المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

المجلد العاشر، العدد الثالث، 762:744
كانون الأول (2021)

بحث رقم 13

درجة ممارسة المشرفين التربويين للإشراف القائم على اليقظة من وجهة نظرهم في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان

منصور بن ياسر بن عبيد الرواحي
دكتوراه في المناهج وطرق تدريس الرياضيات
وزارة التربية والتعليم، سلطنة عُمان
mans_211@hotmail.com

دلال بنت محمد بن سعيد العامرية
مشرفة مادة الرياضة المدرسية
وزارة التربية والتعليم، سلطنة عُمان

استلام البحث: 2021 /8/18 مراجعة البحث: 2021 /8/30 قبول البحث: 2021/9/9

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2021.10.3.13

file is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
International Journal of Educational & Psychological Studies (EPS)
Journal Homepage: https://www.refaad.com/views/EPSR/Home.aspx
ISSN: 2520-4149 (Online) 2520-4130 (Print)
www.refaad.com

درجة ممارسة المشرفين التربويين للإشراف القائم على اليقظة من وجهة نظرهم في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان

منصور بن ياسر بن عبيد الرواحي
دكتوراه في المناهج وطرق تدريس الرياضيات- وزارة التربية والتعليم، سلطنة عُمان
mans_211@hotmail.com

دلال بنت محمد بن سعيد العامرية
مشرفة مادة الرياضة المدرسية- وزارة التربية والتعليم، سلطنة عُمان

استلام البحث: 2021/8/18 **مراجعة البحث:** 2021/8/30 **قبول البحث:** 2021/9/9 **DOI:** https://doi.org/10.31559/EPS2021.10.3.13

الملخص:

هدفت الدراسة تعرُّف مدى ممارسة المشرفين التربويين للإشراف القائم على اليقظة من وجهة نظر المشرفين أنفسهم، ولتحقيق أهداف الدراسة؛ استخدم الباحثان استبانة مكونة من (32) عبارة، موزعة على محورين هما: الإشراف القائم على اليقظة الذاتية، والإشراف القائم على اليقظة مع الآخرين، وتم التحقق من صدقها بعرضها على مجموعة من المحكمين، والتأكد من ثباتها بحساب قيمة معامل الثبات لأغراض الاتساق الداخلي والذي بلغ (0.93). وقد تم تطبيق الاستبانة على عينة عشوائية تكونت من (72) مشرفًا ومشرفة بمحافظة الداخلية في سلطنة عُمان، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة المشرفين التربويين في توظيف الإشراف القائم على اليقظة جاءت عالية، وبمتوسط حسابي (4.04) ونسبة مئوية (81%)، كما جاءت درجة ممارسة المشرفين على محوري اليقظة (اليقظة الذاتية واليقظة مع الآخرين) عالية، حيث بلغت المتوسطات الحسابية (3.95 و 4.15) وبنسبة مئوية (79% و 83%) على التوالي، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية؛ وفقًا لمتغيرات: النوع الاجتماعي، وسنوات الخبرة الإشرافية، والتخصص، وأوصت الدراسة بضرورة الاستمرار في توظيف تقنيات الإشراف القائم على اليقظة في العمل الإشرافي باعتباره توجهًا تربويًا حديثًا قادرًا على تنمية مهارات المشرف التربوي وتفعيل أدواره، وتجديد أدواته، وممارساته العملية، إضافة إلى ضرورة توفير بيئة داعمة لممارسة الإشراف القائم على اليقظة في البيئة المدرسية.

الكلمات المفتاحية: الإشراف التربوي؛ اليقظة؛ محافظة الداخلية.

1. المقدمة:

تطور الإشراف التربوي في مفهومه ونظرياته وأساليبه عبر الزمن لموائمة روح العصر، وتماشيًا مع التطورات التربوية والإدارية، ودخلت مفاهيم واتجاهات حديثة في الإشراف، أدت إلى تغيير تلقائي في تحسين نواتج التعلم لدى الطلبة، وتدريب وتنمية المعلمين مهنيًا، والتغلب على معوقات العملية الإشرافية التقليدية، وتحقيق الأهداف التعليمية المخطط لها، ومنها الإشراف التشاركي، والإشراف بالأهداف، والإشراف الإلكتروني، والإشراف المتنوع، والإشراف القائم على اليقظة.

ومصطلح "اليقظة" ظهر إلى جانب مصطلح "التأمل"، و"الوعي" كمفهوم جديد في الإشراف التربوي يغذي الروح، ويعزز الدافعية للتعلم والعمل، ويساعد على معالجة المواقف التربوية بموضوعية ودقة.

واليقظة تقود إلى اكتشاف الخبرة التي تقوم على إدراك شامل يسهم في تحويل الخبرة إلى تعلم؛ كون الخبرةُ أساسَ عمليتي: التعليم، والتعلم، ويرى جون ديوي إلى أن على المعلمين ممارسة هذه العملية في سياق اجتماعي في بيئة التعلم، واختبار ممارساتهم التدريسية، وهذا لا يتم إلا من خلال التأمل الذي يجب أن يقود إلى وجهات نظر متعددة في العمل. (شاهين، 2012؛ Rodriguez, 2008)

وكثيراً ما يدعونا الخبراء والمتخصصون إلى التريث قبل إصدار الأحكام، أو اتخاذ القرارات المصيرية، أو حل المشاكل التربوية التي تواجهنا، بما يوحي إلى أن التأمل قبل الأداء وأثنائه ضروري من أجل دقة الأداء، وبما أن المشرف التربوي يشكل عنصرا فاعلاً في المنظومة التربوية انطلاقاً من عمله الذي يقوم في الأساس على تقويم الأداء وإصدار الأحكام حول أداء المعلمين، فلا بد أن يكون ممتلكاً لمهارات اليقظة، باعتبارها نمطاً من أنماط التفكير التي تعتمد على الموضوعية، ومبدأ العلة والسبب في مواجهة المشكلات، وتفسير الظواهر والأحداث. (المغيرية، 2009)

وقد اكتسبت ممارسات اليقظة في الإشراف مزيدًا من الاهتمام كنهج لتعزيز الهدوء، والتنظيم العاطفي، والاهتمام المركّز، وتقليل التوتر بين المعلمين والطلاب (Haberlin, 2020; Semple et al., 2017). والتفسير الشائع الاستخدام لليقظة يُقدّمه كابات زين (Kabat-Zinn, 2003) على أنه "الوعي الذي ينشأ من خلال الانتباه عن قصد في اللحظة الحالية، وعدم إصدار الأحكام على اكتشاف التجربة لحظة بلحظة".

والمتتبع للاتجاهات الحديثة في تطوير مهارات المشرفين التربويين والمعلمين، يجد أن الإشراف القائم على اليقظة يحظى بأهمية كبيرة في ذلك؛ ويعود ذلك إلى اعتبار اليقظة تحويل الممارسات التأملية إلى مواقف تعليمية يمكن تحقيقها؛ مما يساعد المشرفين على أن يصبحوا أكثر وعيًا بملفات التفاعلات (مثل الكلمات، والإيماءات، وردود الفعل) عند عقد الاجتماعات والحوارات مع المعلمين، وكذلك أكثر وعيًا بأنفسهم، وما لاحظوه خلال الملاحظات الصفية، واستخدام أدوات التقييم التلخيصي. (Haberlin, 2020)

ويعد الاشراف القائم على اليقظة نموذجًا جديدًا معاصرًا متنوعًا متجددًا قادرًا على تنمية العنصر البشري، وتفعيل دوره، وتجديد أدواته وممارساته العملية، وهو رؤيا تسهم بشكل أو بأخر في تجويد العملية التعليمية التعلمية، وتعزيز دافعية المشرف للتعلم والعمل، وتخضيب أفق المعلمين والمتعلمين، لكي يتجاوز كُلٌّ منهم وظيفة الاستهلاك الصامت للمعرفة إلى وظيفة الإنتاج المبدع. (الغتم، 2013)

ولذلك يرى الباحثون أن ممارسة الإشراف القائم على اليقظة تعد خطوة أساسية في تطوير الإشراف التربوي، حيث يصبح المشرف التربوي أكثر وعيًا بموعد استخدام ممارسة أو مهمة محددة، وتكون لديهم المعرفة حول كيفية اختيار إجراءات تربوية مختلفة للممارسة الإشرافية، وتزاوجها، وتنفيذها بمهارة. (البلوشية وآخرون، 2020؛ Haberlin, 2020; Burns et al., 2019)

وعليه فإن تفعيل الإشراف القائم على اليقظة أصبح مطلبًا ملحًا لتطوير العمل الإشرافي، والتحسين المتواصل لمهارات المشرفين التربويين والمعلمين من أجل تجويد عمليات التعليم والتعلم.

وقد جاءت هذه الدراسة لمعرفة درجة ممارسة المشرفين التربويين للإشراف القائم على اليقظة وممارساتهم لتقنياته وأساليبه في العمل الإشرافي.

1.1. مشكلة الدراسة:

إن منظومة الإشراف التربوي في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان تبذل جهودها المتواصلة لمسايرة التطورات الراهنة في مجالات التعليم والتعلم، وتقنيات الاتصال، والشبكات الإلكترونية بهدف الارتقاء بأداء المعلمين، وتطوير أداء المشرفين التربويين وممارساتهم الإشرافية، إلا أنه من خلال ملاحظة الباحَثين في الحقل التربوي لا تزال بعض الممارسات تقليدية، والتركيز على أسلوب الزيارات الصفية بشكل أكبر من الأساليب الأخرى، وهو ما أكدته الدراسة المشتركة بين وزارة التربية والتعليم وخبراء البنك الدولي حول كفاءة نظام التعليم بالسلطنة (2012) التي أشارت إلى أن أسلوب الزيارة الصفية هو أكثر الأساليب الإشرافية تفعيلًا لدى المشرفين، وأضافت إلى أن المشرفين التربويين يقضون جزءًا من وقتهم بمهام أخرى تشمل واجبات إدارية وعقد الدورات التدريبية للمعلمين؛ إلا أنَّ تأثيرهم على جودة التعليم والتعلم غير واضح، كما أشارت نتائج دراسة كل من: الفهدي، الراسبي، العريمي (2013)، ودراسة الهنائي (2012) إلى أن المهارات الوظيفية والأدائية لدى المشرفين التربويين في سلطنة عُمان لا ترتقي للمستوى المطلوب، وتوصلت دراسة البلوشية، الفهدي، والجابري (2020) إلى أن تصورات المشرفين التربويين عن الإشراف التأملي في سلطنة عُمان جاءت بدرجة متوسطة، بينما كانت ممارساتهم له بدرجة ضعيفة.

وفي ضوء تلك النتائج أصبح التقدم في عمليات الإشراف التربوي مرتهنًا بالبحث عن اتجاهات ونماذج معاصرة أكثر انفتاحًا ومرونة وابتكارًا؛ لتوظيفها في الميدان التربوي توظيفًا فاعلًا بغية التحسين المتواصل لمهارات المشرفين التربويين لتجويد عمليتي التعليم والتعلم، ويرى الباحثان أن ممارسة الإشراف القائم على اليقظة يُعد خطوة ضرورية وأساسية في تطوير منظومة الإشراف التربوي في المرحلة القادمة للإشراف التربوي بالسلطنة، وهو نموذج يقوم على ممارسات أساسية وضرورية وملحة من المشرف التربوي في عملية الإشراف، وتتمثل مشكلة الدراسة في وجود فجوة بين الأساليب الممارسة من المشرفين في سلطنة عُمان وبين التوجهات الحديثة في الاشراف، مثل الاشراف القائم على اليقظة؛ لذلك تأتي الدراسة للوقوف على درجة ممارسة المشرفين التربويين للإشراف القائم على اليقظة بمحافظة الداخلية في سلطنة عُمان من وجهة نظرهم.

2.1. أسئلة الدراسة:

تتمثل أسئلة الدراسة فيما يلي:

1. ما مدى ممارسة المشرفين التربويين للإشراف القائم على اليقظة من وجهة نظرهم بمحافظة الداخلية في سلطنة عُمان؟
2. هل تختلف درجة ممارسة المشرفين التربويين للإشراف القائم على اليقظة من وجهة نظرهم بمحافظة الداخلية في سلطنة عُمان باختلاف النوع الاجتماعي، وسنوات الخبرة الإشرافية، والتخصص؟

3.1. فرض الدراسة:

تختبر الدراسة الحالية الفرض التالي:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة ممارسة المشرفين التربويين للإشراف القائم على اليقظة من وجهة نظرهم تُعزى لمتغير النوع الاجتماعي، أو سنوات الخبرة الإشرافية (أقل من 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر) أو التخصص (العلوم التطبيقية، العلوم الإنسانية، المهارات الفردية).

