تصور مقترح لتطبيق الإشراف التربوي المتنوع في التعليم قبل الجامعي بمصر

د. فاروق جعفر عبد الحكيم
قسم أصول التربية
معهد الدراسات التربوية – جامعة القاهرة
faroukgafer@yahoo.com

تصور مقترح لتطبيق الإشراف التربوي المتنوع في التعليم قبل الجامعي بمصر

د. فاروق جعفر عبد الحكيم
قسم أصول التربية
معهد الدراسات التربوية – جامعة القاهرة

الملخص

هدفت الدراسة الراهنة لتعرف فلسفة الإشراف التربوي المتنوع، والأسس التربوية التي يستند إليها، وتعرف واقع التحليل البيئي لأساليب الإشراف التربوي المتبعة ميدانيًا في مصر، وتقديم تصور مقترح لتطبيق الإشراف التربوي المتنوع في مصر. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، ونموذج سوات SWOT. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: بالنسبة لترتيب محاور واقع الإشراف التربوي من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، جاء الترتيب على النحو التالي: محور الآليات، ثم محور الأهداف، وأخيرًا محور الفعالية. وبالنسبة لتوفر عبارات واقع الإشراف التربوي فقد جاءت النسب في مجملها دون المستوى المطلوب وذلك من وجهة نظر عينة الدراسة. حيث تحققت أغلب العبارات بدرجة متوسطة فما دون ذلك. وبالنسبة لأثر متغيرات الدراسة: نوع المؤهل (تربوي، غير تربوي)، والجنس (ذكر/أنثى)، سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات، ٥– ١٠ سنة، أكثر من ١٠ سنوات)، المرحلة التعليمية (الابتدائية، الإعدادية، الثانوية) على استجابات أفراد عينة الدراسة فقد أشارت النتائج لعدم وجود فروق دالة إحصائيًا في استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لتلك المتغيرات.

الكلمات المفتاحية: الإشراف التربوي المتنوع.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠١٣/٩/٥م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠١٤/٢/٢٠م

Conceived Proposal for Applying the Differentiated Educational Supervision in the Pre-university Education in Egypt

Dr. Farouk G. Abdel Hakem
Institute of Educational Studies
Cairo University

Abstract

The current study aimed to know the philosophy of differentiated educational supervision, and the educational foundations on which it is based, and the reality of environmental analysis for educational supervision methods used on the ground in Egypt, and to give an imagination for applying a proposal of the differentiated educational supervision in Egypt. The study used a descriptive approach, and SWOT model .The study found the following results: For the order of axes and reality supervision from the point of view of the study sample, the order came as follows: axis of mechanisms, then the focus of the goals, and finally axis of effectiveness. For availability of phrases and reality of educational supervision came ratios in its entirety lower than the required level and that from the point of view of the study sample, as the most of phrases had completed in middle level or lower it. For the impact of study variables: type of qualification (educational, non-education), gender (male / female), years of experience (less than 5 years, 5 - 10 years, more than 10 years), educational level (elementary, junior high, high school) on responses of study sample, the results indicate lack of statistically significant differences in the responses of the study sample attributed to these variables.

Keywords: differentiated educational supervision.

تصور مقترح لتطبيق الإشراف التربوي المتنوع في التعليم قبل الجامعي بمصر

د. فاروق جعفر عبد الحكيم
قسم أصول التربية
معهد الدراسات التربوية – جامعة القاهرة

المقدمة:

يعتبر المعلم أحد العوامل الرئيسة التي تؤثر بشكل كبير في إعداد أفراد المجتمع وتشكيل عقولهم وتكوين شخصياتهم، وغرس وتنمية القيم والاتجاهات المرغوبة فيهم؛ لكي يصبحوا أفرادًا فاعلين يسهمون في تقدم المجتمع وتطوره. ومن هنا تأتي أهمية إعداد المعلم وتأهيله وتوفير فرص التنمية المهنية المستمرة له، خصوصًا في عصر المعرفة الذي يموج بالتطورات والتغيرات السريعة المتلاحقة، وتنمو فيه المعرفة بصورة غير مسبوقة، والذي يشهد طفرة هائلة في مجال تقنية المعلومات والاتصالات.

إن العملية التعليمية في هذا العصر لن تحقق أهدافها إلا من خلال المعلم المؤهل القادر على أن يسهم إسهامًا فعالاً وإيجابيًا في تكوين مواطن عصري نافع لنفسه ولمجتمعه، وهذا يستوجب تنمية المعلمين مهنيًا للقيام بهذا الدور المهم والخطير؛ لأن فاقد الشيء لا يعطيه. وتنطلق عملية التنمية المهنية المستمرة للمعلم من فكرة التعلم مدى الحياة، فهي عملية مستمرة على مدى سنوات العمل تشتمل على الأنشطة والخبرات كافة التي تمكن المعلم من تحسين كفاءته المهنية، وتأهيله لمواجهة ما يستجد من تطورات علمية وتربوية في المجال.

ويهتم الإشراف التربوي في الأساس بالعناصر البشرية المكونة للتنظيم الإداري أو المؤسسة التربوية، وهو يهدف إلى إقامة علاقات إنسانية على أساس يمكن الأفراد العاملين في قطاع التربية من تقديم إسهاماتهم الكاملة في العملية التربوية. إن عملية الإشراف التربوي هي خدمة فنية متخصصة يقدمها المشرف التربوي المختص إلى المعلمين الذين يعملون معه؛ بقصد تحسين عملية التعلم والتعليم، وتعمل الخدمة الإشرافية على تمكين المعلم من المعرفة العلمية المطلوبة والمهارات الأدائية اللازمة على أن تقدم بطريقة إنسانية تكسب ثقة المعلمين، وتزيد تقبلهم وتُحسن اتجاهاتهم.

ومن خلال ما سبق نجد أن الحاجة إلى الإشراف التربوي ملحة؛ فوجود المشرفين التربويين أمر ضروري لمساعدة المعلمين في تحسين أدائهم ولإثارة دافعيتهم نحو النمو المهني، ولتنفيذ

تطوير المنهاج المدرسي، فهذه الخدمات تسهم كلها في تحسين تعلم التلاميذ ونيل ثقة المواطنين في المدرسة. فالإشراف التربوي خدمة فنية متخصصة يقدمها المشرف التربوي المختص للمعلمين الذين يعملون معه بقصد تحسين عمليتي التعليم والتعلم، وتمكين المعلم من المعرفة المطلوبة والمهارات الأدائية اللازمة، على أن تقوم بطريقة إنسانية تكسب ثقة المعلمين وتزيد من تقبلهم وتحسن من اتجاهاتهم (عزت، ٢٠٠٢).

وتشير نتائج الدراسات الهادفة لتقويم الأساليب الإشرافية المطبقة حاليًا إلى وجود العديد من السلبيات التي تواجه العملية الإشرافية وتجعلها تقليدية في ممارساتها وأساليبها، مثل (الشبراوي، ٢٠١٠): ترتكز عملية الترشيح والترقي لوظيفة موجه تربوي على أساس الأقدمية، مع إغفال الموهبة والقدرة والكفاءة الإدارية، اجتناب العديد من الموجهين لتجريب أفكار جديدة في العمل المدرسي أو استحداث تغييرات تنظيمية خوفًا من المساءلة القانونية أو الجزاءات، غياب التأهيل التربوي لمعظم الموجهين التربويين، غالبًا ما يكون عمل الموجه شكلي ويعتمد على الأعمال الإدارية دون الفنية، سطحية العلاقات الإنسانية بين الموجهين والمعلمين، قلة الدورات التدريبية للموجهين والتي ترفع من أدائهم، ضعف قدرة المشرفين التربويين على القيام بوظائف الإشراف التربوي بكفاءة نتيجة لعدم وعيهم بطبيعة مسؤولياتهم، وعدم إعطاءهم الصلاحيات الكافية لأداء أدوارهم الإشرافية (نايل، ٢٠٠٤).

إن الإشراف التربوي في مفهومه الحديث وفلسفته اتجه إلى أسلوب تهيئة جو أفضل للتعلم والتعليم؛ حيث إن سياسة الإشراف التربوي الحديثة تنظر إلى العملية التعليمية على أنها ليست عملية تأتي من أعلى إلى أسفل، وإنما هي حركة ذات اتجاهين متبادلين، فالمشرف التربوي أو المدير شريك للمعلم يعمل معه ولا يفتش عن سلبياته ويوجهه ويرشده، ولا يسعى إلى كشف أخطائه. وإذا كانت هذه السياسة تنظر إلى وظيفة المشرف على أنها ليست وظيفة فوقية أو تسلطية، وإنما هي وظيفة قيادية، وأن المشرف التربوي هو قائد ورائد تربوي يؤمن فكرًا وعملاً بالديمقراطية ومبادئها، أو ينظر إلى المعلم على أنه زميل له في المهنة، ويتعاون معه على حل المشكلات ويبني علاقاته معه على أساس من التفاهم والاحترام، ويشجعه على الابتكار والتجديد، ويهيئ له الفرص والمجالات الكافية للنمو المهني .

وتتم عملية الإشراف بالصورة السابقة من خلال العديد من الأساليب التي يقوم بها المشرف التربوي، ويمارس فيها دورًا في تطوير النمو المهني للمعلمين، وتحسين مستوى أدائهم، والوقوف على أحسن الطرائق التربوية للتدريس، وتطوير العلاقات الإنسانية في المجتمع المدرسي، وتمكين المعلم من النمو الذاتي، ومساعدته في تحديد مشكلاته وتحليلها، وذلك من خلال اتباع العديد من الأساليب والاتجاهات الحديثة في الإشراف التربوي، مثل: الإشراف

العيادي، وعناقيد التربية، والإشراف المباشر، والإشراف المتنوع. فالأسلوب الإشرافي بمثابة مجموعة من أوجه النشاط يقوم بها المشرف التربوي والمعلم والمتعلم ومدير المدرسة من أجل تحقيق أهداف الإشراف التربوي، وكل أسلوب من أساليب الإشراف التربوي ما هو إلا نشاط تعاوني منسق ومنظم ومرتبط بطبيعة الموقف التعليمي، ومتغير بتغير اتجاه الأهداف التربوية المنشودة (عبد العزيز، ٢٠١٢).

ويعد الإشراف التربوي المتنوع أو الإشراف التمايزي Differentiated Supervision، من الاتجاهات الرائدة في مجال الإشراف التربوي، ويرجع مفهوم الإشراف التمايزي أو المتنوع إلى المربي الأمريكي ألن جلاتهورن Allan Althorn في كتابه الإشراف التمايزي سنة ١٩٨٤. والذي حدد فيه مفهوم الإشراف المتنوع بأنه: نموذج إشرافي يهدف إلى إيجاد مدرسة متعلمة، عن طريق توطين أنشطة النمو المهني داخل المدرسة، وتفعيل دور المعلمين في هذه الأنشطة، مع مراعاة الفروق المهنية بينهم من خلال تقديم أنشطة نمو مهني متنوعة تلبي الحاجات المختلفة للمعلمين. ويقوم الإشراف المتنوع على فرضية بسيطة تستند إلى أن المعلمين مختلفين فلابد من تنوع الإشراف؛ فهو يسعى إلى الاستفادة من أساليب الإشراف الأخرى وتطويعها؛ لتناسب أكبر قدر من المعلمين. كما أنه يحاول تزويدهم بأكبر عدد من عمليات الإشراف وأنشطته؛ ليتمكن كل معلم من اختيار ما يناسبه، ويحقق نموه العلمي والمهني (وزارة التربية والتعليم، ١٤٢٨ هـ).

ويستند مفهوم الإشراف التمايزي / المتنوع إلى الأسس التالية: إعطاء المعلمين حرية اتخاذ القرار وتحمل مسؤولية قراراهم، مع إعطائهم خيارات إشرافية متنوعة، تلقي المعلمين إشرافًا من مصادر متعددة، فالمشرف لم يعد المصدر الوحيد، والزيارة الصفية ليست الأسلوب الأمثل والأوحد لجميع المعلمين، المعلمون ينمون من خلال ما يلائم حاجاتهم، لا ما يلائم ما تعلموه من الآخرين، المدرسة مؤسسة اجتماعية متكاملة، يعمل كل من فيها بتناغم وتكامل، وهذا يتطلب إشرافًا تشاركيًا يسهم فيها الجميع

وقد عرف هذا النوع من الإشراف التربوي منذ فترة طويلة إلا أنه أخذ حديثًا مفاهيم جديدة، فأصبح إشرافًا يبنى على التخطيط الصحيح والعلاقات الإنسانية المتبادلة، ويهدف إلى تحسين أداء المعلمين، وتطوير قدراتهم العلمية والمهنية. ويهتم هذا النوع من الإشراف بالقضايا الفنية والإدارية حيث يقوم المدير بتقديم تغذية راجعة للمعلم موضحًا الإيجابيات والسلبيات؛ بهدف تطوير الأداء بأسلوب إنساني رفيع (العبد، ٢٠٠٥).

