دار نشر جامعة قطر
Qatar University Press

كلية التربية
College of Education
QATAR UNIVERSITY جامعة قطر

OPEN ACCESS

ممارسات المشرفين التربويين للإشراف المتنوع كما يدركها المعلمون بمدارس التعليم ما بعد الأساسي في محافظة مسقط بسلطنة عمان

منى بنت خميس بن راشد العلوية[1] almansi66@moe.om
حسام الدين السيد محمد إبراهيم[2] h.ibrahim@unizwa.edu.om
خالصة بنت سالم بن حمد الحارثية[3] khalsa-alharthy@moe.om

ملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة المشرفين التربويين للإشراف المتنوع بمدارس التعليم ما بعد الأساسي في محافظة مسقط بسلطنة عمان، وكذلك الكشف عن الفروق في متوسطات استجابات أفراد العينة، وفقًا لمتغيرات: النوع، والمسمى الوظيفي، وسنوات الخبرة الوظيفية.

ولتحقيق أهداف الدراسة، استُخدم المنهج الوصفي، وأُعدت استبانة مكونة من ثلاثة محاور، تتعلق بدرجة ممارسة المشرفين التربويين للإشراف المتنوع، وهي: (أسس الإشراف المتنوع ومرتكزاته، ومهام المشرف التربوي في ضوء الإشراف المتنوع، وأساليب الإشراف المتنوع)، وطُبقت الاستبانة على عينة مكونة من (300) معلمٍ ومعلمة.

وبعد معالجة البيانات إحصائيًا، توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج، أهمها: أن درجة ممارسة المشرفين التربويين للإشراف المتنوع بمدارس التعليم ما بعد الأساسي، جاء بدرجة متوسطة في المحاور الثلاثة، وأن أقل أساليب الإشراف المتنوع ممارسةً هو أسلوب التطوير المكثف، وذلك بدرجة ضعيفة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا تُعزى إلى متغيرَي النوع وسنوات الخبرة الوظيفية، في حين توجد فروق دالة إحصائيًا وفقًا لمتغير المسمى الوظيفي، وذلك لصالح المعلمين الأوائل في جميع المحاور.

وخلصت الدراسة إلى وضع مجموعة من الإجراءات، ومنها: ضرورة اهتمام المشرفين التربويين بالتطوير المكثف للمعلمين الجدد والمعلمين الذين لديهم قصور في أدائهم التدريسي.

الكلمات المفتاحية: الإشراف المتنوع، المشرفين، سلطنة عمان

1. مشرفة إدارة مدرسية، وزارة التربية والتعليم، سلطنة عُمان.
2. أستاذ مشارك، قسم التربية والدراسات الإنسانية، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى، سلطنة عُمان.
3. رئيسة قسم تنمية العلاقة مع المجتمع، وزارة التربية والتعليم، سلطنة عمان.

للاقتباس: العلوية، منى، وإبراهيم، حسام، والحارثية، خالصة. «ممارسات المشرفين التربويين للإشراف المتنوع كما يدركها المعلمون بمدارس التعليم ما بعد الأساسي في محافظة مسقط بسلطنة عمان»، **مجلة العلوم التربوية**، العدد 19، 2022

https://doi.org/10.29117/jes.2022.0077

© 2022، العلوية، وإبراهيم، والحارثية، والمبيحسية، الجهة المرخص لها: دار نشر جامعة قطر. تم نشر هذه المقالة البحثية وفقًا لشروط Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0). تسمح هذه الرخصة بالاستخدام غير التجاري، وينبغي نسبة العمل إلى صاحبه، مع بيان أي تعديلات عليه. كما تتيح حرية نسخ، وتوزيع، ونقل العمل بأي شكل من الأشكال، أو بأية وسيلة، ومزجه وتحويله والبناء عليه، طالما يُنسب العمل الأصلي إلى المؤلف.

دار نشر جامعة قطر
Qatar University Press

كلية التربية
College of Education
QATAR UNIVERSITY جامعة قطر

OPEN ACCESS

The Practices of Educational Supervisors for Differentiated Supervision as Perceived by Teachers in Post-Basic Education Schools in Muscat Governorate, Sultanate of Oman

Muna Khamis Rashid AL-Alawi[1]
almansi66@moe.om

Hossam El Din Elsayed Mohamed[2]
h.ibrahim@unizwa.edu.om

Khalsa Salim Hamed AL-Harthi[3]
Khalsa-alharthy@moe.om

Abstract

This study aimed to know the degree of practising for differentiated supervision in post-basic education schools in Muscat Governorate, and to locate the differences in the responses of the sample, according to the variables of gender, job, and experience. The study used the descriptive method. It was conducted through the distribution of a questionnaire covering three main areas, related to the educational supervisors' practices of differentiated supervision, including basis of differentiated supervision, supervisor's tasks in the light of differentiated supervision, and methods of differentiated supervision. The sample consisted of (300) teachers.

Statistical analysis of data has demonstrated that supervisors' practices of differentiated supervision is under the expected level, as it scored medium grade in the three aspects. The intensive development method of Differentiated Supervision was the least practiced method scoring a low grade. Furthermore, the results revealed no statistically significant differences due to the variables of gender and experience, while there were statistically significant differences according to job variable, in favor of the senior teachers, in all aspects.The study suggests several procedures, including the provision of intensive training by educational supervisors for new teachers and those with inefficient teaching performance.

Keywords: Differentiated Supervision; Supervisors; Sultanate of Oman

1. School Administration Supervisor, Ministry of Education, Sultanate of Oman.
2. Associate Professor, Department of Education and Human Studies, College of Arts & Sciences, University of Nizwa, Sultanate of Oman.
3. Head of Department of Community Relations Development, Ministry of Education, Sultanate of Oman.

Cite this article as: AL-Alawi M., Mohamed H., & AL-Harthi KH.,"The Practices of Educational Supervisors for Differentiated Supervision as Perceived by Teachers in Post-Basic Education Schools in Muscat Governorate, Sultanate of Oman", *Journal of Educational Sciences*, Issue 19, 2022

https://doi.org/10.29117/jes.2022.0077

© 2022, AL-Alawi M., Mohamed H., & AL-Harthi KH., licensee QU Press. This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0), which permits non-commercial use of the material, appropriate credit, and indication if changes in the material were made. You can copy and redistribute the material in any medium or format as well as remix, transform, and build upon the material, provided the original work is properly cited.

المقدمة

يُعد الإشراف التربوي عنصرًا مُهمًا وركيزة رئيسة في العملية التعليمية بالمدارس؛ إذ إن تنفيذ البرامج والمشروعات لتحسين التعليم وتطويره تحتاج إلى إشراف تربوي على درجة عالية من الكفاءة والفعالية، ويسهم في مساعدة المعلمين على النمو المهني والتنمية المهنية المستمرة، وتحسين مستويات أدائهم، وإطلاق قدراتهم وطاقاتهم الكامنة، وحل المشكلات التي تواجههم بطرائق إبداعية ابتكارية؛ لتحقيق أهداف العملية التعليمية بجودة عالية.

ونظرًا لأهمية الإشراف التربوي، تعددت أنواعه؛ لتمكين المشرفين التربويين من أداء أدوارهم بإتقان، ومن مواكبة المستجدات التربوية، وذلك مثل: الإشراف بالأهداف، والإشراف التطوري، والتشاركي، والعيادي، والإشراف عن بعد، والإشراف الإبداعي، والوقائي، والتصحيحي، والبنائي، والتأملي، والإشراف المتنوع (Al-Kiyumi & Hammad, 2019).

ويعد الإشراف المتنوع (Differentiated Supervision) من الاتجاهات الرائدة في مجال الإشراف التربوي؛ فهو يسعى إلى إحداث نقلة نوعية في مجال العمل الإشرافي، من حيث الممارسة، والأساليب الإشرافية المتبناة، ويرجع تطوير هذا النموذج إلى المربي الأمريكي آلان جلاثهورن (Allan Glatthorn) في كتابه «الإشراف المتنوع» سنة 1984، ويرتكز على فرضية أن المعلمين مختلفون فيما بينهم، من حيث الخبرة والإمكانات الشخصية والمهنية؛ فلا بد من تنوع الإشراف؛ فهو يسعى إلى الاستفادة من أساليب الإشراف الأخرى وتطويعها؛ لتناسب أكبر عدد من المعلمين؛ فالإشراف المتنوع يقوم على فكرة تقديم ثلاثة أساليب رئيسة للمعلمين، وفقًا لمستوى المساعدة التي يحتاجونها لتنمية أنفسهم مهنيًا، وهي: التطوير المكثف، والنمو المهني التعاوني، والنمو الموجه ذاتيًا (العبد الجبار، 2008).

يُراعي الإشراف المتنوع الفروق الفردية بين المعلمين، وتفاوت حاجاتهم، وقدراتهم المهنية، فيقدم أساليب إشرافية تُقدر مهنية المعلمين، عن طريق تفعيل دورهم في أنشطة النمو المهني؛ إذ يُعطي حق اختيار الأسلوب الإشرافي للمعلم بدلًا من المشرف التربوي (السلمي، 2014؛ العبد الكريم، 2004)، وقد أشار بيرينو (Piraino, 2006)، وسبيس (Speace, 2003) إلى دور الإشراف المتنوع في تعزيز الثقافة التعاونية بين المعلمين، وفعاليته في تطوير التخطيط للتدريس داخل الصف، وتحقيق مهنية المعلمين، وإتاحة المجال لهم للمشاركة في تحديد أهداف تنميتهم المهنية وأساليبها، وتعزيز المسؤولية المشتركة، والتعاون بين المعلم والمشرف التربوي في تطوير الممارسات المهنية للمعلمين.

حدد كل من العبد الجبار (2008)، والعبد الكريم (2005)، وعطاري وآخرين (2005) مجموعة من الأسس والمرتكزات يعتمد عليها الإشراف المتنوع، أهمها: منح المعلم حرية بناء معرفته ذاتيًا، مستفيدًا من الخبرات السابقة التي اكتسبها من مختلف المصادر، مثل المجتمع، والمدرسة، والزملاء، والمشرف، وتمكين المعلمين من خلال إعطائهم السلطة والحرية والاستقلالية في اتخاذ القرار تجاه أدائهم التدريسي ونموهم المهني، وإشعارهم بمكانتهم الاجتماعية والمهنية، مع تحملهم مسؤولية ما يقومون به من أعمال، وتمكينهم من الشعور بأن لديهم المهارات والقدرات التي تمكنهم من مساعدة الطلبة على التعلم.

يعتمد الإشراف المتنوع على ثلاثة أساليب؛ الأول: التطوير المكثف، فيعمل المشرف التربوي مع المعلم عن قرب وعلى نحو مركز؛ بهدف تطوير المهارات الأساسية للتدريس وتحسينها؛ والثاني: النمو المهني التعاوني، من خلال تعاون منتظم بين المعلمين والمشرف التربوي، بحيث يلاحظ مجموعةٌ من المعلمين أحد زملائهم، بإشراف المشرف التربوي، في موقف صفي، ثم يناقشون الجوانب التي تحتاج إلى تطوير وتحسين؛ والثالث: النمو المهني الذاتي، ويعمل فيه المعلم على نحو مستقل، معتمدًا على جهده الذاتي، فيحدد لنفسه هدفًا أو أكثر، يعمل على تحقيقه خلال فصل أو عام دراسي كامل، ويضع لذلك خطة ينفذها، ثم يُعد تقريرًا عما تحقق له من نمو مهني، يقدمه للمشرف التربوي؛ للحصول على التغذية الراجعة المناسبة، ويكون دور المشرف المساندة، وليس التدخل المباشر(عايش، 2010؛ نبهان، 2007).