4.1. أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

1. مسايرة الاتجاهات الحديثة في الإشراف التربوي؛ من خلال تقديم الإشراف القائم على اليقظة كأحد الاتجاهات المعاصرة في العمل الإشرافي.
2. إفادة القائمين على الإشراف التربوي، والمشرفين التربويين من نتائج الدراسة في استخدام الإشراف القائم على اليقظة والاستفادة منه عند توظيف نماذج الإشراف التربوي المختلفة.
3. دفع الباحثين لإجراء مزيدٍ من الدراسات حول استخدام الإشراف القائم على اليقظة، في تطوير الممارسات الإشرافية الذاتية أو مع الآخرين.

5.1. أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تقصّي:

1. درجة ممارسة المشرفين التربويين للإشراف القائم على اليقظة من وجهة نظرهم بمحافظة الداخلية في سلطنة عُمان.
2. اختلاف درجة ممارسة المشرفين التربويين للإشراف القائم على اليقظة من وجهة نظرهم بمحافظة الداخلية في سلطنة عُمان باختلاف المتغيرات: النوع الاجتماعي، وسنوات الخبرة الإشرافية، والتخصص.

6.1. حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة فيما يلي:

- **الحدود البشرية:** مشرفو المواد الدراسية في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان.
- **الحدود الزمانية:** طُبقت الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2020-2021.
- **الحدود المكانية:** دائرة الإشراف التربوي في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان.
- **الحدود الموضوعية:** تناولت الدراسة درجة ممارسة المشرفين التربويين للإشراف القائم على اليقظة.

7.1. مصطلحات الدراسة:

- **اليقظة:** تعرف اليقظة بأنها مساعدة الآخرين على عرض القضايا والمواقف ووجهات النظر المختلفة والاطلاع على المعلومات، وإنشاء حلول ممكنة (Haberlin, 2020). ويعرفها الباحثان إجرائيًا بأنها استخدام المشرف التربوي لتقنيات وأدوات واستراتيجيات جديدة لمساعدة المعلمين والمعلمات على عرض قضاياهم، وتقليل التوتر، وبناء الروابط الاجتماعية، بما يحقق التواصل المستمر ويساعد على رفع مستوى أدائهم.
- **الإشراف القائم على اليقظة:** يُعرّفه الباحثان إجرائيًا بأنه العمل الذي يقوم به المشرف التربوي لاختيار موعد استخدام ممارسة إشرافية أو مهمة محددة، والقيام بإجراءات تربوية مختلفة لدعم العمل الإشرافي ونجاحه.
- **المشرفين التربويين:** الأشخاص المتخصصين الذين تم تعيينهم من قبل وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان، للإشراف على المعلمين والمعلمات الذين يدرسون الطلبة في المدارس الحكومية في محافظة الداخلية.

2. الإطار النظري:

يتناول الأدب النظري للدراسة الحالية الخلفية العلمية للإشراف التربوي من حيث تعريفه، وأهميته، واتجاهاته المعاصرة الحديثة، ومن بينها الإشراف القائم على اليقظة.

1.2. الإشراف التربوي:

يعرف الإشراف التربوي بأنه "مجموعة من العمليات التي تسعى في تكاملها إلى تطوير وتجويد العملية التعليمية" (الصبحية، 2019)، وهو ركن رئيسي وفاعل في أي نظام تربوي، لأنه يسهم في تشخيص واقع العملية التعليمية، من حيث المدخلات والعمليات والمخرجات، ويعمل على تحسينه وتطويره (الطعاني، 2010)، ولكي يُحقق الإشراف التربوي الأهداف المرجوة منه يتعين على المشرف استخدام أساليب واستراتيجيات شتى، يتنقل فيما بينها ويتخير منها حسب الموقف التعليمي في الميدان التربوي.

1.1.2. أهمية الإشراف التربوي:

الإشراف التربوي ركن من الأركان الرئيسة والفاعلة في أي نظام تعليمي؛ لأنه يُسهم في تشخيص واقع العملية التعليمية التعلّمية، من حيث المدخلات التعليمية والمخرجات، ويعمل على تحسينها وتطويرها بما يتناسب وتلبية احتياجات ومتطلبات المجتمع للنهوض بالعملية التعليمية التعلّمية من الناحيتين الفنية والإدارية. (الطعاني، 2005)

وعليه تتوقف ممارسات المعلّمين داخل الصفوف، ومن خلاله يمكن إعادة النظر في المناهج الدراسية، وتحسين أداء الإدارة المدرسية، وضمان الارتقاء بمستوى التلميذ؛ لذا يُعد الإشراف التربوي عملية شمولية تُغطي جميع جوانب العملية التعليمية.

ويكتسب الإشراف التربوي أهميته من خلال الخدمات الفنية التي يقدّمها والمتمثلة في متابعة العملية التربوية ومعايشة مشكلاتها، ثم وضع الحلول المناسبة لها، فهو حلقة الاتصال بين الميدان والأجهزة الإدارية والفنية التي تشرف على عملية التعليم والتعّلم، علمًا بأن التوسع في الخدمات التعليمية مع انتشار المدارس وازدياد عددها يفرض الحاجة إلى وجود مشرفين متخصصين في مواد الدراسة المختلفة ليقوموا بمهمة الإشراف على أعمال المعلمين، ومساعدتهم وتمكينهم من تحقيق الأهداف المنشودة. (Silva & Danna, 2001)

ويفترض في المشرف التربوي أن يكون مدركاً لكافة الأساليب والطرق التي يمكن أن تساعد المعلمين على التغير والتطوير والسير نحو الأفضل، وأن يكون منطلق اختيار الأسلوب الذي يستلزمه الموقف الإشرافي بكل أبعاده، فالمشرف التربوي إنسان مبدع قادر على استعمال الأساليب والوسائل التي يراها مناسبة في ظروف معينة مع أشخاص مُعينين ولديه إمكانية التبديل والتعديل في هذه الأساليب بالشكل الذي يتطلبه الموقف التربوي، ويستطيع المشرف التربوي الذي يقود عملية إحداث التغيير والتطوير التربوي أن يمارس الأساليب الجديدة تبعاً المواقف التعليمية الطارئة ما دام هدف هذه الأساليب هو تحسين البرنامج التعليمي من ناحية وتحسين أداء المعلمين من ناحية أخرى. (الخطيب وآخرون، 2001)

وقد مر الإشراف التربوي بمراحل مختلفة، حيث بدأ كمحاولة للحكم على أداء المعلم من خلال زيارة مفاجئة للمدرسة يوصي بعدها بترقيته أو نقله، فكان الهدف من تلك المرحلة التحرّي والفحص للمعلمين والمبنى والتجهيزات، وتحصيل التلاميذ لتحديد العقاب للمقصر. وارتبطت المرحلة الثانية المعروفة بالتوجيه بحاجات المعلمين كأساس لتحسين برامج التعليم، بينما ارتبطت المرحلة الثالثة بظهور بعض المفاهيم الحديثة وانتشارها كالديمقراطية والمشاركة، حيث اعتمدت هذه المرحلة على الحوار، والنقاش بين المعلم والمشرف التربوي، ومن ثم أصبح عمل المشرف التربوي عملاً قيادياً، يهدف إلى التأثير على المعلمين لدفعهم نحو العمل بجدية لتحسين أدائهم والنهوض بالعملية التعليمية. (السبيل، 2013)

2.1.2. الاتجاهات المعاصرة في الإشراف التربوي:

أخذ الإشراف التربوي اهتمام جميع القائمين على العملية التربوية في أنحاء العالم كافةً؛ لما له من أهمية في تحسين الميدان التربوي ومتابعته، فظهرت اتجاهات متعددة في الإشراف التربوي وكلّ اتجاه يمثّل حالة، أو وجهة نظر تختلف عن الأخرى.

فيتميز الإشراف التربوي المعاصر بكونه عملية نمو مهني للمعلم، يسعى لمساعدته على تطوير نفسه، وتهيئة البيئة المناسبة لنموه المهني، وهو عملية مستمرة، وليس نشاطاً آنياً سرعان ما ينتهي، وليس المهم من يقوم بعملية الإشراف، بقدر ما تهم فاعلية الإشراف نفسه (الزياني وآخرون، 2007)، ومن هذه الاتجاهات المعاصرة في الإشراف التربوي على النحو التالي:

أولاً: الإشراف التشاركي:

تتألف العملية الإشرافية من أنظمة جزئية مستقلة عديدة، ولكي يكون تفاعل بين هذه الأنظمة، لا بد أن يكون كل نظام من هذه الأنظمة مفتوحاً على الآخر، ومرتبطاً بعلاقة تبادلية تعاونية، وبهذا يتحقق بالتشارك، والتكامل بين المنظومات الإشرافية: لأن كل الأنظمة تؤثر وتتأثر ببعضها البعض. (نشوان، 1986)

ويُعَّرف الإشراف التشاركي بأنه: أسلوب يعتمد على مشاركة كل من له علاقة بالعملية التعليمية، من مشرفين تربويين، ومديري مدارس، ومعلمين، وطلبة، ويتعلق هذا الأسلوب بنظرية النظم المفتوحة التي تتناول العملية الإشرافية، من أنظمة جزئية مستقلة عديدة، ترتبط بالسلوك الإشرافي للمشرفين، والسلوك التعليمي لكل من المعلمين والطلبة. (الطعاني، 2005)

مميزات الإشراف التشاركي:

- يتّسم بالتشاركية، والعلمية، والعمق في تناول القضايا التربوية.
- يقوم على التواصل، والحوار المفتوح بين المعلم والمشرف.

- الثقة المتبادلة بين المشرف والمعلم؛ فيؤدي إلى اقتناعه بتغيير بعض الممارسات التعليمية.
- يُحسّن اتجاهات المعلم نحو الإشراف التربوي المعاصر.
- يُلبّي احتياجات المعلمين، ويعالج مشكلاتهم بطريقة البحث الإجرائي. (أحمد، 2003)

ثانياً: الإشراف التأملي:

هو أحد النماذج الإشرافية المعاصرة، التي يكون فيها المشرف هو المسؤول عن تنظيم عملية التأمل، وتنمية اتجاهات إيجابية لتطوير التأمل.

ويعرّفه ألغر وشيزيك (Alger and Chizhik, 2006) بأنه: "عملية تنشيط للتأمل الذاتي يحث على التفكير الناقد وتوليد الحلول للمشكلات التي تواجه المعلم أثناء تدريسه في الغرفة الصفية".

كما عَّرف الدليمي (2016) الإشراف التأملي بأنه: " نمط إشرافي يتبنى فيه المشرف أساليب الإشراف النقدي المتأمل بممارسة لقاءات منتظمة مع المعلمين لمناقشة تجاربهم وأفكارهم ومشاعرهم المرتبطة بعملهم معتبرًا أن لكل فرد منهم طرائقه ومفاهيمه المكتسبة الخاصة به والمتصلة بالعملية التعليمية التعلمية".

ومن إجراءات الإشراف التأملي:

- تنمية اتجاهات إيجابية نحو التأمل، بحيث يمارس المعلم عملاً مهنياً.
- تنمية إستراتيجيات التأمل، وإكساب المعلمين المهارات الخاصة بالتأمل.
- تزويد المعلمين بالأدوات التي تساعدهم على التأمل.
- تنظيم جلسات للمعلمين في مجموعات؛ لدراسة التقارير التي يعدّها المشرفون. (عبيدات وأبو السميد، 2008)

تقنيات التأمل التي يمكن للمشرف التربوي استخدامها في عملية الإشراف:

- الملف الوثائقي، وهو وسيلة لتشجيع التأمل من أجل التطوير والتقدم الوظيفي.
- التفكير بصوت عال بشكل مقصود في التخطيط واتخاذ القرارات.
- الاحتفاظ بسجلّ للأفكار لتحليلها والتأمل بها.
- البحوث الإجرائية، ويتم فيها اختيار مشكلة معينة تُهمّ المشرف التربوي، وتصميم خطوات لجمع المعلومات عنها واستخدام تلك المعلومات لمعرفة مستقبل المشكلة، والعمل على التعامل معها بما يؤدي إلى كشف الغموض وحلها.
- أشرطة الفيديو والأشرطة السمعية، حيث يقوم المشرف بتسجيل لقائه الإشرافي، ثم يقوم بمشاهدته لتحليل أسلوبه في الإشراف، ومدى تقبُّل المعلمين لتوجيهاته.
- توافر الكفايات حيث يتم اختيار مجموعة من الكفايات المحددة، ويقوم المشرف التربوي بترتيب كفاياته في هذه المعايير من الأكثر إلى الأقل.
- إستراتيجية حل المشكلات، وتستخدم داخل الموقف الإشرافي أو خارجه.
- مجموعات التعلم، وهي عبارة عن عدد قليل من الأفراد يتحدون معاً بهدف تنمية القدرات.
- البرتوكولات المتناغمة، وهي عبارة عن مجموعة من الزملاء يعملون على فحص أعمال بعضهم البعض مع الإشادة بالأعمال المتميزة أثناء جلسة رسمية متناغمة.
- الصحيفة التأملية، تهتم بتسجيل الملاحظات وإبراز وجهات النظر. (المغيرية، 2009)

ومهمة المشرف من المنظور التأملي ليس تغيير سلوك المعلم، بل مساعدته على الانغماس الناجح في التدبر بإثراء مخزونه من الصور، والأخيلة، والأمثلة التي تشكّل الأساس لممارسة المتدبر، وتساعد على إثراء فهمه للتعليم، وأن يساعد المعلم على إضفاء معنى على أحداث الفصل. (عطاري وآخرون، 2005)

وتُعد الممارسة التأملية في الإشراف التربوي إطار عمل واسع يشمل كل أنشطة الإشراف وُينظّمها، فالممارسة التأملية هادفة، ومستمرة، وتساعد على ترشيد مجهود المشرف التربوي في عمله، وُتلخّصه، فلا يضيع الوقت أو الجهد في أعمال إشرافية روتينية لا تصب في صالح العمل أو تحقيق الأهداف، كما أنها تحمي المشرف التربوي من ذاتيته، وتجعله ينظر للمشكلات التعليمية بمنظور مختلف يمكن أن يُسهم بشكل أو بآخر في حلها.