نظرًا لحداثة الأسلوب الإشرافي المطروح للتطبيق فقد وجد الباحث صعوبة في الدراسات

السابقة المرتبطة به، وخصوصًا الدراسات العربية، ومن ثَم تتناول الدراسة الحالية أكثر الدراسات السابقة ارتباطًا بموضوعها الحالي، مرتبة من الأقدم إلى الأحدث.

قام (Patricia, 2005) بدراسة هدفت لتقديم مبررات وحجج للدعوة المطالبة بتوسيع اللجنة المشتركة المعنية بوضع معايير تقييم الموظفين لتشمل المعايير المتعلقة بالممارسة الإشراف؛ وذلك بهدف القضاء على مخاوف الباحثين في مجال الإشراف التعليمي، بشأن تقييمات المعلم وضرورة مواصلة التأكيد على المساءلة والديمقراطية فيما يتعلق بمجال الإشراف التربوي. والمعايير المقترحة تدعو إلى إجراءات متباينة ومتنوعة في الإشراف على رأسها الأساليب التعاونية، وتحديد أهداف عملية التطوير المهني، من مصادر متعددة البيانات، والتركيز على عمليات التقييم التكويني، والنظر في كل الأهداف الإنمائية والأهداف الشخصية لتحسين أداء المدارس / البرنامج، وإضفاء الطابع الرسمي على عمليات التقييم التكويني؛ لتحقيق فهم واضح ومشترك لطبيعة الغرض منها وأهدافها. وهذه المعايير تسير جنبًا بجنب مع تقييم المعلم من خلال جوانب الإشراف التعليمي، وتفسير الأداء التدريسي في سياق الفصول الدراسية، والقيم المهنية، والتداول مع المعلمين حول كيفية تقييم الأدلة المختلفة.

وأجرى (Stephens & Waters, 2009) دراسة هدفت للمقارنة بين ثلاثة أساليب إشرافية مختلفة، وتعرف فعالية وتأثير كل أسلوب. وذلك من خلال إعطاء ثلاثة طلاب/ معلمين حرية اختيار نموذجهم الإشرافي، وشرح تجاربهم نتيجة لذلك. وطبقت الدراسة على الطلاب المعلمين في تخصص التعليم الزراعي من جامعة تينيسي. وقارنت الدراسة بين الأساليب المختارة من قبل الطلاب، وهي: الإشراف العيادي، الإشراف السياقي، التطوير المهني التعاوني (أحد خيارات الإشراف المتنوع). وبناء على اختيارات الطالب/المعلم، والتعديلات التي قام بها المشرف خلال الفصل الدراسي عند زيارته للطالب/المعلم لاستيعاب الطلاب/ المعلمين. أشارت النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، بضرورة أن يكون الطالب/المعلم واثقًا للغاية في قدراته التدريسية بشكل صحيح لتحديد نوع الإشراف المناسب له. وبالإضافة إلى ذلك، يجب على الطلاب/المعلمين أن يكون لديهم فهمًا واضحًا للإشراف ودوره في العملية الإشرافية. كما أشارت النتائج المرتبطة بخيار الإشراف المتنوع إلا أنه على الرغم من أنه ليس أفضل الأساليب إلا أنه كان مفتاح النجاح للطالب الذي تعامل معه، حيث كان قادرًا على اتخاذ القرار بنفسه، واختيار ما يناسبه من خيارات الإشراف التربوي المتنوع.

أما دراسة (Adrian, 2010) فهدفت إلى معرفة قدرة الإشراف المتنوع لإحداث جودة وتحسين في النظم المدرسية في المدارس وفقًا لتصنيف العديد من العوامل التي تم تحديدها

من قبل المعلمين ومديري المدارس؛ لتعديل الموارد المخصصة لجميع المدارس على أساس تصنيف إشرافهم. وبعد جمع البيانات المتعلقة بخصائص المدرسة، والتصنيف، والأداء الفردي للمدارس خلال السنوات الأولى من التنفيذ. ووجدت الدراسة أن مستوى الصف من المدارس، وسنوات من الخبرة لمديري المدارس، والحالة الاجتماعية الاقتصادية للمدارس، والتمويل النقدي كلها عوامل تؤثر بشكل كبير على قدرة الإشراف المتنوع في التأثير على تحسين المدارس. بالإضافة إلى ذلك، فإن نتائج الدراسة تشير إلى أن المدارس مع أدنى أداء في الشروع في نموذج التصنيف كان أعلى بكثير من مستويات تحسين أداء المدارس مع ارتفاع الأولى. وخلصت الاستنتاجات إلى أن استخدام نهج الإشراف المتنوع يُمكن المدارس والموارد المخصصة لهذه المدارس من أن تؤدي إلى تحسينات في الأداء.

وأجرى (Range, Susan, Carleton & Suzanne, 2011) دراسة هدفت لتقييم التصورات والإجراءات لمديري وايومنج بشأن دورها في الإشراف وتقييم المعلمين، وخصوصًا في ضوء خيارات التنمية المتاحة في الإشراف المتنوع. حيث تم إرسال دراسة استقصائية لجميع مديري المدارس ولاية وايومنج، والبالغ عددهم ٢٨٦، عاد منها ١٤٣ استبانة، بمعدل استجابة بلغ ٥٠٪. وتشير النتائج إلى أن أغلب مبادئ السلوكيات الإشرافية في كثير من الأحيان هي سلوكيات تقييمية، ويمارس مديرو المرحلة الابتدائية ممارساتهم التقييمية بصورة أكبر انتشارا وأكثر بكثير من مديري المدارس الثانوية. وعلاوة على ذلك، أشارت المبادئ إلى وجود إحباط في الإشراف لدى المعلمين حول الوقت، وأداة التقييم، وعدم رغبة المعلمين للتغيير. بالإضافة إلى ذلك، تشير النتائج إلى الاستخدام الواسع لمبادئ وتصور وايومنج في الإشراف داخل الفصول الدراسية؛ لأنها قدمت لمحة سريعة عن التدريس، كما توفر وسيلة لتوفير التغذية المرتدة. وفيما يخص الإشراف المتنوع وخياراته التنموية، فقد أشارت النتائج أن المعلمين المبتدئين اهتموا بها أكثر بكثير من المعلمين القدامى، وأخيرًا رأى أغلبية مديري وايومنج أن خطط تحسين الأداء كانت فعالة في تغيير السلوكيات المؤدية للتعليم المتواضع.

تعقيب على الدراسات السابقة باستعراض الدراسات السابقة الأجنبية يتضح الاهتمام واسع النطاق عالميًا بقضية التنمية المهنية للمعلمين، وتوظيف أساليب الإشراف التربوي في ذلك. واعتمدت أغلب الدراسات السابقة على توظيف المنهج الوصفي لتحقيق أهدافها. كما خلصت جميعها إلى ضرورة القيام بحركة تغيرات جذرية في المنظومة التعليمية بصفة عامة، والجوانب الإدارية تحديدًا. وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في إطارها النظري، واستخلاص الرؤى الفلسفية لتصورها المقترح لتطبيق الإشراف التربوي المتنوع في مصر.

مشكلة الدراسة:

يهدف الإشراف التربوي المتنوع إلى إيجاد مدرسة متعلمة عن طريق نقل أنشطة النمو المهني إلى المدرسة، وتفعيل دور المعلمين في هذه الأنشطة، كما يهيئ بيئة تعليمية للمعلمين من أقرانهم المعلمين، بتقويم المعلمين تقويمًا إصلاحيًا تطويريًا من قبل أقرانهم في المدرسة. كما يسعى إلى إنهاء الكثير من التوتر القائم بين المعلم والمشرف التربوي؛ لأن الإشراف المتنوع لا يمارس ضغوطًا على المعلمين، فهو يركز على تطوير قدراتهم وتنميتهم مهنيًا بدلاً من التركيز على التقييم من أجل التقييم وإصدار الأحكام، كما أن إعطاء المعلم الحرية في اختيار الأسلوب الإشرافي المناسب له يساعد على بناء ثقة المعلم بنفسه وبقدراته المهنية ويرفع من مستوى أدائه الفعلي (عبد العزيز، ٢٠١١).

وتشير نتائج الدراسات التي أجريت لتقويم تطبيق نموذج الإشراف المتنوع إلى العديد من الإيجابيات المرتبطة بأداء المعلمين من خلال تمكينهم من المشاركة في تطوير أنفسهم واكتشاف قدراتهم وزيادة الثقة بأنفسهم، كما أن تصنيف المعلمين إلى فئات يسهل معالجة القصور ومقابلة احتياجاتهم التدريبية، وإيجاد روح التعاون والعمل الجماعي بين المعلمين، وتعزيز مبدأ التدريب على رأس العمل والتطوير أثناء الخدمة ونقله إلى مكان العمل، وتركيز جهود المشرف التربوي بصورة أكثر فاعلية داخل المدرسة، وزوال الحاجز النفسي بين المشرف والمعلم (محمد، ٢٠٠٨).

فالإشراف التربوي المتنوع هو أسلوب إشرافي ينظم عمل المشرفين التربويين في الميدان، ويقدم آلية واضحة لعمل المشرف التربوي داخل المدرسة، وذلك من خلال تصنيف المعلمين إلى ثلاث فئات وفقًا لمستوى المساعدة التي يحتاجونها لتنمية أنفسهم مهنيًا. وتميز هذا النموذج لا يكمن في حداثته فقط، وإنما في كونه يستفيد من الأساليب الإشرافية التقليدية التي اعتاد عليها المشرفون التربويون، لكنه يطورها وينظمها ويعيد ترتيبها وفق إجراءات محددة، بحيث تشكل في مجموعها آلية عمل واضحة تهدف في المقام الأول إلى مساعدة المعلمين على تحقيق النمو المهني.

وتشير نتائج دراسة استطلاعية قام بها الباحث خلال الزيارات الميدانية أثناء التدريب الميداني (التربية العملية) لطلاب الدبلوم العام في التربية، حيث تم توجيه السؤال التالي لمعلمي مدارس (الأورمان الإعدادية، والأورمان الثانوية بنات، والجيزة بنين) بمحافظة الجيزة، وبلغ عدد أفراد العينة ٣٠ معلمًا ومعلمة: من واقع خبرتك التربوية ما أهم المعوقات التي تقلل الاستفادة من أساليب الإشراف التربوي المطبقة بمدرستك حاليًا؟

ودارت استجابات أفراد العينة الاستطلاعية حول المعوقات التالية: كثرة الأعباء، عدم وضوح المهام، زيادة نصاب المعلمين، قلة تنفيذ التوجيهات من قبل المعلمين والمديرين، الميل لأسلوب التفتيش أحيانًا. وفي ضوء ما سبق تتحدد مشكلة الدراسية الحالية في سعيها لتعرف الأسس التربوية للإشراف التربوي المتنوع لرسم ملامح التصور المقترح لتطبيقه في مصر.

أسئلة الدراسة:

ويمكن بلورة مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس التالي:

ما متطلبات تطبيق الإشراف التربوي المتنوع في مصر؟

يتفرع من التساؤل الرئيس للدراسة الحالية التساؤلات الفرعية التالية:

١- ما فلسفة الإشراف التربوي المتنوع، والأسس التربوية التي يستند إليها؟

٢- ما واقع التحليل البيئي لأساليب الإشراف التربوي المتبعة ميدانيًا في مصر؟

٣- ما التصور المقترح لتطبيق الإشراف التربوي المتنوع في مصر؟

أهداف الدراسة:

تسعي الدراسة الحالية إلى تحقيق جملة من الأهداف، وهي:

١- تحديد فلسفة الإشراف التربوي المتنوع، وأهم الأسس التربوية التي يستند إليها في الواقع الفعلي.

٢- تعرف واقع التحليل البيئي لأساليب الإشراف التربوي المتبعة ميدانيًا في مدارس التعليم قبل الجامعي مصر.

٣- تقديم تصور المقترح لتطبيق الإشراف التربوي المتنوع في مصر، وذلك من خلال توظيف الأدبيات والدراسات السابقة ونتائجها وأيضًا نتائج الدراسة الميدانية.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة الحالية من خلال النقاط التالية:

- تأتي الدراسة الراهنة استجابة لحالة الحراك الذي يشهده المجتمع المصري في جميع مجالات التنمية بصفة عامة، ومجال التعليم بشقيه الجامعي وقبل الجامعي بصفة خاصة.
- أهمية القضية التي تتصدي لها الدراسة ألا وهي تحديث أساليب الإشراف التربوي التي تعد المحور الفاعل في أي تقدم منشود في أداء المعلم.

