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

د. رفعة عبدالله الدوسري

مشرفة تربوية بإدارة تعليم وادي الدواسر

bntaldoasr2@gmail.com

المستخلص:

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

1- مقدمة:

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

وفي هذا السياق يشير الحمود (2011م) إلى أن سنغافورة وهونج كونغ وتايوان وكوريا الجنوبية بلدان ذات دخل منخفض في ستينات وسبعينات القرن العشرين وقد تحولت هذه البلدان إلى نمور آسيا الشهيرة من خلال الاستثمار في التعليم، فبرهنت على أن التعليم الجيد يقود إلى تنمية اقتصادية واجتماعية وإلى نمو الدخل الوطني (ص88).

ومحلياً تشهد المملكة العربية السعودية نهضة شاملة في جميع المجالات وعلى رأسها مجال التعليم، فقد أكدت خطط التنمية الثامنة والتاسعة على ضرورة تطوير منظومة التعليم بجميع عناصرها، بما يلبي احتياجات المجتمع ومتطلبات التنمية ويواكب المعرفة والتقنيات الحديثة (وزارة الاقتصاد والتخطيط، 1431هـ)، كما ورد في خطة التنمية العاشرة في الهدف الخامس: رفع مستوى إنتاجية الاقتصاد الوطني من خلال تطوير الكفاءة الداخلية والخارجية لمنظومة التعليم (وزارة الاقتصاد والتخطيط، 1436هـ، ص4).

وتركز رؤية المملكة العربية السعودية 2030م على تطوير المنظومة التعليمية والتربوية بجميع مكوناتها، بما يحقق تطلعات الرؤية الطموحة لإخراج جيل يتمتع بالشخصية المستقلة، ويمتلك المعارف والمهارات والسلوكيات الحميدة، كما ركزت على تحسين مؤشرات التعليم في تقارير التنافسية العالمية (المملكة العربية السعودية، 2016م).

ويعد الإشراف التربوي أحد عناصر ومكونات العملية التعليمية والتربوية وأداة من أدوات تحسين العملية التعليمية ومراقبتها وتطويرها حتى تتحقق أهداف المدرسة التي وضعها نظام التعليم، وفي اقتصاديات التعليم يعد من المدخلات المهمة في زيادة الكفاءة التعليمية وزيادة إنتاجية التعليم (الرشدان، 2015م، ص246).

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

إن الإشراف التربوي يعد من القضايا المهمة التي يجب أن تتطور جوانبها المختلفة كي تحقق هدف التربية الرئيس وهو بناء الإنسان (الحبيب، 1417هـ، ص32). وتوصي العديد من الدراسات والبحوث بضرورة مراجعة وتطوير الإشراف التربوي في المملكة العربية السعودية، من خلال الاستفادة من الاتجاهات العالمية المعاصرة، وهي دراسة رافدة الحريري (2006م) ودراسة ال طالب (2008م) ودراسة الجابري (2009م) ودراسة الرويلي (2010م) ودراسة فاطمة بريك (2011م).

2- مشكلة البحث:

حظي الإشراف التربوي في المملكة العربية السعودية بتطور متسارع خلال العقدين الماضيين، فبعد أن كان دور الإشراف التربوي مجرد مراقبة وتفتيش على المعلمين أصبح قيادة ديمقراطية وتوجيها تربويا، يهدف إلى تحسين العملية التعليمية بكل جوانبها، وبلا شك إن غاية تطوير الإشراف التربوي هي إحداث نقلة نوعية في مفهوم الإشراف التربوي والممارسات الإشرافية للعاملين في الميدان بما يتناسب ومتطلبات العصر، ومؤخراً أصدرت وزارة التعليم ممثلة في الإدارة العامة للإشراف التربوي "منظومة قيادة الأداء الإشرافي والمدرسي"، سعيا منها لتطوير أداء العاملين في الميدان التربوي (وزارة التعليم، 1435هـ).

وعلى الرغم من التطور الكبير في نماذج وأساليب الإشراف التربوي، إلا أنه - لأسباب عديدة - لازالت صورة التفتيش تخيم على الممارسات الإشرافية، حيث تشير العديد من الدراسات والبحوث إلى أن المعلمين يرون أن المشرفين التربويين يركزون في عملهم على تتبع الأخطاء والتفتيش عنها، ومنها دراسة رافدة الحريري (2006م) ودراسة الفنتوخ (2009م). كما تشير الدراسات التي تناولت واقع ممارسة المشرفين التربويين لنماذج الإشراف التربوي الحديثة إلى ضعف ممارسة المشرفين التربويين لبعض الأنماط الحديثة ومنها نوذج التدريب المعرفي، والإشراف الذاتي التأملي، والإشراف القائم على المدرسة، والإشراف المتنوع، والإشراف الالكتروني، والإشراف التطوري (عساس، 2010م؛ بريك، 2011م؛ الكردم، 2011م؛ البابطين، 2014م).

وتؤكد سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية في أكثر من مادة من موادها على أهمية الاستفادة من جميع المعارف والتجارب، فقد نصت المادة (13) على الاستفادة من جميع أنواع المعارف الإنسانية النافعة على ضوء الإسلام للنهوض بالأمة ورفع مستوى حياتها، كما نصت المادة (16) على التفاعل الواعي مع التطورات الحضارية العالمية في ميادين العلوم والثقافة والأدب، بتتبعها والمشاركة فيها وتوجيهها بما يعود على المجتمع والإنسان بالخير والتقدم (وزارة المعارف، 1416هـ، ص ص7-8).

والجدير بالذكر أن نظام الإشراف التربوي في كثير من الدول المتقدمة، يعتمد على نمط الإشراف القائم على المدرسة، حيث تشير ابتسام أبو دهو (Abu-Duhou, 1999) في منشور من منشورات اليونسكو إلى أن هذا النموذج من الإصلاحات المدرسية متوفر في المملكة المتحدة، فقد أُدخل قانون الإصلاح التعليمي لعامَي 1988م و1993م إصلاحات الإدارة المحلية للمدارس، وفي الولايات المتحدة كانت هناك إصلاحات مماثلة للإدارة القائمة على المدرسة، وفي أستراليا استندت مدارس المستقبل إلى نهج إصلاح مدرسي وفقًا للإدارة المدرسية، وقد كانت هذه التحولات وسيلةً لتحسين جودة التعليم واستجابةً للعولمة والاقتصاد القائم على المعرفة. ويذكر الدخيل (2014م) أنه ثمة مبادرات أسهمت في نجاح نظام التعليم في سنغافورة ومنها مبادرة "مدارس تفكر، أمة تتعلم"، والتي قامت على مبادئ أساسية، منها إلغاء نظام التفتيش المدرسي، واستحداث نماذج تقوم على نمط الإشراف القائم على المدرسة، كنموذج التميز المدرسي (ص155).

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

3- أسئلة البحث:

س1: ما نماذج الإشراف التربوي المطبقة في الولايات المتحدة وسنغافورة؟

س2: ما نماذج الإشراف التربوي المطبقة في المملكة العربية السعودية؟

س3: ما الإجراءات المقترحة لتطبيق نماذج الإشراف التربوي الحديثة في المملكة العربية السعودية؟

4- أهداف البحث:

1. التعرف على نماذج الإشراف التربوي المطبقة في الولايات المتحدة وسنغافورة.
2. الكشف عن نماذج الإشراف التربوي المطبقة في المملكة العربية السعودية.
3. التوصل إلى إجراءات مقترحة لتطبيق نماذج الإشراف التربوي في المملكة العربية السعودية.

5- أهمية البحث:

1. قد يساعد هذا البحث في رصد واستعراض الاتجاهات الحديثة في الإشراف التربوي.
2. قد يساعد هذا البحث في إعطاء صورة واضحة عن واقع نماذج الإشراف التربوي في المملكة العربية السعودية.
3. يعد هذا البحث استجابة لتوصيات العديد من الدراسات والملتقيات التربوية، والتي أوصت بضرورة مراجعة وتطوير نماذج الإشراف التربوي.
4. يعد هذا البحث استجابة لرؤية المملكة العربية السعودية 2030م والتي أكدت على ضرورة تطوير المنظومة التعليمية بكافة عناصرها.
5. قد يوجه البحث أصحاب القرار في وزارة التعليم إلى تطبيق بعض نماذج الإشراف التربوي الحديثة.
6. قد يسهم البحث في توعية المشرفين والمشرفات التربويين بالاتجاهات الحديثة في الإشراف التربوي.

6- حدود الدراسة:

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

الحدود الموضوعية: اقتصر البحث على دراسة نماذج الإشراف التربوي.

7- منهج الدراسة:

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

8- الدراسات السابقة:

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

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

وهدفت دراسة فتحية عساس (2010م)، التي كانت بعنوان: **"تقويم ممارسة المشرفات التربويات للإشراف التربوي على معلمات التعليم العامّ في ضوء معايير التدريب المعرفي"**، إلى تقويم ممارسة المشرفات التربويات في ضوء معايير التدريب المعرفي بما يساعد على الحكم على مدى اقتراب تلك الممارسات من المستوى المطلوب من أجل تطويرها، واعتمدت الدراسة على قائمة معايير مكونه من 78 معيارًا، تم تطبيقها على عينة من المشرفات التربويات في مكة المكرمة، وتوصلت إلى مجموعة من النتائج، منها: حصول بعض المعايير على أوزان نسبية منخفضة، منها: تتفق المشرفة مع المعلمة على الجوانب التي تريد ملاحظتها، وتفكر المشرفة مع المعلمة في وضع خطة لجلسة التدريب المعرفي القادمة، كما حصل معيار ملاحظة الدرس على أعلى وزن نسبي، وحصل معيار التأمل على أقل وزن نسبي.