كما يساعد الإشراف التأملي على فهم أعمق وأكثر استنارة لعملية الإشراف التربوي التي يمارسها، فبدلاً من أن يقوم بالأداء الآلي لعملية الإشراف التربوي، مسلماً بقناعات ورثها ممن سبقوه، يبدأ في طرح التساؤلات حولها، ومحاولة تقييم فاعليتها، وفحص الأسس التي قامت عليها.

فضلاً عن ذلك: فإن هناك كثيراً من الإيجابيات الناتجة من تطبيق نموذج الإشراف التأملي، والتي منها ما يأتي:

- عندما تُطبّق مكونات الإشراف التأملي، وهي: (التأمل، والتعاون، والاجتماعات الدورية المنتظمة)، مع المعلمين؛ فإنه يُطور مهاراتهم، ومعارفهم، وممارساتهم المختلفة، كما يساعد في تقديم طريقة جديدة في التفكير.

- التقييم المتوازن وتأمل أداء المعلمين، وذلك من خلال تأمل أدائهم الميداني خلال فترة متقطعة.
- يمنح المشرف التربوي المعلمين الحرية والفرصة الكاملة للتعبير عن مشاعرهم واتجاهاتهم وانطباعاتهم، وما يواجهونه من تحديات أثناء العمل؛ مما يُخفف من مظاهر الإحباط، والتوتر النفسي لديهم.
- يعمل الإشراف التأملي على مساعدة العاملين التربويين على تطوير آلية لمساعدتهم في إدارة المشاعر المتوترة الناشئة عن إشكاليات العمل.
- تقديم يد العون لمساعدة العاملين على اكتشاف ردود أفعالهم تجاه العمل.
- مساعدة العاملين التربويين على امتلاك مهارات حل المشكلات بشكل كلي وشمولي.
- يساعد على امتلاك مهارات الاتصال المفتوح، والتي تساهم في الحصول على البيانات والمعلومات المهمة. (أبو عابد، 2005)
- التواؤم والتوازن في جميع السلوكيات، مع عدم تجاوز حدود القيم والرؤية المؤسسة، كما يساعد على ضبط النفس لدى الأفراد. (الحطيبات، 2008)
- تعزيز الاعتقاد بفاعلية الذات، والاعتقاد بأن النتائج المرغوب بها يمكن تحقيقها.
- المرونة والقدرة على استيعاب آراء الآخرين، والتكيف مع الظروف المتغيرة.
- الوعي وإدراك جميع العوامل التي تؤثر في عملية صنع القرار، ووضعها في الاعتبار.
- التمكين من خلال الحوار مع النفس، والحوار مع الآخر: حيث يطور مديرو المدارس، والمعلمون، والمشرفون التربويون مهارات البحث العلمي، والتفكير الناقد، والاستبصار عبر الحوار وتعزيز الأنماط البديلة للتفاعل المهني. (المغيرية، 2009).

وفي هذا السياق: يُمكن توضيح أبرز ملامح الاختلاف بين الإشراف التأملي، والإشراف التقليدي على النحو التالي:

- في الإشراف التقليدي يكفي لإجادة عملية الإشراف: امتلاك المعارف العملية، ومهارات التدريس والإشراف، بينما في الإشراف التأملي: مع أهمية امتلاك هذه المعارف والمهارات، إلا أنه لابد من وجود طرائق معينة للتفكير والتأمل فيما يقوم به المشرف التربوي؛ ففي الإشراف التأملي: يُنظر للمشرف التربوي على أن لديهم القدرة على تحديد المشكلات المتعلقة بإشرافهم، وطرحها للنقاش، ومن ثم إيجاد الحلول المناسبة لها.
- يقف الإشراف التأملي في مقابل الإشراف التقليدي في تطوير طرق التدريس، والتي يرى أن التطوير التربوي إنما يكون بتقديم حلول جاهزة للمعلم على شكل نماذج تدريسية، أو حلول لمشكلات مدرسية تدريسية على المعلم أن يتّبعها، بدلاً من تطوير قدرات المعلم، ودفعه لاتخاذ القرارات التدريسية القائمة على الفهم العميق والتفكير الطويل في الأوضاع التدريسية التي يعمل فيها، بينما يؤكد الإشراف التأملي على دور المعلم في إصلاح العملية التعليمية، وتطوير المدرسة إذا امتلك قاعدة ثمينة من الخبرة والمعلومات. (العبد الكريم، 2004)

والجدير بالذكر: فإن من أبرز المبادئ التي يقوم عليها نموذج الإشراف التأملي ما يأتي:

- توفير بيئة مناسبة ومحببة للتعلم والاستكشاف.
- الانتباه إلى كيفية تنفيذ الزيارات الصفية، وتحديد أهدافها.
- تقديم الأفكار الجديدة على شكل مقترحات وليست إملاءات.
- امتلاك مهارات حل المشكلات.
- توظيف أسلوب التأمل النفسي.
- احترام عملية الإشراف التربوي.
- تقديم التوجهات، والتغذية الراجعة. (أبو عابد، 2005)

ولكي يستطيع المشرف التربوي تطبيق نموذج الإشراف التأملي؛ فإنه لابد أن يمتلك بعض المهارات اللازمة التي تساعده على ذلك، ومن أهم هذه المهارات ما يأتي:

- مهارات التفكير الناقد، ونفذ الواقع لتعديله، ووضع بدائل إيجابية للسلبيات المتواجدة، وليس تحديد نقاط الضعف فقط.
- مهارات الإقناع، وتعديل السلوك، وإعطاء الفرصة للحوار، ومناقشة الاختلافات في الآراء والمشاعر، وطرح الأسئلة الناتجة عن التفكير العميق.
- مهارات التغيير، وتعديل قناعات واتجاهات المعلمين بما يخدم العملية التعليمية.
- مهارات تحديد المشكلة، وتحليلها إلى جوانبها المختلفة، وجمع البيانات والمعلومات المتعلقة بها، ووضع البدائل والحلول المختلفة، واختيار البديل المناسب، والذي يتناسب مع الإمكانات المادية والمالية والبشرية المتوافرة في المدرسة.
- مهارات إدارة الوقت، وإدارة الأزمات، والتخطيط الناجح.
- مهارات الاتصال، والتحدث، والإقناع، والإنصات، والقراءة، والكتابة، والتي تساعد على تنشيط العلاقات بين المشرف والمعلمين لزيادة كفاءة العمل؛ مما يساعد على تحقيق الرضا الوظيفي.

- مهارات التقويم الذاتي، ويتم فيها وضع مجموعة من المعايير العلمية المقننة، والتي تساعد المشرف على تقييم ذاته. (عطية، 2015)

ثالثاً: الإشراف المتنوع:

يعود ظهوره إلى آلان جلاتثورن Allan Gllatthaorn وزملائه عام 1997م، وهو نموذج إشرافي يهدف إلى إيجاد مدرسة متعلمة عن طريق توطين أنشطة النمو المهني داخل المدرسة، وتفعيل دور المعلمين في ممارسة هذه الأنشطة. (الزهراني، 2012) وظهر هذا الاتجاه من اتجاهات الإشراف التربوي المعاصرة من خلاصة الأبحاث التربوية التي تشير إلى أن الاستمرار في استخدام طريقة واحدة للإشراف مع جميع المعلمين، لا تؤثر كثيراً في أدائهم (البايطين، 2004)؛ لذلك يقوم على فرضية بسيطة وهي أنه: بما أن المعلمين مختلفون في قدراتهم، وأنماط تدريبهم؛ فلا بد من تنوع الإشراف، فهو يعطي المعلم ثلاثة أساليب إشرافية: لتطوير قدراته وتنمية مهاراته ليختار منها ما يناسبه. (صليوو، 2005)

يقدم الإشراف المتنوع ثلاث خيارات أساسية، لخصها عايش (2010) كالتالي:

1. **النمو المهني التعاوني ومسوغاته:**
   - العمل الجماعي له أثر على المدرسة أكبر من العمل الفردي.
   - يمكن للمشرف أن يوسّع دائرة عمله بهذا الأسلوب.
   - يستشعر المعلم أنه مسؤول عن تنمية نفسه، باستخدام هذا الأسلوب.
   - صوره متعددة وهي: الإشراف بالأقران، واللقاءات التربوية، والبحوث الميدانية.
2. **النمو الذاتي وهو خيار يفضله ذو الخبرة والمهارة وينبغي مراعاة الأمور الآتية لنجاح ذلك:**
   - إعطاء التدريب الكافي لمهارات الإشراف الذاتي من خلال:
   أ. وضع أهداف وصياغتها- تصميم خطط واقعية وفعالة؛ لتحقيق الأهداف.
   ب. تحليل تسجيلات المعلم نفسه (تقييم التقدم والنمو).
   - تبسيط البرنامج الإشرافي، وتوضيح تعليماته.
   - توفير المصادر اللازمة.
   - إيجاد وسائل؛ للحصول على معلومات راجعة عن التنفيذ.
   - تشجيع المعلمين على استخدام العمليات التي تركّز على التفكير والتأمل.

رابعاً: الإشراف التربوي الإلكتروني:

إن استخدام الحاسوب، وتقنياته من المهارات اللازمة لمواكبة التقدم والسير في ركب الحضارة والتقدم في العالم؛ لهذا ونتيجة لظهور هذه التقنيات التي أثبتت نجاحها بل وتميزها وانفرادها بالأدوار المهمة في العملية التربوية الحديثة، كان لابد من تطوير الإشراف التربوي من الحالي إلى الإشراف التربوي الإلكتروني الذي يعتمد في عمله على استخدام الشبكة العنكبوتية. (سفر، 2008)

ويُعرّف الإشراف الإلكتروني بأنه نمطٌ إشرافي، يعتمد على استخدام الوسائط الإلكترونية، من خلال الحاسب الآلي، وشبكة الإنترنت، في تحقيق اتصال فعال بين المعلمين والمشرفين التربويين، وبين المشرفين التربويين والمؤسسات التعليمية لتبادل المعلومات والخبرات فيما بينهم بأقل وقت وجهد، وأكثر فائدة. (عبد المعطي ومصطفى، 2013)

إن نموذج الإشراف الإلكتروني يحقق مزايا عدة في الإشراف التربوي، حيث يوفر الوقت والجهد والكلفة لكل من المشرف والمعلم، كما أن هذا النموذج سيكون الأكثر شيوعاً في المستقبل، وتبرير ذلك بأنه: من غير المنطقي القيام باللقاءات الإشرافية التقليدية، في ظل تطور وسائل الاتصال الحديثة. (الهجران، 2005)

ومن أهم مظاهر الإشراف التربوي الإلكتروني:

- الانتقال من إشراف يفاجئ المعلم بوقت معين ومدة معينة إلى إشراف متصل، ليس له وقت محدد.
- الانتقال من الإشراف الباحث عن المعلمين وأخطائهم إلى إشراف يبحث عن المعلمين ويختارون منه ما يشاؤون ويجربون ما يشاؤون.
- الانتقال من الإشراف السري إلى الإشراف المكشوف والمعلن عبر المواقع الإلكترونية.
- الانتقال من الاجتهاد الشخصي في تقويم الإشراف وخدماته، إلى الأسلوب الموضوعي.
- الانتقال من إشراف يقود المعلم إلى موقف دفاعي تبريري، إلى إشراف حواري، يستند إلى أسس من التكافؤ، والتعامل الإنساني، والأخلاقي. (عبيدات وأبو سميد، 2007)

خامسًا: الإشراف القائم على اليقظة:

يمكن اعتبار الإشراف القائم على اليقظة كنهج للإشراف يشجع المشرفين التربويين على الوعي بالممارسات التربوية واختيار الأنسب منها عند تقديم الدعم التعليمي، وسن الإجراءات التربوية المختلفة في الممارسة الإشرافية. ولتقديم هذا الدعم يجب أن يكون المشرفون ماهرين في إدارة أنفسهم بأنفسهم، ومعرفة التقنيات التي يمكنهم استخدامها في مجال العمل الإشرافي لتقليل توتر المعلمين وزيادة دافعيتهم. (Donahue-keegan,2018)

ومن الأسس التي يقوم عليها الإشراف القائم على اليقظة: (Haberlin, 2020)

- توفير الأدوات العملية للمشرفين لتعزيز الوعي الداخلي والبيئة الخارجية.
- المساعدة في التنظيم العاطفي والإدارة الذاتية أو الرعاية الذاتية للمشرف.
- تعزيز الممارسات والمهام التي يتم إجراؤها بانتظام، مثل المراقبة وتقييم المعلمين.
- تعزيز الروابط والعلاقات الإنسانية العميقة بين الأشخاص المشاركين في العملية الإشرافية.

