبية للقائمين على تطبيق الإشراف المتنوع، حسب مستوياتهم الوظيفية، تتضمن مواضيع متعددة، منها: التخطيط لبرامج الإشراف المتنوع، وكيفية توجيه المعلمين، وتطويرهم بناء على خبراتهم واحتياجاتهم الفعلية، والتقييم الذاتي للمعلم.
- إعداد دليل عملي لآليات تطبيق الإشراف المتنوع في مدارس التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة مسقط.
- تصميم حقائب تدريبية إلكترونية للمعلمين والمشرفين التربويين، متعلقة بالإشراف المتنوع.

- توفير كافة متطلبات تطبيق الإشراف المتنوع، المادية والبشرية والتكنولوجية اللازمة، مثل: قاعات تنفيذ أنشطة الإشراف المتنوع في المدارس، والكوادر البشرية المتخصصة.
- تقليل نصاب المشرفين التربويين من أعداد المعلمين بحيث يكون محصوراً بين ١٢-١٥.
- ترتيب زيارات لبعض المشرفين الأوائل، والمشرفين التربويين، ومديري المدارس، والمعلمين الأوائل إلى دول أخرى، للاطلاع على تجاربها في تطبيق الإشراف المتنوع.
- إيجاد حلول مناسبة للصعوبات التي كشفت عنها الدراسة الحالية، والتي تواجه تطبيق الإشراف المتنوع بمدراس التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة مسقط.
- تهيئة المشرف التربوي لأعضاء الهيئة الادارية والتدريسية في المدارس، لتطبيق الإشراف المتنوع من خلال:

- الاجتماع بمدير المدرسة والمعلمين الأوائل والمعلمين؛ لتوضيح مهامهم وأدوارهم التنفيذية في ضوء الإشراف المتنوع، وتحفيزهم للالتزام بمتطلبات التطبيق.
- إشراك المعلمين في وضع الخطط التنفيذية لكل أسلوب من أساليب الإشراف المتنوع، والتي تتلاءم مع قدراتهم واحتياجاتهم الفعلية.

مرحلة التنفيذ

يهدف الإشراف المتنوع إلى تحسين أداء المعلمين الجدد، ومن هم في حاجة لدعم من الإشراف التربوي، وتحفيز المعلمين متوسطي الأداء؛ للارتقاء بمستوى أدائهم، وتطوير أنفسهم ذاتياً، بطريقة تعاونية تشاركية، والمحافظة على مستوى أداء المعلمين المتميزين، وتعزيز تميزهم.

وإيماناً بأن الفروق الفردية بين المعلمين تتطلب وجود أساليب متعددة لمساعدتهم على النمو المهني، فإن الإشراف المتنوع يقدم ثلاثة أساليب رئيسة لتطوير أداء المعلمين، وهي: التطوير المكثف، والنمو المهني التعاوني، والنمو المهني الذاتي.

ويتم إنجاز هذه المرحلة عند البدء بالتطبيق الفعلي في المدارس، حيث يقع على عاتق المشرف التربوي- في ظل نموذج الإشراف المتنوع- بدايةً تصنيف المعلمين وفق المعايير المعتمدة إلى ثلاث فئات: (التطوير المكثف، النمو المهني التعاوني، النمو المهني الذاتي)، والعمل على توفير الإجراءات المناسبة لكل فئة من الفئات الثلاث، وذلك على النحو الآتي:-

١. أسلوب التطوير المكثف:

يستهدف التطوير المكثف المعلمين الجدد، أو المعلمين الذين لديهم قصور في أدائهم التدريسي، أو من يبادر بطلبه من المعلمين، ويكون العمل الأساسي في هذا الأسلوب من مسؤولية المشرف التربوي بالدرجة الأولى، من خلال تكثيف الزيارات الإشرافية، وتقديم التغذية الراجعة للمعلم المستهدف بالتطوير المكثف، بهدف تطوير مهاراته التدريسية، ويمكن تفعيل ممارسات المشرف التربوي في هذا الأسلوب من خلال الإجراءات التالية:

- اجتماع المشرف التربوي بالمعلمين المستهدفين بشكل جماعي في بداية العام الدراسي لمناقشة خطة أسلوب التطوير المكثف.
- تنفيذ المشرف التربوي الزيارات الإشرافية، وفق خطة إجرائية معدة مسبقاً، مع مراعاة تنفيذ الخطوات الآتية:

- لقاء فردي تمهيدي مع المعلم في بداية العام الدراسي: يوثق من خلاله صلته بالمعلم، ويحدد احتياجات المعلم.

- لقاء ما قبل الملاحظة الصفية: يتم فيه مراجعة خطة المعلم للدرس، وتحديد المهارات المستهدفة، وتحديد أهداف الزيارة الإشرافية وأداة ملاحظتها.

- الملاحظة التشخيصية: ويتم فيها جمع المعلومات عن الموقف التعليمي الصفّي، بحيث يُركز المشرف التربوي على ملاحظة المهارة المحددة فقط، باستخدام الأداة المتفق عليها، وعدم إصدار أي حكم على أداء المعلم داخل الفصل.

- تحليل الملاحظة التشخيصية: ويتم فيها إشراك المعلم، من خلال تقديم المشرف التربوي للمعلم المعلومات التي جمعها خلال الملاحظة؛ بحيث يتأملها ويعطي انطباعاً

عن المعلومات، ويقدم تفسيرات للسلوك الذي يراه بحاجة للتطوير، ثم يشركه في وضع خطة تطويرية لتحسين جوانب القصور في أدائه.

- حلقات التدريب: يقوم فيها المشرف التربوي بتدريب المعلم على مهارات معينة في ضوء نتائج تشخيص الملاحظة الصفية، ومن الممكن أن يشمل التدريب، إعطاء قاعدة معرفية عن المهارة، ثم عرض المهارة عملياً، ثم إعطاء فرصة للمعلم لتطبيق المهارة بشكل موجه من المشرف التربوي، ثم تطبيقها بشكل مستقل مع تغذية راجعة.

- الملاحظة المركزة: وفيها يركز المشرف التربوي على ملاحظة مهارة محددة واحدة، بحيث تم تدريبه عليها مسبقاً، مثل: مهارة طرح الأسئلة الصفية.

- المداولة الإشرافية: يعقدها المشرف التربوي مع المعلم؛ لمعالجة نقاط الضعف، والتأكيد على نقاط القوة.

■ تنفيذ المشرف التربوي برامج إشرافية تطويرية، مخصصة لفئة المعلمين الجدد، والمعلمين الذين لديهم قصور في أدائهم التدريسي، كالورش التدريبية، والدروس التطبيقية، وإحافهم ببرامج التنمية المهنية وفقاً لاحتياجاتهم الفعلية.

٢. أسلوب النمو المهني التعاوني:

تتركز جهود التنمية المهنية للمعلمين في هذه الفئة من خلال التعاون والتشارك المنظم بين المعلمين وزملائهم، والذي يُمكن المعلمين من التفاعل مع زملائهم والاستفادة من خبراتهم. ويتمثل في بعض الأنشطة الأساسية، وهي: تدريب الأقران، واللقاءات التربوية، والتحليل الذاتي للأداء، والبحوث الإجرائية، ويمكن تفعيل الممارسات في هذا الأسلوب من خلال الإجراءات الآتية:

- تقسيم المعلمين إلى مجموعات تدريب الأقران بالتشاور مع مدير المدرسة والمعلمين، ومساعدتهم على تنفيذها بالشكل المناسب، بما يساعدهم على تبادل الخبرات وإثرائها.
- عقد اجتماع مع المعلمين بمشاركة مدير المدرسة، لمناقشة خطة تنفيذ تبادل الزيارات بين المعلمين داخل وخارج المدرسة؛ بحيث يتضمن تدريب الأقران، واللقاءات التربوية.