وجاءت دراسة القرني (2010م) بعنوان: **"عناقيد التربية: منظومة إشرافية لتطوير الأداء المدرسي"**، بهدف تقديم منظومة إشرافية لتطوير العمل الإشرافي والمدرسي، والتعرف على قدرتها في تطوير الأداء المدرسي، كما هدفت إلى التعرف على رأي الخبراء التربويين والعاملين في الميدان التربوي من المشرفين وقادة المدارس حول فاعلية هذه المنظومة. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي وأداة الاستبانة التي طُبِّقَت على 25خبيرًا تربويًّا وعينة عشوائية من قادة المدارس والمشرفين التربويين. وقد توصلت الدراسة إلى أن نسبة من رأى أهمية المنظومة بدرجة مهمة جدًّا تراوحت بين 50٪ – 71٪.

وأجرت كارين ويتبي (Whitby, 2010) دراسة بعنوان: **"التفتيش على المدارس: تجارب حديثة في الأنظمة التعليمية عالية الأداء"** هدفت إلى التعرف على ممارسات التفتيش في بعض الدول، وهي على وجه الخصوص: إنجلترا، واسكتلندا، وهونج كونج، ونيوزيلندا، وسنغافورة، وهولندا، وعقد مقارنات منهجية موضوعية بين أنظمة التفتيش في هذه الدول. ولتحقيق أهداف الدراسة، اعتمدت الباحثة على المنهج الوثائقي وذلك بتحليل 40 وثيقة ومراجعتها بأسلوب علمي. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها: تشابه دول المقارنة في اعتمادها على التقويم الذاتي في مدارسها، كما تتشابه دول المقارنة في معظم مؤشرات المجالات الرئيسة في التقويم الذاتي، وتُجرى أعمال التفتيش بوتيرة متعاقبة في إنجلترا ونيوزيلندا كل ثلاث سنوات، وفي سنغافورة كل خمس سنوات.

وجاءت دراسة فاطمة بريك (2011م) بعنوان: **"واقع ممارسات المشرفات التربويات للنماذج الإشرافية الحديثة بمنطقة جازان"** للوقوف على واقع ممارسة المشرفات لنماذج الإشراف التربوي، والتعرف على معوقات ممارسة النماذج الإشرافية الحديثة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي وأداة الاستبانة التي طُبِّقت على عينة عشوائية من المشرفات في جازان. وقد توصلت الدراسة إلى نتائج، من أهمها: أن المشرفات لا يمارسن نموذج الإشراف المتنوع والإشراف التطوري والإشراف التأملي، وأن المشرفات نادرًا ما يمارسن نموذج الإشراف الإلكتروني والإكلينيكي، كما توصلت الدراسة إلى بعض معوقات ممارسة المشرفات التربويات لنماذج الإشراف الحديثة.

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

وتوصلت دراسة الرويلي (2012م)، التي كانت بعنوان: **"تصور مقترح لتطوير الإشراف التربوي المباشر على المدارس في ضوء بعض النماذج المطروحة في الميدان التربوي السعودي"**، إلى الوصول إلى تصور مقترح لتطوير الإشراف التربوي المباشر على المدرسة في ضوء النماذج الإشرافية المطروحة في الميدان التربوي السعودي، حيث اقتصر الباحث على دراسة النماذج أو الأنماط الإشرافية (الإشراف المتنوع - الإشراف المباشر - عناقيد التربية) وتحليلها من حيث الإيجابيات والسلبيات لكل نموذج، واعتمد في ذلك على المنهج الوصفي المسحي، وتوصلت إلى بناء تصور مقترح في ضوء النماذج الثلاثة، بهدف توطين العملية الإشرافية في المدرسة.

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

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

المعلمين والمشرفين عليهم، ويمكن أن تساعد ممارسات تقييم المعلم الهادفة كلًّا من المدرسة والمعلم في تحديد تركيز التطوير المهني لكل معلم على أساس ما يحدث بالفعل أو لا يحدث في الفصول الدراسية.

كما أجرى ميت وآخرون (Mette et al, 2015) دراسة بعنوان: **"تصورات المعلمين للإشراف على المعلم وتقويمه: انعكاس لممارسات تحسين المدارس في عصر الإصلاح"** هدفت إلى استكشاف كيف يوفر قادة المدارس الابتدائية في أكبر منطقة تعليمية في ولاية الغرب الأوسط الأمريكي إشرافًا على المعلمين لتعزيز مستويات عالية من تحصيل الطلاب من خلال قياس تصورات المعلمين لتوفير فهم للسلوكيات الرئيسة المحددة التي تترجم إلى ممارسات تعليمية أفضل داخل المدارس المختارة، وتم استخدام أداة الاستبيان عبر الإنترنت لتقييم التصورات حول إشراف قادة المدارس في اجتماعات ما قبل الإشراف وما بعد الإشراف. وكشفت التحليلات الكمية لنتائج الدراسة أن 64٪ من التباين في الفعالية الإشرافية لمرحلة ما قبل الإشراف ظهرت من خلال مناقشة كيفية مشاركة الطلاب في تعلمهم أثناء التدريس، كما تبيَّن أن 65٪ من التباين في فعالية إشراف قادة المدارس بعد الإشراف ظهرت من خلال بناء قدرة المعلمين على التفكير الذاتي في التدريس.

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

كما حاولت دراسة حسين والقثامي (2019) بعنوان: **تصور مقترح لتطبيق نموذج الإشراف المدمج من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين في ضوء الاتجاهات الحديثة**. تصور مقترح لتطبيق نموذج الإشراف المدمج، وقد هدفت الدراسة إلى التوصل إلى مكونات التصور المقترح الفنية والإدارية للمشرفين والمعلمين لتطبيق نموذج الاشراف المدمج، وإلى تحديد الخطوات الإجرائية لتطبيق التصور المقترح للإشراف المدمج، ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمدت على المنهج الوصفي المسحي وأداة الاستبانة، وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها: تبين أن الموافقة على مكونات البرنامج المقترح جاءت بدرجة عالية، كما توصلت إلى وضع برنامج مقترح للإشراف التربوي في ضوء الاتجاهات الحديثة، وفي ضوء نتائج الدراسة أوصت الدراسة بالعمل على تطوير كفايات المشرفين التربويين على توظيف فكرة الإشراف المدمج والعمل على تطبيق التصور المقترح.

التعليق على الدراسات السابقة:

اتفق البحث الحالي مع بعض الدراسات السابقة في الكشف عن واقع نماذج الاشراف التربوي المطبقة في المملكة العربية السعودية وهي دراسة فتحية عساس (2010م) ودراسة فاطمة بريك (2011م) ودراسة الرويلي (2012م) ودراسة العبدالكريم (2014م). كما اتفق البحث الحالي مع دراسة نغ وتشان (2008م) ودراسة كارين ويتبي (2010م) على التعرف على نماذج الإشراف التربوي في سنغافورة. وأيضا اتفق البحث الحالي مع دراسة موس (2015م) ودراسة ميت وآخرون (2015م) ودراسة كولدبرج (2018م) في التعرف على بعض نماذج الإشراف التربوي في الولايات المتحدة. واختلف البحث الحالي في المنهج المستخدم وهو المنهج الوصفي الوثائقي، حيث اعتمدت معظم الدراسات على

المنهج الوصفي المسحي وأداة الاستبانة ماعدا دراسة نغ وتشان (2008م) ودراسة كارين ويتبي (2010م). ويختلف البحث الحالي عن الدراسات السابقة في أنه يهدف إلى رصد الاتجاهات الحديثة في نماذج الإشراف التربوي في الولايات المتحدة وسنغافورة، لمحاولة تطبيق بعض هذه النماذج في المملكة العربية السعودية.

9- الإطار النظري:

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

ويعرف النموذج بأنه تمثيل افتراضي يحل محل واقع الأشياء أو الظواهر أو الإجراءات واصافا إياها مما يجعلها قابلة للفهم، ويعرف بأنه شكل تخطيطي تمثل عليه الأحداث أو الوقائع والعلاقات بينها، بصورة محكمة بغرض المساعدة في تفسير تلك الاحداث أو الوقائع غير المفهومة (شحاتة والنجار، 2011م، ص317).

