رؤية مقترحة لتطبيق الإشراف التأملي في مدارس التعليم العام بمحافظة الإسكندرية

د. أفكار سعيد خميس عطية *

مقدمة

يشهد المجتمع الذي نعيش فيه عدداً كبيراً من التغيرات والتحولات التي طرأت على مختلف جوانب الحياة، وانعكست على كافة المجالات والمؤسسات المختلفة، ومنها: المؤسسات التعليمية، وانعكاساً لذلك: فقد شهدت الإدارة المدرسية تغييرات كبيرة اتضحت في تغيير أهدافها واتساع مجالاتها المختلفة، فلم تعد قاصرة على تسيير شئون المدرسة والأعمال الروتينية التي كانت تقوم بها، بل أصبحت تجمع بين النواحي الإدارية والفنية في آن واحد، وتهتم بكل ما يتصل بالأعمال الإدارية، وما يتصل بالطلاب، والمعلمين، والإداريين، والمناهج، والأنشطة التربوية، والإشراف الفني، فضلاً عن ربط المدرسة بالمجتمع المحلي، وغيرها.

ونتيجةً لذلك: فقد تغير الدور الذي يقوم به مدير المدرسة باعتباره المسئول الأول والرئيسي في المدرسة؛ فهو العقل المدبر والمنظم لجميع الجهود داخل المدرسة، والمحرك الأساسي لطاقات المدرسة، وإمكاناتها البشرية والمادية والمالية، كما أنه الموجه والمنسق لهذه الطاقات والامكانات المختلفة، ونظراً لأهمية الدور الذي يلعبه مدير المدرسة وخطورته؛ فلابد من اختيار من يتولاه، وأن يُحسن إعداده، وتدريبه، وتوجيهه.

* مدرس بقسم الإدارة التربوية وسياسات التعليم كلية التربية – جامعة الأسكندرية

ويُعد مدير المدرسة قائداً ومشرفاً تربوياً مقيماً، فهو الإداري الأول في المدرسة، وهو المسئول عن إدارتها، وتوفير البيئة التعليمية للطلاب، والإشراف على المعلمين في النواحي الفنية، ومعرفة امكانياتهم المهنية، وحاجاتهم العملية لتوجيههم التوجيه العلمي السليم، كما يقوم بالمشاركة في متابعة تنفيذ توجيهات مشرفي المواد، فضلاً عن مسئوليته عن حُسن سير العملية التعليمية في المدرسة، واتباع الخطط، والمناهج التعليمية، واللوائح، والقوانين؛ فهو يُمثل السلطة التنفيذية في المدرسة في نطاق اختصاصه.

فضلاً عن ذلك: فإن مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم له دور في توجيه المعلمين، والإشراف عليهم، كما أن له دوراً في الإشراف على البرامج التعليمية، وأساليب التدريس، إضافةً إلى دوره البارز في مساعدة المعلمين على النمو المهني من خلال الاجتماعات التي يعقدها معهم؛ لمناقشة المشكلات التي يواجهونها، ووضع الاستراتيجيات المختلفة لحلها.

وكما أشار (عطوي، ٢٠٠١م: ٢٥٤) فإن مدير المدرسة هو المشرف التربوي الذي يعيش في المدرسة، ويعرف مشكلاتها وحاجاتها، كما يعرف قدرات المعلمين ومشكلاتهم وحاجاتهم، ويعرف –أيضاً– حاجات الطلاب والبيئة المحلية، في حين رأى (نشوان وجميل، ٢٠٠٤م: ٢٤٤) أن عمل مدير المدرسة نظام فرعي من النظام الإشرافي التربوي، فعليه مسؤوليات وواجبات إشرافية، وله دور بارز في نجاح العملية الإشرافية، وتطورها في ظل المفاهيم الإشرافية الحديثة، فهو قائد تربوي في مدرسته، ومشرف تربوي مقيم.

إن قيام مدير المدرسة بالإشراف على المعلمين، وزيارتهم في صفوفهم على اختلاف تخصصاتهم لا يتعارض مع دور المشرف التربوي المتخصص، بل يعتبر مكملاً له، كما أن تعاون مدير المدرسة مع

المشرفين التربويين على اختلاف تخصصاتهم يساعد على تقديم خدمات تربوية تثري العملية التعليمية (المنيف، ١٤١٠هـ: ١١)، كما يُعد عاملاً حاسماً في بلوغ دور المشرف التربوي، ودور مدير المدرسة الإشرافي كلاً على حده، وفي بلوغ أهدافهما المشتركة معاً، كما يساعد التكامل بينهما على الاستفادة من مزايا الطرفين حيث يُكمل كل منهما دور الأخر (عطوي، ٢٠٠١م: ٢٥٢).

وكما أكد (الطعاني، ٢٠٠٥ م) : فإن دور مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم متمماً لدور المشرف التربوي، ومكملاً له، فمدير المدرسة أكثر التصاقاً بالمعلمين والطلاب، وبالتالي فهو أكثر قدرة على تحديد حاجاتهم، ومتابعة هذه الحاجات، وتلبيتها، أما المشرف التربوي فهو أكثر قدرة على تقديم المساعدة المتخصصة في المجال المحدد (الطعاني، ٢٠٠٥م: ١٣٦)، ومن ثم فإنه لا يوجد أي تعارض بين ما يقوم به مدير المدرسة من إشراف، وبين ما يقوم به المشرف التربوي المختص، بل إنهما يؤديان عملاً تعاونياً لخدمة أهداف التربية، ويُكمل كل منهما صاحبه، فهما قد يجتمعان، وقد ينفرد كل منهما بما لا يتاح للأخر (الأسدي، وإبراهيم، ٢٠٠٧م: ٣٦).

فضلاً عن ذلك: فقد أكدت العديد من الدراسات على أهمية الدور الذي يقوم به مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم، مثل: دراسة (الصبحي،١٩٩٣م)،ودراسة(العمري،١٩٩٥م)، ودراسة (الشمراني، ١٩٩٩م)، ودراسة (العوين، ١٩٩٩م)، ودراسة (الزهراني، ٢٠٠٢م)، ودراسة (الشهراني، ٢٠٠٤م)، ودراسة (القرني، ٢٠٠٤م)، ودراسة (الشهري، ٢٠٠٥م)، ودراسة (العبود، ٢٠٠٦م)، ودراسة (أبو سالم، ٢٠٠٨م)، و دراسة (العنزي، ٢٠٠٩م)، ودراسة (القاسم، ٢٠١٠م)؛ ودراسة (الطعاني، ٢٠١٢م)، وغيرها.

مما سبق يتضح: أن هناك اتفاقاً كبيراً بين التربويين على أهمية الدور الذي يقوم به مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم، فهو إلى جانب المهام الإدارية التي يقوم بها، توجد مجموعة من المهام الفنية التي لها أهمية كبيرة في عمل مدير المدرسة.

ومن الجدير بالذكر: فإن هناك أمرين يؤثران على قدرة مدير المدرسة على القيام بدوره الإشرافي، وهما:

١- **الأمر الأول:** مدى القدرة الإشرافية لمدير المدرسة على معلمي مدرسته بتخصصاتهم المختلفة حيث إن المشرف التربوي المختص يوجه اهتمامه إلى تحسين عمل المعلم، وعلاج نقاط الضعف لزيادة كفاءته في الصف، ومع أن مدير المدرسة قد يساعد المعلم في هذه النواحي أيضاً، إلا أنه يزيد عليها، ويكملها بتنسيق جهود جميع المعلمين، وهو ما لا يتأتى للمشرف التربوي أن يقوم به، وهذا الجانب من عمل المدير لا يتطلب تعمقاً في دراسة المادة التخصصية، بقدر ما يتطلب دراية بالنواحي التالية:
   - معرفة المهارات التي يتطلب إتقانها عند التخطيط للتدريس.
   - معرفة خصائص الطلاب في كل مرحلة من مراحل التعليم.
   - الإلمام الكافي بسيكولوجية التعليم.
   - الإلمام الكافي بطرق التدريس السليمة التي تحقق الأغراض العامة من التربية (المنيف، ١٤١٠هـ :١١) .

٢- **الأمر الثاني:** مدى امتلاك مدير المدرسة الوقت الكافي للقيام بمهامه الإدارية، والفنية، والإشرافية حيث إن:
   - مدير المدرسة ليس المسؤول الوحيد عن العمل في المدرسة فكل شخص يجب أن يشارك في تحمل المسؤولية.

- يمكن أن يُفوض مدير المدرسة السلطة إلى عدد من العاملين معه من إداريين ومعلمين للقيام بالأعمال الروتينية، ويوفر وقته للعمل الأكثر أهمية وهو: العمل الإشرافي.
- الإشراف ليس عملاً فردياً بين المشرف التربوي والمعلم، بل يمكن أن يكون عملاً جماعياً بين المدير ومجموعة من المعلمين (عطوي، ٢٠٠١م: ص ٢٥٨).

ولكي يقوم مدير المدرسة بدوره كمشرف تربوي مقيم؛ فإنه لابد أن يمتلك مجموعة من المهارات والكفايات التي تؤدي إلى تحسين أدائه، وممارساته الإدارية والإشرفية، وقد صنف (نشوان، وجميل)؛ كفايات مدير المدرسة بوصفه مشرفاً تربوياً مقيماً إلى:

١- **كفايات فنية:** وتتضمن: مهارات الاتصال والتواصل مع جميع أطراف العملية التعليمية، وزيادة النمو المهني للمعلمين، ومساعدتهم في إعداد الاختبارات، وإكسابهم الاتجاهات الإيجابية نحو الإدارة التعليمية، والإشراف التربوي، والقدرة على إثراء المناهج التعليمية، وتحسين طرق التعليم، وملاحظة المواقف الصفية وتحسينها، وتوفير الأدوات والوسائل التي تساعد المعلم في عمله، والقدرة على إقامة علاقات إيجابية مع البيئة المحلية.
٢- **كفايات إدارية:** وهي: القدرة على التخطيط الجيد بداية العام الدراسي، وتنظيم المواقف التعليمية، والسجلات المدرسية، والقدرة على إدارة الاجتماعات الفردية والجماعية، وإدارة الأمور الداخلية في المدرسة، وإعداد الجداول والملفات، وغيرها.
٣- **كفايات إنسانية:** وهي: المهارات والقدرات التي يحتاجها مدير المدرسة بوصفه مشرفاً تربوياً مقيماً لكي يتفاعل بنجاح مع الأفراد مهما اختلفت المواقف الاجتماعية.

٤- **كفايات إدراكية:** وهي: المهارات والقدرات التي يحتاجها مدير المدرسة ليرى الصورة الكلية، والعلاقات بين مختلف أجزاء النظام التعليمي (نشوان، وجميل، ٢٠٠٤م: ٢٤٤).

مما سبق: يتضح أهمية الدور الذي يقوم به مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم، وخطورته؛ فهو المسئول المباشر عن المعلمين في المدرسة، كما أنه مسئولاً عن تحقيق الأهداف التربوية، ولما لهذا الدور الإشرافي من أثر بالغ الأهمية في تحسين أداء المعلمين علمياً ومهنياً كما سبق وأشارت الباحثة- فإنه لابد من الاهتمام بالتنمية المهنية لمدير المدرسة في مجال الإشراف التربوي، والعمل على اكسابه مختلف القدرات والمهارات التي تُمكنه من أداء عمله الإشرافي بكفاءة وفعالية.

وانعكاساً لذلك: فقد برز اتجاهان للنمو والتطور المهني لمدير المدرسة، الأول: وهو الاتجاه التقليدي الذي يستند إلى تقليد الخبراء والعاملين الماهرين في المؤسسات التعليمية؛ بحيث يتلقى المبتدئ المهارات عن خبير سبقه في المهنة، ليتدرج حتى يصل لمرحلة الإتقان، فيكون مسئولاً بدوره عن نقل هذه الخبرة لمن بعده، أما الاتجاه الثاني فهو: الاتجاه العلمي، وهو قائم على ضوابط ومعايير مهنية استمدت من نتائج البحوث والدراسات العلمية، بحيث يسترشد بها مدير المدرسة حتى يصل إلى درجة الإتقان المطلوبة (Wallace,1991: 14-15).

هذا: وقد ظهر الاتجاه التأملي في التطور المهني لمدير المدرسة، والذي يسلك طريقاً مغايراً عن الاتجاهين السابقين؛ حيث يُبنى على فرضية مفادها: أن هناك قناعات متعددة ومتجذرة في نفوس العاملين في التعليم لم تتعرض إلى البحث والاستقصاء، في الوقت الذي تُعتبر فيه هذه القناعات هي المسؤولة عن توجيه أنماط سلوك العاملين، ووفقاً لهذا الاتجاه: فان عملية تغيير السلوك تنطلق من الكشف عن القناعات الكامنة التي توجه ذلك السلوك، وتمحيصها، وفحصها، وطرحها

للمسائلة للتأكد من جدواها وتوافقها مع القناعات المعلنة، ولهذا تُعد الممارسة التأملية اتجاهاً جديداً للتطوير المهني لمدير المدرسة؛ لأنها تساعد الممارسين التربويين في سد الفجوة بين النظرية والتطبيق (العبد الكريم، ٢٠٠٤م :٢).

مما سبق: يتضح أن التأمل عنصر أساسي لعملية التنمية المهنية لمدير المدرسة، والذي يعني التفكير المتأني والمنظم لما يقوم به المدير داخل المدرسة، وقدرته على التعلم من الخبرات التربوية التي يمر بها، حيث يتمتع المدير المتأمل بقدرة عالية على الملاحظة التأملية، والتفكير الناقد، والتقييم الواعي للممارسات الإدارية والتعليمية للعاملين في المدرسة، كما يتمتع بالقدرة على تحديد المشكلة، وتحليلها إلى عناصرها المختلفة، ووضع الفروض، واختبارها في ضوء المعايير الموضوعة، فضلاً عن تحديد انعكاسات هذه المشكلة على باقي عناصر العملية التعليمية، ووضع الحلول المناسبة لها، وتفادي حدوثها مرة أخرى.

ويُعد الأسلوب التأملي في الممارسات الميدانية وقفة تأمل مع الخبرة التي يمتلكها الفرد، وما آلت إليه من تحسن. "حيث يتأمل الفرد الموقف الذي أمامه، ويرسم الخطط اللازمه لفهمه وتنفيذه؛ حتى يصل إلى النتائج في ضوء الخطط الموضوعة" (الديب، ٢٠٠٢م :٥٦)، فهو نشاط عقلي هادف يقوم على التأمل من خلال مهارات الرؤية البصرية، والكشف عن المغالطات، والوصول إلى استنتاجات، وإعطاء تفسيرات مقنعة، ووضع حلول مقترحة للمشكلات العملية (القطراوي، ٢٠١٠م: ١٠).

ولقد حظي الأسلوب التأملي بإهتمام الباحثين بالسلوك التنظيمي منذ سبعينات القرن الماضي، في حين أن التأمل عُرف في مجال التعليم في مطلع القرن العشرين، وقد كانت أولى إرهاصات الممارسة التأملية قد ظهرت على يد جون ديوي عام ١٩٣٣م في كتابه (كيف نفكر)، والذي

أشار فيه إلى أهمية التأمل، معتبراً أن الخبرة هي أساس عمليتي التعليم والتعلم، وأن ذلك لا يتم إلا بالتأمل الذي يقود إلى اكتشاف الخبرة التي تقوم على إدراك شامل يساهم في تحويل الخبرة إلى تعلم (Ward & Gracey, 2006:34).

هذا: وقد عرف جون ديوي التأمل بأنه: التفكير المتعمق بالعمل بنية تحسينه، ويتضمن: التفكير المتعمق عنصر الوعي بالأداء، والسعي للعثور على معنى للأحداث (في الدغيشي، ٢٠٠٧م: ٢٣)، ولقد ربط جون ديوي التأمل أو التدبر بالطريقة العلمية، فهو شكل خاص من أشكال التفكير العلمي الذي ينجم عن الشك والحيرة في المواقف الحياتية التي يمر بها الفرد، مما يدفعه إلى البحث الهادف لتفسير الأمر مستعيناً بما تراكم لديه من استنتاجات مستمدة من التجارب السابقة (المغيرية، ٢٠١٠م: ١٢٨).

وقد تزايد الاهتمام بالممارسة التأملية أكثر فأكثر، وأصبحت أكثر نضوجاً على يد (دونالد شون Schon)، الذي يُعد من أوائل المهتمين بالممارسة التأملية، وذلك بعد ملاحظته للفنانين وأصحاب المهن الأخرى في كيفية تناولهم للمشكلات، حيث لاحظ انهماكهم بمناقشات مفتوحة لإتخاذ القرارات، وتقييم الأهداف، ومراجعة النتائج (المزروع، ٢٠٠٦م: ١٤١)، وكان دونالد شون (Schon) قد قدم مفهوم الممارسة التأملية عام ١٩٨٧م باعتبارها عملية نقدية لتهذيب وتجويد عمل الفرد في مجال محدد، معتبراً الممارسة التأملية هي الطريق الأول للمبتدئين في مجال محدد، وذلك لتحديد أوجه التناغم والانسجام بين ما يقومون به من ممارسات وبين ممارسات الأفراد الناجحين.

ويُعرف دونالد شون (Schon, 1983) الممارسة التأملية: بأنها نوع من التفكير يستبطن فيه الفرد ما يقوم أو ما قام به بمعنى: (أين كان، وكيف هو الآن، وماذا يريد أن يكون) بغية الوصول إلى قرار

يتعلق بأدائه أو أفكاره أو مشاعره (Schon, 1983 :9)، كما عرفها ستين (Stein, 2000) بأنها: عملية تحديد القناعات والفرضيات التي تحكم السلوك، ومعرفة جذور تلك القناعات، وإعادة النظر في معانيها، والتحقق منها، وبناء طرق بديلة لأداء العمل (Stein, 2000:4) .

كما يُعرف اودنجهو و بروكر (O Donoghue and Brooker, 1996) الممارسة التأملية بأنها: "التفكير المقصود والهادف الذي يركز على كيفية الاستجابة لمشكلات التعليم والتعلم" (O Donoghue and Brooker, 1996:3)، وترى (Moon, 1999) الممارسة التأملية بأنها: مجموعة من القدرات والمهارات، وتشير إلى ضرورة اتخاذ موقف حاسم، والتوجه إلى حل المشكلة، وهذا يغلف مجموعة واسعة من الأنشطة المرتبطة بالتفكير الناقد، وذلك لتحليل واحدة أو أكثر من التجارب الشخصية، وتقييمها، ومحاولة تعميم هذا التفكير (Moon, 1999: 6).

وقد ميز شون (Schon, 1987) بين نمطين من الممارسة التأملية، النمط الأول: وهي الممارسة التأملية أثناء الحدث أو المشكلة، وتتطلب قدراً كبيراً من التركيز والمهارات –لا سيما سرعة البديهة–، وتهدف إلى حل المشكلة، والنمط الثاني: وهي الممارسة التأملية بعد الحدث أو بعد حل المشكلة، وتتطلب قدرة على التفكير الناقد، ورصد الأخطاء التي حدثت أو أدت إلى حدوث المشكلة، وتهدف إلى منع تكرار حدوث مثل هذه الأخطاء في الممارسات التربوية المستقبلية (Schon, 1987:9)، ووفقاً لهذا النمط، فقد ركز شون (Schon) على البعد المهني من خلال عمليات التخطيط والتنفيذ، ومراجعة العمل، وأخيراً توليد معاني وأفكار جديدة من خلال عملية التأمل (Larrivee, 2008: 343) .

فضلاً عن ذلك: فقد قدم العديد من الباحثين محاولات مختلفة لنمذجة العملية التأملية، ومن هؤلاء الباحثين: جرينواي (Greenway)، والذي حدد عملية التأمل في ثلاثة خطوات، وهي: العمل، والمراجعة، والتخطيط،

كما حددها بود (Baud) في ثلاثة مراحل –أيضاً– حيث تضمنت المرحلة الأولى: السلوك والمشاعر والأفكار، وتضمنت المرحلة الثانية: العودة إلى الخبرات المرتبطة بالمشاعر، وإعادة تقييمها، بينما تضمنت المرحلة الثالثة: المظاهر الجديدة في التغيير السلوكي، أما جيبز (Gibbs) فقد حدد ستة خطوات للممارسة التأملية، وهي: وصف ما حدث، والشعور فيما نفكر به، ثم التقويم، والتحليل، والاستنتاج، وأخيراً وضع الخطة الاجرائية لما سنقوم به مستقبلاً (Arnold, 2005, 2).

كما حدد (عطاري، وأخرون، ٢٠٠٥م) أربعة خطوات للتأمل، وهي: إدراك حالة الشك والحيرة، ثم الوصول إلى استنتاجات مبنية على الاطلاع والخبرة السابقة، ثم اختبار مسار العمل، وأخيراً اختبار الاستنتاجات والخيارات من خلال تفكير لاحق (عطاري، وأخرون، ٢٠٠٥م: ٨٧).

فضلاً عن ذلك: فقد أشار كيلى (Kelly, 2008) إلى وجود تسلسل هرمى للتفكير التأملي، والذي يبدأ بالعمل المعتاد بدون تأمل: وهو أداء تقليدي غير واعي، يليه الفهم: ويتميز الأداء بالقدرة على معرفة الأسباب، وتفسير الأحداث والمشكلات، يليه التأمل: وهي مرحلة وجود عمليات معرفية لتحليل المشكلة، واختيار بديل من البدائل المتاحة، وتجربته، وأخيراً التأمل الناقد: وهو قمة هرم التأمل، ويتمثل في القدرة على تحليل المعلومات وتوظيفها لحل المشكلة، والتحقق من النتائج، مع القدرة على التعميم لمواقف تربوية مشابهة (Kelly, 2008:18).

وقد توسع ماجريل ودانيلسون (McGreal & Danielson, 2000) في التأكيد على أهمية التفكير التأملي للنمو المهني حيث وصفا التفكير التأملي بأنه: أداة ذات مردود كبير على التعلم المهني " Danielson, (McGreal, & 2000: 48)، كما أشارا إلى أن "وقفة التأمل على الممارسة لها من القوة على التعلم المهني بحيث لا يفوقها إلا القليل من الأنشطة".

(p. 24)، وبالتالي فإن الممارسات النابعة من وقفة التأمل هي في ذاتها ما نسعى إليه لتحسين الأداء (القحطاني، ٢٠١٠م :٤).

ولقد تعالت الأصوات في الآونة الأخيرة بضرورة الاهتمام بالممارسات التأملية في العملية التعليمية، ففي الولايات المتحدة الأمريكية أشار المجلس الوطني لاعتماد تربية المعلم National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE) إلى: ضرورة أن تشتمل برامج إعداد المعلم على المقررات والخبرات التي تساعد على تطوير الفهم، واستخدام الممارسات التأملية في العملية التعليمية (NCATE,1996: p.18).

مما سبق: يتضح أهمية أن يتأمل الممارسون للعملية التعليمية تأملاً ناقداً لكافة ممارساتهم الميدانية، حيث أن وقوف القائمين بالعملية التعليمية على أدائهم وقفة تأمل، والتباحث حوله مهم جداً لتطوير أدائهم المهني. وجدير بالذكر: أن التأمل ليس عملية بسيطة تقتصر فقط على مراجعة الممارسات التعليمية، وإنما هو تفاعل بين أفكار الفرد ونظرياته وممارساته من جهة، والسياق الاجتماعي المحيط به من جهة أخرى.

إن الأفراد الذين يميلون إلى سمة التأمل بمستوياته العالية يتصفون بالاهتمام بالأفكار، والتجريد والرموز، والمشكلات الفلسفية، والمنافسة والحوار، والتفكير التأملي العميق بالمعرفة من أجل المعرفة، في حين يميل أصحاب الدرجات الدنيا من التفكير التأملي إلى التفكير الواقعي، وإلي عمل الأشياء بدلاً من التفكير فيها (الشكعة، ٢٠٠٧م: ١١٤٨).