- ما قد تظهره نتائج البحث فيما يتعلق بطبيعة التغيرات التي يجب أن تطرأ على منظومة الإشراف التربوي من حيث التخطيط والتنظيم والآليات المتبعة لجودة أداء المشرف التربوي والمعلم لمواكبة طبيعة التغيرات الراهنة.

حدود الدراسة:

- **حدود موضوعية:** تقتصر الدراسة الحالية في حدها الموضوعي على أسلوب الإشراف التربوي المتنوع.
- **حدود مكانية:** تقتصر الدراسة الحالية على بعض مدارس محافظة الجيزة، بحكم قربها من محل عمل الباحث.
- **حدود بشرية:** تقتصر الدراسة على عينة من معلمي مدارس التعليم العام بمحافظة الجيزة كعينة ممثلة لمجتمع الدراسة.

مصطلحات الدراسة:

الإشراف التربوي المتنوع (Differentiated Supervision): تتبنى الدراسة الحالية المفهوم التالي للإشراف التربوي المتنوع بأنه: نموذج إشرافي يراعي تنوع المعلمين وتفاوت حاجاتهم وقدراتهم المهنية، فيقدم خيارات متعددة ومتنوعة للنمو المهني، ويقدر مهنية المعلمين عن طريق تفعيل دورهم في أنشطة النمو المهني(العبد، ١٤٢٥ هـ).

المفاهيم الأساسية للدراسة (الإطار النظري): تتناول الدراسة الحالية هنا أهم محاور إطارها النظري والمتمثل في تعرف الإشراف التربوي المتنوع من حيث الفلسفة، والأسس النظرية، وخياراته الإشرافية، ومميزاته ومآخذه.

فلسفة الإشراف التربوي المتنوع: عرض جلاتهورن Glatthorn أفكاره حول الإشراف التربوي المتنوع في كتاب من إصدار الرابطة الأمريكية لتطوير المناهج والإشراف التربوي (ASCD) عام ١٩٨٤، وصدرت طبعته الثانية في ١٩٩٧ بتنظيم أفضل (Glatthorn, 1997). حيث ينطلق جلاتهورن في فلسفته من الفروق الفردية لدى المعلمين، فالمعلمون يتفاوتون في قدراتهم وإمكاناتهم الشخصية والمهنية ومستوياتهم العلمية، وعليه فإنه من 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 على الرغم من أنهم مختلفون في سماتهم الشخصية واحتياجاتهم المهنية والاجتماعية. لذا يرى جلاتهورن بناءً على خبراته

الشخصية والمهنية ضرورة إتاحة الفرصة للمعلم لاختيار الأسلوب الإشراف المناسب له (عبد الوهاب، ٢٠٠٩).

فالأساليب الإشرافية التالية تقابل جميع أذواق المعلمين في ميدان التربية والتعليم: الإشراف التربوي العيادي، الإشراف التربوي التعاوني، الإشراف التربوي الذاتي، والإشراف التربوي الإداري. علما بأن هذه الأساليب الإشرافية ليست من ابتكارات جلاتهورن، بل هي أساليب إشرافية معروفة قبل أن يُعرف الإشراف التربوي المتنوع، إلا أن جلاتهورن استطاع أن يجمع هذه الأساليب الإشرافية الأربعة تحت مظلة الإشراف التربوي المتنوع. وبناء على خبرات جلاتهورن الميدانية والنظرية فإنه يرى الآتي:

- أن الإشراف التربوي العيادي: يناسب ١٠٪ من المعلمين في الميدان، وهم المعلمون الجدد، والمعلمون الذين يعانون من مشكلات معقدة أثناء أدائهم لمهامهم الموكلة لهم. وهذه النسبة تحتاج إلى تقديم خدمات إشرافية شاملة ومكثفة عن طريق الإشراف التربوي العيادي.
- أن الإشراف التربوي التعاوني: يناسب ٢٠٪ من المعلمين في الميدان، وهم المعلمون الأكفاء المتميزون وأصحاب الخبرة النظرية والعملية. ويقصد به إتاحة الفرصة لمجموعة صغيرة متجانسة من المعلمين للعمل معًا من أجل تحقيق النمو المهني لجميع أفراد المجموعة، وذلك باستخدام أسلوب الملاحظة الصفية وتقديم تغذية راجعة، ثم إجراء المناقشات حولها من قبل مجموعة من المعلمين، ويطلق على هذا النوع من الإشراف التربوي أحيانًا إشراف الأقران أو إشراف الزملاء. ومن أهم الأسباب لوجود هذا النمط الإشرافي قلة عدد زيارات المشرف التربوي للمعلمين ومتابعتهم، حيث أشارت بعض الإحصاءات إلى أن بعض المعلمين لا يحصلون إلا على زيارة واحدة خلال عام دراسي كامل.
- أن الإشراف التربوي الذاتي: يناسب ١٠٪ من المعلمين في الميدان، وهم المعلمون المتصفون بالأمانة والخبرة والكفاءة العالية والإدراك العميق لأهداف الإشراف الذاتي ومنطلقاته. حيث عرفه جلاتهورن على أنه إجراءات محددة يقوم بها المعلم بمفرده بهدف تطوير طاقاته وإمكاناته المهنية. ففي هذا النمط الإشرافي يعمل المعلم مستقلاً بمفرده من أجل تطوير نفسه ذاتيًا في مجال المهنة، ويحدد أهدافًا خاصة ببرنامج نموه المهني، ولا تستخدم نتائج الإشراف الذاتي في تقويم أداء المعلم.
- أن الإشراف التربوي الإداري: يناسب ٦٠٪ من المعلمين في الميدان. فهو بمثابة أحد أنواع المراقبة الإدارية التي يقوم بها مدير المدرسة أو وكيله عن طريق زيارة – لا تقل عن خمس دقائق ولا تزيد عن عشر دقائق – سريعة للمعلم في الفصل أثناء تدريسه لطلابه. وقد عُرف

هذا النوع من الإشراف التربوي منذ فترة طويلة حيث كان يمارس تحت مسمى الزيارات الخاطفة أو المفاجئة. وأخذ حديثًا مفاهيم جديدة فأصبح يبنى على التخطيط الصحيح والعلاقات الإنسانية المتبادلة. ويمكن أن يستخدم هذا النمط من خلال خيارين: الأول، هو أن يقدم للمعملين الذين لم يحصلوا على أي نوع من أنواع الإشراف المتنوع (العيادي والتعاوني والذاتي). والثاني، أن يقدم لجميع المعلمين دون استثناء إلى جانب أحد أنواع الإشراف التربوي المتنوع. وتحديد أحد الخيارين يعتمد على: حجم المدرسة، عدد أعضاء الجهاز الإداري بالمدرسة، النمط القيادي السائد لمدير المدرسة (عبد الوهاب، ٢٠٠٤، ٧٨-٨٣).

الأسس النظرية للإشراف التربوي المتنوع:

يقوم الإشراف المتنوع على ثلاثة أسس نظرية، وفهم هذه الأسس أمر مهم عند تطبيقه. كما أن فهم هذه الأسس يساعد على حل المشكلات العملية التي قد تنشأ أثناء التطبيق، وهذه الأسس هي:

النظرة الحديثة للتعلم (البنائية): والتي ظهرت معارضة للنظرة السلوكية السابقة، وترجع جذورها التربوية والنفسية إلى أفكار جون ديوي وبياجيه وفيجوتسكي. وتقوم هذه النظرة على منح المعلم حرية بناء معرفته ذاتيًا داخل عقله مستفيدًا من كامل الخبرات السابقة التي اكتسبها من مختلف المصادر (المجتمع والمدرسة والزملاء والمشرف والخبرات الخاصة وغيرها)، فالمعلم أصبح قادرًا على بناء خبرته التربوية والمهنية بنفسه بناءً ينسجم مع قدرته على ممارسة الإشراف التربوي كسلطة داخلية تنبع من ذاته لا سلطة خارجية تمارس عليه. وتقوم البنائية على قواعد أساسية، هي: يبني الفرد المعرفة داخل عقله ولا تنتقل إليه مكتملة، يفسر الفرد ما يستقبله ويبني المعنى بناءً على ما لديه من معلومات سابقة، للمجتمع الذي يعيش فيه الفرد أثر كبير في بناء المعرفة.

النظرة لأسلوب التعامل مع المعلم (تمكين المعلمين): الإشراف في الأصل جزء من الإدارة، وقد غلب على الإدارة سابقًا ما يسمى الإدارة العلمية التي تحسب حركات الإنسان كما تحسب حركات الآلات، وقد سار التفتيش الفني على هذا النمط، ثم تلطف هذا الأسلوب قليلاً مع دخول تيارات العلاقات الإنسانية في الإدارة، فصارت هناك دعوات لاستخدام أساليب أكثر ليونة مع المعلمين، لكن كان الهدف هو أن يقوم المعلمون بما هو مطلوب منهم بشكل أقل ترددًا. ويقصد بتمكين المعلم إعطائه شيئًا من السلطة والحرية في اتخاذ القرار، وإشعاره بمكانته الاجتماعية والمهنية، وحفزه على التصرف بوصفه مهني Professional، وتحميله في مقابل ذلك مسؤولية ما يقوم

به من أعمال. وقد دلت البحوث على أن تمكين المعلم يفيد في: رفع مستوى الرضا الوظيفي لدى المعلم، رفع مستوى الدافعية، زيادة فاعلية اتخاذ القرار، زيادة الجودة .

ويقوم تمكين المعلم على الأساسيات التالية:

- المشاركة في المعلومات: توفير المعلومات للعاملين مفيد في إيجاد الثقة، وفي تنوير العاملين، وبناء نوع من الإحساس بالملكية والانتماء للمؤسسة، كما أن هذه المعلومات مهمة لاتخاذ القرار.

– استبدال النظام الطبقي التقليدي بنظام فرق التوجيه الذاتي: إنجاز الأعمال من خلال فرق المعلمين من الاستراتيجيات الفاعلة إذا أحسن تكوين الفريق والتعامل معه.

- إعطاء الحرية مع توضيح الحدود: لا يعني تمكين المعلمين ألا يكون هناك نظام أو حدود، بل يجب أن يعرف الجميع ما حدودهم في ظل رؤية وأهداف المؤسسة، ويمكن أن تُقَلَّل هذه الحدود مع تعود العاملين على بيئة التمكين وزيادة مستوى المسؤولية.

ولتمكين المعلم أبعاد، هي: اتخاذ القرار، النمو المهني، المكانة، الاعتقاد بفاعلية الذات، الحرية والاستقلالية (إدارة الذات /التوجيه الذاتي)، التأثير، تحمل المسؤولية.

النظرة لأسلوب تنمية المعلم (الممارسة التأملية): يكون التركيز في النمو المهني على القناعات، حيث يفترض أن هناك قناعات كثيرة متجذرة في نفوس العاملين في الميدان التربوي لم تتعرض للبحث والتمحيص هي المسؤولة عن توجيه أنماط السلوك المستقرة لديهم. والتأمل النقدي هو تحديد القناعات أو الفرضيات التي تحكم السلوك، وتحسن جذور تلك القناعات، وإعادة النظر في معاني تلك القناعات والتحقق منها، وبناء طرق بديلة لأداء العمل. وتقوم الممارسة التأملية على فرضيتين أساسيتين، هما: المسؤولية والالتزام الذاتي بتطوير النفس، والحصول على المهارات اللازمة لمراجعة وتحليل ودراسة أساليب المعلم.

ويتميز المعلم المتأمل بخمس سمات رئيسة، هي: يختبر و يؤطر ويحاول حل المشكلات التي تعترضه في المدرسة، وعيه بالقناعات والفرضيات التي ينطلق منها في تدريسه، ويُخضع هذه القناعات والفرضيات للبحث، متنبه للسياق (المحيط) المؤسسي والثقافي الذي يدرس فيه، وأثره في تدريسه، يشارك في جهود الإصلاح والتغيير في المدرسة، يتحمل مسؤولية نموه المهني.