ويقوم المشرفون التربويون بمجموعة متعددة من المهام والمسئوليات في الإشراف المتنوع، مثل: عقد اجتماع مع مديري المدارس المسندة إليهم؛ للاتفاق على الإجراءات الرئيسة لخطة العمل، وتصنيف المعلمين إلى ثلاث فئات وفق معايير التصنيف المحددة (فئة التطوير المكثف، وفئة النمو التعاوني، وفئة النمو الذاتي)، ومتابعة مدير المدرسة لتنفيذ اللقاءات التربوية التي تقام كل أسبوعين، وحضور فعالياتها والمشاركة فيها، ووضع خطة لزيارات المعلمين في فئة (التطوير المكثف)، وإعطاء تصور للمعلمين في فئة النمو الموجه ذاتيًا عن كيفية إعداد خطة التنمية الذاتية، والاطلاع على الخطط الفنية لكل معلم من فئة النمو الموجه ذاتيًا، وزيارة المعلمين في فئة التطوير المكثف، وتنمية مهاراتهم، والاطلاع على خطط حلقات تدرب الأقران ومتابعة تنفيذها، وتقديم الدورات التدريبية للمعلمين في ضوء احتياجاتهم، وتقويم الأداء الوظيفي للمعلمين بالتشاور مع مدير المدرسة، وإعداد تقرير فصلي عن أداء المدارس المسندة إليه (العنزي، 2009؛ وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية، 2006أ).

وإيمانًا من وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان بأهمية الإشراف التربوي في الارتقاء بالعملية التعليمية التعلمية، فقد حظي باهتمام كبير على المستويين المركزي واللامركزي في المحافظات؛ فقد شهد جهودًا متنوعة للتطوير في هيكلته وأساليبه وطرائقه ومهامه وفاعليته (عطاري وآخرون، 2005)، ومن أبرز تلك الجهود: تنظيم ملتقيات وندوات وورش عمل تربوية دورية؛ لتطوير الممارسات الخاصة بالإشراف التربوي، وتعزيز جودة أداء المعلم وممارساته التربوية، كندوة «تحديات الدور وفاعلية الممارسة» خلال الفترة (28–29 مارس 2010)، التي أكدت على ضرورة الابتكار والتنويع في الأساليب الإشرافية؛ لتلبية حاجات المعلمين، وتبنّي ثقافة تعميق العمل الجماعي داخل المؤسسة التربوية (وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان، 2010)، وكذلك ملتقى الإشراف التربوي الأول المنفذ في ديسمبر 2019؛ بهدف تسليط الضوء على أفضل الممارسات الإشرافية، وتبادل الخبرات والتجارب الرائدة بين المشرفين التربويين (وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان، 2019).

كما عملت وزارة التربية والتعليم بالسلطنة على استحداث برامج تدريبية متخصصة للمشرفين التربويين، كبرنامج «خبراء الإشراف»، الذي بدأ منذ عام 2014 بتنظيم المعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين، ومدته عامان، ويهدف بوجهٍ عام إلى تطوير معارف المشرفين ومهاراتهم، وفق أفضل الممارسات العالمية (وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان، 2016أ)، بالإضافة إلى تدشين الوزارة لنظام المؤشرات التربوية؛ ليمثل قاعدة بيانات تساعد المشرفين

على تتبع مستوى أداء المعلمين، وتقاريرهم الإشرافية التراكمية، ومستوى تقدم طلبتهم في التعلم، والبرامج الإنمائية التي خضعوا لها (وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان، 2019)، ولحاجة النظام التعليمي لتجويد عملية الإشراف، استُحدِث أخيرًا مسمى المديرية العامة للإشراف التربوي في هيكلة وزارة التربية والتعليم، وذلك بالمرسوم السلطاني رقم 2020/79، وتهدف في أحد مهامها إلى تقديم الدعم الفني اللازم للمشرفين، وضمان أن المعلمين قد قُدمت المساعدة لهم لتنمية أنفسهم مهنيًا (وزارة العدل والشؤون القانونية بسلطنة عمان، 2020).

الدراسات السابقة

اهتمت كثير من الدراسات السابقة العربية بالإشراف المتنوع؛ فأجرى العبد الجبار(2007) دراسة هدفت إلى معرفة مدى إسهام الإشراف المتنوع في تقدير مهنية المعلم في المملكة العربية السعودية، ومن خلال الاستبانة التي وزعت على (433) معلمًا، منهم (181) معلمًا بمدارس حكومية، و(252) معلمًا بمدارس أهلية، توصلت الدراسة إلى أن من الإسهامات العالية للإشراف المتنوع في تقدير مهنية المعلم: بثّ روح العمل الجماعي والتعاوني داخل المدرسة، والعمل على الحد من ممارسات التفتيش وتصيد الأخطاء، وجعل المعلم يمارس دور الريادة والشراكة في الخبرة المتعلمة، بدلًا من دور المتلقي للتوجيه، ومنح المعلم الحرية في اختيار الأسلوب الأمثل لتطوير قدراته المهنية، وبينت الدراسة أيضًا أن من أدنى إسهامات الإشراف المتنوع في تقدير مهنية المعلم: حصولَ المعلم على الشكر والثناء على عطائه داخل المدرسة، وإعطاء المزيد من الاهتمام والتركيز على المعلم الجديد لتطوير أدائه المهني.

كما هدفت دراسة الزغيبي (2008) إلى وضع تصور مقترح للإشراف التربوي الداخلي المتنوع في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، وبتطبيق استبانة احتوت على ثلاثة محاور، هي: مهام الإشراف التربوي الداخلي المتنوع، وخطوات تطبيق الإشراف التربوي الداخلي المتنوع، وضوابط تطبيق الإشراف التربوي الداخلي المتنوع على (759) معلمًا، (150) مديرًا، و(131) مشرفًا؛ أسفرت نتائج الدراسة عن وجود درجة عالية من الموافقة بشأن أهمية محاور الدراسة، ووجود فروق دالة إحصائياً في جميع محاور الدراسة، وفقًا لمتغير سنوات الخبرة ومتغير الوظيفة، لصالح المعلم، إضافةً إلى وضع تصور مقترح للإشراف التربوي الداخلي المتنوع؛ لتطبيقه على مدارس المملكة العربية السعودية.

وأجرى السلامي (2008) دراسة لتقويم تجربة المملكة العربية السعودية في تطبيق الإشراف المتنوع في ضوء أهدافها، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي لجمع البيانات، بواسطة استبانة وُزعت على (177) مشرفًا تربويًا، ممن طبقوا النموذج عمليًا، وأشارت النتائج إلى تحقق معظم أهداف تجربة تطبيق الإشراف المتنوع بدرجة عالية، ومنها: تركيز عمل المشرف في مدارس محددة ومنطقة محددة، وتشجيع المعلمين ذوي الخبرة على تطوير زملائهم بطريقة تعاونية، وتمكين المعلمين من اتخاذ القرارات في عملية تطوير أنفسهم، وتحسين أداء المعلمين الجدد المحتاجين إلى دعم من الإشراف التربوي.

وسعت دراسة الموسى (2009) إلى بيان دور تطبيق الإشراف التربوي المتنوع على النمو المهني لمعلمات المدارس الحكومية للبنات بمنطقة الرياض، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، مستخدمة أداتين لجمع البيانات،

الأداة الأولى هي المقابلات مع عينة مكونة من (3) مديرات، و(20) معلمة، و(5) مشرفات، ثم طُبِّقت الاستبانةُ أداةً ثانية، وقد توصلت الدراسة إلى أن الإشراف التربوي المتنوع يسهم بدرجة عالية جدًا في النمو المهني للمعلمات، وأن من معوقات تطبيق الإشراف التربوي المتنوع حاجتَه إلى وقت وجهد، وزيادة المهام المدرسية على المشرفة والمديرة والمعلمة، كما بينت الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في محور آليات تطبيق الإشراف التربوي المتنوع، ومحور معوقات تطبيق الإشراف التربوي المتنوع، ومقترحات تفعيل تطبيقه، تعزى إلى سنوات الخبرة، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في خطوات تطبيق النمو المهني الذاتي تعزى إلى الوظيفة.

أما دراسة بريك (2011)، فهدفت إلى التعرف على واقع ممارسة المشرفات التربويات للنماذج الإشرافية الحديثة (الإكلينيكي، والتطوري، والمتنوع، والتأملي، والإلكتروني) بمنطقة جازان، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، ومن خلال استبانة كشفت عينة الدراسة – المتمثلة في (46) مشرفة تربوية، بواقع (21) مشرفة بمنطقة جازان، و(25) مشرفة بمركز إشراف أبي عريش – أن المشرفات التربويات لا يمارسن النماذج الإشرافية (المتنوع، والتأملي، والتطوري)، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات ممارسة عينة الدراسة للنماذج الإشرافية الحديثة، تعزى إلى متغيرات سنوات الخبرة في التدريس.

وجاءت دراسة أبو الكاس (2012) للوقوف على دور الإشراف المتنوع في تنمية أداء معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس محافظات غزة بفلسطين، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، مستخدمة استبانة وزعت على (710) معلمًا، و(35) مشرفًا من الجنسين، في دائرة التربية والتعليم بوكالة الغوث الدولية، وخلصت الدراسة إلى عدد من النتائج، أهمها: أن مراعاة الفروق الفردية بين المعلمين ذو أهمية كبيرة جدًا في تطوير أداء المعلمين، وأن أكثر أدوار المشرف ممارسةً: تنفيذُ الزيارات الصفية وفق جداول زمنية معدة سابقًا، وتدريبُ المعلمين على مهارات التدريس.

وهدفت دراسة السلمي (2014) إلى معرفة درجة إسهام الإشراف المتنوع في تطوير الأداء المهني لمعلمة اللغة الإنجليزية بالمملكة العربية السعودية. ولتحقيق هدف الدراسة، استخدمت المنهج الوصفي، والاستبانة أداةً بحثية، وُزِعت على عينة قصدية مكونة من (130) معلمة، و(15) مشرفة تربوية بمدينة مكة المكرمة، وكشفت النتائج عن وجود درجة إسهام عالية للإشراف المتنوع في تطوير الأداء المهني لمعلمة اللغة الإنجليزية، في جميع محاور الدراسة، كما بينت الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات عينة الدراسة، تعزى إلى متغيرات العمل الحالي، والمؤهل العلمي، والخبرة.

كما هدفت دراسة أبو زهير (2017) إلى رصد واقع ممارسة المشرفات التربويات في منطقة عسير بالسعودية للإشراف المتنوع، بأساليبه الثلاثة: التطوير المكثف، والنمو المهني التعاوني، والنمو الموجه ذاتيًا، اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، وباستخدام استبانة استجابت لها (191) مشرفة تربوية، وأظهرت الدراسة أن المشرفات يمارسن الإشراف المتنوع بدرجة كبيرة، وقد كان أسلوب التطوير المكثف هو الأكثر ممارسة، يليه أسلوب النمو المهني التعاوني، كما كشفت الدراسة عن عدم وجود فروق في ممارسة المشرفات للإشراف المتنوع، تعزى إلى سنوات الخبرة.

وقد أجرى الهنائي (2017) دراسة لتحديد متطلبات الإشراف المتنوع في سلطنة عمان، من وجهة نظر معلمي الفنون التشكيلية ومشرفيها، وذلك في إطارأربعة مجالات للمتطلبات، هي: الإدارية، والتشريعية، والفنية، والمادية،

ومن خلال استبانة استهدفت (300) معلم، و(30) مشرفًا، توصلت الدراسة إلى أن هناك حاجة تراوحت بين الكبيرة والكبيرة جدًا لتلبية متطلبات الإشراف المتنوع بمجالاتها الأربعة، كما أظهرت الدراسة أنه لا توجد فروق في استجابات عينة الدراسة بشأن تلك المتطلبات تعزى إلى سنوات خبرتهم.