ويمكن أن يتضمن التطبيق الفعلي للأساليب القائمة على اليقظة في الإشراف بعض التقنيات الراسخة بما في ذلك: (Haberlin, 2020)

- **الاستماع العميق**: أثناء المداولات الإشرافية والمؤتمرات والأوقات الأخرى مع المعلمين، بحيث يستمع المشرفين عن كثب، دون إصدار أحكام وبقصد بناء الروابط.
- **تدوين الملاحظات الواعية:** أثناء كتابة الملاحظات الرسمية وغير الرسمية، بحيث يظل المشرف منفتحًا بتقبل وجهات النظر الجديدة أثناء ملاحظة الدروس.
- **التأمل**: بحيث يقوم المشرف بتأسيس التأمل الخاص به أو ممارسة تأملية أخرى لتعزيز اليقظة والوعي وتقليل التوتر.

ويرى الباحثان أن الإشراف القائم على اليقظة يتقاطع مع مراحل ونماذج الإشراف الأخرى كالإشراف التأملي المرتبط به كثيرًا، والإشراف التنموي، والإشراف بالخبرة، والإشراف العيادي وغيرها، حيث من خلال تطبيق تلك النماذج يمتلك المشرف اليقظ الوعي المتزايد في تطوير أداء المعلم وتنمية مهاراته مثل القدرة على تعزيز الإيجابية والحفاظ عليها، وتعزيز التعاون والعلاقات مع الآخرين.

2.2. الدراسات السابقة:

يستعرض الباحثان الدراسات والبحوث ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية بصورة مباشرة أو غير مباشرة، نظرًا لحداثة أسلوب الإشراف القائم على اليقظة بين أساليب الإشراف التربوي المعاصرة، ومن بينها:

- **هدفت دراسة البلوشية والفهدي والجابري (2020)** إلى التّعرف على تصورات المشرفين التربويين وواقع ممارساتهم للإشراف التأملي في سلطنة عُمان، والكشف عن العلاقة الارتباطية بين تصوراتهم وممارساتهم للإشراف التأملي. وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة تكونت من (46) فقرة، حيث توصلت الدراسة إلى أن تصورات المشرفين التربويين عن الإشراف التأملي في سلطنة عُمان جاءت بدرجة متوسطة بينما كانت ممارساتهم له بدرجة ضعيفة، كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية طردية بين تصورات المشرفين التربويين عن الإشراف التأملي وممارستهم له.
- **وأجرت الجابرية (2019)** دراسة هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة المشرفين التربويين للإشراف التأملي ودرجة تطوير أداء معلمي مدارس التعليم الأساسي في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان والعلاقة بينهما، وسعت إلى التّعرف على أثر المتغيرات (النوع، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي) في تقدير درجة ممارسة المشرفين التربويين لمجالات الإشراف التأملي، وفي درجة تطوير أداء معلمي مدارس التعليم الأساسي في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، تمثلت أداة الدراسة في استبانة تكونت من (35) فقرة، وقد توصلت الدراسة إلى أن ممارسات المشرفين التربويين للإشراف التأملي جاءت بدرجة متوسطة، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجالات الإشراف التأملي بين مستويات الخبرة لصالح أصحاب الخبرة (1-5) سنوات، وإلى وجود علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين ممارسة المشرفين للإشراف التأملي ودرجة تطور أداء المعلم.
- **كما أجرى العياصرة والفارسي (2018)** دراسة هدفت إلى التحقق من أثر الممارسة التأملية في تطوير الأداء التدريسي لدى معلمات التربية الإسلامية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عُمان؛ حيث استخدمت الدراسة المنهج التجريبي ولتحقيق أهداف الدراسة، أعدّ الباحثان برنامجًا تدريبياً متكاملًا في ممارسة التأمل، كما أعدّوا بطاقة ملاحظة للأداء التدريسي تضمنت (15) سؤالًا ومذكرة تأمل في مواقف تعليمية تضمنت (22) موقفًا. وشمات عينة الدراسة على (16) معلمة، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات معلمات التربية الإسلامية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي لصالح التطبيق البعدي، وأن متوسط التقييم الذاتي للمعلمات في مذكرة التأمل في المواقف التعليمية بلغ (2.80) وهو متوسط عالٍ بالنسبة للمعيار المستخدم، وأظهرت الدراسة من خلال نتائج المقابلة وجود أثر إيجابي واضح للممارسة التأملية على المعلمات من جوانب متعددة، وفي العموم كشفت الدراسة أثر الممارسة التأملية في تحسين أداء المعلمات التدريسي.

- **وجاءت دراسة كورو (Kuru, 2018)** لاختبار أثر أدوات المراقبة البديلة لنطاق الإشراف التأملي التربوي المعاصر حيث تم تسجيل الدروس في الصف مع المعلمين المتطوعين لمن يعلمون في المدارس الابتدائية والثانوية في تركيا باستخدام أدوات المراقبة البديلة في نطاق الإشراف التأملي واستخدم الباحث المنهج التجريبي، وتم عمل برنامج تدريبي لعينة الدراسة التجريبية التي تكونت من (6) معلمين متطوعين في مراكز المقاطعات باستخدام الأدوات البديلة (التسجيلات السمعية والمرئية)، وتمثلت أدوات الدراسة في المقابلة وبطاقة الملاحظة، وتوصلت الدراسة إلى أن الملاحظات التي تم تسجيلها باستخدام الوسائل البديلة كان لها تأثير إيجابي في التطوير المهني للمعلمين، واتضح من خلال تغيير الأداء المعلمين في الفصل بشكل أفضل.
- **وهدفت دراسة موراي وليدبتر (Murray & Leadbetter, 2018)** التعرف على آراء علماء النفس التربويين (TEPS) حول تجاربهم في استخدام الممارسة التأملية مع المعلمين المبتدئين من خلال تسجيلات الفيديو(VERP) (التسجيلات المرئية) لدعم تطورهم المهني، مع التركيز بشكل خاص على مهارات الاستشارة، والإشراف على الأقران (VERP)، طبقت الدراسة في المملكة المتحدة، وقد استخدمت الدراسة المنهج التجريبي لتحقيق أهداف الدراسة؛ حيث صمّم الباحثان برنامجاً تدريبياً للمعلمين المبتدئين بلغ عددهم (5) معلمين متدربين، واستخدمت الدراسة المقابلة شبه المنظمة كأداة لجمع البيانات لتحقيق أهداف الدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى الأثر الإيجابي للتأمل في التسجيلات على المعلمين المبتدئين، وأن تلك التجارب سلَّطت الضوء على مراقبة وتأمل ممارساتهم التدريسية، مما أدى إلى تطويرها وتحسنها.
- **وفي دراسة أخرى أجراها جوكر (Goker, 2016)** بعنوان تأثير نموذج الإشراف التأملي في تطوير مهارات المعلم التعليمية، وقد طبقت الدراسة على عينة من (24) معلم من معلمي المدارس الابتدائية والثانوية ممن يدرسون للحصول على درجة الماجستير في الجامعة الأمريكية وجامعة قبرص، واستخدم الباحث المنهجين الوصفي والتجريبي حيث طوَّر الباحث برنامجاً تدريبياً للمعلمين من خلال التدريس المصغر للمجموعة التجريبية، وطبقت الدراسة اختباراً قبلياً وبعدياً للمجموعتين، كما استخدمت المقابلة أيضاً كأداة للدراسة، وتوصلت الدراسة إلى وجود أثر واضح للإشراف التأملي في تطوير مهارات المعلمين التعليمية، واكتساب المعلمين اتجاهات إيجابية تجاه الإشراف التأملي.
- **وأجرى لولر (Lawlor, 2013)** دراسة هدفت إلى تصميم وتطبيق برنامج تفاعلي للإشراف التأملي لمديري دور الرعاية الاجتماعية للأطفال، وذلك لتنمية مهاراتهم الإشرافية، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي في تدريب عينة من مديري دور الرعاية الاجتماعية للأطفال على مجموعة من المهارات الإشرافية التأملية، وقد أشارت النتائج التي توصلت إليها إلى الدراسة ضرورة أن يركز أي برنامج إشراف تأملي على الوظائف الإشرافية الأساسية للمدير كي يكون برنامجاً فعالاً، كما أكدت النتائج على أهمية العلاقات الإنسانية، وتنميتها من خلال المبادرة الفردية لنجاح العلاقات التفاعلية ضمن العمليات الإشرافية، وكذلك تشجيع نظم الإشراف التفاعلية في تطوير نظم الإدارة ومستقبلها.
- **وقد أشار بريك (2011)** في دراسة له في التعرف على واقع ممارسة المشرفات التربويات للنماذج الإشرافية الحديثة بمنطقة جازان بالمملكة العربية السعودية، وتناولت الدراسة بعض نماذج الإشراف التربوي الحديث مثل: (الإشراف الإكلينيكي، والإشراف التطويري، والإشراف المتنوع، والإشراف التأملي، والإشراف الإلكتروني)، والتعرف على أهم المعوقات التي تحول دون ممارسة هذه النماذج الإشرافية الحديثة، وتوصلت الدراسة إلى عدم ممارسة المشرفات التربويات بمنطقة جازان لكلّ من (نموذج الإشراف التطويري، ونموذج الإشراف المتنوع، ونموذج الإشراف التأملي)، بينما يمارسن كلاً من: (نموذج الإشراف الإلكتروني، ونموذج الإشراف الإكلينيكي) بدرجة نادرة. كذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات عينة الدراسة حول معوقات ممارسة نماذج الإشراف التربوي الحديثة تُعزى لمتغيرات اختلاف عدد سنوات الخبرة في مجال التدريس، واختلاف عدد سنوات الخبرة في مجال الإشراف التربوي.

التعليق على الدراسات السابقة:

يتبين من خلال عرض الدراسات السابقة، تشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة جزئياً في الهدف كالتعرف على واقع ودرجة ممارسة الإشراف التأملي؛ مثل دراسة، بريك (2011) والجابرية (2019) والعياصرة والفارسي (2018). بينما دراسات هدفت إلى تصميم وتطبيق برنامج تفاعلي للإشراف التأملي وتأثير نموذج الإشراف التأملي في تطوير مهارات المعلم التعليمية مثل دراسة (Goker, 2016) ودراسة (Lawlor, 2013). ودراسة أخرى هدفت للتعرف على أثر أدوات المراقبة البديلة لنطاق الإشراف التأملي التربوي المعاصر كدراسة (Kuru, 2018)، كما أن بعضها تشترك في مجتمع الدراسة مع الدراسة الحالية مثل دراسة البلوشية والفهدي والجابري (2020) والجابرية (2019) وبريك (2011). واستخدمت معظم الدراسات المنهج التجريبي مثل دراسات، العياصرة والفارسي (2018) و (Kuru, 2018) و(Murray & Leadbetter, 2018) و(Lawlor, 2013)، وبهذه تختلف مع الدراسة الحالية في الأداة حيث اعتمدت الدراسة الحالية في جمع البيانات على أداة الاستبانة.

وقد استفاد الباحثان من الدراسات السابقة في إعداد الإطار النظري والأساليب الإحصائية وربط نتائجها فيما اتفقت أو اختلفت مع نتائج الدارسة الحالية.

وما يميز الدارسة الحالية عن الدارسات السابقة أنها حاولت تحديد درجة ممارسة الإشراف القائم على اليقظة في محورين أساسيين من عمل المشرف التربوي وهما اليقظة الذاتية واليقظة مع الآخرين، وكذلك تحديد الفروق في درجة الممارسات تبعاً لمتغيرات النوع الاجتماعي، والخبرة الإشرافية، والتخصص.