ويرى العبد الكريم (2012م) أن للإشراف التربوي ثلاثة نماذج أساسية وهي، الإشراف الاكلينيكي والإشراف التطوري والإشراف المتنوع، ويضيف عبيدات وأبو السميد (2007م) نماذج وأنماط أخرى وهي، نموذج الإشراف الذاتي التأملي ونموذج إشراف الزملاء ونموذج الإشراف عن بعد، وتضيف العديد من الأدبيات نمط أخر وهو نمط الإشراف بالأهداف والإشراف الإلكتروني (البيضاني وأبو كريم، 2016م)، وظهر الإشراف والتدريب المعرفي بجهود كل من كوستا وجارمستون Costa & Garmston اللذان عملا معا منذ الثمانينيات لوضع تعريف جديد للإشراف التربوي، وأشار جليكمان وآخرون (Glickman & et, 2018) إلى نموذج حديث في الإشراف التربوي وهو الإشراف الجماعي، وتم طرح نموذج جديد للإشراف وهو الإشراف القائم على الأداء من قبل كل من جيمس استيلين James Aseltine ، وجوديث فارينيارز Judith Faryniarz ، وأنثوني ديجبيليو Anthony DiGilio، كما أشارت أدبيات ومراجع الإشراف التربوي إلى نموذج الإشراف القائم على المدرسة على اعتبار أن قائد المدرسة مشرف مقيم (السعود، 2008م)، كما طرح خبراء من شركة Education Development Trust في ملتقى الإشراف التربوي التاسع عشر، نموذج الإشراف القائم على الأدلة (وزارة التعليم، 2019م).

أولا- نماذج الإشراف التربوي في الولايات المتحدة وسنغافورة:

نماذج الإشراف التربوي في الولايات

في الولايات المتحدة، يتولى مجلس التعليم في إدارات التعليم الإشراف على المدارس الابتدائية والثانوية، وتتنوع نماذج وأنماط الإشراف التربوي حسب السياسات والقوانين التربوية في الولاية، ويشير كوستا وجارمستون إلى مصطلحات عديدة مستخدمة في التعليم لوصف خدمات الدعم التي تهدف إلى تحسين التعليم، وهي: تقديم المشورة والإرشاد، ومساعدة الزملاء، والإشراف، والتقييم، والتدريب (كوستا وجارمستون، 2009/2002م).

وتكاد تجمع الأدبيات على مجموعة من الأنماط والنماذج التي تركز على المعلم وإنجاز طلابه، ومن أبرزها وأهمها نموذج الإكلينيكي، ونموذج الإشراف والإدارة الذاتية (التقويم الذاتي للمدرسة)، ونموذج الإشراف الذاتي (التأملي)، ونموذج الإشراف والتدريب المعرفي، ونموذج إشراف الزملاء وتدريب الأقران، ونموذج الإشراف القائم على الأداء، ونموذج الإشراف الجماعي، ونموذج الإشراف الإلكتروني، وبعض النماذج الحديثة كنموذج دانيلسون، والتوجيه الأولي للمعلمين الجدد، بالإضافة للتفتيش الخارجي، وشهدت السنوات القليلة الماضية تطوير نماذج للإشراف التربوي، توفر خيارات إجرائية لكل من المعلمين والمشرفين، مثل البحوث الإجرائية، وتدريب الأقران، وبحث الدرس (استلين وآخرون،

2010/2006م، ص5). وحيث إن معظم أنماط الإشراف الحديثة نشأت في الولايات المتحدة، ونظرًا لتعددها وتنوعها، وتعدد الأنظمة التعليمية في الولايات المتحدة، فإنه من الصعب تناول جميع هذه النماذج، ويمكن استعراض أبرزها، وهي كالآتي:

الإشراف والإدارة الذاتية للمدرسة (التقويم الذاتي للمدرسة):

منذ ثمانينيات القرن العشرين ومفهوم الإدارة الذاتية للمدرسة يحظى بشعبية كبيرة، وازدهار على مستوى الولايات المتحدة، وعزز هذا الاتجاه ودعم من قبل جماعات متنوعة مثل: الجمعية القومية للتربية، وجمعية الإشراف وتطوير المناهج، والاتحاد الأمريكي للمعلمين، حتى طبق نظام الإدارة الذاتية في ثلث مدارس الإدارات التعليمية في الولايات المتحدة عام 1990م (الرشيدي، 2015م، ص76). وتؤكد الدراسات على أهمية أن تدير المدرسة نفسها بنفسها وتقيم أداءها بنفسها، حتى يصبح لديها القدرة على التجديد الذاتي، ويعد التقويم الذاتي عملية مستمرة شاملة تعاونية تساعد المدرسة على ابتكار ثقافة تشجع على التحسين والتطوير باستمرار، وتؤكد على المهنية والتنمية المستمرة لجميع العاملين بالمدرسة والشراكة مع المجتمع المحلي والبحث المستمر عن الجودة والتميز، وتستند المدرسة التي تقوم بعملية التقويم الذاتي على إطار عام مرجعي، أي على لائحة معايير لمختلف أداء عناصر المؤسسة (النبوي، 2007م، ص378).

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

الإشراف التأملي أو الذاتي (التقويم الذاتي للمعلم):

يُعَدّ التقويم الذاتي للمعلم من أكثر الأساليب الشائعة في عملية التغذية الراجعة وللحصول على معلومات متعلقة بأداء المعلمين، حيث تعتبر إستراتيجية تنظيمية لتحسين فاعلية الأداء، وهي تتضافر مع الإستراتيجيات الأخرى المتعلقة بالنمو المهني مثل: تدريب الأقران، والملاحظة لعوامل وأسباب التغيير في الأداء (مارزانو وآخرون، 2014/2011م، ص112). إن التقويم الذاتي من أبرز استراتيجيات التأمل، فالمعلم يقوم بدراسة أنشطته وتقويم أدائه على نحو دوري، ويمارس التقويم الذاتي من خلال استخدام تحليل الاحداث أو وضع صحيفة يومية أو كتابة مذكرات أو وضع السجل المهني، لكن من أبرز هذه الاستراتيجيات هو استخدام أداة تسمى بطاقة التقويم الذاتي (عبيدات وأبو السميد، 2007م، ص95).

ويمكن للمعلمين استخدام شرائط الفيديو للتوصل إلى التصنيف الذاتي. ويشير مارزانو وآخرون (2014/2011م) إلى أن المعلمين عندما استخدموا الفيديو المتعلق بطريقة تدريسهم الذاتية كأساس للانعكاس الذاتي، كانوا أكثر ميلًا إلى تأكيد المكونات التدريسية وإبداء اهتمام أكبر نحو الطلاب، ويشير إلى أن استخدام إستراتيجية التصنيف الذاتي للمعلم لأدائه هي طريقة مباشرة تماما؛ إذ يقوم المعلومات بصورة نمطية، بتسجيل أدائه في الدرس على شريط فيديو، ثم يقوم في وقت فراغه بتصنيف الأداء ذاتيًا (ص112). وتشير العديد من الدراسات والأبحاث إلى أن الانعكاس الحاصل على الأداء والمسجل على شريط الفيديو له عدد من التأثيرات الموجبة مقارنة بالمداخل التقليدية، ويتضمن الانعكاس الحادث على التدريس تصنيفَين للأنشطة هما: تقييم الأداء الشخصي، وتطوير وتنفيذ خطة نمو للأداء المهني (مارزانو وآخرون 2014/2011م، ص ص112-114).

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

إشراف الزملاء وتدريب الأقران:

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

ويصف كتاب "الجولات التدريسية" تاريخ وطبيعة الجولات التدريسية بقوله: "إن عملية الجولات التدريسية هي تكييف وامتداد لنموذج الجولات الطبية التي تُستخدم بشكل نمطي في المدارس الطبية والمستشفيات التعليمية الهادفة إلى تطوير أداء وممارسات التشخيص والعلاج التي يقوم بها الأطباء". ويشير مارزاتو وآخرون (2014/2011م) إلى أن الجولات التدريسية هي واحدة من الوسائل الأساسية للمعلمين؛ كي يلاحظوا التدريس الفاعل المؤثر ويناقشوه، وفي أثناء القيام بالجولات التدريسية، تقوم مجموعة صغيرة (3-5) من المعلمين بعمل موجز تقريبي للملاحظات المتعلقة بأداء زملائهم من المعلمين، فقد تقضي مجموعة من المعلمين فترة الصباح بأكملها في القيام بثلاث جولات تدريسية، ثم تعقد مناقشة لتحليل خبراتهم في مساء اليوم نفسه، وثمة اختيار آخر يكمن في ضرورة مناقشة هذه الخبرات بشكل فوري بعد كل ملاحظة (ص ص140-143).

الإشراف الجماعي (الجمعي):

تسعى المدارس في الولايات المتحدة إلى التحول من الإشراف التقليدي إلى الإشراف الجمعي أو الجماعي، وهو نهج جديد يتم من خلاله تقاسم القيادة مع المعلمين، ومصطلح جديد لوصف النموذج الجماعي في القيادة التعليمية.

يعد الإشراف الجماعي من النماذج الحديثة التي تحقق رؤية مشتركة لتطوير عمليات التعليم والتعلم بشكل تعاوني، ويعني الإشراف الجماعي أن جميع أعضاء مجتمع المدرسة يعملون معا نحو تحقيق رؤية متفق عليها لما يريدون أن يكون عليه التدريس والتعلم (Glanz & Zepeda, 2016, p.25).

