

مقترحات لتطبيق نماذج الإشراف التربوي الحديثة في المملكة العربية السعودية في ضوء التجارب العالمية

د. رفعة عبد الله الدوسري

المملكة العربية السعودية – الإدارة العامة للتعليم بواحد الدواسر

bntaldoasr2@gmail.com

المستخلص:

هدف البحث إلى التعرف على نماذج الإشراف التربوي الحديثة المطبقة في الولايات المتحدة وسنغافورة، والكشف عن واقع نماذج الإشراف التربوي المطبقة في المملكة العربية السعودية، وذلك للتوصل إلى إجراءات مقترحة لتطبيق نماذج حديثة في المملكة العربية السعودية، ولتحقيق أهداف البحث استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الوثائقي وذلك بتحليل الوثائق والأدلة المتوفرة على مواقع وزارة التعليم وإدارات التعليم في الدول. وتوصل البحث إلى العديد من النتائج أهمها ما يلي: تعتمد الولايات المتحدة وسنغافورة على نماذج حديثة تقوم على نمط الإدارة القائمة على المدرسة، ومنها الإشراف والتقييم الذاتي للمدرسة ونموذج الإشراف الجماعي، كما تعتمد على نماذج تعزز دور المعلمين في العملية الإشرافية، ومنها نموذج إشراف الزملاء ونموذج الإشراف الذاتي التأملي، كما تحرص الدول على نماذج تدعم المعلم الجديد، وقد تميزت الولايات المتحدة بتطبيق نماذج حديثة منها نموذج الموجه الشخصي (الكوتشنج) ونموذج التدريب المعرفي، كما تميزت سنغافورة بتطبيق بعض النماذج الحديثة ومنها عناقيد التربية والإشراف القائم على شبكات التعلم وإدارة الأداء، كما تحرص الولايات المتحدة على تطبيق التفتيش الخارجي ونظام المحاسبية الذي يقوم على مؤشرات الأداء، وأخيراً توصل البحث إلى العديد من الإجراءات المقترحة لتطبيق نماذج الإشراف التربوي الحديثة في المملكة العربية السعودية.

١ - مقدمة:

تحرص الدول على تعزيز نموها الثقافي والاقتصادي والاجتماعي من خلال تنمية الموارد البشرية، وذلك نتيجة لما يشهده العالم من تطورات علمية وتقنية في مختلف المجالات، وغني عن البيان أن التعليم هو الوسيلة الفاعلة لإقامة بناء بشري ناضج يمكن من خلاله إقامة نهضة حضارية للمجتمع البشري.

وفي هذا السياق يشير الحمود (٢٠١١م) إلى أن سنغافورة وهونج كونج وتايوان وكوريا الجنوبية بلدان ذات دخل منخفض في ستينات وسبعينات القرن العشرين وقد تحولت هذه البلدان إلى نمور آسيا الشهيرة من خلال الاستثمار في التعليم، فبرهنت على أن التعليم الجيد يقود إلى تنمية اقتصادية واجتماعية وإلى نمو الدخل الوطني (ص ٨٨).

ومحلياً تشهد المملكة العربية السعودية نهضة شاملة في جميع المجالات وعلى رأسها مجال التعليم، فقد أكدت خطط التنمية الثامنة والتاسعة على ضرورة تطوير منظومة التعليم بجميع عناصرها، بما يلبي احتياجات المجتمع ومتطلبات التنمية ويواكب المعرفة والتقنيات الحديثة (وزارة الاقتصاد والتخطيط، ١٤٣١هـ)، كما ورد في خطة التنمية العاشرة في الهدف الخامس: رفع مستوى إنتاجية الاقتصاد الوطني من خلال تطوير الكفاءة الداخلية والخارجية لمنظومة التعليم (وزارة الاقتصاد والتخطيط، ١٤٣٦هـ، ص ٤).



وتركز رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م على تطوير المنظومة التعليمية والتربوية بجميع مكوناتها، بما يحقق تطلعات الرؤية الطموحة لإخراج جيل يتمتع بالشخصية المستقلة، ويمتلك المعارف والمهارات والسلوكيات الحميدة، كما ركزت على تحسين مؤشرات التعليم في تقارير التنافسية العالمية (المملكة العربية السعودية، ٢٠١٦م).

ويعد الإشراف التربوي أحد عناصر ومكونات العملية التعليمية والتربوية وأداة من أدوات تحسين العملية التعليمية ومراقبتها وتطويرها حتى تتحقق أهداف المدرسة التي وضعها نظام التعليم، وفي اقتصاديات التعليم يعد من المدخلات المهمة في زيادة الكفاءة التعليمية وزيادة إنتاجية التعليم (الرشدان، ٢٠١٥م، ص ٢٤٦).

وتعرف المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم الإشراف التربوي بأنه: "عملية شاملة للموقف التعليمي بكل عناصره؛ المعلم، الطالب، المنهج، البيئة المدرسية". ويعرفه ماركس بأنه: "عملية تطوير وتحسين موقف التعليم والتعلم الذي ينعكس بدوره على تحسين وتقدم نمو الطلاب".

إن الإشراف التربوي يعد من القضايا المهمة التي يجب أن تتطور جوانبها المختلفة كي تحقق هدف التربية الرئيس وهو بناء الإنسان (الحبيب، ١٤١٧هـ، ص ٣٢). وتوصي العديد من الدراسات والبحوث بضرورة مراجعة وتطوير الإشراف التربوي في المملكة العربية السعودية، من خلال الاستفادة من الاتجاهات العالمية المعاصرة، وهي دراسة رافدة الحريري (٢٠٠٦م) ودراسة ال طالب (٢٠٠٨م) ودراسة الجابري (٢٠٠٩م) ودراسة الرويلي (٢٠١٠م) ودراسة فاطمة بريك (٢٠١١م).

٢ - مشكلة البحث:

حظي الإشراف التربوي في المملكة العربية السعودية بتطور متسارع خلال العقد الماضي، فبعد أن كان دور الإشراف التربوي مجرد مراقبة وتفتيش على المعلمين أصبح قيادة ديمقراطية وتوجيها تربويا، يهدف إلى تحسين العملية التعليمية بكل جوانبها، وبلا شك إن غاية تطوير الإشراف التربوي هي إحداث نقلة نوعية في مفهوم الإشراف التربوي والممارسات الإشرافية للعاملين في الميدان بما يتناسب ومتطلبات العصر، ومؤخراً أصدرت وزارة التعليم ممثلة في الإدارة العامة للإشراف التربوي "منظومة قيادة الأداء الإشرافي والمدرسي"، سعياً منها لتطوير أداء العاملين في الميدان التربوي (وزارة التعليم، ١٤٣٥هـ).

وعلى الرغم من التطور الكبير في نماذج وأساليب الإشراف التربوي، إلا أنه - لأسباب عديدة - لازالت صورة التفتيش تخيم على الممارسات الإشرافية، حيث تشير العديد من الدراسات والبحوث إلى أن المعلمين يرون أن المشرفين التربويين يركزون في عملهم على تتبع الأخطاء والتفتيش عنها، ومنها دراسة رافدة الحريري (٢٠٠٦م) ودراسة الفنتوخ (٢٠٠٩م). كما تشير الدراسات التي تناولت واقع ممارسة المشرفين التربويين لنماذج الإشراف التربوي الحديثة إلى ضعف ممارسة المشرفين التربويين لبعض الأنماط الحديثة ومنها نودج التدريب المعرفي، والإشراف الذاتي التأملي، والإشراف القائم على المدرسة، والإشراف المتنوع، والإشراف الإلكتروني، والإشراف التطوري (عساس، ٢٠١٠م؛ بريك، ٢٠١١م؛ الكردم، ٢٠١١م؛ البابطين، ٢٠١٤م).

وتؤكد سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية في أكثر من مادة من موادها على أهمية الاستفادة من جميع المعارف والتجارب، فقد نصت المادة (١٣) على الاستفادة من جميع أنواع المعارف الإنسانية النافعة على ضوء الإسلام للنهوض بالأمة ورفع مستوى حياتها، كما نصت المادة (١٦) على التفاعل الواعي مع التطورات الحضارية العالمية في ميادين العلوم والثقافة والأدب، باتباعها والمشاركة فيها وتوجيهها بما يعود على المجتمع والإنسان بالخير والتقدم (وزارة المعارف، ١٤١٦هـ، ص ٧-٨).



والجدير بالذكر أن نظام الإشراف التربوي في كثير من الدول المتقدمة، يعتمد على نمط الإشراف القائم على المدرسة، حيث تشير ابتسام أبو دهو (Abu-Duhou, 1999) في منشور من منشورات اليونسكو إلى أن هذا النموذج من الإصلاحات المدرسية متوفر في المملكة المتحدة، فقد أدخل قانون الإصلاح التعليمي لعامي ١٩٨٨م و١٩٩٣م إصلاحات الإدارة المحلية للمدارس، وفي الولايات المتحدة كانت هناك إصلاحات مماثلة للإدارة القائمة على المدرسة، وفي أستراليا استندت مدارس المستقبل إلى نهج إصلاح مدرسي وفقاً للإدارة المدرسية، وقد كانت هذه التحولات وسيلةً لتحسين جودة التعليم واستجابةً للعولمة والاقتصاد القائم على المعرفة. ويذكر الدخيل (٢٠١٤م) أنه ثمة مبادرات أسهمت في نجاح نظام التعليم في سنغافورة ومنها مبادرة "مدارس تفكر، أمة تتعلم"، والتي قامت على مبادئ أساسية، منها إلغاء نظام التفتيش المدرسي، واستحداث نماذج تقوم على نمط الإشراف القائم على المدرسة، كنموذج التميز المدرسي (ص ١٥٥).

وفي ضوء ما سبق وبناء على ما أكدت على عليه بعض الدراسات والبحوث بضرورة مراجعة وتطوير نماذج الإشراف التربوي في المملكة العربية السعودية، ظهرت الحاجة إلى تطبيق نماذج الإشراف التربوي الحديثة في المملكة العربية السعودية في ضوء خبرات بعض الدول.

٣- أسئلة البحث:

س١: ما نماذج الإشراف التربوي المطبقة في الولايات المتحدة وسنغافورة؟

س٢: ما نماذج الإشراف التربوي المطبقة في المملكة العربية السعودية؟

س٣: ما الإجراءات المقترحة لتطبيق نماذج الإشراف التربوي الحديثة في المملكة العربية السعودية؟

٤- أهداف البحث:

١. التعرف على نماذج الإشراف التربوي المطبقة في الولايات المتحدة وسنغافورة.
٢. الكشف عن نماذج الإشراف التربوي المطبقة في المملكة العربية السعودية.
٣. التوصل إلى إجراءات مقترحة لتطبيق نماذج الإشراف التربوي في المملكة العربية السعودية.

٥- أهمية البحث:

١. قد يساعد هذا البحث في رصد واستعراض الاتجاهات الحديثة في الإشراف التربوي.
٢. قد يساعد هذا البحث في إعطاء صورة واضحة عن واقع نماذج الإشراف التربوي في المملكة العربية السعودية.
٣. يعد هذا البحث استجابة لتوصيات العديد من الدراسات والملتقيات التربوية، والتي أوصت بضرورة مراجعة وتطوير نماذج الإشراف التربوي.
٤. يعد هذا البحث استجابة لرؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م والتي أكدت على ضرورة تطوير المنظومة التعليمية بكافة عناصرها.
٥. قد يوجه البحث أصحاب القرار في وزارة التعليم إلى تطبيق بعض نماذج الإشراف التربوي الحديثة.
٦. قد يسهم البحث في توعية المشرفين والمشرفات التربويين بالاتجاهات الحديثة في الإشراف التربوي.

٦- حدود الدراسة:

الحدود المكانية: اقتصر البحث على دراسة نماذج الإشراف التربوي المطبقة في الولايات المتحدة وسنغافورة والمملكة العربية السعودية.

الحدود الموضوعية: اقتصر البحث على دراسة نماذج الإشراف التربوي



لوصف واقع نماذج الإشراف التربوي في الولايات المتحدة وسنغافورة والمملكة العربية السعودية اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي الوثائقي، وذلك بتحليل الوثائق والأدلة المتوفرة على مواقع وزارة وإدارات التعليم في الدول.

فيما يلي بعض الدراسات والبحوث التي تناولت نماذج الإشراف التربوي في المملكة العربية السعودية والولايات المتحدة وسنغافورة، وقد تم ترتيبها من الأقدم إلى الأحدث.

جاءت دراسة نغ وتشان (Ng & Chan, 2008) بعنوان: "دراسة مقارنة لنموذج التميز المدرسي في سنغافورة مع إدارة هونغ كونغ القائمة على المدرسة"، بهدف دراسة ومقارنة نموذج التميز المدرسي في سنغافورة ونهج الإدارة المدرسية الذي اعتمده هونغ كونغ، وناقشان التحديات التي تواجه كلاً من مدارس سنغافورة وهونغ كونغ. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحثان المنهج المقارن، وتوصلت الدراسة إلى نتائج، منها: فهم كيف يمكن لتطبيق شروط الجودة والاعتماد المصحوب بالتقويم الذاتي والتفتيش الخارجي أن يؤدي إلى تغييرات في النظام المدرسي، كما توصلت إلى أن كلاً من سنغافورة وهونغ كونغ تستخدم أسلوباً متماثلاً لتحقيق اللامركزية، وتعتمد على المحاسبية من خلال مؤشرات الأداء.