وجدير بالذكر: هناك عدة خصائص يتسم بها التفكير التأملي، وهي أنه:

١- تفكير نشط وفعال يتطلب منهجية علمية تُبنى على افتراضات صحيحة.

٢- تفكير ناقد يستلزم التفكير في طريقة تفكير الشخص نفسه.
٣-تفكير عقلاني تبصري ناقد يتفاعل بحيوية يتم من خلالها الوصول إلى حل المشكلات.
٤- تفكير واقعي يُعْنى بالمشكلات الحقيقية.
٥-نشاط عقلي يعتمد على القوانين العامة للظواهر، وينطلق من النظر والاعتبار والتدبر والخبرة الحسية، ويعكس العلاقات بين الظواهر (كروان، ٢٠١٢م: ٢١).

وبما أن العصر الحديث يشهد تطوراً سريعاً ومتلاحقاً فى كافة ميادين الحياة – ومنها ميدان التربية والتعليم- حيث دخول التكنولوجيا الحديثة من ناحية، وتراكم العلوم والمعارف من ناحية أخرى، إضافةً إلى تزايد المشكلات التى تواجهها الأنظمة التعليمية بشكل عام: كزيادة أعداد المعلمين الجدد، والمعلمين غير المؤهلين تربوياً، وتراكم أعباء التدريس، والرغبة فى تغيير طرق التدريس، وتطويرها، وتنويعها، وغيرها من المشكلات التي تواجه العملية التعليمية.

ونظراً للدور الكبير الذي يقوم به الإشراف التربوي في تحسين العملية التعليمية وتطويرها؛ فهو يُعد من أهم الركائز التي ترتكز عليها العملية التعليمية؛ فهو الذي يُحدد المعالم، ويرسم الطريق، وينير السبل أمام العاملين في هذا الميدان لبلوغ الأهداف المنشودة، كما أنه يعمل على توفير المناخ المناسب لجميع محاور العملية التعليمية لتحقيق الأهداف المرجوة.

كل هذه الأمور مجتمعة جعلت الحاجة إلي تطوير نماذج الإشراف التربوى أمراً مهماً ومطلباً ملحاً لتطوير العملية التعليمية، باعتبار الإشراف ممارسة قبل أن يكون علماً أو نظرية، أساسه البحث عن الكيفيات والاتجاهات التي يمكن بها تعديل المواقف التعليمية، وتحسين مستوى الأداء، فالإشراف التربوى هو المصدر الأساسى الذى يغذى مهنة

التعلـيم، ويسـاعد علـى إحـداث التغييـر المطلـوب لمواجهـة متطلبـات العصر، فالمعلم في حاجة ماسة إلى من يتابع عمله، ويقوم بتوجيهه، ويساعده بشكل مستمر، ويمده بالخبرات اللازمة، فهو نشاط يوجه لخدمة المعلمين ومساعدتهم في حل ما يعترضهم من مشكلات للقيام بواجباتهم على أكمل وجه.

كما يعمل الإشراف التربوي علي النهوض بعمليتي التعليم والتعلم، فهو عملية تهدف إلى تحسين المواقف التعليمية عن طريق تخطيط المناهج والطرق التعليمية التي تساعد الطلاب على التعلم بأفضل الطرق، ولما كان الإشراف عملية تربوية ذات أنشطة تعاونية منظمة ومستمرة، صار تطوير هذه العملية مرتبطاً بالبحث عن اتجاهات ونماذج معاصرة أكثر انفتاحاً ومرونةً وابتكاراً؛ لتوظيفها في الميدان توظيفاً فاعلاً بغية التحسين المتواصل لمهارات المشرفين التربويين، ومديري المدارس، والمعلمين؛ وذلك لتجويد عمليات التعليم والتعلم.

هذا: وتؤكد (الغتم، ٢٠٠٧م) إلى أننا في حاجة إلى مرحلة جديدة من الإشراف التربوي، وذلك ضمن رؤية معاصرة متنوعة متجددة قادرة على تنمية العنصر البشري، وتفعيل دوره، وكذا تجديد أدواته وممارساته العملية، وهي رؤية تسهم بشكل أو بأخر في تجويد العمليات التعليمية التعلمية، وتعزيز دافعية التعلم والعمل، وتخصيب أفق المعلمين والمتعلمين؛ لكي يتجاوز كل منهم وظيفة الاستهلاك الصامت للمعرفة إلى وظيفة الإنتاج المبدع (الغتم، ٢٠٠٧م: ٤)، وهو ما يمكن تحقيقه من خلال تسليط الضوء على نموذج إشرافي حديث: وهو النموذج التأملي، والذي يهتم بتطبيق الممارسات التأملية في عملية الإشراف التربوي، مما يساعد على تطوير العملية التعليمية، وتحقيق الطموحات المرجوة.

مشكلة البحث، وتساؤلاته

نظراً للتغيرات المسريعة و المتلاحقة المتي شهدها ميدان المتعليم ويشهدها كل يوم، والتي دعت إلى ضرورة تطوير العملية التعليمية بوجه عام، وتطوير نماذج الإشراف التربوي واستحداث أساليب جديدة له بوجه خاص، فلكي يؤدي الإشراف التربوي دوره في تطوير العملية التعليمية والمرقي بها لابد من تطوير مفاهيمه وأساليبه وأنماطه بما يتفق والاتجاهات العالمية المعاصرة، وأن يصبح له دوراً أساسياً وفعالاً في تطوير قدرات المعلم وامكاناته؛ من خلال تزويده بالمعارف والمهارات والاتجاهات الإيجابية التي تمكنه من أداء عمله بكفاءة عالية.

واستجابةً لذلك: فقد حدثت تطورات كثيرة في مفهوم الإشراف التربوي خلال العقدين الأخيرين، وذلك لمواكبة التطورات التي تحدث في العملية التعليمية، مما حدا بكثير من المهتمين بهذا الشأن إلي البحث عن نماذج وأنماط حديثة للإشراف التربوي، وذلك بعد أن كشفت نتائج كثير من الدراسات عن جوانب قصور عديدة في الأنماط السابقة للإشراف التربوي، أو فيما كان يُعرف بـ (التفتيش)، و(التوجيه التربوي)، وذلك في محاولة لتلافي أوجه القصور، وإحداث التغييرات المنشودة في العملية التعليمية.

وقد أشارت نتائج العديد من الدراسات مثل: دراسة (مقابلة، ٢٠٠٠م)، ودراسة (العبد الكريم، ٢٠٠٣م)، ودراسة (بداح، ٢٠٠٤م)، ودراسة (المزروع، ٢٠٠٦م)، ودراسة (الغتم، ٢٠٠٧م)، ودراسة (أبو هشام، ٢٠٠٧م)، ودراسة (أبو سالم، ٢٠٠٨م)، ودراسة (أبو شرارة، ٢٠٠٩م)، ودراسة (القحطاني، ٢٠١٠م)، ودراسة (البحراني، ٢٠١٠م)، ودراسة (بريك، ٢٠١١م)، ودراسة (الغافري، ٢٠١٤م)، وغيرها، والتي أكدت جميعها على ضرورة استحداث وتطبيق نماذج جديدة في الإشراف التربوي، والتي يمكن أن تكون أداة فعالة في التنمية المهنية لمدير المدرسة باعتباره مشرفاً تربوياً مقيماً.

ومن هذه النماذج المختلفة: نموذج الإشراف التشاركي، ونموذج الإشراف المتنوع، ونموذج الإشراف الإكلينيكي، ونموذج الإشراف الإلكتروني، ونموذج الإشراف التطويري، ونموذج الإشراف بالأهداف، ونموذج الإشراف الإبداعي، ونموذج إشراف الصديق الناقد، ونموذج إشراف الأقران، وغيرها من النماذج المختلفة للإشراف التربوي، وإن كانت هذه الأنماط والنماذج المختلفة في حاجة إلى المزيد من الدراسات التطبيقية على البيئة العربية؛ حتى يتسنى التأكد من مدى فعاليتها في تحقيق أهداف الإشراف التربوي المنشودة.

ويُعد نموذج الإشراف التأملي: والذي يهتم بتطبيق الممارسات التأملية في عملية الإشراف التربوي. أحد هذه النماذج الحديثة، والتي يسعى البحث الحالي إلى محاولة إلقاء الضوء عليه.

ومن ثم تتلخص مشكلة البحث في التساؤلات التالية:

١- ما طبيعة نموذج الإشراف التأملي كما حددتها الدراسات والأدبيات المختلفة؟.

٢- إلى أي مدى يمارس مديرو مدارس التعليم العام بمحافظة الإسكندرية للممارسات التأملية في الإشراف التربوي ؟.

٣- ما الرؤية المقترحة لتطبيق نموذج الإشراف التأملي في مدارس التعليم العام بمحافظة الإسكندرية؟.

أهداف البحث

١- التعرف على طبيعة نموذج الإشراف التربوي التأملي، وأهميته، ومبادئه المختلفة، وكيفية تطبيقه في العملية التعليمية.

٢- تحديد درجة ممارسة مديري مدارس التعليم العام بمحافظة الإسكندرية للممارسات التأملية في الإشراف التربوي.

٣- وضع رؤية مقترحة لتطبيق نموذج الإشراف التأملي في مدارس التعليم العام بمحافظة الإسكندرية.

أهمية البحث

تنبع أهمية البحث الحالي من أهمية عملية الإشراف التربوي، ودورها في تطوير العملية التعليمية، وتحقيق أهدافها المنشودة، ويستمد هذا البحث أهميته من: الحاجة الماسة للميدان التعليمي إلى عملية الإشراف التربوي، والتي تقوم بتشخيص الواقع التعليمي، وتحديد العقبات والمشكلات التعليمية، وإيجاد الحلول المناسبة لها، إضافة إلى: النقص الحاد في الدراسات والبحوث التي تناولت النماذج والأنماط الحديثة في الإشراف التربوي بصورة عامة، والإشراف التأملي بصورة خاصة –على حد علم الباحثة– ومن ثم تتضح أهمية البحث في النقاط الأتية:

١– القاء الضوء على أحد النماذج الحديثة في الإشراف التربوي وهو نموذج الإشراف التأملي، والذي يُسهم بشكل أو بأخر في تجويد العملية التعليمية، وتعزيز دافعية التعلم والعمل لدى المعلمين؛ مما يُشجع معه الباحثين على تناول أنماط حديثة للإشراف التربوي، وتطبيقها في مراحل تعليمية مختلفة.

٢– يُسهم البحث الحالي في إعطاء تصور واضح حول درجة ممارسة مديري مدارس التعليم العام بمحافظة الإسكندرية للممارسات التأملية في عملية الإشراف التربوي، ومن ثم مساعدة المسئولين عن العملية التعليمية على وضع الاستراتيجيات المناسبة لتطبيق النماذج الحديثة للإشراف التربوي في المدارس؛ مما يُسهم في تطوير العملية التعليمية.

٣– يلقي البحث الحالي الضوء علي دور بعض المتغيرات مثل: الجنس (ذكر– أنثى)، ونوع المدرسة (حكومي – خاص)، واختلاف المرحلة (ابتدائي– اعدادي– ثانوي)، على درجة ممارسة مديري مدارس التعليم العام بمحافظة الإسكندرية للممارسات التأملية في الإشراف التربوي، مما يُساعد المسئولين والقائمين على العملية التعليمية من

مراعاة هذه المتغيرات عند وضع رؤية مستقبلية لتطبيق نموذج الإشراف التأملي في المدارس.

٤- كما أن هذا البحث يُقدم رؤية مقترحة لتطبيق نموذج الإشراف التأملي في مدارس التعليم العام بمحافظة الإسكندرية؛ مما يساعد المسئولين ومتخذي القرار في وضع الخطط والبرامج التدريبية المناسبة، والتي تساعد مديري المدارس على استخدام هذا النموذج الحديث في العملية التعليمية.

الإطار النظري

تُعد الممارسة التأملية منهجاً فعالاً للتطوير المهني، فهي وسيلة يستطيع الممارسون من خلالها تطوير مستوى أكبر من الوعي الذاتي، فالممارس المتأمل ينطلق بدافع الإحساس بالشك أو بعدم الراحة، وصولاً للملاحظة والتحليل والنقد، حيث يصبح الممارس المتأمل باحثاً ومنهمكاً في عملية تعلم ذاتي مستمرة، بحيث يتم التطوير أو التغيير السلوكي عن طريق التغيير الذي يتم من خلال الوعي الذاتي، وهو بطبيعة الحال تغيير عقلاني عاطفي اجتماعي ثقافي، وتقوم عقيدة الممارسة التأملية على فرضية أن كل شخص يحتاج إلى التطور المهني، وهو قادر على تحمل مسؤولية نموه وتطوره المهني (اوسترمان وكوتكامب، ٢٠٠٠م: ٣٧).

هذا: ويُمكن النظر إلى الممارسة التأملية من زوايا متعددة، فهي أبعد من التفكير البسيط في الحدث، إنها عملية تفكير عقلي تجمع معاً مراحل متعددة للتدارس والتباحث، وذلك لاكتشاف الأفكار والمشاعر والتقويمات التي تسلط الضوء على مهارات الممارس ومخرجاته، كما أنها عملية تمارس بشكل فردي أو تشاركي، حيث يمكن أن نتعلم من التأمل مع

الأخرين، كما نتعلم من تأملنا الذاتي في الممارسة، فمن خلال عملية التأمل فإننا نتحدى قيمنا ومعتقداتنا، ومن ثم تُعد الممارسة التأملية وسيلة لاعطاء قيمة للممارسات الأخلاقية، وهي تزيد من مستوى المساءلة، ويمكن أن تتم هذه العملية بطريقة تلقائية أو مخططة (شاهين، ٢٠١٢م: ١٨٦).

كما يُمكن النظر إلى الممارسة التأملية في هذا الإطار كبديل لعمليات النمو المهني التقليدية حيث تؤدي إلى

١- زيادة الوعي الذاتي بالممارسة المهنية.

٢- تطوير معرفة جديدة ذات صلة بالممارسة المهنية.

٣- فهم أوسع للمشكلات التي تواجه الممارسين المتأملين (أبو عمشة، ٢٠٠٥م: ٨).

وانطلاقاً من أن التعليم عمل معقد غير روتيني، يتطلب كثيراً من الوقت والجهد، كما يتطلب قدراً كبيراً من الحكمة والاستبصار، فضلاً عن ضرورة ممارسته في إطار سياق متعدد المتغيرات، الأمر الذي يجعل مشكلاته تتسم بالغموض والتعقيد، ومن ثم فإن سعي المؤسسات التعليمية لتكون مؤسسات متأملة تيسر التعلم والنمو لجميع أفرادها؛ يستتبعه أن تسير وفقاً لذلك مؤسسات متعلمة تستطيع حل مشكلاتها المعقدة بطريقة علمية (Garvine, 2003:107).

أهمية الممارسة التأملية في التعليم

كما سبق وأشارت الباحثة: تُعد الممارسة التأملية قوة فعالة للتغيير التعليمي، ومنهجاً للتطوير المهني؛ فهي طريقة متكاملة للتفكير والعمل مركزة على التعلم والسلوك، كما أنها وسيلة يستطيع بها الممارسون الأكاديميون تطوير مستوى أكبر من الوعي بطبيعة الأداء وأثره؛ مما يخلق فرصاً جيدة للنمو والتطوير المهني.

وتهدف الممارسة التأملية إلى: توضيح القناعات والمعتقدات المغروسة عميقاً تحت مستوى الوعي، وملاحظتها، وتحليلها لتحقيق تغيير سلوكي وأداء أفضل، فالتغيير السلوكي لا يحدث عن طريق المعرفة، وإنما عن طريق الوعي الذاتي، والذي يتم من خلال الملاحظة والتحليل والتقويم، ففي الوقت الذي يركز فيه النموذج التقليدي لإعداد المعلم على المهارات الفنية التدريسية، نجد أن النموذج التأملي يركز على التفكير التأملي (المزروع ، ٢٠٠٦ :١٤٠-١٤١).

وقد خلصت نتائج العديد من الدراسات الأجنبية والعربية إلى: أهمية تطبيق الممارسة التأملية في العملية التعليمية حيث تُعد عاملًا حاسمًا في عمليتي التعليم و التعلم، ومن أمثلة هذه الدراسات: دراسة (Ferraro, 2000)، ودراسة (عبد السميع، ٢٠٠٢م)، ودراسة (Harris, 2003)، ودراسة (Davis, 2003)، ودراسة (بيدس، ٢٠٠٤م)، ودراسة (Nicholl,&Higgins,2004)، وودراسة (Pedro,2005)، ودراسة (Wlodarsky,&Walters,2006) ودراسة (Trudeau,&Ardith,2006)، ودراسة (Chitpin,2006)، ودراسة (Phan,2006)، ودراسة (Bannink,&Van Dam,2007)، ودراسة (Sarsar,2008)، ودراسة (أبو عمشة، ٢٠١٥م)، وغيرها، والتي أجمعت على أن هناك إيجابيات عديدة من تطبيق الممارسة التأملية في التعليم، **ويمكن ايجاز أهم هذه الإيجابيات على النحو التالي:**

١- زيادة التفكير في تحسين العملية التعليمية، والإطلاع على الأفكار الجديدة والمفاهيم الخلاقة؛ مما يُساعد على تحقيق الأهداف التعليمية، ونواتج التعلم بشكل أفضل.

٢- استخدام تقنيات فعالة في التطوير المهني لمدير المدرسة، مع زيادة الدافعية نحو تحسين الذات، والنمو المهني.

٣- تنمية الكفايات التدريسية لدى المعلمين، كما يتيح لهم استخدام أساليب تدريسية تتمركز حول المتعلم: كالاستقصاء، وحل المشكلات، والتعلم الذاتي.

٤- زيادة الوعي بحاجات الطلاب، والامكانات التعليمية، والموارد المدرسية.

٥- إثراء التوجه نحو حل المشكلات، والانفتاح على أفكار جديدة، وأساليب تعليمية حديثة.

٦- تحسين فهم الذات، والاستعداد للنقد الذاتي، مع زيادة الميل للتحليل الذاتي، ومعرفة نقاط القوة والضعف.

٧- القدرة على توظيف الاستقصاء، وجمع البيانات والأدلة والبراهين حول العملية التعليمة، وتحليلها وتفسيرها.

٨- الاستناد إلى الأدلة والبراهين التي يتم جمعها من المصادر المختلفة؛ للحكم على الأداء وفق معايير علمية واضحة ودقيقة.

٩- تحسين قابلية المرء للتعلم من اخطائه، مع زيادة الاستعداد للإقدام.

١٠- إبداء حساسية عالية للأخرين في الجماعة التعليمية.

١١- تقييم القدرة على الملاحظة والتقييم الذاتي للممارسات اليومية التي تحدث في العملية التعليمية.

١٢- تعزيز عملية التعلم لدى المتعلمين، وذلك من خلال تأملهم لما يعرض عليهم من محتوى تعليمي.

١٣- زيادة فهم واستيعاب المعلمين لعملية التدريس والممارسات المصاحبة لها، فضلاً عن إحداث التغيير الإيجابي في التفكير، والتأمل في العمليات التي يمر بها.

١٤- التخطيط والإعداد الجيد للعملية التعليمية، مع زيادة الاهتمام بتحليل جميع جوانبها المختلفة.

١٥- تعزيز وإثراء الممارسات الفعالة، مع تعزيز الحافزية، والإعتداد بالذات، والثقة، والحس بالأمن.

١٦- زيادة التعاون وتبادل الخبرات والآراء ووجهات النظر بين جميع العاملين في المدرسة.

١٧- زيادة القدرة على التعامل مع المشكلات التي تحدث في المواقف التعليمية باختلاف درجة تعقدها.

١٨- التركيز على نتائج الممارسات اليومية والعوامل التي تؤثر عليها.

فضلاً عن ذلك: تُعد الممارسة التأملية من أهم الاستراتيجيات الفعالة في تنمية أداء مديري المدارس مهنياً، والذي ينعكس بشكل إيجابي على النمو المهني للمعلمين، ويساعدهم على التعلم من خلال التأمل في الممارسات الصفية، ووضع الحلول المناسبة للتحسين المستمر في عملية التعلم، حيث يتم من خلال التأمل جمع البيانات عن طرق التدريس التي يستخدمونها، وأساليب تقييم التعلم، ومن ثم تحليل هذه البيانات، وتوظيف نتائجها كموجه أساسي للتقييم الذاتي، وبناء خطط التحسين؛ مما يساعد على زيادة فهم المعلمين لعملية التعليم والتعلم، وتعزيز الوعي باستراتيجيات التدريس المتنوعة، وزيادته، فضلاً عن تحسين فرص التعلم، وجعلها متاحة لجميع المتعلمين (الجير، ٢٠١٣م: ٩٢).

وتشير (الغتم، ٢٠٠٧م) إلى أن الإنسان لا يتعلم كثيراً من خبراته، وإنما من تأملها والتفكير فيها، والذي يستوجب التفكير والملاحظة والتحليل، وتستوجب هذه العمليات العقلية معارف تساعدنا على التنظيم

والتمييز بين المظاهر والخصائص، وعلى ربط العلاقات، ووضع التساؤلات والفرضيات المختلفة (الغتم، ٢٠٠٧م: ١٨).

إضافةً إلى ذلك: فقد قدم (القحطاني، ٢٠١٠م) نموذجاً مقترحاً لتشجيع مدير المدرسة على استخدام التفكير التأملي في حل المشكلات التي تواجهه في المدرسة، ويوضح الشكل رقم (١) التالي: خطوات تطبيق هذا النموذج المقترح.

شكل (١): نموذج مقترح لتفعيل دور مدير المدرسة في استخدام التفكير التأملي في حل مشكلات المدرسة

يتضح من خلال الشكل السابق: خطوات تعامل مدير المدرسة مع المشكلات التي تواجهه، ومحاولة حلها، ويستخدم مدير المدرسة في كل خطوة من الخطوات السابقة التفكير التأملي باعتباره عملية مستمرة، تدور في حركة حلزونية، تبدأ مع التفكير والإحساس بالمشكلة، حتى العودة إليها مرة أخرى، وهذه الخطوات هي:

١- **تحديد المشكلة من واقع المدرسة:** إن كل وحدة تنظيمية (المدرسة) وإن كانت ضمن مؤسسة أكبر (الإدارة التعليمية) لابد وأن يكون واقعها المصغر مختلفاً كماً ونوعاً، وإن كان بدرجات متفاوتة، على أن هذا الأمر يجب أن يكون بالتزامن مع العلاقات العضوية التي تربط الوحدة التنظيمية مع الأنظمة المحيطة بها، ونحن حينما نتحدث عن مشكلة: فإننا نعني وضعاً سلبياً يتطلب العلاج والتطوير، أو وضعاً إيجابياً نرغب في تطويره وتحسينه للأفضل.

٢- **التخطيط للعمل من خلال التشاور مع الأخرين:** حيث يتم التشاور مع العاملين في المدرسة، والمواقع ذات العلاقة لوضع خطة عمل تتعلق بالخطوات التالية، وتتضح أهمية هذه الخطوة في أنها: تعمل على وضع تصور أكثر شمولية للتعامل مع المشكلة، فمدير المدرسة قد يرى جانباً، أو بعض جوانب من المشكلة، لكنه لا يرى معظم جوانبها.

٣- **تحديد مصادر المعلومات وجمع البيانات:** وتُحدد هذه الخطوة الوجهة الصحيحة التي تتعلق بواقع المشكلة من حيث: الإطار المعرفي والمفاهيمي، ومن حيث: المنهجية التي يمكن أن تُتبع لتحديد البيانات المطلوبة كماً ونوعاً، فضلاً عن تحديد العقبات والعوائق التي قد تعترض جمع البيانات، ومحاولة إيجاد الحلول البديلة.