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

إن الدور الأساسي للقيادة المدرسية في نموذج الإشراف الجماعي يتمركز في بناء وقيادة مجتمع تعلم مهني داخل المدرسة، فقد أصبح تأسيس مجتمعات محلية تعليمية مهنية PLCs في السنوات الأخيرة إستراتيجية إصلاح تعليم بارزة. وتكرس جمعية مديري ومشرفي نيوجيرسي NJPSA جهودها لتعزيز التميز التعليمي من خلال الدعم المستمر لقادة

مدارس ولاية نيوجيرسي. وتهدف إلى تعزيز وعي وفهم أكبر للعمل المعقد لقادة المدارس والابلاغ عن تطوير السياسة التعليمية والعمل كمحور للتطوير المهني لقادة المدارسK ويتم استخدام مصطلح "قائد التعلم" بدلا من "القائد التعليمي" للتأكيد على أن تعلم الطلاب هو الركيزة الأساسية لعمل أعضاء الجمعية وجميع قادة المدارس، وتدرك الجمعية أن لكل مدرسة تحديات وظروف خاصة بها، وأن الأدوار المحددة لقادة المدارس تختلف إلى حد ما من منطقة لأخرى NJPSA, (2019).

الإشراف القائم على الأداء:

بدأ تطبيق النموذج الجديد للإشراف والتقييم القائم على الأداء PBSE، للمرة الأولى في عام 2006م في ولاية كنيكتيكيت، والذي طُرِحَ من قِبَل كل من جيمس أستيلين James Aseltine، وجوديث فارينيارز Judith Faryniarz، وأنثوني ديجبيليو Anthony DiGilio في كتابهم: "الإشراف التربوي الداعم للتعلم – توجيه قائم على الأداء في إنماء المعلمين وتحسين أداء المدرسة"، وقد جاء هذا النموذج ليرفع مستوى أداء المعلمين، ومساعدة قائد المدرسة والمشرف التربوي على العمل المركز مع المعلمين في جو من المهنية والعلاقات الإنسانية، لتطوير أدائهم سعيًا لاستهداف تطوير محدد في تحصيل الطلاب، وقد صُنِّفَ هذا النموذج ضمن نماذج الإشراف الصفي، فهو إلى جانب أنه يركز على أداء المعلم التدريسي، إلا أنه يربطه بشكل مباشر بالمجالات الأكثر حاجةً في أداء الطلاب، وهو ما أسماه النموذج منطقة التركيز أو التعلم الأساسي (استيلين وآخرون، 2010/2006م).

إن الأساليب المرتبطة بهذا النموذج يمكن أن تساعد على تمهين عمل المعلمين وتقديم إستراتيجيات فاعلة لزيادة القدرة التدريسية والتحليلية للمدارس وإدارات التعليم، ويشير استيلين وآخرون (2010/2006م) إلى أن عملية الإشراف لأجل التعلم توفر للمعلمين ومشرفيهم الفرصة للعمل سويًا لتحسين تعلم الطلاب، فهي تنطلق من بحوث التقويم وتوسع مجال استخدام أفضل الممارسات في الإشراف على المعلمين وتقويمهم بعدة طرق، وهي التركيز على النتائج التعليمية أكثر من التركيز على العملية التعليمية، والتأكيد على وضع أهداف مهنية ذات معنى ويمكن أن تقاس من خلال أداء الطلاب، وتتطلب من التربويين أن يحللوا عمل الطلاب ويستخدموا تلك البيانات لاستهداف حاجات التعلم في مجالات المعرفة والمهارات خلال المنهج، كما تتطلب من المعلمين بناء خطة لنمو مهني مستمر مرتبط بمنطقة تركيز أداء الطلاب، وتتطلب من المعلمين أيضًا استخدام أدلة من أداء الطلاب لبيان حدوث التعلم، وأخيرًا تربط عمل المعلمين بأهداف خطة تطوير المدرسة، وعندما يركز المشرفون والمعلمون على التقويم المعتمد على الأداء، ستكون الملاحظة الصفية هادفة (ص8).

الإشراف والتدريب المعرفي:

يُعَدّ التدريب المعرفي نموذجًا بسيطًا للحديث عن التخطيط والتأمل، أو حل المشكلات، لكن على مستويات أعمق، فهو يعمل كنواة أو كأساس للمجتمعات المهنية التي تحترم الاستقلالية وتشجع الاعتماد المتبادل، وهو نموذج نمائي، تأملي، غير تقييمي، جاء من مزيج من توجهات علماء النفس المعرفيين والرابطة الاجتماعية لعلماء الإنسان، ومن نظرية التعلم البنائي والأساليب التي تعزز التعلم. ويقوي التدريب المعرفي الأداء المهني للفرد من خلال تحسين قدراته على تفحص أنماط الممارسة المألوفة وعلى إعادة النظر في الافتراضات الضمنية التي توجه العمل وترشده. إن الإسهام الفريد الذي يقدمه التدريب المعرفي هو أنه يؤثر في عمليات تفكير الشخص الآخر، فهو عملية منظمة وفعالة وتستند إلى بيانات، والغرض المبدئي لهذا النموذج هو تحسين قدرة الفرد على التعلم الموجه ذاتيًا من خلال الإدارة الذاتية والمراقبة الذاتية والتعديل الذاتي. ويركز المشرف والمدرب المعرفي في هذا النموذج، على عمليات التفكير والقيم والمعتقدات التي تدفع وتوجه وتؤثر في السلوكيات الخارجية (كوستا وجارمستون، 2009/2002م، ص4).

لقد وضع كوستا وجارمستون (2009/2002م) التدريب المعرفي للإشراف على المعلمين في عام 1984م، وعلى مدى السنوات تطورت أشكال واستخدامات التدريب المعرفي لتشمل تطبيقات في مجال الأعمال وعالم المؤسسات، وتدريب الزملاء، وخدمات الإرشاد للمعلمين والإداريين، ومساعدة الزملاء.(ص7). ويشير كوستا وجارمستون إلى وظائف دعم نمو المعلم الأربعة، وهي: التقييم، والتآزر، وتقديم المشورة، والتدريب المعرفي. ويتفاعل ثلاث من هذه الوظائف، وهي: التدريب المعرفي، والتآزر، وتقديم المشورة بعضها مع بعض لتحسن الممارسة التعليمية. وبالنسبة إلى المعلمين المبتدئين، تكون وظيفة التآزر وتقديم المشورة هي الغالبة، ومع الوقت، يصبح التدريب المعرفي هو الوظيفة الغالبة. إن الوظائف الثلاث، بالإضافة إلى التقييمات الدورية لأداء المعلم المستندة إلى المعايير التعليمية، تُفضي إلى زيادة في تعلم الطالب، وكل وظيفة تلعب دورًا مختلفًا ولها آليات ومقاصد مختلفة تمامًا عن الوظيفة الأخرى (كوستا وجارمستون، 2009/2002م، ص9).

الإشراف الإلكتروني والإشراف المدمج:

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

ويمكن للتكنولوجيا إيجاد فرص قوية لتنظيم المعلمين وتقسيمهم عبر المدارس فيما بين الإدارات التعليمية أو الولاية أو على المستوى الوطني أو العالمي لدعم ومد نطاق مجتمعات التعلم المهنية، ومن الأمثلة على ذلك المعهد الدولي لتعليم العلوم LSI الذي استطاع تطوير منظومة واسعة النطاق من الآلات والأدوات الافتراضية عبر نظام يسمى ملاحظتي، ومن خلال هذا النظام يستطيع المعلمون الاندماج والمشاركة في مؤتمرات افتراضية خاصة مع فريق أو زميل أو مشرف أو مشارك أو مدير أو مدرب في مستوى صفي أفقي أو رأسي يتم توصيفه من خلال المدرسة أو الإدارة التعليمية، ويمر عقد هذه المؤتمرات بوسائل تبادلية للمعلمين والمدربين والإداريين لإمداد بعضهم بعضًا بالتغذية الراجعة (مارزاتو وآخرون، 2014/2011م، ص154).

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

الدعم والمشورة والإرشاد:

في معظم المناطق التعليمية يتم تعيين المعلمين البارعين كمستشارين مرشدين ومدربين لزملائهم، ويعمل المستشارون كأخصائيّي معلومات عن المحتوى أو العمليات أو كمؤيدين لها، وذلك استنادًا إلى خبرتهم العميقة، ومعرفتهم الواسعة، ويقدم المستشار معلومات تقنية للمعلم الجديد أو لزملائه عن المحتوى أو المهارات التي يتم تعليمها، وعن المنهاج والإستراتيجيات التعليمية ونمو الطلاب وتطورهم وكمؤيد للعملية، وبالنسبة إلى المعلمين الجدد، يقدم المستشار لهم معلومات عن سياسة المدرسة وإجراءات الحصول على المصادر الخاصة والأنظمة وما شابه ذلك، وتتضمن مهارات الاستشارة توضيح الأهداف، وتقديم نماذج للتفكير المبدع ولعمليات حل المشكلات، وتقديم معلومات والاستشهاد بأبحاث حول أفضل الأساليب أو الممارسات وتقديم المقترحات والنصح (مارزاتو وآخرون، 2014/2011م، ص9).