وقد اهتمت كثير من الدراسات الأجنبية بالإشراف المتنوع؛ فأجرى سبيس (Speace, 2003) دراسة هدفت إلى معرفة تأثير الإشراف المتنوع في الممارسة والمشاركة الصفية، من وجهة نظر المعلمين والمديرين، بأربع مدارس شمال شرق الولايات المتحدة الأمريكية، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، مستخدمة المقابلات الشخصية أداةً للدراسة، وتوصلت الدراسة إلى أن استخدام الإشراف المتنوع له أثر إيجابي في ممارسة المعلمين الصفية، إذا تُغُلِّب على العوائق التي تعترض التنفيذ، ومنها: تجهيزات جيدة للمبنى، والتوسع في القرارات الإدارية؛ لإعطاء المعلم حرية تحديد الاختيارات والأهداف، وكذلك الاهتمام بتطوير التغذية الراجعة، كما أن هناك نقاط قوة لنموذج الإشراف المتنوع، من حيث حرية تحديد الأهداف والأساليب، ومرونة النموذج، وفتح المجال للمشاركة والتعاون بين المعلم والمشرف التربوي.

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

وأجرى هيل (Hill, 2009) دراسة هدفت إلى تحديد كيف يمكن للإشراف المتنوع أن يوجد فرصًا لتنمية الخبرة المهنية لدى المعلمين في المدارس؛ فاعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، مستخدمة المقابلةَ أداةً لجمع البيانات، من خلال مديرَي المدارس، ومشرفَي مساعد تعليم، و(15) معلمًا، في مدرستين من المدارس الثانوية التي تطبق الإشراف المتنوع في ولاية إيلينويس، وتوصلت الدراسة إلى أن استخدام الإشراف المتنوع ساعد المعلمين في المدرستين على تحسين ممارساتهم التدريسية، من خلال وضع خطط لتطوير المناهج الدراسية، وإعادة النظر في عملية التقويم، وتنفيذ استراتيجيات ومواد وأنشطة تعليمية جديدة؛ لتحسين تعلم الطلبة، كما كشفت الدراسة أن استخدام الإشراف المتنوع في إحدى المدرستين ركز على إتاحة الحرية للمعلمين لتحديد احتياجاتهم التطويرية، في حين اعتمدت المدرسة الأخرى على أسلوب التنمية المهنية المستمرة للمعلمين، من خلال ورش العمل التي تستهدف تحسين خبرات المعلمين التدريسية.

أما كونو(Kono, 2012)، فقد أجرى دراسة نوعية هدفت إلى تعزيز نظام الإشراف المتنوع وتطويره، بوصفِه بديلًا للإشراف الاكلينيكي، المستخدم كثيرًا من قِبل إدارات المدارس، في مدارس صفوف الثاني عشر، وقد خلصت نتائج الدراسة إلى أن الإشراف المتنوع يتطلب إيجاد مبادئ تساعد على الفهم العميق للمعلمين، ومعرفة مستوى

معلوماتهم، ونقاط قوتهم وضعفهم، ومراحل تطورهم، وابتكار نماذج للتقويم، تُواءَم مع طبيعة خصائص كل معلم، كما توصلت الدراسة إلى أن نموَ أداء كل معلم وتطورَه يتفاوت وفقًا للمراحل المختلفة، وأن تنويع التقويم ربما يمكن أن يكون المفتاح لتحقيق نجاح الأداء الصفي.

في حين سعى الكيومي وحماد (Al-Kiyumi & Hammad, 2019) إلى البحث عن أدوار الإشراف التربوي وممارساته في ظل تحولات الإصلاح التعليمي في سلطنة عمان، من وجهة نظر المشرفين التربويين، وقد اعتمدت الدراسة على أسلوب الدراسات المختلطة، عبر استبانة استهدفت (125) مشرفًا، وكذلك إجراء مقابلات شبه منظمة مع (25) مشرفًا. أظهرت الدراسة أن المشرفين يُظهرون وعيًا جيدًا بأن الإصلاح التعليمي كانت له تأثيرات إيجابية في الممارسات الإشرافية؛ فقد تحولت تلك الممارسات من تمثيل الدور الرقابي والتفتيشي إلى ممارسات أكثر ديموقراطية، ودعمًا، وتعاونًا مع المعلمين، وتحسنت عمليات التواصل والعلاقات المهنية بين المشرفين والمعلمين، ومع ذلك لا تزال هناك بعض الممارسات الإشرافية السلبية، كالاعتماد على الزيارات والملاحظة الصفية بدرجة كبيرة في عملية الإشراف، وتبني أسلوب الزيارات الصفية غير المعلنة.

كما هدفت دراسة هوك وآخرين (Hoque et al., 2020) إلى البحث في العلاقة بين الإشراف (الموجه، والتعاوني، وغير الموجه) وأداء المعلمين في المدارس الثانوية بماليزيا، وباستخدام المنحى الكمي، جُمعت البيانات بواسطة استبانة استهدفت (200) معلم، و(50) مشرفًا، وقد أظهرت الدراسة أن أسلوب الإشراف الموجه له علاقة إيجابية بأداء المعلمين، في حين لم يكن لأسلوبَي الإشراف التعاوني وغير الموجه ارتباطٌ بأداء المعلمين.

بوجهٍ عام، أكدت الدراسات السابقة على أهمية تطبيق الإشراف المتنوع، وتنوعت في أهدافها والأطر العامة لها؛ فقد ركزت بعض الدراسات على دراسة تأثير الإشراف المتنوع في مهنية المعلم، كدراسة العبد الجبار (2007)؛ وعلى النمو المهني للمعلمات، كدراسة الموسى (2009)، ودراسة السلمي (2014)؛ وعلى الممارسة الصفية وتحسين التدريس، كدراسة سبيس (Speace, 2003)، ودراسة بيرنيو (Piraino, 2006)، في حين عُنيت بعض الدراسات بتطوير نماذج مقترحة للإشراف المتنوع، كدراسة الزغيبي (2008)، كما هدفت بعض الدراسات إلى البحث في واقع ممارسة المشرفين التربويين للإشراف المتنوع كما تسعى له الدراسة الحالية، ومن تلك الدراسات دراسة بريك (2011)، وأبو زهير (2017)، وقد اتفقت الدراسة الحالية مع تلك الدراسات – التي بحثت في واقع الممارسة – في استخدام الاستبانة بصفتِها أداةً لجمع البيانات، في حين اختلفت معها في عينة الدراسة؛ ففي حين كان المشرفون يمثلون العينة في تلك الدراسات، اعتمدت الدراسة الحالية على استجابة المعلمين والمعلمين الأوائل لجمع البيانات. وبصورة عامة، استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بناء منهجها وأداتها وتحديد محاورها، بالإضافة إلى مناقشة نتائج الدراسة في ضوء نتائج تلك الدراسات.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

رغم الجهود التي تبذلها وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان لتطوير منظومة الإشراف التربوي، مفهومًا وأهدافًا ومهامًا، وتجهيزاتٍ وكوادرَ بشرية، فإن واقع الإشراف التربوي يشير إلى وجود بعض الممارسات التي لا

تعكس الجهود المبذولة في تطوير منظومة الإشراف التربوي، وهذا ما أكدته كثير من الدراسات السابقة في السلطنة، ومنها: وجود قصور في بعض المهارات الأدائية والشخصية لدى المشرفين (العويسي، 2011)، واعتماد العديد من المشرفين على أسلوب الزيارات الميدانية المفاجئة للمعلم، والتركيز على الجوانب السلبية، والتفتيش بغرض تصيد الأخطاء (السيابي، 2008؛ الهنائي، 2013)، كما أكدت دراسة الكيومي وحماد (Al-Kiyumi & Hammad, 2019) أنه رغم وجود اعتقادات إيجابية لدى المشرفين التربويين في السلطنة بأن عملية الإشراف لا ينبغي أن تعتمد على الدور الرقابي والتفتيشي، بل التركيز على العمل بطريقة تعاونية مع المعلمين، فإن هناك ممارساتٍ سلبيةً لا تزال قائمة، كاعتماد بعض المشرفين على أسلوب الملاحظات الصفية غير المعلنة، وإظهار ممارسات تفتقد المشاركة والديموقراطية مع المعلمين.

ومن جانب آخر، أكدت نتائج الدراسة المشتركة بين وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان والبنك الدولي (2012، 130-134) أن برامج التدريب والتطوير المهني التي يتلقاها المعلمون في أثناء الخدمة يغلب عليها الطابع النظري، وأسلوب التلقين، وأنها لا تلبي الاحتياجات الفعلية للمعلمين، كما كشفت الدراسة ذاتها أنه بالرغم من العدد الكبير للمشرفين التربويين فإن تأثيرهم في جودة التعليم والتعلم غير واضح، وفي هذا السياق، أظهرت الدراسة المشتركة بين وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان واتحاد المنظمات التربوية النيوزلندية (2017) أن الإشراف التربوي بالسلطنة بحاجة إلى التحول إلى الإشراف القائم على المخرجات، والتحول من الإشراف الذي يركز على التنمية المهنية للأفراد إلى الإشراف الذي يركز على التنمية المهنية للمجموعات، القائمة على بناء المجتمعات المهنية وتطويرها.

وبناء على تلك الإشكاليات، ولأهمية الإشراف المتنوع بصفتِه مدخلًا فاعلًا لتطوير ممارسات المعلمين، فإن الدراسة الحالية تتبنى البحث في ممارسة المشرفين التربويين للإشراف المتنوع مع المعلمين في مدارس السلطنة، وذلك من خلال الإجابة عن التساؤلين الآتيين:

1. ما درجة ممارسة المشرفين التربويين للإشراف المتنوع بمدارس التعليم ما بعد الأساسي، من وجهة نظر المعلمين والمعلمين الأوائل في محافظة مسقط بسلطنة عمان؟
2. هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة، تعزى إلى متغيرات: النوع، والمسمى الوظيفي، وسنوات الخبرة الوظيفية؟

فروض الدراسة

لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات استجابات أفراد العينة في درجة ممارسة المشرفين التربويين للإشراف المتنوع، تعزي إلى متغيرات: النوع، والمسمى الوظيفي، وسنوات الخبرة الوظيفية.

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى:

1. التعرف على درجة ممارسة المشرفين التربويين للإشراف المتنوع بمدارس التعليم ما بعد الأساسي في محافظة مسقط بسلطنة عمان، من وجهة نظر المعلمين والمعلمين الأوائل.
2. الكشف عن الفروق في استجابات أفراد العينة، على درجة ممارسة المشرفين التربويين للإشراف المتنوع بمدارس التعليم ما بعد الأساسي في محافظة مسقط بسلطنة عمان، في ضوء متغيرات: النوع، والمسمى الوظيفي، وسنوات الخبرة الوظيفية.

أهمية الدراسة

للدراسة أهمية نظرية وأخرى تطبيقية؛ فمن الجانب النظري، تسهم الدراسة في إثراء الأدب التربوي العربي عن موضوع الإشراف المتنوع، بوصفِه اتجاهًا إشرافيًا تربويًا حديثًا يراعي الفروق الفردية بين المعلمين، وخصوصية احتياجاتهم التطويرية، في حين تتمثل الأهمية التطبيقية للدراسة في مساعدة المشرفين التربويين في سلطنة عمان على فهم ممارسات الإشراف المتنوع الفاعل ومرتكزاته، وأهميته في تطوير عملية الإشراف على المعلمين داخل المدارس، كما يُؤمل أن تُسهم نتائج الدراسة في تحفيز الإدارات التعليمية العليا، والإدارات التنفيذية والإشرافية في وزارة التربية والتعليم، والمديريات التابعة لها في المحافظات، إلى تبني برامج ومشاريع تعمل على مساعدة المشرفين التربويين على تطبيق الإشراف المتنوع، بصفتِه مدخلًا لتطوير الإشراف التربوي في السلطنة.