وهدفت دراسة فتحية عساس (٢٠١٠م)، التي كانت بعنوان: "تقويم ممارسة المشرفات التربويات للإشراف التربوي على معلمات التعليم العام في ضوء معايير التدريب المعرفي"، إلى تقويم ممارسة المشرفات التربويات في ضوء معايير التدريب المعرفي بما يساعد على الحكم على مدى اقتراب تلك الممارسات من المستوى المطلوب من أجل تطويرها، واعتمدت الدراسة على قائمة معايير مكونة من ٧٨ معياراً، تم تطبيقها على عينة من المشرفات التربويات في مكة المكرمة، وتوصلت إلى مجموعة من النتائج، منها: حصول بعض المعايير على أوزان نسبية منخفضة، منها: تتفق المشرفة مع المعلمة على الجوانب التي تريد ملاحظتها، وتفكر المشرفة مع المعلمة في وضع خطة لجلسة التدريب المعرفي القادمة، كما حصل معيار ملاحظة الدرس على أعلى وزن نسبي، وحصل معيار التأمل على أقل وزن نسبي.

وجاءت دراسة القرني (٢٠١٠م) بعنوان: "عناقيد التربية: منظومة إشرافية لتطوير الأداء المدرسي"، بهدف تقديم منظومة إشرافية لتطوير العمل الإشرافي والمدرسي، والتعرف على قدرتها في تطوير الأداء المدرسي، كما هدفت إلى التعرف على رأي الخبراء التربويين والعاملين في الميدان التربوي من المشرفين وقادة المدارس حول فاعلية هذه المنظومة. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي وأداة الاستبانة التي طُبِّقَت على ٢٥ خبيراً تربوياً وعينة عشوائية من قادة المدارس والمشرفين التربويين. وقد توصلت الدراسة إلى أن نسبة من رأى أهمية المنظومة بدرجة مهمة جداً تراوحت بين ٥٠٪ - ٧١٪.

وأجرت كارين ويتبي (Whitby, 2010) دراسة بعنوان: "التفتيش على المدارس: تجارب حديثة في الأنظمة التعليمية عالية الأداء" هدفت إلى التعرف على ممارسات التفتيش في بعض الدول، وهي على وجه الخصوص: إنجلترا، واسكتلندا، وهونغ كونغ، ونيوزيلندا، وسنغافورة، وهولندا، وعقدت مقارنات منهجية موضوعية بين أنظمة التفتيش في هذه الدول. ولتحقيق أهداف الدراسة، اعتمدت الباحثة على المنهج الوثائقي وذلك بتحليل ٤٠ وثيقة ومراجعتها بأسلوب علمي. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها: تشابه دول المقارنة في اعتمادها على التقويم الذاتي في مدارسها، كما تشابه دول المقارنة في معظم مؤشرات المجالات الرئيسية في التقويم الذاتي، وتُجرى أعمال التفتيش بوتيرة متعاقبة في إنجلترا ونيوزيلندا كل ثلاث سنوات، وفي سنغافورة كل خمس سنوات.



وجاءت دراسة فاطمة بريك (٢٠١١م) بعنوان: "واقع ممارسات المشرفات التربويات للنماذج الإشرافية الحديثة بمنطقة جازان" للوقوف على واقع ممارسة المشرفات لنماذج الإشراف التربوي، والتعرف على معوقات ممارسة النماذج الإشرافية الحديثة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي وأداة الاستبانة التي طُبِّقت على عينة عشوائية من المشرفات في جازان. وقد توصلت الدراسة إلى نتائج، من أهمها: أن المشرفات لا يمارسن نموذج الإشراف المتنوع والإشراف التطوري والإشراف التأملي، وأن المشرفات نادرًا ما يمارسن نموذج الإشراف الإلكتروني والإكلينيكي، كما توصلت الدراسة إلى بعض معوقات ممارسة المشرفات التربويات لنماذج الإشراف الحديثة.

وأجرى الكردم (Alkrdem, 2011) دراسة بعنوان: "الإشراف التربوي المستند إلى المدرسة في المدارس الحكومية في المملكة العربية السعودية" هدفت إلى التحقق من تصورات المعلمين لمعنى وأهداف وممارسات الإشراف المستند إلى المدارس، وإيجابياته وسلبياته، والمشاكل المتعلقة به. واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وطبق أداة الاستبانة والمقابلة على عينة من المعلمين في منطقة عسير، وتوصلت الدراسة إلى نتائج، من أهمها: أن الإشراف هو عملية دعم سير التعليم وأداء الطلاب في المدرسة، وأن العملية الإشرافية تتم من أجل هدف وهو منح المعلمين فرصة للعمل الجماعي لبحث أفكار حديثة مرتبطة بالتدريس، كما أشارت النتائج إلى أن الممارسات الإشرافية غير مفهومة، واتسمت بالارتباك والتحيز وعدم الثبات، وأن السياسات المكتوبة حول الإشراف التربوي، مجال يحتاج إلى اهتمام وتطوير.

وتوصلت دراسة الرويلي (٢٠١٢م)، التي كانت بعنوان: "تصور مقترح لتطوير الإشراف التربوي المباشر على المدارس في ضوء بعض النماذج المطروحة في الميدان التربوي السعودي"، إلى الوصول إلى تصور مقترح لتطوير الإشراف التربوي المباشر على المدرسة في ضوء النماذج الإشرافية المطروحة في الميدان التربوي السعودي، حيث اقتصر الباحث على دراسة النماذج أو الأنماط الإشرافية (الإشراف المتنوع - الإشراف المباشر - عنائيد التربية) وتحليلها من حيث الإيجابيات والسلبيات لكل نموذج، واعتمد في ذلك على المنهج الوصفي المسحي، وتوصلت إلى بناء تصور مقترح في ضوء النماذج الثلاثة، بهدف توطين العملية الإشرافية في المدرسة.

وحاول العبد الكريم (Alabdulkareem, 2014) في دراسة بعنوان: "نموذج الإشراف المتمايز: طريقة لتحسين القيادة المدرسية في المملكة العربية السعودية"، تقييم تجربة نموذج الإشراف المتمايز التي تم تنفيذها في بعض المدارس وتوضيح مزايا وعيوب النموذج. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم تحليل أربعة تقارير مكتوبة من قبل المشرفين على المناطق التي طبقت التجربة. وتوصلت الباحثة إلى اتفاق جميع المشرفين على أن هذا النموذج فعال ويساعد على تحسين التعليم والبيئة المدرسية، واتفاق على أن يكون دور المشرف أكبر في الجانب التعليمي في المدرسة. ووفقًا للتقارير، تتمثل مزايا نموذج الإشراف المتمايز في زيادة قدرة المشرف التربوي على التركيز على عدد قليل من المدارس، وتم تحديد نقاط الضعف والعقبات التي تحول دون تنفيذ النموذج، كما توصلت الدراسة إلى أن نموذج الإشراف المتمايز نموذج واعد ويحتاج إلى اهتمام المشرفين.

وأجرى موس (Moss, 2015) دراسة بعنوان: "نموذج دانيلسون لتقويم المعلم: استكشاف تصورات المعلم فيما يتعلق بقيمته في تشكيل وتحسين الممارسة التعليمية" هدفت إلى استكشاف تصورات المعلمين فيما يتعلق بممارسات التقويم في مدرستهم باستخدام نموذج دانيلسون، ولتحقيق أهداف الدراسة، أجرى الباحث مقابلات شبه منظمة مع عينة قصدية شملت جميع المعلمين من مدرسة ثانوية في ولاية نيو جيرسي الأمريكية، وتوصلت الدراسة إلى أن المعلمين الذين تمت مقابلتهم في هذه الدراسة يدركون أنه إذا أُعطيت للمعلمين الفرصة للتفكير بعمق في ممارساتهم من خلال إطار عمل مشترك مثلما يتم تقديمه في نموذج دانيلسون، فإنه يمكن للمعلمين تحديد نقاط القوة والضعف لديهم وتحديد الأهداف القابلة



للتحقيق من خلال المشاركة النشطة في عملية التقييم، والتغذية العكسية المعتمدة على الأدلة، والمناقشات المهنية بين المعلمين والمشرفين عليهم، ويمكن أن تساعد ممارسات تقييم المعلم الهادفة كلاً من المدرسة والمعلم في تحديد تركيز التطوير المهني لكل معلم على أساس ما يحدث بالفعل أو لا يحدث في الفصول الدراسية.

كما أجرى ميت وآخرون (Mette et al, 2015) دراسة بعنوان: "تصورات المعلمين للإشراف على المعلم وتقويمه: انعكاس لممارسات تحسين المدارس في عصر الإصلاح" هدفت إلى استكشاف كيف يوفر قادة المدارس الابتدائية في أكبر منطقة تعليمية في ولاية الغرب الأوسط الأمريكي إشرافاً على المعلمين لتعزيز مستويات عالية من تحصيل الطلاب من خلال قياس تصورات المعلمين لتوفير فهم للسلوكيات الرئيسية المحددة التي تترجم إلى ممارسات تعليمية أفضل داخل المدارس المختارة، وتم استخدام أداة الاستبيان عبر الإنترنت لتقييم التصورات حول إشراف قادة المدارس في اجتماعات ما قبل الإشراف وما بعد الإشراف. وكشفت التحليلات الكمية لنتائج الدراسة أن ٦٤٪ من التباين في الفعالية الإشرافية لمرحلة ما قبل الإشراف ظهرت من خلال مناقشة كيفية مشاركة الطلاب في تعلمهم أثناء التدريس، كما تبين أن ٦٥٪ من التباين في فعالية إشراف قادة المدارس بعد الإشراف ظهرت من خلال بناء قدرة المعلمين على التفكير الذاتي في التدريس.

وأعد كولدرج (Coldberg, 2018) دراسة بعنوان: "نظام تقييم المعلمين في ماساتشوستس وتصورات المعلمين للتطور المهني"، هدفت إلى البحث في تأثير منهجية تقييم المعلم التي تفرضها الولاية في تصورات المعلمين للتطور المهني في المدارس الثانوية في ولاية ماساتشوستس الأمريكية، واعتمدت الدراسة على منهجية وصفية كمية وغير تجريبية، طُبِّقَت على عينة من ست مدارس ثانوية في ولاية ماساتشوستس، وتشير نتائج الدراسة إلى أن سنوات الخبرة وأعلى درجة علمية حصل عليها المعلم كان لها تأثير كبير في تصورات التطور المهني بسبب تقييم المعلمين، وتشير البيانات إلى أن المعلمين الذين يتمتعون بخبرة تتراوح بين سنة وخمس سنوات ويحملون فقط درجة البكالوريوس قد اكتسبوا تطوراً مهنيًا من خلال عملية التقييم، وعلّق العديد من المعلمين الجدد بأنهم استفادوا من إجراء محادثات مع المقربين.

كما حاولت دراسة حسين والقثامي (٢٠١٩) بعنوان: تصور مقترح لتطبيق نموذج الإشراف المدمج من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين في ضوء الاتجاهات الحديثة. تصور مقترح لتطبيق نموذج الإشراف المدمج، وقد هدفت الدراسة إلى التوصل إلى مكونات التصور المقترح الفنية والإدارية للمشرفين والمعلمين لتطبيق نموذج الإشراف المدمج، وإلى تحديد الخطوات الإجرائية لتطبيق التصور المقترح للإشراف المدمج، ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمدت على المنهج الوصفي المسحي وأداة الاستبانة، وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها: تبين أن الموافقة على مكونات البرنامج المقترح جاءت بدرجة عالية، كما توصلت إلى وضع برنامج مقترح للإشراف التربوي في ضوء الاتجاهات الحديثة، وفي ضوء نتائج الدراسة أوصت الدراسة بالعمل على تطوير كفايات المشرفين التربويين على توظيف فكرة الإشراف المدمج والعمل على تطبيق التصور المقترح.

التعليق على الدراسات السابقة:

اتفق البحث الحالي مع بعض الدراسات السابقة في الكشف عن واقع نماذج الإشراف التربوي المطبقة في المملكة العربية السعودية وهي دراسة فتحية عباس (٢٠١٠م) ودراسة فاطمة بريك (٢٠١١م) ودراسة الرويلي (٢٠١٢م) ودراسة العبدالكريم (٢٠١٤م). كما اتفق البحث الحالي مع دراسة نغ وتشان (٢٠٠٨م) ودراسة كارين ويتبي (٢٠١٠م) على التعرف على نماذج الإشراف التربوي في سنغافورة. وأيضاً اتفق البحث الحالي مع دراسة موس (٢٠١٥م) ودراسة ميت وآخرون (٢٠١٥م) ودراسة كولدرج (٢٠١٨م) في التعرف على بعض نماذج الإشراف التربوي في الولايات



المتحدة. واختلف البحث الحالي في المنهج المستخدم وهو المنهج الوصفي الوثائقي، حيث اعتمدت معظم الدراسات على المنهج الوصفي المسحي وأداة الاستبانة ماعدا دراسة نغ وتشان (٢٠٠٨م) ودراسة كارين ويتبي (٢٠١٠م). ويختلف البحث الحالي عن الدراسات السابقة في أنه يهدف إلى رصد الاتجاهات الحديثة في نماذج الإشراف التربوي في الولايات المتحدة وسنغافورة، لمحاولة تطبيق بعض هذه النماذج في المملكة العربية السعودية.