- توجيه ومتابعة المعلمين لعقد لقاءات تربوية هادفة، ومناقشات منظمة بينهم؛ بهدف تبادل الخبرات، وإيجاد البدائل المناسبة لحل المشكلات التي تواجههم.
- تشجيع المعلمين على إعداد البحوث الإجرائية التعاونية لحل مشكلاتهم التدريسية.
- عقد المشرف التربوي جلسات حوار مهنية جماعية مع المعلمين؛ لمناقشة مدى استفادتهم من تبادل الزيارات وملاحظات زملائهم.
- تشجيع المعلمين على الاستعانة بزملائهم؛ للحصول على تغذية راجعة مستمرة لأدائهم.

٣. أسلوب النمو المهني الذاتي:

- يعتمد هذا الأسلوب من الإشراف المتنوع على عمل المعلم بشكل مستقل، لتطوير أدائه المهني من خلال خطة واضحة، تتضمن أهدافاً وإجراءات تبين الاتجاه العام لنموه المهني، ويمكن تفعيل ممارسات المشرف التربوي من خلال تبنيه الإجراءات الآتية:
- مساعدة المعلمين على تحديد احتياجاتهم المهنية والتخطيط لتطويرها.
- مساعدة المعلمين على فهم وملاحظة ممارساتهم وتفحصها وتحليلها ذاتياً.
- تكليف المعلمين بوضع خطة واقعية لتطوير أدائهم ذاتياً.
- تمكين المعلمين نحو متابعة أدائهم، والبحث عن الأساليب الممكنة للارتقاء بمستواهم مهنيًا، وتحمل مسؤولية قراراتهم المهنية.
- توجيه المعلم نحو إعداد ملف إنجاز تراكمي خاص به، يوثق فيه مستوى التقدم الذي حققه في أدائه المهني.
- تعزيز الممارسة التأملية لدى المعلمين، من خلال تزويدهم بالمهارات، ثم إعطائهم فرصة لتحديد المشكلات المتعلقة بمهنتهم، وتأملاتهم الإبداعية.
- تشجيع المعلمين على نقل خبراتهم لزملائهم، من خلال الورش التدريبية والمشاغل والدروس التطبيقية.

تهدف هذه المرحلة من التصور المقترح إلى المراجعة المستمرة للنتائج المتحققة من تطبيق الإشراف المتنوع، ومقارنتها بما هو متوقع، إلى جانب تحديد جوانب الضعف في التطبيق لتلافيها، وجوانب القوة لتعزيزها، من خلال تبني الإجراءات الآتية:

- متابعة المشرف التربوي لمدى تحقق أهداف الخطة التنفيذية لتطبيق الإشراف التربوي المتنوع بكل مدرسة.
- متابعة مدى التزام المعلم بتنفيذ قرارات المداولة الإشرافية المتفق عليها في أسلوب التطوير المكثف.
- إشراك المعلمين في تقييم أدائهم، وفقاً للمعايير المعتمدة لتصنيف المعلمين، في ضوء نموذج الإشراف المتنوع.
- تبني التقويم المهني المعتمد على تطوير أداء المعلمين بالدرجة الأولى وليس تصيد الأخطاء وإصدار حكم على أدائهم.
- متابعة التقارير الدورية التي يعلها المعلم عن برامج التنمية المهنية المنفذة من قبله.
- توجيه المعلمين لتقييم أدائهم ذاتياً، وفق احتياجاتهم النابعة من تأملاتهم الخاصة.
- قياس أثر التدريب على المعلمين، ومدى الاستفادة من البرامج التدريبية.

خامسا: الصعوبات المتوقعة عند تطبيق التصور المقترح والحلول المقترحة لمواجهتها

إن تطبيق التصور المقترح لتفعيل الإشراف التربوي في ضوء نموذج الإشراف المتنوع قد يواجه مجموعة من الصعوبات، والتي تتمثل في الآتي:

١. مقاومة التغيير من قبل بعض المشرفين التربويين، وعدم تقبل المعلمين للتمييز بينهم في أساليب الإشراف التربوي المتنوع، ويمكن التغلب على ذلك من خلال نشر ثقافة نموذج الإشراف التربوي المتنوع في الحقل التربوي، عن طريق الندوات، واللقاءات، والنشرات

التربوية، والبوابة التعليمية، وتطبيق الإشراف المتنوع بشكل تدريجي على عدد محدود من المدارس، ثم التوسع في تطبيقه بناءً على ملاحظات التطبيق، وتحفيز المدارس المتميزة، والمشرف المتميز، والمعلمين المتميزين في تطبيق الإشراف المتنوع.

٢. كثرة أعباء المشرف التربوي، وتوزع جهوده بين العديد من المهام، واللجان التي يشترك فيها، مثل: (التحصيل، والتقويم، والاختبارات)، **ويمكن التغلب على ذلك** من خلال زيادة أعداد الكوادر الإشرافية في الحقل التربوي، وتخفيف الأعباء الإدارية والفنية الملقاة على عاتق المشرف التربوي.

٣. غياب ثقافة العمل التعاوني: حيث يتطلب العمل في الإشراف المتنوع التعاون والمشاركة في التخطيط والتنفيذ واتخاذ القرارات، **ويمكن التغلب على ذلك** من خلال نشر الوعي لدى المعلمين بأهمية العمل التعاوني، وإصدار تشريعات تقضي بضرورة ممارسة بعض الأنشطة المهنية التعاونية، وربطها بالتقويم الوظيفي.

٤. عدم الجدية في العمل لدى بعض المعلمين عند ممارستهم أنشطة أساليب الإشراف المتنوع، كالتقييم الذاتي، وتزويد زملائهم بالتغذية الراجعة، وتقييم المعلم لزملائه، **ويمكن التغلب على ذلك** من خلال المتابعة والتقييم المستمر لأداء المعلمين، وتوضيح مهام ومسؤوليات المعلمين من بداية العام الدراسي، واعتماد تصنيف وظيفي في وزارة التربية والتعليم، يقضي بترقية الموظف بناءً على جهوده.

٥. ضعف قدرة بعض المعلمين على الملاحظة الصفية في أسلوب النمو المهني التعاوني: **ويمكن التغلب على ذلك** عن طريق تدريب المعلمين على الملاحظة الصفية (وصف، تحليل، تفسير)، ووضع أدوات واضحة ومقننة للملاحظة داخل الصف.

وختاماً تؤكد الباحثة على أهمية تبني الإشراف التربوي في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان التصور المقترح المقدم في الدراسة، مع الأخذ في الاعتبار اعتماد معايير محددة ودقيقة لتصنيف المعلمين في الأساليب الإشرافية في ضوء الإشراف المتنوع، من قبل دائرة تنمية الموارد البشرية بمحافظة مسقط، وضرورة إعادة النظر في استمارة الملاحظة

الإشرافية الحالية في الحقل التربوي؛ بحيث تُركز على تطوير أداء المعلم، وليس التقييم ووضع الدرجات فقط، مع إجراء المزيد من الدراسات والبحوث الميدانية في الإشراف المتنوع، وذلك على محافظات مختلفة، وفي ضوء متغيرات مختلفة.

الدراسات المقترحة

في إطار ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج نقترح القيام بالدراسات الآتية:

١. دراسة مقارنة بين الإشراف التربوي التقليدي والإشراف المتنوع، ودوره في تطوير أداء المعلمين الجدد في سلطنة عُمان.
٢. دراسة تجريبية عن أثر تطبيق الإشراف المتنوع في مستوى الأداء المهني للمعلمين، بمدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان.
٣. متطلبات الكفاءة المهنية للمشرفين التربويين لتفعيل الإشراف المتنوع في المدارس الحكومية بسلطنة عُمان.
٤. دور مدير المدرسة كمشرف مقيم في تحقيق متطلبات تطبيق نموذج الإشراف المتنوع بمدارس سلطنة عُمان.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

أبوعابد، محمود محمد. (٢٠٠٥). المرجع في الإشراف التربوي والعملية الإشرافية. إريد، الأردن: دار الكتاب الثقافي.