إن التحول إلى منظور الممارسة التأملية جاء كاستجابة لعدم الرضا نتيجة لتركيز الإشراف على عملية رصد سلوك المعلم، والبحث في ممارساته لتغيير سلوكه. إن الإشراف في ضوء الممارسة التأملية يسعى لمساعدة المعلم على التفكير التأملي بممارساته وتعزيز البحث الناقد في عملية التعليم والتعلم وتوسيع وتعميق ذخيرته من الصور والاستعارات التي يمكن استخدامها لمواجهة المشكلات. ويظهر السلوك التأملي في ثلاثة أنماط، هي:

- **التأمل الوصفي:** حيث يقوم المعلم بوصف الموضوع الذي يتأمله ويفكر فيه. فالتأمل الوصفي يعني الإجابة عن السؤال (ماذا يحدث؟) إلا أن عملية التأمل لا تكتفي بسرد الحقائق والوقائع كما هي، بل تهتم بتحري الأوصاف المهمة وذات المغزى؛ رغبةً في معرفة الخصائص الأساسية للموقف أو الحالة التي نتأمل فيها.
- **التأمل المقارن:** حيث يقوم المعلم بمقارنة عدد من التفسيرات للموضوع من منظورات مختلفة. وفائدة المقارنة أنها تفتح المجال لاحتمالات متعددة صادرة من مصادر شتى. فينظر المعلم للموضوع من وجهة نظر الطالب أو ولي الأمر أو المرشد الطلابي أو مدير المدرسة.
- **التأمل التقويمي:** حيث يسعى التأمل لإعطاء أحكام. فينظر المعلم للموضوع في ضوء التفسيرات الأخرى واضعًا في اعتباره تغييره إلى الأحسن. بحيث يصبح السؤال المطروح بعد هذا (ما السبيل الأفضل لأداء هذا العمل؟) (عبد الله، ٢٠٠٨).

المبادئ العامة للإشراف التربوي المتنوع:

يمنح الإشراف التربوي المتنوع للمعلم حرية اختيار الأسلوب الإشرافي، ونوع التقويم المناسب لقدراته واحتياجاته. وبالرغم من تباين الموارد المادية والبشرية المتاحة والاحتياجات المهنية في البيئات التعليمية إلا أن الإشراف التربوي المتنوع يؤكد أهمية تقديم خدمات تطويرية شاملة للمعلم المبتدئ، والمعلم الذي يعاني من مشكلات معقدة أثناء قيامه بمهامه التدريسية، ويمنح المعلمين الآخرين حرية اختيار أحد أسلوبي التطوير التاليين: الأسلوب الإشرافي التعاوني، أو الأسلوب الإشرافي الذاتي، وتختلف إجراءات تقويم المعلمين باختلاف وضع المعلم من حيث الكفاءة والقدرة المهنية والخبرة التدريسية.

ويرى جلاتهورن أن المبادئ العامة لنمط الإشراف التربوي المتنوع تنطلق من النظرة للأمور التالية:

- **البعد المهني:** يقصد به التركيز على أهمية مهنة التدريس، فإذا أردنا أن تكون مهنة التدريس أكثر مهنية، والمعلم أكثر تمكنًا فإنه من الضروري تقديم المزيد من الخيارات في مجال الإشراف التربوي أمام المعلمين، وأن يكون لهم دور في التنمية المهنية الذاتية والتطور المهني. ويحتاج المعلمون المهنيون المتمكنون للدعم والتغذية الراجعة من زملائهم وطلابهم، حيث جرت العادة على أن يتلقى المعلمون الدعم والتغذية الراجعة من المديرين والمشرفين التربويين فقط. ولضمان فاعلية برامج التدريب وتطوير مهنية المعلم لابد من مراعاة عدة أمور منها: ضرورة قناعة المعلمين بجدوى البرامج التدريبية وفائدتها، أن تلبي البرامج حاجات المعلمين المهنية، أن يصاحب التطبيق العملي كل ما يدرس نظريًا.

- **البعد التنظيمي:** لا توجد دراسات تقارن بشكل مباشر بين نمط الإشراف المتنوع ونمط الإشراف العيادي من حيث أيهما أكثر فاعلية في الواقع المدرسي من الآخر، إلا أنه يمكن الاستدلال بشكل غير مباشر على أي النمطين أفضل. هناك دلالة على أن أكثر المدارس فاعلية هي التي تتمتع بأجواء مؤسسية متميزة، ويمكن أن يوصف ذلك بأنه مناخ تسوده روح الزمالة والأخوة، حيث إن المناخ المشبع بالأخوة والزمالة يقدم فرصًا عدة للتفاعل بين المعلمين، تدفعهم إلى أن يكونوا مصدر دعم وتغذية راجعة لزملائهم الآخرين، ومثل هذا المناخ العام يعد مصدرًا أساسيًا لإثارة المعلم وتحفيزه. ومن أفضل الطرق لتحقيق الزمالة والأخوة استخدام نظام التنوع الذي يركز بقوة على التعاون والمساعدة المتبادلة، والعنصر الأساسي لأسلوب التنوع وفتح باب الخيارات هو إتاحة الفرصة للمعلمين للعمل معًا ومساعدة بعضهم لبعض من أجل النمو المهني.

- **طبيعة المشرف التربوي:** يحتاج المشرف التربوي لحلول واقعية للمشكلات التي تواجهه من أجل تحقيق إشراف تربوي فعال. فعادة يقضي المشرف التربوي ثلاث ساعات أسبوعيًا في ملاحظة التدريس الصفي والتدريب أثناء الخدمة، وإذا كان العام الدراسي يتضمن ٣٦ أسبوعًا فإن المشرف التربوي يخصص أكثر من ١٠٠ ساعة سنويًا للإشراف التربوي. وهذا يعني أن المشرف التربوي العيادي لا يمكنه الإشراف على أكثر من ١٠ معلمين في العام الدراسي الواحد، إذا أراد أن يطبق الإشراف العيادي على الوجه المطلوب، إلا أن نصف المشرفين التربويين في الميدان يلاحظون المعلمين أثناء تدريسهم داخل حجرة الصف مرة واحدة أو اثنتين في العام الدراسي. لذا يرى جلاتهورن حلاً وسطًا من خلال تقديم إشراف عيادي مكثف للمعلمين الجدد والمعلمين الذين يعانون من مشكلات. وعليه فإن تقديم الإشراف العيادي لجميع المعلمين حسب رأيه مضيعة للوقت وجهد المشرف التربوي.

- **طبيعة المعلم:** هناك بعض الموضوعات المطروحة من وجهة نظر المعلمين، هي:

- يختلف المعلمون في تفضيل نوع المساعدة التي يحتاجونها لتطوير قدراتهم وإمكاناتهم، حيث إن ذلك يتوقف على مستواهم المهني. فإذا كان المعلم المبتدئ يفضل الحصول على إشراف عيادي مكثف وشامل، فإن المعلم صاحب الخبرة يفضل الخيارات والبدائل الإشرافية التي تقابل احتياجاته الخاصة.
- المعلم الكفء ذو الخبرة التربوية لا يحتاج إلى تطوير شامل لقدراته وإمكاناته التعليمية التعلمية؛ لأنه يمتلك المهارات الأساسية اللازمة لأداء مهامه التدريسية ومتطلبات العمل اليومي في مجال التعليم. وعندما تستدعي الحاجة تطبيق برامج جديدة تحتاج إلى مهارات

غير متوفرة لديه، فعندئذ يتم دعمه ومساندته للقيام بأداء عمله عن طريق زملائه المعلمين و/ أو عن طريق الملاحظة غير الرسمية التي تزوده بتغذية راجعة تلبي احتياجاته في التغلب على المواقف الجديدة.

- أكدت الدراسات أن المعلم يتعلم كثيرًا من زملائه المعلمين المتميزين في مجال التدريس، ومن المديرين الذين يحترمون قدرات المعلم ويحرصون على عدم إهدار الوقت (عبد الوهاب، ٢٠٠٤).

أساليب الإشراف التربوي المتنوع:

يقدم الإشراف المتنوع ثلاثة أساليب رئيسة لتطوير أداء المعلم، حيث يحدد المعلم بنفسه الأسلوب المناسب لتنمية قدراته وإمكاناته المهنية، وهي (نونا، ٢٠٠٥):

١- التطوير المكثف: أسلوب التطوير المكثف صيغة خاصة من الإشراف الصفي العيادي، تقدم عادة لفئتين من المعلمين: المعلمين المبتدئين و المعلمين الذين يعانون مشكلات تدريسية. إلا أنه يختلف عن الإشراف الصفي العيادي من ثلاثة وجوه، هي: يركز الإشراف الصفي على طريقة التدريس، بينما أسلوب التطوير المكثف ينظر إلى نتائج التعلم وتقويم المعلم، ويطبق الإشراف الصفي – غالبًا – مع جميع المعلمين مما يفقده أهميته، في حين أن أسلوب التطوير المكثف يطبق مع من يحتاجه، يعتمد الإشراف الصفي على نوع واحد من الملاحظة، في حين أن أسلوب التطوير المكثف يستفيد من أدوات متعددة. ويعرف خيار التطوير المكثف بأنه مجموعة من الأساليب الإشرافية يقدمها المشرف التربوي لفئة المعلمين الذين تنطبق عليهم المعايير التالية (الخدمة سنتان فأقل، تقويم الأداء الوظيفي (٨٥ فأقل)، رغبة المعلم نفسه، المعلم الذي لديه إشكالات تدريسية).

ويؤكد جلاتهورن على ثلاث خصائص للتطوير المكثف، هي: أهمية الفصل بين أسلوب التطوير المكثف وبين التقييم؛ لأن النمو يحتاج إلى علاقة حميمة ونوع من التجاوب والانفتاح، بعد الفصل بين هذا الأسلوب والتقييم، يجب أن يُقوم المعلم شخص آخر غير المشرف الذي شارك معه في هذا الأسلوب، يجب أن تكون العلاقة بين الطرفين – المشرف والمعلم – علاقة أخوية متعاونة.

وللقيام بالتطوير المكثف يتم اتباع الخطوات التالية:

- **اللقاء التمهيدي:** ويفضل أن يكون في أول العام الدراسي، بحيث يبحث المشرف مع المعلم الأوضاع العامة ويتحسس المشرف ما قد يحتاج إلى علاج، ويحاول توجيه العلاقة بينهما وجهة إيجابية.

- **لقاء ما قبل الملاحظة الصفية:** يتم هنا مراجعة خطة المعلم للدرس المراد ملاحظته وتحديد أهداف الملاحظة الصفية.
- **الملاحظة الصفية التشخيصية:** حيث يقوم المشرف بجمع المعلومات المتعلقة بالجوانب ذات العلاقة بالأمر المراد ملاحظته؛ لتشخيص احتياجات المعلم.
- **تحليل الملاحظة التشخيصية:** وفيها يقوم المعلم والمشرف جميعًا أو على انفراد بتحليل المعلومات التي تم جمعها في الملاحظة، وتحديد النقاط التي تدور حولها النشاطات التنموية.
- لقاء بحث التشخيص: وفيه يتم تحليل الدرس وبيان أهميته لنمو المعلم.
- **حلقة التدريب:** لقاء يعطي فيه المشرف نوع التدريب والمتابعة لمهارات سبق تحديدها أثناء العملية التشخيصية. وتتكون حلقة التدريب من الخطوات التالية (إعطاء قاعدة معرفية عن المهارة / شرح مفهوم المهارة / عرض المهارة عمليًا/ تمكين المعلم من التدرب عمليًا وبطريقة موجهة، مع إعطاء معلومات راجعة عن وضعه / تمكين المعلم من التدرب المستقل، مع إعطاء معلومات راجعة عن وضعه.
- **الملاحظة المركزة:** وفيها يركز المشرف على ملاحظة مهارة محددة واحدة وجمع معلومات عنها، باستخدام نموذج معد مسبقا.
- **المداولة المركزة:** وفيها تتم مراجعة وتحليل نتائج الملاحظة المركزة.

٢- النمو المهني التعاوني: من المشكلات التي تعاني منها المدرسة أنه ينظر إليها – فيما يتعلق بالمعلمين – على أنها ميدان أداء وتنفيذ، وليست ميدان نمو مهني أو بيئة تعليمية للمعلمين، ومن هنا كان النمو المهني التعاوني أحد الخيارات المقدمة في الإشراف المتنوع. ويعرف خيار النمو المهني بأنه: مجموعة من الأنشطة والفعاليات والأساليب الإشرافية يقوم بها المعلمون لتحسين مستوى الأداء من خلال مجموعات عمل تشاركي فيما بينهم. فهو عبارة عن محاولة إيجاد ورعاية أنشطة نمو مهني من خلال تشارك الزملاء المنظم. وتتمثل أهم مبررات طرح أسلوب النمو المهني التعاوني، في:

- **الوضع التنظيمي للمدرسة:** فالعمل الجماعي التعاوني بين المعلمين له أثر على المدرسة أكبر من العمل الفردي، وكذلك للعمل الجماعي أثر في تقوية الروابط بين المعلمين، وكذلك فيه ربط بين تطور المدرسة ونمو المعلمين. وينظر لنمو المعلمين على أنه وسيلة لا غاية، فهو وسيلة إلى تحسين تعلم الطلاب من خلال تحسين التدريس.
- **وضع المشرف التربوي ومدير المدرسة:** فهذا الأسلوب يمكنهما من التأثير على عدد أكبر من المعلمين بدلاً من العمل مع معلم واحد، ويمكن للمشرف القيام بدور مساند حيوي في أنشطته بتوفير المصادر وتقديم الخبرة والعمل مع المجموعة.