حدود الدراسة

تمثلت حدود الدراسة في الآتي:

الحدود الموضوعية: ركزت الدراسة على تتبع ممارسة المشرفين التربويين للإشراف المتنوع في إطار ثلاثة محاور، وهي: **أسس الإشراف المتنوع، ومهام المشرف التربوي، وأساليب الإشراف المتنوع.**

الحدود الزمانية: طُبقت الدراسة **في الفصل الثاني من العام الدراسي 2016/2015.**

الحدود البشرية: اقتصرت الحدود البشرية للدراسة على المعلمين والمعلمين الأوائل بمدارس التعليم ما بعد الأساسي، بمحافظة مسقط في سلطنة عمان.

مصطلحات الدراسة

1. **الإشراف المتنوع (Differentiated Supervision):**

عرفته وزارة التربية والتعليم السعودية (2006ب، 39) بأنه: «نهج إشرافي قائم على فرضية أن المعلمين مختلفون في قدراتهم وخبراتهم واهتماماتهم وتفضيلاتهم؛ ولذلك ينبغي للمشرف التربوي أو مدير المدرسة أن يوفر لمعلميه أساليب متنوعة، من الأساليب والنشاطات الإشرافية وأساليب التقويم».

ويُعرِّفه الباحثون إجرائيًا بأنه: نموذج إشرافي، يهدف إلى تطوير أداء المعلمين المهني، مراعيًا الفروق الفردية بين المعلمين، ويُصنفهم إلى مستويات، وفق معايير معينة، مع تحديد الأسلوب الإشرافي الملائم لكل فئة، من بين ثلاثة أساليب، هي: التطوير المكثف، الذي يُقدَّم للمعلمين الجدد وللمعلمين الذين يعانون من مشكلات تدريسية؛ والنمو المهني التعاوني، الذي يكمن في إيجاد أنشطة النمو المهني للمعلمين ورعايتها، من خلال تعاون منظم بين الزملاء؛ والنمو المهني الذاتي، وهو عملية نمو مهنية يعمل فيها المعلم ذو الخبرة والكفاءة العالية منفردًا لتنمية نفسه.

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

هو «نظام يمتد إلى سنتين من التعليم المدرسي في سلطنة عُمان، يعقب مرحلة التعليم الأساسي، ويهدف إلى الاستمرار في تنمية المهارات الأساسية، ومهارات العمل، والتخطيط المهني لدى الطلاب، بما يهيئهم ليكونوا أعضاء فاعلين في المجتمع، وقادرين على الاستفادة من فرص التعليم والتدريب والعمل بعد التعليم المدرسي» (وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان، 2007 ، 6).

منهج الدراسة

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، باستخدام الأسلوب الكمي في تحليل البيانات؛ إذ يرى الكسباني (2012، ص86) أن المنهج الوصفي هو «الطريقة البحثية التي يعتمد عليها الباحثون في الحصول على معلومات وافية ودقيقة، تصور الواقع الاجتماعي، وتسهم في تحليل ظواهره تحليلًا كافيًا ودقيقًا؛ لاستخلاص دلالتها، والوصول إلى نتائج أو تعميمات عن الظاهرة». وذكر المعايطة (2011، ص106) أن هذا المنهج يهدف إلى اكتشاف حقائق جديدة، أو التحقق من صحة حقائق قديمة، وآثارها، والعلاقات التي تتصل بها، وتفسيرها، وكشف الجوانب التي تحكمها؛ للوصول إلى نتائج نهائية يمكن تعميمها.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي مدارس التعليم ما بعد الأساسي الحكومية ومعلماتها، في محافظة مسقط بسلطنة عمان، البالغ عددهم (1020) معلمًا ومعلمة، بالإضافة إلى المعلمين والمعلمات الأوائل، البالغ عددهم (93)، وذلك حسب الكتاب السنوي للإحصاءات التعليمية الصادر عن وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي 2016/2015 (وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان، 2016ب).

تكونت عينة الدراسة من (300) فرد، منهم (225) معلمًا ومعلمة، بما نسبته (22.1%) من حجم المجتمع الأصلي، و(75) من المعلمين والمعلمات الأوائل، بنسبة (80.6%) من المجتمع الأصلي، وقد اختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة، من معلمي مدارس التعليم ما بعد الأساسي في محافظة مسقط، ورُوعي في اختيار العينة متغيرات الدراسة الثلاثة وهي: النوع، والمسمى الوظيفي، وسنوات الخبرة الوظيفية، ويبين جدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة، وفقًا للمتغيرات الديموغرافية.

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

متغيرات الدراسة	فئات المتغير	العدد	الإجمالي	النسبة المئوية
النوع	ذكر	156	300	%52
	أنثى	144		%48
المسمى الوظيفي	معلم أول	75	300	%25
	معلم	225		%75
سنوات الخبرة الوظيفية	أقل من 8 سنوات	79	300	%26.3
	من 8 – أقل من 15 سنة	123		%41
	15 سنة فأكثر	98		%32.7

أداة الدراسة

تمثلت أداة الدراسة في استبانة من إعداد الباحثين، بُنيت بالاستعانة بالأدب النظري، والدراسات السابقة ذات العلاقة، كدراسة العبد الجبار (2007)، ودراسة أبو الكاس (2012)، وقد صممت أداة الدراسة وفق مقياس ليكرت (Likert) الثلاثي (كبيرة، ومتوسطة، وضعيفة)، وتكونت في صورتها النهائية من جزأين، الجزء الأول: تضمن مصطلحات الدراسة، والبيانات المتعلقة بالمتغيرات الديموغرافية، وهي: النوع، والمسمى الوظيفي، وسنوات الخبرة الوظيفية. والجزء الثاني: تضمن فقرات الاستبانة المكونة من (31) فقرة، وُزعت على ثلاثة محاور؛ للكشف عن درجة ممارسة المشرفين التربويين للإشراف المتنوع، وهي: أسس الإشراف المتنوع ومرتكزاته، ومهام المشرف التربوي في ضوء الإشراف المتنوع، وأساليب الإشراف المتنوع.

طبَّق الباحثون الاستبانةَ ورقيًا، وبصورة فردية على المعلمين، والمعلمين الأوائل المستهدفين في الدراسة، وذلك بعد التحقق من صدق الاستبانة وثباتها، وأخذ إذن التطبيق من الجهة المختصة بوزارة التربية والتعليم.

صدق أداة الدراسة

للتأكد من صدق أداة الدراسة، عُرضت في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين، من ذوي الخبرة والاختصاص في الإدارة التربوية، والقياس والتقويم من جامعة السلطان قابوس، وجامعة نزوى، وكلية العلوم التطبيقية بصور، ووزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان، وبعض الأساتذة ذوي الخبرة بالإشراف المتنوع من المملكة العربية السعودية، وذلك لإبداء ملاحظاتهم عن فقرات الاستبانة، من حيث صياغتها، ووضوحها، وانتمائها إلى محاور الدراسة، وإضافة أي ملاحظات أخرى فيما يتعلق بالتعديل أو الحذف أو الإضافة، وبناء على ملاحظاتهم، أجريت التعديلات التي اتفق عليها أغلب المحكمين.

ثبات أداة الدراسة

للتحقق من ثبات الاستبانة، حُسِب معامل ثباتها عن طريق حساب معامل الاتساق الداخلي ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، لكل محور على حدة وللأداة ككل، وذلك بعد أن طبَّقها الباحثون على عينة استطلاعية مكونة من (48) معلمًا ومعلمًا أولًا من مجتمع الدراسة بمحافظة مسقط، وذلك بداية الفصل الدراسي الثاني من عام 2016/2015، وجدول (2) يوضح نتائج الاتساق الداخلي للاستبانة المعتمدة ومحاورها.

جدول (2): الاتساق الداخلي لأداة الدراسة ومحاورها

محاور الدراسة	أرقام الفقرات	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach's)
أسس الإشراف المتنوع ومرتكزاته	7-1	7	0.85
مهام المشرف التربوي في ضوء الإشراف المتنوع	14-8	7	0.84
أساليب الإشراف المتنوع	31-15	17	0.92
الأداة الكلية			0.92

يتضح من الجدول (2) أن معامل الثبات ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) لمحاور أداة الدراسة تراوحت بين (0.92-0.84)، وقد بلغ معامل الثبات للأداة الكلية (0.92)، وهو معامل ثبات عالٍ، يحقق صلاحية الأداة للتطبيق.

المعالجة الإحصائية

عُولِجت البيانات باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وذلك عن طريق استخراج معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)؛ لحساب ثبات أداة الدراسة ومحاورها، واستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية؛ للإجابة عن السؤال الأول المرتبط بتقديرات عينة الدراسة لدرجة ممارسة المشرفين التربويين للإشراف المتنوع، وكذلك استخدام اختبار «ت» لعينتين مستقلتين (Independent Samples T-Test)؛ لمعرفة أثر مُتغيرَيْ: النوع والمسمى الوظيفي، في استجابات أفراد عينة الدراسة على محاور الاستبانة، وأيضًا استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لمتغير سنوات الخبرة.

نتائج الدراسة

نتائج السؤال الأول: ما درجة ممارسة المشرفين التربويين للإشراف المتنوع بمدارس التعليم ما بعد الأساسي، من وجهة نظر المعلمين والمعلمين الأوائل في محافظة مسقط بسلطنة عمان؟

للإجابة عن هذا السؤال، قَدَّر أفرادُ عينةِ الدراسةِ درجةَ الموافقة على ممارسة المشرفين التربويين للإشراف المتنوع، وذلك بدرجة تقدير حدها الأقصى (3) درجات، ومن أجل الحكم على المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة على فقرات الدراسة ومحاورها، ولتوفير مقارنات بين تلك الاستجابات، استُخدمت الحدود الفعلية للفئات، بناء على التدرج الثلاثي (كبيرة، ومتوسطة، وضعيفة)، بصفتِه معيارًا للحكم على النتائج، وجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3): معيار الحكم على النتائج

الدرجة	مدى الدرجات	درجة الممارسة
3	3-2.34	**كبيرة**
2	2.33-1.67	**متوسطة**
1	1.66-1.00	**ضعيفة**

وفيما يأتي عرض للنتائج المرتبطة بتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة المشرفين التربويين للإشراف المتنوع من وجهة نظر المعلمين والمعلمين الأوائل في محافظة مسقط بسلطنة عمان، وذلك وفقًا لمحاور الدراسة الثلاثة، وجدول (4) يبين ذلك.

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على محاور الدراسة، مرتبة تنازليًا وفقًا للمتوسط الحسابي (ن=300)

محاور الممارسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
أسس الإشراف المتنوع ومرتكزاته	1.74	0.47	1	متوسطة
أساليب الإشراف المتنوعً	1.69	0.43	2	متوسطة
مهام المشرف التربوي في ضوء الإشراف المتنوع	1.69	0.44	3	متوسطة
بوجهٍ عام	1.70	0.40		متوسطة

يتضح من جدول (4) أن المتوسط الحسابي لدرجة ممارسة الإشراف المتنوع بلغت بوجهٍ عام (1.70)، وبانحراف معياري قدره (0.40)، وهذا يشير إلى أن تقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة المشرفين التربويين للإشراف المتنوع، في مدارس التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة مسقط، جاءت بدرجة متوسطة، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لمحاور الممارسة بين (1.69–1.74) وبانحرافات معيارية بين (0.43–0.47)، وجاء محور أسس الإشراف المتنوع ومرتكزاته في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (1.74)، يليه محورًا أساليب الإشراف المتنوع، ومهام المشرف التربوي في ضوء الإشراف المتنوع، بنفس الرتبة.