أبوغربية، إيمان. (٢٠٠٩). الإشراف التربوي (مفاهيم - واقع - آفاق). عمان، الأردن: دار البداية.

أسعد، وليد احمد. (٢٠٠٥). الإدارة المدرسية. عمان، الأردن: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

أمرالله، سهام محمد. (٢٠١٣). الإشراف التربوي. الإسكندرية: مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع.

الإبراهيم، عدنان بدري. (٢٠١١). الإشراف التربوي (أنماط، أساليب). إريد، الأردن: مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية والنشر والتوزيع.

إبراهيم، مجدي عزيز. (٢٠٠٦). موسوعة المعارف التربوية. القاهرة: عالم الكتب.

الإدارة العامة للتربية والتعليم. (٢٠٠٦). النمو المهني في ضوء الإشراف التربوي المتنوع المبني علي الكفايات (نموذج مقترح). ورقة عمل مقدمة من الإدارة العامة للتربية والتعليم بنات بمنطقة مكة المكرمة محافظة جدة، الملتنقى الحادي عشر للإشراف التربوي المنعقد ١٢-١٤ ديسمبر، عسير.

آل مصعود، يحيى جابر. (٢٠٠٧). آليات مقترحة لتحسين بعض ممارسات الإشراف التربوي في تنمية الأداء التعليمي للمعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.

البابطين، عبدالعزيز بن عبد الوهاب. (٢٠٠٤). اتجاهات حديثة في الإشراف التربوي. مكتبة العبيكان: السعودية.

باداود، سحر سعيد. (٢٠١٠). واقع ممارسة المشرفات التربويات للإشراف الإبداعي من وجهة نظر معلمات المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.

بريك، فاطمة محمد أحمد. (٢٠١١). واقع ممارسة المشرفات التربويات للنماذج الإشرافية الحديثة بمنطقة جازان. مجلة بحوث التربية النوعية بجامعة المنصورة، (٢٣)، ٩٧٩-١٠١٦

البستان، أحمد عبد الباقي وعبد الجواد، عبدالله السيد ويولس، وصفي عزيز. (٢٠١٠). الإدارة والإشراف التربوي - النظرية، البحث، الممارسة. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

جلاتهون، ألن؛ و فورسمان، سكوت. (١٩٩٥). قيادة المنهج. (ترجمة إبراهيم محمد الشافعي وآخرون)، السعودية، جامعة الملك سعود: عمادة شؤون المكتبات.

الحريري، رافدة. (٢٠٠٦). الإشراف التربوي واقعه وآفاقه المستقبلية. عمان، الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.

حسين، سلامه عبدالعظيم وعوض الله، سليمان عوض الله. (٢٠٠٦). اتجاهات حديثة في الإشراف التربوي. الإسكندرية: دار الوفاء لنديا الطباعة والنشر.

الحفصي، رشيد أحمد. (٢٠١٣). أساليب الإشراف التربوي. ورقة عمل مقدمة في البرنامج التدريبي للمشرفين الجدد لعام ٢٠١٣، دائرة الإشراف التربوي، سلطنة عُمان.

حمودة، رامي حسين. (٢٠١١). مفاهيم حديثة في وظائف الإدارة التربوية والتعليمية. الأردن: دار أسامة للنشر والتوزيع.

الخائفي، سالم بن خلفان. (٢٠٠١). المهام الفنية اللازمة لموجهي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بسلطنة عُمان، ومدى ممارستهم لها. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، مسقط، سلطنة عُمان.

خضر، رائد يوسف. (٢٠١١). الإشراف التربوي الحديث - أساسيات ومفاهيم. عمان، الأردن: دار غيداء للنشر والتوزيع.

الخطيب، إبراهيم والخطيب، أمل. (٢٠١١). الإشراف التربوي فلسفته - أساليبه - تطبيقاته. عمان، الأردن: دار قنديل للنشر والتوزيع.

الخيارى، ناصر بن علي. (٢٠٠٢). مدى ممارسة موجه الدراسات الاجتماعية لمهامه الفنية من وجهة نظر المعلمين في سلطنة عُمان. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، مسقط، سلطنة عُمان.

دائرة الإشراف التربوي. (٢٠٠٥). دليل الإشراف التربوي غير منشور، سلطنة عُمان: مطبوعات وزارة التربية والتعليم.

الدويك، تيسير وياسين، حسين وعدس، محمد والدويك، فهمي. (٢٠٠٩). أسس الإدارة التربوية والمدرسية والإشراف التربوي. ط٤. عمان، الأردن: دار الفكر.

الزغبى، عمر. (٢٠٠٨). الإشراف التربوي الداخلي المتنوع في مدارس التعليم العام نموذج مقترح. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، السعودية.

زكري، عبدالله بن محمد. (٢٠٠٨). واقع تطبيق أساليب الإشراف التربوي من قبل مشرفي الصفوف الأولية في تعليم محافظة صبيا. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.

الأسدي، سعيد جاسم وإبراهيم، مروان عبدالمجيد. (٢٠٠٧). الإشراف التربوي. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

السعود، حسني محمد. (٢٠١١). تطوير معايير لاختيار المشرفين التربويين في الأردن في ضوء الواقع وتوجهات الإشراف التربوي المعاصرة. عمان، الأردن: المكتبة الوطنية.

سفر، صالحة محمد. (٢٠٠٨). الإشراف التربوي عن بعد بين الأهمية والممارسة ومعوقات استخدامه. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.

السلامي، موسى بن بروجي. (٢٠٠٨). تجربة المملكة العربية السعودية في تطبيق الإشراف التربوي المتنوع. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك خالد، السعودية.

السلمي، مها عزيز. (٢٠١٤). درجة إسهام الإشراف المتنوع في تطوير الأداء المهني لمعلمة اللغة الانجليزية من وجهة نظر المعلمات والمشرفات التربويات. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.

السيابي، منى سعيد. (٢٠٠٨). دراسة تقويمية لدوائر الإشراف التربوي بوزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان. رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد البحوث والدراسات العربية، القاهرة، مصر.

الشبانة، خالد بن محمد. (٢٠٠٨). تقرير عن تطبيق تجربة برنامج الإشراف التربوي المتنوع بمركز الإشراف التربوي بشمال الرياض ومركز الإشراف التربوي بالدرعية بالرياض. الرياض: إدارة الإشراف التربوي.

صليوه، سهى نونا. (٢٠٠٥). الإشراف والتنظيم التربوي. عمان، الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.

طافش، محمود. (٢٠٠٤). الإبداع في الإشراف التربوي والإدارة المدرسية. عمان، الأردن: دار الفرقان.

الطعاني، حسن أحمد. (٢٠١٠). الإشراف التربوي: مفاهيمه، أهدافه، أسسه، أساليبه. عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

عائش، أحمد جميل. (٢٠١٠). تطبيقات في الإشراف التربوي ط٢. عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العبدالجبار، عبد الرحمن بن عبد الله. (٢٠٠٧). مدى إسهام الإشراف التربوي المتنوع في تقدير مهنية المعلمين من وجهة نظر معلمي المدارس. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود، السعودية.

العبدالجبار، عبدالرحمن بن عبدالله. (٢٠٠٨). الإشراف التربوي وتمهين المعلمين (توطين الإشراف - مهنية المعلم - الإشراف التربوي المتنوع)، السعودية: شركة مطابع نجد التجارية.

عبدالحكيم، فاروق جعفر. (قيد النشر). تصور مقترح لتطبيق الإشراف التربوي المتنوع في التعليم قبل الجامعي بمصر. مجلة العلوم التربوية والنفسية بجامعة البحرين.

عبدالحكي، رمزي أحمد. (٢٠١٢). الإشراف التربوي مفهومه وأساليبه ووظائفه. عمان، الأردن: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

العبدالكريم، راشد بن حسين. (٢٠٠٤). الإشراف التربوي المتنوع حقيبة تدريبية، السعودية: الإدارة العامة للتوجيه والإرشاد، وزارة التربية والتعليم.