٩- الإطار النظري:

إن للإشراف التربوي نماذج مختلفة ومتنوعة، ويحدد كل نموذج عوامل ومتغيرات منها الأهداف والمهام؛ وقد تأثرت هذه النماذج أو الأنماط بطبيعة النظام التربوي وفلسفته وعناصره المختلفة من أهداف ومناهج وعلاقات إنسانية تسود المناخ التربوي.

ويعرف النموذج بأنه تمثيل افتراضي يحل محل واقع الأشياء أو الظواهر أو الإجراءات واصفا إياها مما يجعلها قابلة للفهم، ويعرف بأنه شكل تخطيطي تمثل عليه الأحداث أو الوقائع والعلاقات بينها، بصورة محكمة بغرض المساعدة في تفسير تلك الأحداث أو الوقائع غير المفهومة (شحاتة والنجار، ٢٠١١م، ص ٣١٧).

ويرى العبد الكريم (٢٠١٢م) أن للإشراف التربوي ثلاثة نماذج أساسية وهي، الإشراف الأكاديمي والإشراف التطوري والإشراف المتنوع، ويضيف عبيدات وأبو السميد (٢٠٠٧م) نماذج وأنماط أخرى وهي، نموذج الإشراف الذاتي التأملي ونموذج إشراف الزملاء ونموذج الإشراف عن بعد، وتضيف العديد من الأدبيات نمط آخر وهو نمط الإشراف بالأهداف والإشراف الإلكتروني (البيضان وأبو كريم، ٢٠١٦م)، وظهر الإشراف والتدريب المعرفي بجهود كل من كوستا و جارمستون Costa & Garmston اللذان عملا معا منذ الثمانينيات لوضع تعريف جديد للإشراف التربوي، وأشار جليمان وآخرون (Glickman & et, 2018) إلى نموذج حديث في الإشراف التربوي وهو الإشراف الجماعي، وتم طرح نموذج جديد للإشراف وهو الإشراف القائم على الأداء من قبل كل من جيمس استيلين James Aseltine ، وجوديث فارينيارز Judith Faryniarz ، وأنثوني ديجيليو Anthony DiGilio ، كما أشارت أدبيات ومراجع الإشراف التربوي إلى نموذج الإشراف القائم على المدرسة على اعتبار أن قائد المدرسة مشرف مقيم (السعود، ٢٠٠٨م)، كما طرح خبراء من شركة Education Development Trust في ملتقى الإشراف التربوي التاسع عشر، نموذج الإشراف القائم على الأدلة (وزارة التعليم، ٢٠١٩م).

أولاً- نماذج الإشراف التربوي في الولايات المتحدة وسنغافورة:

نماذج الإشراف التربوي في الولايات

في الولايات المتحدة، يتولى مجلس التعليم في إدارات التعليم الإشراف على المدارس الابتدائية والثانوية، وتتنوع نماذج وأنماط الإشراف التربوي حسب السياسات والقوانين التربوية في الولاية، ويشير كوستا و جارمستون إلى مصطلحات عديدة مستخدمة في التعليم لوصف خدمات الدعم التي تهدف إلى تحسين التعليم، وهي: تقديم المشورة والإرشاد، ومساعدة الزملاء، والإشراف، والتقييم، والتدريب (كوستا و جارمستون، ٢٠٠٢/٢٠٠٩م).

وتكاد تجمع الأدبيات على مجموعة من الأنماط والنماذج التي تركز على المعلم وإنجاز طلابه، ومن أبرزها وأهمها نموذج الإكلينيكي، ونموذج الإشراف والإدارة الذاتية (التقويم الذاتي للمدرسة)، ونموذج الإشراف الذاتي (التأملي)، ونموذج الإشراف والتدريب المعرفي، ونموذج إشراف الزملاء وتدريب الأقران، ونموذج الإشراف القائم



على الأداء، ونموذج الإشراف الجماعي، ونموذج الإشراف الإلكتروني، وبعض النماذج الحديثة كنموذج دانيلسون، والتوجيه الأولي للمعلمين الجدد، بالإضافة للتفتيش الخارجي، وشهدت السنوات القليلة الماضية تطوير نماذج للإشراف التربوي، توفر خيارات إجرائية لكل من المعلمين والمشرفين، مثل البحوث الإجرائية، وتدريب الأقران، وبحث الدرس (استلين وآخرون، ٢٠٠٦/٢٠١٠م، ص٥). وحيث إن معظم أنماط الإشراف الحديثة نشأت في الولايات المتحدة، ونظرًا لتعدد وتنوعها، وتعدد الأنظمة التعليمية في الولايات المتحدة، فإنه من الصعب تناول جميع هذه النماذج، ويمكن استعراض أبرزها، وهي كالآتي:

الإشراف والإدارة الذاتية للمدرسة (التقويم الذاتي للمدرسة):

منذ ثمانينيات القرن العشرين ومفهوم الإدارة الذاتية للمدرسة يحظى بشعبية كبيرة، وازدهار على مستوى الولايات المتحدة، وعزز هذا الاتجاه ودعم من قبل جماعات متنوعة مثل: الجمعية القومية للتربية، وجمعية الإشراف وتطوير المناهج، والاتحاد الأمريكي للمعلمين، حتى طبق نظام الإدارة الذاتية في ثلث مدارس الإدارات التعليمية في الولايات المتحدة عام ١٩٩٠م (الرشيدي، ٢٠١٥م، ص٧٦). وتؤكد الدراسات على أهمية أن تدير المدرسة نفسها بنفسها وتقيم أداءها بنفسها، حتى يصبح لديها القدرة على التجديد الذاتي، ويعد التقويم الذاتي عملية مستمرة شاملة تعاونية تساعد المدرسة على ابتكار ثقافة تشجع على التحسين والتطوير باستمرار، وتؤكد على المهنية والتنمية المستمرة لجميع العاملين بالمدرسة والشراكة مع المجتمع المحلي والبحث المستمر عن الجودة والتميز، وتستند المدرسة التي تقوم بعملية التقويم الذاتي على إطار عام مرجعي، أي على لائحة معايير لمختلف أداء عناصر المؤسسة (النبي، ٢٠٠٧م، ص٣٧٨).

وتعمل جميع الولايات في الولايات المتحدة ومنها ولاية ماساتشوستس على تعزيز ثقافة الإشراف والتقويم الذاتي الموجه للنمو من خلال مجموعة من التقييمات الرسمية والتعليقات غير الرسمية، وذلك لضمان أن قادة المدارس يستخدمون بانتظام عمليات الإشراف المستندة إلى الأدلة لمراقبة ودعم المعلمين مع عملية الإشراف والتوجيه المستمر، ويشمل التقييم مصادر متعددة للبيانات ومنها نتائج تحصيل الطلاب، وتجدر الإشارة إلى المعايير والمؤشرات التي وردت في دليل تقويم قادة المدارس MA وهي: معيار القيادة التعليمية، معيار الإدارة والعمليات، معيار مشاركة الأسرة والمجتمع، معيار الثقافة المهنية (MA, 2019).

الإشراف التأملي أو الذاتي (التقويم الذاتي للمعلم):

يُعدّ التقويم الذاتي للمعلم من أكثر الأساليب الشائعة في عملية التغذية الراجعة وللحصول على معلومات متعلقة بأداء المعلمين، حيث تعتبر إستراتيجية تنظيمية لتحسين فاعلية الأداء، وهي تتضافر مع الإستراتيجيات الأخرى المتعلقة بالنمو المهني مثل: تدريب الأقران، والملاحظة لعوامل وأسباب التغيير في الأداء (مارزاتو وآخرون، ٢٠١١/٢٠١٤م، ص١١٢). إن التقويم الذاتي من أبرز استراتيجيات التأمل، فالمعلم يقوم بدراسة أنشطته وتقويم أدائه على نحو دوري، ويمارس التقويم الذاتي من خلال استخدام تحليل الأحداث أو وضع صحيفة يومية أو كتابة مذكرات أو وضع السجل المهني، لكن من أبرز هذه الاستراتيجيات هو استخدام أداة تسمى بطاقة التقويم الذاتي (عبيدات وأبو السميد، ٢٠٠٧م، ص٩٥).

ويمكن للمعلمين استخدام شرائط الفيديو للتوصل إلى التصنيف الذاتي. ويشير مارزاتو وآخرون (٢٠١١/٢٠١٤م) إلى أن المعلمين عندما استخدموا الفيديو المتعلق بطريقة تدريسهم الذاتية كأساس للانعكاس الذاتي، كانوا أكثر ميلاً إلى تأكيد المكونات التدريسية وإبداء اهتمام أكبر نحو الطلاب، ويشير إلى أن استخدام إستراتيجية التصنيف الذاتي للمعلم لأدائه هي طريقة مباشرة تماماً؛ إذ يقوم المعلومات بصورة نمطية، بتسجيل أدائه في الدرس على شريط فيديو، ثم يقوم في وقت فراغه بتصنيف الأداء ذاتياً (ص١١٢). وتشير العديد من الدراسات والأبحاث إلى أن الانعكاس الحاصل على



الأداء والمسجل على شريط الفيديو له عدد من التأثيرات الموجبة مقارنة بالمدخل التقليدية، ويتضمن الانعكاس الحادث على التدريس تصنيفين للأنشطة هما: تقييم الأداء الشخصي، وتطوير وتنفيذ خطة نمو للأداء المهني (مارزاتو وآخرون ٢٠١١/٢٠١٤م، ص ١١٢-١١٤).

وتحرص إدارة التعليم في ولاية ماساتشوستس على تعزيز التقويم الذاتي للمعلم، من خلال تصميم دليل معايير الممارسة الفعالة، ويحتوي الدليل على المعايير والمؤشرات التي تساعد المعلم على التأمل الذاتي، وتشمل هذه المعايير، معايير المناهج والتخطيط والتقييم، معايير تدريس الطلاب، معايير مشاركة الأسرة والمجتمع، معايير الثقافة المهنية (MA, 2019).

إشراف الزملاء وتدريب الأقران:

إشراف الزملاء أو تدريب الأقران هو أكثر صور النمو المهني التعاوني حدوثاً في المدرسة، حيث تقوم مجموعة من المعلمين بملاحظة بعضهم بعضاً أثناء التدريس، ومناقشة الجوانب السلبية واقتراح حلول لها عن طريق تحديد مهارات تدريسية محددة والتدريب على تطبيقها، وتشير كثير من الدراسات إلى أن لهذا النمط من الإشراف أثراً كبيراً على نمو المعلم واكتسابه مهارات تدريسية جديدة، كما أنه يقوي الاتصال بين الزملاء ويشجعهم على التجريب وتحسين أساليب محددة في طرق التدريس (Glatthorn, 1997, p.59).

ويصف كتاب "الجولات التدريسية" تاريخ وطبيعة الجولات التدريسية بقوله: "إن عملية الجولات التدريسية هي تكيف وامتداد لنموذج الجولات الطبية التي تُستخدم بشكل نمطي في المدارس الطبية والمستشفيات التعليمية الهادفة إلى تطوير أداء وممارسات التشخيص والعلاج التي يقوم بها الأطباء". ويشير مارزاتو وآخرون (٢٠١١/٢٠١٤م) إلى أن الجولات التدريسية هي واحدة من الوسائل الأساسية للمعلمين؛ كي يلاحظوا التدريس الفاعل المؤثر ويناقشوه، وفي أثناء القيام بالجولات التدريسية، تقوم مجموعة صغيرة (٣-٥) من المعلمين بعمل موجز تقريبي للملاحظات المتعلقة بأداء زملائهم من المعلمين، فقد تقضي مجموعة من المعلمين فترة الصباح بأكملها في القيام بثلاث جولات تدريسية، ثم تعقد مناقشة لتحليل خبراتهم في مساء اليوم نفسه، وثمة اختيار آخر يكمن في ضرورة مناقشة هذه الخبرات بشكل فوري بعد كل ملاحظة (ص ١٤٠-١٤٣).

الإشراف الجماعي (الجمعي):

تسعى المدارس في الولايات المتحدة إلى التحول من الإشراف التقليدي إلى الإشراف الجماعي أو الجماعي، وهو نهج جديد يتم من خلاله تقاسم القيادة مع المعلمين، ومصطلح جديد لوصف النموذج الجماعي في القيادة التعليمية. يعد الإشراف الجماعي من النماذج الحديثة التي تحقق رؤية مشتركة لتطوير عمليات التعليم والتعلم بشكل تعاوني، ويعني الإشراف الجماعي أن جميع أعضاء مجتمع المدرسة يعملون معاً نحو تحقيق رؤية متفق عليها لما يريدون أن يكون عليه التدريس والتعلم (Glanz & Zepeda, 2016, p.25).