إن النموذج الأكثر شيوعًا في التنمية المهنية في مراحل التعليم العامّ هو مشاركة "مستشار" في التنمية المهنية للمعلمين في المدرسة، وجرت العادة على قيام المستشار بالتعاون مع المعلمين وإدارة المدرسة بعقد ورش عمل ولقاءات ومؤتمرات تربوية. كما يشير كوستا وجارمستون (2009/2002م) إلى وظائف دعم نمو المعلم الأربعة، وهي: التقييم، والتآزر، وتقديم المشورة، والتدريب المعرفي. ويتفاعل ثلاث من هذه الوظائف، وهي: التدريب المعرفي، والتآزر، وتقديم المشورة، بعضها مع بعض لتحسين الممارسة التعليمية، وبالنسبة إلى المعلمين المبتدئين، تكون وظيفة التآزر وتقديم المشورة هي الغالبة، ومع الوقت، يصبح التدريب المعرفي هو الوظيفة الغالبة. إن الوظائف الثلاث بالإضافة إلى التقييمات الدورية لأداء المعلم المستندة إلى المعايير التعليمية، تُفضي إلى زيادة في تعلم الطالب، وتلعب كل وظيفة دورًا مختلفًا، وتكون لها آليات ومقاصد مختلفة تمامًا عن الوظيفة الأخرى، ويذكر كوستا وجارمستون أن على المستشار الناجح أن يحصل على إذن من المعلم لكي يقدم المشورة له، وهذا يتطلب درجة عالية من المصداقية والثقة (ص9).

الإعداد الأولي للمعلمين الجدد:

إن مجرد تخرج الطالب المعلم من كلية التربية والدفع به للعمل في الميدان وتركه، يُعَدّ بمثابة عملية خطيرة، الأمر الذي تتداركه العديد من نظم التعليم في العالم من خلال برنامج يقدَّم للمعلمين الجدد في المدارس، ويُعَدّ ذلك من برامج التنمية المهنية للمعلمين، فبرامج كليات التربية يجب ألا تقتصر على إكساب المعرفة والتخصص الأكاديمي، بل يجب أن تتسع لتشمل إكساب الطالب المعلم القدرة على تطوير مهاراته وخبراته للقيام بمسؤولياته ومهامه باستقلالية تامة، وهذا يتطلب ضرورة متابعة المعلمين الجدد في مدراسهم بحيث لا يُتركون عرضة للمحاولة والخطأ (النبوي، 2008م، ص ص282-283).

وفي ولاية ماساتشوستس، يتلقى المعلمون الجدد الذين يحملون ترخيصًا مبدئيًّا أو مؤقتًا برنامجًا تعريفيًّا توجيهيًّا في السنة الأولى من التدريس، ويتم توسيع برامج تعريفية لمدة ثلاث سنوات، حيث توفر للمعلمين الدعم اللازم للحصول على الترخيص المهني، ويُطلب من المعلمين الحصول على 50 ساعة من التوجيه، ويشمل البرنامج التعريفي توقعات المعلمين، وورش عمل تدريبية لتقويم المعلمين للمعلمين، وبيانات الأداء المدرسي، والسياسات التربوية للمدرسة وللمنطقة التعليمية، ونظرة عامة على أخلاقيات المهنة (DESE, 2015, p.12).

وعلى الرغم من طول برنامج إعداد المعلمين لإحدى أبرز جامعات ولاية ماساتشوستس، الذي يبلغ 75 ساعة لماجستير تربوي، مع تخصص علمي في مادة التدريس، وتدريب ميداني لمدة فصل دراسي، إلا أن المعلمين الجدد مطالبون بقضاء عام دراسي في ملازمة معلم خبير (DESE, 2019).

وفي يونيو عام 2012، قام مجلس التعليم الابتدائي والثانوي في الولاية بمراجعة اللوائح وأصبح على جميع المعلمين تجديد الترخيص الأساسي، ومن أجل مساعدة المعلمين في تلبية متطلبات تجديد الرخصة، حددت الدورات

والأنشطة التي يمكن الحصول عليها، ومنها على سبيل المثال دورة تسمى أسس الممارسة الشاملة، وهي دورة تدريبية متاحة على الإنترنت. ويُعَدّ التطوير المهني شرطًا للحفاظ على الشهادة المهنية للمعلم وقائد المدرسة والمشرف، ويختلف عدد الساعات المطلوبة من ولاية لأخرى، فللحصول على الشهادة المهنية في ولاية ماساتشوستس يُطلب من المعلم فترة تدريب عملي مدتها 150 ساعة، ولا بد أن يخضع قائد المدرسة والمشرف التربوي لتدريب ميداني بحيث لا يقل عن 300 ساعة لقائد المدرسة، ولا يقل عن 500 ساعة تدريب للمشرف التربوي (DESE, 2019).

الكوتشنج (الموجه الشخصي):

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

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

التفتيش الخارجي:

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

ففي ولاية ماساتشوستس، يتم تصنيف جميع مدارس ومقاطعات ماساتشوستس العامة التي لديها بيانات كافية إلى فئتين: الأولى المدارس والمناطق التي تتطلب المساعدة أو التدخل، والثانية المدارس والمناطق التي لا تتطلب المساعدة أو التدخل، وتتضمن تقارير المساءلة معلومات عن كل منطقة وأداء المدرسة، بالإضافة إلى معلومات حول الأداء العام لكل مدرسة مقارنة بالمدارس الأخرى في الولاية (DESE, 2019). وعن تصنيفات المساءلة المدرسية الجديد في ماساتشوستس، يذكر شوينبيرج (Schoenberg, 2019) أن النظام الجديد للحكم على مساءلة المدارس سيأخذ في الاعتبار عوامل أخرى أكثر أهمية من درجات الاختبار وسيتم توفير مساعدة مستهدفة للمدارس المحتاجة إلى الدعم والتحسين، وسيلغي النظام ترتيب المدارس من المستوى الأول إلى الخامس، وسيكتفي بتصنيفها إلى فئتين، فئة المدارس التي تتطلب المساعدة أو التدخل أم لا تتطلب المساعدة والتدخل. ويذكر أن 15% من المدارس تم تصنيفها على أنها تتطلب المساعدة أو التدخل. ويشير توماس سكوت، المدير التنفيذي لجمعية مديري المدارس في ماساتشوستس إلى أن

نظام المساءلة الجديد يلقي يعطي نظرة أكثر واقعية للفروق الدقيقة في كيفية النظر إلى النتائج، وأنه محاولة لتوفير المزيد من المعلومات للآباء والمعلمين وإعطاء المزيد من المرونة لكيفية النظر إلى تعلم الطلاب وكيف يتطورون وكيف تتحسن المدارس.

1. نماذج الإشراف التربوي في سنغافورة:

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

الإشراف الذاتي القائم على المدرسة (التقويم الذاتي للمدرسة):

لدعم الإدارة القائمة على المدرسة، تم تغيير الطريقة التي كان يتم بها تقويم المدارس، فمنذ عام 2000م أصبحت المدارس الابتدائية والثانوية مطالَبة بإجراء تقييم ذاتي باستخدام نموذج التميز المدرسي، ويُعدّ نموذج التميز المدرسي SEM نموذجًا للتقويم الذاتي للمدارس مقتبسًا من نماذج الجودة المختلفة التي تستخدمها منظمات الأعمال، وهي المؤسسة الأوروبية لإدارة الجودة EFQM، ونموذج جائزة سنغافورة للجودة SQA، والنسخة التعليمية نموذج جائزة الجودة الوطنية الأمريكية مالكولم بالدريدج MBNQA، وقد تم بذل جهد كبير لمواءمة نموذج التميز المدرسي مع نموذج جائزة سنغافورة للجودة بحيث يمكن للمدارس أن تضع نفسها أمام المعايير الوطنية للتميز المؤسسي (Ng, & Chan, 2008, p.491).

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

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

الإشراف والتوجيه المنظم SMP:

عادة ما يكون لدى المدارس نظام من الإشراف القائم على المدرسة، والمعروف باسم برنامج التوجيه المنظم SMP ويشرف عليه مطور منسوبي المدرسة أو قائد المدرسة، ويهدف هذا البرنامج إلى رفع مستوى ممارسات التوجيه داخل مجتمع المدرسة، من خلال تمكين المعلمين المبتدئين من اكتساب المعرفة داخل مجتمع الممارسة بدعم من نظير أكثر خبرةً، وقد تم إطلاق برنامج التوجيه المنظم في 27 يناير 2006م. ويشير لوسون (Laswon,1992) إلى أن توفير المعلمين ذوي الخبرة كموجهين للمعلمين المبتدئين نشأ عن إدراك حاجة المعلمين المبتدئين إلى الدعم الشخصي والاجتماعي في المدرسة (Chong & Tan, 2006, p.3). ويهدف برنامج التوجيه المنظم إلى ما يلي (p.166):

1. تقديم مساعدة مستمرة للمعلمين المبتدئين للحد من المشاكل الشائعة.

2. تطوير المعرفة والمهارات التي يحتاجها المعلمون المبتدئون في الموقف التعليمي الأول.
3. إدماج المعلمين في النظام الاجتماعي للمدرسة والمنطقة التعليمية والمجتمع.
4. زيادة المواقف الإيجابية للمعلمين وتشجيعهم على ممارسة مهنة التعليم.
5. رفع مستوى بقاء المعلمين في مهنة التعليم.