ولمعرفة آراء أفراد عينة الدراسة عن درجة ممارسة المشرفين التربويين للإشراف المتنوع، في مدارس التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة مسقط، فقد استُخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأهمية النسبية (الرتبة)، ودرجة الممارسة لفقرات كل محور من محاور الدراسة على حدة، وذلك على النحو الآتي:

المحور الأول: أسس الإشراف المتنوع ومرتكزاته

جدول (5): تقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات محور أسس الإشراف المتنوع ومرتكزاته، مرتبة تنازليًا وفقًا للمتوسط الحسابي (ن=300)

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
5	تشجيع المعلمين على إنتاج المعرفة بدلًا من تلقيها أو استهلاكها.	1.93	0.71		متوسطة
6	التعامل مع المعلمين، كل حسب إمكانياته واحتياجاته المهنية.	1.81	0.67		متوسطة
7	إتاحة الفرصة للمعلمين للقيام بالأنشطة الإشرافية التعاونية.	1.77	0.71		متوسطة
4	تهيئة بيئة العمل ليبني المعلمين معارفهم التربوية والمهنية ذاتيًا.	1.75	0.66		متوسطة
3	تمكين المعلمين من اتخاذ القرارات الخاصة بعملية تطوير أنفسهم.	1.73	0.68		متوسطة
2	إشراك المعلمين في تحديد احتياجاتهم التطويرية وفق تأملاتهم الخاصة.	1.66	0.65		ضعيفة
1	منح المعلمين الحرية في اختيار الأسلوب الإشرافي المناسب لقدراتهم وخبراتهم.	1.52	0.65		ضعيفة
	الدرجة الكلية	1.74	0.47		متوسطة

يتضح من جدول (5) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لفقرات هذا المحور تراوحت بين (1.52–1.93)، وبانحرافات معيارية (0.65–0.71)، وهذا يعني أن درجة ممارسة المشرفين التربويين لأسس الإشراف المتنوع ومرتكزاته – في مدارس التعليم ما بعد الأساسي، من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة المتضمنة في فقرات هذا المحور– جاءت بين الضعيفة والمتوسطة، وأن أكثر الأسس ممارسة ما تضمنته الفقرة (5)، التي تنص على «تشجيع المعلمين على إنتاج المعرفة بدلًا من تلقيها أو إستهلاكها»، بمتوسط حسابي (1.93)، وبدرجة ممارسة متوسطة، تليها الفقرات (6، و7، و4، و3)، بمتوسطات حسابية متقاربة، تراوحت بين (1.73–1.81)، بدرجة ممارسة متوسطة، وأقلها ممارسة ما تضمنته الفقرتان (1، 2)، اللتان تنصان على «إشراك المعلمين في تحديد احتياجاتهم التطويرية وفق تأملاتهم الخاصة»، و«منح المعلمين الحرية في اختيار الأسلوب الإشرافي المناسب لقدراتهم وخبراتهم»، على التوالي من حيث الممارسة بدرجة ضعيفة.

المحور الثاني: مهام المشرف التربوي في ضوء الإشراف المتنوع

جدول (6): تقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات محور مهام المشرف التربوي في ضوء الإشراف المتنوع، مرتبة تنازليًا وفقًا للمتوسط الحسابي (ن=300)

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
11	يدرب المعلمين على مهارات تدريسية معينة من خلال حلقات التدريب المختلفة.	1.97	0.71	1	متوسطة

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
8	يستخدم أساليب إشرافية متنوعة للمعلمين بحيث تتناسب مع خبرتهم وكفاءتهم.	1.79	0.66	2	متوسطة
9	يوفر للمعلمين فرصًا للالتحاق ببرامج تنمية مهنية تتلاءم مع احتياجاتهم الفعلية.	1.75	0.71	3	متوسطة
12	يوفر للمعلمين مصادر المعرفة اللازمة لتطوير أدائهم التدريسي.	1.67	0.66	4	متوسطة
14	ينفذ الزيارات الإشرافية للمعلمين وفق خطة إجرائية معدة سابقًا بالاتفاق معهم.	1.66	0.69	5	ضعيفة
13	يتيح للمعلمين فرصة المشاركة في التخطيط لبرامج تطوير أدائهم.	1.56	0.66	6	ضعيفة
10	يقوِّم أداء المعلمين في ضوء معايير محددة في استمارة تقويم تختلف من معلم إلى آخر.	1.42	0.60	7	ضعيفة
	الدرجة الكلية	1.69	0.44		متوسطة

يبين جدول (6) أن تقديرات أفراد عينة الدراسة على محور مهام المشرف التربوي في ضوء الإشراف المتنوع تراوحت بين (1.42–1.97)، وبانحرافات معيارية (0.60–0.71)؛ أي بدرجة ممارسة بين الضعيفة والمتوسطة؛ إذ جاءت مهمته «يدرب المعلمين على مهارات تدريسية معينة من خلال حلقات التدريب المختلفة» في المرتبة الأولى بدرجة متوسطة، وذلك بمتوسط حسابي قيمته (1.97)، كذلك حصلت الفقرات (8، و9، و12) على مستوى متوسط، وذلك بمتوسطات حسابية تراوحت بين (1.67–1.79)، وبانحرافات معيارية (0.66–0.71)، في حين حصلت الفقرتان (14، و13) «ينفذ الزيارات الإشرافية للمعلمين وفق خطة إجرائية معدة سابقًا بالاتفاق معهم» و«يتيح للمعلمين فرصة المشاركة في التخطيط لبرامج تطوير أدائهم» على متوسطات حسابية متقاربة، على التوالي (1.66) و(1.56) بدرجة ممارسة ضعيفة، وأقل المهام ممارسة بدرجة ضعيفة، من وجهة نظر أفراد العينة، هي «يقوم أداء المعلمين في ضوء معايير محددة في استمارة تقويم تختلف من معلم إلى آخر»، بمتوسط حسابي قيمته (1.42).

المحور الثالث: أساليب الإشراف المتنوع

جدول (7): تقديرات أفراد عينة الدراسة على محور أساليب الإشراف المتنوع، مرتبة تنازليًا وفقًا للمتوسط الحسابي (ن= 300)

أساليب الإشراف المتنوع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
النمو المهني الذاتي	1.81	0.52	1	متوسطة

أساليب الإشراف المتنوع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
النمو المهني التعاوني	1.73	0.49	2	متوسطة
التطوير المكثف	1.56	0.44	3	ضعيفة
الدرجة الكلية	1.69	0.43		متوسطة

يتضح من جدول (7) أن المتوسط الحسابي لممارسة المشرفين التربويين لأساليب الإشراف المتنوع (الذاتي، والتعاوني، والمكثف)، تراوح بين (1.56–1.81)، وذلك بانحراف معياري بين (0.44–0.52)، وبالرغم من أن درجة ممارسة أساليب الإشراف المتنوع بوجهٍ عام كانت بدرجة متوسطة، فإن هناك اختلافًا في درجة تقدير أفراد عينة الدراسة لكل أسلوب من تلك الأساليب؛ فقد جاء أسلوب النمو المهني الذاتي في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (1.81)، ويليه أسلوب النمو المهني التعاوني في الرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (1.73) بدرجة متوسطة، وجاء أسلوب التطوير المكثف في الرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي (1.56) وبدرجة ممارسة ضعيفة.

وفيما يأتي توضيح لتقديرات أفراد عينة الدراسة للممارسات المرتبطة بكل أسلوب من أساليب الإشراف المتنوع:

أ. **النمو المهني الذاتي:**

جدول (8): تقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات أسلوب النمو المهني الذاتي، مرتبة تنازليًا وفقًا للمتوسط الحسابي

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
30	يشجع المعلمين على ضرورة نقل خبراتهم إلى زملائهم.	2.15	0.73	1	متوسطة
29	يتيح للمعلمين الفرصة لتحمل مسؤولية قراراتهم تجاه عملهم التربوي.	1.90	0.70	2	متوسطة
31	يشجع المعلمين على التفكير التأملي في ممارساتهم لتطوير أنفسهم ذاتيًا.	1.81	0.69	3	متوسطة
27	يكلف المعلمين بوضع خطة فصلية لتطوير أدائهم ذاتيًا.	1.68	0.73	4	ضعيفة
28	يوجه المعلمين نحو إعداد ملف إنجاز تراكمي يوثق فيه مستوى التقدم الذي حققه في أدائه المهني.	1.51	0.66	5	ضعيفة
	الدرجة الكلية	1.81	0.52		متوسطة

يتضح من جدول (8) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لفقرات أسلوب النمو المهني الذاتي – بمحور أساليب الإشراف المتنوع – تراوحت بين (1.51–2.15)؛ أي بدرجة ممارسة بين الضعيفة والمتوسطة،

حسب المعيار المعتمد في الدراسة؛ فقد حصلت الفقرة (30)، التي تنص على «يشجع المعلمين على ضرورة نقل خبراتهم إلى زملائهم» على أعلى متوسط حسابي قيمته (2.15)، بدرجة ممارسة متوسطة، وحصلت الفقرتان (29، و31) «يتيح للمعلمين الفرصة لتحمل مسؤولية قراراتهم تجاه عملهم التربوي» و«يشجع المعلمين على التفكير التأملي في ممارساتهم لتطوير أنفسهم ذاتيًا» على الرتبتين «الثانية» و«الثالثة» على التوالي من حيث الممارسة، بدرجة متوسطة، في حين جاءت أدنى الممارسات في الفقرتين (27، 28) على التوالي، بدرجة ممارسة ضعيفة.

ب. النمو المهني التعاوني:

جدول (9): تقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات أسلوب النمو المهني التعاوني، مرتبة تنازليًا وفقًا للمتوسط الحسابي

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
26	يشجع المعلمين على الاستعانة بزملائهم للحصول على تغذية راجعة مستمرة لأدائهم.	1.96	0.69	1	متوسطة
22	يشجع المعلمين على إجراء البحوث الإجرائية التعاونية لحل مشكلاتهم التدريسية.	1.86	0.72	2	متوسطة
24	يشترك مع المعلمين في تنظيم لقاءات تربوية فعالة لتطوير أدائهم المهني.	1.68	0.68	3	متوسطة
21	يُشرك المعلمين في وضع خطة إجرائية لتبادل الزيارات الصفية مع زملائهم داخل المدرسة وخارجها.	1.66	0.72	4	ضعيفة
25	يوجه المعلمين نحو وضع خطة لتطوير أدائهم بناء على تقويم زملائهم لهم.	1.61	0.65	5	ضعيفة
23	يدرب المعلمين على كيفية توظيف استمارة الزيارة الصفية لتقويم أداء زملائهم ضمن برنامج تبادل الزيارات.	1.60	0.64	6	ضعيفة
	الدرجة الكلية	1.73	0.49		متوسطة

يتضح من جدول (9) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات أسلوب النمو المهني التعاوني، بمحور أساليب الإشراف المتنوع، تراوحت بين (1.60–1.96)، مما يعني أنها حصلت على درجة ممارسة ما بين الضعيفة والمتوسطة، وقد حازت الفقرة (26)، التي تنص على «يشجع المعلمين على الاستعانة بزملائهم للحصول على تغذية راجعة مستمرة لأدائهم» على أعلى متوسط حسابي قيمته (1.96)، وبدرجة ممارسة متوسطة، تليها الفقرتان (22، و24) بدرجة ممارسة متوسطة، في حين جاءت الفقرات (21، و25، و23) بمتوسطات حسابية متقاربة، تراوحت بين (1.60–1.66)، وبدرجة ممارسة ضعيفة، مما يدل على أن درجة ممارسة المشرف التربوي لأسلوب النمو المهني التعاوني جاء متوسطًا، من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.