وفي الإشراف الجماعي يشارك مدراء المدارس ومساعدوهم والمشرفين في القيادة التعليمية، ولكن دورهم يتغير إلى منسقين حيث يصبحون قادة القادة، ويدرك مديرو المدارس أن القيادة التعليمية ليست من اختصاص أي شخص، لكنها تتكون من تفاعل العديد من القادة ومواقف خاصة (Glanz & Zepeda, 2016, p.25). والإشراف الجماعي يمكن أن يبدأ من خلال فتح التواصل في اتجاهين مع المعلمين حول نقاط القوة والضعف في التعليم في المدرسة، ورؤيتهم للبيئة المثلى للتدريس والتعلم وأفكارهم للتحرك نحو تلك الرؤية، كما أن نموذج الإشراف الجماعي يستوجب تطوير المهارات القيادية لدى قادة المعلمين في المدارس (Glickman & et, 2018, p.10).



إن الدور الأساسي للقيادة المدرسية في نموذج الإشراف الجماعي يتمركز في بناء وقيادة مجتمع تعلم مهني داخل المدرسة، فقد أصبح تأسيس مجتمعات محلية تعليمية مهنية PLCs في السنوات الأخيرة إستراتيجية إصلاح تعليم بارزة. وتكرس جمعية مديري ومشرفي نيو جيرسي NJPSA جهودها لتعزيز التميز التعليمي من خلال الدعم المستمر لقيادة مدارس ولاية نيو جيرسي. وتهدف إلى تعزيز وعي وفهم أكبر للعمل المعقد لقيادة المدارس والابلاغ عن تطوير السياسة التعليمية والعمل كمحور للتطوير المهني لقيادة المدارس K ويتم استخدام مصطلح "قائد التعلم" بدلا من "القائد التعليمي" للتأكيد على أن تعلم الطلاب هو الركيزة الأساسية لعمل أعضاء الجمعية وجميع قادة المدارس، وتدرك الجمعية أن لكل مدرسة تحديات وظروف خاصة بها، وأن الأدوار المحددة لقيادة المدارس تختلف إلى حد ما من منطقة لأخرى NJPSA, (2019).

الإشراف القائم على الأداء:

بدأ تطبيق النموذج الجديد للإشراف والتقييم القائم على الأداء PBSE، للمرة الأولى في عام ٢٠٠٦م في ولاية كنيتيكت، والذي طرّح من قِبَل كل من جيمس أستيلين James Aseltine، وجوديث فارينيارز Judith Faryniarz، وأثنوني ديجبيليو Anthony DiGilio في كتابهم: "الإشراف التربوي الداعم للتعلم – توجيه قائم على الأداء في إنماء المعلمين وتحسين أداء المدرسة"، وقد جاء هذا النموذج ليرفع مستوى أداء المعلمين، ومساعدة قائد المدرسة والمشرف التربوي على العمل المركز مع المعلمين في جو من المهنية والعلاقات الإنسانية، لتطوير أدائهم سعياً لاستهداف تطوير محدد في تحصيل الطلاب، وقد صُنِفَ هذا النموذج ضمن نماذج الإشراف الصفي، فهو إلى جانب أنه يركز على أداء المعلم التدريسي، إلا أنه يربطه بشكل مباشر بالمجالات الأكثر حاجةً في أداء الطلاب، وهو ما أسماه النموذج منطقة التركيز أو التعلم الأساسي (استيلين وآخرون، ٢٠٠٦/٢٠١٠م).

إن الأساليب المرتبطة بهذا النموذج يمكن أن تساعد على تمهين عمل المعلمين وتقديم إستراتيجيات فاعلة لزيادة القدرة التدريسية والتحليلية للمدارس وإدارات التعليم، ويشير استيلين وآخرون (٢٠٠٦/٢٠١٠م) إلى أن عملية الإشراف لأجل التعلم توفر للمعلمين ومشرفيهم الفرصة للعمل سويًا لتحسين تعلم الطلاب، فهي تنطلق من بحوث التقييم وتوسع مجال استخدام أفضل الممارسات في الإشراف على المعلمين وتقومهم بعدة طرق، وهي التركيز على النتائج التعليمية أكثر من التركيز على العملية التعليمية، والتأكيد على وضع أهداف مهنية ذات معنى ويمكن أن تقاس من خلال أداء الطلاب، وتتطلب من التربويين أن يحلوا عمل الطلاب ويستخدموا تلك البيانات لاستهداف حاجات التعلم في مجالات المعرفة والمهارات خلال المنهج، كما تتطلب من المعلمين بناء خطة لنمو مهني مستمر مرتبط بمنطقة تركيز أداء الطلاب، وتتطلب من المعلمين أيضًا استخدام أدلة من أداء الطلاب لبيان حدوث التعلم، وأخيرًا تربط عمل المعلمين بأهداف خطة تطوير المدرسة، وعندما يركز المشرفون والمعلمون على التقييم المعتمد على الأداء، ستكون الملاحظة الصفية هادفة (ص ٨).

الإشراف والتدريب المعرفي:

يُعدّ التدريب المعرفي نموذجًا بسيطًا للحديث عن التخطيط والتأمل، أو حل المشكلات، لكن على مستويات أعمق، فهو يعمل كنواة أو كأساس للمجتمعات المهنية التي تحترم الاستقلالية وتشجع الاعتماد المتبادل، وهو نموذج نمائي، تأملي، غير تقييمي، جاء من مزيج من توجهات علماء النفس المعرفيين والرابطة الاجتماعية لعلماء الإنسان، ومن نظرية التعلم البنائي والأساليب التي تعزز التعلم. ويقوي التدريب المعرفي الأداء المهني للفرد من خلال تحسين قدراته على تحصى أنماط الممارسة المألوفة وعلى إعادة النظر في الافتراضات الضمنية التي توجه العمل وترشده. إن الإسهام الفريد الذي يقدمه التدريب المعرفي هو أنه يؤثر في عمليات تفكير الشخص الآخر، فهو عملية منظمة وفعالة وتستند إلى بيانات،



والغرض المبدئي لهذا النموذج هو تحسين قدرة الفرد على التعلم الموجه ذاتياً من خلال الإدارة الذاتية والمراقبة الذاتية والتعديل الذاتي. ويركز المشرف والمدرّب المعرفي في هذا النموذج، على عمليات التفكير والقيم والمعتقدات التي تدفع وتوجه وتؤثر في السلوكيات الخارجية (كوستا وجارمستون، ٢٠٠٢/٢٠٠٩م، ص ٤).

لقد وضع كوستا وجارمستون (٢٠٠٢/٢٠٠٩م) التدريب المعرفي للإشراف على المعلمين في عام ١٩٨٤م، وعلى مدى السنوات تطورت أشكال واستخدامات التدريب المعرفي لتشمل تطبيقات في مجال الأعمال وعالم المؤسسات، وتدريب الزملاء، وخدمات الإرشاد للمعلمين والإداريين، ومساعدة الزملاء. (ص ٧). ويشير كوستا وجارمستون إلى وظائف دعم نمو المعلم الأربعة، وهي: التقييم، والتأزر، وتقديم المشورة، والتدريب المعرفي. ويتفاعل ثلاث من هذه الوظائف، وهي: التدريب المعرفي، والتأزر، وتقديم المشورة بعضها مع بعض لتحسن الممارسة التعليمية. وبالنسبة إلى المعلمين المبتدئين، تكون وظيفة التأزر وتقديم المشورة هي الغالبة، ومع الوقت، يصبح التدريب المعرفي هو الوظيفة الغالبة. إن الوظائف الثلاث، بالإضافة إلى التقييمات الدورية لأداء المعلم المستندة إلى المعايير التعليمية، تُفضي إلى زيادة في تعلم الطالب، وكل وظيفة تلعب دوراً مختلفاً ولها أليات ومقاصد مختلفة تماماً عن الوظيفة الأخرى (كوستا وجارمستون، ٢٠٠٢/٢٠٠٩م، ص ٩).

الإشراف الإلكتروني والإشراف المدمج:

يتيح موقع إدارة التعليم في ولاية ماساتشوستس للمعلمين وقادة المدارس والمشرفين وأخصائيي الدعم بيانات وأدلة ووثائق ومواقع رسمية، تدعم وتطور ممارساتهم التعليمية، حيث توفر مواقع إلكترونية لإصدار تراخيص المعلمين والقادة والمشرفين، ومواقع لمجموعات استشارية تربوية تسمح للمعلمين بالمشاركة في المجالس واللجان الاستشارية، وبرامج ومواقع إلكترونية تتيح للمعلمين التعرف على زملائهم في نفس التخصص، منها مواقع للمعلمين الجدد في المهنة، ومواقع للمعلمين في التخصصات المختلفة، ومواقع للمعلمين المتميزين، كما يتاح للمعلمين وقادة المدارس نشر البحوث التربوية وأفضل الممارسات عبر مواقع متاحة على موقع إدارة التعليم في الولاية، بالإضافة إلى توفير اللوائح والأدلة المنظمة للعمل في المدارس على الموقع الإلكتروني لإدارة التعليم (DESE, 2019).

ويمكن للتكنولوجيا إيجاد فرص قوية لتنظيم المعلمين وتقسيمهم عبر المدارس فيما بين الإدارات التعليمية أو الولاية أو على المستوى الوطني أو العالمي لدعم ومد نطاق مجتمعات التعلم المهنية، ومن الأمثلة على ذلك المعهد الدولي لتعليم العلوم LSI الذي استطاع تطوير منظومة واسعة النطاق من الآلات والأدوات الافتراضية عبر نظام يسمى ملاحظتي، ومن خلال هذا النظام يستطيع المعلمون الاندماج والمشاركة في مؤتمرات افتراضية خاصة مع فريق أو زميل أو مشرف أو مشارك أو مدير أو مدرس في مستوى صفي أفقي أو رأسي يتم توصيفه من خلال المدرسة أو الإدارة التعليمية، ويمر عقد هذه المؤتمرات بوسائل تبادلية للمعلمين والمدربين والإداريين لإمداد بعضهم بعضاً بالتغذية الراجعة (مارزاتو وآخرون، ٢٠١١/٢٠١٤م، ص ١٥٤).

وتشارك العديد من الجمعيات والأكاديميات التربوية غير الربحية عبر مواقعها الإلكترونية في توفير الموارد، والمصادر، والدورات التدريبية الإلكترونية للعاملين في التعليم بهدف دعم وتحسين مستوى المعلمين والطلاب، ومن أشهر هذه الجمعيات الداعمة للمعلمين والمشرفين التربويين، الجمعية الأمريكية للإشراف وتطوير المناهج الدراسية ASCD، وهي جمعية لدعم وتعزيز المعلم من اليوم الأول من برنامج إعداد المعلم إلى آخر يوم في الوظيفة من خلال توفير موارد ومنشورات عالية الجودة كالكتب والموارد الرقمية والمؤتمرات وخدمات التطوير المهني (ASCD, 2019).

2019



في معظم المناطق التعليمية يتم تعيين المعلمين البارعين كمستشارين مرشدين ومدرسين لزملائهم، ويعمل المستشارون كأخصائيي معلومات عن المحتوى أو العمليات أو كمؤيدين لها، وذلك استناداً إلى خبرتهم العميقة، ومعرفتهم الواسعة، ويقدم المستشار معلومات تقنية للمعلم الجديد أو لزملائه عن المحتوى أو المهارات التي يتم تعليمها، وعن المنهج والإستراتيجيات التعليمية ونمو الطلاب وتطورهم وكمؤيد للعملية، وبالنسبة إلى المعلمين الجدد، يقدم المستشار لهم معلومات عن سياسة المدرسة وإجراءات الحصول على المصادر الخاصة والأنظمة وما شابه ذلك، وتتضمن مهارات الاستشارة توضيح الأهداف، وتقديم نماذج للتفكير المبدع وعمليات حل المشكلات، وتقديم معلومات والاستشهاد بأبحاث حول أفضل الأساليب أو الممارسات وتقديم المقترحات والنصح (مارزاتو وآخرون، ٢٠١١/٢٠١٤م، ص ٩).

إن النموذج الأكثر شيوعاً في التنمية المهنية في مراحل التعليم العامّ هو مشاركة "مستشار" في التنمية المهنية للمعلمين في المدرسة، وجرت العادة على قيام المستشار بالتعاون مع المعلمين وإدارة المدرسة بعقد ورش عمل ولقاءات ومؤتمرات تربوية. كما يشير كوستا و جارمستون (٢٠٠٢/٢٠٠٩م) إلى وظائف دعم نمو المعلم الأربعة، وهي: التقييم، والتأزر، وتقديم المشورة، والتدريب المعرفي. ويتفاعل ثلاث من هذه الوظائف، وهي: التدريب المعرفي، والتأزر، وتقديم المشورة، بعضها مع بعض لتحسين الممارسة التعليمية، وبالنسبة إلى المعلمين المبتدئين، تكون وظيفة التأزر وتقديم المشورة هي الغالبة، ومع الوقت، يصبح التدريب المعرفي هو الوظيفة الغالبة. إن الوظائف الثلاث بالإضافة إلى التقييمات الدورية لأداء المعلم المستندة إلى المعايير التعليمية، تُفضي إلى زيادة في تعلم الطالب، وتلعب كل وظيفة دوراً مختلفاً، وتكون لها آليات ومقاصد مختلفة تماماً عن الوظيفة الأخرى، ويذكر كوستا و جارمستون أن على المستشار الناجح أن يحصل على إذن من المعلم لكي يقدم المشورة له، وهذا يتطلب درجة عالية من المصداقية والثقة (ص ٩).