٤- **وضع البدائل المتنوعة لحل المشكلة،** ومناقشتها مع المؤسسات المحيطة بالمدرسة، واختيار البديل الأنسب: بعد تحديد الإطار النظري المناسب، وجمع البيانات المتعلقة بواقع المشكلة، يتم وضع الحلول والبدائل المطروحة لمعالجة المشكلة، ويكون التفكير جامعاً بين التفكير التحليلي (Analytical)، والتفكير الإبداعي (Creative) بحيث يتم تحديد مسارات رئيسية للحلول، وطرح كل البدائل الممكنة، ويجب في هذه الخطوة: الابتعاد عن كبح الأفكار فكل فكرة مهما نراها ضئيلة قد يكون لها إضافة.

٥- **بدء تطبيق البديل المناسب على مستوى التجربة:** بعد تحديد البديل المناسب، يتم تطبيقه على سبيل التجربة للتأكد من مدى ملائمته للأهداف التي نسعى إليها، ويكون تطبيق البديل على جزء من المدرسة يُمثل مجتمعها بأكبر قدر ممكن.

٦- **قياس التجربة، وتقويمها:** لابد عند تطبيق البديل على سبيل التجربة رصد ما يطرأ من أي تغييرات، وتسجيلها، مع ضرورة مراعاة أن تكون وسائل القياس متفقاً عليها سلفاً، وأن تكون من الصلابة بحيث لاتحدث أي أخطاء في عملية القياس، وبالتالي في عملية التقويم، والذي نصدره في ضوء نتائج القياس.

٧- **إمكانية التعميم بعد التعديل إن تطلب الأمر ذلك:** نظراً لأن هدف التفكير التأملي هو تحسين الأداء على مستوى المدرسة؛ لذا يتم تعميم البديل المناسب الذي تم اختياره في في الخطوات السابقة. (القحطاني، ٢٠١٠م : ٨-١٠).

مما سبق يتضح: أن هذا النموذج يشجع مدير المدرسة على استخدام الممارسات التأملية في كل خطوة من خطوات حل المشكلة، مما يجعل القرار المتخذ في كل خطوة من الخطوات السابقة مبنياً على نظرة ثاقبة، ويساعد مدير المدرسة في تحديد اتجاه حل المشكلة، وهل يستمر

للخطوة التالية، أم يعود إلى الخطوة السابقة، أم يبقي في الخطوة ذاتها لمزيد من الدراسة والبحث، وغيرها من التساؤلات التي تتطلب تفكيراً تأملياً عميقاً.

ونظراً لأهمية تطبيق الممارسة التأملية في العملية التعليمية بوجه عام، وعملية الإشراف التربوي بوجه خاص، فقد ظهرت العديد من النماذج التي تستند على استخدام الممارسة التأملية في الإدارة المدرسية بعملياتها المختلفة، ومنها عملية الإشراف التربوي باعتباره المصدر الأساسى الذى يغذى مهنة التعليم، ويساعد على إحداث التغيير المطلوب لمواجهة متطلبات العصر، ومن هذه النماذج: نموذج الإشراف التأملي.

نموذج الإشراف التأملي (Reflective Supervision)

يُمثل مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم عنصراً فاعلاً في العملية التعليمية، وذلك انطلاقاً من عمله الذي يقوم في الأساس على تقويم الأداء، وإصدار أحكام على أداء المعلمين، لذا فلابد أن يمتلك هذا المدير مهارات التأمل باعتبارها نمطاً من أنماط التفكير العلمي، الذي يعتمد على الموضوعية في تفسير الأحداث.

إن امتلاك مدير المدرسة لمهارات التأمل يفيده في فهم أعمق وأكثر استنارة لعملية الإشراف التربوي التي يمارسها، فبدلاً من أن يقوم بالأداء الآلي لعملية الإشراف التربوي مسلماً بقناعات ورثها من ماضيه، يبدأ في طرح التساؤلات حولها، ومحاولة تقييم فاعليتها، وفحص الأسس التي قامت عليها، إضافةً إلى ذلك: يساعد التأمل مدير المدرسة على سد الفجوة بين النظرية والتطبيق، فتأمله في النظريات التربوية والتدريسية مع وضع الواقع العملي لمدرسته ومعلميه نصب عينيه يساعده على الخروج بحلول مناسبة للمواقف التعليمية التي يواجهها مع معلميه، أي أنه يشتق

من هذه النظريات حلول عملية لمشكلات يلامسها في واقع الإشراف اليومي (المغيرية، ٢٠١٠م: ١٢٨).

ولقد ظهرت فكرة الأداء التأملي في عملية الإشراف التربوي مقابلة لفكرة الأداء التقليدي القائمة على العمل الميكانيكي، والتي يقوم فيها مدير المدرسة –باعتباره مشرفاً تربوياً مقيماً– بدور تقليدي حيث ينظر إلى المشكلة من جانب ضيق، وهو الجانب الذي يظهر فيه المعلم بوصفه أساساً للمشكلة، دون معرفة أسبابها ودوافعها الحقيقية.

تعريف الإشراف التأملي

يعرّف ألغر وشيزيك (Alger and Chizhik, 2006) الإشراف التأملي بأنه: عملية تنشيط للتأمل الذاتي Self-Reflection يحث على التفكير الناقد Critical Thinking ، وتوليد الحلول للمشكلات التي تواجه مدير المدرسة أثناء عمله الإشرافي، بينما يعرفه سونج وزملاؤه (Song, et al., 2005)؛ بأنه انشغال مدير المدرسة فكرياً في العمليات المعرفية، وذلك لفهم العوامل المسببة للتعارض في أحد جوانب العملية التعليمية؛ مما يؤدي إلى بناء نشط للمعلومات للوصول إلى حل مناسب للمشكلة التي تواجه مدير المدرسة باعتباره مشرفاً تربوياً مقيماً.

بينما يُعرفه (أبو عابد، ٢٠٠٥م) بأنه: "نمط إشرافي يركز على عقد اجتماعات دورية منتظمة مع العاملين التربويين لمناقشة تجاربهم، وممارساتهم، وأفكارهم التربوية، ومشاعرهم، واتجاهاتهم نحو العمل"، وهو يهدف في الأساس إلى مساعدة مدير المدرسة لكي يصبح أكثر اهتماماً بالتفكير التأملي، موجهاً بقدراته الذاتية Self-directed، حريصاً على تطوير كفاياته المهنية لتوظيف ذلك في الموقف التعليمي التعلمي، فالعملية التأملية بهذه الصورة تكون مزدوجة؛ حيث أن نشاط المشرف التربوي التأملي يؤدي إلى نشاط تأملي من جانب المعلم، ولا يتأتى ذلك بشكل فاعل إلا من خلال توفير مناخ داعم، وبيئة تعليمية محببة، ونظام

اتصالات مفتوح (كالدوريات، والبريد الإلكتروني، والإنترنت)، والتي تُمكّن الأفراد من التواصل، وطرح الأفكار، والآراء، والمقترحات (أبو عابد، ٢٠٠٥م: ٤٧).

مما سبق يتضح: أن الإشراف التأملي هو نموذج لمساعدة التربويين في تنمية قدراتهم على التفكير التأملي في أعمالهم من خلال التدبر والتأمل في الأعمال الإشرافية قبل وبعد حدوثها، فهو نمط إشرافي: يتبنى فيه مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم الأسلوب التأملي الناقد، وذلك بممارسة لقاءات منتظمة مع العاملين التربويين لتحليل ومناقشة المواقف التعليمية المختلفة، وجمع المعلومات والبيانات، وتحليلها، واكتشاف المعاني الكامنة ورائها، والتحقق منها، وتصنيفها إلى أنماط وممارسات مختلفة، وأخيراً تقديم الحلول المناسبة بناءً على النتائج المترتبة على الخطوات السابقة.

كما يتضمن نموذج الإشراف التأملي كذلك: خصائص متنوعة من الأساليب الإشرافية الحديثة، فهو يتضمن: البعد الذاتي، والبعد التعاوني، والبعد التجريبي، فضلاً عن البعد التفكيري التأملي الناقد.

وهناك ثلاثة أنماط مختلفة من الممارسات التأملية في الإشراف التربوي، وهي على النحو التالي:

١- **التأمل الوصفي:** وفيه يقوم مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم بوصف الموضوع الذي يتأمله ويفكر فيه، فالتأمل الوصفي: يعني بالإجابة على السؤال (ماذا يحدث؟)، إلا أن عملية التأمل لا تكتفي بسرد الحقائق والوقائع كما هي، بل تهتم بتفسيرها، وتحديد العلاقات التي تربط بينها؛ وذلك لمعرفة الخصائص الأساسية للموقف التعليمي الذي نتأمله، ورغم سهولة وبديهية هذا النمط من التأمل، إلا أنه يُمثل مرحلة مهمة من مراحل السلوك

التأملي التي يجب الإهتمام بها حتى لا نقع في أخطاء أثناء عملية التفسير.

٢- **التأمل المقارن** وفيه يقوم مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم بمقارنة عدد من التفسيرات التي توصل إليها من زوايا مختلفة؛ مما يُفيد في معرفة كافة الاحتمالات المختلفة للموضوع حيث ينظر إليه من وجهة نظر المعلم، ومن وجهة نظر المشرف التربوي، وكذا من وجهة نظر الطلاب أنفسهم؛ مما يفيد في البحث عن أراء أخرى، أو تأكيدها، أو دحضها.

٣- **التأمل التقويمي** وفيه يسعى مدير المدرسة إلى إعطاء أحكام عن الموضوع الذي يتأمله ويفكر فيه، حيث يقيم الموضوع في ضوء التفسيرات الأخرى واضعاً في اعتباره تغييره إلى الأفضل بحيث يصبح السؤال المطروح بعد هذا: ماهو السبيل الأفضل لأداء هذا العمل؟ (Jay, 1999: 16-18).

وتمر الممارسة التأملية في الإشراف التربوي بمرحلتين أساسيتين

١- **المرحلة الأولى** ويتم فيها فحص القناعات التربوية والفرضيات، وفيها يقوم مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم بكتابة قناعاته ومبادئه التربوية فيما يخص عملية الإشراف التربوي، أو العملية التربوية برمتها، بحيث يجيب على أسئلة مثل:

- ما هو الإشراف التربوي؟ وما هدفه؟
- كيف يُسهم الإشراف التربوي في تغيير أداء المعلمين؟
- ما هو التعلم؟ وما دور المعلم في إحداث التغيير؟

وغيرها من الأسئلة التي تكمن إجاباتها في القناعات التي توجه السلوك، وينبغي أن يراعى مدير المدرسة في الإجابة عن هذه الأسئلة أن تكون: على المستوى الشخصي بحيث يبتعد

عن الإجابات العلمية المستقاة من المراجع، أو الإجابات النمطية، بل يحاول أن تكون الإجابات فعلاً تُمثل ما يعتقده الفرد وبلغته الخاصة.

٢- **المرحلة الثانية** وفيها يقوم مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم بملاحظة ممارساته، وفحصها، وتحليلها بشكل دقيق ومنتظم للتأكد من مدى مناسبتها مع قناعاته، وهل تَمثلها أم لا؟ وفي حال ظهور عدم تناسب يسعى إلى معرفة السبب، وهل يرجع إلى: قصور في الممارسة، أو وجود قناعة خفية في اللاوعي تحدد السلوك (العبد الكريم، ٢٠٠٤م: ٦-٧).

يتضح مما سبق: أن الممارسة التأملية في الإشراف التربوي عملية تتضمن خطوات منهجية متتالية، تؤدي إلى دراسة متأنية للممارسات المهنية المختلفة لمدير المدرسة، وهي عملية مستمرة ومتكاملة تبدأ: بالملاحظة التأملية والتي تختلف عن الملاحظة المعتادة في كونها ملاحظة هادفة، مبنية على فكرة تربوية أو بُعد أخلاقي معين ينبغي الالتزام به في ممارسات الإشراف التربوي، فكل مدير مدرسة ناجح هو بالضرورة مفكر تأملي جيد.

أهمية الإشراف التأملي، ومبادئه

تُعد الممارسة التأملية في الإشراف التربوي إطار عمل واسع يشمل كل أنشطة الإشراف وينظمها، فالممارسة التأملية هادفة، ومستمرة، وتساعد على ترشيد مجهود مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم، وتلخصه، فلا يضيع الوقت أو الجهد في أعمال إشرافية روتينية لا تصب في صالح العمل أو تحقيق الأهداف، كما أنها تحمي مدير المدرسة من ذاتيته، وتجعله ينظر للمشكلات التعليمية بمنظور مختلف يمكن أن يُسهم بشكل أو بأخر في حلها.

كما يساعد الإشراف التأملي مدير المدرسة على فهم أعمق وأكثر استنارة لعملية الإشراف التربوي التي يمارسها، فبدلاً من أن يقوم بالأداء

الألي لعملية الإشراف التربوي، مسلماً بقناعات ورثها ممن سبقوه، يبدأ في طرح التساؤلات حولها، ومحاولة تقييم فاعليتها، وفحص الأسس التي قامت عليها.

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

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

٢- يستطيع مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم القيام بتقييم متوازن وتأملي لأداء المعلمين، وذلك من خلال تأمل آدائهم الميداني خلال فترات متقطعة.

٣- يمنح مدير المدرسة كمشرف تربوي المعلمين الحرية والفرصة الكاملة للتعبير عن مشاعرهم واتجاهاتهم وانطباعاتهم، وما يواجهونه من تحديات أثناء العمل؛ مما يُخفف من مظاهر الإحباط، والتوتر النفسي لديهم.

٤- يعمل الإشراف التأملي على مساعدة العاملين التربويين على تطوير آليه لمساعدتهم في إدارة المشاعر المتوترة الناشئة عن إشكاليات العمل.

٥- تقديم يد العون لمساعدة المعلمين على اكتشاف ردود أفعالهم تجاه العمل.

٦- مساعدة العاملين التربويين على امتلاك مهارات حل المشكلات بشكل كلي وشمولي.

٧- يساعد على امتلاك مهارات الاتصال المفتوح، والتي تساهم في الحصول على البيانات والمعلومات المهمة (عابد، ٢٠٠٥م: ٤٩).

٨- ضمان صحة وسلامة سلوكيات مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم، والمشرف التربوي الخارجي، والمعلمين، والطلاب، وذلك في ضوء قناعاتهم الشخصية بالسلوكيات المرغوبة، والمبنية على أسس منهجية تأملية.

٩- التواؤم والتوازن في جميع السلوكيات، مع عدم تجاوز حدود القيم والرؤية المؤسسية، كما يساعد على ضبط النفس لدى الأفراد (الحطيبات، ٢٠٠٨م: ١٤).

١٠- يساعد المعلم على التفكير في الاقتراحات المقدمة إليه، واختيار ما يراه مناسباً منها.

١١- تعزيز التفاعل الخالي من التهديد، فالتفاعل الذي يقوم به مدير المدرسة كمشرف تربوي مع معلميه موجه للنمو، وتعزيز نقاط القوة لدى المعلم، بدلاً من التركيز على الثغرات الصغيرة.

١٢- تعزيز الاعتقاد بفاعلية الذات، والاعتقاد بأن النتائج المرغوب بها يمكن تحقيقها.

١٣- المرونة والقدرة على استيعاب آراء الأخرين، والتكيف مع الظروف المتغيرة.

١٤- الوعي وإدراك جميع العوامل التي تؤثر في عملية صنع القرار، ووضعها في الاعتبار.

١٥- التمكين من خلال الحوار مع النفس، والحوار مع الأخر: حيث يطور مديرو المدارس، والمعلمون، والمشرفون التربويون مهارات البحث العلمي، والتفكير الناقد، والاستبصار عبر الحوار، وتعزيز

الأنماط البديلة للتفاعل المهني (المغيرية، ٢٠١٠م: ١٣٢).

١٦- تعزيز الشعور بالاهتمام والرعاية: فإبداء مدير المدرسة رعاية واهتمام حقيقيين بنمو معلميه من خلال المقترحات الداعمة، والتعزيز الصادق المعقول المبني على بيانات حقيقية يساعد على شعور المعلم بالرضا؛ مما ينعكس ايجاباً على عمله، وعلاقاته مع طلابه.

١٧- يساعد على تحقيق الاتصال والتواصل بين جميع عناصر العملية التعليمية من مديرين، ومشرفين، ومعلمين، وطلاب.

١٨- مراعاة الفروق الفردية بين المعلمين من خلال: استخدام أساليب إشرافية متنوعة حيث يتم استخدام الأسلوب الذي يتناسب مع حاجات المعلم الشخصية والمهنية.

١٩- تنمية المهارات الأساسية لدى المعلم لإدارة المواقف التعليمية بفاعلية.

٢٠- مساعدة مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم على اتخاذ القرارات من خلال توفير المصادر المعلوماتية الداخلية والخارجية، والتي تساعده في تطوره المهني، كما يساعده -كذلك- على تقويم ذاته، والتعرف على جوانب القوة فيدعمها، وجوانب الضعف فيعالجها.

٢١- ارتباط القرارات التي يتخذها مدير المدرسة بالرؤية، والرسالة، والأولويات، وبناءً على المعلومات والبيانات المتاحة، مع إمكانية تقويم هذه القرارات وفقاً لدرجة فعاليتها في تحقيق الأهداف المرجوة، وتعديلها في ضوء ذلك.

٢٢- يساعد مدير المدرسة كمشرف تربوي على استخدام مهارات التفكير العلمي، كما يُتيح له فرص التفكير في أكبر عدد ممكن

من الحلول المتاحة للمشكلة الواحدة؛ مما يُشجع على استخدام التفكير الإبداعي، وتنميته لدى جميع الأطراف.

إضافةً إلى ذلك: يختلف الإشراف التأملي كمدخل تطوري عن المدخل التقليدي في عدة أمور منها :

١- في المدخل التأملى يصبح مدير المدرسة مشاركاً فعالاً ومساعداً في تنفيذ برامج تنميته.

٢- يهدف المدخل التأملى إلى تغيير السلوك، وليس فقط اكتساب المعلومات والنظريات.

٣- إن الأساس المعرفي في المدخل التأملى يقوم على ربط النظرية بالتطبيق بعكس المدخل التقليدي الذي يفصل بينها.

ونتيجة لهذه الاختلافات الجوهرية بين المدخلين: فإنه يمكن ملاحظة أهمية المدخل التأملي في الإشراف التربوي على مختلف أعمال مدير المدرسة – خاصة- في زيادة قدرته على تحديد أولويات احتياجاته، وزيادة وعيه بالأساليب المختلفة للإشراف التربوي، وإعادة التفكير فيما يحاول تطبيقه، وتجديد طرق المتابعة والتقويم المستخدمة.

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

١- يقف الإشراف التأملي في مقابل الإشراف التقليدي: والذي يبدو فيه مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم متلقياً فقط للتعليمات الوارده إليه من الجهات الإدارية أو العلمية الأعلى، ومنفذاً لها، ودوره لا يتعدى تطبيق الأفكار والبرامج المعدة مسبقاً.

٢- في الإشراف التقليدي يكفي لإجادة عملية الإشراف: امتلاك مدير المدرسة المعارف العلمية، ومهارات التدريس، والإشراف، بينما في الإشراف التأملي: مع أهمية امتلاك هذه المعارف والمهارات، إلا أنه لابد من وجود طرائق معينة للتفكير والتأمل فيما يقوم به مدير

المدرسة؛ ففي الإشراف التأملي: يُنظر لمديري المدارس على أن لديهم القدرة على تحديد المشكلات المتعلقة بإشرافهم، وطرحها للنقاش، ومن ثم إيجاد الحلول المناسبة لها.

٣- في الإشراف التأملي لابد أن يكون لمدير المدرسة دوراً في وضع أهداف وغايات العمل الذي يقوم به، ولابد أن يتفحص (يتأمل) في القناعات والفرضيات التي يقوم عليها إشرافه، بمعنى أنه: لابد أن ينظر كل مدير مدرسة إلى ما يقوم به من عمل أثناء عملية الإشراف، ويبحث عن الفرضيات والقناعات التي أدت إلى هذا العمل، ولماذا لم يؤده بطريقة أخرى، كما يختبر هذه الفرضيات والقناعات، ويعيد النظر فيها للتأكد من سلامتها.

٤- يقف الإشراف التأملي في مقابل الإشراف التقليدي في تطوير طرق التدريس، والتي يرى أن التطوير التربوي إنما يكون بتقديم حلول جاهزة للمعلم على شكل نماذج تدريسية، أو حلول لمشكلات مدرسية تدريسية على المعلم أن يتّبعها، بدلاً من تطوير قدرات المعلم، ودفعه لاتخاذ القرارات التدريسية القائمة على الفهم العميق والتفكير الطويل في الأوضاع التدريسية التي يعمل فيها، بينما يؤكد الإشراف التأملي على دور المعلم في إصلاح العملية التعليمية، وتطوير المدرسة، وذلك إذا امتلك قاعدة ثمينة من الخبرة والمعلومات (العبد الكريم، ٢٠٠٤م: ٣-٤).

ويقوم نموذج الإشراف التأملي يقوم على فرضيتين أساسيتين، وهما:

١- المسئولية والالتزام الذاتي بتطوير النفس.

٢- ضرورة امتلاك مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم المهارات اللازمة لدراسة الأساليب المختلفة للإشراف التأملي، وتحليلها،

ومراجعتها، واختيار الأنسب منها، والذي يتناسب مع طبيعة المعلم من ناحية، وطبيعة الموقف التعليمي من ناحية أخرى.

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

١- توفير بيئة مناسبة ومحببة للتعلم والاستكشاف.

٢- الانتباه إلى كيفية تنفيذ الزيارات الصفية، وتحديد أهدافها.

٣- تقديم الأفكار الجديدة على شكل مقترحات وليست إملاءات.

٤- امتلاك مهارات حل المشكلات.

٥- توظيف أسلوب التأمل النفسي.

٦- احترام عملية الإشراف التربوي.

٧- تقديم التوجيهات، والتغذية الراجعة (أبو عابد، ٢٠٠٥م: ٤٨).

مهارات المشرف التربوي المتأمل، وخصائصه المختلفة

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

١. مهارات التفكير الناقد، ونقد الواقع لتعديله، ووضع بدائل إيجابية للسلبيات المتواجده فيه، وليس مجرد تحديد نقاط الضعف فقط.

٢. مهارات الإقناع، وتعديل السلوك، وإعطاء الفرصة للحوار، ومناقشة الاختلافات في الأراء والمشاعر، وطرح الأسئلة الناتجة عن التفكير العميق.

٣. مهارات التغيير، وتعديل قناعات واتجاهات المعلمين بما يخدم العملية التعليمية.

٤. مهارات تحديد المشكلة، وتحليلها إلى جوانبها المختلفة، وجمع البيانات والمعلومات المتعلقة بها، ووضع البدائل والحلول

المختلفة، واختيار البديل المناسب، والذي يتناسب مع الامكانات المادية والمالية والبشرية المتوفرة في المدرسة.

٥. مهارات إدارة الوقت، وإدارة الازمات، والتخطيط الناجح.

٦. مهارات الاتصال، والتحدث، والإقناع، والإنصات، والقراءة، والكتابة، والتي تساعد على تنشيط العلاقات بين مدير المدرسة والمعلمين لزيادة كفاءة العمل؛ مما يساعد على تحقيق الرضا الوظيفي .

٧. مهارات التقويم الذاتي، ويتم فيها وضع مجموعة من المعايير العلمية المقننة، والتي تساعد مدير المدرسة على تقييم ذاته.

وكما أشار (العبد الكريم، ٢٠٠٤م): فإن مدير المدرسة المتأمل يتميز بعدة خصائص مختلفة منها أنه:

١. يختبر المشكلات التي تعترضه في المدرسة، ويحاول إيجاد الحلول المناسبة لها.