العبدالكريم، راشد بن حسين. (٢٠٠٥). الإشراف التربوي المتنوع رؤية جديدة لتطوير أداء المعلمين. السعودية: مطبعة سفير.

عبدالهادي، جودت عزت. (٢٠٠٦). الإشراف التربوي مفاهيمه وأساليبه (دليل لتحسين التدريس). عمان، الأردن: الدار العلمية للنشر والتوزيع ودار الثقافة للنشر والتوزيع.

عبيدات، ذوقان و أبو السميد، سهيلة. (٢٠٠٧). استراتيجيات حديثة في الإشراف التربوي. عمان، الأردن: دار الفكر ناشرون وموزعون.

العرنوسي، ضياء والعجرش، حيدر والجبوري، عارف والجبوري، مشرق. (٢٠١٢). الإدارة والإشراف التربوي. عمان، الأردن: دار الرضوان للنشر والتوزيع.

عطاري، عارف وعيسان، صالحة ومحمود، ناريمان. (٢٠٠٥). الإشراف التربوي اتجاهاته النظرية وتطبيقاته العملية. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

عطوي، جودت عزت. (٢٠٠٨). الإدارة التعليمية والإشراف التربوي. ط٣. عمان، الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

علي، كريم ناصر. (٢٠٠٦). الإدارة والإشراف التربوي. عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

عليان، سليمان والقاسم، عاليه وسنداوي، خالد وزيدان، رائد. (٢٠٠٩). الإشراف التربوي بين النظرية والتطبيق. عمان، الأردن: دار زهران للنشر والتوزيع.

العمرات، محمد سالم والقمول، محمد دايج. (٢٠١٣). أثر إشراف الأقران على ثقة المعلمين وفاعليتهم، والتزامهم، ورغبتهم في التعاون في مدارس مديرية قصبة الطفيلة. مؤتة للبحوث والدراسات، ٢٨(٤)، ١١-٣٤.

العنزي، مرضي بن مهنا حطاب. (٢٠٠٩). واقع التكامل بين ممارسات مدير المدرسة والمشرف التربوي في بعض المسؤوليات الإشرافية في ضوء آلية الإشراف المباشر. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.

العوران، ابراهيم عطالله. (٢٠١٠). الإشراف التربوي ومشكلاته. عمان، الأردن: دار يافا العلمية للنشر والتوزيع.

العويسي، رجب بن علي. (٢٠١١). أهمية العلاقات الإنسانية للمشرف التربوي وأثرها في تعزيز الممارسات الإيجابية للمعلمين. مجلة رسالة التربية، (٣٢)، ٥٢-٧٠.

العياصرة، معن محمود أحمد. (٢٠٠٨). الإشراف التربوي والقيادة التربوية وعلاقتها بالاحتراف النفسي. عمان، الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع.

عيسان، صالحة و العاني، وجيهة. (٢٠٠٧). دور المشرف التربوي ومعوقات أدائه من وجهة نظر المشرفين أنفسهم في ضوء بعض المتغيرات في سلطنة عُمان. مجلة رسالة الخليج العربي، ٢٨(١٠٦)، ١٥-٤٣.

الغافري، خميس. (٢٠١٢). مدى ممارسة مشرفي التربية الإسلامية للعلاقات الإنسانية في العملية الإشرافية من وجهة نظر المعلمين بسلطنة عُمان. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، مسقط، سلطنة عُمان.

الفضلي، أسماء بنت عوض. (٢٠٠٩). برنامج مقترح لتحسين أداء المشرفين التربويين باستخدام الحاسوب في مرحلة التعليم الأساسي بسلطنة عُمان. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد البحوث والدراسات العربية، القاهرة، مصر.

الفهدي، راشد والعريمي، حليس والمحززي، راشد والراسبي، ناصر. (٢٠١٣). فاعلية الإشراف التربوي في سلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين. مجلة الدراسات التربوية والنفسية بجامعة السلطان قابوس، ٧(٢)، ٢٠٠ - ٢١٣.

القاسم، منصور محمد. (٢٠١٠). دور مديري المدارس في تفعيل الإشراف التطويري بالمدارس الحكومية في محافظة جدة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.

القمشوعي، سامية مطر. (٢٠١١). مستوى تفعيل المشرفين التربويين لأدوارهم في نظام تطوير الأداء المدرسي بسلطنة عُمان. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، مسقط، سلطنة عُمان.

أبوالكاس، فاتن عبدالرازق. (٢٠١٢). دور الإشراف التربوي المتنوع في تنمية أداء معلمي المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المشرفين والمعلمين في مدارس محافظات غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.

الكسباني، محمد السيد علي. (٢٠١٢). البحث التربوي بين النظرية والتطبيق. القاهرة: دار الفكر العربي.

المعاينة، عبدالعزيز عطا الله. (٢٠١١). اتجاهات حديثة في البحث العلمي ط١. الامارات: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

المكدمي، عدنان. (٢٠١٣). إضاءات إشراقية. ملحق التطوير التربوي، (٧٥)، ٢ - ١٥.

المنوري، زليخا بنت ساعد. (٢٠٠٤). إشراف الزملاء بمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ببعض المناطق التعليمية بسلطنة عُمان: تصور مقترح. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، مسقط، سلطنة عُمان.

الموسى، أسماء إبراهيم. (٢٠٠٩). دور تطبيق الإشراف التربوي المتنوع على النمو المهني لمعلمات المدارس الحكومية للبنات بمنطقة الرياض من وجهة نظر الإداريات والمعلمات والمشرفات. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، السعودية.

المومني، واصل جميل. (٢٠٠٨). الإدارة المدرسية الفعالة. عمان، الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع.

نبهان، يحيى محمد. (٢٠٠٧). الإشراف التربوي بين (المشرف، المدير، المعلم). عمان، الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.

الهنائي، فاطمة عامر. (٢٠١٢). الإشراف التربوي ودوره في تطوير الإنماء المهني بسلطنة عُمان. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، ماليزيا.

وزارة التربية والتعليم. (٢٠٠٦أ). التعليم للجميع في سلطنة عُمان ١٩٧٠ - ٢٠٠٥. إصدار خاص بالمشاركة في احتفالات منظمة اليونسكو في الذكرى الستين لإنشائها، سلطنة عُمان: مطبعة عمان ومكتبتها المحدودة.

وزارة التربية والتعليم. (٢٠٠٦ب). الدليل العملي لتطبيق الإشراف التربوي المتنوع. الرياض: الإدارة العامة للإشراف التربوي.

وزارة التربية والتعليم. (٢٠٠٦ج). دليل مفاهيم الإشراف التربوي. الرياض: مطابع الجاسر.

وزارة التربية والتعليم. (٢٠٠٧). قرار وزاري رقم (٢٠٠٧/١٦٠) بشأن اعتماد برنامج التعليم للصفيين (١٢ و ١١). استرجع من الشبكة العالمية من موقع بوابة سلطنة عُمان التعليمية www.moe.gov.om بتاريخ ٩/٧/٢٠١٤م.

وزارة التربية والتعليم. (٢٠١٠أ). تطوير التعليم ما بعد الأساسي (التعليم الثانوي) في سلطنة عُمان: إطار مقارن مع بعض النماذج والتوجهات الإقليمية والعالمية ٢٠١٠م. سلطنة عُمان: وزارة التربية والتعليم.

وزارة التربية والتعليم. (٢٠١٠ب). رؤية قائد التعليم والتنمية. سلطنة عُمان: مطبوعات وزارة التربية والتعليم.

وزارة التربية والتعليم. (٢٠١٠ج). ندوة الإشراف التربوي - تحديات الدور وفاعلية الممارسة. سلطنة عُمان: مطبوعات وزارة التربية والتعليم.