الإعداد الأولي للمعلمين الجدد:

إن مجرد تخرج الطالب المعلم من كلية التربية والدفع به للعمل في الميدان وتركه، يُعدّ بمثابة عملية خطيرة، الأمر الذي تتداركه العديد من نظم التعليم في العالم من خلال برنامج يقدم للمعلمين الجدد في المدارس، ويُعدّ ذلك من برامج التنمية المهنية للمعلمين، فبرامج كليات التربية يجب ألا تقتصر على إكساب المعرفة والتخصص الأكاديمي، بل يجب أن تتسع لتشمل إكساب الطالب المعلم القدرة على تطوير مهاراته وخبراته للقيام بمسؤولياته ومهامه باستقلالية تامة، وهذا يتطلب ضرورة متابعة المعلمين الجدد في مدراسهم بحيث لا يُتركون عرضة للمحاولة والخطأ (النوبي، ٢٠٠٨م، ص ٢٨٢-٢٨٣).

وفي ولاية ماساتشوستس، يتلقى المعلمون الجدد الذين يحملون ترخيصاً مبدئياً أو مؤقتاً برنامجاً تعريفياً توجيهياً في السنة الأولى من التدريس، ويتم توسيع برامج تعريفية لمدة ثلاث سنوات، حيث توفر للمعلمين الدعم اللازم للحصول على الترخيص المهني، ويُطلب من المعلمين الحصول على ٥٠ ساعة من التوجيه، ويشمل البرنامج التعريفي توقعات المعلمين، وورش عمل تدريبية لتقويم المعلمين للمعلمين، وبيانات الأداء المدرسي، والسياسات التربوية للمدرسة وللمنطقة التعليمية، ونظرة عامة على أخلاقيات المهنة (DESE, 2015, p.12).

وعلى الرغم من طول برنامج إعداد المعلمين لإحدى أبرز جامعات ولاية ماساتشوستس، الذي يبلغ ٧٥ ساعة ماجستير تربوي، مع تخصص علمي في مادة التدريس، وتدريب ميداني لمدة فصل دراسي، إلا أن المعلمين الجدد مطالبون بقضاء عام دراسي في ملازمة معلم خبير (DESE, 2019).



وفي يونيو عام ٢٠١٢، قام مجلس التعليم الابتدائي والثانوي في الولاية بمراجعة اللوائح وأصبح على جميع المعلمين تجديد الترخيص الأساسي، ومن أجل مساعدة المعلمين في تلبية متطلبات تجديد الرخصة، حددت الدورات والأنشطة التي يمكن الحصول عليها، ومنها على سبيل المثال دورة تسمى أسس الممارسة الشاملة، وهي دورة تدريبية متاحة على الإنترنت. ويُعدّ التطوير المهني شرطاً للحفاظ على الشهادة المهنية للمعلم وقائد المدرسة والمشرف، ويختلف عدد الساعات المطلوبة من ولاية لأخرى، فللحصول على الشهادة المهنية في ولاية ماساتشوستس يُطلب من المعلم فترة تدريب عملي مدتها ١٥٠ ساعة، ولا بد أن يخضع قائد المدرسة والمشرف التربوي لتدريب ميداني بحيث لا يقل عن ٣٠٠ ساعة لقائد المدرسة، ولا يقل عن ٥٠٠ ساعة تدريب للمشرف التربوي (DESE, 2019).

الكوتشنج (الموجه الشخصي):

نفذت مبادرة المشرف الرئيسي لمدة أربع سنوات في ستة مقاطعات هي مقاطعة بروارد، فلوريدا، مدارس مدينة بالتيمور، كليفلاند، دي موين، لونج بيتش، كاليفورنيا، مينيابوليس. وفي هذه المقاطعات، تم تغيير دور الإداريين الذين يشرفون على قادة المدارس، وأصبح المشرفون يقضون وقتاً أطول في المدارس، لتدريب القادة ومساعدتهم على أن يصبحوا قادة تعليميين أفضل، ولتنفيذ المبادرة بدأت تلك المناطق ببرامج لتدريب المشرفين الرئيسيين، وكما قاموا بإجراء تغييرات كبيرة في مكاتبهم المركزية بحيث يمكن للمشرفين الرئيسيين التركيز بشكل أكبر على قادة المدارس وبدرجة أقل على العمليات والمحاسبة (Superville, 2018).

إن التركيز على دور المشرف الرئيسي أدى إلى تحولات هيكلية وثقافية في المكتب المركزي وفي المقاطعات، فعند إعادة تحديد دور المشرفين الرئيسيين، كان على المقاطعات إعادة التفكير في كيفية تخصيص موارد للمدارس، وكيفية دعم المدارس، وكيفية تجميع المدارس. وأصبح المشرفيين الرئيسيين يقودون مجتمعات التعلم المهنية، وأصبحت الاجتماعات مع قادة المدارس موجهة نحو التعلم وتشمل موضوعات عديدة مثل سير هذه المجموعات والتطوير المهني لقادة المدارس وقادة المعلمين. ولإعداد وتأهيل المشرفين الرئيسيين، طورت المقاطعات أنظمة تدريب وبرامج تدريب، وحددت مهام المشرف الرئيسي في أدلة، كما تم إضافة وظيفة مشرف رئيسي في السلم الوظيفي للمعلمين (Superville, 2018).

التفتيش الخارجي:

يشير المركز الوطني للتعليم والاقتصاد (NCEE, 2018) إلى أن الولايات المتحدة في خطتها لتنفيذ القانون الفيدرالي "نجاح كل طالب" ESSA قامت بتجديد نظم المساءلة والمحاسبة، حيث يقوم فريق بمراجعة جودة المدرسة، وتقديم تقارير شاملة عن نقاط القوة والضعف والتوصية بالخطوات التي يمكن للمدارس اتخاذها لتحسين نتائج التدريس والطلاب، ويقوم المراجعون عادةً بفحص المستندات مثل درجات الاختبار وخطط الدروس وزيارة الفصول الدراسية ومقابلة قادة المدارس والمعلمين والطلاب.

ففي ولاية ماساتشوستس، يتم تصنيف جميع مدارس ومقاطعات ماساتشوستس العامة التي لديها بيانات كافية إلى فئتين: الأولى المدارس والمناطق التي تتطلب المساعدة أو التدخل، والثانية المدارس والمناطق التي لا تتطلب المساعدة أو التدخل، وتتضمن تقارير المساءلة معلومات عن كل منطقة وأداء المدرسة، بالإضافة إلى معلومات حول الأداء العام لكل مدرسة مقارنة بالمدارس الأخرى في الولاية (DESE, 2019). وعن تصنيفات المساءلة المدرسية الجديد في ماساتشوستس، يذكر شوينبيرج (Schoenberg, 2019) أن النظام الجديد للحكم على مساءلة المدارس سيأخذ في الاعتبار عوامل أخرى أكثر أهمية من درجات الاختبار وسيتم توفير مساعدة مستهدفة للمدارس المحتاجة إلى الدعم



والتحسين، وسيلغي النظام ترتيب المدارس من المستوى الأول إلى الخامس، وسيكتفي بتصنيفها إلى فئتين، فئة المدارس التي تتطلب المساعدة أو التدخل أم لا تتطلب المساعدة والتدخل. ويذكر أن ١٥% من المدارس تم تصنيفها على أنها تتطلب المساعدة أو التدخل. ويشير توماس سكوت، المدير التنفيذي لجمعية مديري المدارس في ماساتشوستس إلى أن نظام المساءلة الجديد يلقي بعطى نظرة أكثر واقعية للفروق الدقيقة في كيفية النظر إلى النتائج، وأنه محاولة لتوفير المزيد من المعلومات للآباء والمعلمين وإعطاء المزيد من المرونة لكيفية النظر إلى تعلم الطلاب وكيف يتطورون وكيف تتحسن المدارس.

١. نماذج الإشراف التربوي في سنغافورة:

إن أهم ما يميز الإشراف التربوي في سنغافورة، أنه يركز على نماذج تؤكد على الإشراف القائم على المدرسة، والإشراف الذاتي، كنموذج التميز المدرسي وبرنامج التوجيه المنظم للمعلم الجديد SMP ونموذج عنقيد التربية، بالإضافة إلى الإشراف المباشر من قِبَل وزارة التعليم والمعهد الوطني للتعليم وأكاديمية المعلمين AST، وفيما يلي أبرز نماذج الإشراف التربوي المطبقة في سنغافورة:

الإشراف الذاتي القائم على المدرسة (التقويم الذاتي للمدرسة):

لدعم الإدارة القائمة على المدرسة، تم تغيير الطريقة التي كان يتم بها تقويم المدارس، فمنذ عام ٢٠٠٠م أصبحت المدارس الابتدائية والثانوية مطالبة بإجراء تقييم ذاتي باستخدام نموذج التميز المدرسي، ويُعدّ نموذج التميز المدرسي SEM نموذجًا للتقويم الذاتي للمدارس مقتبسًا من نماذج الجودة المختلفة التي تستخدمها منظمات الأعمال، وهي المؤسسة الأوروبية لإدارة الجودة EFQM، ونموذج جائزة سنغافورة للجودة SQA، والنسخة التعليمية نموذج جائزة الجودة الوطنية الأمريكية مالكولم بالدريدج MBNQA، وقد تم بذل جهد كبير لمواءمة نموذج التميز المدرسي مع نموذج جائزة سنغافورة للجودة بحيث يمكن للمدارس أن تضع نفسها أمام المعايير الوطنية للتميز المؤسسي (Ng, & Chan, 2008, p.491).

وكان هذا التوجه لتحقيق اللامركزية في صنع القرار من الحكومة المركزية إلى مستوى المدرسة، وذلك لمشاركة وتبادل صنع القرار بين قائد المدرسة والمعلمين وأولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلي والطلاب على مستوى المدرسة. وتؤكد القيم الأساسية لنموذج التميز المدرسي على أهمية وجود قيادة مدرسية جيدة، ووضع الطلاب في الاعتبار، والمعلمين كمفتاح لتحقيق تعليم جيد، كما تؤكد على أهمية العمليات التي تركز على الطلاب في تحقيق نتائج مستدامة، وتؤكد على النتائج والأداء الأكاديمي للمدرسة.

ويتكون إطار نموذج التميز المدرسي من فئتين: فئة التمكين وفئة النتائج، وتشمل فئة العوامل التمكينية خمسة معايير، وهي: القيادة، والتخطيط الإستراتيجي، وإدارة شؤون الموظفين والموارد، والعمليات التي تركز على الطلاب، كما تشمل فئة النتائج أربعة معايير، وهي: نتائج العمليات الإدارية والتشغيلية، ونتائج الموظفين، ونتائج الشراكة مع المجتمع، ونتائج الأداء الرئيسية (Ng & Chan, 2008).

الإشراف والتوجيه المنظم SMP:

عادة ما يكون لدى المدارس نظام من الإشراف القائم على المدرسة، والمعروف باسم برنامج التوجيه المنظم SMP ويشرف عليه مطور منسوبي المدرسة أو قائد المدرسة، ويهدف هذا البرنامج إلى رفع مستوى ممارسات التوجيه داخل مجتمع المدرسة، من خلال تمكين المعلمين المبتدئين من اكتساب المعرفة داخل مجتمع الممارسة بدعم من نظير



أكثر خبرةً، وقد تم إطلاق برنامج التوجيه المنظم في ٢٧ يناير ٢٠٠٦م. ويشير لوسون (Laswon, 1992) إلى أن توفير المعلمين ذوي الخبرة كموجهين للمعلمين المبتدئين نشأ عن إدراك حاجة المعلمين المبتدئين إلى الدعم الشخصي والاجتماعي في المدرسة (p.166). ويهدف برنامج التوجيه المنظم إلى ما يلي (Chong & Tan, 2006, p.3):

١. تقديم مساعدة مستمرة للمعلمين المبتدئين للحد من المشاكل الشائعة.
٢. تطوير المعرفة والمهارات التي يحتاجها المعلمون المبتدئون في الموقف التعليمي الأول.
٣. إدماج المعلمين في النظام الاجتماعي للمدرسة والمنطقة التعليمية والمجتمع.
٤. زيادة المواقف الإيجابية للمعلمين وتشجيعهم على ممارسة مهنة التعليم.
٥. رفع مستوى بقاء المعلمين في مهنة التعليم.

ويوفر البرنامج إطار عمليات التعلم والمساعدة في التخطيط لتنميتها، كما يتم توفير التدريب والممارسة العملية في مجالات التقويم الذاتي، والتأمل، والممارسة، وإدارة الصف، والتقويم التكويني (Chong & Tan, 2006, p.3) ولضمان تقديم تدريب أفضل وتوقعات أوضح للموجهين، أنشأت وزارة التعليم برنامجًا للتعليم الماهر والتوجيه المحسن STEM في عام ٢٠١١م (CIEB, 2016, p8).