٢. على وعي بالقناعات والفرضيات التي ينطلق منها إشرافه، ويُخضع هذه القناعات والفرضيات للبحث الدائم.

٣. متنبه للسياق (المحيط) المؤسسي والثقافي الذي يُشرف فيه، وأثره في إشرافه.

٤. يشارك في جهود الإصلاح والتغيير في المدرسة.

٥. يتحمل مسئولية نموه المهني (العبد الكريم، ٢٠٠٤م: ٥-٦).

إجراءات تطبيق نموذج الإشراف التأملي

يتميز نموذج الإشراف التأملي بأنه يجمع مزايا متنوعة من النماذج الإشرافية الأخرى؛ ففيه البعد الذاتي: المتمثل في الدافعية، والتوجه نحو حل المشكلات، والتنمية المهنية لمدير المدرسة، وفيه البعد التعاوني: من خلال انطلاقه من مفهوم التشارك في المسؤولية بين مدير المدرسة

باعتباره مشرف تربوي مقيم، والمشرف الخارجي، والمعلم، والطالب، وفيه كذلك البعد التفكيري: من خلال انطلاقه من فكرة الممارسة التأملية.

وكما أشار ناني ويندول (Nany & Yendol, 2000)، فإن تطبيق نموذج الإشراف التأملي يمر بمجموعة من الخطوات، وهي:

١- عقد دورات متعاقبة من اللقاءات القبلية، وملاحظة للمواقف التعليمية، واللقاءات البعدية؛ لتوضيح كيف تؤثر أحداث عملية التعليم على المتعلمين، وما العلاقة بين هذه الأحداث ومعتقدات المعلم حول العملية التعليمية.

٢- اشتراك مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم، مع المشرف التربوي الخارجي، وكذا مع المعلم في عملية الإشراف التربوي.

٣- استخدام وسائل الاستقصاء والتجريب التي ترتكز على اختبار الفرضيات بعد جمع البيانات من ملاحظة المواقف التعليمية.

٤- الاستمرارية في عملية التدريب وعدم انقطاعها (Nany & Yendol, 2000: 3).

يتضح مما سبق: أن التركيز في نموذج الإشراف التأملي يكون على عملية التعلم أكثر من التركيز على نتائجها، وذلك من خلال قيام مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم بوظيفة المرشد والدليل للمعلم، وليس المحدد لطريقة عمله، فهو الذي يُوجه المعلم إلى الطريقة المثلى للتعلم، كما يساعده على تحليل سلوكه أثناء تدريسه للطلاب، ويناقش معه تأثيرها عليهم.

كما يُوفر نموذج الإشراف التأملي وسيلة لمدير المدرسة والمعلم للاستفادة من الدورة الاستقصائية التي تبدأ بمقابلة مدير المدرسة للمعلم، وتقديم الإرشاد والنصح له من خلال عملية تحليل شامل لسلوكياته أثناء تدريسه للطلاب، وتأثيرها عليهم (Nany, &Yendol, 2000: 4).

فضلاً عن ذلك: يشترك مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم مع المعلم بعد ملاحظة موقف تعليمي معين، في عملية استقصاء يتأمل فيها المعلم الطريقة التي نفّذ بها الموقف التعليمي، ويُعاود التفكير فيها، كما يقومان معاً بتحديد الجوانب الفاعلة فيه، والجوانب الأقل نجاحاً، ويكون ذلك من خلال توجيه بعض الأسئلة إلى المعلم على النحو التالي:

١- هل تعتقد أن جميع الطلاب استفادوا من تقديمك لموضوع الدرس؟ وما هو دليلك على ذلك؟.

٢- كيف تواصلت مع جميع طلابك لمساعدتهم على الفهم؟.

٣- ما الاستراتيجيات التي استخدمتها لتوسيع مجال تفكير طلابك؟.

٤- هل تعتقد أن هناك طرائق أكثر فاعلية لتحقيق ذلك؟ وما هي في اعتقادك؟.

٥- أي من أهدافك تم تحقيقه؟.

٦- هل تعتقد أن الطلاب تعلموا المادة الدراسية؟ وكيف ستتحقق من ذلك؟.

٧- ماذا ستعمل غداً لمتابعة درس اليوم؟. (Alger and Chizhik, 2006).

وتُعد الأسئلة في حد ذاتها أكبر مثير لعمليات التفكير التأملي، وهدفها ليس مجرد الحصول على إجابات تقريرية من المعلم، بل تجعله يتوقف ليراجع كل ممارساته التدريسية والإدارية، ويحاول تطويرها بإستمرار.

مما سبق يتضح: أن نموذج الإشراف التأملي يتضمن فحصاً ناقداً للممارسات التربوية بهدف الوصول إلى مستوى فهم جديد ييسر تحسين الممارسة الإشرافية الحالية، وفي هذا المجال قدم (عبد الواحد) نموذجاً مبسطاً دائرياً، تتحول فيه خبراتنا إلى مبادئ ونظريات شخصية توجه أعمالنا في المواقف اللاحقة، ويؤدي تفاعل سلوكنا مع الموقف الجديد

إلى دورة أخرى للمنحنى التأملي والفهم، ويُمكن إجمال منهجية العمل بهذا النموذج على النحو الأتي:

١- **الانتباه إلى الخبرات الشخصية الحقيقية** وتتميز هذه المرحلة بالإنتباه الواعي للأحداث التي تطرأ داخل غرفة الصف، حيث يقع التركيز بشكل انتقائي في كل موقف تعليمي تعلمي على بعض المتغيرات مع تجاهل بعض المتغيرات الأخرى.

٢- **فحص الخبرات الشخصية**، وتحليلها، وتحديد العوامل المتداخلة فيها: وتتميز هذه المرحلة بتحليل الخبرات الشخصية، وذلك عن طريق تحديد العوامل الأساسية المؤثرة في الموقف التعليمي.

٣- **صياغة المفاهيم والقواعد والمبادئ** انطلاقاً من التحليل السابق يتم وضع مجموعة من التعميمات، وصياغتها على شكل مفاهيم ومبادئ؛ حتى يتم فهم ما يجري بصورة أكثر تجريداً، ووضع تفسيراً مناسباً للأحداث.

٤- **بناء نظرية شخصية نقوم باختبارها:** حيث يتم استخدام المبادئ والمفاهيم المستنبطة في المرحلة السابقة، وذلك لبناء نظرية شخصية حول ما يمكن أن يحدث عند إجراء أي تغيير في الأوضاع القائمة نحو الأفضل (عبد الواحد، ٢٠١٠م: ٢٢-٢٣).

فضلاً عن ذلك: هناك مجموعة من الإرشادات التي تساعد مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم على تطبيق نموذج الإشراف التأملي، ومن هذه الإرشادات ما يلي:

١- عقد اجتماعات دورية منتظمة للمعلمين، وتشجيعهم على طرح تساؤلاتهم، وإبداء آرائهم ومقترحاتهم بحرية.

٢- منح المعلمين فرصة المشاركة بفاعلية في اتخاذ القرارات التي تهمهم.

٣- وضع جدول زمني محدد لعقد جلسات إشرافية منتظمة على فترات مع المعلمين.

٤- عقد ورشات عمل لتدريب مديري المدارس على تنمية مهارات الاتصال والتواصل لديهم، واكسابهم مهارة بناء علاقات طيبة مع العاملين التربويين.

٥- استخدام أسلوب النقاش الهادف لجمع معلومات عن ممارسات المعلمين، وتحليلها.

٦- تحديد مواطن القوة لدى المعلمين، واتخاذها أساساً للتطور والنمو المستمر.

٧- التأكد من مراجعة مواصفات العمل، وأداء العاملين لأعمالهم؛ لأنها تتضمن مهارات تدعم استخدام الإشراف التأملي.

٨- مناقشة انجازات العاملين التربويين تعاونياً وتبادلياً في فترات متقاربة خلال العام الدراسي (أبو عابد، ٢٠٠٥م: ص ٤٨).

أساليب الإشراف التأملي

تتعدد وتتنوع أساليب الإشراف التأملي، ومن أهم هذه الأساليب:

١- **صحيفة الإشراف التأملي** وهي طريقة لتسجيل الملاحظات، وإبراز وجهات النظر المختلفة، وتحليل الممارسات المختلفة، والمساهمة في فهم الأحداث، واستخلاص التوصيات، وإعادة هيكلة الخبرة والاستفادة منها في مواقف لاحقة، وهي وثيقة كتابية تنمو بإطراد مع مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم، وذلك لتسجيل التقدم المحرز في العملية الإشرافية الخاصة به، ويمكن الاحتفاظ بصحيفة التأمل عن أي مهام إشرافية يقوم بها المعلم أو مدير المدرسة خلال العمل اليومي.

وكما أشارت موون (Moon, 1999): فإن صحيفة الإشراف التأملي ليست مجرد سجل للإشراف؛ ففي سجل الإشراف قد تُكتب عناصر

خاصة بالعملية الإشرافية فقط، أو فعالياتها بشكل روتيني، ولكنها سجل من الأفكار التأملية النابعة من مهام وعمليات الإشراف التربوي ولكن برؤية مدير المدرسة فهو المستفيد الأول من هذه الصحيفة، ويمكنه الاحتفاظ بها كسجل لما تعلمه، واكتسبه من خبرات في الإشراف التربوي، وهي حافز للمضي قُدماً، فضلاً عن انها تُعد وسيلة لكي يقُوم مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم نفسه، ويتابع التقدم الذي حققه، كما تُمكنه من معرفة الثغرات في المهام الخاصة به (Moon, 1999:121-122).

٢- **الملف الوثائقي** تُعد الملفات الوثائقية وسيلة لتشجيع التأمل من أجل التطوير، وتساعد على التقدم الوظيفي، وتقويم الأداء حيث تكشف المواد المختارة في الملف: معلومات عن فلسفة مدير المدرسة كمشرف تربوي، وقدراته القيادية، والتزامه بالنمو المهني، وقدرته على حل المشكلات، وتطوير البدائل، وتقديم المقترحات، والرغبة في قبول المهمات الصعبة.

٣- **التفكير بصوت** عالٍ يُعد إظهار الأفكار بصوت عالٍ، وبشكلٍ ملحوظ مع الزملاء أمراً فعالاً –خاصة– عندما يتعلق الأمر بالتخطيط واتخاذ القرارات، وقد يأخذ التفكير بشكل ملحوظ شكل وصف الايجابيات والسلبيات، وتحليلها مما يؤدي إلى إيجاد حلول وأدوات فعالة يمكن تنفيذها فردياً وجماعياً.

٤- **الإحتفاظ بسجل للأفكار** إن تسجيل الأحداث وتحليلها يساعد على التدبر والتأمل، وقد تكون عملية التسجيل رسمية أو غير رسمية، وقد تكون وصفاً لأحداث مهمة يمكن لمدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم أن يُركز انتباهه عليها، ويُعد قيام مدير المدرسة بملاحظة المواقف الصفية، وتسجيل ما يتم أثناءها،

وتحليله صورة مبسطة لسجل الأفكار التي تساهم في تقييم أداء المعلم (الدغيشي، ٢٠٠٧م: ٦٧).

٥- **البحوث الإجرائية:** تُمثل البحوث الإجرائية شكلاً من أشكال الاستقصاء المستندة إلى اثارة تساؤلات حول الممارسات التربوية، وفيها يتم اختيار مشكلة معينة تهم مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم، ويتم تصميم خطوات لجمع المعلومات، وتحليلها؛ لمعرفة مستقبل هذه المشكلة، والتعامل معها مما يؤدي إلى كشف غموضها، وتقديم الحلول المناسبة لها.

٦- **أشرطة الفيديو والأشرطة السمعية:** وفيها يقوم مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم بتسجيل لقائه الإشرافي، ثم يقوم بمشاهدته لتحليل أسلوبه في الإشراف، ومدى تقبل المعلمين لتوجيهاته.

٧- **متصل الكفايات:** ويتم اختيار مجموعة من الكفايات المحددة، ويقوم مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم بترتيب كفاياته في هذه المعايير من الأكثر إلى الأقل، ثم يقوم بتحديد مجموعة من العوامل التي تمنعه من أن يكون أكثر كفاية، وكيفية التغلب عليها.

٨- **استراتيجية حل المشكلات:** وهي تُستخدم داخل الموقف الإشرافي أو خارجه بطريقة فردية أو تعاونية، وتتم وفق مجموعة من الخطوات، وهي: تحديد المشكلة، واقتراح الحلول الممكنة، وتقييمها، ووضع الخطة التنفيذية، ثم تنفيذها، وأخيراً تقويم النتائج.

٩- **مجموعات التعلم:** وهي عبارة عن عدد قليل من الأفراد (معلمين- ومديرين- ومشرفين تربويين) يتحدون معاً بهدف تنمية قدراتهم ومهاراتهم من خلال تعلم جديد.

١٠-**البروتوكلات المتناغمة:** وهي عبارة عن مجموعة من الزملاء يقومون بفحص أعمال بعضهم البعض، مع الإشادة بالأعمال المتميزة، وذلك أثناء عرض جلسة رسمية متناغمة يتم فيها العرض والتأمل (المغيرية، ٢٠١٠م: ١٢٩-١٣٠).

١١-**جلسات إشراف الأقران أو الزملاء:** يُعد أسلوب جلسات الأقران وسيلة لتعليم التفكير التأملي وأدواته المختلفة، وذلك من خلال تشكيل مجموعات أقران متفاوتة المستوى بحيث يكون مدير المدرسة ذو القدرة العالية على التفكير التأملي في مجموعة واحدة مع مدير المدرسة ذو القدرة المنخفضة على التفكير التأملي، فيحدث التفاعل الذي يسمح بتبادل الخبرات، وارتفاع مستوى التفكير التأملي لمديري المدارس ذوي القدرات المنخفضة على التفكير التأملي في المهام الإشرافية.

وجدير بالذكر: أننا لا نستطيع القول أن هناك أسلوب واحد من الأساليب السابقة هو أفضل أساليب الإشراف التأملي، والذي يصلح مع كل المعلمين فى كل المواقف، وفى جميع المدارس، وفى كل الظروف؛ لأن الاشراف التربوى متغير بتغير الأحوال المجتمعة، وبتغير الأهداف التربوية، وبتغير المواقف التعليمية، ومن ثم سيجد مدير المدرسة نفسه أمام أكثر من متغير، وأكثر من احتمال، وقد يجد نفسه مضطراً لاستخدام هذا الاسلوب أو ذلك أو المزج بينهما، أو المزاوجة بين عدة أساليب ليواجه متطلبات المواقف التعليمية التى يشرف عليها.

متطلبات نجاح نموذج الإشراف التأملي

اتضح مما سبق: طبيعة نموذج الإشراف التأملي، وأهميته، ومبادئه، وكيفية تطبيقة، وأساليبه المختلفة، وأخيراً فلكي نستطيع تطبيق نموذج الإشراف التأملي في المدرسة؛ فإنه لابد من **توافر مجموعة من المتطلبات من أهمها ما يأتي:**

١- أن يكون مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم قادراً على: التزود بالمعرفة المهنية، والتأمل، وتحقيق العدالة، فضلاً عن رؤيتة للأمور في سياقها الثقافي، وفهم العملية التعليمية في إطار الاعتبارات الاجتماعية، والتاريخية، والسياسية، والثقافية للطلاب والمعلمين بالمدرسة.

٢- أن يمتلك مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم طرائق معينة في التفكير والتأمل في عمله الإشرافي، بجانب امتلاكه للمعرفة العلمية، ومهارات التدريس.

٣- أن يتفحص مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم القناعات والفرضيات التي يقوم عليها إشرافه، بمعنى: ضرورة النظر إلى ما يقوم به من عمل أثناء عملية الإشراف، والبحث عن الفرضيات والقناعات التي أدت إلى هذا العمل، ولماذا لم يؤده بطريقة أخرى، واختبار هذه الفرضيات والقناعات، واعادة النظر فيها للتأكد من سلامتها وصحتها.

٤- أن ينظر مدير المدرسة إلى التدريس باعتباره عملية تعلم مستمرة، يكتسب فيها المعلم مهارات التحليل، ودراسة أساليبه التدريسية، وأن دور برامج إعداد المعلمين في كليات التربية مهما بلغت من الجودة والإتقان ما هي إلا الخطوة الأولى فقط لتأهيل المعلم، ومن ثم فلابد من وجود بيئة تنظيمية قائمة على المشاركة والتعاون، وتُشجع الإقدام والتقصي والتفكير الناقد، وتتسم بالاحترام المتبادل، والتسامح، والالتزام، والشجاعة، والعمل بروح الفريق.

٥- أن يصبح التفكير التأملي طريقة للحياة وليس مجرد أسلوب عمل؛ فالممارسة التأملية ترتكز على تطوير العلاقات التي تدعم

النمو والتطور بين مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم وبين المعلمين، ويحدث التعلم والتغيير خلال هذه العلاقات.

٦- تنفيذ الإشراف التأملي بمكوناته الثلاثة، وهي: (التأمل، والتعاون، والمقابلات المنتظمة) في البرامج التعليمية بشكل تدريجي.

٧- الاهتمام بالعمليات والمحتوى وتقديم الأفكار الجديدة كمقترحات وليس قواعد، والقدرة على تحديد القضايا والأوضاع بدقة (المغيرية، ٢٠١٠م: ١٣٢-١٣٣).

٨- أن يركز مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم على الجانب الفني لأداء المعلمين، وإكسابهم المهارات المختلفة، وتطوير آدائهم، وقدراتهم، إلى جانب دفعهم لاتخاذ القرارات التدريسية القائمة على الفهم العميق، والتفكير الطويل في الأوضاع التدريسية التي يعملون فيها، دون أن يُقدم لهم حلولًا جاهزة لذلك.

٩-أن يُنوع مدير المدرسة في الأساليب التي يستخدمها في عملية الإشراف التأملي حيث يتوقف اختيار الإسلوب الإشرافي على: طبيعة الموقف التعليمي، والهدف منه من ناحية، وكذا طبيعة المعلمين من حيث: (قدراتهم، ومهاراتهم، وخبراتهم المختلفة) من ناحية أخرى، فضلًا عن ضرورة ملائمة الأسلوب الإشرافي لظروف المدرسة.

١٠- عقد دورات تدريبية للمشرفين التربويين، ومديري المدارس، والمعلمين لتوضيح طبيعة الإشراف التأملي، وأهميته، ودوره في تجويد العملية التعليمية، فضلاً عن توضيح كيفية تطبيقه، وأساليبه المختلفة.

١١- تقديم خدمات فنية منظمة تساعد المشرفين التربويين، ومديري المدارس، والمعلمين على فهم طبيعة الإشراف التأملي، وكيفية تطبيقه.

١٢- أن يمتلك مدير المدرسة القدرة على تحديد المشكلات المتعلقة بالعمل الإشرافي، وطرحها للنقاش، وإيجاد الحلول المناسبة لها، فضلاً عن دوره في وضع أهداف العمل الإشرافي الذي يقوم به، وغاياته المختلفة.

١٣- أن ينظر مدير المدرسة للمعلمين كقادة تربويين في محيطهم المدرسي، وأن لهم دوراً في تطوير العملية التعليمية، فضلاً عن إيمانه القوي بأن المعلم الجاد والخبير يمتلك قاعدة ثمينة من الخبرات والمعلومات تؤهله إذا وُجهت التوجيه الصحيح أن تكون مصدراً مهماً من مصادر إصلاح العملية التعليمية.

١٤- تقليل الأعباء والتكليفات الإدارية التي تستهلك الوقت الأكبر من عمل مدير المدرسة؛ مما يطغى في احيان كثيرة على وظيفته الإشرافية، مع زيادة وعيه بأهمية الدور الإشرافي الذي يقوم به كمشرف تربوي مقيم.

١٥- وجود علاقة إيجابية بين مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم وبين المعلمين، مع ضرورة التواصل المستمر معهم، ومراعاة ظروفهم المختلفة، وعدم الحكم عليهم من خلال مستوى طلابهم، فعندما تكون العلاقة مفتوحة ومدعمة وبعيدة عن التفتيش والتقويم، فإن المعلمين يكونون أكثر استعداداً للتأمل في أعمالهم.

١٦- توفير المخصصات المالية اللازمة لتطبيق الأساليب المختلفة للإشراف التأملي مما يُشجع مدير المدرسة، والمشرف التربوي الخارجي على تطبيق هذا النموذج الحديث في الإشراف التربوي.

١٧- أن يشترك مديرو المدارس مع المشرفين التربويين الخارجيين في وضع البرامج التدريبية، وتصميم خطط عمل لتنمية مهارات المعلمين، وذلك في ضوء احتياجاتهم المختلفة، وبناءً على البرامج والأنشطة التي تنفذها وزارة التربية والتعليم.

الدراسات السابقة

١- دراسة صفية (الدغيشي، ٢٠٠٧م)

هدفت الدراسة إلى: تقصي واقع ممارسات التفكير التأملي في صنع القرار لدى مديري المدارس في سلطنة عمان من وجهة نظرهم، والتوصل إلى مجموعة من الاجراءات المقترحة لتطوير هذه الممارسات، وقد تكونت عينة الدراسة من عدد (١١٦) مديراً ومديرة، من مديري المدارس المتضمنة للصفوف (١٠ - ١٢)، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي.

وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يأتي:

أ. تراوحت درجة الممارسة الفعلية للتفكير التأملي في صنع القرار لدى مديري المدارس في سلطنة عمان وفقا لآراء عينة الدراسة بين المتوسطة والكبيرة جداً.

ب. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسات التفكير التأملي في صنع القرار لدى مديري المدارس في سلطنة عمان تعزى لكل من متغير: (النوع الاجتماعي، والمؤهل، والمشاركة في الدورات التدريبية)، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح الفئة الأكثر خبرة في الوظيفة.

٢- دراسة (Davys and Beddoe, 2009)

وقد هدفت الدراسة إلى: تسهيل التفكير التأملي في الممارسات الأولية للإشراف التربوي على طلاب الدراسات العليا، وتنمية مفاهيم الطلاب الأساسية من حيث ملكيتهم للمادة الدراسية وإتقانها، وتناولت

الدراسة: توجيهات المشرف التربوي المسؤول في الوقت نفسه عن تعلم الطلاب، وتوجيههم خلال العملية التعليمية، وكانت أهم التحديات التي تواجه المشرف التربوي هي: الاستمرار في التركيز على إكساب الطالب خبرات جديدة، دون التركيز فقط على اكتسابه هو كمشرف خبرات، وفي النهاية قدم الباحثان نموذجاً للتعلم التأملي، يُحدد أهمية تدخل المشرف للتصحيح، والتسهيل أثناء الإشراف الفعال، وتم تطبيقه على دراسة حالة لتوضيح فائدته التطبيقية.

٣- دراسة (عبد المجيد البحراني، ٢٠١٠م)

هدفت الدراسة إلى: الكشف عن أثر برنامج الإشراف الإلكتروني في تنمية التفكير التأملي والممارسات الصفية لدى الطلبة معلمي العلوم بكلية التربية في جامعة السلطان قابوس، وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٠) طالباً معلماً بواقع (١٧) طالباً معلماً، و(٢٣) طالبة معلمة من الطلبة معلمي العلوم بكلية التربية في جامعة السلطان قابوس للعام الجامعي ٢٠٠٧/٢٠٠٨م، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي.

وقد توصلت إليها الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها:

وجود اختلاف في مستوى الممارسات الصفية لدى الطلبة معلمي العلوم بكلية التربية في جامعة السلطان قابوس باختلاف مستواهم في التفكير التأملي، وذلك لصالح الطلبة المعلمين ذوي التفكير التأملي المرتفع.