وزارة التربية والتعليم. (٢٠١٤). الكتاب السنوي للإحصاءات التعليمية للعام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٤م. سلطنة عُمان: مطبوعات وزارة التربية والتعليم.

ثانيا: المراجع الأجنبية

Alabdulkareem, R. (2014). Differentiated Supervision Model: Away of Improving school leadership in Saudi Arabia. **US-China Education**, 4(3), 186-192.

Abdulkareem, R. (1999). **A Differentiated Supervision Model for Saudi Schools**. Unpublished Master Dissertation ,Ohio University, Ohio State.

Epps, A. L. (2010). Impact of fiscal resources allocation to schools based on a differentiated supervision model. **Academy of Educational Leadership Journal**, 14(4), 53- 63.

Glatthorn, A. A. & Fox, L. E. (1996). **Quality Teaching Through Professional Development**. California: Corwin Press.

Glatthorn, A. (1997). **Differentiated Supervision**. 2nd ed, Alexandria, ASCD.

Hazleton Area School District. (2012). **Hazleton Area School District Differentiated Supervision Plan**. (Retrieved From www.curriculumwr.wikispaces.com/.../Hazleton+Area+School date of visit 25/02/2014).

Hill, J. W. (2009). **The effect of differentiated supervision on the development of tenured teacher leaders in two central illinois high schools.** (Order No. 3399830, Illinois State University). ProQuest Dissertations and Theses, 219–n/a. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/304899326?accountid=27575>. (304899326

Jailall, J. (1998). **Differentiated Supervision Revisited: Towards the Development of an Effective Supervisory Model to promote Teacher Growth and Instructional Improvement.** Unpublished Doctoral Dissertation. East Carolina University, East Carolina.

Kono, C. D. (2012). **Differentiated supervision: Alternatives for Professional growth And Development For All Teachers.** Las Vegas International Academic, Nevada, USA.

Linda, R. B., & Kenneth, A. A. (2010). Peer coaching and pre-service teachers: Examining an underutilised concept. **Teaching and Teacher Education**, 26(2), 306–314.

Overman, M. (2002). **Peer Coaching: Perspectives of Teachers And Supervisors.** Unpublished dissertation, University of Georgia.

Perry, R.(2000). **Supervising Your Faculty with a Differentiated Model.** **ACE Abstracts 2000**, No 121. (Retrieved from www.ace.com date of visit 25/11/2013).

Piraino, G. R., Jr. (2006). **A qualitative study of differentiated teacher supervision's impact on classroom instruction and pedagogy.** (Order No. 3224027, University of Pittsburgh). ProQuest Dissertations and Theses, 149–149 p. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/305249092?accountid=27575>. (305249092)

Speace, C. C. (2003). **The effect of differentiated supervision on classroom practice and participants.** (Order No. 3090729, Immaculata College). ProQuest Dissertations and Theses, , 250–250 p. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/305238046?accountid=27575>. (305238046)

الملاحق

الملحق (١): الدراسة الاستطلاعية



جامعة نزوى
كلية العلوم والآداب
قسم التربية والدراسات الإنسانية

الدراسة الاستطلاعية لوضع تصور مقترح لتفعيل الإشراف التربوي بمدارس التعليم ما بعد
الأساسي بمحافظة مسقط في ضوء نموذج الإشراف المتنوع

القسم الأول: البيانات الأولية:

الإسم (اختياري):
الوظيفة:
النوع:
سنوات الخبرة:

القسم الثاني: فقرات الاستبانة: فيما يلي مجموعة من الممارسات المرتبطة بالمشرف التربوي، حدد درجة ممارستها:

م	الفقرات	درجة الممارسة		
		كثيراً	متوسطة	قليلاً
	المحور الأول: التخطيط			
١	يُتيح المشرف التربوي للمعلم الفرصة لاختيار الأسلوب الإشرافي الملائم له (إشراف تعاوني، إشراف ذاتي، ...).			
٢	يجتمع المشرف التربوي بالمعلمين لمناقشة خطة الزيارات الإشرافية لهم خلال الفصل الدراسي.			
٣	يحدد المشرف التربوي مع المعلم الهدف من زيارته الإشرافية مسبقاً.			
	المحور الثاني: الأساليب الإشرافية			
٤	يستخدم المشرف التربوي - إضافة إلى الزيارات الإشرافية - أساليب متنوعة في الإشراف (المداولات الإشرافية، القراءة الموجهة، ...).			
٥	يستخدم المشرف التربوي أسلوب (إشراف الأقران) بين المعلمين.			
٦	يستخدم المشرف التربوي أساليب إشرافية مختلفة كالإشراف العيادي، الإشراف بالأهداف وغيرها بما يتناسب مع كل معلم.			
	المحور الثالث: التنفيذ			
٧	يُدرّب المشرف التربوي المعلمين ذوي الخبرة على تقويم أنفسهم ذاتياً.			
٨	يساوي المشرف التربوي في عدد الزيارات الإشرافية للمعلمين.			
٩	يقيم المشرف التربوي أداء المعلم في ضوء معايير محددة تتناسب وخبرة المعلم.			

شاكراً لكم حسن تعاونكم،،،،،

الملحق (٢) قائمة بأسماء الأساتذة المحكمين لأداة الدراسة

م	اسم المحكم	الوظيفة	الدرجة العلمية	جهة العمل
١	أحمد بن حمد الربيعاني	استاذ مشارك	دكتوراه	جامعة السلطان قابوس
٢	أمل بنت راشد بن عبدالله الكيومي	استاذ مساعد	دكتوراه	جامعة السلطان قابوس
٣	حليس بن محمد العريمي	استاذ مشارك	دكتوراه	كلية العلوم التطبيقية بصور
٤	راشد بن حسين العبدالكريم	أستاذ مشارك	دكتوراه	جامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية
٥	راشد بن حمد بن سعيد العلوي	باحث تربوي	دكتوراه	وزارة التربية والتعليم
٦	راشد بن سليمان الفهدي	أستاذ مساعد	دكتوراه	جامعة السلطان قابوس
٧	زهرة بنت ناصر بن محمد الراسبي	أستاذ مساعد	دكتوراه	جامعة السلطان قابوس
٨	سالم بن سليم الغنبوصي	استاذ مساعد	دكتوراه	جامعة السلطان قابوس
٩	سعيد بن سالم السناني	باحث تربوي	دكتوراه	المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة الداخلية.
١٠	شريفة بنت خميس بن سالم البلوشي	مديرة مدرسة	دكتوراه	وزارة التربية والتعليم
١١	صالحة عبدالله يوسف عيسان	أستاذ/مديرة مكتب ضبط الجودة	أستاذ	جامعة السلطان قابوس
١٢	عبدالرحمن بن عبدالله العبدالجبار	أستاذ مساعد	دكتوراه	مدير مكتب التربية والتعليم شمال الرياض - عضو هيئة تدريس جامعة الإمام.
١٣	عبدالعزیز عطاالله المعايطة	أستاذ مساعد	دكتوراه	جامعة نزوى
١٤	علي خميس علي	أستاذ مساعد	دكتوراه	جامعة نزوى
١٥	عمر هاشم اسماعيل	أستاذ مساعد	دكتوراه	جامعة السلطان قابوس
١٦	محمد أحمد نقادي	أستاذ مشارك	دكتوراه	جامعة نزوى
١٧	محمد سليمان الجرايده	أستاذ مساعد	دكتوراه	جامعة نزوى
١٨	محمد عبدالحميد لاشين	أستاذ	أستاذ	جامعة السلطان قابوس
١٩	منى بنت سيف الكلباني	باحث تربوي	دكتوراه	وزارة التربية والتعليم
٢٠	موسى بروجي شامي السلامي	مشرف تربوي	ماجستير	جامعة الملك خالد
٢١	ناصر بن سالم بن ناصر الغنبوصي	مدير دائرة	دكتوراه	وزارة التربية والتعليم
٢٢	وجيهه ثابت العاني	استاذ مشارك	دكتوراه	جامعة السلطان قابوس
٢٣	ياسر فتحي الهنداوي	استاذ مشارك	دكتوراه	جامعة السلطان قابوس
٢٤	بحيى بن سعيد بن حمد الحسني	خبير تربوي	دكتوراه	وزارة التربية والتعليم