3. الطريقة والإجراءات:

1.3. منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة والمتمثلة في أسئلتها، واختبار فرضياتها، اتُّبع المنهج التحليلي المسحي؛ لمناسبته طبيعة الدراسة، وأهدافها؛ وذلك من خلال جمع البيانات اللازمة باستخدام استبانة؛ لمعرفة درجة ممارسات المشرفين التربويين للإشراف القائم على اليقظة خلال الممارسات الإشرافية التي يقومون بها مع المعلمين والمعلمات، ويعد هذه المنهج الأنسب لمعرفة استجابات المشرفين باختلاف تخصصاتهم وخبراتهم الإشرافية.

2.3. مجتمع وعينة الدراسة:

اشتمل مجتمع الدراسة على جميع المشرفين التربويين في تخصصات العلوم التطبيقية والعلوم الإنسانية والمهارات الفردية بمحافظة الداخلية في سلطنة عُمان والبالغ عددهم (140) مشرفًا ومشرفة (حسب إحصائيات المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة الداخلية، 2020/2019)، وقد تكونت عينة الدراسة من (72) مشرفًا ومشرفة، اختيروا بطريقة عشوائية. ويوضِّح الجدول (1) توزيع الأفراد المشاركون في الدراسة؛ وفقًا لمتغيرات الدراسة.

جدول (1): توزيع عينة الدراسة؛ وفقًا لمتغيرات الدراسة

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية
النوع الاجتماعي	ذكور	43	59.7٪
	إناث	29	40.3%
الخبرة الإشرافية	أقل من 10 سنوات	6	8.3%
	10 سنوات فأكثر	66	91.7%
التخصص	العلوم التطبيقية	21	29.2%
	العلوم الإنسانية	36	50%
	المهارات الفردية	15	20.8%

3.3. أداة الدراسة:

تمثلت أداة الدراسة في استبانة لمعرفة مدى ممارسة المشرفين التربويين بمحافظة الداخلية للإشراف القائم على اليقظة من وجهة نظرهم، وقد استفاد الباحثان - في بناء الأداة - من دراسة كل من: (البلوشية وآخرون، 2020؛ Haberlin, 2020) وتضمنت أداة الدراسة قسمين أساسين؛ الأول: يبرز المتغيرات المستقلة، والثاني: يبرز العبارات المرتبطة بالإشراف القائم على اليقظة، وقد بلغ عدد عباراتها (32) عبارة موزعة على محورين هما الإشراف القائم على اليقظة الذاتية ويتكون من (17) عبارة، والإشراف القائم على اليقظة مع الآخرين ويتكون من (15) عبارة. وتُقاس ممارسة المشرفين للإشراف القائم على اليقظة لهذه العبارات من خلال المقياس الخماسي؛ بحيث تُعطى (5) للممارسة بدرجة عالية جدًا، و(4) درجات للممارسة بدرجة عالية، و(3) درجات للممارسة بدرجة متوسطة، و(درجتان) للممارسة بدرجة ضعيفة، و(درجة واحدة) للممارسة بدرجة ضعيفة جدًا.

4.3. صدق أداة الدراسة:

للتحقق من صدق الأداة؛ عُرِضت على مجموعة من المُحكَّمين ذوي الخبرة والاختصاص في المجالات التربوية والإشراف التربوي بلغ عددهم (8) محكَّمين، والتعرف على رأيهم في مدى صلاحية عبارات الأداة، ومدى مناسبتها- تربويًا، ولغويًا- الموضوع المراد دراسته، وعُدِّلت الأداة في ضوء ملحوظاتهم، ومقترحاتهم؛ لتصبح - في صورتها النهائية- مكونةً من (32) عبارة.

5.3. ثبات أداة الدراسة:

للتحقق من ثبات أداة الدراسة؛ طُبِّقت على عينة قوامها (25) مشرفًا ومشرفة خارج عينة الدراسة، واستُخدِم معامل الاتساق الداخلي ألفا كرونباخ، حيث بلغت قيمة معامل الثبات لعبارات الأداة ككل (0.93)، ولمجال الإشراف باليقظة بلغت (0.88)، ولمجال الإشراف اليقظة مع الآخرين بلغت قيمة معامل الثبات (0.87)، وهي قيم ثبات عالية ومقبولة تربويًا لأغراض الدراسة. (غنيم، 2004، 70)

4. نتائج الدراسة ومناقشتها:

1.4. الإجابة عن سؤال الدراسة الأول: ونصه "ما مدى ممارسة المشرفين التربويين للإشراف القائم على اليقظة من وجهة نظرهم بمحافظة الداخلية في سلطنة عُمان؟"

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول حُسِبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على عبارات أداة الدراسة، معتَمدًا - في تقسيمها - على أساس مقياس ليكرت الخماسي في ضوء معيار الحكم الذي سيتم التعامل معه في تفسير النتائج، كما هو موضَّح في الجدول (2) الآتي:

جدول (2): معيار الحكم على استجابات عينة الدراسة

المتوسط الحسابي	درجة الممارسة
1-2.33	منخفضة
2.34 – 3.66	متوسطة
3.67 – 5	عالية

يتضح من الجدول (3) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات أفراد الدراسة على محاور أداة الدراسة حول ممارسة المشرفين التربويين للإشراف القائم على اليقظة؛ لدى المشرفين التربويين بمحافظة الداخلية:

جدول (3): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لدرجة ممارسة المشرفين التربويين للإشراف القائم على اليقظة على محوري أداة الدراسة

المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الممارسة
اليقظة الذاتية	3.95	0.40	%79	عالية
اليقظة مع الآخرين	4.15	0.41	%83	عالية
المحاورككل	**4.05**	**0.38**	**%81**	**عالية**

تشير بيانات الجدول رقم (3) إلى درجة ممارسة المشرفين التربويين بمحافظة الداخلية للإشراف القائم على اليقظة حيث جاءت عالية في محاور أداة الدراسة ككل بمتوسط حسابي عام بلغ (4.05) وبنسبة مئوية (81%) وأعلاها في الإشراف القائم على اليقظة مع الآخرين بمتوسط حسابي (4.15) وبنسبة مئوية (83%) وأدناها في الإشراف القائم على اليقظة الذاتية بمتوسط حسابي (3.95) وبنسبة مئوية (79%)، وتدل هذه النتيجة إلى أن المشرفين التربويين نتيجة اكتسابهم خبرات حية في الإشراف، وممارسات التعليم؛ قادرون على دعم المعلمين وحل المشكلات، والتأمل في مختلف الممارسات الإشرافية التي يمرون بها، ويشجعون الآخرين على كيفية استثمار طاقاتهم وقدراتهم إلى أقصى درجة ممكنة في سبيل تحقيق الأهداف التربوية المنشودة، والمشاركة الفاعلة في اتخاذ القرارات وتحمل المسؤولية، وتوظيف اليقظة الذاتية في الممارسات الإشرافية. وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحاضرة مع دراسة كل من: العياصرة والفارسي (2018)، كورو (Kuru, 2018)، موراي وليدبتر (Murray & Leadbetter, 2018)، جوكر (Goker, 2016)، لولر (Lawlor, 2013) التي أوضحت الأثر الإيجابي للممارسات الإشرافية التأملية على تطوير مهارات المعلمين التعليمية، ونجاح العلاقات الإنسانية، والتفاعل بين عناصر منظومة العملية الإشرافية، في حين اختلفت نتائج الدراسة الحاضرة مع نتائج دراسة كل من: البلوشية والفهدي والجابري (2020)، الجابرية (2019)، بريك (2011) التي أشارت نتائجها إلى ممارسة المشرفين التربويين للإشراف التأملي بدرجة متوسطة، ونادرة في بعض الأحيان.

وفيما يلي عرضًا تفصيليًا لدرجة ممارسة المشرفين التربويين للإشراف القائم على اليقظة تبعاً لمحوري أداة الدراسة:

- **النتائج المتعلقة بدرجة ممارسة المشرفين التربويين للإشراف القائم على اليقظة الذاتية:**

جدول (4): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لدرجة ممارسة المشرفين التربويين للإشراف القائم على محور اليقظة الذاتية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الممارسة
1	أضع تصوراً مسبقاً لممارساتي الإشرافية قبل القيام بها.	4.22	0.65	84.4	عالية
2	أركز على جوانب تحسين العملية التعليمية عوضاً عن التقييم.	4.36	0.68	87.2	عالية
3	أقوم بتحليل الأحداث المهمة أثناء الزيارات الصفية.	4.38	0.49	87.6	عالية
4	أحدد النقاط التي يجب أن أناقشها بطريقة مختلفة في المداولات الإشرافية.	4.21	0.71	84.2	عالية
5	أوثق أعمالي وإنجازاتي وملاحظاتي وتوصياتي.	4.57	0.55	91.4	عالية
6	أحلل بصورة موضوعية كل ما يتم جمعه من معلومات بالعملية الإشرافية.	4.07	0.59	81.4	عالية
7	أتبنى تقنيات الإشراف القائم على اليقظة (حل المشكلات، وتدوين الملاحظات، عقد جلسات تأملية، الاستماع للآخرين....، إلخ) في الممارسات الإشرافية.	3.97	0.77	79.4	عالية
8	أستخدم تطبيقات إلكترونية لتصميم العملية الإشرافية.	3.35	0.79	67	متوسطة
9	أستخدم برامج إحصائية في تحليل نتائج العملية الإشرافية.	2.75	0.69	55	متوسطة
10	أكتب الملاحظات التأملية بشكل دوري حول ممارساتي المهنية.	3.60	0.76	72	متوسطة
11	أجري البحوث الإجرائية للمشكلات التربوية التي أوجهها في عملي لإيجاد الحلول المناسبة لها.	2.47	1.03	49.4	متوسطة
12	لدي وعي كافٍ بالأساليب الإشرافية المتنوعة (التدريب، القراءات الموجهة، ..... إلخ).	4.29	0.76	85.8	عالية
13	أنظم أفكاري قبل الشروع بممارسة إشرافية لأي موضوع.	4.28	0.70	85.6	عالية
14	أفكر في الخيارات المتعددة المطروحة قبل الشروع في تنفيذ عمل ما.	4.18	0.56	83.6	عالية
15	أقيّم خبراتي السابقة حتى أتعلم منها وأطور أعمالي المستقبلية.	4.22	0.68	84.4	عالية
16	أتأنى في إصدار الأحكام واتخاذ القرارات إلى أن أختبر ذهنياً كافة الخيارات الممكنة.	4.13	0.67	82.6	عالية
17	أعيد تقييم خبراتي السابقة حتى أستطيع التعلم منها وحتى أطور مستوى الأعمال والإنجازات القادمة.	4.15	0.64	83	عالية
	المحور ككل	**3.95**	**0.40**	**79**	**عالية**

يتبين من الجدول (4) أن درجة ممارسة المشرفين التربويين للإشراف القائم على اليقظة الذاتية جاءت عالية بمتوسط حسابي (3.95)، وبنسبة مئوية بلغت (79%)، وقد تراوحت متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات أداة الدراسة ما بين (2.47 - 4.57) وبنسب مئوية (49.4% - 91.4%)، فقد حصلت العبارة رقم (5) "أوثق أعمالي وإنجازاتي وملاحظاتي وتوصياتي" على أعلى متوسط حسابي (4.57) وبنسبة مئوية (91.4%) بدرجة ممارسة عالية، وهي نتيجة طبيعية في الإشراف باليقظة فالمشرف التربوي لا يتعلم كثيرًا من خبراته وإنما من تأملها والتفكير فيها؛ وبالتالي يعمل على تنظيم أعماله ووضع التساؤلات والتوصيات حيالها، وجاءت العبارة رقم (3) "أقوم بتحليل الأحداث المهمة أثناء الزيارات الصفية" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.38) وبنسبة مئوية (87.6%) بدرجة ممارسة عالية؛ فعادة ما يقوم المشرف التربوي بتحليل الأحداث خلال الزيارات الإشرافية موجهًا قدراته الذاتية لمساعدة المعلم لرفع أدائه التدريسي وتقديم الأفكار الجديدة على شكل مقترحات. وجاءت العبارة رقم (2) "أركز على جوانب تحسين العملية التعليمية عوضاً عن التقييم" في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (4.36) وبنسبة مئوية (87.2%) وبدرجة ممارسة عالية أيضًا، وتشير نتيجة هذه العبارة إلى عمق الإشراف القائم على اليقظة الذاتية بتركيز المشرف على عملية التعلم أكثر من نتائجها، من خلال قيامه بوظيفة المرشد وليس المحدد لطريقة المعلم، فهو يساعد المعلم على تحليل سلوكه أثناء تدريس الطلبة، ويناقش معه تأثيرها عليهم، كما يوفر تحديد الجوانب الفاعلة في عملية التعلم، والجوانب الأقل نجاحًا ويكون ذلك من خلال طرح الأسئلة على المعلم بهدف الوصول إلى مستوى فهم جديد ييسر تحسين الممارسات الحالية وهو ما يتفق مع دراسة الجابرية (2019) التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية طردية بين ممارسة المشرفين التربويين للإشراف التأملي ودرجة تطور أداء المعلمين.