٤- دراسة (بريك، ٢٠١١م)

وقدهدفت هذه الدراسة إلى: التعرف على واقع ممارسة المشرفات التربويات للنماذج الإشرافية الحديثة بمنطقة جازان بالمملكة العربية السعودية، وتناولت هذه الدراسة بعض نماذج الإشراف التربوي الحديث مثل: (الإشراف الإكلينيكي، والإشراف التطوري، والإشراف المتنوع، والإشراف التأملي، والإشراف الإلكتروني)، والتعرف على أهم المعوقات التي تحول دون ممارسة هذه النماذج الإشرافية الحديثة.

وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة؛ ما يأتي:

أ. عدم ممارسة المشرفات التربويات بمنطقة جازان لكلاً من: (نموذج الإشراف التطوري، ونموذج الإشراف المتنوع، ونموذج الإشراف التأملي)، بينما تمارس كلاً من: (نموذج الإشراف الاكلينيكي، ونموذج الإشراف الالكتروني) بدرجة نادرة.

ب. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول ممارسة المشرفات التربويات بمنطقة جازان للنماذج الإشرافية الحديثة تُعزى لمتغيرات: (اختلاف عدد سنوات الخبرة في مجال التدريس، واختلاف عدد سنوات الخبرة في مجال الإشراف التربوي).

ج. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول معوقات ممارسة نماذج الإشراف التربوي الحديثة تُعزى لمتغير: (اختلاف عدد سنوات الخبرة في مجال الإشراف).

٥- دراسة (شاهين، ٢٠١٢م)

والتي هدفت إلى: التعرف على واقع الممارسات التأملية لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة القدس المفتوحة، وعلاقتها باتجاهاتهم نحو التطور المهني الذاتي في ضوء بعض المتغيرات، وتكونت عينة الدراسة من عدد (١١٧) عضو هيئة تدريس، تم اختيارهم بطريقة العينة الطبقية من أعضاء هيئة التدريس العاملين في فروع جامعة القدس المفتوحة في الضفة الغربية،و لتحقيق هذه الأهداف تم تطبيق أداة الدراسة المكونة من بعدين الأول: يتعلق بالممارسات التأملية، والثاني: يتعلق باتجاهاتهم نحو التطور المهني الذاتي.

وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة؛ هي:

أ. أن درجة الممارسات التأملية لأعضاء هيئة التدريس عالية.

ب. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الممارسات التأملية لأعضاء هيئة التدريس وفقاً لمتغيرات: (المؤهل العلمي، والكلية، وعدد سنوات الخبرة، والحالة الوظيفية)، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهاتهم نحو التطور المهني الذاتي، ودرجة ممارساتهم التأملية.

٦- دراسة (Lawlor, 2013)

وقد هدفت الدراسة إلى: تصميم وتطبيق برنامج تفاعلي للإشراف التأملي لمديري دور الرعاية الاجتماعية للأطفال، وذلك لتنمية مهاراتهم الإشرافية، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي في تدريب عينة من مديري دور الرعاية الاجتماعية للأطفال على مجموعة من المهارات الإشرافية التأملية، وقد أشارت النتائج التي توصلت إليها الدراسة إلى: ضرورة أن يركز أي برنامج إشراف تأملي على الوظائف الإشرافية الأساسية للمدير كي يكون برنامجاً فعالاً، كما أكدت النتائج –كذلك– على أهمية العلاقات الإنسانية، وتنميتها من خلال المبادرة الفردية لنجاح العلاقات التفاعلية ضمن العمليات الإشرافية، وكذلك تشجيع نظم الإشراف التفاعلية في تطوير نظم الإدارة ومستقبلها.

٧ – دراسة (Tomlin et al, 2014)

واستخدمت الدراسة أسلوب دلفاى لتحديد المكونات الأساسية للإشراف التأملي لدى الأكاديميين والعاملين في مجال العلوم الصحية، وقد تضمن المسح رصد المعتقدات السائدة عن أفضل ممارسات ممكنة عند الاشتراك في مواقف الإشراف التأملي، ثم وصف السلوكيات التي يسلكها المشرفون والمشرفات عند دخولهم في علاقات إشرافية تُشجع الممارسة التأملية، وفي النهاية اتجهت الدراسة إلى تحديد العناصر التكاملية في الإشراف التأملي الفعال.

التعليق على الدراسات السابقة

يتضح من الدراسات السابقة: أن هناك عدداً من الدراسات التي تمت في البيئة العربية، وتناولت أساليب الإشراف التربوي الحديثة، وأثرها في تنمية ممارسات التفكير التأملي لدى عينة الدراسة مثل: دراسة كلاً من (صفية الدغيشي، ٢٠٠٧م)، والتي اهتمت بدراسة واقع ممارسات التفكير التأملي في عملية صنع القرار لدى مديري المدارس في سلطنة عمان، ودراسة (البحراني، ٢٠١٠م)، والتي تناولت نموذج الإشراف الإلكتروني كأحد النماذج الحديثة في الإشراف التربوي، وأثره في تنمية التفكير التأملي لدى الطلاب المعلمين في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس، وكذا دراسات تناولت واقع ممارسة المشرفين التربويين للأساليب الإشرافية الحديثة مثل: دراسة (بريك، ٢٠١١م)، والتي تناولت واقع ممارسة المشرفات التربويات للنماذج الإشرافية الحديثة بمنطقة جازان بالمملكة العربية السعودية، ودراسة (شاهين، ٢٠١٢م)، والتي تناولت واقع الممارسات التأملية لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة القدس المفتوحة، وعلاقتها باتجاهاتهم نحو التطور المهني الذاتي في ضوء بعض المتغيرات .

وتتفق الدراسة الحالية مع هذه الدراسات في: ضرورة البحث عن نماذج حديثة للإشراف التربوي، كما تتفق مع دراسات: (الدغيشي، ٢٠٠٧م)، و(البحراني، ٢٠١٠م)، و(شاهين ٢٠١٢م) على أهمية التفكير التأملي كأحد أنماط التفكير العلمي، وضرورة تنميته، والاهتمام به، ولكنها تختلف عن هذه الدراسات في: تناولها لنموذج الإشراف التأملي كأحد النماذج الحديثة في الإشراف التربوي، والتعرف على طبيعته، وأهميته، وكيفية تطبيقه، فضلاً عن تحديد درجة ممارسة مديري المدارس للممارسات التأملية في الإشراف التربوي، وهو ما لم تتناوله الدراسات السابقة؛ مما يؤكد على أهمية الدراسة الحالية في تناولها

لموضوع جديد لم يتم تناوله قبل ذلك في البيئة المصرية، وذلك في حدود علم الباحثة.

أما دراسة كلاً من: (Davys and Beddoe, 2009)، ودراسة (Lawlor, 2013)، ودراسة (Tomlin et al, 2014)، والتي تناولت نموذج الإشراف التأملي، ولكن كانت العينات في هذه الدراسات إما طلاب الجامعات خاصة طلاب الكليات الطبية، أو مديري دور الرعاية الاجتماعية للأطفال، أو الأكاديميين والعاملين في مجال العلوم الصحية، وقد استفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسات في: تحديد طبيعة الإشراف التأملي، ولكنها اختلفت عن هذه الدراسات في طبيعة المجال الذي يُطبق فيه الإشراف التأملي، وهو مديري مدارس التعليم العام، والذي يختلف بطبيعة الحال عن الإشراف التأملي في أي مجال أخر نظراً لطبيعة العملية التعليمية من جهة، وطبيعة المتغيرات المحيطة بها من ناحية أخرى.

مصطلحات البحث

الإشراف التأملي

يُعرف البحث الإشراف التأملي بأنه: أسلوب لمساعدة مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم في تطوير قدراته على التأمل في عمله من خلال التدبر والتأمل في الفعل قبل وبعد حدوثه، كما يُمكن النظر إليه باعتباره نمط إشرافي، يتبنى فيه مدير المدرسة كمشرف تربوي الإشراف الناقد بممارسة لقاءات منتظمة مع المعلمين؛ لتحليل ومناقشة المواقف التعليمية المختلفة، وتقديم الحلول المناسبة.

فروض البحث

١- يتمتع المديرون بمدارس التعليم العام بالعينة قيد البحث بدرجة وعي مرتفعة بممارسات الإشراف التأملي في عملهم.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث من المديرين بالعينة قيد البحث على استبيان ممارسات الإشراف التأملي لديهم.

٣- لا تختلف متوسطات درجات مديري مدارس التعليم العام بالعينة على استبيان الإشراف التأملي باختلاف كلاً من: نوع المدرسة (حكومي، وخاص)، والمرحلة: (ابتدائي، وإعدادي، وثانوي).

إجراءات البحث

يتناول هذا الجزء من البحث: عرضاً لمنهج البحث، والعينة، ووصفاً لأدواته، والتأكد من صلاحية الأدوات، والمعالجة الاحصائية.

أولاً: منهج البحث

تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطى التحليلي، والذي يعتمد على دراسة الظاهرة محور البحث، ووصفها وصفاً دقيقاً يُعبر عنها، كما تم تحليل الأدبيات ذات الصلة بمشكلة البحث، وبناء الأدوات، والتنظير للبحث الحالي، وتفسير النتائج، ومناقشتها.

ثانياً: عينة البحث

١- مجتمع البحث

تكون مجتمع البحث من: مديري ومديرات مدارس التعليم العام بمحافظة الإسكندرية، وقد بلغ عددهم (٢٣٠٠) مديراً ومديرة، بمتوسط أعمار (٥٥) سنة، وانحراف معياري (٣.٥).

٢- عينة البحث

تكونت عينة البحث من عدد (١٢٠) مديراً ومديرة من مدارس التعليم العام بمحافظة الإسكندرية بإداراتها المختلفة، بنسبة بلغت (٥%) تقريباً من المجتمع الأصلي للبحث، وذلك طبقا لحجم المجتمع الأصلى

فى المناطق التعليمية المختلفة، ويوضح الجدول رقم (١) التالي بيان بعينة البحث:

جدول رقم (١)
بيان بعينة البحث.

	ابتدائي	إعدادي	ثانوي	مجموع
ذكور	36	25	7	68
إناث	14	28	10	52
مجموع	50	53	17	120

وتضمنت عينة البحث من: (٨٩) مديراً ومديرة لمدرسة حكومية، و(٣١) مديراً ومديرة لمدرسة خاصة.

ثالثاً: أداة البحث

قامت الباحثة بتصميم استبيان: بهدف رصد الأهمية النسبية لممارسات الإشراف التأملي من وجهة نظر عينة من مديري مدارس التعليم العام بمحافظة الإسكندرية، وذلك لاستخدام نتائجها في توجيه النموذج المقترح للإشراف التربوي التأملي، وتكونت الاستبانة في صورتها الأولية بعد التحكيم من (٣٠) مفردة، وتم تطبيقها خلال الفصل الدراسي الأول، من العام الجامعي ٢٠١٤/٢٠١٥م.

وقد تم سؤال مدير كل مدرسة: أن يقوم بتحديد الأهمية النسبية لكل مفردة من مفردات الاستبيان، حيث تُمثل كل مفردة: ممارسة من ممارسات الإشراف التربوي التأملي للمديرين في مدارس التعليم العام، وذلك على تدريج خماسي مكون من خمس بدائل هي: (مهمة جداً – مهمة – متوسطة الأهمية – قليلة الأهمية – عديمة الأهمية).

رابعاً: التحقق من صلاحية الاستبيان

حساب صدق الاستبيان

١- صدق المحكمين

تكون الاستبيان في صورته المبدئية من: (٤٠) مفردة، وتم عرض هذه الصورة المبدئية على مجموعة من المحكمين المتخصصين، وطُلب منهم إبداء آرائهم وملاحظاتهم حول فقرات الإستبيان، وذلك من حيث: وضوح كل فقرة، وسلامة صياغتها اللغوية، وملائمتها لتحقيق الهدف الذي وُضعت من أجله، واقتراح طرق تحسينها، وذلك إما بالحذف، أو الإضافة، أو إعادة الصياغة، أو غير ذلك مما يرونه مناسباً، وكذلك النظر في تدرج المقياس، ومدى ملائمته، وبعد استعادة الاستبيان تم تعديل بعض فقراته، وإعادة صياغتها، كما تم استبعاد بعض المفردات وعددها (١٠) مفردات من الاستبيان، والتي لا تتفق مع هدفه.

٢- معاملات تمييز مفردات استبيان ممارسات الإشراف التأملي للمديرين

قامت الباحثة بحساب معاملات تمييز مفردات الصورة الأولية للاستبيان (٣٠ مفردة)، ويوضح الجدول رقم (٢) التالي: معاملات تمييز مفردات استبيان ممارسات الإشراف التأملي لمديري مدارس التعليم العام بمحافظة الإسكندرية.

جدول رقم (٢)

معاملات تمييز مفردات استبيان ممارسات الإشراف التأملي للمديرين.

رقم المفردة	معامل التمييز	رقم المفردة	معامل التمييز	رقم المفردة	معامل التمييز	رقم المفردة	معامل التمييز
1	.211	٩	.274	١٧	.456	٢٥	.122
2	.232	١٠	.286	١٨	.509	٢٦	.411
3	.235	١١	.217	١٩	.442	٢٧	.523
٤	.353	١٢	.258	٢٠	.479	٢٨	.482
٥	.149	١٣	.166	٢١	.332	٢٩	.455
٦	.224	١٤	.321	٢٢	.471	**30**	.480
٧	.154	١٥	.297	٢٣	.434		
٨	.297	١٦	.206	٢٤	.437		

ويتضح من الجدول (٢) السابق: أن أغلب معاملات تمييز المفردات مرتفعة، وجميعها كانت أكبر من الحد الأدنى المقبول لمعاملات التمييز.

٣- الصدق العاملي

قامت الباحثة باستخدام برنامج (SPSS) الإصدار السادس عشر في إجراء التحليل العاملي لبيانات استبيان ممارسات الإشراف التأملي للمديرين.

صدق التحليل العاملى الاستكشافي

و ذلك عن طريق إخضاع مصفوفة الارتباطات بين مفردات الاستبيان (٣٠) مفردة لعينة البحث، وقوامها (١٢٠) مديراً ومديرة من مديري مدارس التعليم العام بمحافظة الإسكندرية، واتضح بعد التحقق من ارتفاع معاملات الارتباط المستقيم بين مفردات الاستبيان، وإجراء عدداً من الاختبارات الأساسية للتحقق من صلاحية البيانات للتحليل العاملي، وأولها عدد المشاهدات (١٢٠) حالة حيث يشير حمزة دودين (٢٠١٠م)

إلى أنه لا يمكن القيام بالتحليل العاملي إلا إذا كان حجم العينة (عدد المشاهدات) ١٠٠ مشاهدة فأكثر، وهناك أيضاً اختبار حساب محدد المصفوفة الارتباطية **Determinant (IRI)**، وتبين أن مقداره (٠.٠٣٢) أي لا يساوي الصفر، مما يشير إلى أن مصفوفة معاملات الارتباط مصفوفة غير منفردة **Non Singular**، أي أن المصفوفة خالية من التكرار أو التداخل في عناصرها، بحيث لا يمكن رياضياً أن يكون أي صف (أو عمود) مشتقاً من أي صف (أو عمود) أخر.

كما تم حساب معامل اختبار "بارتليت" **Bartlett's test**، فكان مقداره (٠.٠٠١٣) عند درجات حرية (٤٣٥)، وهو دال إحصائياً عند (0.01)، مما يشير إلى أن المصفوفة الارتباطية ليست من نوع مصفوفة الوحدة **Identity Matrix**؛ بمعنى أنها ليست من نوع المصفوفات التي يكون فيها قيم العناصر القطرية مساوية للواحد الصحيح، وبقية العناصر صفرية (عزت عبد الحميد، ٢٠١١م: ٤٧٤).

كما تم حساب معامل "K M O" أو ما يطلق عليها: معاملات "كايزر ماير أولكن (**Keiser-Meyer Olken**)، وذلك للتحقق من كفاءة اشتقاق العينة أو المعاينة **Sampling Adequacy**؛ فكان مرتفعاً (٠.٦٣٩)، وبذلك يكون قد تم التحقق من صلاحية البيانات للتحليل العاملي، والذي تم حسابه بأسلوب: المكونات الأساسية **Components Principal**، وقد أفضى إلى استخلاص عشرة عوامل بعد تدوير المحاور تدويراً متعامداً بطريقة الفاريماكس **Varimax**، فكانت جميع التشبعات دالة (الحد المقبول للتشبع (٠.٣٠) طبقاً لمحك كيزر، وكانت عدد العوامل المستخلصة (١٠) عوامل، وجذورها الكامنة أكبر من الواحد الصحيح، وفسرت مجتمعة (٦٧.٤١٠ %) من التباين الكلى بين مفردات استبيان ممارسات الإشراف التأملي للمديرين .

وقد تم حساب قيمة الجذر الكامن **Eigen Value**، ونسبة التباين المفسر **Explained Variance**، وكذلك التباين المفسر التراكمي لكل عامل من العوامل المستخلصة بجذور كامنة مقبولة، وعددها (١٠) عوامل.

ويوضح الجدول رقم (٣) التالي: قيم الجذر الكامن، والتباين المفسر، والتباين المفسر التراكمي للعوامل المستخلصة بعد تدوير المحاور.

جدول رقم (٣)
التباين الكلي المفسر للتحليل العاملي الخاص باستبيان الإشراف التأملي بعد تدوير المحاور.

الجذور الكامنة الابتدائية Initial Eigen values			مجموع مربعات التشبعات المستخلصة بعد تدوير المحاور (الجذور الكامنة النهائية) Rotation sums of squared Loadings		
العامل	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر	نسبة التباين المفسر التراكمي	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر	نسبة التباين المفسر التراكمي
١	6.063	20.210	20.210	6.063	20.210	20.210
٢	2.668	8.893	29.103	2.668	8.893	29.103
٣	2.058	6.861	35.964	2.058	6.861	35.964
٤	1.903	6.344	42.308	1.903	6.344	42.308
٥	1.558	5.193	47.501	1.558	5.193	47.501
٦	1.379	4.597	52.098	1.379	4.597	52.098
٧	1.275	4.251	56.349	1.275	4.251	56.349
٨	1.218	4.061	60.410	1.218	4.061	60.410
٩	1.073	3.575	63.986	1.073	3.575	63.986
١٠	1.027	3.424	67.410	1.027	3.424	67.410

ويتضح من الجدول رقم (٣) السابق: أن العوامل المستخلصة من التحليل العاملي الاستكشافي بجذور كامنة مقبولة

(أكبر من الواحد الصحيح) بلغ عددها (١٠) عوامل، وقد فسرت مجتمعة (67.410%) من التباين الكلي في درجات أفراد العينة في استبيان ممارسات الإشراف التأملي للمديرين، وقد تم بعد ذلك تحديد المفردات التي تشبعت على كل عامل من العوامل العشرة المقبولة بعد التدوير بطريقة الفاريماكس.

ويوضح الجدول رقم (٤) التالي: مصفوفة التشبعات لمفردات الاستبيان على العوامل المستخرجة بعد التدوير بطريقة الفاريماكس.

جدول (٤): مصفوفة التشبعات لمفردات الاستبيان على العوامل المستخرجة بعد التدوير بطريقة الفاريماكس Varimax.

المفردات	العوامل المستخلصة بعد تدوير المحاور بطريقة الفاريماكس									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
20	0.692									
18	0.661									
22	0.637									
17	0.615									
19	0.613									
27	0.611									
28	0.6									
30	0.595									
24	0.545									
21	0.531									
26	0.503									
4	0.463									
8	0.407									
10		0.469								

6		0.454								
12		0.384								
3			0.577							
5			0.478							
14			0.419							
15				0.496						
7				0.475						
9					0.462					
25						0.485				
13							0.412			
16							0.43			
11								0.385		
2										0.372
مجموع التشبعات	**20.210**	**8.893**	**6.861**	**6.344**	**5.193**	**4.597**	**4.251**	**4.061**	**3.575**	**3.424**

ويتضح من الجدول رقم (٤) السابق: أن المفردات أرقام: (٢٠-١٨-٢٢-١٧-١٩-٢٧-٢٨-٣٠-٢٤-٢١-٢٦-٤-٨) تشبعت بالعامل الأول وحده دون بقية العوامل، وهي المفردات التي تصف: قدرة مدير المدرسة على الوعي بمتطلبات العملية الإشرافية، واستخدام أساليب إشرافية متنوعة، والتحليل الموضوعي للمعلومات، والحوار التأملي مع المعلمين، وممارسة التفكير المنظومي في العملية الإشرافية، وحشد التأييد اللازم للقرارات الحاسمة، وإعطاء تفويض في حالات معينة، والإلمام بأدبيات صنع القرار وتقويمه، وتقويم القرارات استناداً على فعاليتها، وبذلك يمكن تسمية العامل الأول: (صنع القرار).

كما تشبعت المفردات أرقام: (١٠-٦-١٢) بالعامل الثاني، وهي المفردات التي تصف: قدرة مدير المدرسة على تقويم أدائه ذاتياً، ومراعاة احتياجات المعلمين في تصميم البرنامج الإشرافي المقترح، وتشجيع المعلمين على التفكير والتأمل فيما يقومون به من أنشطة، وجميع هذه المفردات تهتم بتطبيق التأمل في العملية التعليمية، وبذلك يمكن تسمية العامل الثاني: (الملاحظة التأملية).

أما المفردات أرقام: (٣-٥-١٤) فقد تشبعت بنسب مقبولة (أكبر من ٠.٣) على العامل الثالث، وهي المفردات التي تصف: التركيز على كيفية حدوث العملية التعليمية أكثر من التركيز على نتائجها، ودرجة الوعي بأهمية التنمية المهنية للمعلمين، وكذا درجة الوعي بطبيعة نموذج الإشراف التأملي وكيفية تطبيقه، وجميع المفردات تهتم بدرجة الوعي بطبيعة نموذج الإشراف التأملي، وبذلك يمكن تسمية العامل الثالث: (الأساس العلمي للعملية الإشرافية).

أما المفردات أرقام: (٧-١٥) فقد تشبعت بنسب مقبولة (أكبر من ٠.٣) على العامل الرابع، وهي المفردات التي تصف: تشجيع مدير المدرسة للأنشطة الإيجابية للمعلمين والتركيز عليها، والاحتفاظ بملف تراكمي لكل معلم، وبذلك يمكن تسمية هذا العامل: (متابعة العاملين).

أما المفردات أرقام: (١٣-١٦) فقد تشبعت بنسب مقبولة (أكبر من ٠.٣) على العامل السابع، وهي المفردات الخاصة باشراك المعلمين في التخطيط للعملية الإشرافية، والحرص على بناء علاقات إنسانية طيبة مع المعلمين، وبذلك يمكن تسمية هذا العامل: (العلاقات الإنسانية في العملية الإشرافية).

وجدير بالذكر: أنه تم استبعاد بعض المفردات أرقام: (١-٢-٩-١١-٢٣-٢٥-٢٩)؛ لأن معامل تمييزهم كان منخفضاً،

ولم يتشبعوا بنسب مقبولة على العوامل المستخلصة (أقل من ٠.٣)، وذلك أثناء إجراء التحليل العاملي لها، وبذلك تكون الاستبيان في صورته النهائية من (٢٣) مفردة، بعد استبعاد المفردات التي تشبعت على العوامل المستخلصة بنسب غير مقبولة.

مما سبق: يتضح صدق البنية العاملية لمفردات الاستبيان، وهو ما يجعل الباحثة مطمئنة لصدق بنية الاستبيان عاملياً، ويوضح الجدول رقم (5) التالي: أبعاد البنية العاملية لاستبيان ممارسات الإشراف التأملي للمديرين في صورته النهائية.

جدول رقم (5)

أبعاد البنية العاملية لاستبيان ممارسات الإشراف التأملي للمديرين.