ويوفر البرنامج إطار عمليات التعلم والمساعدة في التخطيط لتنميتها، كما يتم توفير التدريب والممارسة العملية في مجالات التقويم الذاتي، والتأمل، والممارسة، وإدارة الصف، والتقويم التكويني (Chong & Tan, 2006, p.3) ولضمان تقديم تدريب أفضل وتوقعات أوضح للموجهين، أنشأت وزارة التعليم برنامجًا للتعليم الماهر والتوجيه المحسن STEM في عام 2011م (CIEB, 2016, p8).

عناقيد التربية:

توجد في سنغافورة حوالي 370 مدرسة، معظمها مدارس حكومية، منها ما يقارب عشرين مدرسة مستقلة، وتنقسم المدارس في سنغافورة إلى أربع مناطق تعليمية، هي: الشرق والغرب والشمال والجنوب، ويتم تجميع المدارس في مجموعات يتكون كل منها من حوالي 12 إلى 14 مدرسة، ولكل منها مشرف عامّ، وتضم كل مجموعة مزيجًا من المدارس الابتدائية والثانوية، ومن وظائفها العمل كوسيط بين قادة المدارس ومقر وزارة التعليم (Hairon, & Tan, 2015, p.5).

ويجري تقسيم المدارس إلى مجموعات بقصد تقديم الدعم لسياسات ومبادرات الوزارة، ويمكن لهذه المجموعات أن تساعد على تحديد الكيفية التي سيتم بها تطبيق المناهج، ويمكنها أيضًا أن تختار المواد التعليمية على الرغم من أن الوزارة هي التي تضع التوصيات، ويكون المشرفون على هذه المجموعات، وهم مديرون سابقون ناجحون، مسؤولين عن قيادة المديرين وعن تسهيل تبادل أفضل أساليب التدريس بين المدارس (الدخيل، 2014م، ص157).

لقد كان تقسيم المدارس إلى مجموعات يشرف عليها مشرفون مختصون أحد مبادئ المرحلة الثالثة لإصلاح التعليم في سنغافورة ضمن مبادرة "مدارس تفكر، أمة تتعلم"، وقد مكّن نظام المجموعات المدارس من التفكير في تطوير أساليبها واستحداث برامج جديدة كي يتعلم بعضها من بعض؛ مما أدى إلى نمو مهني للمعلمين وتحسين للمدارس (الدخيل، 2014م، ص155).

الإشراف الإلكتروني والإشراف المدمج:

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

وقد تبنت سنغافورة إستراتيجية تقنية المعلومات، وذلك بربط المدارس والمشرفين بالإنترنت؛ بهدف توفير مصادر المعلومات للمدارس وتوفير التعليم والتدريب للجميع، وفي هذا السياق يذكر (الدخيل، 2014م) أن المعلمين يتبادلون مع زملائهم في المجموعات المدرسية أفضل أساليب التعليم؛ مما أدى إلى وضع نظام المصادر المشتركة داخل المجموعة iSHARE الذي استخدم برنامجًا على الإنترنت، حيث يضع فيه المعلمون أفضل دروسهم ليجري تبادلها مع الآخرين، وقد شهد البرنامج iSHARE تقدمًا هائلًا في الأشهر الثمانية عشر الأولى لإطلاقه، حيث وضع المعلمون نحو 70000 درس على المنبر التعليمي، فأصبحت ثقافة المشاركة جزءًا لا يتجزأ من طبيعة المدارس في سنغافورة (ص155).

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

الإشراف القائم على إدارة الأداء:

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

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

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

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

إشراف الزملاء والإشراف التأملي:

إن ما يميز الإشراف التربوي في سنغافورة هو دعم وتوجيه المعلمين لزملائهم في المهنة، فقد تم إنشاء أكاديمية المعلمين في سنغافورة AST في عام 2010م بقيادة المعلمين، وتوفر الأكاديمية منصة للمعلمين لتطوير معارفهم المهنية ومهاراتهم من خلال التطوير المهني بقيادة المعلمين في سياقات المجتمعات المهنية؛ وذلك لرفع كفاءة المعلمين وثقتهم في سياق المناهج المتزايدة الطلب في القرن الحادي والعشرين، ومع ذلك، فإن فكرة الحوار المهني بقيادة المعلم من خلال المجتمعات المهنية لتحسين المعرفة والممارسة المهنية ليست جديدة، كما تم تقديم هذه الفكرة لأول مرة من خلال إنشاء شبكة المعلمين TN في عام 1998م، إلا أنه قد تم إلغاء كل من شبكة المعلمين وقسم التدريب والتطوير في وزارة التعليم بعد إنشاء أكاديمية المعلمين في سنغافورة AST (Hairon, & Tan, 2015, p.6).

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

وتشير تان (Tan, 2015) إلى أنه عندما يكون المعلمون قادرين على العمل بعضهم مع بعض والتعلم بعضهم من بعض داخل وعبر الفصول الدراسية، فإن ذلك يؤدي إلى حدوث اتساق كبير في التدريس ورغبة أكبر في تبادل الممارسات وتجربة طرق جديدة للتدريس، والوصول إلى المزيد من النجاح في حل المشكلات التعليمية، ولعل أحد الاقتراحات التي تم تقديمها لتعزيز علاقات العمل التعاونية بين المعلمين هو من خلال ملاحظة درس الأقران، يليها توفير بيئة آمنة للمعلمين للتعلم من ملاحظات بعضهم البعض (p3).

الإشراف الجماعي وشبكات التعلم:

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

وتتكون المجموعات المدرسية في سنغافورة من 28 مجموعة لكل منها مشرف مسؤول، وهي في الواقع ناتجة عن سياسات وتوجيهات وزارة التربية والتعليم من أعلى إلى أسفل وردود الفعل بين المعلمين في المدارس من أسفل إلى أعلى، وهذه المجموعات تمثل وحدات وسيطة بين مقر وزارة التربية والتعليم والمدارس، وهي أساسًا جزء لا يتجزأ من التواصل العمودي بين وزارة التربية والتعليم والمدارس، وعادة ما تضم كل مجموعة من 12 إلى 14 مدرسة ابتدائية وثانوية مجموعة، وتعمل معًا وتشارك الممارسات الجيدة تحت إشراف المشرف، ويشارك المشرف كوسيط بين مديري المدارس ووزارة التربية في ضمان توافق السياسات والممارسات مع توقعات وزارة التربية والتعليم، حيث يلعب المشرفون دورًا مهمًّا في تقويم أداء القادة في مدارسهم (Dimmock & Tan, 2013, p.19).

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

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

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

وما سبق يتضح أن سنغافورة وجهت الجهود إلى ما يُعرَف بالتشارك المعرفي، حيث تقود مبادرة تهدف إلى عرض نهج التعلم التعاوني بين المعلمين من خلال تنفيذ مجتمعات التعلم المهنية التي من شأنها تبادل الممارسات المهنية الناجحة،

واضعةً في اعتبارها أن تحسين الأداء المهني للمعلمين متأصل بعمق في خبراتهم وحواراتهم المتبادلة من خلال التعلم التشاركي الذي تتيحه مجتمعات التعلم المهنية. حيث يمكن للمعلمين الاستفادة من ساعات عدم التدريس للعمل مع معلمين آخرين في إعداد الدروس، وزيارة بعضهم بعضًا في الفصول الدراسية لدراسة أساليب التدريس أو المشاركة في مناقشات واجتماعات مهنية مع المعلمين من مدارسهم أو عبر المدارس في مجتمعات التعلم، ويتم دعم المعلمين أيضًا لإجراء البحوث العملية أو بحث الدروس أو مناهج استقصاء المعلم الأخرى؛ وذلك للمراجعة المستمرة لإستراتيجياتهم التعليمية استجابةً لما يتعلمونه (CIEB, 2016, p.8).

والجدير بالذكر أن مبادرة مجتمعات التعلم المهني في سنغافورة في عام 2009م، بقيادة وزير التعليم، تُعَدّ علامة فارقة في مهنة التدريس في سنغافورة، وهي تدور حول ثلاثة موضوعات "نحن نهتم"، وتشير إلى الالتزام برعاية كل طالب، و"المعلمون الملهمون" وتشير إلى إحداث فرق في نتائج تعلم الطلاب، و"نحن محترفون" وتشير إلى قيام المعلمين بتطوير بعضهم بعضًا (Hairon, & Tan, 2015, p.6). كما تجدر الإشارة إلى دور المعهد الوطني للتعليم في تعزيز التشارك المعرفي الجماعي، حيث يسعى إلى تحقيق العديد من الأهداف في مجالات عديدة منها مجال الشراكات وشبكات التعلم (NIE, 2019).

الإشراف على المعلم الجديد (الإعداد الأولي للمعلمين):

نفذت سنغافورة عملية انتقائية للمعلمين والمشرفين يديرها المعهد الوطني للتعليم، فبعد عملية الاختيار، يعيَّن المعلمون رسميًّا من قِبَل الوزارة، وتدفع لهم الأجور أثناء مدة تدريبهم، وتتم مراقبتهم ثلاث سنوات لكي يحدَّد المسار المناسب لهم، ويجري التعرف على المواهب القيادية مبكرًا، والاستثمار في تدريبهم وتعليمهم وتطويرهم، ويتضمن هذا التدريب غالبًا الترقية إلى منصب رئيس قسم في عمر صغير، وتولِّي مهام في وزارة التعليم، وحضور مقرر دراسي مدته ستة أشهر في القيادة التنفيذية في المعهد الوطني للتعليم (الدخيل، 2016م، ص ص104-105).