عناقد التربية:

توجد في سنغافورة حوالي ٣٧٠ مدرسة، معظمها مدارس حكومية، منها ما يقارب عشرين مدرسة مستقلة، وتنقسم المدارس في سنغافورة إلى أربع مناطق تعليمية، هي: الشرق والغرب والشمال والجنوب، ويتم تجميع المدارس في مجموعات يتكون كل منها من حوالي ١٢ إلى ١٤ مدرسة، ولكل منها مشرف عام، وتضم كل مجموعة مزيجًا من المدارس الابتدائية والثانوية، ومن وظائفها العمل كوسيط بين قادة المدارس ومقر وزارة التعليم (Hairon, & Tan, 2015, p.5).

ويجري تقسيم المدارس إلى مجموعات بقصد تقديم الدعم لسياسات ومبادرات الوزارة، ويمكن لهذه المجموعات أن تساعد على تحديد الكيفية التي سيتم بها تطبيق المناهج، ويمكنها أيضًا أن تختار المواد التعليمية على الرغم من أن الوزارة هي التي تضع التوصيات، ويكون المشرفون على هذه المجموعات، وهم مديرون سابقون ناجحون، مسؤولين عن قيادة المديرين وعن تسهيل تبادل أفضل أساليب التدريس بين المدارس (الدخيل، ٢٠١٤م، ص ١٥٧).

لقد كان تقسيم المدارس إلى مجموعات يشرف عليها مشرفون مختصون أحد مبادئ المرحلة الثالثة لإصلاح التعليم في سنغافورة ضمن مبادرة "مدارس تفكر، أمة تتعلم"، وقد مكّن نظام المجموعات المدارس من التفكير في تطوير أساليبها واستحداث برامج جديدة كي يتعلم بعضها من بعض؛ مما أدى إلى نمو مهني للمعلمين وتحسين للمدارس (الدخيل، ٢٠١٤م، ص ١٥٥).

الإشراف الإلكتروني والإشراف المدمج:

تقدم سنغافورة استثمارات كبيرة في التطوير المهني لمنسوبي التعليم، حيث تعتمد مئة ساعة من التدريب والتطوير المهني للمعلم، ولدعم ذلك تم إنشاء سلسلة من الإستراتيجيات، منها إنشاء منصات للمعلمين والقادة لقيادة التعلم عبر الشبكات المهنية ومجتمعات التعلم، بالإضافة إلى إنشاء بوابة إلكترونية تسهّل الوصول إلى مواد التدريب، وحضور المؤتمرات وورش العمل (Darling – Hammond, Goodwin & Low, 2015, p. 52).



وقد تبنت سنغافورة إستراتيجية تقنية المعلومات، وذلك بربط المدارس والمشرفين بالإنترنت؛ بهدف توفير مصادر المعلومات للمدارس وتوفير التعليم والتدريب للجميع، وفي هذا السياق يذكر (الدخيل، ٢٠١٤م) أن المعلمين يتبادلون مع زملائهم في المجموعات المدرسية أفضل أساليب التعليم؛ مما أدى إلى وضع نظام المصادر المشتركة داخل المجموعة iSHARE الذي استخدم برنامجًا على الإنترنت، حيث يضع فيه المعلمون أفضل دروسهم ليجري تبادلها مع الآخرين، وقد شهد البرنامج iSHARE تقدمًا هائلًا في الأشهر الثمانية عشر الأولى لإطلاقه، حيث وضع المعلمون نحو ٧٠٠٠٠٠ درس على المنبر التعليمي، فأصبحت ثقافة المشاركة جزءًا لا يتجزأ من طبيعة المدارس في سنغافورة (ص ١٥٥).

وفي سنغافورة يُمنح المعلم بطاقة عضوية في أكبر مكتبة، والتي توجد في المعهد الوطني للتعليم الذي يتبع جامعة نانيانغ التكنولوجية، وتوفر المكتبة المواد اللازمة لدعم البحوث وبرامج التعليم والتعلم، وتحمل البطاقة امتيازات عديدة للمعلمين (NIE Libris, 2019).

الإشراف القائم على إدارة الأداء:

تهدف عملية تقييم المعلمين في مدارس سنغافورة إلى مساعدة المعلمين على تلقي ملاحظات مهمة حول ممارساتهم من زملائهم الكبار لمساعدتهم على تحسين ممارساتهم وتوضيح مهام حياتهم المهنية، وتستخدم وزارة التعليم لتقييم المعلمين وتطويرهم نظامًا يُعرف باسم نظام إدارة الأداء المحسّن EPMS.

حيث تم تصميم هذا النظام ليكون شاملاً بطبيعته، حيث يحتوي على مكونات تكوينية وملخصه، ويتم تخصيصه للدور الذي يلعبه كل معلم في المسار الوظيفي الذي اختاره، وفي الأساس يحدد النظام مجموعة من الكفاءات المهنية كأساس لتقييم المعلم، والذي يحدد أداء المعلمين في ثلاثة مجالات رئيسية للنتائج، تشمل أولاً: نتائج الطلاب، وتشمل جودة التعلم للطلاب وتطوير شخصية الطلاب، وثانياً: النتائج المهنية، وتشمل التطوير المهني للذات، والتطوير المهني للآخرين، وثالثاً: النتائج التنظيمية، وتشمل المساهمات في المشاريع وعمل اللجان (CIEB, 2016, p.11).

وتقوم فكرة هذا النظام على فكرة الأجر على أساس الأداء، حيث يتم تقييم المعلمين بناءً على معايير الأداء المحددة، وهو نظام يسعى إلى دعم التطوير المهني والوظيفي للمعلمين، ويتضمن ثلاثة أمور رئيسية: التخطيط للأداء، وتدريب الأداء، وتقييم الأداء. ويتم اتخاذ القرار تجاه تقييم أداء المعلم بالتشاور مع زملائه من أوائل المعلمين، وفقاً لملاحظتهم له وملفة الخاص به، وبناءً على نتائج هذا التقييم تتحدد درجة الأداء السنوي للمعلم وترقيته إلى مستوى أعلى (CIEB, 2016, p.3).

وتشمل طرق التقدم الوظيفي ثلاثة مسارات، وهي مسار التدريس ومسار القيادة ومسار المتخصصين، ومن خلال مسار التدريس يمكن للمعلمين أن يطمحوا أولاً إلى أن يكونوا من كبار المعلمين، ثم يمكنهم الانتقال إلى أن يصبحوا معلمين رئيسيين، ومع تقدمهم في مسار التدريس فإنهم يضطلعون بأدوار قيادية للمعلمين داخل مدرستهم أو المجالات التعليمية الأوسع، ويعملون كمرشدين تعليميين وقادة تربويين ومهنيين (MOE Singapore, 2019).

إشراف الزملاء والإشراف التأملي:

إن ما يميز الإشراف التربوي في سنغافورة هو دعم وتوجيه المعلمين لزملائهم في المهنة، فقد تم إنشاء أكاديمية المعلمين في سنغافورة AST في عام ٢٠١٠م بقيادة المعلمين، وتوفر الأكاديمية منصة للمعلمين لتطوير معارفهم المهنية ومهاراتهم من خلال التطوير المهني بقيادة المعلمين في سياقات المجتمعات المهنية؛ وذلك لرفع كفاءة المعلمين وثقتهم في سياق المناهج المتزايدة الطلب في القرن الحادي والعشرين، ومع ذلك، فإن فكرة الحوار المهني بقيادة المعلم من خلال المجتمعات المهنية لتحسين المعرفة والممارسة المهنية ليست جديدة، كما تم تقديم هذه الفكرة لأول مرة من خلال إنشاء



شبكة المعلمين TN في عام ١٩٩٨م، إلا أنه قد تم إلغاء كل من شبكة المعلمين وقسم التدريب والتطوير في وزارة التعليم بعد إنشاء أكاديمية المعلمين في سنغافورة (AST) (Hairon, & Tan, 2015, p.6).

لقد قامت سنغافورة بإضفاء الطابع المؤسسي على ممارسة التعلم المهني في المدارس، حيث يوجد في كل مدرسة مطور لموظفي المدرسة، بمثابة رئيس القسم، وبناء على أهداف المدرسة يضع مطور طاقم المدرسة خطة للمدرسة، ويعمل مع رؤساء الأقسام على تحديد احتياجات المعلمين التدريبية، ويتم توفير الوقت والفرص للمعلمين داخل المدرسة لتطوير معارفهم ومهاراتهم عبر مجتمعات التعلم المهنية، ويشارك جميع المعلمين في مشاريع البحث والابتكار التي تتناول ممارساتهم التدريسية (CIEB, 2016, p.10).

وتشير تان (Tan, 2015) إلى أنه عندما يكون المعلمون قادرين على العمل بعضهم مع بعض والتعلم بعضهم من بعض داخل وعبر الفصول الدراسية، فإن ذلك يؤدي إلى حدوث اتساق كبير في التدريس ورغبة أكبر في تبادل الممارسات وتجربة طرق جديدة للتدريس، والوصول إلى المزيد من النجاح في حل المشكلات التعليمية، ولعل أحد الاقتراحات التي تم تقديمها لتعزيز علاقات العمل التعاونية بين المعلمين هو من خلال ملاحظة درس الأقران، يليها توفير بيئة آمنة للمعلمين للتعلم من ملاحظات بعضهم البعض (p.3).

الإشراف الجماعي وشبكات التعلم:

تشرف فروع المناطق في قسم المدارس على جميع المدارس الابتدائية والثانوية، ويتم تجميع المدارس في مجموعات، كما يتم تيسير كل مجموعة من قِبَل مشرف المجموعة الذي يعمل على تطوير وتوجيه فرق القيادة المدرسية (MOE) (Singapore, 2019).

وتتكون المجموعات المدرسية في سنغافورة من ٢٨ مجموعة لكل منها مشرف مسؤول، وهي في الواقع ناتجة عن سياسات وتوجيهات وزارة التربية والتعليم من أعلى إلى أسفل وردود الفعل بين المعلمين في المدارس من أسفل إلى أعلى، وهذه المجموعات تمثل وحدات وسيطة بين مقر وزارة التربية والتعليم والمدارس، وهي أساساً جزء لا يتجزأ من التواصل العمودي بين وزارة التربية والتعليم والمدارس، وعادة ما تضم كل مجموعة من ١٢ إلى ١٤ مدرسة ابتدائية وثانوية مجموعة، وتعمل معاً وتشارك الممارسات الجيدة تحت إشراف المشرف، ويشارك المشرف كوسيط بين مديري المدارس ووزارة التربية في ضمان توافق السياسات والممارسات مع توقعات وزارة التربية والتعليم، حيث يلعب المشرفون دوراً مهماً في تقويم أداء القادة في مدارسهم (Dimmock & Tan, 2013, p.19).

ويعقد قادة المعلمين في المدرسة ورش عمل لتبادل إستراتيجيات التدريس، ويستخدمون أمثلة ملموسة لشرح الإستراتيجيات وصياغتها، ويناقش المعلمون الذين يحضرون ورش العمل فوائد هذه الإستراتيجيات ويفكرون فيها في الفصول الدراسية الخاصة بهم وكيف يمكنهم تخصيصها لطلابهم وموضوعاتهم، كما توفر شبكات المدارس مصدراً مهماً آخر للتعليم المهني للمعلمين، حيث يعمل نظام المجموعات كنظام تعليمي احترافي لقادة المعلمين يمكنهم من بناء قدراتهم القيادية، حيث يتم تشجيع المعلمين على متابعة التعليم المهني خارج حدود مدرستهم بناءً على اهتماماتهم (CIEB, 2016, p.11).

كما تساهم أكاديمية المعلمين في سنغافورة AST في توفير التعليم المهني بقيادة المعلمين للمعلمين، وتتصل بالمدارس، والتي بدورها وفرت وقتاً للتعلم والمشاركة بين المعلمين خلال الجدول الزمني المخصص لفترات طويلة للمعلمين للانخراط في مجتمعات التعلم الاحترافية وكبار المعلمين لدعم أقرانهم (CIEB, 2016, p.9).



لقد حرصت وزارة التربية والتعليم في سنغافورة على تكوين شبكات تعلم معرفية بين المعلمين في المدرسة الواحدة على مستوى التخصص، إيماناً منها بأهمية مجتمعات التعلم، حيث ترى أن التعلم في مجتمعات التعلم المهنية يجب أن يكون في اتجاه واحد من المعلمين الخبراء إلى المبتدئين، وهناك رأي يرى أن التعلم يكون في اتجاهين بين الخبراء والمبتدئين، كما تعمل شبكات التعلم المعرفية بين المعلمين والمُشرفين، إضافةً إلى تكوين شبكات تعلم معرفية بين المدارس المتجاورة لتحسين مستوى الطلاب. والجدير بالذكر أن التجربة السنغافورية جعلت من نتائج تعلم الطلاب معياراً حقيقياً عند بناء رؤية مجتمعات التعلم المهنية، حيث يتعاون المعلمون في تقييم أداء طلابهم، ويختارون أفضل الممارسات المهنية لتحسين مستوى تحصيلهم الدراسي (Dufour, 2011, p.58).