الملحق (٣): أداة الدراسة في صورتها الأولية



جامعة نزوى

كلية العلوم والآداب

قسم التربية والدراسات الإنسانية

" المحترم "

الفاضل/ة: الأستاذ/ الدكتور/

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد،،،

الموضوع: تحكيم أداة الدراسة

تقوم الباحثة بإعداد دراسة بعنوان: " تصور مقترح لتفعيل الإشراف التربوي بمدارس التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة مسقط في ضوء نموذج الإشراف المتنوع " ؛ وذلك لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التعليمية بجامعة نزوى، وبهدف "استطلاع آراء المعلمين حول واقع ممارسات الإشراف المتنوع في مدارس التعليم ما بعد الأساسي"، وقد قامت الباحثة بإعداد الاستبانة الحالية مستعينة بالأدب النظري والدراسات السابقة، وفق تدرج ليكرت الثلاثي (كبيرة، متوسطة، ضعيفة)، واعتمدت على محاور الدراسة الآتية:

- أسس ومركزات الإشراف المتنوع.
 - مهام المشرف التربوي في ضوء الإشراف المتنوع.
 - أساليب الإشراف المتنوع .
 - الصعوبات التي تواجه تطبيق الإشراف المتنوع.
- ونظرا لما تتمتعون به من خبرة ومكانة علمية، ورغبة من الباحثة في الاستفادة من خبراتكم، يرجى التكرم بإبداء آرائكم وملاحظاتكم حول مدى انتماء العبارات للمحور، والصياغة اللغوية للعبارات، وأية إضافات أخرى ترونها مناسبة. شاكرة لكم تفضلكم بمنحي جزءا من وقتكم.

مع خالص الشكر ووافر الإمتنان،،،،

الباحثة: منى بنت خميس العلوي

almansi66@moe.om

البيانات الشخصية للمحكم

الاسم:	الوظيفة:
الدرجة العلمية / المؤهل العلمي:	جهة العمل:

وتتضمن الدراسة المصطلحات التالية:

- **الإشراف المتنوع:** هو نمط حديث في الإشراف التربوي بهدف تطوير أداء المعلمين المهني، يراعي الفروق الفردية بين المعلمين ويصنفهم إلى مستويات كل بحسب خبرته وقدراته وإمكانياته، ويحدد لكل فئة من فئات المعلمين الأسلوب الملائم للإشراف عليهم، بإتاحة الفرصة لهم لاختيار الأسلوب الإشرافي المناسب لهم من بين ثلاثة أساليب، هي: الإشراف المكثف للمعلمين الجدد، أو الذين يعانون من مشكلات تدريسية ويعتمد بشكل رئيسي على الزيارة الصفية، والإشراف التعاوني للمعلمين ذوي الخبرة الجيدة، ويعتمد على التعاون المنظم من قبل المشرف بين المعلمين بعضهم البعض، والإشراف الذاتي للمعلمين المتمكنين ذوي الخبرة والكفاءة، وفيه يصل المعلم لمرحلة التنمية الذاتية المستقلة.

أولاً: البيانات الأولية: الرجاء تعبئتها بما هو مناسب:

- النوع: ☐ ذكر ☐ أنثى
- المؤهل العلمي: ☐ بكالوريوس ☐ ماجستير ☐ دكتوراه
- المسمى الوظيفي: ☐ معلم أول ☐ معلم
- سنوات الخبرة في التربية: (.....) سنة

ثانياً: فيما يلي مجموعة من العبارات التي تعبر عن واقع ممارسات الإشراف المتنوع في مدارس التعليم ما بعد الأساسي، يرجى وضع علامة (√) في المكان الذي يعبر عن رأيك حول درجة هذه الممارسات في مدرستك.

ملاحظات المحكمين: الرجاء وضع علامة (√) في حالة مطابقة شروط الانتماء والصياغة اللغوية، وعلامة (×) في حالة عدم المطابقة.

مباحور الدراسة:

المباحور الأول: أسس ومركزات الإشراف المتنوع

م	العبارات	ملاحظات المحكم		
		الانتماء للمحور	الصياغة اللغوية	التعديلات المقترحة
تقوم العملية الإشرافية في مدرستك على الأسس الآتية:				
١	تصنيف المعلمين في العملية الإشرافية لثلاث فئات(التطوير المكثف، النمو المهني التعاوني، النمو الذاتي)			
٢	إعطاء المعلم الحرية في اختيار الأسلوب الإشرافي المناسب لقدراته واحتياجاته الشخصية والمهنية.			
٣	اعتبارعملية النمو المهني للمعلم عملية مستمرة وتراكمية.			
٤	توفير فرص متنوعة لجميع المعلمين للتعلم الذاتي.			
٥	النظر للمعلم بأنه ذو معرفة وخبرة تمكنه من مواجهة مشكلاته الصفية مع طلابه.			
٦	الاهتمام بتطوير النمو المهني للمعلم دون ربطه بتقويم الأداء الوظيفي.			
٧	جعل الاحتياجات التطويرية للمعلم نابعة من التأملات الخاصة به.			

فقرات يمكن إضافتها:

١.

٢.

المحور الثاني: مهام المشرف التربوي في ضوء الإشراف المتنوع

م	العبارات	ملاحظات المحكم		
		الانتماء للمحور	الصياغة اللغوية	التعديلات المقترحة
أرى أن المشرف التربوي:				
٨	ينوع في الأساليب الإشرافية بحيث تتناسب مع خبرة المعلم ومستوى أدائه.			
٩	يقيم أداء المعلم في ضوء معايير محددة في استمارة التقييم كل حسب خبرته وكفاءته.			
١٠	يهيئ بيئة العمل المناسبة ليعني المعلم معارفه التربوية والمهنية ذاتيا.			
١١	يوفر للمعلم فرصا للالتحاق ببرامج تنمية مهنية تتلاءم مع احتياجاته الفعلية .			
١٢	يحفز المعلمين على إدارة حوارات مهنية فعالة لتطوير أدائهم التدريسي.			
١٣	يشرك المعلم في عملية اتخاذ القرارات الخاصة ببرامج تطوير أدائه في المدرسة.			
١٤	يعمل على رفع مستوى الرضا الوظيفي للمعلم.			
١٥	يشجع المعلمين على إجراء البحوث الإجرائية التعاونية.			
١٦	يحرص على تكوين اتجاهات إيجابية لدى المعلم نحو مهنة التدريس.			
١٧	يحرص على تساوي عدد الزيارات الصفية لجميع المعلمين باختلاف مستوياتهم.			

فقرات يمكن إضافتها:

١.
٢.

المحور الثالث: أساليب الإشراف المتنوع

م	العبارات	ملاحظات المحكم		
		الانتماء للمحور	الصياغة اللغوية	التعديلات المقترحة
(أ) الإشراف المكثف: يمارس المشرف التربوي الآتي:				
١٨	ينفذ الزيارات الصفية وفق جداول معدة مسبقا بالاتفاق مع المعلم منذ بداية الفصل الدراسي.			
١٩	يتفق مع المعلم على هدف الزيارة الصفية قبل تنفيذها.			
٢٠	يحدد مع المعلم أداة الملاحظة المناسبة للموقف التعليمي قبل تطبيقها.			
٢١	يشارك المعلم في وضع خطة إجرائية لمعالجة نقاط الضعف لديه.			
٢٢	يتفق مع المعلم على نوعية البيانات التي سيتم جمعها أثناء تنفيذ الدرس لتحقيق هدف الزيارة الصفية.			
٢٣	يركز في زيارته الصفية للمعلم على تقييم أدائه المهني.			
(ب) الإشراف التعاوني: يمارس المشرف التربوي الآتي:				
٢٤	يشرك المعلمين في وضع جدول تبادل الزيارات الصفية مع زملائهم منذ بداية الفصل الدراسي.			
٢٥	يوجه المعلم نحو تحديد هدف الزيارة الصفية المنفذة من قبل زملائه له ضمن برنامج تبادل الزيارات.			
٢٦	يشجع المعلم على ادارة النقاش حول الزيارة الصفية بعد زيارة زملائه له.			
٢٧	يوجه المعلم نحو وضع خطة لتطوير أدائه بناءً على تقييم زملائه في الزيارات المتبادلة.			
٢٨	يدرب المعلمين على كيفية توظيف استمارة الزيارة الصفية لتقييم أداء زملائهم ضمن برنامج تبادل الزيارات.			