ويتعين على المرشحين المقبولين في التعليم حضور برنامج "مقدمة في التدريس" الذي تديره أكاديمية المعلمين في سنغافورة AST، وبهذه الطريقة يتم ربط المرشحين مع المعلمين ذوي الخبرة قبل بدء التدريب الرسمي، وبعد اجتياز مقدمة برنامج التدريس، يقضي المعلمون المرشحون بعضًا من الوقت في المدارس كمدرسين غير مدربين، والغرض من هذه المهمة التي تمتد عادةً ما بين بضعة أشهر وسنة هو تمكين المدرسة من تقييم مدى ملاءمة مقدم الطلب للتدريس، وعلى مقدم الطلب تأكيد اهتمامه وشغفه بالمهنة، وإذا تم تقييم المرشح من خلال المدرسة على أنه مناسب للتدريس أثناء تمرين التقييم المدرسي، وما زال ملتزمًا بمتابعة هذه المهنة، فسوف يتم تسجيله في المعهد الوطني للتعليم للخضوع لمرحلة إعداد المعلم الأولي، ويتم متابعة المرشحين أثناء خضوعهم لإعداد المعلم الأولي، وتقديم المشورة لأولئك الذين لا يستوفون الشروط المتعلقة بالموقف والكفاءة والشخصية بمغادرة البرنامج (CIEB, 2016).

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

التفتيش الخارجي:

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

ثانيا- نماذج الإشراف التربوي في المملكة العربية السعودية:

في مرحلة التحول للإشراف التربوي عام 1416هـ وتزامنا مع التغيير في مسمى الإشراف التربوي من التوجيه إلى الإشراف التربوي، أصدرت وزارة التعليم دليل المشرف التربوي في عام 1419هـ والذي اشتمل على بعض أنماط الإشراف التربوي، وهي الإشراف التصحيحي والإشراف الوقائي والإشراف البنائي والإشراف الإبداعي (الإدارة العامة للإشراف التربوي، 1419هـ). وجاء في تعميم رقم 247534 وتاريخ 1428/8/22هـ نماذج الإشراف التربوي الحديثة وهي، الإشراف العيادي، والإشراف التشاركي، والإشراف التطوري، والإشراف البنائي، والإشراف عن بعد، والإشراف الإلكتروني، والإشراف المتنوع (وزارة التعليم، 1428هـ، ص28).

وقد بدأ تطبيق نماذج حديثة، بشكل رسمي أو غير رسمي، وكان نمط الإشراف المتنوع أول نمط في تاريخ الإشراف التربوي يطبق بشكل رسمي، حيث طبقته وزارة التعليم عام 1425هـ كتجربة في عدد من الإدارات التعليمية وهي، الرياض وجدة والطائف والحدود الشمالية ومحايل عسير، كما طبق الإشراف المتنوع المبني على الكفايات في تعليم جدة، وأعدت وزارة التعليم دليلا لآلية تطبيق نموذج الإشراف المتنوع (وزارة التعليم، 1425هـ).

وفي عام 1427هـ صدر تعميم وزاري رقم 4/7/32 وتاريخ 1427/8/13هـ إلى جميع إدارات التعليم ينص على تطبيق نموذج الإشراف المباشر، مرفقاً به أهدافه ومهامه وأحكامه العامة وآلية تطبيقه وجميع النماذج التي يتطلبها التطبيق، وهو في حقيقته يهدف إلى تحقيق قدر أكبر من التواصل بين المشرف والمدرسة، حيث يقوم المشرف التربوي المنسق بالإضافة إلى عمله في مجال التخصص بالإشراف العام على جمع جوانب العمل في مجموعة محددة من المدارس، وكتابة تقارير دورية عن كل مدرسة (وزارة التعليم، 1427هـ).

كما طبقت إدارة تعليم جدة نموذج عناقيد التربية، اجتهادا منها، حيث أصدر مدير التعليم بمدينة جدة تعميم رقم 25/487 وتاريخ 1426/7/3هـ وفيه توضيح لتطبيق منظومة عناقيد التربية الإشرافية في جميع المدارس التابعة لمكتب الإشراف التربوي شرق جدة (الرويلي، 2012م).

كما كان هناك توجه إلى تفعيل جانب تقنية الاتصال والمعلومات في العملية الإشرافية، أي طبق نموذج الإشراف الإلكتروني، والذي يهدف إلى تنظيم عمليات الإشراف ومتابعتها إلكترونيا من خلال شبكة الانترنت، ومن أبرز الأنظمة

الالكترونية التي أطلقتها وزارة التعليم، نظام نور الذي صمم بناء على أحدث التقنيات الحديثة، ومنحت المملكة العربية السعودية عليه جائزة القمة العالمية لمجتمع المعلومات بجنيف مؤخرا.

وسعيا لتحسين ممارسات المشرفين التربويين، قامت شركة تطوير القابضة، بتطوير نموذج للإشراف التربوي في مدارس تطوير يقوم على توطين الإشراف التربوي داخل المدرسة، حيث يشغل المعلم المشرف موقعا مهما في المدرسة، ويعمل على تطوير أداء المعلمين وتفعيل مجتمعات التعلم المهنية داخل المدرسة (شركة تطوير للخدمات التعليمية، 1435هـ).

ولتحسن فاعلية وكفاية أداء الإشراف التربوي، أصدرت الإدارة العامة للإشراف التربوي، منظومة مؤشرات قيادة الأداء الإشرافي والمدرسي، وعملت على تحديثها وتطويرها باستمرار (وزارة التعليم، 1435هـ).

والمتأمل لواقع الإشراف التربوي في المملكة العربية السعودية، يجد غياب نماذج وأساليب واضحة للإشراف التربوي، فقد ترك لمجال ترك مفتوح لإدارات التعليم للاجتهاد ولممارسة نماذج الإشراف التربوي بدون تقييد، مما أدى إلى اختلاف في مستوى ممارسات المشرفين لها من إدارة إلى أخرى من ناحية وضعف في مستوى ممارستها من ناحية أخرى، حيث تشير الدراسات والبحوث التي تناولت واقع ممارسات المشرفين التربويين لنماذج الإشراف التربوي، إلى تفاوت كبير في ممارسة هذه النماذج من منطقة إلى أخرى، وإلى ضعف في ممارسات المشرفين التربويين لنماذج الإشراف التربوي الحديثة ومنها نموذج، الإشراف الإلكتروني والإشراف والتدريب المعرفي، والإشراف الاكلينيكي والإشراف القائم على المدرسة والإشراف بالأهداف والإشراف التشاركي والإشراف التطوري والإشراف المتنوع والإشراف التأملي (عساس، 2010م؛ الكردم، 2011م؛ فاطمة بريك، 2011م؛ البابطين، 2014م).

النتائج:

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

- تعتمد الولايات المتحدة وسنغافورة على نماذج حديثة تقوم على نمط الإشراف القائم على المدرسة، ومن أهمها نموذج التقويم الذاتي ونموذج الإشراف الجماعي.
- تحرص الولايات المتحدة وسنغافورة على تطبيق نماذج تعزز دور المعلمين في العملية الإشرافية، كنموذج الإشراف الذاتي التأملي ونموذج إشراف الزملاء وتدريب الأقران ونموذج الإشراف الجماعي.
- تحرص الولايات المتحدة وسنغافورة على تطبيق نماذج للإشراف على المعلم الجديد.
- تحرص الولايات المتحدة على تطبيق نموذج الاشراف الالكتروني والاشراف المدمج.
- تتميز الولايات المتحدة بتنوع وتعدد نماذج وأنماط الإشراف التربوي، ومنها الموجه الشخصي، والتدريب المعرفي، والإشراف القائم على الأداء.
- تتميز سنغافورة بنماذج حديثة تعزز التشارك المعرفي الجماعي كنموذج عناقيد التربية وشبكات التعلم.
- تحرص الولايات المتحدة وسنغافورة على تفعيل أوعية مجتمعات التعلم المهنية.
- تحرص الولايات المتحدة وسنغافورة على تطبيق نموذج التفتيش الخارجي.
- تشارك الجامعات والمعاهد والجمعيات والاكاديميات في الولايات المتحدة وسنغافورة، في العملية الإشرافية.
- تحرص وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية على تطبيق بعض نماذج الإشراف التربوي كنموذج الإشراف المتنوع والإشراف الالكتروني والإشراف التطوري، والإشراف العيادي.

- كان هناك اجتهادات من بعض إدارات التعليم في تطبيق بعض نماذج الإشراف التربوي الحديثة.
- تطبق المملكة العربية السعودية نموذج الإشراف القائم على المدرسة في مدارس تطوير فقط.
- تعتمد وزارة التعليم في تحسن أداء الإشراف التربوي على منظومة مؤشرات قيادة الأداء الإشرافي والمدرسي.