- **وضع المعلم:** فهذا الأسلوب يجعل المعلم يستشعر أنه مسؤول عن تنمية نفسه، وأنه ينتمي إلى مهنة منظمة ومقننة ونامية، كما أنه يخفف من العزلة التي يعيش فيها المعلمون غالبًا، ويمكنهم من التفاعل مع زملائهم والاستفادة منهم. ويوظف خيار النمو المهني التعاوني ثلاثة أنشطة تطويرية أساسية، هي:

- **نشاط تدريب الأقران:** نشاط نمو مهني يهدف إلى تطوير أداء المعلم داخل الصف عن طريق تزويده بتغذية راجعة من قبل زملائه المعلمين، وفيه يقسم المعلمون إلى مجموعات صغيرة ليقوموا بملاحظة تدريس بعضهم البعض، وتزويد كل منهم الآخر بملاحظات تهدف إلى تطوير وتحسين الأداء .وتتم هنا تقريبًا نفس خطوات التطوير المكثف، لكنها بين الزملاء دون تدخل مباشر من المشرف.
- **اللقاءات التربوية:** عبارة عن مناقشات منظمة لموضوعات تتعلق بمهنة التدريس صممت لرفع المستوى المعرفي للمعلمين. ويجب أن تكون هذه اللقاءات منظمة ومرتب لها؛ حتى لا تتحول إلى كلمات لا هدف لها، ويفضل أن تكون على شكل ورش عمل، حيث يتولى المعلمون بالدرجة الأساسية تحديد الموضوعات التي يرغبون أن تُطرح فيها، ويشاركون في تنفيذها كذلك، وبالأخص المعلمين الذين ينتمون إلى فئة النمو الموجه ذاتيًا.
- **التحليل الذاتي للأداء:** يقصد به قيام المعلم بتحليل أدائه ذاتيًا من خلال تصوير عدد من الدروس وتقييمها للاستفادة منها لتطوير الأداء. ومن المناسب في التحليل الذاتي أن يطلع المعلم زملاءه على بعض التقارير ويدارسها معهم .

٣- النمو الموجه ذاتياً: يفضل بعض المعلمين من ذوي الخبرة العمل الفردي الذاتي لنموهم المهني. والنمو الموجه ذاتيًا عملية نمو مهني يعمل فيها المعلم بشكل مستقل لزيادة نموه المهني، ويقدم للمعلمين الذين تنطبق عليهم المعايير التالية (الخدمة عشر سنوات فأكثر، تقويم الأداء الوظيفي (٩٦ فأكثر) ولمدة ثلاث سنوات، قدرته على المشاركة في اللقاءات التربوية). ويعمل النمو الموجه ذاتيًا على جعل المعلمين يعملون لوحدهم، وأن نموهم المهني يأتي بشكل أساسي من خلال مبادراتهم. حيث يقوم المعلم بوضع هدف أو أكثر من أهداف النمو لمدة محددة ويضع خطة لتحقيق هذا الهدف أو الأهداف، ثم ينفذ الخطة وفي النهاية يقيم ويعطي تقريرا عن نموه، ودور المشرف هنا هو المساندة وليس التدخل المباشر.

وأسلوب النمو الذاتي له مسوغات عدة لطرحه فيما يتعلق بالتنمية المهنية للمعلم، منها:

- تمهين التدريس، وجعله مهنة يجب إتقانها بشكل دائم لمواكبة المستجدات في عالم المكتشفات التربوية الجديدة.

- مراعاة قواعد تعلم الكبار وخاصة ذوي الخبرة الذين لديهم القدرة على تطوير أنفسهم والتأمل فيها لنموهم المهني، بالإضافة إلى ميلهم لاتخاذ القرار بحرية تامة حيال طرق تعلمهم.
- الاستفادة من قدرات وإمكانيات هؤلاء من خلال قدرتهم على تحليل العملية التربوية وتقديم الخطط اللازمة لتطويرها.
- التمكن من الاستفادة من خبرة هؤلاء المعلمين في منح زملائهم مزيدًا من الخبرات المعتبرة المجربة لتطوير أنفسهم.
- مراعاة الوقت، حيث يمنح المعلم إمكانية ترتيب أنشطته وفقًا للوقت المتاح له.

ويطرح خيار النمو الموجه ذاتياً نوعين من الأنشطة التطويرية الذاتية، هما:

- التحليل الذاتي للأداء .
- المشاركة في اللقاءات التربوية التي تعقدها المدرسة إعدادًا وتنفيذًا (الخماش والعتيبي، ١٤٢٨هـ).

تقويم الإشراف التربوي المتنوع:

كأي أسلوب إشرافي حديث أبرزت الدراسات المختلفة وجود العديد من الإيجابيات المترتبة على تطبيق الإشراف التربوي المتنوع، وفي ذات السياق بعض المآخذ عند تطبيق هذا الأسلوب الحديث في الإشراف التربوي. ومن أهم مميزات الإشراف التربوي المتنوع ميدانيًا: اختيار المعلم للأسلوب الإشرافي المناسب لقدراته وإمكاناته واحتياجاته الشخصية والمهنية، قيامه على مبدأ الشورى والأسس الديمقراطية مما يسهم في إيجاد مناخ تربوي مريح وصحي، إسهامه في بناء ثقة المعلم بنفسه وقدراته المهنية، وفي رفع مستوى مسؤولية المعلم تجاه عمله التربوي، مشاركة المعلم في العملية الإشرافية ودور ذلك في تخفيف الضغوط عن كاهل المشرف التربوي، مراعاة الفروق الفردية بين المعلمين، تركيز الإشراف التربوي المتنوع على تطوير قدرات المعلمين وتنميتهم مهنيًا، والتقليل من عملية التقييم وإصدار الأحكام حول الممارسات الإشرافية (محمد، ٢٠٠٨).

أما أهم المآخذ التي ظهرت بالميدان التطبيقي، فهي: يتطلب استخدام الإشراف التربوي المتنوع تهيئة الميدان وتعريف المعلمين والمشرفين التربويين بهذا النمط الحديث، وقد يترتب على ذلك بناء خطط طويلة المدى تحتاج لوقت وجهد كبيرين وزيادة في الإنفاق المادي على التعليم، اختيار المعلم لأسلوب الإشراف المناسب له قد يكون ضربًا من المجازفة خاصة مع بعض فئات المعلمين ممن لا يحسنون عملية الاختيار، التباين بين البيئة المدرسية وبيئة المجتمع

المحلي فيما يتعلق بتطبيق مبادئ الشورى والديمقراطية قد يلقي بظلاله السلبية على تطبيق الإشراف التربوي المتنوع ميدانيًا، اعتقاد بعض المعلمين أن هذا النمط الإشرافي في الحديث معناه فصل الإشراف عن عملية التقييم وإصدار الأحكام قد يشجعهم على التهاون في أداء مهامهم الموكلة لهم.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

نظرًا لطبيعة الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي بغرض جمع البيانات وتفسيرها، حيث يهدف المنهج الوصفي إلى وصف ما هو كائن من ظواهر أو أحداث بعد جمع البيانات، كما يهدف إلى تفسير الظواهر وتحديد الظروف والعلاقات التي توجد بين المتغيرات. كما اعتمدت الدارسة على نموذج سوات SWOT، في تحديد جوانب القوة وجوانب الضعف للبيئة الداخلية للمدرسة المصرية، وما يوجد في البيئة الخارجية المحيطة بها من فرص وتهديدات تؤثر على عملية الإشراف التربوي.

مجتمع الدراسة وعينته

تمثل مجتمع الدراسة في معلمي التعليم العام بمحافظة الجيزة القائمين بالعمل فعليًا، والبالغ عددهم (٤٤٨٥٣) وفقًا لآخر الإحصاءات (الإدارة العامة للمعلومات والحاسب الآلي، ٤-٨-٢٠١٣). وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة الطبقية العشوائية من مختلف الإدارات التعليمية بمديرية التربية والتعليم بمحافظة الجيزة. حيث تم توزيع أداة الدراسة على (٥٠٠ معلم) خلال العام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٢. عاد منها (٢٦٨)، وبمراجعة الاستجابات وجد الباحث أن الصالح منها لأغراض البحث العلمي (٢٤٠) استبانة. والجدول رقم (١) يبين توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة (الجنس، نوع المؤهل، المرحلة التعليمية، سنوات الخبرة).

الجدول رقم (١)
توزيع أفراد العينة وفقًا لمتغيرات الدراسة

م	متغيرات الدراسة		العدد	النسبة٪
١	الجنس	ذكر	١١٨	٤٩,٢
		أنثى	١٢٢	٥٠,٨
٢	نوع المؤهل	تربوي	١٦٨	٧٠
		غير تربوي	٧٢	٣٠

تابع الجدول رقم (١)

م	متغيرات الدراسة		العدد	النسبة٪
٣	المرحلة التعليمية	الابتدائية	١١١	٤٦,٢
		الإعدادية	٨٧	٣٦,٣
		الثانوية	٤٢	١٧,٥
٤	سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	٩٧	٤٠,٤
		من ٥- ١٠ سنوات	٧٦	٣١,٧
		أكثر من ١٠ سنوات	٦٧	٢٧,٩
الإجمالي			٢٤٠	١٠٠

ومن الجدول رقم (١) يتضح لنا وجود تقارب فيما يتعلق بتوزيع عينة البحث على متغير الجنس، في حين يوجد غلبة في متغير نوع المؤهل لصالح فئة التربوي، وتقارب تمثيل العينة لمجتمعها الأصلي فيما يتعلق بمتغيري المرحلة التعليمية وسنوات الخبرة. ويدل كل ما سبق على دعم تمثيل العينة لمجتمعها.

أداة الدراسة:

قام الباحث ببناء وتطوير أداة (استبانة) لتعرف واقع أساليب الإشراف التربوي من وجهة نظر معلمي التعليم العام من خلال دراسة الأدب التربوي والدراسات السابقة، وكل ما له صلة بموضوع الإشراف التربوي. وتكونت الاستبانة من جزئين: الأول، البيانات الأساسية مثل: الاسم، الجنس، نوع المؤهل، المرحلة التعليمية، وسنوات الخبرة. والثاني شمل عبارات الاستبانة التي تم توجيهها لعينة الدراسة، وأمام كل عبارة خمسة مستويات تقيس درجة موافقة أفراد العينة حول واقع أساليب الإشراف التربوي، وهي: متوفر بدرجة كبيرة جدًا (خمس درجات)، متوفر بدرجة كبيرة (أربع درجات)، متوسطة (ثلاث درجات)، متوفر لحد ما (درجتان)، غير متوفر (درجة). وتم اعتماد القاعدة الحاسبية التالية لتقدير استجابات أفراد العينة: (١,٠٠: ١,٧٩) قليلة جدًا، (١,٨٠: ٢,٥٩) قليلة ،(٢,٦٠: ٣,٣٩) متوسطة، (٣,٤٠: ٤,١٩) كبيرة، (٤,٢٠: ٥,٠٠) كبيرة جدًا.

وبلغ عدد عبارات الاستبانة (٤٣) عبارة تم تقسيمها إلى ثلاثة محاور: محور الأهداف، (١٢) عبارة (من ١ – ١٢)، محور الآليات، (٢٣) عبارة (من ١٣- ٣٥)، محور الفعالية، (٨) عبارات (من ٣٦ - ٤٣). بالإضافة لعدد من الأسئلة المفتوحة دارت حول أهم نقاط القوة وأهم نقاط الضعف بأساليب الإشراف التربوي المطبقة بالمدارس، وأهم الفرص المتاحة وأهم التهديدات التي تواجه أساليب الإشراف التربوي بالمدارس، وأية مقترحات أخرى يمكن إضافتها.