ج. التطوير المكثف:

جدول (10): تقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات أسلوب التطوير المكثف، مرتبة تنازليًا وفقًا للمتوسط الحسابي

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
19	يعمل مع المعلمين بروح الاستكشاف والبحث عن الحلول.	1.78	0.67	1	متوسطة
20	يركز على تطوير قدرات المعلمين، وليس له علاقة بتقويم أدائهم.	1.61	0.60	2	ضعيفة
18	يشرك المعلمين في وضع خطة تطويرية لتحسين جوانب القصور لديهم.	1.61	0.63	3	ضعيفة
15	يكثف الزيارات الإشرافية للمعلمين المحتاجين إلى الزيارة فقط.	1.48	0.65	4	ضعيفة
17	يحدد مع المعلمين أداة الملاحظة المناسبة للموقف التعليمي قبل تطبيقها.	1.47	0.62	5	ضعيفة
16	يتفق مع المعلمين على هدف الزيارة الإشرافية قبل تنفيذها.	1.40	0.57	6	ضعيفة
	الدرجة الكلية	1.56	0.44		ضعيفة

يتضح من الجدول (10) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لفقرات أسلوب التطوير المكثف، بمحور أساليب الإشراف المتنوع، تراوحت بين (1.40–1.78)، وبدرجة ممارسة ضعيفة لجميع الفقرات، ما عدا الفقرة (19)، التي تنص على «يعمل مع المعلمين بروح الاستكشاف والبحث عن الحلول»؛ فقد جاءت بدرجة ممارسة متوسطة، وبمتوسط حسابي قيمته (1.78)، مما يدل على أن المشرف التربوي يمارس أسلوب التطوير المكثف بدرجة ضعيفة من وجهة نظر أفراد العينة.

نتائج السؤال الثاني: هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة، تعزى إلى متغيرات: النوع، والمسمى الوظيفي، وسنوات الخبرة الوظيفية؟ للإجابة عن هذا السؤال، سيُعرض كل متغير على حدة، وذلك على النحو الآتي:

لمعرفة أثر متغير النوع والمسمى الوظيفي في تقديرات عينة الدراسة، استُخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على محاور الاستبانة، وأُجري اختبار «ت» لعينتين مستقلتين Two Independent Samples T-Test، كالآتي:

أولًا: متغير النوع:

جدول (11): نتائج اختبار «ت» للفروق في تقديرات أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير النوع

المحور	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ت» (T-Test)	مستوى الدلالة	اتجاه الفروق
أسس الإشراف المتنوع ومرتكزاته	ذكر	156	1.74	0.48	0.10	0.92	-
	أنثى	144	1.74	0.46			

المحور	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ت» (T-Test)	مستوى الدلالة	اتجاه الفروق
مهام المشرف التربوي في ضوء الإشراف المتنوع	ذكر	156	1.69	0.44	- 0.04	0.97	–
	أنثى	144	1.69	0.44			
أساليب الإشراف المتنوع	ذكر	156	1.69	0.44	- 0.03	0.97	–
	أنثى	144	1.69	0.42			
بوجهٍ عام	ذكر	156	1.70	0.41	0.00	1.00	–
	أنثى	144	1.70	0.40			

يتضح من جدول (11) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، في تقديرات أفراد عينة الدراسة، على محاور درجة ممارسة المشرفين التربويين للإشراف المتنوع بمدارس التعليم ما بعد الأساسي، وعلى الدرجة الكلية بوجهٍ عام، تعزى إلى متغير النوع.

ثانيًا: متغير المسمى الوظيفي:

جدول (12): نتائج اختبار «ت» للفروق في تقديرات أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير المسمى الوظيفي (ن=300)

المحور	المسمى الوظيفي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ت» (T-Test)	مستوى الدلالة	اتجاه الفروق
أسس الإشراف المتنوع ومرتكزاته	معلم أول	75	1.92	0.61	3.23	0.00	المعلم الأول
	معلم	225	1.68	0.40			
مهام المشرف التربوي في ضوء الإشراف المتنوع	معلم أول	75	1.83	0.54	2.76	0.01	المعلم الأول
	معلم	225	1.64	0.40			
أساليب الإشراف المتنوع	معلم أول	75	1.81	0.50	2.38	0.02	المعلم الأول
	معلم	225	1.65	0.40			
بوجهٍ عام	معلم أول	75	1.84	0.49	2.94	0.00	المعلم الأول
	معلم	225	1.66	0.35			

يتضح من جدول (12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة، لمحاور ممارسة المشرفين التربويين للإشراف المتنوع، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على الممارسة ككل، بين متوسطات تقديرات أفراد العينة، تعزى إلى متغير المسمى الوظيفي، وذلك لصالح المعلمين الأوائل.

ثالثًا: متغير سنوات الخبرة الوظيفية

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

جدول (13): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور الدراسة، وفقًا لمتغير سنوات الخبرة الوظيفية لأفراد العينة (ن= 300)

المحور	سنوات الخبرة الوظيفية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أسس الإشراف المتنوع ومرتكزاته	أقل من 8 سنوات	79	1.68	0.43
	من 8 – أقل من 15 سنة	123	1.81	0.48
	15 سنة فأكثر	98	1.70	0.49
مهام المشرف التربوي في ضوء الإشراف المتنوع	أقل من 8 سنوات	79	1.63	0.44
	من 8 – أقل من 15 سنة	123	1.71	0.45
	15 سنة فأكثر	98	1.71	0.43
أساليب الإشراف المتنوع	أقل من 8 سنوات	79	1.61	0.41
	من 8 – أقل من 15 سنة	123	1.71	0.44
	15 سنة فأكثر	98	1.73	0.43
الممارسة بوجه عام	أقل من 8 سنوات	79	1.63	0.38
	من 8 – أقل من 15 سنة	123	1.74	0.41
	15 سنة فأكثر	98	1.72	0.49

ويتضح من جدول (13) أن هناك فروقًا ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمحاور الدراسة، ولمعرفة ما إذا كانت الفروق بين المتوسطات دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، استُخدم تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، وجدول (14) يوضح ذلك.

جدول (14): نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في تقديرات أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير سنوات الخبرة الوظيفية

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة «ف» المحسوبة	مستوى الدلالة
أسس الإشراف المتنوع ومرتكزاته	بين المجموعات	1.10	2	0.55	2.49	0.09
	داخل المجموعات	65.36	297	0.22		

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة «ف» المحسوبة	مستوى الدلالة
مهام المشرف التربوي في ضوء الإشراف المتنوع	بين المجموعات	0.37	2	0.19	0.95	0.39
	داخل المجموعات	57.73	297	0.19		
أساليب الإشراف المتنوع	بين المجموعات	0.78	2	0.39	2.15	0.12
	داخل المجموعات	54.08	297	0.18		
الممارسة بوجهٍ عام	بين المجموعات	0.60	2	0.30	1.88	0.15
	داخل المجموعات	46.89	297	0.16		

يتضح من جدول (14) أن قيمة «ف» المحسوبة غير دالة إحصائيًا، في جميع محاور ممارسة الإشراف المتنوع، وللممارسة الكلية، مما يدل على عدم وجود فروق في تقديرات عينة الدراسة لدرجة ممارسة المشرفين التربويين للإشراف المتنوع، تعزى إلى متغير سنوات الخبرة الوظيفية.

مناقشة نتائج الدراسة

أشارت نتائج السؤال الأول إلى أن درجة ممارسة المشرفين التربويين للإشراف المتنوع، في مدارس التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة مسقط؛ جاءت متوسطة في جميع المحاور، ومن الملاحظ أن المتوسطات الحسابية جاءت ضمن مستوى متقارب، وبقيم متدنية تقترب من درجة الضعف، وهذا يشير إلى واقع متدنٍ لممارسة المشرفين التربويين للإشراف المتنوع، ويمكن أن يُعزى ذلك إلى عدم وجود توجه رسمي من قِبل دائرة الإشراف التربوي بالمديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة مسقط، لاعتماد نموذج الإشراف المتنوع نموذجًا واضحًا بمنهجيته العلمية، وبإجراءاته، وأسسه، وآلية تطبيقه، في العملية الإشرافية، بالإضافة إلى عدم وضوح مضامين الإشراف المتنوع لدى المشرفين التربويين، مما ينعكس بدوره على ممارساتهم الإشرافية، وتطبيقهم لأساليب الإشراف المتنوع، ويبدو أن الممارسات الموجودة للإشراف المتنوع قد تعود إلى الجهود الذاتية لبعض المشرفين التربويين.

بوجهٍ عام، تنسجم نتيجة الدراسة الحالية مع ما أظهرته دراسة الهنائي (2017)، التي بينت وجود متطلبات (إدارية، وتشريعية، وتنظيمية، ومادية، وفنية) بين الكبير والكبير جدًا؛ لتطبيق الإشراف المتنوع في مدارس السلطنة، ومن ثم تختلف نتائج الدراسة الحالية التي كشفت عن وجود مستوى متوسط لممارسة الإشراف المتنوع، عن نتيجة دراسة بريك (2011)، التي توصلت إلى أن المشرفات التربويات بمنطقة جازان لا يمارسن الإشراف المتنوع، وعن نتيجة دراسة أبو زهير (2017)، التي كشفت عن درجة ممارسة كبيرة للإشراف المتنوع في منطقة عسير بالسعودية.

وبالتفصيل في نتائج فقرات محاور الدراسة، ظهرت أكثر الممارسات في إطار محور «أسس الإشراف المتنوع ومرتكزاته» من خلال «تشجيع المعلمين على إنتاج المعرفة بدلًا من تلقيها أو استهلاكها»، وقد يرجع ظهور هذا النوع من التشجيع إلى تغير النظرة إلى المعلم وتغير أدوار المشرف التربوي، مع التطورات والتجديدات التي استهدفت

الإشراف التربوي في السلطنة، فلم يعد دور المشرف موجهًا فقط، ولم يعد المعلم مجرد متلقٍّ للتوجيهات من المشرف التربوي، وهو ما أكدته نتائج دراسة الكيومي وحماد (Al-Kiyumi & Hammad, 2019)، التي كشفت عن أن المشرفين في السلطنة لديهم وعي جيد بأن الممارسات الإشرافية الفاعلة، تحولت من تمثيل الدور الرقابي والتفتيشي، إلى ممارسات أكثر ديموقراطية، ودعمًا، وتعاونًا مع المعلمين. وفي هذا السياق، أكدت نتائج دراسة العبد الجبار (2007) أن من الإسهامات العالية للإشراف المتنوع في تقدير مهنية المعلم، أنه يأتي بصورة محورية عبر إتاحة الفرصة للمعلم لتنمية معارفه المهنية واكتسابها بأساليب متعددة، وجعله يمارس دور الريادة والشراكة في الخبرة المتعلمة، بدلًا من دوره متلقيًا للتوجيه.

وفي إطار محور «أسس الإشراف المتنوع ومرتكزاته»، جاءت الفقرتان على التوالي «إشراك المعلمين في تحديد احتياجاتهم التطويرية وفق تأملاتهم الخاصة» و«منح المعلمين الحرية في اختيار الأسلوب الإشرافي المناسب لقدراتهم وخبراتهم»، بأدنى متوسطين حسابيين، ويعزو الباحثون ذلك إلى أن الكثير من المشرفين ما زالوا متمسكين بالطريقة التقليدية في الإشراف التربوي؛ إذ لا يسمحون للمعلمين بصورة كاملة بالمشاركة في تحديد احتياجاتهم، وفق رؤيتهم وتأملاتهم الخاصة بأدائهم، أو اختيار الأسلوب الإشرافي الملائم لهم، وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة هيل (Hill, 2009)، التي توصلت إلى أن استخدام الإشراف المتنوع ركز على إتاحة الحرية للمعلمين لتحديد احتياجاتهم التطويرية، ودراسة العبد الجبار (2007) التي أشارت إلى أن من الإسهامات العالية للإشراف المتنوع: منحَ المعلم الحرية في اختيار الأسلوب الأمثل لتطوير قدراته المهنية.