م	البعد	المفردات	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	مستوى الدلالة
١	صنع القرار	(٢٠-١٨-٢٢-١٧-١٩-٢٧-٢٨-٣٠-٢٤-٢١-٢٦-٤-٨)	0.917	٠.٠١
٢	الملاحظة التأملية	(١٠-٦-١٢)	0.489	٠.٠١
٣	الأساس العلمي للعملية الإشرافية	(٣-٥-١٤)	0.425	٠.٠١
٤	متابعة العاملين	(٧-١٥)	0.4	٠.٠١
٥	العلاقات الإنسانية بالعملية الإشرافية	(١٣-١٦)	0.373	٠.٠١

ويتضح من الجدول (٥) السابق: أن التحليل العاملي أسفر عن عوامل أمكن تسميتها وتفسيرها، ومثلت أبعاد البنية العاملية للاستبيان، ولمزيد من التحقق من التجانس الداخلى للاستبيان قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل بُعد من الأبعاد الخمسة لاستبيان ممارسات الإشراف التأملي للمديرين بالدرجة الكلية ومستويات الدلالة، وهذا يتضح من خلال استعراض نتائج الجدول السابق، والذي يوضح أن

قيم معاملات الارتباط بين أبعاد الاستبيان والدرجة الكلية جميعها مرتفعة، ودالة عند مستوى دلالة (٠.٠١).

ثبات الاستبيان

قامت الباحثة باختيار بحساب معامل الثبات لمفردات الاستبيان بهدف التحقق من مؤشرات الثبات، وقد بلغت قيمة معامل ثبات الاستبيان ككل بطريقة ألفا: (٠.٧١٣)، ويوضح الجدول رقم (٦) التالي: معاملات ثبات مفردات الاستبيان:

جدول رقم (٦): معاملات ثبات ألفا لمفردات استبيان ممارسات الإشراف التأملي للمديرين.

رقم المفردة	معامل الثبات	رقم المفردة	معامل الثبات	رقم المفردة	معامل الثبات	رقم المفردة	معامل الثبات
1	.710	٩	.707	١٧	.697	٢٥	.853
2	.707	١٠	.704	١٨	.690	٢٦	.695
3	.708	١١	.707	١٩	.696	٢٧	.692
٤	.702	١٢	.706	٢٠	.694	٢٨	.696
٥	.710	١٣	.710	٢١	.701	٢٩	.697
٦	.708	١٤	.704	٢٢	.695	**30**	.697
٧	.710	١٥	.703	٢٣	.698		
٨	.704	١٦	.709	٢٤	.695		

يتضح من جدول رقم (٦) السابق: أن معاملات ثبات المفردات أقل من أو يساوى معامل ثبات ألفا الكلي للاستبيان؛ مما يدل على ثبات المفردات والاستبيان ككل.

وكما سبق وأشارت الباحثة: فإنه تم استبعاد بعض المفردات أرقام:(١-٢-٩-١١-٢٣-٢٥-٢٩)؛ لأن معامل تمييزهم كان منخفضاً، ولم يتشبعوا بنسب مقبولة على العوامل المستخلصة، وذلك أثناء إجراء التحليل العاملي لها، وذلك برغم أن معامل ثباتهم كان مقبولاً، وبذلك تكون الاستبيان في صورته النهائية من (٢٣) مفردة، تميزت بصدق

عاملي مرتفع، ومؤشرات ثبات مناسبة، والموضح بيانه بالجدول رقم (٥) السابق.

نتائج البحث وتحليلها الإحصائي

أولاً: النتائج الخاصة بالفرض الأول

الفرض الأول: "يتمتع المديرون بمدارس التعليم العام بالعينة قيد البحث بدرجة وعي مرتفعة بممارسات الإشراف التأملي في عملهم".

وللتحقق من صحة هذا الفرض: قامت الباحثة بحساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات، والانحراف المعياري، والوزن النسبي الخاصة بمفردات كل بُعد من أبعاد الاستبيان الخمس في صورته النهائية، والجداول التالية تلخص هذه النتائج:

جدول رقم (٧): التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسط الحسابى، والانحراف المعيارى، والأهمية النسبية* لبُعد صنع القرار.

م	المفردات	ك/%	الاهمية النسبية					المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	الاهمية النسبية	الترتيب
			مهمة جداً	مهمة	متوسطة	قليلة الاهمية	عديمة الاهمية				
٤	وعي مدير المدرسة بالإمكانات المدرسية والبيئية.	ك/%	٧٦ ٦٣.٣%	٣٩ ٣٢.٥%	٣ ٢.٥%	–	٢ ١.٧%	٤.٥٥	٠.٧٠٧	٩١%	١
١٩	تحفيز المعلمين، وخلق روح المنافسة بينهم لصالح العملية التعليمية.	ك/%	٧٩ ٦٥.٨%	٣٢ ٢٦.٧%	٥ ٤.٢%	١ ٠.٨%	٣ ٢.٥%	٤.٥	٠.٨٢	٩٠%	٢
٣٠	تقويم القرارات استنادا لفعالياتها،وتعديلها عند الضرورة.	ك/%	٦٠ ٥٠%	٥٥ ٤٥.٨%	٢ ١.٧%	٢ ١.٧%	١ ٠.٨%	٤.٤٢	٠.٦٩	٨٨.٤%	٣
٢٧	إعطاء التفويض والثقة في المشاركين معي في العملية الإشرافية.	ك/%	٥٦ ٤٦.٧%	٤٨ ٤٠%	١٣ ١٠.٨%	١ ٠.٨%	٢ ١.٧%	٤.٢٩	٠.٨٢	٨٥.٨%	٤
٢٨	الإلمام بأساسيات عملية صنع القرار، ومستوياته.	ك/%	٤٧ ٣٩.٢%	٦٢ ٥١.٧%	٩ ٧.٥%	١ ٠.٨%	١ ٠.٨%	٤.٢٧	٠.٧٠٩	٨٥.٤%	٥

*

مهمة جداً	مهمة	متوسطة	قليلة الاهمية	عديمة الاهمية
٤.٢١ – ٥	٣.٤١ - ٤.٢	٢.٦١ – ٣.٤	١.٨١ – ٢.٦	١ – ١.٨

م	المفردات	ك/%	الاهمية النسبية					المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	الاهمية النسبية	الترتيب
			مهمة جداً	مهمة	متوسطة	قليلة الاهمية	عديمة الاهمية				
٢٤	الحوار التأملي مع المعلمين، وتوفير تغذية راجعة لهم عن كل ما يخصهم في العملية الإشرافية.	ك/%	٥٧ %٤٧.٥	٤٦ %٣٨.٣	١٣ %١٠.٨	١ %٠.٨	٣ %٢.٥	٤.٢٧	٠.٨٧	%٨٥.٤	٦
٨	ممارسة التفكير المنظومي في التخطيط للعملية الإشرافية.	ك/%	٥١ %٤٢.٥	٤٨ %٤٠	٢١ %١٧.٥	–	–	٤.٢٥	٠.٧٣	%٨٥	٧
١٧	عدم الاكتفاء بالزيارات الإشرافية، والوعي بالأساليب الإشرافية الأخرى (التدريب–اللقاءات الإشرافية– القراءات..)	ك/%	٤٥ %٣٧.٥	٦٥ %٥٤.٢	٨ %٦.٧	–	٢ %١.٧	٤.٢	٠.٧٢	%٨٤	٨
٢٠	التأمل والتحليل الموضوعي لكل ما يتم جمعه من معلومات في العملية الإشرافية.	ك/%	٤٠ %٣٣.٣	٦٥ %٥٤.٢	١٠ %٨.٣	٢ %١.٧	٣ %٢.٥	٤.١٤	٠.٨٣	%٨٢.٨	٩
١٨	استخدام مهارات التفاوض في إقناع المعلمين بضرورة التغيير.	ك/%	٤٠ %٣٣.٣	٦٠ %٥٠	١٢ %١٠	٤ %٣.٣	٤ %٣.٣	٤.٠٦	٠.٩٣	%٨١.٢	١٠
٢١	استخدام برامج الكترونيةلتصميم وتنفيذ العملية الإشرافية.	ك/%	٤٠ %٣٣.٣	٤٨ %٤٠	٢٨ %٢٣.٣	٢ %١.٧	٢ %١.٧	٤.٠١	٠.٨٨	%٨٠.٢	١١
٢٦	حشد التأييد اللازم من العاملين بالمدرسة للقرارات الحاسمة.	ك/%	٤١ %٣٤.٢	٤٠ %٣٣.٣	٣٣ %٢٧.٥	٣ %٢.٥	٣ %٢.٥	٣.٩٤	٠.٩٧	%٧٨.٨	١٢
٢٢	استخدام برامج إحصائية في تحليل نتائج العملية الإشرافية.	ك/%	٢٧ %٢٢.٥	٦٤ %٥٣.٣	٢٥ %٢٠.٨	٢ %١.٧	٢ %١.٧	٣.٩٣	٠.٨٠٦	%٧٨.٦	١٣
المتوسط الحسابي العام (٤.٢٢) " مهمة جدا" الانحراف المعياري العام (٠.٣١).											

ويتضح من نتائج الجدول السابق: أن أعلى درجة وعي بالممارسات التأملية المتصلة ببعد صنع القرار كانت: المفردة رقم (٤) الخاصة بوعي مدير المدرسة بالإمكانات المدرسية والبيئية، وتلتها في

المرتبة الثانية: المفردة رقم (١٩) الخاصة بتحفيز المعلمين ودعمهم وخلق روح المنافسة الايجابية بينهم لصالح العملية التعليمية، وجاءت في المرتبة الثالثة: المفردة رقم (٣٠) الخاصة بتقويم القرارات استناداً إلى فعالياتها، وتعديلها عند الضرورة، وجاءت في المرتبة الرابعة: من حيث الأهمية النسبية المفردة رقم (٢٧) الخاصة بإعطاء التفويض والثقة في المشاركين معي في العملية الإشرافية، وجاءت في المرتبة الخامسة من حيث درجة أهميتها النسبية للمديرين: المفردة رقم (٢٨) الخاصة بالإلمام بأساسيات عملية صنع القرار التعليمي ومستوياته.

وجاءت المفردة رقم (٢٤) الخاصة بالحوار التأملي مع المعلمين وتوفير تغذية راجعة لهم عن كل ما يخصهم في العملية الإشرافية في المرتبة السادسة من حيث أهميتها النسبية، بينما جاءت في المرتبة السابعة: المفردة رقم (٨) الخاصة بممارسة التفكير المنظومي في التخطيط للعملية الإشرافية، وجاءت المفردة رقم (١٧) في المرتبة الثامنة من حيث أهميتها النسبية، وهي تلك التي تشير إلى عدم الاكتفاء بالزيارات الإشرافية والوعي بالوسائل الإشرافية الأخرى (التدريب- اللقاءات الإشرافية-القراءات الموجهة-البحث-وغيرها)، بينما جاءت في المرتبة التاسعة: المفردة رقم (٢٠) والخاصة بالتأمل والتحليل الموضوعي لكل ما يتم جمعه من معلومات في العملية الإشرافية، بينما جاءت في المرتبة العاشرة: المفردة رقم (١٨) الخاصة باستخدام مهارات التفاوض في إقناع المعلمين بضرورة التغيير.

وقد كانت المفردات الأقل وعياً بأهميتها نسبيًا في هذا البعد هي: المفردة رقم (٢١) والخاصة باستخدام برامج الكترونية في تصميم وتنفيذ العملية الإشرافية، وجاءت في المرتبة الحادية عشر، والمفردة رقم (٢٦) الخاصة بحشد التأييد اللازم من العاملين بالمدرسة للقرارات الحاسمة جاءت في المرتبة الثانية عشر من حيث أهميتها النسبية، بينما جاءت

المفردة رقم (٢٢) الخاصة باستخدام برامج إحصائية في تحليل نتائج العملية الإشرافية في المركز الأخير من حيث أهميتها النسبية للمديرين فيما يخص الممارسات التأملية للإشراف التربوي.

وقد تميز بُعد صنع القرار: بدرجة وعي مرتفعة، حيث بلغ المتوسط العام له (٤.٢٢)، وبنسبة مئوية بلغت (٨٤.٤%)، بإنحراف معياري قدره (٠.٣١)، وهو ما يؤكد درجة الوعي العالية بممارسات الإشراف التأملي الخاصة ببعد صنع القرار، وقد كانت المفردات المتعلقة بخطوات اتخاذ القرار، وحشد التأييد له داخل المدرسة في مقدمة المفردات من حيث اهميتها النسبية للمديرين في العينة، وهو ما يؤكد أن صنع القرار التعليمي بمنهجية علمية عبر خطوات منظمة هو عملية تفكير تأملي متكاملة تُمثل لب العملية الإشرافية.

جدول رقم (٨): التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسط الحسابى، والانحراف المعيارى، والأهمية النسبية لبُعد الملاحظة التأملية.

م	المفردات	ك/%	الاهمية النسبية	المتوسط	الانحراف	الاهمية	الترتيب

			مهمة جداً	مهمة	متوسطة	قليلة الاهمية	عديمة الاهمية	الحسابى	المعيارى	النسبية	
٦	أقوم بتطوير أدائي، والتعرف على جوانب القوة والضعف.	ك/%	٦٠ %٥٠	٥٧ %٤٧.٥	٣ %٢.٥	–	–	٤.٤٧	٠.٥٤	%٨٩.٤	١
١٢	مراعاة احتياجات المعلمين عند وضع البرنامج الإشرافي	ك/%	٥٧ %٤٧.٥	٥١ %٤٢.٥	٩ %٧.٥	٣ %٢.٥	–	٤.٣٥	٠.٧٢	%٨٧	٢
١٠	تشجيع المعلمين على التفكير والتأمل فيما يقومون به من أنشطة.	ك/%	٦١ %٥٠.٨	٣٩ %٣٢.٥	١٧ %١٤.٢	٢ %١.٧	١ %٠.٨	٤.٣	٠.٨٣	%٨٦	٣
المتوسط الحسابي العام (٤.٣٧) " مهمة جدا" الانحراف المعياري العام (٠.٠٨)											

ويتضح من نتائج الجدول السابق: أن أعلى درجة وعي بالممارسات التأملية المتصلة بالملاحظة التأملية كانت: المفردة رقم (٦) الخاصة بوعي مدير المدرسة بضرورة تطوير أدائه ذاتياً، والتعرف على جوانب القوة والضعف في الأداء، وتلتها في المرتبة الثانية: المفردة رقم (١٢) الخاصة بمراعاة احتياجات المعلمين عند تصميم البرنامج الإشرافي المقترح، وجاءت في المرتبة الثالثة: المفردة رقم (١٠) الخاصة بتشجيع المعلمين على التفكير والتأمل فيما يقومون به من أنشطة، وجميعهم لهم صلة بقدرة مدير المدرسة على الملاحظة الدقيقة لأوضاع المعلمين، واحتياجاتهم، كما أن لهم صلة كذلك بقدرة مدير المدرسة على تطوير أدائه.

وقد تميز بُعد الملاحظة التأملية: بدرجة وعي مرتفعة، حيث بلغ المتوسط العام له (٤.٣٧)، بنسبة مئوية (٨٧.٤%)، وإنحراف معياري قدره (٠.٠٨)، وهو ما يؤكد درجة الوعي العالية بممارسات الإشراف التأملي الخاصة ببُعد الملاحظة التأملية، وهي المدخل لكل ممارسات الإشراف التأملي التالية له.

جدول رقم (٩): التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسط الحسابى، والانحراف المعيارى، والأهمية النسبية لبُعد الأساس العلمي للعملية الإشرافية.

م	المفردات	ك/%	الاهمية النسبية					المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	الاهمية النسبية	الترتيب
			مهمة جداً	مهمة	متوسطة	قليلة الاهمية	عديمة الاهمية				
٣	التركيز على كيفية حدوث العملية التعليمية أكثر من التركيز على نتائجها.	ك/%	٧٧ %٦٤.٢	٣٧ %٣٠.٨	٦ %٥	–	–	٤.٥٩	٠.٥٨	%٩١.٨	١
٥	الوعي بأهمية التنمية المهنية للمعلمين.	ك/%	٧٥ %٦٢.٥	٣٧ %٣٠.٨	٧ %٥.٨	–	١ %٠.٨	٤.٥٤	٠.٦٨	%٩٠.٨	٢
١٤	الوعي بطبيعة الإشراف التأملي، وكيفية تطبيقه.	ك/%	٥٤ %٤٥	٥٦ %٤٦.٧	١٠ %٨.٣	–	–	٤.٣٦	٠.٦٣	%٨٧.٢	٣
المتوسط الحسابي العام (٤.٥) " مهمة جدا" الانحراف المعياري العام (٠.١١٥)											

ويتضح من نتائج الجدول السابق: أن أعلى درجة وعي بالممارسات التأملية المتصلة بالأساس العلمي للعملية الإشرافية كانت: المفردة رقم (٣) الخاصة بتركيز مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم على كيفية حدوث العملية التعليمية، أكثر من تركيزه على نتائجها، وتلتها في المرتبة الثانية: المفردة رقم (٥) الخاصة بوعي مدير المدرسة بأهمية التنمية المهنية للمعلمين، وجاءت في المرتبة الثالثة: المفردة رقم (١٤) الخاصة بدرجة الوعي بطبيعة نموذج الإشراف التأملي، وكيفية تطبيقه.

وقد تميز بُعد الأساس العلمي للعملية الإشرافية: بدرجة وعي مرتفعة، حيث بلغ المتوسط العام له (٤.٥)، بنسبة مئوية (٩٠%)، بإنحراف معياري قدره (٠.١١٥)، وهو ما يؤكد درجة الوعي العالية بممارسات الإشراف التأملي الخاصة بأهمية البعد العلمي والأساس النظري للعملية الإشرافية، وأنها أساس لا غنى عنه حتى لمن لديه خبرات إشرافية طويلة.

جدول (١٠): التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسط الحسابى، والانحراف المعيارى، والأهمية النسبية لبُعد متابعة العاملين.

م	المفردات	ك/%	الاهمية النسبية					المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	الاهمية النسبية	الترتيب
			مهمة جداً	مهمة	متوسطة	قليلة الاهمية	عديمة الاهمية				
٧	تشجيع الأنشطة الإيجابية للمعلمين	ك/%	٧١ %٥٩.٢	٤٣ %٣٥.٨	٦ %٥	–	–	٤.٥٤	٠.٥٩	%٩٠.٨	١
١٥	الاحتفاظ بملف تراكمي لكل معلم.	ك/%	٥٦ %٤٦.٧	٤٦ %٣٨.٣	١٤ %١١.٧	٣ %٢.٥	١ %٠.٨	٤.٢٧	٠.٨٢	%٨٥.٤	٢
المتوسط الحسابي العام (٤.٤) " مهمة جدا" الانحراف المعياري العام (٠.١٣٥)											

ويتضح من نتائج الجدول السابق: أن أعلى درجة وعي بالممارسات التأملية المتصلة بمتابعة العاملين كانت: المفردة رقم (٧) الخاصة بتشجيع مدير المدرسة للأنشطة الإيجابية للمعلمين والتركيز عليها، وتلتها في المرتبة الثانية: المفردة رقم (١٥) الخاصة بالاحتفاظ بملف تراكمي لكل معلم، وقد تميز بُعد متابعة العاملين بدرجة وعي مرتفعة: حيث بلغ المتوسط العام له (٤.٤)، بنسبة مئوية (٨٨%)، بإنحراف معياري قدره (٠.١٣٥)، وهو ما يؤكد درجة الوعي العالية بممارسات الإشراف التأملي الخاصة بمتابعة المعلمين تحت إشراف مدير المدرسة، وهي مرتبطة بالملاحظة التأملية، وتُعد مؤشراً على كفاءة مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم.

جدول (١١): التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسط الحسابى، والانحراف المعيارى، والأهمية النسبية لبُعد العلاقات الإنسانية بالعملية الإشرافية.

م	المفردات	ك/%	الاهمية النسبية					المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	الاهمية النسبية	الترتيب
			مهمة جداً	مهمة	متوسطة	قليلة الاهمية	عديمة الاهمية				

م	المفردات	ك/%	الاهمية النسبية					المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	الاهمية النسبية	الترتيب
			مهمة جداً	مهمة	متوسطة	قليلة الاهمية	عديمة الاهمية				
١٦	الحرص على بناء علاقات إنسانية طيبة مع المعلمين.	ك/%	٧٦ %٦٣.٣	٤٢ %٣٥	٢ %١.٧	–	–	٤.٦١	٠.٥٢	%٩٢.٢	١
١٣	إشراك المعلمين في التخطيط للعملية الإشرافية.	ك/%	٤١ %٣٤.٢	٥٥ %٤٥.٨	٢٢ %١٨.٣	–	٢ %١.٧	٤.١	٠.٨١	%٨٢	٢
المتوسط الحسابي العام (٤.٣٥) " مهمة جدا" الانحراف المعياري العام (٠.٢٥٥)											

ويتضح من نتائج الجدول السابق: أن أعلى درجة وعي بالممارسات التأملية المتصلة ببُعد العلاقات الإنسانية للعملية الإشرافية كانت: المفردة رقم (١٦) الخاصة بالحرص على بناء إنسانية طيبة مع المعلمين، وتلتها في المرتبة الثانية: المفردة رقم (١٣) الخاصة باشراك المعلمين في التخطيط للعملية الإشرافية.

وقد تميز بُعد العلاقات الإنسانية بالعملية الإشرافية بدرجة وعي مرتفعة: حيث بلغ المتوسط العام له (٤.٣٥)، بنسبة مئوية (٨٧%)، بإنحراف معياري قدره (٠.٢٥٥)، وهو ما يؤكد درجة الوعي العالية بممارسات الإشراف التأملي الخاصة بالعلاقات الإنسانية، والتي تُعد أساس الإشراف التربوي الناجح، وهي مرتبطة بمتابعة العاملين، وتُعد مؤشراً كبيراً على مراعاة مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم على بناء علاقات إنسانية طيبة مع العاملين معه في المدرسة.

وقد اتفقت نتيجة هذا البعد مع نتيجة دراسة Lawlor, (2013)، والتي أكدت نتائجها أيضاً: على أهمية تنمية مهارات العلاقات الإنسانية؛ لجعل

برنامج الإشراف التأملي ناجح وفعال في تنمية مهارات المديرين الإشرافية.

مما سبق يتضح: أن هناك اتفاق بين نتيجة الفرض الأول للدراسة الحالية، مع نتيجة دراسة صفية الدغيشي (٢٠٠٧)، والتي توصلت إلى أن درجة وعي المديرين بممارسات التفكير التأملي قد انحصرت بين تقديرين: متوسط ومرتفع، وهو ما يؤكد ازدياد درجة الوعي في البيئة العربية –بصفة عامة– بأهمية النماذج والأنماط الحديثة في الإشراف التربوي، ومنها نموذج الإشراف التأملي، والذي يعتمد على تطبيق مهارات التفكير التأملي في العملية الإشرافية.

من كل ما سبق: يمكن قبول الفرض الأول؛ لأن النتائج أظهرت أن المديرين بالعينة قيد البحث يتمتعون بدرجة وعي مرتفعة بممارسات الإشراف التأملي في عملهم.

ثانيًا: النتائج الخاصة بالفرض الثاني

"**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث من المديرين بالعينة قيد البحث على استبيان ممارسات الإشراف التأملي لديهم**"

وللتحقق من صحة هذا الفرض: قامت الباحثة باستخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه، وذلك بعد التحقق من شروط استخدامه، ويوضح جدول (١٣) التالي: نتيجة شرط اختبار ليفين لتجانس التباين.

جدول (١٢): اختبار ليفين لتجانس التباين.