صدق الأداة:

للتحقق من صدق أداة الدراسة تم الاعتماد على صدق المحكمين، حيث عرضت الاستبانة بصورتها الأولية على الخبراء والمتخصصين في مجالات: الإدارة، أصول التربية والإشراف التربوي. وقد طُلب منهم إبداء الرأي حول مدى صحة العبارات ومناسبتها لمعرفة واقع أساليب الإشراف التربوي، مع حرية الحذف والإضافة للعبارات، وبعد أخذ رأي المحكمين وتعديل الأداة، استقرت الاستبانة في صورتها النهائية.

ثبات الأداة:

تم حساب الثبات بطريقة إعادة الاختبار (Test- Re –test)، إذ تم توزيع الاستبانة على عينة مبدئية من معلمي مدرسة الجيزة الإعدادية بنين، والإورمان الثانوية بنات، بلغ عددها (٢٠) معلمًا ومعلمة، بخلاف عينة الدراسة، وبعد مضي أسبوعين تم إعادة تطبيق الأداة على نفس العينة، وبعد ذلك تم حساب معامل الارتباط للأداة وفق معادلة بيرسون التنبؤية، وبلغ معامل ثبات الأداة ككل (٠,٩٠)، وهو معامل ثبات عال يعول عليه.

وفيما يتعلق بثبات محاور الاستبانة فقد تم الحصول على المعاملات التالية: المحور الأول:معامل ثبات قدره (٠,٩٠). المحور الثاني: معامل ثبات قدره (٠,٨٩). المحور الثالث:معامل ثبات قدره (٠,٨٨).

نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها:

فيما يلي أهم نتائج الدراسة الميدانية، حيث يتم هنا تعرف واقع أساليب الإشراف التربوي من وجهة نظر معلمي التعليم العام في ضوء الواقع الفعلي، وذلك من خلال ترتيب محاور الاستبانة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، ثم ترتيب عبارات كل محور من محاور الاستبانة، وأخيرًا بيان أثر متغيرات الدراسة: الجنس، نوع المؤهل، المرحلة التعليمية، سنوات الخبرة على استجابات أفراد العينة. وهو ما توضحه الجداول التالية.

الجدول رقم (٢)
ترتيب محاور الاستبانة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة

م	المحاور	عدد عبارات المحور	المتوسط الحسابي	الترتيب
١	الأهداف	١٢	٣٤,٣١٦٧	الثاني
٢	الآليات	٢٣	٦٩,٣٠٤٢	الأول
٣	الفعالية	٨	٢١,٦٢٩٢	الثالث

يتضح من الجدول السابق أن محور الآليات قد احتل المرتبة الأولى بالنسبة لترتيب محاور الاستبانة من وجهة نظر عينة الدراسة، وهو ما يعكس مدى وعي أفراد عينة الدراسة بطبيعة العوامل المؤثرة على نجاح عملية الإشراف التربوي في تحقيق أهدافها، حيث تؤثر الآليات المتبعة في الإشراف التربوي على منظومة الإشراف التربوي ومدى فعاليتها. يليه في الترتيب محور الأهداف في المركز الثاني، وهي نتيجة منطقية حيث تؤثر الأهداف المبتغاة من الإشراف التربوي في ضوء منطقيتها ومرونتها وقابليتها للتنفيذ على موقف المعلمين من الإشراف التربوي ومدى الاستجابة لما يوجه إليهم من إرشادات. وفي المركز الثالث والأخير جاء محور الفعالية. فبناءً على الآليات المتبعة والأهداف المرجوة تأتي الفعالية والجدوى. وفيما يتعلق بترتيب عبارات كل محور من محاور الاستبانة توضح الجداول (٣- ٥) التالية ذلك.

الجدول رقم (٣)
ترتيب عبارات محور الأهداف من وجهة نظر عينة الدراسة

م	عبارات المحور	المتوسط الحسابي	الترتيب
١	تحقيق أهداف المدرسة.	٣,٣٢٠٨	الأول
٢	تبادل الخبرات بين المعلمين .	٢,٨٠٠٠	الثامن
٣	تقوية العلاقة بين المعلمين.	٢,٨٢٩٢	السادس
٤	تقوية العلاقة بين المشرف التربوي والمعلم.	٣,٠٣٧٥	الرابع
٥	زيادة ثقة المعلم بنفسه.	٣,٠٧٥٠	الثالث
٦	تكوين اتجاهات إيجابية لدى المعلم نحو عملية الإشراف التربوي.	٣,٠٩٥٨	الثاني
٧	تقديم تغذية راجعة تطويرية للمعلم عن أدائه.	٢,٨٩٥٨	الخامس
٨	تقديم رعاية مهنية للمعلمين الجدد .	٢,٨١٦٧	السابع
٩	تنمية الروح القيادية لدى المعلمين.	٢,٧٥٨٣	التاسع
١٠	تدعيم الممارسات الديمقراطية داخل المدرسة .	٢,٧٥٠٠	العاشر
١١	تشجيع المعلمين على إجراء البحوث الإجرائية.	٢,٤٥٤٢	الثاني عشر
١٢	تنمية مهارات مدير المدرسة لرفع مستوى أداء المعلمين.	٢,٤٨٣٣	الحادي عشر

يتضح من الجدول السابق أن أغلب عبارات محور الأهداف قد تحققت من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة بدرجة متوسطة حيث تراوحت المتوسطات ما بين (٢,٦٠ – ٣,٣٩). في حين تحققت العبارتان (١١-١٢) بدرجة قليلة بمتوسط أقل من (٢,٥٩). وقد احتلت العبارة الأولى المركز الأول بمتوسط حسابي قدره (٣,٣٢) بالنسبة لعبارات محور الأهداف، وذلك من وجهة نظر عينة الدراسة. وهي نتيجة منطقية حيث تعد عملية تحقيق أهداف المدرسة هي المحور الذي تدور حوله فعاليات العملية التعليمية كافة بما فيها الإشراف التربوي، والذي يوظفه المعلم والمشرف ومدير المدرسة لتحقيق ما تصبو إليه المدرسة من طموحات. في حين جاءت

العبارة السادسة في المركز الثاني، بمتوسط حسابي قدره (٣,٠٩)، حيث تستهدف الزيارات الميدانية التي يقوم بها مسؤولو الإشراف التربوي للمعلم بالفصل مساعدته على تحقيق أهدافه الخاصة بمادته بما يترك في نفسه صورة إيجابية تجاه عملية الإشراف التربوي. أما المركز الأخير فكان من نصيب العبارة الحادية عشرة، وذلك بمتوسط قدره (٢,٤٥)، وهي تترجم تقليدية الواقع الإشرافي ومحدودية الابتكار والإبداع في تنمية المعلم وترقيته مهنيًا، وقلة قيامه ببحوث إجرائية تساعده على حل ما يقابل من مشكلات.

الجدول رقم (٤)
ترتيب عبارات محور الآليات من وجهة نظر عينة الدراسة

م	عبارات المحور	المتوسط الحسابي	الترتيب
١٣	تنوع البيئات داخل المجتمع المصري.	٣,٧٥٤٢	الثالث
١٤	الوضع الراهن لمستوى المتعلمين.	٣,٣٧٩٢	السادس
١٥	المستوى المهني للمعلم .	٣,٣٠٠٠	الثامن
١٦	تأثير المستجدات المحلية والعالمية على العملية التعليمية.	٣,٢٨٧٥	العاشر
١٧	عدد سنوات خبرة المعلم.	٣,٤٩٥٨	الخامس
١٨	نوع التأهيل التربوي للمعلم .	٣,١١٢٥	الثاني عشر
١٩	طبيعة تخصص المعلم .	٣,١٢٥٠	الحادي عشر
٢٠	التغيرات الحادثة في طبيعة أدوار المعلم.	٢,٧٥٠٠	الخامس عشر
٢١	عدد ساعات عمل المعلم.	٣,٣٤١٧	السابع
٢٢	عدد ساعات عمل مدير المدرسة.	٣,٠٧٠٨	الثالث عشر
٢٣	التركيز على الإجراءات الروتينية في عملية الإشراف التربوي.	٣,٩٤١٧	الأول
٢٤	طريقة تنظيم محتوى المواد الدراسية.	٣,٧٨٧٥	الثاني
٢٥	عدد ساعات عمل المشرف التربوي.	٣,٢٩٥٨	التاسع
٢٦	مؤهل مدير المدرسة.	٢,٥١٢٥	الثامن عشر
٢٧	تخصص المشرف التربوي.	٣,٠٢٩٢	الرابع عشر
٢٨	عدد المشرفين العاملين في الميدان .	٢,٧٣٧٣	السابع عشر
٢٩	عدد المدارس المخصصة للمشرف التربوي.	٢,٧٣٧٥	السادس عشر
٣٠	إمكانات المدرسة.	٣,٥٤١٧	الرابع
٣١	وجود خطة محددة المعالم لتنفيذ برامجها.	٢,١٢٥٠	الثاني والعشرون
٣٢	الاستفادة من آراء المعلمين ومقترحاتهم.	٢,٠٦٦٧	الثالث والعشرون
٣٣	تنوع أساليب الإشراف التربوي (الإشراف العيادي/ التعلم التعاوني/ تدريب الأقران/ التدريس المصغر ...).	٢,٢٥٨٣	العشرون
٣٤	متابعة النمو المهني للمعلمين أثناء التحاقهم ببرامج تدريبية .	٢,٢١٢٥	الحادي والعشرون
٣٥	الاستفادة من خبرات المعلمين القدامى عند تنفيذ البرامج الإشرافية.	٢,٤٤١٧	التاسع عشر

يتضح من الجدول السابق أن أغلب عبارات محور الآليات قد تحققت من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة بدرجة متوسطة حيث تراوحت متوسطات العبارات (١٥-١٦/١٨-٢٢/٢٥-٢٧-٢٩) ما بين (٢,٦٠- ٣,٣٩). في حين تحققت العبارات (٢٦/ ٣١-٣٥) بدرجة قليلة. أما العبارات (١٣-١٤/١٧-٢٣/٢٤-٣٠) فقد تحققت بدرجة كبيرة بمتوسطات تراوحت ما بين (٣,٤٠ – ٤,١٩). وقد جاءت العبارة (٢٣) في المركز الأول بمتوسط حسابي قدره (٣,٩٤) بالنسبة لعبارات محور الآليات، وذلك من وجهة نظر عينة الدراسة، حيث ترى الغالبية العظمى منها أن الأساليب الإشرافية الحالية تركز بدرجة كبيرة على الأمور الروتينية الشكلية المعتادة من إثبات حضور المشرف للمدرسة وزيارته للفصل وتدوينه لتقرير الزيارة في سجل المدرسة دون أي تفعيل لمفهوم الإشراف التربوي. وتلتها في المركز الثاني العبارة (٢٤) بمتوسط قدره (٣,٧٨)، حيث يركز الإشراف التربوي بمفهومه التقليدي على مدى التزام المعلم بتوزيعه المنهج المرسله له ومسايرة دروسه وحصصه لخطة المنهج، دون ترك أي مساحة من الحرية له للقيام بأي تغيير أو تعديل طبقًا لمقتضات الموقف والأحداث. في حين جاءت العبارة(٣٢) في المركز الأخير بالنسبة لترتيب عبارات محور الآليات من وجهة نظر عينة الدراسة بمتوسط قدره (٢,٠٦)، وهي نتيجة تعكس مجمل واقع الإشراف التربوي وقلة رضا المعلم عنه، وإحساسه السلبي تجاهه، ومحدودية رغبة القائمين على الإشراف التربوي في الاستفادة من مخزون الخبرة المتاح لدى المعلم.