وما سبق يتضح أن سنغافورة وجهت الجهود إلى ما يُعرَف بالتشارك المعرفي، حيث تقود مبادرة تهدف إلى عرض نهج التعلم التعاوني بين المعلمين من خلال تنفيذ مجتمعات التعلم المهنية التي من شأنها تبادل الممارسات المهنية الناجحة، واضعةً في اعتبارها أن تحسين الأداء المهني للمعلمين متأصل بعمق في خبراتهم وحواراتهم المتبادلة من خلال التعلم التشاركي الذي تتيحه مجتمعات التعلم المهنية. حيث يمكن للمعلمين الاستفادة من ساعات عدم التدريس للعمل مع معلمين آخرين في إعداد الدروس، وزيارة بعضهم بعضاً في الفصول الدراسية لدراسة أساليب التدريس أو المشاركة في مناقشات واجتماعات مهنية مع المعلمين من مدارسهم أو عبر المدارس في مجتمعات التعلم، ويتم دعم المعلمين أيضاً لإجراء البحوث العملية أو بحث الدروس أو مناهج استقصاء المعلم الأخرى؛ وذلك للمراجعة المستمرة لإستراتيجياتهم التعليمية استجابةً لما يتعلمونه (CIEB, 2016, p.8).

والجدير بالذكر أن مبادرة مجتمعات التعلم المهني في سنغافورة في عام ٢٠٠٩م، بقيادة وزير التعليم، تُعدّ علامة فارقة في مهنة التدريس في سنغافورة، وهي تدور حول ثلاثة موضوعات "نحن نهتم"، وتشير إلى الالتزام برعاية كل طالب، و"المعلمون الملهمون" وتشير إلى إحداث فرق في نتائج تعلم الطلاب، و"نحن محترفون" وتشير إلى قيام المعلمين بتطوير بعضهم بعضاً (Hairon, & Tan, 2015, p.6). كما تجدر الإشارة إلى دور المعهد الوطني للتعليم في تعزيز التشارك المعرفي الجماعي، حيث يسعى إلى تحقيق العديد من الأهداف في مجالات عديدة منها مجال الشراكات وشبكات التعلم (NIE, 2019).

الإشراف على المعلم الجديد (الإعداد الأولي للمعلمين):

نفذت سنغافورة عملية انتقائية للمعلمين والمُشرفين يديرها المعهد الوطني للتعليم، فبعد عملية الاختيار، يعيّن المعلمون رسمياً من قِبَل الوزارة، وتدفع لهم الأجور أثناء مدة تدريبهم، وتتم مراقبتهم ثلاث سنوات لكي يحدّد المسار المناسب لهم، ويجري التعرف على المواهب القيادية مبكراً، والاستثمار في تدريبهم وتعليمهم وتطويرهم، ويتضمن هذا التدريب غالباً الترقية إلى منصب رئيس قسم في عمر صغير، وتولّي مهام في وزارة التعليم، وحضور مقرر دراسي مدته ستة أشهر في القيادة التنفيذية في المعهد الوطني للتعليم (الدخيل، ٢٠١٦م، ص ص ١٠٤-١٠٥).

ويتعين على المرشحين المقبولين في التعليم حضور برنامج "مقدمة في التدريس" الذي تديره أكاديمية المعلمين في سنغافورة AST، وبهذه الطريقة يتم ربط المرشحين مع المعلمين ذوي الخبرة قبل بدء التدريب الرسمي، وبعد اجتياز مقدمة برنامج التدريس، يقضي المعلمون المرشحون بعضاً من الوقت في المدارس كمدرسين غير مدربين، والغرض من هذه المهمة التي تمتد عادةً ما بين بضعة أشهر وسنة هو تمكين المدرسة من تقييم مدى ملاءمة مقدم الطلب للتدريس، وعلى مقدم الطلب تأكيد اهتمامه وشغفه بالمهنة، وإذا تم تقييم المرشح من خلال المدرسة على أنه مناسب للتدريس أثناء تمرين التقييم المدرسي، وما زال ملتزماً بمتابعة هذه المهنة، فسوف يتم تسجيله في المعهد الوطني للتعليم للخضوع



لمرحلة إعداد المعلم الأولي، ويتم متابعة المرشحين أثناء خضوعهم لإعداد المعلم الأولي، وتقديم المشورة لأولئك الذين لا يستوفون الشروط المتعلقة بالموقف والكفاءة والشخصية بمغادرة البرنامج (CIEB, 2016).

وعند التخرج، يتم توفير الدعم التعريفي لجميع المعلمين الأوائل الذي تتم إدارته بشكل مركزي من خلال وزارة التعليم، ويساعد البرنامج المعلمين على الانتقال من تعليم المعلمين قبل الخدمة إلى التعلم المهني في الخدمة، وتقريباً جميع المعلمين الجدد 99% يلتحقون ببرامج التعريف الرسمي، ويبدأ البرنامج التعريفي في مهنة التدريس بحفل استقبال المعلمين الذي يتضمن تعهد المعلمين بالالتزام بالمعايير والقيم والمسؤوليات المتوقعة من المعلمين، متبوعاً ببرنامج تعريف المعلمين المبدئي، وهو برنامج مدته سنتان تموله وتديره وزارة التعليم، ويتضمن برنامجاً لتوجيه المعلمين، ودورات في أثناء الخدمة، ويغطي موضوعات مثل إدارة الفصول الدراسية، ومشاركة الوالدين، وعلاقات المعلم والطالب، والممارسة العاكسة والتربوية، وبرنامج إرشادي منظم مدرسي، ويختتم البرنامج التعريفي الذي تبلغ مدته عامان بندوة المعلمين الأوائل التي تعمل كمنصة لتعزيز الهوية المهنية للمعلمين وقيادة المعلمين بين المعلمين الأوائل، وبمجرد دخول المعلمين إلى السنة الثالثة من حياتهم المهنية، يعتبرون معلمين ذوي خبرة (CIEB, 2016, pp.6-7).

التفتيش الخارجي:

يعمل قسم القيادة التربوية والتميز المدرسي مع قسم المراجعة الداخلية في وزارة التعليم بالإشراف والتفتيش الخارجي على المدرسة كل خمس سنوات (MOE Singapore, 2019). ويتألف فريق التفتيش الخارجي من أربعة أشخاص على الأقل، من المقيمين مثل الموظفين الرئيسيين من القطاع الخاص، ومعاهد الفنون التطبيقية، ومعاهد التعليم التقني، ويزور المفتشون المدرسة لمدة ثلاثة أيام لجمع المعلومات عن عملياتها ونتائجها، ويقدم المقيّمون تقرير التقييم الذاتي للمدرسة الذي يتم فيه تحديد نقاط القوة ومجالات التحسين، وقبل التفتيش المدرسي، يقوم المفتشون بإجراء تقييم على مستوى المكتب باستخدام تقرير المدرسة، ثم يجتمعون لمناقشة القضايا الرئيسية التي يريدون مواصلة استكشافها. وفي الموقع، يقوم المفتشون بمقابلة الموظفين ومجموعات الطلاب وأصحاب المصلحة وشركاء المدرس، ويقومون أيضاً بعمليات تفتيش مستفيضة للتقارير، وفي نهاية الأيام الثلاثة، يجتمع المفتشون مرة أخرى لمناقشة النتائج وتعيين درجات للمعايير المختلفة، وتتلخص نتائج عملية التفتيش في شكل تقرير يقدم معلومات عن آراء المفتشين حول نقاط قوة المدرسة ونقاط الضعف ومجالات تحسينها، ويشكل تقرير التغذية عنصراً حاسماً من عناصر عملية التقييم الذاتي، حيث إنه يعمل كعامل محفز للتقدم، كما أنه يوفر معلومات مفيدة لتحريك مبادرات التحسين (Lan & Leng, 2003, p.5).

ثانياً- نماذج الإشراف التربوي في المملكة العربية السعودية:

في مرحلة التحول للإشراف التربوي عام ١٤١٦ هـ وتزامناً مع التغيير في مسمى الإشراف التربوي من التوجيه إلى الإشراف التربوي، أصدرت وزارة التعليم دليل المشرف التربوي في عام ١٤١٩ هـ والذي اشتمل على بعض أنماط الإشراف التربوي، وهي الإشراف التصحيحي والإشراف الوقائي والإشراف البنائي والإشراف الإبداعي (الإدارة العامة للإشراف التربوي، ١٤١٩ هـ). وجاء في تعميم رقم ٢٤٧٥٣٤ وتاريخ ٢٢/٨/١٤٢٨ هـ نماذج الإشراف التربوي الحديثة وهي، الإشراف العيادي، والإشراف التشاركي، والإشراف التطوري، والإشراف البنائي، والإشراف عن بعد، والإشراف الإلكتروني، والإشراف المتنوع (وزارة التعليم، ١٤٢٨ هـ، ص ٢٨).

وقد بدأ تطبيق نماذج حديثة، بشكل رسمي أو غير رسمي، وكان نمط الإشراف المتنوع أول نمط في تاريخ الإشراف التربوي يطبق بشكل رسمي، حيث طبقت وزارة التعليم عام ١٤٢٥ هـ كتجربة في عدد من الإدارات التعليمية وهي،



الرياض وجدة والطائف والحدود الشمالية ومحائل عسير، كما طبق الإشراف المتنوع المبني على الكفايات في تعليم جدة، وأعدت وزارة التعليم دليلاً لآلية تطبيق نموذج الإشراف المتنوع (وزارة التعليم، ١٤٢٥هـ).

وفي عام ١٤٢٧هـ صدر تعميم وزاري رقم ٤/٧/٣٢ وتاريخ ١٣/٨/٢٧/١٤هـ إلى جميع إدارات التعليم ينص على تطبيق نموذج الإشراف المباشر، مرفقاً به أهدافه ومهامه وأحكامه العامة وآلية تطبيقه وجميع النماذج التي يتطلبها التطبيق، وهو في حقيقته يهدف إلى تحقيق قدر أكبر من التواصل بين المشرف والمدرسة، حيث يقوم المشرف التربوي المنسق بالإضافة إلى عمله في مجال التخصص بالإشراف العام على جمع جوانب العمل في مجموعة محددة من المدارس، وكتابة تقارير دورية عن كل مدرسة (وزارة التعليم، ١٤٢٧هـ).

كما طبقت إدارة تعليم جدة نموذج عناقيده التربوية، اجتهدا منها، حيث أصدر مدير التعليم بمدينة جدة تعميم رقم ٢٥/٤٨٧ وتاريخ ٣/٧/٢٦/١٤هـ وفيه توضيح لتطبيق منظومة عناقيده التربوية الإشرافية في جميع المدارس التابعة لمكتب الإشراف التربوي شرق جدة (الرويلي، ٢٠١٢م).

كما كان هناك توجه إلى تفعيل جانب تقنية الاتصال والمعلومات في العملية الإشرافية، أي طبق نموذج الإشراف الإلكتروني، والذي يهدف إلى تنظيم عمليات الإشراف ومتابعتها إلكترونياً من خلال شبكة الانترنت، ومن أبرز الأنظمة الإلكترونية التي أطلقتها وزارة التعليم، نظام نور الذي صمم بناء على أحدث التقنيات الحديثة، ومنحت المملكة العربية السعودية عليه جائزة القمة العالمية لمجتمع المعلومات بجنيف مؤخراً.

وسعى لتحسين ممارسات المشرفين التربويين، قامت شركة تطوير القابضة، بتطوير نموذج للإشراف التربوي في مدارس تطوير يقوم على توطين الإشراف التربوي داخل المدرسة، حيث يشغل المعلم المشرف موقعا مهما في المدرسة، ويعمل على تطوير أداء المعلمين وتفعيل مجتمعات التعلم المهنية داخل المدرسة (شركة تطوير للخدمات التعليمية، ١٤٣٥هـ).

ولتحسن فاعلية وكفاية أداء الإشراف التربوي، أصدرت الإدارة العامة للإشراف التربوي، منظومة مؤشرات قيادة الأداء الإشرافي والمدرسي، وعملت على تحديثها وتطويرها باستمرار (وزارة التعليم، ١٤٣٥هـ).

والمتمأمل لواقع الإشراف التربوي في المملكة العربية السعودية، يجد غياب نماذج وأساليب واضحة للإشراف التربوي، فقد ترك لمجال ترك مفتوح لإدارات التعليم للاجتهاد ولممارسة نماذج الإشراف التربوي بدون تقييد، مما أدى إلى اختلاف في مستوى ممارسات المشرفين لها من إدارة إلى أخرى من ناحية وضعف في مستوى ممارستها من ناحية أخرى، حيث تشير الدراسات والبحوث التي تناولت واقع ممارسات المشرفين التربويين لنماذج الإشراف التربوي، إلى تفاوت كبير في ممارسة هذه النماذج من منطقة إلى أخرى، وإلى ضعف في ممارسات المشرفين التربويين لنماذج الإشراف التربوي الحديثة ومنها نموذج، الإشراف الإلكتروني والإشراف والتدريب المعرفي، والإشراف الاكلينيكي والإشراف القائم على المدرسة والإشراف بالأهداف والإشراف التشاركي والإشراف التطوري والإشراف المتنوع والإشراف التأملي (عساس، ٢٠١٠م؛ الكردم، ٢٠١١م؛ فاطمة بريك، ٢٠١١م؛ الباطين، ٢٠١٤م).