في حين كانت أدنى متوسطات استجابات أفراد الدراسة في محور اليقظة الذاتية على العبارتين (9) و(11) "أستخدم برامج إحصائية في تحليل نتائج العملية الإشرافية"، و"أجري البحوث الإجرائية للمشكلات التربوية التي أوجهها في عملي لإيجاد الحلول المناسبة لها" بلغت (2.75)، (2.47) على التوالي وبدرجة ممارسة متوسطة؛ مما يتطلب من المشرف التربوي الالتفات لتوظيف التقانة في تحليل نتائج العملية الإشرافية، واستخراج المؤشرات التربوية بصورة دورية من البوابة التعليمية ليتمكن من تقييم جوانب المنظومة الإشرافية، وعملية التعليم والتعلم التي ستسهم في تقديم الدعم الفني المطلوب للمعلمين، والوقوف على مواطن القوة في البيئة التربوية لتعزيزها وضمان استمراريتها، وعلاج حالات الضعف وتدارك سلبياتها. إضافة إلى إعطاء البحوث الإجرائية أهمية في مجال العمل الإشرافي؛ لدورها في تحسين الممارسات التربوية، فهي تقوم على اليقظة الذاتية في الممارسات الإشرافية من قبل المشرف نفسه بتحقيق فهم أفضل للعملية التعليمية، وامتلاك المهارات البحثية اللازمة لإيجاد حلول واقعية للمشكلات التربوية معتمدة على منهج علمي واضح، وإحداث التغيير المنشود.

- **النتائج المتعلقة بدرجة ممارسة المشرفين التربويين للإشراف القائم على اليقظة مع الآخرين:**

جدول (5): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لدرجة ممارسة المشرفين التربويين للإشراف القائم على محور اليقظة مع الآخرين

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الممارسة
1	أستمع جيدًا للمعلم وأطرح أسئلة بعد التفكير المتعمق فيها.	4.54	0.53	90.8	عالية
2	أحاول الاستعانة بتجارب الآخرين عند مواجهة مشكلات ومواقف غير مألوفة لديّ.	4.21	0.69	84.2	عالية
3	أحفّز المعلمين لخلق روح المنافسة بينهم لصالح العملية التعليمية.	4.36	0.66	87.2	عالية
4	أُعطي التفويض والثقة في المشاركين معي في العملية الإشرافية.	4.43	0.55	88.6	عالية
5	أوظف الحوار التأملي مع المعلمين في الأساليب الإشرافية المستخدمة.	4.10	0.70	82	عالية
6	أتعامل بمرونة في المداولات الإشرافية المجرحة بشكل سريع.	4.47	0.58	89.4	عالية
7	أستفيد من التجارب الناجحة لزملائي.	4.32	0.67	86.4	عالية
8	أوجه المعلم إلى كتابة المذكرات التأملية حول أدائه.	3.40	0.97	68	متوسطة
9	أستخدم مهارات التفاوض لإقناع المعلمين بضرورة التغيير.	4.17	0.69	83.4	عالية
10	أشارك في الحوارات والمناقشات التأملية لتبادل الأفكار وإعطاء التغذية الراجعة المفيدة.	3.96	0.80	79.2	عالية
11	أُراعي احتياجات المعلمين عند وضع البرنامج الإشرافي.	4.32	0.55	86.4	عالية
12	أشجع المعلمين على التفكير والتأمل فيما يقومون به من أنشطة وأعمال مدرسية.	4.14	0.56	82.8	عالية
13	أساعد الآخرين على عرض القضايا والمواقف من وجهات نظر مختلفة.	3.86	0.66	77.2	عالية
14	أعزز الترابط والعلاقات العميقة بين الأشخاص المشاركين في العملية الإشرافية.	4.25	0.60	85	عالية
15	أستخدم تغيير الأدوار مع الآخرين لتطوير وجهات نظر جديدة في العملية الإشرافية.	3.69	0.85	73.8	عالية
	المحور ككل	4.15	0.41	83	عالية

يتضح من الجدول (5) أن درجة ممارسة المشرفين التربويين للإشراف القائم على اليقظة مع الآخرين عالية بمتوسط حسابي (4.15)، وبنسبة مئوية (83%)، وقد تراوحت استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات المحور ما بين (3.40 - 4.54)، وقد حازت العبارة رقم (1) "أستمع جيدًا للمعلم وأطرح أسئلة بعد التفكير المتعمق فيها" على أعلى المتوسطات الحسابية بلغ (4.54) وبنسبة مئوية (90.8%) بدرجة ممارسة عالية، تلتها العبارة رقم (6) " أتعامل بمرونة في المداولات الإشرافية المجرحة بشكل سريع" بمتوسط حسابي (4.47) وبنسبة مئوية (89.4%) بدرجة ممارسة عالية، وفي المرتبة الثالثة حصلت العبارة رقم (4) "أعطي التفويض والثقة في المشاركين معي في العملية الإشرافية" بمتوسط (4.43) وبنسبة مئوية (88.6%) وبدرجة ممارسة عالية أيضًا. وتُعزى هذه النتيجة المرتفعة لجملة من العوامل منها: أن أغلب ممارسات المشرفين التربويين وأدوارهم تتم من خلال التفاعل والتواصل فيما بينهم وبين المعلمين، وتتركز على أداء الأدوار الفنية التي تتعلق بالممارسات الإشرافية والتدريسية، إضافة إلى أن عملية الإشراف عملية تشاورية قائمة على الاحترام وتعزيز الثقة المتبادلة بين الأطراف.

ويتميز الإشراف القائم على اليقظة بروح الانفتاح والتعاون المستمر بين القائمين على عملية الإشراف التربوي (Haberlin, 2020)؛ مما يتطلب دعم قيم المعلمين وتبنيها، وإشراك الآخرين في العملية الإشرافية من خلال الحوار التأملي، والتفكير، والتشجيع على طرح القضايا والمواقف التعليمية من وجهات نظر مختلفة.

واتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة كل من: العياصرة والفارسي (2018)، ودراسة كورو (Kuru, 2018)، ودراسة جوكر (Goker, 2016) بتوصلها إلى وجود أثر واضح للإشراف التأملي في تطوير مهارات المعلمين، وتحسين أدائهم التدريسي، وممارساتهم التأملية.

في حين حصلت العبارة رقم (8) "أوجه المعلم إلى كتابة المذكرات التأملية حول أدائه" على أدنى المتوسطات الحسابية في هذا المحور بلغ (3.40) وبنسبة مئوية (68%) وبدرجة ممارسة متوسطة؛ مما يتطلب تطوير هذه المهارة لدى المعلمين لأهميتها في تطوير المعلمين لإجراءاتهم التدريسية.

2.4. الإجابة عن سؤال الدراسة الثاني: ونصه: "هل تختلف درجة ممارسة المشرفين التربويين للإشراف القائم على اليقظة من وجهة نظرهم بمحافظة الداخلية في سلطنة عُمان باختلاف النوع الاجتماعي، وسنوات الخبرة الإشر افية، والتخصص"؟

وقد تم الإجابة عن السؤال من خلال اختبار الفرض التالي "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة المشرفين التربويين للإشراف القائم على اليقظة من وجهة نظرهم تُعزى لمتغير النوع الاجتماعي، أو سنوات الخبرة الإشرافية (أقل من 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر) أو التخصص (العلوم التطبيقية، العلوم الإنسانية، المهارات الفردية)" فقد تم عرض النتائج المتعلقة بكل متغير على النحو التالي:

- **النوع الاجتماعي:**

لتعرُّف الفروق الإحصائية بين استجابات أفراد الدراسة لدرجة ممارستهم للإشراف القائم على اليقظة تبعًا لمتغير النوع الاجتماعي، استُخدِم اختبار "ت" للعينات المستقلة Independent Samples t-test؛ للمقارنة بين متوسطي استجابات المشرفين والمشرفات، ويوضح الجدول (4) الآتي نتائج اختبار "ت":

جدول (6): نتائج اختبار"ت" لدلالة الفروق في درجة ممارسة المشرفين التربويين للإشراف القائم على اليقظة؛ تبعًا لمتغير النوع الاجتماعي

المحور	النوع الاجتماعي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
اليقظة الذاتية	ذكور	43	3.86	0.35	70	2.515	0.014*
	إناث	29	4.09	0.45			
اليقظة مع الآخرين	ذكور	43	4.12	0.39	70	0.803	0.424
	إناث	29	4.20	0.43			
الأداة ككل	**ذكور**	**43**	**3.98**	**0.36**	**70**	**1.781**	**0.079**
	إناث	**29**	**4.14**	**0.41**			

يتضح من الجدول (6) عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي استجابات أفراد الدراسة من المشرفين والمشرفات في درجة ممارسة الإشراف القائم على اليقظة من وجهة نظرهم؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي للمشرفين (3.98) بانحراف معياري (0.36)؛ بينما بلغ المتوسط الحسابي للمشرفات (4.14) بانحراف معياري (0.41)، وبلغت قيمة "ت" المحسوبة (1.781)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا. وتُعزى هذه النتيجة إلى أن المشرفين التربويين يمارسون الإشراف القائم على اليقظة في العمل الإشرافي بشغف ويحرصون على الاستفادة من بعضهم البعض، مما سهل لهم فهم واستيعاب دور الإشراف القائم على اليقظة في الممارسات الإشرافية، ومتابعة تطبيقها مع المعملين والمعلمات من خلال الاجتماعات، والجلسات التأملية المتتالية، حيث الواقع الإشرافي في السلطنة قائم على توزيع المشرفين الذكور على مدارس الجنسين، وهو ما انعكس في العموم على تطور الممارسات التأملية القائمة على اليقظة في الإجراءات الخاصة بهم.

كما اتضح من نتائج الجدول رقم (6) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05) في المحور الفرعي اليقظة الذاتية حيث بلغ المتوسط الحسابي للمشرفين (3.86) بانحراف معياري (0.35)؛ بينما بلغ المتوسط الحسابي للمشرفات (4.09) بانحراف معياري (0.45)، وبلغت قيمة "ت" المحسوبة (2.515) بدلالة إحصائية لصالح المشرفات، وهذه النتيجة تعزى إلى طبيعة المشرفة الشخصية التي تتصف بالوعي والنظرة الفاحصة للإجراءات، والوظائف الإشرافية، والاحتياجات الاجتماعية العاطفية للمعلمات، وهو ما يؤكد عليه هاربلين (Haberlin, 2020) على أهمية امتلاك المشرف وعيًا ذاتيًا، والعلم بممارسات واحتياجات الخاضعين للإشراف؛ مما يساعد على تحول المشرف بشكل مثالي إلى طرق تأملية كاستخدام دفتر اليومية، والتفكير أو التأمل أو الاستماع بعمق للآخرين.

- **الخبرة الإشر افية:**

لتعرُّف الفروق الإحصائية بين استجابات أفراد الدراسة لدرجة ممارسة المشرفين التربويين للإشراف القائم على اليقظة؛ تبعًا لمتغير سنوات الخبرة الإشرافية، استُخدِم اختبار "ت" للعينات المستقلة Independent Samples t-test؛ للمقارنة بين متوسطي سنوات الخبرة الأقل والأعلى من (10) سنوات، ويوضح الجدول (7) الآتي نتائج اختبار "ت":

جدول (7): نتائج اختبار"ت" لدلالة الفروق في درجة ممارسة المشرفين التربويين للإشراف القائم على اليقظة؛ تبعًا لمتغير الخبرة الإشر افية

المحور	النوع الاجتماعي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
اليقظة الذاتية	أقل من 10	6	4.21	0.55	70	1.622	0.109
	10سنوات فأكثر	66	3.93	0.39			
اليقظة مع الآخرين	أقل من 10	6	4.38	0.55	70	1.448	0.152
	10سنوات فأكثر	66	4.13	0.39			
الأداة ككل	**أقل من 10**	**6**	**4.25**	**0.55**	**70**	**1.629**	**0.108**
	10سنوات فأكثر	**66**	**4.02**	**0.36**			

يتضح من الجدول (7) عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي استجابات أفراد الدراسة في درجة ممارسة المشرفين التربويين للإشراف القائم على اليقظة؛ تبعًا لمتغير سنوات الخبرة الإشرافية؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي للمشرفين ذوي سنوات الخبرة الأقل من عشر سنوات (4.25) بانحراف معياري (0.55)؛ بينما بلغ المتوسط الحسابي للمشرفين ذوي سنوات الخبرة الأعلى من عشر سنوات (4.02) بانحراف معياري (0.36)، وبلغت قيمة "ت" المحسوبة (1.629)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا. وتُعزى هذه النتيجة إلى إيمان جميع المشرفين والمشرفات - بغض النظر عن خبراتهم الإشرافية السابقة - بفعالية ممارساتهم للإشراف القائم على اليقظة؛ وذلك لمساعدة المعلمين والمعلمات في القيام بأدوارهم التدريسية، والمشاركة معهم من خلال الحوار التأملي في حل المشكلات والمواقف التعليمية، واستحضار عملية التأمل باستمرار، وهذا بدوره عزّز لديهم فهم متطلبات الإشراف القائم على اليقظة، ودعمه بالخبرات الإشرافية التي تنعكس إيجابًا في الإجراءات التدريسية للمعلمين وتعلم الطلبة. واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة بريك (2011).