اختبار ليفين	درجات الحرية ١	درجات الحرية ٢	مستوى الدلالة
٠.٦١٦	1	١١٨	0.٤٣٤

ويتضح من الجدول (١٢) السابق: أن الاختبار غير دال إحصائياً (p=0.434)، وهذا يعني أن التباين بين المجموعتين (الذكور–الإناث)

غير دال إحصائياً، مما يشير إلى التجانس؛ بمعنى تحقق الافتراض، وفيما يلي عرض لنتائج تحليل التباين كما يوضحها جدول (١٣) التالي.

جدول (١٣): نتائج تحليل التباين الأحادي لتأثير جنس المديرين (ذكور-إناث) على ممارستهم للإشراف التأملي.

الأبعاد	البيان	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
1- صنع القرار	بين المجموعات	٣٣٨.٢٣٦	١	٣٣٨.٢٣٦	٩.٠٢٥	*٠.٠٠٣
	داخل المجموعات	٤٤٢٢.٥٥٥	١١٨	٣٧.٤٧٩		
	المجموع	٤٧٦٠.٧٩٢	١١٩			
2- الملاحظة التأملية	بين المجموعات	١.٦٩٥	١	١.٦٩٥	٠.٧٧٥	٠.٣٨١
	داخل المجموعات	٢٥٨.١٧٢	١١٨	٢.١٨٨		
	المجموع	٢٥٩.٨٦٧	١١٩			
3- الأساس العلمي للعملية الإشرافية	بين المجموعات	١٧.٩٥٢	١	١٧.٩٥٢	٩.٧١٥	*٠.٠٠٢
	داخل المجموعات	٢١٨.٠٤٨	١١٨	١.٨٤٨		
	المجموع	٢٣٦.٠٠٠	١١٩			
4- متابعة العاملين	بين المجموعات	٠.٢١٨	١	٠.٢١٨	٠.١٦١	٠.٦٨٩
	داخل المجموعات	١٥٩.٧٤٩	١١٨	١.٣٥٤		
	المجموع	١٥٩.٩٦٧	١١٩			
5- العلاقات الإنسانية بالعملية الإشرافية	بين المجموعات	٠.٤٦٥	١	٠.٤٦٥	٠.٤١١	٠.٥٢٣
	داخل المجموعات	١٣٣.٤٦٠	١١٨	١.١٣١		
	المجموع	١٣٣.٩٢٥	١١٩			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٤٦٤.٠٣٠	١	٤٦٤.٠٣٠	٧.٦٩٧	*٠.٠٠٦
	داخل المجموعات	٧١١٣.٨٣٧	١١٨	٦٠.٢٨٧		
	المجموع	٧٥٧٧.٨٦٧	١١٩			

*** دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 1%.**

ويتضح من الجدول السابق: أن نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه قد بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الذكور والإناث من المديرين بالعينة قيد البحث في الدرجة الكلية لاستبيان ممارسات الإشراف التأملي، وذلك لصالح المتوسط الأكبر في الدرجة الكلية، وهو المتوسط الخاص بالذكور، وذلك عند مستوى دلالة (١%).

ويمكن تفسير هذه النتيجة: على أساس أن المديرين الذكور أكثر ممارسة للوظائف الإشرافية حتى قبل الوصول إلى درجة مدير كوكيل ومدرس أول من الإناث، وبالتالي فإن خبرتهم الإشرافية أكبر من خبرة المديرات في ذلك المجال، ومن ثم كانوا أكثر وعياً بممارسات الإشراف التأملي محل البحث من المديرات.

وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة: صفية الدغيشي (٢٠٠٧)؛ والتي توصلت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسات التفكير التأملي في صنع القرار لدى مديري المدارس في سلطنة عمان تُعزى لكل من متغير: (النوع الاجتماعي، والمؤهل، والمشاركة في الدورات التدريبية)، وقد يرجع ذلك إلى: اختلاف الخلفية الثقافية، والخبرات الإشرافية لكل من المديرين الذكور والإناث في كلٍ من مصر وسلطنة عمان.

ويتضح – كذلك– من نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الذكور والإناث من المديرين بالعينة قيد البحث في الدرجة الخاصة ببُعد الأساس العلمي للعملية الإشرافية لاستبيان ممارسات الإشراف التأملي، وذلك لصالح المتوسط الأكبر في الأساس العلمي للعملية الإشرافية، وهو المتوسط الخاص بالذكور، وذلك عند مستوى دلالة (١%).

كما يتضح –كذلك–من نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الذكور والإناث من المديرين

بالعينة قيد البحث، في الدرجة الخاصة ببُعد صنع القرار لاستبيان ممارسات الإشراف التأملي، لصالح المتوسط الأكبر في صنع القرار، وهو المتوسط الخاص بالذكور، وذلك عند مستوى دلالة (١%).

ويُمكن تفسير ذلك: أن المديرين الذكور بطبعهم أكثر جرأة في مواقف اتخاذ القرار بحكم خبراتهم السابقة في الوظائف الإشرافية الأخرى قبل وظيفة مدير، ولكن يجب التنبيه هنا: أن عملية صنع القرار عملية تأملية ناقدة متكاملة، تبدأ بتحديد المشكلة وتنتهي باتخاذ القرار.

كما أن المديرين الذكور كانوا أكثر وعيًا – كذلك – بالأسس العلمية للعملية الإشرافية من المديرات الإناث، ولذلك فإن المديرين الذكور عادة ما يشركون بعض العاملين في بعض خطوات صنع القرار، على أن يتحملوا مسؤولية الخطوة الأخيرة وهي اتخاذ القرار. أما كونهم أكثر وعياً بالأسس العلمية للإشراف من المديرات الإناث؛ فإنما يؤكد على اعتمادهم على تأهيل أنفسهم للوظيفة الإشرافية علمياً، وليس فقط مجرد اجتياز الاختبارات المؤهلة لها، كما أن بعضهم حاصل على مؤهلات دراسات عليا بعد المؤهل التربوي الجامعي.

وبذلك يمكن رفض الفرض الثاني؛ لأن النتائج أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث من المديرين بالعينة قيد البحث على استبيان ممارسات الإشراف التأملي لديهم، وذلك لصالح المديرين الذكور.

ثالثًا: النتائج الخاصة بالفرض الثالث

"لا تختلف متوسطات درجات مديري المدارس بالعينة على استبيان الإشراف التأملي باختلاف كل من نوع المدرسة (حكومي – خاص)، والمرحلة (ابتدائي – إعدادي – ثانوي)".

وللتحقق من صحة هذا الفرض: قامت الباحثة باستخدام برنامج (SPSS)، الإصدار السادس عشر في حساب تحليل التباين الثنائي

(٢ x ١)، وذلك لدراسة تأثير التفاعل بين نوع المدرسة (حكومي- خاص)، والمرحلة (ابتدائي- إعدادي- ثانوي) على مستوى الوعي بالممارسات التأملية للإشراف التربوي، ممثلة في الدرجة الكلية التي حصل عليها كل مدير أو مديرة بالعينة قيد البحث في استبيان ممارسات الإشراف التأملي للمديرين، ويوضح الجدول (١٥) التالي: نتيجة اختبار ليفين لتجانس التباين:

جدول (١٤): اختبار ليفين لتجانس التباين.

اختبار ليفين	درجات الحرية ١	درجات الحرية ٢	مستوى الدلالة
١.١٠٨	٥	١١٤	٠.٣٦

مما سبق: يلاحظ أن قيمة (P) فيه أكبر من (٠.٠٥)، ولذا تُقبل الفرضية الصفرية التي تقول أن التباين متساوٍ، أي أن شرط تجانس التباين قد تحقق، وبالتالي يمكن استخدام هذا الأسلوب الاحصائي، وقد تم حساب تحليل التباين، ويوضح الجدول (١٦) التالي نتيجة ذلك.

جدول (١٥):
نتائج تحليل التباين الثنائي ٢X ١ لتأثير تفاعل نوع المدرسة مع المرحلة على الاستبيان.

مصدر التباين	مجموع المربعات من النوع III	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المرحلة level	١٣٥.٦٩٩	٢	٦٧.٨٥٠	١.٠٤٣	0.356
نوع المدرسة type	٢١.٦٣٧	١	٢١.٦٣٧	٠.٣٣٣	٠.٥٦٥
نوع المرحلة X	٥٥.٤٥٤	٢	٢٧.٧٢٧	٠.٤٢٦	٠.٦٥٤
الخطأ	٧٤١٧.٠٥٩	١١٤	٦٥.٠٦٢		
الكلي	١١٨٦٨٦٨.٠٠٠	١٢٠			

ويتضح من نتائج الجدول السابق: أن قيم (ف) لتأثير كل من المرحلة (إبتدائي – اعدادي- ثانوي)، أو نوع المدرسة (حكومي – خاص)،

أو التفاعل بينهما كانت غير دالة إحصائياً ($p > 0.05$)، بالتالي لا يوجد تأثير جوهري لهذه المتغيرات على درجات المديرين في استبيان ممارسات الإشراف التأملي بالعينة قيد البحث، ويمكن تفسير هذه النتيجة: بأن درجة الوعي العالية بممارسات الإشراف التأملي لجميع المديرين المشاركين في العينة على اختلاف مستوياتهم، والتي أظهرتها نتائج الفرض الأول تؤكد أن متغير المرحلة أو نوع المدرسة لم تعد له الأهمية الكبيرة في تشكيل درجة الوعي، بعكس تأثير متغيرات مثل: الجنس أو الأساس العلمي للعملية الإشرافية.

وبالتالي يمكن قبول الفرض الثالث؛ لأن النتائج أظهرت عدم اختلاف متوسطات درجات مديري المدارس بالعينة على استبيان الإشراف التأملي باختلاف كل من نوع المدرسة (حكومي – خاص)، والمرحلة (ابتدائي – إعدادي – ثانوي).

التوصيات والمقترحات

انتهي البحث بإطاريه النظري والتطبيقي إلى نموذج مقترح لتطبيق الإشراف التأملي مكون من خمسة أبعاد هي: صنع القرار – والملاحظة التأملية – والأساس العلمي للعملية الإشرافية – ومتابعة العاملين – وأخيراً العلاقات الإنسانية في العملية الإشرافية، وفي ضوء نتائج البحث يمكن تطبيق نموذج الإشراف التأملي المقترح على النحو التالي:

أولاً: فيما يتعلق ببُعد صنع القرار

١- ضرورة أن يتمتع مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم بالقدرة على تحديد المشكلة، وتحليلها إلى عناصرها المختلفة، ووضع الفروض، واختبارها في ضوء المعايير الموضوعة، وتحديد انعكاسات المشكلة على باقي عناصر العملية التعليمية، ووضع الحلول المناسبة لحل هذه المشكلة، وتفادي حدوثها مرة أخرى.

٢- ضرورة إلمام مدير المدرسة بأساسيات عملية صنع القرار، ومراحلها المختلفة، والتأمل والتفكير في كل مرحلة من مراحلها المختلفة؛ مما يساعده على اتخاذ القرارت المتعلقة بعملية الإشراف التربوي بموضوعية وثقة عالية.

٣- لابد من التأمل والتحليل الموضوعي لكل ما يتم جمعه من بيانات ومعلومات خاصة بعملية الإشراف التربوي داخل المدرسة، وأن يتم اتخاذ القرارات بناءً على البيانات والمعلومات المتوفرة، وعدم التسرع في اتخاذها، مع ضرورة الاستناد إلى الأدلة والبراهين التي يتم جمعها من المصادر المختلفة؛ للحكم على الأداء وفق معايير علمية واضحة ودقيقة.

٤- عدم انفراد مدير المدرسة باتخاذ القرارات الخاصة بعملية الإشراف التربوي داخل المدرسة، ولكن لابد من مشاركة المشرف التربوي الخارجي، والمعلمين معه؛ وذلك لحشد التأييد اللازم من العاملين معه في المدرسة للقرارات الحاسمة.

٥- لابد أن يتشاور مدير المدرسة مع المعلمين داخل المدرسة في المهام التي سُتوكل لهم، والحوار التأملي معهم في كل ما يخصهم في العملية الإشرافية؛ مما يساعد على تحفيزهم، ودعمهم، وخلق روح المنافسة الإيجابية بينهم، وهذا كله في صالح العملية الإشرافية.

٦- ضرورة منح المعلمين داخل المدرسة الصلاحيات الكاملة لأداء الأعمال المنوطة بهم، وأن يقوم مدير المدرسة باعتباره مشرفاً تربوياً مقيماً بمتابعة نتائج العمل، دون التدخل كثيراً في تفاصيل العمل إلا عند الضرورة.

٧- أن يهتم مدير المدرسة بدراسة القرارات، والنتائج المتوقعة منها، فضلاً عن ضرورة تقييمها بعد تطبيقها بفترة كافية، وذلك استناداً

إلى فعاليتها في تحقيق الأهداف المرجوة، ومعرفة جوانب القوة والضعف فيها، وأن تكون لديه الشجاعة للاعتراف بالخطأ، وتصحيحه في المرات المقبلة، مما يساعد على تنمية نفسه مهنياً.

٨-أن يراعي مدير المدرسة ممارسة المنحى المنظومي في التفكير، وفي التخطيط للعمل الإشرافي الذي يقوم به، واتخاذ القرارات المتعلقة بها.

٩-استخدام أفضل الامكانات المدرسية والبيئية في خدمة العملية التعليمية، والعمل على تشجيع الأنشطة الإيجابية للمعلمين، وتطوير الممارسات القديمة.

ثانياً: فيما يتعلق ببُعد الملاحظة التأملية

١- أن يهتم مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم بتطوير أدائه ذاتياً، وأن يتعرف على جوانب القوة فيدعمها، وجوانب الضعف فيتخلص منها، فضلاً عن ممارسة التفكير التأملي مع نفسه ومع الأخرين، مع الحرص على تلقي التغذية الراجعة من العاملين معه في المدرسة، والاستفادة منها في تطوير مهاراته، وقدراته المختلفة.

٢- عدم اكتفاء مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم، والمشرف التربوي الخارجي بالزيارات الصفية في العملية الإشرافية، واعتبارها فقط وسيلة للكشف المبكر عن الأخطاء التي يقع فيها المعلمين، ولكن لابد من استخدام وسائل إشرافية أخرى متعددة مثل: الملفات الوثائقية، وصحيفة الإشراف التأملي، والبحوث الإجرائية، وجلسات إشراف الأقران، والمشاغل التدريبية، واللقاءات الإشرافية، والقراءات الموجهة، والاشتراك في البحث والتطوير، وغيرها.

٣- ممارسة مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم، والمشرف التربوي الخارجي لأدوار القيادة، وتدريب المعلمين عليها مما يُمكن المشاركين في العمل التربوي من بناء المعاني التي تُحقق الهدف المشترك للعملية التعليمية، فالأفراد يتعلمون من خلال المعرفة البنائية والاستفسار والمشاركة في التأمل.

٤- أن يهتم مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم بتشجيع المعلمين على التفكير والتأمل في كل ما يقومون به من أعمال وانشطة داخل المدرسة، وأن يشجعهم كذلك على تطوير أدائهم ذاتياً.

٥-تهيئة الفرص للمعلمين لجمع المعلومات، واكتشاف الأخطاء التي يقعون فيها بأنفسهم، ومساعدتهم بدلاً من إجبارهم على القيام بعمل معين، وتشجيعم على التفكير والتأمل لإيجاد حلول للمشكلات التي تواجههم في العملية التعليمية.

٦-أن يسعى مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم، والمشرف التربوي الخارجي إلى تحديد كافة العناصر التي يرون أنها على قدر كبير من الأهمية في عملية الإشراف التربوي، مع تحديد كافة الاجراءات التي تساعدهم على ضمان جودة هذه العملية.

٧-ضرورة توفير مناخ مشجع على الممارسات التأملية، وتحفيز المعلمين ومديري المدارس والمشرفين التربويين نحو التوجه الايجابي للمشاركة في المناقشات، والحوارات، وورش العمل، والدورات المختلفة التي تتم داخل المدرسة.

٨-ضرورة تعميم ثقافة التأمل لدى أعضاء الهيئتين: التدريسية، والإدارية في المدارس، وذلك باعتبارها احد أهم المستجدات في العملية التعليمية، والتي أصبحت مجال اهتمام الباحثين في مختلف دول العالم؛ لدورها الكبير في النمو المهني للعاملين في المجال التعليمي.

ثالثاً: فيما يتعلق ببُعد الأساس العلمي للعملية الإشرافية

١- التدريب على التخطيط الاستراتيجي، وكيفية اشتقاق الرؤية والرسالة والأهداف، وتدريب المعلمين عليه؛ إذ يعد التخطيط الاستراتيجي من أهم المداخل المحققة للإشراف التأملي.

٢- تغيير الممارسات والأساليب الإشرافية الحالية لتكون مبنية على أسس علمية واضحة، تتسم بالاحترام، ومساحة كبيرة من الحرية في العمل، وذلك دون إغفال مبدأ المساءلة والشفافية لكل العاملين في المدرسة.

٣- ضرورة أن تشتمل برامج إعداد المديرين، والمشرفيين التربويين على المقررات والخبرات التي تساعد على تطوير الفهم، واستخدام الممارسات التأملية في العملية التعليمية، والتفكير الناقد، والتقييم الواعي للممارسات الإدارية والتعليمية للمعلمين في المدرسة، مع ضرورة التركيز على النماذج الحديثة للإشراف التربوي، والتوعية بأهمية هذه النماذج والتدريب عليها، وذلك ابتداءً من تعيينهم أو ترشيحهم للعمل أملاً في انعكاس ذلك على تطوير عملية الإشراف التربوي؛ مما ينعكس على العملية التعليمية ككل.

٤- عقد دورات تدريبية مستمرة لمديري المدارس، والمشرفين التربويين، والمعلمين للتوعية بطبيعة الإشراف التأملي، وأهميته، ودوره في تجويد العملية التعليمية، فضلاً عن توضيح كيفية تطبيقه، وأساليبه المختلفة.

رابعاً: فيما يتعلق ببُعد متابعة العاملين

١- أن يهتم مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم، والمشرف التربوي الخارجي بعقد لقاءات دورية مع المعلمين لمساعدتهم على النمو

المهني، ومناقشة المشكلات التي يواجهونها، ووضع الاستراتيجيات المختلفة لحلها، ومشاورتهم حول مستوى أدائهم، وسُبل تفعيله، وأن يراعي مدير المدرسة الملاحظ التي يبديها المعلمون حول الأساليب الإشرافية المناسبة لهم.

٢- ضرورة احتفاظ مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم بملف خاص تراكمي لكل معلم بحيث يتواجد فيه مراحل تطور المعلم مهنياً، وانجازاته المختلفة، والبرامج التدريبية التي حصل عليها؛ مما يُفيد مدير المدرسة عند اتخاذ القرارات الخاصة بالمعلمين، كما يُفيد في فهم مستويات الانجاز الحالية لكل معلم، وتقديم الأدلة والشواهد على مستوى تقدمهم، وذلك في ضوء التقويم المستمر والمنتظم، ووفقا للمعايير المحلية والدولية.

٣- أن يراعي مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم حاجات المعلمين عند إعداد أي برنامج إشرافي، والاستفادة منها في تطوير العمل الإشرافي داخل المدرسة.

٤- إعداد نماذج التطوير المتضمنة نقاط القوه ونقاط الضعف، مع متابعة نمو المعلمين بهدف التطوير والتنظيم اللازم للمستقبل.

خامسًا: فيما يتعلق ببُعد بناء العلاقات الإنسانية في العملية الإشرافية

١- التركيز على المعايير الأخلاقية لكيفية تطبيق نموذج الإشراف التأملي؛ وذلك باعتبار العملية التعليمية هي عملية أخلاقية تكاملية.

٢- التعرف على أكثر أنماط التفاعل إيجابية بين: المعلم، ومدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم، والمشرف التربوي الخارجي، ومحاولة توظيفها في عمليات الحوار، والنقاش، والتفاعل، مع التفكير جيداً في المشكلات المتوقع بزوغها خلال عمليات التفاعل، والحرص على تجنبها.

٣- عقد ورشات عمل لتدريب مديري المدارس، والمشرفين التربويين على تنمية مهارات الاتصال والتواصل لديهم، واكسابهم مهارة بناء علاقات طيبة مع العاملين التربويين.

٤- إشراك المعلمين في رؤية ما يجب أن يكون عليه التدريس الجيد، مع تشجيع نموهم المهني، وإثارة روح المنافسة الشريفة بينهم.

٥- إشراك المعلمين في التخطيط للعمل الإشرافي، والوصول إلى قناعات إشرافية متفق عليها بحيث تشكل مرجعية لعمل مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم.

٦- ضرورة تقوية المعلمين، وإعدادهم لمهام قيادية أخرى سواءً في المدرسة التي يعملون به أو غيرها، واكتشاف القدرات الكامنة لديهم، واعطائهم الثقة اللازمة لبناء شخصياتهم العلمية والمهنية.

٧- ضرورة ممارسة مدير المدرسة لعمليات التفاوض المؤدية إلى إقناع المعلمين بضرورة التغيير؛ حتى يأتي التغيير برغبة منهم.

٨- ضرورة تحفيز المعلمين، ودعمهم، ورفع الروح المعنوية لديهم، مع توفير مصادر الدعم اللازمة ما أمكن ذلك.

٩- تكوين علاقات ودية وإنسانية قائمة على الاحترام المتبادل بين مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم، والمعلمين، والمشرف التربوي الخارجي، فضلاً عن ضرورة الحرص على تكامل العمل مع المشرفين الأخرين في (التخصص الواحد، والتخصصات الأخرى)؛ أملاً في تعميم نموذج الإشراف التأملي على الجميع، وطمعاً في إكمال البنية التعليمية وفق فلسفة ونظم موحدة، وذلك حتى يكون العمل أكثر فاعلية، ويُحقق الأهداف المرجوة منه.

المصادر والمراجع

أولًا المراجع العربية

١- أبو سالم، فدوى كامل (٢٠٠٨م). واقع التعاون بين الإدارة المدرسية ومشرفي اللغة الإنجليزية في تطوير الأداء المهني لمعلميهم وسبل تفعيله، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.

٢- أبو شرارة، عدنان أحمد محمد (٢٠٠٩م). درجة التزام المشرفين التربويين بتوظيف خصائص الإشراف التربوي الحديث في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن من وجهة نظر المعلمين، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا، الأردن.

٣- أبو عابد، محمود محمد (٢٠٠٥م). **المرجع في الإشراف والعملية الإشرافية**، الأردن: دار الكتاب الثقافي.

٤- أبو عمشة، خالد حسين (٢٠١٥م). أهمية التفكير التأملي وأثره في تعليم الطلبة، **رسالة دكتوراة غير منشورة**، كلية العلوم التربوية، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

٥- أبو هشام، مكي محمد عبد الرحيم (٢٠٠٧م). واقع الممارسات الإشرافية للمشرفين التربويين بمنطقة تبوك بالمملكة العربية السعودية في ضوء الأساليب الإشرافية المعاصرة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة مؤتة، الأردن.

٦- الأسدي، سعيد جاسم، وإبراهيم، مروان عبد الحميد (٢٠٠٧). **الإشراف التربوي**، ط٢، عمان: مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع.

٧- أوسترمان، وكوتكامب (٢٠٠٢م). **الممارسات التأملية للتربويين – مشكلة تحسين التعليم والحاجة إلى حلها**، ترجمة منير الحوراني، العين: دار الكتاب الجامعي، دولة الإمارات العربية المتحدة.

٨- البحراني، عبد المجيد (٢٠١٠م). أثر برنامج الإشراف الإلكتروني في تنمية التفكير التأملي والممارسات الصفية لدى الطلبة معلمي

العلوم بكلية التربية في جامعة السلطان قابوس، **رسالة ماجستير غير منشورة** ، كلية التربية ، جامعة السلطان قابوس، الأردن.

٩- بداح، عبد المحسن عودة (٢٠٠٤م). مدى تطبيق المشرفين التربويين لبعض النماذج الإشرافية في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين انفسهم، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة اليرموك، الأردن.