م	العبارات	ملاحظات المحكم		
		الانتماء للمحور	الصياغة اللغوية	التعديلات المقترحة
(ج) أسلوب الإشراف الذاتي: يمارس المشرف التربوي الآتي:				
٢٩	يكلف المعلم بوضع خطة فصلية لتطوير أدائه ذاتيا.			
٣٠	يشجع المعلم على الاستعانة بزملائه للحصول على تغذية راجعة لأدائه.			
٣١	يشجع المعلم على تحمل مسؤولية قراراته تجاه تطوير أدائه المهني.			
٣٢	يدرب المعلم على إعداد ملف إنجاز يوثق فيه مستوى التقدم الذي حققه في أدائه المهني.			
٣٣	يتيح للمعلم الفرصة في نقل خبرته المهنية لزملائه.			
٣٤	يطلب من المعلم تقديم تقارير دورية عن مدى تنفيذ خطته الذاتية لتطوير أدائه.			

فقرات يمكن إضافتها:

١.
٢.

المحور الرابع: الصعوبات التي تواجه تطبيق الإشراف المتنوع

م	العبارات	ملاحظات المحكم		
		الانتماء للمحور	الصياغة اللغوية	التعديلات المقترحة
٣٥	قلة توفر الوقت لدى المعلم والمشرف.			
٣٦	مقاومة بعض المعلمين لعملية التجديد التربوي.			
٣٧	المجاملة في وصف بعض المعلمين لأداء زملائهم.			
٣٨	عدم وضوح المعايير اللازمة لتقويم أداء المعلمين.			
٣٩	كثرة المهام الإدارية والفنية الملقاة على عاتق المشرف التربوي والمعلم.			
٤٠	ضعف مهارة المعلم في التخطيط الذاتي لتطوير مهاراته.			
٤١	قلة توفير الإمكانيات المادية في المدرسة.			
٤٢	قلة الدورات والورش التدريبية المقدمة للمعلمين وللمشرفين التربويين.			
٤٣	ضعف تعاون بعض المعلمين والمديرين مع المشرف التربوي.			

صعوبات يمكن إضافتها:

١.
٢.

"شكرا على الوقت الذي خصصته لتحكيم هذه الاستبانة"

الملحق (٤): أداة الدراسة في صورتها النهائية



جامعة نزوى

كلية العلوم والآداب

قسم التربية والدراسات الإنسانية

" المحترمون "

الأفاضل / المعلمون والمعلمات

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد ،،،

تقوم الباحثة بإعداد دراسة بعنوان: " تصور مقترح لتفعيل الإشراف التربوي بمدارس التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة مسقط في ضوء نموذج الإشراف المتنوع " ؛ وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التعليمية. وسعيًا من الباحثة لتحقيق أهداف الدراسة، تضع بين أيديكم هذه الاستبانة المكونة من المحاور الآتية:

- أسس ومرتكزات الإشراف المتنوع.
- مهام المشرف التربوي في ضوء الإشراف المتنوع.
- أساليب الإشراف المتنوع.
- الصعوبات التي تواجه تطبيق الإشراف المتنوع.

راجيةً التكرم بمنحي جزءاً من وقتكم الثمين في قراءة العبارات بعناية، ثم الإجابة عنها بكل دقة وموضوعية، علماً بأن جميع المعلومات سوف تعامل بسرية تامة ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

وتفضلوا بقبول وافر الشكر والتقدير،،،،

الباحثة: منى بنت خميس العلوي

almansi66@moe.om

❖ تأمل الباحثة منك قبل مباشرة الإجابة التعرف على المصطلحات الآتية:

الإشراف المتنوع: هو نموذج إشرافي، يهدف إلى تطوير أداء المعلمين المهني، مراعيًا الفروق الفردية بين المعلمين، ويُصنفهم إلى مستويات، كل بحسب خبرته وقدراته وإمكانياته، ويقدم مهنية المعلمين عن طريق تفعيل دورهم في أنشطة النمو المهني، فيقدم أساليب متعددة ومتنوعة للنمو المهني وهي:

- التطوير المكثف: صيغة خاصة من الإشراف الصفي، يُقدم للمعلمين الجدد، أو الذين يعانون من مشكلات تدريسية، ويعتمد بشكل رئيسي على الزيارة الصفية.
- النمو المهني التعاوني: يكمن في إيجاد ورعاية أنشطة النمو المهني للمعلمين من خلال تعاون منظم بين الزملاء.
- النمو المهني الذاتي: عملية نمو مهنية يعمل فيها المعلم ذوي الخبرة والكفاءة منفردًا لتنمية نفسه.

محتوى الإستبانة:

أولاً: البيانات الأولية : الرجاء وضع إشارة (√) أمام البيانات المناسبة:

- | | | |
|---------------------------------|---|--|
| النوع | ☐ ذكر | ☐ أنثى |
| المؤهل العلمي | ☐ بكالوريوس فأقل | ☐ ماجستير فأكثر |
| المسمى الوظيفي | ☐ معلم أول | ☐ معلم |
| سنوات الخبرة في التربية (.....) | سنة | |

ثانيا: محاور الإستبانة

فيما يلي مجموعة من العبارات التي تعبر عن ممارسات الإشراف المتنوع في مدارس التعليم ما بعد الأساسي، يرجى وضع علامة (√) في المكان الذي يعبر عن رأيك حول درجة ممارستها في مدرستك.

المحور الأول: أسس ومرتكزات الإشراف المتنوع

م	العبارات	درجة الممارسة		
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة
تركز العملية الإشرافية في مدرستك على الآتي:				
١	منح المعلمين الحرية في اختيار الأسلوب الإشرافي المناسب لقدراتهم وخبراتهم.			
٢	إشراك المعلمين في تحديد احتياجاتهم التطويرية وفق تأملاتهم الخاصة.			
٣	تمكين المعلمين من اتخاذ القرارات الخاصة بعملية تطوير أنفسهم.			
٤	تهيئة بيئة العمل ليعني المعلمين معارفهم التربوية والمهنية ذاتيًا.			
٥	تشجيع المعلمين على إنتاج المعرفة بدلاً من تلقّيها أو استهلاكها.			
٦	التعامل مع المعلمين كل حسب إمكانياته واحتياجاته المهنية.			
٧	إتاحة الفرصة للمعلمين للقيام بالأنشطة الإشرافية التعاونية.			

المحور الثاني: مهام المشرف التربوي في ضوء الإشراف المتنوع

م	العبارات	درجة الممارسة		
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة
يقوم المشرف التربوي بالمهام الآتية:				
٨	يستخدم أساليب إشرافية متنوعة للمعلمين بحيث تتناسب مع خبرتهم وكفاءتهم.			
٩	يوفر للمعلمين فرصا للالتحاق ببرامج تنمية مهنية تتلاءم مع احتياجاتهم الفعلية.			
١٠	يقيم أداء المعلمين في ضوء معايير محددة في استمارة تقييم تختلف من معلم لآخر			
١١	يدرب المعلمين على مهارات تدريسية معينة من خلال حلقات التدريب المختلفة.			
١٢	يوفر للمعلمين مصادر المعرفة اللازمة لتطوير أدائهم التدريسي.			
١٣	يتيح للمعلمين فرصة المشاركة في التخطيط لبرامج تطوير أدائهم.			
١٤	ينفذ الزيارات الإشرافية للمعلمين وفق خطة إجرائية معدة مسبقا بالإتفاق معهم.			