- **التخصص:**

للإجابة عن الجزء الثالث من سؤال الدراسة الثاني وتحديد دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة المشرفين التربويين للإشراف القائم على اليقظة؛ تبعًا لمتغير التخصص، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، كما يوضح نتائجه الجدول رقم (8) التالي:

جدول (8): نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير التخصص

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
اليقظة الذاتية	بين المجموعات	0.462	2	0.231	1.431	0.246
	داخل المجموعات	11.134	69	0.161		
	الكلي	**11.596**	**71**			
اليقظة مع الآخرين	بين المجموعات	0.197	2	0.098	0.582	0.562
	داخل المجموعات	11.672	69	0.169		
	الكلي	**11.869**	**71**			
الأداة ككل	بين المجموعات	0.319	2	0.159	1.078	0.346
	داخل المجموعات	10.197	69	0.148		
	الكلي	**10.515**	**71**	**0.231**		

يتبين من الجدول رقم (8) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في درجة ممارسة المشرفين التربويين للإشراف القائم على اليقظة تعزى لمتغير التخصص (العلوم الإنسانية، العلوم التطبيقية، المهارات الفردية)؛ حيث بلغت قيمة ف المحسوبة (1.078) وبدلالة إحصائية (0.346) للأداة ككل، كما لم تظهر فروقًا دالة إحصائيًا في المحاور الفرعية. وتعزى هذه النتيجة إلى أن المشرفين التربويين بمختلف تخصصاتهم تطورت ممارساتهم للإشراف القائم على اليقظة نتيجة اللقاءات الإشرافية المتنوعة، والتعرف على مستجدات الإشراف والتأمل في الممارسات الإشرافية المنفذة بحكم مواقع العمل، والزيارات الإشرافية التشاركية، ووضع الخطط البديلة لحلول المشكلات الإشرافية؛ مما كان لها نتائج مثمرة على الممارسات في العمل الإشرافي، واستخدام الإستراتيجيات وتوظيف مهارات التفكير التأملي، والتفاعل مع المعلمين والحوار معهم. وهو ما أكدته دراسة لولر (Lawlor, 2013) على أهمية تشجيع نظم الإشراف التفاعلية لتحسين البيئة التعليمية في النظام التعليمي.

3.4. التوصيات والمقترحات:

في ضوء النتائج التي توصلت لها الدراسة؛ يوصي الباحثان بالتوصيات والمقترحات الآتية:

- ضرورة الاستمرار في توظيف تقنيات الإشراف القائم على اليقظة في العمل الإشرافي باعتباره نموذجًا تربويًا حديثًا قادرًا على تنمية مهارات المشرف التربوي وتفعيل أدواره، وتجديد أدواته، وممارساته العملية.
- ضرورة توفير بيئة داعمة لممارسة الإشراف القائم على اليقظة في البيئة المدرسية.

- تشجيع المشرفين التربويين ومن في حكمهم على ممارسة الإشراف القائم على اليقظة وتهيئة الظروف المناسبة لهم، لتحسين وتطوير أدائهم الإشرافي.
- تأهيل المشرفين التربويين الجدد وتدريبهم على تقنيات الإشراف القائم على اليقظة قبل البدء في أعمالهم الإشرافية.
- توجيه المشرفين التربويين إلى الإشراف الجماعي، وتحليل الأعمال الإشرافية، وإجراء البحوث الإجرائية.
- إجراء مزيد من الدراسات حول فاعلية الإشراف القائم على اليقظة على متغيرات بحثية ذات علاقة بعملية التدريس.
- دراسة التجارب العالمية في الإشراف القائم على اليقظة، والاستفادة منها لتطبيقها في سلطنة عُمان.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

1. أحمد، إبراهيم أحمد (2003). *الإشراف المدرسي والعيادي*. دار الفكر العربي: القاهرة.
2. بريك، فاطمة محمد أحمد (2011). واقع ممارسة المشرفات التربويات للنماذج الإشرافية الحديثة بمنطقة جازان، *مجلة البحوث التربية النوعية: جامعة المنصورة*، (23) الجزء الثاني: 979-1016.
3. البلوشية، عائشة بنت عبدالله بن رمضان، الفهدي، راشد بن سليمان بن حمدان، و الجابري، خلفان بن ناصر بن خلفان. (2020). العلاقة بين تصورات المشرفين التربويين عن الإشراف التأملي وواقع ممارستهم له في سلطنة عُمان .*مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية*: جامعة الأندلس للعلوم والتقنية، (37): 51-69. مسترجع بتاريخ 4/29/ 2021، مسترجع من http://search.mandumah.com.squ.idm.oclc.org/Record/1098379
4. البايطين، عبدالعزيز (2004). *اتجاهات حديثة في الإشراف التربوي*. مكتبة العبيكان: الرياض.
5. الجابرية، زهور يعقوب سيف. (2019). *درجة ممارسة المشرفين التربويين للإشراف التأملي وعلاقته بتطوير أداء معلمي مدارس التعليم الأساسي في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان*. رسالة ماجستير منشورة، جامعة نزوى، قاعدة معلومات دار المنظومة.
6. الحطيبات، عبد الرحمن (2008). *النظرية البنائية والإشراف التربوي البنائي*. جامعة الملك فهد للبترول، الظهران.
7. الخطيب، رداح والخطيب أحمد والفرح، وجيه (2001). *الإدارة والإشراف التربوي اتجاهات حديثة*. الطبعة الثالثة، دار الأمل، عُمان، الأردن.
8. الدليمي، طارق (2016). *الإشراف التربوي واتجاهاته المعاصرة*. مركز ديبونو لتعليم التفكير.
9. الزهراني، عبدالخالق (2012). *تصور مقترح لتطوير الإشراف التربوي على مدارس المستقبل في ضوء مدخلي إدارة المعرفة، والتعلم التنظيمي*. رسالة دكتوراة، جامعة أم القرى، الرياض.
10. الزياني، إيمان وآخرون (2007). رؤية جديدة للإشراف التربوي في ضوء متطلبات تطوير المرحلة الإعدادية. مؤتمر وزارة التربية والتعليم البحرينية الحادي والعشرين، التعليم الإعدادي تطوير وطموح من أجل المستقبل، وزارة التربية والتعليم البحرينية: المنامة.
11. السبيل، مضاوي (2013). *الإشراف التربوي في ظل التكنولوجيا والتغذية الراجعة*. من موقع https://journals.qou.edu/index.php/nafsia/article/view/222/217
12. سفر، صالحة محمد (2008). *الإشراف التربوي عن بعد بين الأهمية والممارسة ومعوقات استخدامه*. رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى: مكة المكرمة.
13. شاهين، عبدالفتاح (2012). واقع الممارسات التأملية لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة القدس المفتوحة وعلاقتها باتجاهاتهم نحو التطور المهني الذاتي في ضوء بعض المغترات، *مجلة جامعة الأزهر بغزة: سلسلة العلوم الإنسانية*، 14 (2): 181-208.
14. الصبحية، صالحة أحمد (2019). *أساليب الإشراف التربوي وأهدافه تعليم جديد*، من موقع https://www.new-educ.com/أساليب-الإشراف-التربوي-و-أهدافه.
15. صليوو، سهى نونا (2005). *الإشراف والتنظيم التربوي*. دار صفاء للنشر والتوزيع: عُمان.
16. الطعاني، حسن أحمد (2005). *الإشراف التربوي: مفاهيمه، أهدافه، أسسه، أساليبه*. دار الشروق للنشر والتوزيع، عُمان، الأردن.
17. أبو عابد، محمود محمد (2005). *المرجع في الإشراف والعملية الإشرافية*. الأردن: دار الكتاب الثقافي.
18. عايش، أحمد جميل (2010). *تطبيقات في الإشراف التربوي*. دار المسيرة: عُمان.
19. العبد الكريم، راشد بن حسين (2004). *الممارسة التأملية أسلوب للنمو المهني، ورقة عمل مقدمة لرؤساء أقسام إشراف التربية الإسلامية. جدة*، الإدارة العامة للإشراف التربوي، مكتبة الملك فهد.
20. عبد المعطي، أحمد ومصطفى، محمد (2013). متطلبات تطبيق الإشراف التربوي الإلكتروني ومعوقاته في التعليم الثانوي العام، من وجهة نظر المشرفين التربويين، دراسة ميدانية. *مستقبل التربية العربية- مصر*: 20(86): 11-122.

21. عبيدات، ذوقان وأبو السميد، سهيلة (2007). *إستراتيجيات حديثة في الإشراف التربوي*. دار الفكر: عُمان.
22. عطاري، عارف وآخرون (2005). *الإشراف التربوي: نماذجه النظرية، وتطبيقاتها العملية*. مكتبة الفلاح: الكويت.
23. عطية، أفكار سعيد خميس. (2015). رؤية مقترحة لتطبيق الإشراف التأملي في مدارس التعليم العام بمحافظة الإسكندرية .*مجلة كلية التربية*: جامعة الإسكندرية - كلية التربية، 25(2)، 235-336.
24. العياصرة، عبد الكريم، والفارسي، عائشة ناصر. (2018). أثر الممارسة التأملية في تطوير الأداء التدريسي لمعلمات التربية الإسلامية في سلطنة عُمان. *المجلة التربوية*: جامعة الكويت – مجلس النشر العلمي، 32 (128)، 135-181.
25. الغتم، نورة أحمد (2013). *رؤية جديدة للإشراف التربوي*. وزارة التربية والتعليم.
26. الفهدي، راشد بن سليمان بن حمدان، الراسبي، ناصر بن هلال بن ناصر، العريمي، حليس بن محمد بن حليس، و المحرزي، راشد بن سيف بن مصبح. (2013). فاعلية الإشراف التربوي في سلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمي . *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*: جامعة السلطان قابوس، 7(2): 200-213.
27. المغيرية، يسرى بنت محمد. (2009). *كيف يمكنك ممارسة الإشراف التأملي؟* رسالة التربية: وزارة التربية والتعليم، ع 23، 12 -133 – مسترجع بتاريخ 2021/5/10، مسترجع من http://search.mandumah.com.squ.idm.oclc.org/Record/36097
28. نشوان، يعقوب (1986). *الإدارة والإشراف التربوي بين النظرية والتطبيق*. دار الفرقان: عُمان.
29. الهجران، عبد الله (2005). *نماذج حديثة، وتطبيقات في الإشراف التربوي*. دراسة دكتوراة، كلية التربية، جامعة الأردن: عُمان.
30. الهنائي، فاطمة عامر محمد (2012). *الإشراف التربوي ودوره في تطوير الإنماء المهني بسلطنة عُمان*. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.
31. وزارة التربية والتعليم. (2012). *تقرير للدراسة الدولية المشتركة بين وزارة التربية والتعليم والبنك الدولي*. مسقط، سلطنة عُمان، وزارة التربية والتعليم.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