الجدول رقم (٥)
ترتيب عبارات محور الفعالية من وجهة نظر عينة الدراسة

م	عبارات المحور	المتوسط الحسابي	الترتيب
٣٦	توفر بيئة صفية إبداعية.	٢,٨٣٧٥	الثاني
٣٧	توفر فرص متنوعة للجميع للتعلم الذاتي .	٢,٧٩١٧	الثالث
٣٨	توفر فرص للنمو المهني لجميع الأطراف.	٢,٧٦٦٧	الرابع
٣٩	تقوية العلاقة بين المدرسة والبيئة المحيطة بها.	٢,٨٤٥٨	الأول
٤٠	تقوية العلاقة بين المعلمين ومجلس الأمناء.	٢,٤٨٣٣	السابع
٤١	توفر فرص لتحسين الأداء التدريسي للمعلم.	٢,٧٦٢٥	الخامس
٤٢	تنمي مهارات المعلم لإدارة بيئة التعلم بفعالية.	٢,٧١٢٥	السادس
٤٣	توفر فرص لتنفيذ مواقف تعليمية متنوعة .	٢,٤٢٩٢	الثامن

يتضح من الجدول السابق أن أغلب عبارات محور الفعالية قد تحققت من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة بدرجة متوسطة حيث تراوحت المتوسطات ما بين (٢,٦٠ – ٣,٣٩). فقد تحققت العبارتان (٤٠/٤٣) بدرجة قليلة، بمتوسط أقل من (٢,٥٩). وقد جاءت العبارة

(٣٩) في المركز الأول بمتوسط حسابي قدره (٢,٨٤) بالنسبة لعبارات محور الفعالية، وذلك من وجهة نظر عينة الدراسة، ويمكن تفسير ذلك من خلال أن الإشراف التربوي متعدد العلاقات، حيث العلاقة بين المعلم والمشرف، والمشرف ومدير المدرسة، والمعلم ومدير المدرسة، والمعلم والمتعلم، والمتعلم ومدير المدرسة، والمتعلم والمشرف، وهذه العلاقات المتبادلة قد تؤدي لو أحسن استثمارها في ربط المدرسة بالبيئة المحيطة. وجاءت العبارة (٣٦) في المركز الثاني بمتوسط حسابي قدره (٢,٨٣)، حيث ترى عينة الدراسة أن الإشراف التربوي يجب أن يستهدف بالضرورة توفير بيئة صفية مبدعة يتاح فيها للمعلم والمتعلم التفكير الحر والخلاق. أما المركز الأخير فكان من نصيب العبارة (٤٣) بمتوسط بلغ (٢,٤٢)، ويمكن تفسير ذلك بضيق وقت الحصة وكثافة الفصول التي لا تسمح للمعلم والمتعلم بممارسة مواقف تعليمية حرة متنوعة، هو الأمر الذي ينعكس تلقائيًا على الإشراف التربوي ومحدودية الوقت المخصص له بما أدى لشكلية عملية الإشراف التربوي. أما عن أثر متغير نوع المؤهل على إجمالي استجابات أفراد الدراسة بالنسبة لمحاور الدراسة فيوضح الجدول التالي ذلك.

الجدول رقم (٦)
دلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة بالنسبة لمحاور الاستبانة تبعًا لمتغير نوع المؤهل

المحور	المؤهل	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	د.ح	المعنوية
الأهداف	تربوي	٣٤,٣٣٩٣	٩,١١٤٥٩	٠,٠٥٨	٢٣٨	٠,٩٥٤
	غير تربوي	٣٤,٢٦٣٩	٩,٧١٥٦٧			
الآليات	تربوي	٦٩,٦٠٧١	١٢,٣٢٦٩٠	٠,٥٦٨	٢٣٨	٠,٥٧١
	غير تربوي	٦٨,٥٩٧٢	١٣,٢٨٧٣٥			
الفعالية	تربوي	٢١,٦٨٤٥	٧,٠٣٧٢٣	٠,١٨٥	٢٣٨	٠,٨٥٣
	غير تربوي	٢١,٥٠٠٠	٧,١٩٣٥٠			
الإجمالي	تربوي	١٢٥,٦٣١٠	٢٤,٢١٢٠٣	٠,٣٥١	٢٣٨	٠,٧٢٦
	غير تربوي	١٢٤,٣٦١١	٢٨,٨٢٩٤٢			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير نوع المؤهل (تربوي / غير تربوي)، وهو الأمر الذي يمكن تبريره من خلال نمطية الأداء المتبع في عملية الإشراف التربوي بالصورة التي تجعل رؤية أفراد العينة من التربويين وغيرهم تتفق على ذلك ولا توجد أي اختلافات يمكن ردها للمؤهل الذي يحمله المعلم. أما عن أثر متغير الجنس على إجمالي استجابات أفراد الدراسة بالنسبة لمحاور الدراسة فيوضح الجدول التالي ذلك.

الجدول رقم (٧)
دلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة بالنسبة لمحاور الاستبانة تبعًا لمتغير الجنس

المحور	المؤهل	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	د.ح	المعنوية
الأهداف	ذكر	٣٤,٣٨٩٨	٩,٩٣٦٥٨	٠,١٢٠	٢٣٨	٠,٩٠٥
	أنثى	٣٤,٢٤٥٩	٨,٦٣٥٢٣			
الآليات	ذكر	٦٨,٧٢٨٨	١٣,٣٧١٥٢	-٠,٦٩٥	٢٣٨	٠,٤٨٨
	أنثى	٦٩,٨٦٠٧	١١,٨٤١٤٦			
الفعالية	ذكر	٢١,٦٧٨٠	٧,٢٦٦٤٦	٠,١٠٥	٢٣٨	٠,٩١٧
	أنثى	٢١,٥٨٢٠	٦,٩٠٤١١			
الإجمالي	ذكر	١٢٤,٧٩٦٦	٢٩,٢١٩٩٣	-٠,٢٦	٢٣٨	٠,٧٨٨
	أنثى	١٢٥,٦٨٨٥	٢١,٧١٣٤٢			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير جنس المعلم (ذكر/أنثى). وهو ما يشير إلى اتفاق عينة الدراسة في موقفها من طبيعة عملية الإشراف التربوي وتشابه الممارسات الإشرافية من وجهة نظر المعلمين بصرف النظر عن جنسهم. أما عن أثر متغير سنوات الخبرة على إجمالي استجابات أفراد الدراسة بالنسبة لمحاور الدراسة فيوضح الجدول التالي ذلك.

الجدول رقم (٨)
دلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة بالنسبة لمحاور الاستبانة تبعًا لمتغير سنوات الخبرة

المحور		مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	قيمة ف	المعنوية
الأهداف	بين المجموعات	٢٥,٨٦٧	٢	١٢,٩٣٣	٠,١٤٩	٠,٨٦٢
	داخل المجموعات	٢٠٥٥٠,٠٦٧	٢٣٧	٨٦,٧٠٩		
	الإجمالي	٢٠٥٧٥,٩٣٣	٢٣٩			
الآليات	بين المجموعات	١٠٦,٦٤٢	٢	٥٣,٣٢٠	٠,٣٣٤	٠,٧١٧
	داخل المجموعات	٣٧٨٥٦,١٥٥	٢٣٧	١٥٩,٧٣١		
	الإجمالي	٣٧٩٦٢,٧٩٦	٢٣٩			
الفعالية	بين المجموعات	٦,٦٠٠	٢	٣,٣٠٠	٠,٠٦٦	٠,٩٣٧
	داخل المجموعات	١١٩٣٩,٣٩٦	٢٣٧	٥٠,٣٧٧		
	الإجمالي	١١٩٤٥,٩٩٦	٢٣٩			
الإجمالي	بين المجموعات	١٧٩,٨٢٣	٢	٨٩,٩١١	٠,١٣٦	٠,٨٧٣
	داخل المجموعات	١٥٦٨١١,١٧٧	٢٣٧	٦٦١,٦٥١		
	الإجمالي	١٥٦٩٩١,٠٠٠	٢٣٩			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات، ٥- ١٠ سنة، أكثر من ١٠ سنة). وهي نتيجة

تتوافق مع ما سبقها وتدعمها حيث تتفق استجابات عينة الدراسة حول واقع الإشراف التربوي بعيدًا عن مقدار سنوات خبرة المعلم بالميدان. أما عن أثر متغير المرحلة التعليمية على إجمالي استجابات أفراد الدراسة فيوضح الجدول التالي ذلك.

الجدول رقم (٩)
دلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة بالنسبة لمحاور الاستبانة تبعًا لمتغير المرحلة التعليمية

المحور		مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	قيمة ف	المعنوية
الأهداف	بين المجموعات	١١,٧٧٣	٢	٥,٨٨٧	٠,٠٦٨	٠,٩٣٢
	داخل المجموعات	٢٠٥٦٤,١٦٠	٢٣٧	٨٦,٧٦٩		
	الإجمالي	٢٠٥٧٥,٩٣٣	٢٣٩			
الآليات	بين المجموعات	٤٩,٧٨١	٢	٢٤,٨٩٠	٠,١٥٦	٠,٨٥٦
	داخل المجموعات	٣٧٩١٣,٠١٥	٢٣٧	١٥٩,٩٧١		
	الإجمالي	٣٧٩٦٢,٧٩٦	٢٣٩			
الفعالية	بين المجموعات	.١٥٧	٢	.٠٧٩	٠,٠٠٢	٠,٩٩٨
	داخل المجموعات	١١٩٤٥,٨٣٨	٢٣٧	٥٠,٤٠٤		
	الإجمالي	١١٩٤٥,٩٩٦	٢٣٩			
الإجمالي	بين المجموعات	١٠,٦٤٧	٢	٥,٣٢٣	٠,٠٠٨	٠,٩٩٢
	داخل المجموعات	١٥٦٩٨٠,٣٥٣	٢٣٧	٦٦٢,٣٦٤		
	الإجمالي	١٥٦٩٩١,٠٠٠	٢٣٩			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير المرحلة التعليمية (الابتدائية، الإعدادية، الثانوية). وهو مؤكد التطابق في الاستجابات الواردة من عينة الدراسة سواء أكانت تعمل بالمرحلة الابتدائية أو الإعدادية أو الثانوية، حيث نفس المفهوم والفلسفة والممارسة.

أهم نتائج الدراسة الميدانية:

تمثلت أهم نتائج التحليل الكمي لأداة الدراسة الميدانية (الجداول من ٢ - ٩) في النقاط التالية:

- بالنسبة لترتيب محاور واقع الإشراف التربوي من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة من معلمي التعليم العام، جاء الترتيب على النحو التالي من المرتبة الأولى إلى الثالثة: محور الآليات، محور الأهداف، محور الفعالية.

- بالنسبة لتوفر عبارات واقع الإشراف التربوي فقد جاءت النسب في مجملها دون المستوى المطلوب وذلك من وجهة نظر عينة الدراسة. حيث تحققت أغلب العبارات بدرجة متوسطة فما دون ذلك. فقد جاءت العبارات (١-١٠/١٤-١٦/١٨-٢٢/٢٥-٢٧/٢٩-٣٦/٣٩-٤١-

٤٢) بنسب تحقق متوسطة، وتراوحت متوسطاتها ما بين (٢,٦٠- ٣,٣٩). في حين جاءت العبارات (١١-١٢/٢٦/٣١-٣٥/٤٠/٤٣) بنسب تحقق قليلة، وتراوحت متوسطاتها ما بين (١,٨٠- ٢,٥٩).

- بالنسبة لأثر متغيرات الدراسة: نوع المؤهل (تربوي، غير تربوي)، والجنس (ذكر/أنثى)، سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات، ٥- ١٠ سنة، أكثر من ١٠ سنوات)، المرحلة التعليمية (الابتدائية، الإعدادية، الثانوية) على استجابات أفراد عينة الدراسة فقد أشارت النتائج لعدم وجود فروق دالة إحصائيًا في استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لتلك المتغيرات.

وفيما يتعلق بنتائج التحليل الكيفي للأسئلة المفتوحة (تحليل سوات SWOT) فقد أشارت استجابات عينة الدراسة إلى ما يلي:

- جاءت الاستجابات حول أهم نقاط القوة بأساليب الإشراف التربوي المطبقة ممثلة في: متابعة السجلات الخاصة بالموهوبين والطلاب الضعاف، والإبلاغ عن المسابقات التى تعلن عنها الوزارة، ومتابعة دفاتر تحضير الدروس وعناصر التحضير ووجود الوسائل التعليمية، وفى بعض الأحيان تقديم بعض الأفكار التي تساعد المعلم على العمل، علاج بعض المشكلات التربوية بين المعلم والطالب.

- جاءت الاستجابات حول أهم نقاط الضعف بأساليب الإشراف التربوي المطبقة ممثلة في: لا تراعي إمكانات المدرسة المحدودة، عدم توفير فرص التدريب على أساليب التدريس الجديدة، نقص الاطلاع الشخصي على الجديد، والاعتماد على ما يتوافر لدى المعلمين من خبرات لنقلها نتيجة ضعف مستوى البحث العلمي وطرقه لديهم؛ لكبر سنهم أو لعدم الاهتمام بتنمية المهارات الشخصية، عدم وجود مسابقات خاصة للمعلمين تعمل على زيادة التنافس بين المعلمين وتنمي مهارات البحث لديهم وجعل الاشتراك فيها مجال تميز للمعلم، عدم مراعاة سنوات الخبرة للمعلم وتميزه عن غيره من المعلمين، عدم تقديم دعم فني، روتينية المتابعة، عدم الاهتمام بتوفير الجديد، تقليدية الأداء، عدم تقديم حلول عملية للمشكلات نتيجة عدم تفعيل عملية الإشراف التربوي، عدم الاهتمام بالدورات التدريبية للمعلمين، عدم المتابعة الفعالة نظرا لانشغال المشرف بعمله الأساسي، الالتزام بالروتين في طريقة التحضير والمنهج الدراسي وعدم إتاحة الفرصة للمعلم على الابتكار، انعدام الديمقراطية في إبداء الآراء التسلط المنفرد للأوامر وذاتية التفكير.