المحور الثالث: أساليب الإشراف المتنوع

٢	العبارات		درجة الممارسة	
	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	
(أ) التطوير المكثف: يمارس المشرف التربوي الآتي:				
* يقصد بالمعلمين أينما وردت في (أ): المعلمين الجدد أو الذين يعانون من مشكلات تدريسية .				
١٥				يكتف الزيارات الإشرافية للمعلمين * المحتاجين للزيارة فقط.
١٦				يتفق مع المعلمين على هدف الزيارة الإشرافية قبل تنفيذها.
١٧				يحدد مع المعلمين أداة الملاحظة المناسبة للموقف التعليمي قبل تطبيقها.
١٨				يشرك المعلمين في وضع خطة تطويرية لتحسين جوانب القصور لديهم.
١٩				يعمل مع المعلمين بروح الاستكشاف والبحث عن الحلول.
٢٠				يركز على تطوير قدرات المعلمين، وليس له علاقة بتقييم أدائهم.
(ب) النمو المهني التعاوني: يمارس المشرف التربوي الآتي:				
٢١				يشرك المعلمين في وضع خطة إجرائية لتبادل الزيارات الصفية مع زملائهم داخل المدرسة وخارجها.
٢٢				يشجع المعلمين على إجراء البحوث الإجرائية التعاونية لحل مشكلاتهم التدريسية.
٢٣				يدرب المعلمين على كيفية توظيف استمارة الزيارة الصفية لتقييم أداء زملائهم ضمن برنامج تبادل الزيارات.
٢٤				يشترك مع المعلمين في تنظيم لقاءات تربوية فعالة لتطوير أدائهم المهني.
٢٥				يوجه المعلمين نحو وضع خطة لتطوير أدائهم بناء على تقييم زملائهم لهم.
٢٦				يشجع المعلمين على الاستعانة بزملائهم للحصول على تغذية راجعة مستمرة لأدائهم.
(ج) النمو المهني الذاتي: يمارس المشرف التربوي الآتي:				
* يقصد بالمعلمين أينما وردت في (ج): المعلمين ذوي الخبرة والكفاءة				
٢٧				يكلف المعلمين * بوضع خطة فصلية لتطوير أدائهم ذاتيا.
٢٨				يوجه المعلمين نحو إعداد ملف إنجاز تراكمي يوثق فيه مستوى التقدم الذي حققه في أدائه المهني.
٢٩				يتيح للمعلمين الفرصة لتحمل مسؤولية قراراتهم تجاه عملهم التربوي.
٣٠				يشجع المعلمين على ضرورة نقل خبراتهم لزملائهم .
٣١				يشجع المعلمين على التفكير التأملي في ممارساتهم لتطوير أنفسهم ذاتيا.

المحور الرابع: صعوبات تطبيق الإشراف المتنوع

فيما يلي مجموعة من الصعوبات التي تواجه تطبيق الإشراف المتنوع لتفعيل الإشراف التربوي بمدارس التعليم ما بعد الأساسي ، الرجاء إبداء رأيك حول درجة وجود هذه الصعوبات:

م	العبارات	درجة وجود الصعوبة		
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة
٣٢	قلة الدعم المادي المدرسي في مجال الإنماء المهني.			
٣٣	كثرة المهام الإدارية والفنية الملقاة على عاتق المشرف التربوي.			
٣٤	قلة الدورات والورش التدريبية المقدمة للمعلمين.			
٣٥	ضعف تعاون بعض المعلمين مع المشرف التربوي.			
٣٦	ضعف وضوح المعايير اللازمة لتقويم أداء المعلمين.			
٣٧	قلة توفر الوقت لدى المعلمين لتنفيذ أنشطة النمو المهني التعاوني.			
٣٨	المجاملة في وصف بعض المعلمين لأداء زملائهم في أسلوب النمو المهني التعاوني.			
٣٩	ضعف مهارة بعض المعلمين في التخطيط الذاتي لتطوير أدائهم.			
٤٠	محدودية مصادر المعرفة المعينة للمعلمين لتلبية احتياجاتهم التطويرية..			
٤١	نقص المهارات الفنية لدى المشرفين التربويين في تنفيذ البرامج التدريبية.			

"شكرا على الوقت الذي خصصته لتعبئة هذه الاستبانة"

الملحق (٥): قائمة بأسماء الأساتذة المحكمين للتصور المقترح

م	اسم المحكم	الوظيفة	الدرجة العلمية	جهة العمل
١	أمل بنت راشد بن عبدالله الكيومي	استاذ مساعد	دكتوراه	جامعة السلطان قابوس
٢	حليس بن محمد العريمي	استاذ مشارك	دكتوراه	كلية العلوم التطبيقية بصور
٣	علي خميس علي	استاذ مساعد	دكتوراه	جامعة نزوى
٤	محمد جاد حسين	أستاذ مشارك	دكتوراه	كلية التربية/جامعة جنوب الوادي/ عضو هيئة تدريس زائر بجامعة السلطان قابوس ربيع ٢٠١٤
٥	محمد حسن أحمد جمعة	أستاذ مساعد	دكتوراه	كلية التربية/جامعة دمياط/ عضو هيئة تدريس زائر بجامعة السلطان قابوس ربيع ٢٠١٤
٦	نسرین صالح محمد صلاح الدين	أستاذ مساعد	دكتوراه	كلية التربية/جامعة عين شمس/ عضو هيئة تدريس زائر بجامعة السلطان قابوس ربيع ٢٠١٤
٧	هيثم محمد اسماعيل الطوخي	أستاذ مشارك	دكتوراه	معهد الدراسات التربوية / جامعة القاهرة/ عضو هيئة تدريس زائر بجامعة السلطان قابوس ربيع ٢٠١٤

الملحق (٦): تسهيل مهمة باحث

University of Nizwa
College of Arts & Sciences
Dean's Office



جامعة نِزْوَى
كلية العلوم والآداب
مكتب العميد

التاريخ: ١٠ مارس ٢٠١٤م

إلى من يهمه الأمر

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد:

الموضوع: تسهيل مهمة باحث

تقوم الطالبة: منى بنت خميس بن راشد العلوية، طالبة ماجستير تخصص الإدارة التعليمية ورقمها الجامعي (10212009) بإعداد بحث بعنوان: "تصور مقترح لتفعيل الإشراف التربوي بمدارس التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة مسقط في ضوء أسلوب الإشراف المتنوع" ضمن متطلبات الحصول على درجة الماجستير، ولتطبيق دراستها تحتاج إلى الاطلاع على العديد من المصادر الأولية والمراجع والإحصائيات المتعلقة بدراساتها وتطبيق الاستبانة التي أعدتها؛ لذا نرجو تسهيل مهمتها البحثية.

شاكرين ومقدرين لكم حسن تعاونكم معنا.

وتفضلوا بقبول فائق التقدير والاحترام،،،

د/ عبدالله بن سيف التوبي
عميد كلية العلوم والآداب

أ.د/ سامر جميل رضوان
رئيس قسم التربية والدراسات الإنسانية
(بالوكالة)

Initial campus at Birkat Al Mouz, P.O. Box 33, Postal Code 616,
Nizwa, Sultanate of Oman.
Tel. : 25446602-25446319 , Fax : 25446289

Email address : info@unizwa.edu.om
Website : www.unizwa.edu.om

الحرم البدني ص.ب : ٣٣ ، الرمز البريدي : ٦١٦
بركة الموز - نزوى - سلطنة عُمان
هاتف : ٢٥٤٤٦٦٠٢-٢٥٤٤٦٣١٩ ، فاكس : ٢٥٤٤٦٢٨٩