1. Alger, C.; & Chizhik, A. (2006). *Reflective Supervision Guide Teacher Handbook for reflective supervision/consultation*. Michigan association for infant mental health.
2. Burns, R. W., Jacobs, J., & Yendol-Hoppey, D. (2019). A framework for naming the scope and nature of preservice teacher supervision in clinically based teacher preparation: Tasks, high-leverage practices, and pedagogical routines of practice. *The Teacher Educator*, 1- 25. https://doi.org/10.1080/08878730.2019.1682091
3. Donahue-Keegan, D. (2018). Cultivating culturally responsive teaching in teacher preparation. In J. Dalton, E. Hope, and K. Byrnes (Eds.). *The teaching self: Contemplative practices, pedagogy, and research in education* [e-reader version]. Rowman & Littlefield.
4. Goker, S. D. (2016). An Alternative Model of Reflective Teachers Supervision. *Journal of Human Science,* 13(2): 3560-3570.
5. Haberlin, S. (2020). Mindfulness-Based Supervision: Awakening to New Possibilities. *Journal of Educational Supervision, 3* (3). https://doi.org/10.31045/jes.3.3.6
6. Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: past, present, and future. Clinical Psychology*: Science and Practice,* 10(2): 144-156. https://doi.org/10.1093/clipsy/bpg016
7. Kuru, K. (2018). Alternative Observation Tools for The Scope of Contemporary Education Supervision. *European Journal of Education Research,* 7(2): 329-340. https://doi.org/10.12973/eu-jer.7.2.329
8. Lawlor, D. (2013). A transformation programme for children's social care managers using an interactional and reflective supervision model to develop supervision skills. *Journal of Social Work Practice*, 27(2): 177-189. https://doi.org/10.1080/02650533.2013.798156
9. Murry, S. & Leadbetter, J. (2018). Video Enhanced Reflective Practice (VERP): Supporting the Development of Trainee Educational Psychologists Consultation and Peer Supervision Skills. *Educational Psychologists in Practice,* 34(4): 397- 411. https://doi.org/10.1080/02667363.2018.1488679
10. Rodinguez, S., (2008). Teachers Attitudes Toward Reflective Teaching. Evidence in A professional Development Program, Retrieved from*:* http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=s1657.
11. Silva, D. Y & Danna, N, F. (2001). Collaborative Supervision in the Professional development school. *Journal of Curriculum and Supervision.*
12. Semple, R. J., Droutman, V., & Reid, B. A. (2017). Mindfulness goes to school: Things learned (so far) from research and real-world experiences. *Psychology in the Schools,* 54(1): 2952. https://doi.org/10.1002/pits.21981

www.refaad.com

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
International Journal of Educational & Psychological Studies (EPS)
Journal Homepage: https://www.refaad.com/views/EPSR/Home.aspx
ISSN: 2520-4149 (Online) 2520-4130 (Print)

The degree to which educational supervisors practice Mindfulness-based supervision from their point of view in Al Dakhiliyah Governorate in the Sultanate of Oman

Mansour bin Yasser bin Obaid Al Rawahi
PhD in Curriculum and Teaching Methods of Mathematics, Ministry of Education, Sultanate of Oman
mans_211@hotmail.com

Dalal bint Mohammed bin Saeed Al Amriya
School Sports Supervisor, Ministry of Education, Sultanate of Oman

Received : 18/8/2021 **Revised** : 30/8/2021 **Accepted** : 9/9/2021 **DOI** : https://doi.org/10.31559/EPS2021.10.3.13

Abstract: The study aimed to identify the extent to which educational supervisors practice Mindfulness-based supervision from their point of view, and to achieve the objectives of the study. The researchers used a questionnaire consisting of (32) items, divided into two axes: supervision based on self-vigilance, and supervision based on vigilance with others, and its validity was verified by presenting it to a group of arbitrators, and to ensure its stability by calculating the value of the stability coefficient for the purposes of internal consistency, which amounted to (0.93). The questionnaire was applied to a random sample consisting of (72) supervisors in Al Dakhiliyah Governorate in the Sultanate of Oman. The study concluded that the degree of educational supervisors' practice of employing vigilance-based supervision was high, with an average of (4.04) and a percentage of (81%), and the degree of supervisors' practice of axes of vigilance (self-vigilance and vigilance with others) was high as well. Where the averages reached (3.95 and 4.15) with a percentage of (79% and 83%), respectively. Additionally, it was found that there were no statistically significant differences. According to the variables: gender, years of supervisory experience, and specialization, the study recommended the need to continue to employ vigilance-based supervision techniques in supervisory work as a modern educational orientation capable of developing the skills of the educational supervisor and activating his roles, renewing his tools and practical practices, in addition to the need to provide an environment supportive of the practice of mindfulness-based supervision in the school environment.

Keywords: *educational supervision; mindfulness-based; Al Dakhiliyah Governorate.*

References:

1. Abw 'abd, Mhmwd Mhmd (2005). Almrj' Fy Aleshraf Wal'mlyh Aleshrafyh. Alardn: Dar Alktab Althqafy.
2. 'aysh, Ahmd Jmyl (2010). Ttbyqat Fy Aleshraf Altrbwy. Dar Almsyrh: 'uman.
3. Al'bd Alkrym, Rashd Bn Hsyn (2004). Almmarsh Altamlyh Aslwb Llnmw Almhny, Wrqh 'ml Mqdmh Lr'sa' Aqsam Eshraf Altrbyh Aleslamyh. Jdh, Aledarh Al'amh Lleshraf Altrbwy, Mktbt Almlk Fhd.
4. 'bd Alm'ty, Ahmd Wmstfa, Mhmd (2013). Mttlbat Ttbyq Aleshraf Altrbwy Alelktrwny Wm'wqath Fy Alt'lym Althanwy Al'am, Mn Wjht Nzr Almshrfyn Altrbwyyn, Drash Mydanyh. Mstqbl Altrbyh Al'rbyh- Msr: 20(86): 11-122.
5. 'bydat, Dwqan Wabw Alsmyd, Shylh (2007). Estratyjyat Hdythh Fy Aleshraf Altrbwy. Dar Alfkr: 'uman.
6. 'tary, 'Earf Wakhrwn (2005). Aleshraf Altrbwy: Nmadjh Alnzryh, Wttbyqatha Al'mlyh. Mktbh Alflah: Alkwyt.
7. 'tyh, Afkar S'yd Khmys. (2015). R'yh Mqtrhh Lttbyq Aleshraf Altamly Fy Mdars Alt'lym Al'am Bmhafzt Alesskndryh. Mjlt Klyt Altrbyh: Jam't Alesskndryh - Klyt Altrbyh, 25(2), 235-336.
8. Al'yasrh, 'bd Alkrym, Walfarsy, 'a'shh Nasr. (2018). Athr Almmarsh Altamlyh Fy Ttwyr Alada' Altdrysy Lm'lmat Altrbyh Aleslamyh Fy Sltnt 'uman. Almjlh Altrbwyh: Jam't Alkwyt – Mjls Alnshr Al'lmy, 32 (128), 135-181.
9. Ahmd, Ebrahym Ahmd (2003). Aleshraf Almdrsy Wal'yady. Dar Alfkr Al'rby: Alqahrh.

10. Bryk, Fatmh Mhmd Ahmd (2011). Waq' Mmarst Almshrfat Altrbwyat Llnmadj Aleshrafyh Alhdythh Bmntqh Jazan, Mjlt Albhwth Altrbyh Alnw'yh: Jam't Almnswrh, (23) Aljz' Althany: 979-1016.

11. Alblwshyh, 'a'shh Bnt 'bdallh Bn Rmdan, Alfhdy, Rashd Bn Slyman Bn Hmdan, W Aljabry, Khlfan Bn Nasr Bn Khlfan. (2020). Al'laqh Byn Tswrat Almshrfyn Altrbwyyn 'n Aleshraf Altamly Wwaq' Mmarsthm Lh Fy Sltnh 'uman. Mjlt Alandls Ll'lwm Alensanyh Walajtma'yh: Jam'eh Alandls Ll'lwm Waltqnyh, (37): 51-69. Mstrj' Btarykh 29/4/ 2021, Mstrj' Mn http://search.mandumah.com.squ.idm.oclc.org/record/1098379

12. Albaytyn, 'bdal'zyz (2004). Atjahat Hdythh Fy Aleshraf Altrbwy. Mktbt Al'bykan: Alryad.

13. Aldlymy, Tarq (2016). Aleshraf Altrbwy Watjahath Alm'asrh. Mrkz Dybwnw Lt'lym Altfkyr.

14. Alfhdy, Rashd Bn Slyman Bn Hmdan, Alrasby, Nasr Bn Hlal Bn Nasr, Al'rymy, Hlys Bn Mhmd Bn Hlys, W Almhrza, Rashd Bn Syf Bn Msbh. (2013). Fa'lyt Aleshraf Altrbwy Fy Sltnh 'uman Mn Wjht Nzr Alm'lmy. Mjlh Aldrasat Altrbwyh Walnfsyh: Jam't Alsltan Qabws, 7(2): 200-213.

15. Alghtm, Nwrh Ahmd (2013). R'yh Jdydh Lleshraf Altrbwy. Wzart Altrbyh Walt'lym.

16. Alhtybat, 'bd Alrhmn (2008). Alnzryh Albna'yh Waleshraf Altrbwy Albna'y. Jam't Almlk Fhd Llbtrwl, Alzhran.

17. Aljabryh, Zhwr Y'eqwb Syf. (2019). Drjt Mmarsh Almshrfyn Altrbwyyn Lleshraf Altamly W'laqth Bttwyr Ada' M'lmy Mdars Alt'lym Alasasy Fy Mhafzt Aldakhlyh Bsltnh 'uman. Rsalt Majstyr Mnshwrh, Jam't Nzwa, Qa'dt M'lwmat Dar Almnzwmh.

18. Alhjran, 'bd Allh (2005). Nmadj Hdythh, Wttbyqat Fy Aleshraf Altrbwy. Drast Dktwrah, Klyt Altrbyh, Jam't Alardn: 'uman.

19. Alhna'y, Fatmh 'amr Mhmd (2012). Aleshraf Altrbwy Wdwrh Fy Ttwyr Alenma' Almhny Bsltnh 'uman. Rsalt Dktwrah Ghyr Mnshwrh, Aljam'h Aleslamyh Al'almyh Bmalyzya.

20. Alkhtyb, Rdah Walkhtyb Ahmd Walfrh, Wjyh (2001). Aledarh Waleshraf Altrbwy Atjahat Hdythh. Altb'h Althalthh, Dar Alaml, 'uman, Alardn.

21. Almghyryh, Ysra Bnt Mhmd. (2009). Kyf Ymknk Mmarsh Aleshraf Altamly? Rsalt Altrbyh: Wzart Altrbyh Walt'lym, ' 23, 12 – 133- Mstrj' Btarykh 10/5/2021, Mstrj' Mn http://search.mandumah.com.squ.idm.oclc.org/record/36097

22. Nshwan, Y'qwb (1986). Aledarh Waleshraf Altrbwy Byn Alnzryh Walttbyq. Dar Alfrqan: 'uman.

23. Alsbhyh, Salhh Ahmd (2019). Asalyb Aleshraf Altrbwy Wahdafh T'lym Jdyd, Mn Mwq' https://www.new-educ.com/asalyb-aleshraf-altrbwy-w-ahdafh.

24. Alsbyl, Mdawy (2013). Aleshraf Altrbwy Fy Zl Altknwlwjya Waltghdyh Alraj'h. Mn Mwq' https://journals.qou.edu/index.php/nafsia/article/view/222/217

25. Sfr, Salhh Mhmd (2008). Aleshraf Altrbwy 'N B'd Byn Alahmyh Walmmarsh Wm'wqat Astkhdamh. Rsalt Dktwrah Ghyr Mnshwrh, Klyh Altrbyh, Jam't Am Alqra: Mkh Almkrmh.

26. Shahyn, 'bdalftah (2012). Waq' Almmarsat Altamlyh La'da' Alhy'h Altdrysyh Fy Jam't Alqds Almftwhh W'laqtha Batjahathm Nhw Alttwr Almhny Aldaty Fy Dw' B'd Almghtrat, Mjlh Jam't Alazhr Bghzh: Slslt Al'lwm Alensanyh, 14 (2): 181-208.

27. Slyww, Sha Nwna (2005). Aleshraf Waltnzym Altrbwy. Dar Sfa' Llnshr Waltwzy': 'uman.

28. Alt'any, Hsn Ahmd (2005). Aleshraf Altrbwy: Mfahym, Ahdafh, Assh, Asalybh. Dar Alshrwq Llnshr Waltwzy', 'uman, Alardn.

29. Alzhrany, 'bdalkhalq (2012). Tswr Mqtrh Lttwyr Aleshraf Altrbwy 'la Mdars Almstqbl Fy Dw' Mdkhly Edart Alm'rfh, Walt'lm Altnzymy. Rsalh Dktwrah, Jam't Am Alqra, Alryad.

30. Alzyany, Eyman Wakhrwn (2007). R'yh Jdydh Lleshraf Altrbwy Fy Dw' Mttlbat Ttwyr Almrhlh Ale'dadyh. M'tmr Wzart Altrbyh Walt'lym Albhrynyh Alhady Wal'shryn, Alt'lym Ale'dady Ttwyr Wtmwh Mn Ajl Almstqbl, Wzart Altrbyh Walt'lym Albhrynyh: Almnamh.

31. Wzart Altrbyh Walt'ym. (2012). Tqryr Lldrash Aldwlyh Almshtrkh Byn Wzart Altrbyh Walt'lym Walbnk Aldwly. Msqt, Sltnt 'uman, Wzart Altrbyh Walt'lym.