أما في إطار فقرات محور «مهام المشرف التربوي في ضوء الإشراف المتنوع»، جاءت فقرة «تدريب المعلمين على مهارات تدريسية معينة من خلال حلقات التدريب المختلفة» في مقدمة المهام التي يمارسها المشرف التربوي، ويمكن أن يعزى ذلك إلى اهتمام المشرف التربوي بالجوانب الفنية في ممارساته المهنية مع المعلمين أكثر من الجوانب الأخرى، وذلك من خلال تدريب المعلمين على المهارات التدريسية المختلفة عبر البرامج التدريبية وحلقات العمل، والمشاغل والورش التدريبية، التي تسهم في تطوير أداء المعلم الصفي، والتغلب على المشكلات التدريسية المختلفة التي تواجهه، وتختلف هذه النتيجة عن دراسة (أبو الكاس، 2012)، التي كشفت عن ممارسة كبيرة لدور المشرف التربوي في تدريب المعلمين على مهارات التدريس.

في حين جاءت ممارسة المشرف التربوي لمهامه بدرجة ضعيفة في فقرة «ينفذ الزيارات الإشرافية للمعلمين وفق خطة إجرائية معدة سابقًا بالاتفاق معهم»، ويعزو الباحثون ذلك إلى الأسلوب البيروقراطي في تطبيق المشرف لمهامه الإشرافية عبر الزيارات الإشرافية المفاجئة، التي لا تُنفَّذ بصورة علمية وموضوعية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الكيومي وحماد (Al-Kiyumi & Hammad, 2019) التي أظهرت أن المشرفين في السلطنة على الرغم من تحسن ممارساتهم الإشرافية على نحوٍ ملحوظ، فإن الكثير منهم لا يزال يعتمد على أسلوب الزيارات غير المعلنة.

أما عن نتائج الدراسة في محور «أساليب الإشراف المتنوع»، فقد جاء توظيف المشرفين لأسلوب الإشراف الذاتي في المرتبة الأولى، ويمكن أن يرجع ذلك إلى وعي المشرفين بأهمية النمو الذاتي للمعلم، وأن المعلم المتمكن لا يحتاج إلى إشراف مباشر من المشرف، خاصة في ظل كثرة الأعباء الوظيفية للمشرفين، وتتفق نتيجة هذه الدراسة

مع دراسة الزغيبي (2008)، التي أكدت على إمكانية تطبيق خطوات الإشراف الذاتي في الإشراف التربوي المتنوع بدرجة عالية.

في حين جاء أسلوب التطوير المكثف مع المعلمين الجدد، أضعفَ الممارسات التي يظهرها المشرفون مع معلميهم، ورغم أن هذا الأسلوب صيغة خاصة من الإشراف الصفي الإكلينيكي، الذي يعتمد بدرجة كبيرة على الزيارات الإشرافية؛ فإنه ظهر بنتيجة ضعيفة، ويعزو الباحثون ذلك إلى أن ممارسات المشرفين للزيارات الإشرافية قد يطغى عليها تلبية الكم المطلوب إدخاله من تقارير إشرافية في نظام البوابة التعليمية، أكثر من النوع، وعلى ذلك تُقدم تلك الزيارات لجميع المعلمين وفق المتاح، دون التركيز على احتياجاتهم. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة العبد الجبار (2007)، التي أشارت إلى أن التركيز على المعلم الجديد لتطوير أدائه المهني، هو أدنى إسهامات الإشراف المتنوع في تقدير مهنية المعلم، كما تختلف مع دراسة السلامي (2008)، التي بينت أن أكثر الأهداف تحققًا عند تطبيق نموذج الإشراف المتنوع: تحسينُ أداء المعلمين المحتاجين إلى دعم من الإشراف التربوي.

من جانب آخر، أظهرت نتائج السؤال الثاني عدم وجود فروق في تقديرات أفراد عينة الدراسة لممارسة المشرفين التربويين للإشراف المتنوع، تعزى إلى متغير النوع، ويُعزى ذلك إلى أن المعلمين – سواء كانوا ذكورًا أو إناثًا – يخضعون لنفس الأنظمة، واللوائح والأساليب، والممارسات الإشرافية المطبقة من قبل المشرفين التربويين، في مدارس الذكور والإناث.

كما كشفت الدراسة عن وجود فروق في تقديرات عينة الدراسة تعزى إلى الوظيفة، وذلك لصالح المعلم الأول، وتعزى تلك الفروق إلى أن المعلم الأول – بوصفِه مشرفًا مقيمًا داخل المدرسة – أكثر قربًا وإدراكًا لطبيعة ممارسات المشرف التربوي، مقارنة بالمعلم، وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الموسى (2009)، التي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في خطوات تطبيق النمو المهني الذاتي، واختلفت مع نتيجة دراسة الزغيبي (2008)، التي جاءت فروقها لصالح المعلم، وأخيرًا، أظهرت نتائج الدراسة الحالية عدم وجود فروق في تقديرات عينة الدراسة لممارسة المشرفين التربويين للإشراف المتنوع، تعزى إلى سنوات الخبرة، ويمكن أن يعزى ذلك إلى طبيعة ممارسات الإشراف المتنوع ذاتها؛ فهي قائمة في الأساس على مراعاة الفروق بين المعلمين في خبراتهم المهنية، وبصورة عامة، تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسات كل من بريك (2011)، والموسى (2009)، وأبو زهير (2017)، التي أشارت إلى عدم وجود فروق تعزى إلى متغير سنوات الخبرة الوظيفية، في واقع ممارسة الإشراف المتنوع، في حين اختلفت مع دراسة الزغيبي (2008)، التي أظهرت وجود فروق في ممارسة الإشراف المتنوع، تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة الوظيفية.

توصيات الدراسة

في ضوء النتائج التي تُوُصِّل إليها، توصي الدراسة بالآتي:

1. ضرورة إشراك المعلمين في تحديد حاجاتهم المهنية والتخطيط لبرامج تطوير أدائهم، من قبل المشرفين التربويين.

2. اعتماد معايير محددة ودقيقة لتصنيف المعلمين في الأساليب الإشرافية في ضوء الإشراف المتنوع، من قِبل دائرة الإشراف التربوي بالمديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة مسقط.

3. ضرورة إعادة النظر في استمارة الملاحظة الإشرافية الحالية في الحقل التربوي؛ بحيث تُركز على تطوير أداء المعلم، وليس التقويم ووضع الدرجات فقط.

4. الاهتمام بالتطوير المكثف للمعلمين الجدد، والمعلمين الذين لديهم قصور في أدائهم التدريسي، من قِبل المشرفين التربويين.

5. تدريب المعلمين على كيفية تطبيق استمارة الزيارة الصفية؛ لتقويم أداء زملائهم ووضع خطة لتطوير أدائهم بناء على ذلك.

6. إجراء المزيد من البحوث عن واقع الإشراف المتنوع في سلطنة عمان، وكيفية تطويره، وذلك باستخدام منهجيات، وعينات، وأدوات مختلفة عما وُظِّف في الدراسة الحالية.

المراجع

أولًا: المراجع العربية

أبو الكاس، فاتن عبد الرازق. (2012). **دور الإشراف التربوي المتنوع في تنمية أداء معلمي المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المشرفين والمعلمين في مدارس محافظات غزة** [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

أبو زهير، زهور أحمد. (2017). تطوير ممارسات المشرفات التربويات في مكاتب التعليم بمنطقة عسير في ضوء مدخل الإشراف المتنوع. **المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية، 11**، 181–218.

بريك، فاطمة محمد أحمد. (2011). واقع ممارسة المشرفات التربويات للنماذج الإشرافية الحديثة بمنطقة جازان. **مجلة بحوث التربية النوعية**، جامعة المنصورة، مصر، **23**، 979–1016.

الزغيبي، عمر. (2008). **الإشراف التربوي الداخلي المتنوع في مدارس التعليم العام نموذج مقترح** [رسالة دكتوراه غير منشورة]. كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.

السلامي، موسى بن بروجي. (2008). **تجربة المملكة العربية السعودية في تطبيق الإشراف التربوي المتنوع** [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية، جامعة الملك خالد، السعودية.

السلمي، مها عزيز. (2014). **درجة إسهام الإشراف المتنوع في تطوير الأداء المهني لمعلمة اللغة الإنجليزية من وجهة نظر المعلمات والمشرفات التربويات** [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.

السيابي، منى سعيد. (2008). دراسة تقويمية لدوائر الإشراف التربوي بوزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان [رسالة دكتوراه غير منشورة]. معهد البحوث والدراسات العربية، القاهرة، مصر.

عايش، أحمد جميل. (2010). **تطبيقات في الإشراف التربوي**. دار المسيرة للنشر والتوزيع، عَمان، الأردن.

العبد الجبار، عبد الرحمن بن عبد الله. (2007). **مدى إسهام الإشراف التربوي المتنوع في تقدير مهنية المعلمين من وجهة نظر معلمي المدارس** [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الإمام محمد بن سعود، الرياض، السعودية.

_____. (2008). **الإشراف التربوي وتمهين المعلمين (توطين الإشراف – مهنية المعلم – الإشراف التربوي المتنوع)**. شركة مطابع نجد التجارية، الرياض، السعودية.

العبد الكريم، راشد بن حسين. (2004). **الإشراف التربوي المتنوع: حقيبة تدريبية**. وزارة التربية والتعليم، السعودية.

_____. (2005). **الإشراف التربوي المتنوع: رؤية جديدة لتطوير أداء المعلمين**. مطبعة سفير، الرياض، السعودية.

عطاري، عارف وعيسان، صالحة ومحمود، ناريان. (2005). **الإشراف التربوي: اتجاهاته النظرية وتطبيقاته العملية**. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، حَوَلِّي، الكويت.

العنزي، مرضي بن مهنا. (2009). **واقع التكامل بين ممارسات مدير المدرسة والمشرف التربوي في بعض المسؤوليات الإشرافية في ضوء آلية الإشراف المباشر** [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.

العويسي، رجب بن علي. (2011). أهمية العلاقات الإنسانية للمشرف التربوي وأثرها في تعزيز الممارسات الإيجابية للمعلمين. **مجلة رسالة التربية بوزارة التربية بسلطنة عمان، 32**، 52–70.

الكسباني، محمد السيد علي. (2012). **البحث التربوي بين النظرية والتطبيق**. دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

المعايطة، عبد العزيز عطا الله. (2011). اتجاهات حديثة في البحث العلمي. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.

الموسى، أسماء ابراهيم. (2009). **دور تطبيق الإشراف التربوي المتنوع على النمو المهني لمعلمات المدارس الحكومية للبنات بمنطقة الرياض من وجهة نظر الإداريات والمعلمات والمشرفات** [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.

نبهان، يحيى محمد. (2007). **الإشراف التربوي بين المشرف والمدير والمعلم**. دار صفاء للنشر والتوزيع، عَمان، الأردن.

الهنائي، عبد العزيز بن محمد. (2017). **متطلبات تطبيق الإشراف المتنوع في سلطنة عمان من وجهة نظر مشرفي ومعلمي الفنون التشكيلية** [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

الهنائي، فاطمة عامر. (2012). **الإشراف التربوي ودوره في تطوير الإنماء المهني بسلطنة عمان** [رسالة دكتوراه غير منشورة]. الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا.

وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية. (2006أ). **الدليل العملي لتطبيق الإشراف التربوي المتنوع**. الإدارة العامة للإشراف التربوي، الرياض، السعودية.

_____. (2006ب). **دليل مفاهيم الإشراف التربوي**. مطابع الجاسر، الرياض، السعودية.

وزارة التربية والتعليم، سلطنة عُمان. (2007). قرار وزاري رقم (160/ 2007) بشأن اعتماد برنامج التعليم للصفين (11 و12).