- جاءت الاستجابات حول أهم الفرص المتاحة أمام الإشراف التربوي ممثلة في: الاطلاع على الجديد لدى المعلمين المبدعين نظرًا لتطبيقهم لتلك المهارات في الميدان، التنوع الأفقي

في الحصول على خبرات متعددة في أقل وقت، متابعة المعلم ومدى قدرته على تنمية نفسه ذاتيًا، وجود معلمين أكفاء بالمدرسة، وجود معامل مجهزة للتدريب داخل المدرسة، الاطلاع على الجديد من خلال شبكة الإنترنت.

- جاءت الاستجابات حول أهم التهديدات التي تواجه الإشراف التربوي ممثلة في: ضعف الإمكانيات المادية المتاحة للمعلم في المدرسة، ضعف إمكانيات المعلم المهنية والتربوية، العجز الشديد في إعداد المدرسين، النمطية في الأداء و التوجيه، المشاحنات بين مسؤولي الإشراف التربوي والمعلمين، كثرة عدد الطلاب في الفصل الواحد، كثرة عدد الحصص المخصصة للمعلم، كثرة الأعباء غير التدريسية التي يقوم بها المعلم.

التصور المقترح لتطبيق الإشراف التربوي المتنوع في مدارس التعليم العام بمصر:

في ضوء الإطار النظري الذي تم عرضه، وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة الميدانية من نتائج، وخاصة استجابات أفراد عينة الدراسة في التحليل البيئي (SWOT Analysis) لواقع العملية الإشرافية بمدارسهم، وما تضمنته نتائج الدراسات السابقة يتم عرض التصور المقترح التالي لتفعيل العملية الإشرافية وتطبيق الإشراف التربوي المتنوع، وذلك من خلال بيان الظهير الفلسفي لهذا التصور، وأهم الأهداف التي يسعى لتحقيقها، والمتطلبات الواجب توافرها حتى يمكن تطبيقه.

فلسفة التصور المقترح:

يرتكز التصور المقترح لتفعيل العملية الإشرافية وتطبيق الإشراف التربوي المتنوع على قاعدة رئيسة، تستند إلى أن تحسين عناصر المنظومة التعليمية التعلمية بمدارس وزارة التربية والتعليم بصفة عامة، والإشراف التربوي بصفة خاصة يتطلب إحداث نقلة نوعية في مختلف العناصر الفاعلة في تلك المنظومة، من خلال تبني المرتكزات الفلسفية التالية:

- تبني الفكرة الأساسية لمفهوم الجودة وضمانها بمدارس وزارة التربية والتعليم.
- نشر الثقافة التنظيمية للجودة وضمانها بمدارس وزارة التربية والتعليم.
- إعداد دليل إجرائي بالممارسات الإشرافية للإشراف التربوي المتنوع والمهام المسندة للأطراف الفاعلة فيه.
- بناء منظومة علاقات إنسانية طيبة داخل المؤسسات التعليمية بوزارة التربية والتعليم.
- النظر إلى المدرسة كبناء اجتماعي يجب أن تظهر فيه ديناميات الجماعة الناجحة الفعالة.
- ضرورة الأخذ بعين الاعتبار الخلفية الاجتماعية والاقتصادية للمعلم المصري، والتي لها انعكاساتها على أركان المنظومة التعليمية التعلمية كافة .

منطلقات التصور المقترح:

يرتكز التصور المقترح لتفعيل العملية الإشرافية وتطبيق الإشراف التربوي المتنوع على جملة من المنطلقات المحلية والعالمية يمكن إبرازها في:

- تزايد الاهتمام من قبل وزارة التربية والتعليم بمصر وقياداتها بتبني مداخل وآليات معاصرة لتجويد المنظومة التعليمية بمدارس الوزارة، ورفع كفاءة الأداء المهني للمعلمين العاملين بها في تزايد الطلب الاجتماعي على التعليم، و لجوء الوزارة لسد العجز لديها في المعلمين من خلال التعاقد مع غير خريجي كليات التربية.
- تنامي الدور المتوقع من المؤسسات التعليمية عامة ومدارس التعليم العام خاصة في إحداث تغييرات جذرية في الثقافة الموجودة حاليًا لدى المواطن المصري – المتعلم – والتي في مجملها تتصف بكونها ثقافة معوقة لعمليات التنمية المستدامة، وذلك في ظل ما يشهده المجتمع المصري من تقلبات منذ ثورة ٢٥ يناير وما يليها.
- ضرورة مشاركة المعلمين ومديري المدارس والموجهين والمشرفين التربويين وجميع الأطراف الفاعلة من أصحاب المصالح داخل وخارج المدرسة في صياغة أهداف العملية الإشرافية وخططها المستقبلية.
- ضرورة قيام إدارات التوجيه التربوي بالتقييم المستمر لأداء أعضائها، وتفعيل مهاراتهم من خلال الأساليب الحديثة في الإشراف والتوجيه التربوي.
- زيادة حدة التنافس محليًا وإقليميًا وعالميًا في مجال التعليم.
- التحول من التعليم التقليدي إلى التعلم الإبداعي، والتأكيد على الإبداع كقيمة مضافة، وهو ما يفرض على المعلم ممارسة أدوار إبداعية مغايرة في طبيعتها لما هو معتاد لديه من ممارسات.

أهداف التصور المقترح:

يسعى التصور المقترح إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- توفير بيئة داعمة لتطبيق الأساليب الحديثة في الإشراف التربوي عامة، والإشراف المتنوع بصفة خاصة داخل مدارس وزارة التربية والتعليم.
- نيل رضا المعلم من العملية الإشرافية داخل المدرسة.
- توفير الإمكانات البشرية والمادية الكافية لتحقيق إشراف تربوي فعال.
- التوظيف الجيد والفعال للتكنولوجيا ومستحدثاتها في عملية الإشراف التربوي داخل المدرسة.

- التوجه نحو التنمية المهنية المستدامة للأطراف الفاعلة كافة بمختلف درجاتها داخل منظومة الإشراف التربوي.

متطلبات تحقيق التصور المقترح:

فيما يلي أهم العوامل المساعدة على تحقيق التصور المقترح، وذلك من خلال توفير المتطلبات التالية:

- استيعاب متطلبات الاتجاهات المعاصرة في الإشراف التربوي، ونشر الثقافة المرتبطة بها داخل المدرسة.
- العمل على إعداد وتكوين كوادر وقيادات إشرافية جديدة قادرة على التنمية المستدامة داخل المنظومة التعليمية بالمدرسة.
- وضع معايير مقننة وواضحة ومحددة لاختيارات المشرفين التربويين.
- البحث والمشاركة في حل المشكلات الإدارية والتنظيمية داخل المدرسة والتي تعرقل مسيرة الإشراف التربوي الناجح، وتقوية وبناء علاقات الشراكة مع جميع الأطراف.
- عمل دورات تدريبية للمعلمين لتنمية مهاراتهم الأكاديمية والتربوية.
- توفير مسابقات ومعارض للمعلمين للمشاركة بإبداعاتهم الفنية ومدى توفير الجديد من مهارات و مدى استغلال المتاح من موارد، وتنظيم دورات تدريبية للمرشحين كمشرفين تربويين.
- جعل المشاركة في المسابقات والدورات التدريبية بجانب سنوات الخبرة للمفاضلة بين المعلمين ليتوافر المعلم الباحث والمشارك على مدى سنوات عمله في التدريس.
- ضرورة اختيار المشرف التربوي وفق سنوات الخبرة التربوية والدرجات العلمية الأعلى.
- يجب اختيار المشرف التربوي من المؤهلين والحاصلين على دورات تدريبية في الإشراف التربوي.
- أن يكون للمشرف التربوي دور حقيقي في تقييم المعلم.
- تشكيل لجنة إشراف تربوي من المعلمين التربويين الأكثر خبرة بالمدرسة بقرار وزاري، ويكون لها مهام توجيه المعلمين وعمل برامج تدريبية لهم بصفة مستمرة لصقل خبراتهم.

المراجع:

محمد حسن عتيبة، آمال (٢٠٠٨). تفعيل دور الإشراف التربوي لمعلمي مدرسة المستقبل في ضوء اتجاهاته الحديثة تصور مقترح. المؤتمر العلمي السنوي الثاني لكلية التربية ببورسعيد مدرسة المستقبل الواقع والمأمول، كلية التربية، جامعة بورسعيد، ١، ٢٨-٢٩ مارس ٢٠٠٨.

عزت عبد الهادي، جودت (٢٠٠٢). الإشراف التربوي مفاهيمه وأساليبه دليل لتحسين التدريس. عمان: الدار العلمية للنشر والتوزيع ودار الثقافة للنشر والتوزيع.

العبد الكريم، راشد (٢٠٠٥). الإشراف التربوي المتنوع. الرياض: مكتبة الملك فهد.

العبد الكريم، راشد (١٤٢٥). الإشراف التربوي المتنوع حقيبة تدريبية. المملكة العربية السعودية: الإدارة العامة للتوجيه والإرشاد، وزارة التربية والتعليم.

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

عبد الله العبد الجبار، عبد الرحمن (٢٠٠٨). الإشراف التربوي وتمهين المعلمين. الرياض: شركة مطابع نجد التجارية.

الشبراوي عباس، عبد السلام (٢٠١٠). تصور مقترح للاحتراف في التوجيه التربوي في مصر في ضوء الفكر الإداري التربوي الياباني. المؤتمر الدولي الخامس، مستقبل إصلاح التعليم العربي لمجتمع المعرفة تجارب ومعايير ورؤى، المركز العربي للتعليم والتنمية، القاهرة، ١، ١٣-١٥ يوليو ٢٠١٠.

عبد الوهاب البابطين، عبد العزيز (٢٠٠٤). اتجاهات حديثة في الإشراف التربوي. الرياض: مكتبة العبيكان.

عبد العزيز الوكيل الشريف، عبد الله (٢٠١٢). تطوير الممارسات الإشرافية للمشرفين التربويين في ضوء مبادئ الجودة الشاملة. مجلة القراءة والمعرفة. ١٣٠، ٢٧٠- ٣١٧، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر.

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

الخماش، فاطمة والعتيبي، جيهان (١٤٢٨). الإشراف التربوي وظائفه مجالاته أنماطه وكيفية التخطيط له. استرجع من الموقع، www.pdffactory.com

عبد الوهاب، مغار (٢٠٠٩). السلوك الإشرافي وعلاقته بالمردود الدراسي دراسة ميدانية ببعض ثانويات ولاية سكيكدة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر.

نايل محمدي، نيرمين (٢٠٠٤). الإشراف التربوي في رياض الأطفال بجمهورية مصر العربية دراسة تقويمية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

عبد العزيز الفدا، هند (٢٠١١). تفعيل الأنماط الإشرافية التربوية في المدارس الثانوية الحكومية للبنات بمحافظة الإحساء من وجهة نظر المشرفات التربويات ومعلمات اللغة الإنجليزية. مجلة العلوم التربوية. ١(١٩)، ٢٣٢- ٣١١، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٨). الدليل العملي لتطبيق الإشراف التربوي المتنوع. المملكة العربية السعودية: الإدارة العامة للإشراف التربوي، وزارة التربية والتعليم.

وزارة التربية والتعليم(١٤٢٨). برنامج التدريب على الإشراف المتنوع المبني على الكفايات. الحقيبة التدريبية الرابعة، إدارة التربية والتعليم بمحافظة جدة، المملكة العربية السعودية.

الإدارة العامة للمعلومات والحاسب الآلي (٢٠١٣). كتاب الإحصاء السنوي ٢٠١١/ ٢٠١٢. الباب الرابع، الإدارة العامة للمعلومات والحاسب الآلي، القاهرة: وزارة التربية والتعليم.

Adrian, 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. (1997). *Differentiated Supervision,* (2nd Ed.). ASCD: Alexandria, Virginia.

Patricia H. (2005). The case for expanding standards for teacher evaluation to include an instructional supervision perspective. *Journal of Personnel Evaluation in Education, Vol. 18,* 67-77.

Range, G., Susan S., Carleton R. & Suzanne Y. (2011). Supervision and evaluation: the Wyoming perspective. *Journal of Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 23*(3), (EJ930589).

Stephens, C. & Waters, R. (2009). The process of supervision with student teacher choice; a qualitative study. *Journal of Agricultural Education, 50*(3), (EJ871218).