النتائج:

بعد التعرف على نماذج الإشراف التربوي الحديثة في الولايات المتحدة وسنغافورة، والكشف عن واقع نماذج الإشراف التربوي المطبقة في المملكة العربية السعودية، جاءت نتائج البحث كالآتي:

- تعتمد الولايات المتحدة وسنغافورة على نماذج حديثة تقوم على نمط الإشراف القائم على المدرسة، ومن أهمها نموذج التقييم الذاتي ونموذج الإشراف الجماعي.



- تحرص الولايات المتحدة وسنغافورة على تطبيق نماذج تعزز دور المعلمين في العملية الإشرافية، كنموذج الإشراف الذاتي التأملي ونموذج إشراف الزملاء وتدريب الأقران ونموذج الإشراف الجماعي.
- تحرص الولايات المتحدة وسنغافورة على تطبيق نماذج للإشراف على المعلم الجديد.
- تحرص الولايات المتحدة على تطبيق نموذج الإشراف الإلكتروني والإشراف المدمج.
- تتميز الولايات المتحدة بتنوع وتعدد نماذج وأنماط الإشراف التربوي، ومنها الموجه الشخصي، والتدريب المعرفي، والإشراف القائم على الأداء.
- تتميز سنغافورة بنماذج حديثة تعزز التشارك المعرفي الجماعي كنموذج عناقيد التربية وشبكات التعلم.
- تحرص الولايات المتحدة وسنغافورة على تفعيل أوعية مجتمعات التعلم المهنية.
- تحرص الولايات المتحدة وسنغافورة على تطبيق نموذج التفتيش الخارجي.
- تشارك الجامعات والمعاهد والجمعيات والاكاديميات في الولايات المتحدة وسنغافورة، في العملية الإشرافية.
- تحرص وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية على تطبيق بعض نماذج الإشراف التربوي كنموذج الإشراف المتنوع والإشراف الإلكتروني والإشراف التطوري، والإشراف العيادي.
- كان هناك اجتهادات من بعض إدارات التعليم في تطبيق بعض نماذج الإشراف التربوي الحديثة.
- تطبق المملكة العربية السعودية نموذج الإشراف القائم على المدرسة في مدارس تطوير فقط.
- تعتمد وزارة التعليم في تحسن أداء الإشراف التربوي على منظومة مؤشرات قيادة الأداء الإشرافي والمدرسي.

التوصيات:

- وفي ضوء نتائج البحث، يمكن اقتراح بعض التوصيات والإجراءات لتطبيق نماذج الإشراف التربوي الحديثة في المملكة العربية السعودية، وهي كالاتي:
- منح إدارات التعليم والمدارس صلاحيات الإدارة الذاتية، وتطبيق نموذج التقييم الذاتي للمدرسة.
 - منح قادة المدارس وقادة المعلمين صلاحيات لتطبيق نماذج تعزز مشاركتهم في العملية الإشرافية.
 - إصدار دليل يتضمن نماذج الإشراف التربوي الحديثة، وجعله متاح على موقع وزارة التعليم.
 - توطين الإشراف التربوي في المدارس ونشر ثقافة المؤسسة المتعلمة.
 - تدريب المشرفين التربويين على نماذج الإشراف التربوي الحديثة.
 - وضع خطة استراتيجية للعناية بالمعلم الجديد والإشراف عليه في السنوات الأولى له في التعليم.
 - تبني نماذج حديثة أثبتت نجاحها على المستوى العالمي.
 - تفعيل مجتمعات التعلم المهنية وتدريب قادة المدارس والمعلمين على أوعية مجتمعات التعلم.
 - فتح المجال لإدارات التعليم لعقد الشراكات مع الجامعات والمعاهد والجمعيات للمساهمة في العملية الإشرافية.
 - وضع سياسات تربوية تتعلق بمساءلة المدارس والمحاسبية والتفتيش الخارجي تقوم على مؤشرات الأداء.
 - تعميم تجربة مدارس تطوير على جميع المدارس في المملكة العربية السعودية.
 - تطوير منظومة مؤشرات قيادة الأداء الإشرافي والمدرسي في ضوء الخبرات العالمية.



- اسلنتين، جيمس وفارينياز، جوديث وديجيليو، أنتوني. (٢٠٠٦م/٢٠١٠م). الإشراف التربوي الداعم للتعلم توجيه قائم على الأداء في إتمام المعلمين وتحسين أداء المدرسة. ترجمة راشد عبدالكريم، الرياض: مطابع جامعة الملك سعود.
- آل طالب، علي ابراهيم. (٢٠٠٨م). الكفاءة الداخلية لنظام الإشراف التربوي في المملكة العربية السعودية. رسالة دكتوراه، غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية العلوم الاجتماعية، إدارة وتخطيط.
- الباطين، عبدالرحمن عبدالوهاب. (٢٠١٤م). درجة ممارسة المشرفين التربويين لأساليب الإشراف التربوي التطوري بمدينة الرياض. جامعة الملك سعود، مجلة العلوم التربوية. ٢٦(١)، ص ١٣٥-١٥٩.
- بريك، فاطمة محمد. (٢٠١١م). واقع ممارسة المشرفات التربويات للنماذج الإشرافية الحديثة بمنطقة جازان. جامعة المنصورة، مجلة بحوث التربية النوعية، (٢٣).
- الجابري، عوض سلمان. (٢٠٠٩م). واقع الإشراف التربوي في المدينة المنورة، رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، كلية التربية.
- الحبيب، فهد إبراهيم. (١٤١٧هـ). التوجيه والإشراف التربوي في دول الخليج العربي. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- الحريري، رافدة. (٢٠٠٦م). الإشراف التربوي واقعه وافاقه المستقبلية. عمان: دار المناهج.
- حسين، بانقا والقثامي، محمد. (٢٠١٩م). تصور مقترح لتطبيق نموذج الإشراف المدمج من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين في ضوء الاتجاهات الحديثة. جامعة الخرطوم، مجلة العلوم النفسية والتربوية، ٨(١)، ص ٢٣٢-٢٥٤.
- الحمود، عمر بن حمدو. (٢٠١١م). اقتصاد المعرفة وتحديات التعليم العربي. الرياض: دار عالم الكتب.
- الدخيل، عزام محمد. (٢٠١٤م). تعلمهم نظرة في تعليم الدول العشر الأوائل في مجال التعليم عبر تعليمهم الأساسي. ط ٣، بيروت: الدار العربية للعلوم ناشرون.
- الرشدان، عبدالله زاهي. (٢٠١٥م). في اقتصاديات التعليم. ط ٣، الأردن: دار وائل.
- الرشدي، غازي عنيزان. (٢٠١٥م). دراسات في الاتجاهات التربوية المعاصرة. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر.
- الرويلي، سعود جيبب. (٢٠١٢م). تصور مقترح لتطوير الإشراف التربوي المباشر على المدارس في ضوء بعض النماذج المطروحة في الميدان التربوي السعودي. عالم التربية، ١(٣٨).
- الرويلي، سعود جيبب. (٢٠١٢م). تصور مقترح لتطوير الإشراف التربوي المباشر على المدارس في ضوء بعض النماذج المطروحة في الميدان التربوي السعودي. عالم التربية، ١(٣٨).
- السعود، راتب. (٢٠٠٧م). الإشراف التربوي مفهومه ونظرياته وأساليبه. ط ٢، الأردن: دار وائل للنشر.
- شحاته، حسن والنجار، زينب. (٢٠١١م). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. ط ٢، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- شركة تطوير للخدمات التعليمية. (١٤٣٥هـ). الدليل الإرشادي للمعلم المشرف. الرياض: شركة تطوير.
- العبد الكريم، راشد حسين. (٢٠١٢م). الإشراف التربوي: الأسس والممارسات. الرياض: مكتبة الرشد.
- عبيدات، ذوقان وأبو السميد، سهيلة. (٢٠٠٧م). استراتيجيات حديثة في الإشراف التربوي. الأردن: دار الفكر ناشرون.
- عساس، فتحية معتوق. (٢٠١٠م). تقويم ممارسة المشرفات التربويات للإشراف التربوي على معلمات التعليم العام في ضوء معايير التدريب المعرفي. ٢(١)، جامعة أم القرى، كلية التربية.



- الفنتوخ، عبدالله بن عبدالرحمن. (٢٠٠٩م). نموذج مقترح لتطوير الإشراف التربوي للصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية في ضوء التجارب العالمية المعاصرة. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.
- القرني، سعد عبدالرحمن. (٢٠١٠م). عناقيد التربية: منظومة إشرافية لتطوير الأداء المدرسي. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- كوستا، ارثر وجارمستون، روبرت. (٢٠٠٩م). التدريب المعرفي أساس لمدارس النهضة، ترجمة: مدارس الظهران، ط٢، المملكة العربية السعودية: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.
- مارزاتو، روبرت وفروننيز، توني وليفنجستون، ديفيد. (٢٠١٤م). الإشراف التربوي دعم فن وعلم التدريس، ترجمة: زكريا القاضي، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- المملكة العربية السعودية. (٢٠١٦م). رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م. مسترجع من: <http://vision2030.gov.sa>
- النبوي، أمين محمد. (٢٠٠٨م). مجتمعات التعلم والاعتماد الأكاديمي للمدارس. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- وزارة الاقتصاد والتخطيط. (٥١٤٣١). وثيقة خطة التنمية التاسعة. المملكة العربية السعودية: الرياض.
- وزارة الاقتصاد والتخطيط. (٥١٤٣٦). وثيقة خطة التنمية العاشرة. المملكة العربية السعودية: الرياض.
- وزارة التعليم. (٥١٤٣٥). منظومة قيادة الأداء الإشرافي والمدرسي. الإصدار الأول. الرياض.
- وزارة المعارف الإدارة العامة للإشراف التربوي. (٥١٤١٩). دليل المشرف التربوي. الرياض. مطابع أطلس للأوفست.
- وزارة المعارف. (٥١٤١٦). سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية. الرياض. مطابع البيان.

المراجع الأجنبية:

- Abu – Duhou, Ibtisam. (1999). **School – based management**. UNESCO.
- Alabdulkareem, Rashid. (2014). **Differentiated Supervision Model: A Way of Improving School Leadership in Saudi Arabia**. US-China Education Review B, March 2014, 4(3), 186-192.
- Alkrdem ,M (2011). **School-Based Instructional Supervision In Saudi Arabian Public Secondary Schools** , PhD Dissertation , Proquest , The University of York , USA.
- Chong, S & Tan, Y.K. (2006). Supporting the Beginning Teacher in Singapore Schools – The Structured Mentoring Programme. **Sylvia National Institute of Education, Singapore, APERA Conference**, 28-30 November 2006 Hong Kong.
- CIEB The Center on International Education Benchmarking. (2016). **Singapore: A Teaching Model For The 21st Century**, Washington, NCEE.
- Dufour, R. (2011). Work together: But only if you Went to. **Phi Delta Kappan**, 92(5), pp. 57-61.
- Glanz, J. & Zepeda, S. (2016). **Supervision New Perspectives for Theory and practice**, Rowman & Littlefield, Lanham, Maryland, USA.
- Glatthorn, A. (1997). **Differentiated Supervision**. ASCD.
- Glickman, C & Gordon, S & Ross-Gordon, J.(2018). **Supervision and Instructional Leadership**. Tenth edition. New York: Pearson.
- Goldberg, C. (2018). **The Massachusetts Educator Evaluation System and Teacher Perceptions of Professional Growth**, The Graduate Review, Vol.3.



- Hairon, S., & Tan, C. (2015). Developing Teachers through Professional Learning Communities in Singapore and Shanghai. In Myint, S.K. (Ed.), Science Education in East Asia: Pedagogical Innovations and Research-informed Practices, pp.407-424. Singapore: Springer.
- Lan, S. & Leng, K. (2003). **The Quality Journey of Singapore Schools.**
- Lawson, H. A. (1992). Beyond the new conception of teacher induction. **Journal of Teacher Education**, 43 (3), pp. 163-172
- Lawson, H. A. (1992). Beyond the new conception of teacher induction. **Journal of Teacher Education**, 43 (3), pp. 163-172.
- MASSACHUSETTS DEPARTMENT OF ELEMENTARY AND SECONDARY EDUCATION (DESE). (2015). **Guidelines for Induction & Mentoring Programs .**
- MDESE. (2019). Education Board.
- Mette, I.M. et.al. (2015): Teachers Perceptions of Teacher Supervision and Evaluation: A Reflection of School Improvement Practices in the Age of Reform, Education Leadership Review, 16(1).
- Ministry of Education Singapore. (2019). Schools Division. Re-trieved from:
- <https://www.moe.gov.sg/about/org-structure/sd>
- Moss, J.T. (2015). The Danielson Model of Teacher Evaluation: Exploring Teacher Perceptions Concerning Its Value in Shaping and Improving Instructional Practice, Ph.D. Seton Hall University.
- Ng, P.T. & Chan, D. (2008). A comparative study of Singapore's school excellence model with Hong Kong's school-based management, **International Journal of Educational Management**, 22(6).
- Whitby, k. (2010). **School Inspection: recent experiences in ling performing education systems.** UK: CfET copyright.