١٠- بريك، فاطمة محمد أحمد (٢٠١١م). واقع ممارسة المشرفات التربويات للنماذج الإشرافية الحديثة بمنطقة جازان، **مجلة بحوث لتربية النوعية**، جامعة المنصورة، العدد (٢٣)، الجزء الثاني، أكتوبر ٢٠١١، ص ص ٩٧٩-١٠١٦.

١١- بيدس، هالة حسني (٢٠٠٤م). درجة فهم مدير المدرسة الثانوية الرسمية في الأردن مفهوم التفكير التأملي وممارسته وعلاقة ذلك بإتخاذ القرار الإداري، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، عمان.

١٢- الجبر، جبر بن محمد بن داود (٢٠١٣م). فاعلية استخدام أدوات التدريس التأملي في تنمية حل مشكلات الإدارة الصفية لدى الطلاب المعلمين في تخصص العلوم بكلية المعلمين بجامعة الملك سعود، **المجلة الدولية للأبحاث التربوية**، جامعة الإمارات العربية المتحدة، العدد (٣٣)، ص ص ٩١-١٢٨.

١٣- الحطيبات، عبد الرحمن (٢٠٠٨م). **النظرية البنائية والإشراف التربوي البنائي** ، جامعة الملك فهد للبترول، الظهران.

١٤- الدغيشي، صفية (٢٠٠٧م). ممارسات التفكير التأملي في صنع القرار لدى مديري المدارس بسلطنة عمان- دراسة ميدانية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، الأردن.

١٥- دودين، حمزة (٢٠١٥م). **التحليل الإحصائي المتقدم للبيانات باستخدام برنامج** SPSS ، عمان، الأردن: دار المسيرة للطبع والنشر.

١٦- الديب، ماجد (٢٠٠٢م). فعالية برنامج مقترح في تنمية التفكير الهندسي لدى طلبة المرحلة الثانوية بغزة، **رسالة دكتوراة غير منشورة**، كلية التربية بغزة، فلسطين.

١٧- الزهراني، أحمد عبد الله (٢٠٠٢م). أنموذج مقترح للعمليات الإشرافية لمدير المدرسة المتوسطة بوصفه مشرفًا تربويًا مقيمًا، **رسالة ماجستير غير منشورة**،_كلية التربية، جامعة أم القري، مكة المكرمة.

١٨- شاهين، عبد الفتاح (٢٠١٢م). واقع الممارسات التأملية لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة القدس المفتوحة وعلاقتها باتجاهاتهم نحو التطور المهني الذاتي في ضوء بعض المتغيرات، **مجلة جامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الإنسانية**، المجلد (١٤)، العدد (٢)، ص ص ١٨١-٢٠٨.

١٩- الشكعة، علي (٢٠٠٧م). مستوى التفكير التأملي لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية، **مجلة العلوم الإنسانية**، المجلد (٢١)، العدد (٤)، فلسطين، ص ص ١١٤٥-١١٦٢.

٢٠- الشمراني، عبدالله فائز (١٩٩٩م). خطة العمل المدرسي السنوية لمدير المدرسة ومدى مراعاة مديري المدارس في التعليم العام بالعاصمة المقدسة لبعض الجوانب المتعلقة بها، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة أم القري، مكة المكرمة.

٢١- الشهراني، أحمد مزهر (٢٠٠٤م). برنامج مقترح للمشرف المقيم في مراحل التعليم العام، **رسالة ماجستير غير منشورة**،_كلية التربية، جامعة أم القري، مكة المكرمة.

٢٢- الشهري، عبد الله صالح (٢٠٠٥م). مدى النمو المهني الذي يكتسبه معلمو المرحلة المتوسطة من مدير المدرسة بوصفه مشرفًا مقيمًا، **رسالة ماجستير غير منشورة**،_كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

٢٣- الصبحي، عبد الرحمن عيد (١٩٩٣م). ممارسات مدير المدرسة الثانوية لمسؤولياته كموجه تربوي مقيم كما يدركها المعلمون بمدينة جدة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة أم القري، مكة المكرمة.

٢٤- الطعاني، حسن أحمد (٢٠١٢م). درجة ممارسة مديري المدارس لمهامهم الإشرافية من وجهة نظر المعلمين في الأردن، **مجلة جامعة دمشق**، المجلد (٢٨)، العدد (٢)، ص ص ٤٥٣-٤٨٩.

٢٥- الطعاني، حسن أحمد (٢٠٠٥م). **الإشراف التربوي مفاهيمه، أهدافه، أسسه**، عمان، الأردن: دار الشروق.

٢٦- عبد الحميد، عزت (٢٠١١م). **الإحصاء النفسي والتربوي- تطبيقات باستخدام SPSS 18**، القاهرة: دار الفكر العربي.

٢٧- عبد السميع، محمد فاروق (٢٠٠٢م). استخدام نموذج مقترح للممارسة التأملية من أجل التنمية المهنية لمشرفي التربية العملية في تخصص اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، **مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة**، العدد (٤٠).

٢٨- العبد الكريم، راشد بن حسين (٢٠٠٣م). الممارسة التأملية أسلوب للنمو المهني، **ورقة عمل مقدمة لرؤساء أقسام إشراف التربية الإسلامية**، جدة، الإدارة العامة للإشراف التربوي، مكتبة الملك فهد.

٢٩- عبد الواحد، عيد، وآخرون (2010م). **الإشراف التربوي- وظائفه- مجالاته- أنماطه- وكيفية التخطيط له**، متاح على الرابط: http:// Supervision, 2010.files.wordpress.2010/05/final.

٣٠- العبود، محمد أحمد (٢٠٠٦م). أساليب لإشراف التربوي كما يمارسها مديرو المدارس الثانوية بمدينة الدمام، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

٣١- عطاري، عارف توفيق، وآخرون (٢٠٠٥م). **الإشراف التربوي :نماذجه النظرية وتطبيقاته العملية**، الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

٣٢- عطوي، جودت عزت (٢٠٠١م). **الإدارة التعليمية والإشراف التربوي أصولها وتطبيقاتها**، عمان، الأردن، الدار العلمية الدولية ودار الثقافة.

٣٣- العمري، مرعي محمد (١٩٩٥م). دور مدير المدرسة في متابعة ملاحظات المشرفين التربويين من وجهة نظر مديري مدارس التعليم العام بمدينة مكة المكرمة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة أم القري، مكة المكرمة.

٣٤- العنزي، مرضي بن مهنا حطاب (٢٠٠٩م). 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 القري، مكة المكرمة.

٣٥- العوين، عبد اللطيف بن عبد الرحمن (١٩٩٩م). مدى إلمام مديري المدارس المتوسطة والثانوية للبنين في مدينة الرياض لمهامهم الإشرافية والمعوقات التي تحد من ذلك، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

٣٦- الغافري، وضحاء بنت علي بن سلطان (٢٠١٤م). دور المشرفين الإداريين في التنمية المهنية لمديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الظاهرة في سلطنة عمان، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوي، سلطنة عمان.

٣٧- الغتم، نورة أحمد (٢٠٠٧م). التعليم الإعدادي تطوير وطموح من أجل المستقبل – رؤية جديدة للإشراف التربوي في ضوء متطلبات تطوير المرحلة الإعدادية، **ورقة بحثية مقدمة إلى المؤتمر التربوي السنوي الحادي والعشرين لوزارة التربية والتعليم**، مملكة البحرين.

٣٨- القاسم، منصور بن محمد (٢٠١٠م). دور مديري المدارس في تفعيل الإشراف التطويري بالمدارس الحكومية في محافظة جدة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة أم القري، مكة المكرمة.

٣٩- القحطاني، عبد المحسن عايض (٢٠١٠م). **بحوث تحسين الأداء في المؤسسات التربوية ودورها في التنمية المهنية للقادة الإداريين**، قسم الإدارة والتخطيط التربوي، كلية التربية، جامعة الكويت.

٤٠- القرني، علي حسن (٢٠٠٤م). مدى التكامل والتعارض بين ممارسات مديري المدارس والمشرفين التربويين تجاه دورهم في تنمية المعلم مهنيًا، **رسالة ماجستير غير منشورة**،_كلية التربية، جامعة أم القري، مكة المكرمة.

٤١- القطراوي، عبد العزيز جميل (٢٠١٠م). أثر استخدام استراتيجية المتشابهات في تنمية عمليات العلم ومهارات التفكير التأملي في العلوم لدى طلاب الصف الثامن الأساسي، **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.

٤٢- كروان، غادة محمود علي (٢٠١٢م). فاعلية برنامج مقترح قائم على التفكير التأملي لتنمية مهارات الإعراب لدى طلبة الصف التاسع بغزة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الأزهر بغزة، فلسطين.

٤٣- المزروع، هيا (٢٠٠٦م). تدريب الزملاء- رؤية في النمو المهني للمعلم، **الجمعية السعودية للتربية وعلم النفس**، اللقاء السنوي الثالث عشر، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ص ص ١٢٩-١٥١.

٤٤- المغيرية، يسرى بنت محمد (٢٠١٠م). كيف يمكنك ممارسة الإشراف التأملي، **رسالة التربية**، سلطنة عمان، ص ص ١٢٦-١٣٣.

٤٥- مقابلة، إخلاص يوسف مصطفى (٢٠٠٠م). مدى ممارسة المشرفين التربويين لأسلوب الإشراف الإكلينيكي، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة اليرموك، الأردن.

٤٦- المنيف، محمد صالح (١٤١٠هـ). دور مدير المدرسة كموجه تربوي مقيم، **مجلة التوثيق التربوي**، العدد (٣٦)، ص ص ٨٥-٩٩.

٤٧- نشوان، يعقوب حسن، ونشوان، جميل عمر (٢٠٠٤م). **السلوك التنظيمي في الإدارة والإشراف التربوي**، ط ٢، الأردن: دار الفرقان.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

48- Alger, C. & Chizhik, A. (2006). **Reflective Supervision Guide Teacher Handbook**, Retreived on 22/4/2013 from Google Search Engine.

49- Arnold, L. & Tindllal, I. (2006). Discovering Reflective Practice, Available at: http://firstclass.ultraversity.net/~ian.tindal/rm/modeloverview.html, Retreived on 22/4/2013 from Google Search Engine.

50- Bannink, A. & Van Dam, J. (2007). Bootstrapping Reflection on Classroom Interaction – Discourse Contexts of Novice Teachers, **Thinking Evaluation and Research in Education,** Vol. (20), No. (2), EJ. 766747.

51- Chitpin, S. (2006). The Use of Reflective Journal Keeping in a Teacher Education Programe - a Popperian Analysis, **Reflective Practice,** Vol.(7), No.(1), pp. 73-86.

52- Davis, M. (2003). Barriers to Reflective Practice – the Changing Nature of Higher Education, **Active Learning in Education,** Vol.(4), No.(3), PP. 243-255.

53- Danielson, C. & McGreal T. (2000). **Teacher evaluation: To enhance professional practice.** Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

54- Davys, A. & Beddoe, L. (2009). The Reflective Learning Model: Supervision of Social Work Students, **Social Work Education**, Vol.(28), No.(8), pp. 919-993.

55- Ferraro, J. (2000). **Reflective Practice and Professional Development,** ERIC, ED. 449 120.

56- Garvin, D.A. (2003). Making the Case Professional Education for the World of Practice, **Harvard Magazine,** September- October, pp. 56-65.

57- Harris, H. & Bretage, T. (2003). Reflective and Collaborative Teaching Practice Working Towards Quality in Student Learning Outcomes, **Quality in Higher Education,** Vol. (9), No. (2), pp. 179-185.

58- Jay. J. (1999). **Untying the Knots: Examining the complexities of reflective practice**, ERIC, ED. 431 732.

59- Kelly, P. (2008).**Towards Globo Sapiens Transforming Learners in Higher Education**, SENSE Publishers Rotterdam/ TAIPEI.

60- Larrive, B. (2008). Development a Toll to Assess Teacher Level of Reflective Practice, **Reflective Practice,** Vol. (9), No. (3), August, pp. 341-360.

61- Lawlor, D. (2013). A transformation Programme for Children's Social Care Managers Using an Interactional and Reflective Supervision Skills, **Journal of Social Work Practice**, Vol. (27), No. (2), pp. 177-189.

62- Moon, J. (1999). **Learning journal: a handbook for academics, students and professional development**, kogan page, London.

63- Nany, D. & Yendol, S. D. (2000). **From Readiness to Inquiry: the unfolding of supervision in the professional development school**, ERIC, ED. 468 426.

64- NCATE (National Council for Accreditation of Teacher Education). (1996). **Standards, procedures, and policies for the accreditation of professional education units**, Washington, DC: US, Department of Education.

65- Nicholl, H. &Higgins, A. (2004). Reelection in Preregistration Nursing Curricula, **Journal of Advanced Nursing,** Vol. (46), No. (6), PP. 578-585.

66- O'Donoghue, T.A. & Brooker, R. (1996). The rhetoric and the reality of the promotion of reflection during practice teaching: An Australian case study, **Journal of teacher Education**, Vol. (47), No. (2), pp. 99-109.

67- Pedro, J. (2005). Reflection in Teacher Education-Exploring Preservice Teacher Meaning of Reflective Practice, **Reflective Practice,** Vol.(6), No.(1), pp. 49-66.

68- Phan, H. (2006). Examination of Student Learning Approaches- Reflective Thinking and Epistemological Beliefs; A Latent Variables Aooroach, **Electronic Journal of Research in Educational Psychology,** Vol.(10), No.(3), pp. 577-610.

69- Sarsar, M.N. (2008). **Adopting A Reflective Approach to Professional Development,** ERIC, ED. 502 899.

70- Schon, D. (1983). **The reflective practitioner: How professionals think in action**, NY: Basic Books.

71- Schön; D. (1983). **Reflection-In-Action**, Edited from: Schön; D. (1983). The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action, London: Temple Smith, 56-68 in Pollard; A. (2002). Readings for Reflective Teaching, Continuum, London, New York.

72- Schon, D. (1987). **Educating the reflective practitioner**, San Francisco: Jossey Bass.

73- Song, H. & Koszalka, T. A. & Grabowski, B. L. (2005) Exploring Instructional Designed Factor Prompting Reflective Thinking in Young, **Canadian Journal of Learning and Technology**. Vol. (31), No. (2), Retrieved on 29/3/2015 from Google Search Engine.

74- Stein, D. (2000). **Teaching critical reflection, Myths and realities**, ERIC, ED. 445 256.

75- Tomlin, A. & Weathers, D. & Pavkov, T. (2014). Critical Components of Reflective Supervision: Responses from Expert Supervisors in the Field, **Infant Mental Health Journal,** Vol. (35), No. (1), pp.70-80.

76- Trudeau, K. & Ardith, H.Z. (2006). Using Reflection to Increase Childrens Learning in Kindergarten, **Young Children,** Vol. (61), No. (4), EJ. 751400.

77- Ward, A. & Gracy, J. (2006). Reflective Practice in Physiotheraoy Curricula A Survey of UK, University Based Professional Practice Coordinators, **Medical Teacher,** Vol. (28), No. (1), pp.32-39.

78- Wallace, M. (1991). **Training Foreigen Language Teachers - a Reflective approache**, Cambridge University Press.

79- Wlodarsky, R. & Walters, H. (2006). The Reflective Practitioner in Higher Education–The Nature and Characteristics of Reflective Practice among Teacher Education Faculty, **National Forum of Teacher Education,** Vol. (16), No. (3).

استبيان درجة ممارسة مديري مدارس التعليم العام في محافظة الإسكندرية للممارسات التأملية في الإشراف التربوي.

إعداد: **د/ أفكار سعيد خميس عطية.**

مقدمة

الإشراف التأملي

هو أسلوب لمساعدة مدير المدرسة باعتباره مشرف تربوي مقيم؛ على تطوير قدراته على التأمل في عمله، من خلال التدبر والتأمل في الفعل قبل وبعد حدوثه، كما يُمكن النظر إليه باعتباره نمط إشرافي يتبنى فيه مدير المدرسة الإشراف التأملي الناقد بممارسة لقاءات منتظمة مع المعلمين؛ لتحليل ومناقشة المواقف التعليمية المختلفة، وتقديم الحلول المناسبة.

والمطلوب منك عزيزي المدير: تحديد الأهمية النسبية لكل ممارسة من الممارسات التأملية التالية، وذلك في ضوء ما انتهى اليه الإطار النظري للبحث:

اسم المدير: .....المدرسة: .....النوع: .....

م	المفردة	الأهمية النسبية				
		مهمة جداً	مهمة	متوسطة الأهمية	قليلة الاهمية	عديمة الاهمية
١	تغير دور مدير المدرسة من ناقل للمعرفة إلى ميسر للعملية التعليمية.					
٢	ممارسة مدير المدرسة للتفكير التأملي مع نفسه ومع الآخرين.					
٣	التركيز على كيفية حدوث العملية التعليمية، أكثر من التركيز على نتائجها.					
٤	وعي مدير المدرسة باعتباره مشرف تربوي مقيم بالإمكانات المدرسية والبيئية.					
٥	الوعي بأهمية التنمية المهنية للمعلمين.					
٦	أقوم بتطوير أدائي ذاتياً، والتعرف على جوانب القوة والضعف.					
٧	تشجيع الأنشطة الإيجابية للمعلمين والتركيز عليها.					
٨	ممارسة التفكير المنظومي في التخطيط للعملية الإشرافية.					
٩	تركيز مدير المدرسة على المعايير الأخلاقية للعملية التعليمية.					
١٠	تشجيع المعلمين على التفكير والتأمل فيما يقومون به من أنشطة.					
١١	سعي مدير المدرسة إلى تنمية نفسه مهنياً.					
١٢	مراعاة احتياجات المعلمين عند تصميم البرنامج الإشرافي المقترح.					
١٣	إشراك المعلمين في التخطيط للعملية الإشرافية.					
١٤	الوعي بطبيعة نموذج الإشراف التأملي، وكيفية تطبيقه.					
١٥	الاحتفاظ بملف تراكمي لكل معلم.					
١٦	الحرص على بناء علاقات إنسانية طيبة مع المعلمين.					
١٧	عدم الاكتفاء بالزيارات الإشرافية، والوعي بالأساليب الإشرافية الأخرى (التدريب– اللقاءات الإشرافية–القراءات..)					
١٨	استخدام مهارات التفاوض في إقناع المعلمين بضرورة التغيير.					

١٩	تحفيز المعلمين ودعمهم، وخلق روح المنافسة الإيجابية بينهم لصالح العملية التعليمية.					
٢٠	التأمل والتحليل الموضوعي لكل ما يتم جمعه من معلومات في العملية الإشرافية.					
٢١	استخدام برامج الكترونية في تصميم وتنفيذ العملية الإشرافية.					
٢٢	استخدام برامج إحصائية في تحليل نتائج العملية الإشرافية.					
٢٣	تهيئة الفرص للمعلمين لاستكشاف أخطاءهم ومعالجتها.					
٢٤	الحوار التأملي مع المعلمين، وتوفير تغذية راجعة لهم عن كل ما يخصهم في العملية الإشرافية.					
٢٥	إشراك المعلمين في المدرسة في عملية صنع القرار.					
٢٦	حشد التأييد اللازم من العاملين بالمدرسة للقرارات الحاسمة.					
٢٧	إعطاء التفويض والثقة في المشاركين معي في العملية الإشرافية.					
٢٨	الإلمام بأساسيات عملية صنع القرار، ومستوياته.					
٢٩	ارتباط القرارات التي يتخذها مدير المدرسة بالرؤية والرسالة والأولويات والإستراتيجية.					
٣٠	تقويم القرارات استنادا إلى فعالياتها،وتعديلها عند الضرورة.					

هل توجد ممارسات تأملية أخرى ترى عزيزي المدير أنها مهمة، ولم يرد ذكرها في الاستبيان السابق؟، إذا كانت الإجابة (بنعم) رجاء ذكر هذه الممارسات:-

.....

.....

.....

الملخص

هدف البحث إلى: تحديد درجة ممارسة مديري مدارس التعليم العام بمحافظة الإسكندرية للممارسات التأملية في مجال الإشراف التربوي، مع تقديم رؤية مقترحة لتطبيق نموذج الإشراف التأملي لتوجيه ممارسات مديري مدارس التعليم العام فيما يخص عملهم الإشرافي، وقد تضمن الإطار النظري: أهمية عملية الإشراف التربوي، ودور مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم، واتجاهات النمو المهني لمدير المدرسة ومنها الاتجاه التأملي، وأهميته في العملية التعليمية بوجه عام، وعملية الإشراف التربوي بوجه خاص، وظهور نموذج الإشراف التأملي، وتعريفه، وأهميته، ونماذج تطبيقه، وأساليبه المختلفة، ومتطلبات تنفيذه.

وتكونت أداة البحث من: استبيان ممارسات الإشراف التأملي لمديري مدارس التعليم العام بمحافظة الإسكندرية؛ والتي تضمنت في صورتها النهائية: (٢٣) مفردة موزعة عاملياً على خمسة أبعاد؛ وهي: صنع القرار، والملاحظة التأملية، والأساس العلمي للعملية الإشرافية، ومتابعة العاملين، والعلاقات الإنسانية في العملية الإشرافية، وتميز الاستبيان بمؤشرات صدق وثبات مناسبة، وتكونت العينة من (١٢٠) مديراً ومديرة من مديري مدارس التعليم العام على اختلاف أنواعها بمحافظة الإسكندرية، والتي مثلت (٥%) تقريباً من المجتمع الأصلي للبحث، وذلك طبقا لحجم المجتمع الأصلى فى المناطق التعليمية المختلفة.

وأشارت أهم النتائج التي توصل إليها البحث إلى: تمتع المديرين بالعينة قيد البحث بدرجة وعي مرتفعة لممارسات الإشراف التأملي فيما يخص أعمالهم الإشرافية، وأشارت النتائج كذلك إلى: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (١%) بين متوسطات درجات المديرين الذكور والمديرات الإناث في استبيان ممارسات الإشراف التأملي: (الدرجة الكلية) و(بعد صنع القرار)، و(بعد الأساس العلمي للعملية الإشرافية) لصالح المديرين الذكور بالعينة

قيد البحث، ولم تختلف متوسطات درجات المديرين بالعينة قيد البحث في استبيان ممارسات الإشراف التأملي اختلافاً جوهرياً باختلاف كل من المرحلة (ابتدائي– إعدادي– ثانوي)، ونوع المدرسة (حكومي – خاص). وقدم البحث في الخاتمة: رؤية مقترحة لتطبيق نموذج الإشراف التأملي في مدارس التعليم العام بمحافظة الإسكندرية.

Research summary

The research aims to study the reflective practices in the field of educational supervision; and submit a proposal to oversee reflective model to guide our public schools manager's practices with regard to

their supervisory role. In the theoretical framework, the research includes: the concept of reflective supervision and some other modern educational supervision methods and fields of reflective supervision in the light of the professional development requirements. Research tool is questionnaire on reflective supervision practices for school managers in Alexandria. The questionnaire includes in its final form (23) items distributed on five dimensions: (decision-making, reflective observation, the scientific basis of the supervisory process, reviewing teachers, and human relations in supervisory process). The questionnaire indicators of reliability and validity are valid. The sample consists of (120) public-education school managers in Alexandria.

The result indicates that managers included in the sample displays a high degree of response to the practices of reflective supervision regarding their supervisory. Moreover, there are statistically significant differences of (1%) between the main scores of male and female managers in the questionnaire of reflective supervision practices: (total score) and (decision making) and (the scientific basis of the supervisory process) in favor of male managers. The results also show that there are not any significance differences in main scores in the questionnaire regarding differences in stage (primary - preparatory - secondary), and the type of school (governmental - private).

In conclusion, the research suggests a model of reflective supervision to be applied to schools.