التوصيات:

وفي ضوء نتائج البحث، يمكن اقتراح بعض التوصيات والإجراءات لتطبيق نماذج الإشراف التربوي الحديثة في المملكة العربية السعودية، وهي كالآتي:

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

المراجع

المراجع العربية:

- اسلتين، جيمس وفارينياز، جوديث وديجبيليو، أنثوني. (2006م/2010م). **الإشراف التربوي الداعم للتعلم توجيه قائم على الأداء في إنماء المعلمين وتحسين أداء المدرسة**. ترجمة راشد العبدالكريم، الرياض: مطابع جامعة الملك سعود.
- آل طالب، علي ابراهيم. (2008م). **الكفاءة الداخلية لنظام الإشراف التربوي في المملكة العربية السعودية**. رسالة دكتوراه، غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية العلوم الاجتماعية، إدارة وتخطيط.
- البابطين، عبدالرحمن عبدالوهاب. (2014م). درجة ممارسة المشرفين التربويين لأساليب الإشراف التربوي التطوري بمدينة الرياض. جامعة الملك سعود، **مجلة العلوم التربوية**. 26(1)، ص ص135-159.
- بريك، فاطمة محمد. (2011م). واقع ممارسة المشرفات التربويات للنماذج الإشرافية الحديثة بمنطقة جازان. جامعة المنصورة، **مجلة بحوث التربية النوعية**، (23).
- الجابري، عوض سلمان. (2009م). **واقع الإشراف التربوي في المدينة المنورة**، رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، كلية التربية.
- الحبيب، فهد إبراهيم. (1417ه). **التوجيه والإشراف التربوي في دول الخليج العربي**. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- الحريري، رافدة. (2006م). **الإشراف التربوي واقعه وافاقه المستقبلية**. عمان: دار المناهج.

- حسين، بانقا والقثامي، محمد. (2019م). تصور مقترح لتطبيق نموذج الإشراف المدمج من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين في ضوء الاتجاهات الحديثة. جامعة الخرطوم، **مجلة العلوم النفسية والتربوية**، 8(1)، ص ص232-254.
- الحمود، عمر بن حمدو. (2011م). **اقتصاد المعرفة وتحديات التعليم العربي**. الرياض: دار عالم الكتب.
- الدخيل، عزام محمد. (2014م). **تعلومهم نظرة في تعليم الدول العشر الأوائل في مجال التعليم عبر تعليمهم الأساسي**. ط3، بيروت: الدار العربية للعلوم ناشرون.
- الرشدان، عبدالله زاهي. (2015م). **في اقتصاديات التعليم**. ط3، الأردن: دار وائل.
- الرشيدي، غازي عنيزان. (2015م). **دراسات في الاتجاهات التربوية المعاصرة**. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر.
- الرويلي، سعود جبيب. (2012م). **تصور مقترح لتطوير الإشراف التربوي المباشر على المدارس في ضوء بعض النماذج المطروحة في الميدان التربوي السعودي**. عالم التربية، 1(38).
- الرويلي، سعود جبيب. (2012م). **تصور مقترح لتطوير الإشراف التربوي المباشر على المدارس في ضوء بعض النماذج المطروحة في الميدان التربوي السعودي**. عالم التربية، 1(38).
- السعود، راتب. (2007م). **الإشراف التربوي مفهومه ونظرياته وأساليبه**. ط2، الأردن: دار وائل للنشر.
- شحاته، حسن والنجار، زينب. (2011م). **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**. ط2، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- شركة تطوير للخدمات التعليمية. (1435ه). **الدليل الارشادي للمعلم المشرف**. الرياض: شركة تطوير.
- العبد الكريم، راشد حسين (2012م). **الإشراف التربوي: الأسس والممارسات**. الرياض: مكتبة الرشد.
- عبيدات، ذوقان وأبو السميد، سهيلة. (2007م). **استراتيجيات حديثة في الإشراف التربوي**. الأردن: دار الفكر ناشرون.
- عساس، فتحية معتوق. (2010م). **تقويم ممارسة المشرفات التربويات للإشراف التربوي على معلمات التعليم العام في ضوء معايير التدريب المعرفي**. 2(1)، جامعة أم القرى، كلية التربية.
- الفنتوخ، عبدالله بن عبدالرحمن. (2009م). **نموذج مقترح لتطوير الإشراف التربوي للصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية في ضوء التجارب العالمية المعاصرة**. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.
- القرني، سعد عبدالرحمن. (2010م). **عناقيد التربية: منظومة إشرافية لتطوير الأداء المدرسي**. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- كوستا، ارثر وجارمستون، روبرت. (2009م). **التدريب المعرفي أساس لمدارس النهضة**، ترجمة: مدارس الظهران، ط2، المملكة العربية السعودية: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.
- مارزانو، روبرت وفرونتيز، توني وليفنجستون، ديفيد. (2014م). **الإشراف التربوي دعم فن وعلم التدريس**، ترجمة: زكريا القاضي، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- المملكة العربية السعودية. (2016م). **رؤية المملكة العربية السعودية 2030م**. مسترجع من: http: //vision2030. gov. sa
- النبوي، أمين محمد. (2008م). **مجتمعات التعلم والاعتماد الأكاديمي للمدارس**. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- وزارة الاقتصاد والتخطيط. (1431ه). **وثيقة خطة التنمية التاسعة**. المملكة العربية السعودية: الرياض.
- وزارة الاقتصاد والتخطيط. (1436ه). **وثيقة خطة التنمية العاشرة**. المملكة العربية السعودية: الرياض.
- وزارة التعليم. (1435ه). **منظومة قيادة الأداء الإشرافي والمدرسي**. الإصدار الأول. الرياض.
- وزارة المعارف الإدارة العامة للإشراف التربوي. (1419ه). **دليل المشرف التربوي. الرياض**. مطابع أطلس للأوفست.
- وزارة المعارف. (1416ه). **سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية**. الرياض. مطابع البيان.

المراجع الأجنبية:

- Abu – Duhou, Ibtisam. (1999). **School – based management**. UNESCO.
- Alabdulkareem, Rashid. (2014). **Differentiated Supervision Model: A Way of Improving School Leadership in Saudi Arabia**. US-China Education Review B, March 2014, 4(3), 186-192.
- Alkrdem ,M (2011). **School-Based Instructional Supervision In Saudi Arabian Public Secondary Schools** , PhD Disseration , Proquest , The University of York , USA.
- Chong, S & Tan, Y.K. (2006). Supporting the Beginning Teacher in Singapore Schools – The Structured Mentoring Programme. **Sylvia National Institute of Education, Singapore, APERA Conference**, 28-30 November 2006 Hong Kong.
- CIEB The Center on International Education Benchmarking. (2016). **Singapore: A Teaching Model For The 21st Century**, Washington, NCEE.
- Dufour, R. (2011). Work together: But only if you Went to. **Phi Delta Kappan**, 92(5), pp. 57-61.
- Glanz, J. & Zepeda, S. (2016). **Supervision New Perspectives for Theory and practice**, Rowman & Littlefield, Lanham, Maryland, USA.
- Glatthorn, A. (1997). **Differentiated Supervision**. ASCD.
- Glickman, C &Gordon, S & Ross-Gordon, J.(2018). **Supervision and Instructional Leadership**. Tenth edition. New York: Pearson.
- Goldberg, C. (2018). **The Massachusetts Educator Evaluation System and Teacher Perceptions of Professional Growth**, The Graduate Review, Vol.3.
- Hairon, S., & Tan, C. (2015). Developing Teachers through Professional Learning Communities in Singapore and Shanghai. In Myint, S.K. (Ed.), Science Education in East Asia: Pedagogical Innovations and Research-informed Practices, pp.407-424. Singapore: Springer.
- Lan, S. & Leng, K. (2003). **The Quality Journey of Singapore Schools**.
- Lawson, H. A. (1992). Beyond the new conception of teacher induction. **Journal of Teacher Education**, 43 (3), pp. 163-172
- Lawson, H. A. (1992). Beyond the new conception of teacher induction. **Journal of Teacher Education**, 43 (3), pp. 163-172.
- MASSACHUSETTS DEPARTMENT OF ELEMENTARY AND SECONDARY EDUCATION (DESE). (2015). **Guidelines for Induction & Mentoring Programs** .
- MDESE. (2019). Education Board.
- Mette, I.M. et.al. (2015): Teachers Perceptions of Teacher Supervision and Evaluation: A Reflection of School Improvement Practices in the Age of Reform, Education Leadership Review, 16(1).
- Ministry of Education Singapore. (2019). Schools Division. Re-trieved from:
- https://www.moe.gov.sg/about/org-structure/sd
- Moss, J.T. (2015). The Danielson Model of Teacher Evaluation: Exploring Teacher Perceptions Concerning Its Value in Shaping and Improving Instructional Practice, Ph.D. Seton Hall University.
- Ng, P.T. & Chan, D. (2008). A comparative study of Singapore's school excellence model with Hong Kong's school-based management, **International Journal of Educational Management**, 22(6).
- Whitby, k. (2010). **School Inspection: recent experiences in ling performing education systems**. UK: CfET copyright.