_____. (2010). **ندوة الإشراف التربوي – تحديات الدور وفاعلية الممارسة**. مطبوعات وزارة التربية والتعليم، سلطنة عمان.

_____. (2016أ). **دليل المركز التخصصي للتدريب المهني للمعلمين**. وزارة التربية والتعليم، سلطنة عمان.

_____. (2016ب). **الكتاب السنوي للإحصاءات التعليمية للعام الدراسي 2015/ 2016**. مطبوعات وزارة التربية والتعليم، سلطنة عُمان.

_____. (2017). **المؤشرات التربوية**. وزارة التربية والتعليم، سلطنة عمان.

_____. (2019). **الملتقى الأول للإشراف التربوي: اتجاهات ورؤى مستقبلية**. وزارة التربية والتعليم، سلطنة عمان.

وزارة التربية والتعليم، سلطنة عمان واتحاد المنظمات التربوية النيوزلندية. (2017). **تقييم النظام التعليمي لسلطنة عُمان: الصفوف 1–12**. وزارة التربية والتعليم، سلطنة عمان.

وزارة التربية والتعليم، سلطنة عمان والبنك الدولي. (2012). **التعليم في سلطنة عُمان: المضي قدمًا في تحقيق الجودة**. مطبعة عُمان ومكتبتها المحدودة، سلطنة عمان.

وزارة العدل والشؤون القانونية، سلطنة عمان. (2020). مرسوم سلطاني رقم 79/ 2020 بتحديد اختصاصات وزارة التربية والتعليم واعتماد هيكلها التنظيمي. الجريدة الرسمية، 1353.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

References:

Abu ̄Alkās ,Fatīn ʿAbd al-rāziq) .2012 .(*Dawr al,ishrāf almutanawi ’fi ̄tanmīyat ada ,īmuʿalimi ̄almarḥala alasāsīya aldunya ̄min wijhat naẓar almushrifīn wa almuʿalimīn fī ̄madāris muḥafaẓat Gaza* (in Arabic) [Risalat majistīr ghayr manshūra]. kuliyat altarbiya, jamiʻat alazhar, Gaza, Palestine.

Abu ̄ Zuhayīr, Zuhūr Aḥmad. (2017). Taṭwīr mumārasāt almushrifāt altarbawiyat fī ̄makātib altaʿlīm bi manṭiqat ʿAsīr fī ̄ḍū, madkhal al,ishrāf almutanawiʻ (in Arabic). *Almajala alʻarabīa lil dirāsāt altarbawiya wa al,ijtima ̄iya, 11*, 181-218.

Al-ʿAuwaysī, Rajab. (2011). Ahamiyat alʻilāqāt al,insāniya lil muʻalimīn (in Arabic). *Majalat risālat altarbiya,* (32), 52-70.

Alʿbd al-Jabār, ʿAbd al-Raḥman. (2007). *Mada ̄ ,isahām al,ishrāf altarbawi ̄almutanawiʻ fi ̄taqdīr almuʿalimīn min wijhat naẓar muʿalimi ̄almadāris* (in Arabic) [Risālat majistīr ghayr manshūrat]. jamiʿat al,imām muḥamad bin Suʿud, Riyadh, Saudi Arabia.

_____. (2008). *Al,ishrāf altarbawī wa tamhīn almuʿalimīn* (in Arabic). sharikat maṭābiʿ Najd, Riyad, Saudi Arabia.

Alʿbd al-Karīm, Rāshid. (2004). *Al,ishrāf altarbawī almutanawiʿ: Ḥaqība tadrībiya* (in Arabic). Wizārat al-tarbiya wa al-taʿlīm, Saudi Arabia.

_____. (2005). *Al,ishrāf altarbawī almutanawiʿ: Ru,aya jadīda li taṭwīr adāʾ almuʿalimīn* (in Arabic). Maṭbaʿat safīr, Riyadh, Saudi Arabia.

Al-Hinā,ī ʿAbd al-ʿAzīz. (2017). *Mutaṭalibāt taṭbīq al'ishrāf almutanawiʿa fī Oman min wijhat naẓar almushrifīn wa mu'alimī alfunūn altashkiliya* (in Arabic) [Risālat majistir ghayr manshura]. jāmi'at alsultan Qabūs, Saltanat Oman.

Al-Hinā,ī, Fāṭima. (2012). *Al'ishrāf altarabawi wa dawruh fī taṭwīr al'inmāʾ almihanī bi Saltanat Oman* (in Arabic) [Risālat duktura ghayr manshura]. aljāmiaa al'islamiaa, Malaysia.

Al-ʿInizī, Murḍī. (2009). *Wāqiʿ altakāmul bayyn mumārsāt mudīr almadrasa wa almushrif altarbawī fī baʿaḍ almas,uliyāt al,ishrāfīya fī ḍuʾ, aliat mubashiratan* (in Arabic) [risalat majistir ghayr manshurat]. kuliyat altarbiat, jamieat ʻam alquraa, Saudi Arabia.

Al-Kasbānī, Muḥamad. (2012). *Albaḥath altarabawī bayyn alnaẓarīyat wa altaṭbīq* (in Arabic). Dār alfikr alʿarabī, Cairo, Egypt.

Al-Kiyumi, A. & Hammad, W. (2019). Instructional supervision in the Sultanate of Oman: Shifting roles and practices in a stage of educational reform. *International Journal of Leadership in Education, 22*(2), 237-249.

Al-Muʿaāyṭa, ʿAbd al-ʿAzīz. (2011). *Atijāhāt ḥadītha fī albaḥath alʻilmī* (in Arabic). makatabat alfalāḥ lil nashar wa altawziʿa, UAE.

Al-Mūsā Asmāʿ (2009). *Dawr taṭbīq al'ishrāf almutanawiʿa fī alnumū almihanī li muʻalimāt almadāris alḥukumiya lil banāt bi manṭiqat Riyadh min wijhat naẓar al'idārīyat wa almuʻalimāt wa almushrifāt* (in Arabic) [Risālat majistīr ghayr manshūra]. kulliyat altarbiya, jāmiʻat almalik Suʻaūd, Riyadh, Saudi Arabia.

Al-Salāmī, Mūsā (2008). *Tajribat almamlaka alʿarabiya alsuʿudiya fī taṭbīq alʿishrāf altarbawī almutanawiʿ* (in Arabic) [Risalat majistīr ghayr manshūrat]. kulliyat altarbiya, jamiʿat almalik khālid, Saudi Arabia.

Al-Salmī, Mahā ʿAzīz. (2014). *Darajat ʿisahām alʿishrāf almutanawiʿ limuealimat fī taṭwīr aladāʾ almihanī li muʿalimat allugha alinjiliziya min wijhat naẓar almuʿalimāt wa lmushrifāt altarbawiyat* (in Arabic) [Risālat majistīr ghayr manshūra]. kulLiyat altarbiya, jamiʿat ,um alqurā, Saudi Arabia.

Al-Siyābi, Muna Sʿaīd. (2008). *Dirāsa taqwimiya li dawāʾir al,ishrāf altarbawī bi Wizārat al-tarbiya wa al-taʻlīm fī Oman* (in Arabic) [Risālat dukatūra ghayr manshūra]. maʿhad albuhūth wa aldirāsāt alʿarabiya, Cairo, Egypt.

Al-Zughaybī, ʿUmar. (2008). *Alʿishrāf altarbawī aldākhilī almutanawiʿ fī madāris altaʿlīm alʿām: Namūdhaj muqtaraḥ* (in Arabic) [Risalat dukatūra ghayr manshūr]. kulliyat altarbiya, jamiʿat almalik Suʿud, Riyadh, Saudi Arabia.

ʿAayish, Aḥmad. (2010). *Taṭbiqāt al,ishrāf altarbawī* (in Arabic). Dār almasīra lil nashr wa altawzīʿ, Amman, Jordan.

ʿAṭārī, ʿArif; ʿIsān, Salḥa; Maḥmūd, Narīmān. (2005). *Al,ishrāf altarbawī: ,itijāhatih alnaẓaria wa taṭbīqātih alʿamalīya* (in Arabic). Maktabat alfalāh li nashir wa altawzīʿ, Hawally, Kuwait.

Biryīk, Fātima. (2011). Waqiʿ mumarasāt almushrifāt altarbawyāt lil namādhig alʿishrafia alḥadītha bi mantiqat Jazān (in Arabic). *Majalat buḥūth altarbiya bi jamiʿat almanṣūra,* Egypt, (23), 979-1016.

Hill, J. W. (2009). *The effect of differentiated supervision on the development of tenured teacher leaders in two Central Illinois high schools*. Illinois State University, U.S.A.

Hoque, K., Kenayathulla, H., Subramaniam, M., & Islam, I., (2020). Relationships between supervision and teachers' performance and attitude in secondary schools in Malaysia. *SAGE Open*. 1-11. doi/10.1177/2158244020925501

Kono, C. D. (2012). *Differentiated supervision: Alternatives for professional growth and development for all teachers*. Las Vegas International Academic, Nevada, U.S.A.

Nabhān, Yaḥyā. (2007). *Al'iishraf altarbawiu bayyn (almushrif, almudīr, almu'alim)* (in Arabic). dār ṣafa' lilnashar wa altawzīa, Amman, Jordan.

Piraino, G. (2006). *A qualitative study of differentiated teacher supervision's impact on classroom instruction and pedagogy* [Doctoral dissertation]. University of Pittsburgh, U.S.A.

Speace, C. (2003). *The effect of differentiated supervision on classroom practice and participants* [Doctoral dissertation]. Immaculata College, U.S.A.

Wizārat al-ʿaadl wa al-shu,uūwn al-qanuniyya, Oman. (2020). *Marsūm sultanī raqam 79/2020 bi taḥdīd ,ikhtiṣaṣāt wizārat al-tarbiyah wa al-ta'līm wa ,i'atimād haykaliha altanẓīmī* (in Arabic). Aljarida alrasmyiia, 1353.

Wizārat al-tarbiya wa al-ta'līm, Oman. (2007). Qarār wizārī raqam (160/2007) bisha,in ,i'atimād barnāmaj al-ta'līm lil ṣafayn (11 & 12) (in Arabic). www.moe.gov.om.

_____. (2010). *Nadawāt al,ishraf altarabawī: Taḥadiyāt aldawar wa fa'alīyat almumārasa* (in Arabic).

_____. (2016a). *Dalīl almarkaz altakhaṣuṣī lil tadrīb almihanī lil mu'alimīn* (in Arabic).

_____. (2016b). *Alkitāb alsanawī lil 'iḥsā alta'līm lil 'aām aldirāsī 2015/2016* (in Arabic). Maṭba'at wizārat al-tarbiya wa al-ta'līm.

_____. (2017). *Almu,ashirāt altarabawiya* (in Arabic).

_____. (2019). *Almultaqā al'awal lil 'ishraf altarbawī: ,itijahat wa ru,aa mustaqbalīya* (in Arabic).

Wizārat al-tarbiya wa al-ta'līm, Oman wa ,itiḥad almunaẓamāt altarabawiya alnyūzlandīa (2017). *Taqyīm alniẓām al-ta'līm fī Oman: Alṣufūf 11-12* (in Arabic).

Wizārat al-tarbiya wa al-ta'līm, Oman, wa albank alduwalī (2012). *Alta'līm fī Oman almuḍiy qudiman fī taḥqīq aljawada* (in Arabic). maṭābi'a Oman almaḥdūda.

Wizārat al-tarbiyah wa al-ta'līm, Saudi Arabia. (2006a). *Aldalīl al'amalī li taṭbīq al'ishrāf altarabawi*

almutanawīʿa (in Arabic). al'idaraa al‘amaa lil al'ishrāf altarabawi, Riyadh, Saudi Arabia.

_____. (2006b). *Dalīl mafāhīm al'ishrāf altarabawi* (in Arabic). maṭābi‘a aljāsir, Riyadh, Saudi Arabia.

تاريخ التسليم: 2020/6/22

تاريخ استلام النسخة المعدلة: 2020/9/12

تاريخ القبول: 2020/12/13