درجة ممارسة معلمي المرحلة المتوسطة في مدينة عرعر للإشراف الذاتي

سعود بن جبيب الرويلي (*)
جامعة الحدود الشمالية

(قدم للنشر في 1443/5/16هـ، وقبل للنشر في 1443/7/28هـ)

ملخص: تهدف الدراسة إلى الكشف عن درجة ممارسة معلمي المرحلة المتوسطة في مدينة عرعر للإشراف الذاتي من وجهة نظرهم، وتكونت عينة الدراسة من (322) معلماً، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي من خلال تطبيق استبانة من إعداده مكونة من (34) فقرة موزعة على أربعة مجالات (التخطيط، التنفيذ، التقويم، التغذية الراجعة)، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة المعلمين في المرحلة المتوسطة في مدينة عرعر للإشراف الذاتي جاءت متوسطة، كما أظهرت النتائج أن درجة ممارسة الإشراف الذاتي لمجالي(التغذية الراجعة والتنفيذ) كانت متوسطة، بينما كانت لمجالي (التقويم والتخطيط) منخفضة، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًا في درجة ممارسة المعلمين في المرحلة المتوسطة للإشراف الذاتي تبعاً لمتغير التخصص، لصالح التخصص العلمي في جميع المجالات، بينما لم يكن هناك فروقٌ دالة إحصائياً في درجة ممارسة المعلمين للإشراف الذاتي في المرحلة المتوسطة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

كلمات مفتاحية: الإشراف التربوي، الإشراف الذاتي، المرحلة المتوسطة.

*****

Degree of Self-Supervision Practice by Middle School Teachers in Arar City

Saud Jubaib Alrawaili (*)
Northern Border University

(Received 20/12/2021, accepted 1/3/2022)

Abstract: The study aims at revealing the degree of teachers' self-supervision practice from middle school teachers' perspectives in Arar City. The study sample consisted of 322 teachers and a researcher-devised questionnaire composed of 34 items according to four domains (planning, execution, assessment, and feedback). The findings of the study revealed that the degree of self-supervision by middle school teachers in Arar was within the medium range. They also showed that the self-supervision of the two domains (feedback and implementation) was medium, whereas the other domains (assessment and planning) were low. There were statistically significant differences in the degree to which middle school teachers practiced self-supervision according to the variable of specialization in favor of scientific specialization and in all domains, while there were no statistically significant differences attributed to the variable of years of experience.

Keywords: Educational Supervision, Self-Supervision, Middle School.

(*) للمراسلة:

أستاذ مشارك قسم المناهج وتقنيات التعليم، كلية التربية والآداب، جامعة الحدود الشمالية ص ب: 8027- رمز بريدي: 73241 الرقم الإضافي 3078، عرعر، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Associate Professor Department of Curricula and Teaching Technologies, Faculty of Education and Arts, Northern Border University, P.O. Box 8027, Code:73241 Arar City, Kingdom of Saudi Arabia.

DOI: 10.12816/0061558

e-mail: saud.alrawaili@nbu.edu.sa nsj98@hotmail.com

مقدمة:

يعتبر تطوير العملية التعليمية مطلبًا مهمًا لتطوير بقية مناحي الحياة في المجتمع، ولعل التغيرات السريعة التي تمر بها المجتمعات تتطلب تناغما في التطوير والتغيير لجميع العوامل المحيطة بالعمل التعليمي، وحيث إن المعلم يمثل حجر الزاوية في العملية التعليمية في مجملها، فتحقيق المدرسة لأهدافها يرتبط بأداء المعلم وإدراكه لحجم التغيرات، ولحجم المسؤولية الملقاة عليه، وكذلك إدراكه وتقديره الذاتي لاحتياجاته التدريبية والتطويرية.

ويشير يوشي وكاجون وأوكاتا Uche& Kae-gon& Okata, (2016, p83) إلى أن التحديات المعاصرة تتطلب من المعلم التفاعل مع مهارات القرن الحادي والعشرين، والتي تشمل التفكير الناقد وحل المشكلات، والتواصل، والتعاون والإبداع، والابتكار، والمعلومات، والإعلام، ومهارات التكنولوجيا، ومهارات الحياة، والمبادرة، والتوجيه والإشراف الذاتي، والمهارات الاجتماعية والثقافية، والإنتاجية والمساءلة، والقيادة والمسؤولية.

والإشراف التربوي بمعناه الحديث وفق رأي نبراي (1999، ص20) اتسع بحيث أصبح يشمل جميع العناصر المكونة للعملية التعليمية وعلى رأسها المعلم الذي يعتبر هو الركن الأهم لتلك العملية، فغاية الإشراف التربوي الأساسية تحسين العملية التعليمية؛ حيث يعد المعلم العنصر الرئيس في تحسين العملية التعليمية من خلال رفع كفايته في العطاء، والمساهمة في الأعمال والأنشطة التي يقوم بها داخل الصف، وخارجه.

وهنا يؤكد الطعاني (2007، ص23) أن المشرف التربوي الجيد هو الذي يعمل على مساعدة المعلمين في النمو المهني؛ بإبراز قدراتهم ورعاية ميولهم الخاصة، ومساعدتهم في فهم الاتجاهات الاجتماعية السائدة، وتفسيرها، وفي وضع المناهج والبرامج التي تنبع من حاجات التلاميذ، واستمالة المعلمين وترغيبهم في التعرف على أحدث طرق التدريس، وأكثر وسائله جدّة لتجريبها، والعمل بما هو مناسب منها، وفي العمل الدائم على تطوير الأداء التدريسي (تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً).

ومن الأهمية أن يعرف القائد التربوي ذاته (سواء المعلم أو المشرف أو المدير مدرسة) وأن يستطيع تقدير وتقويم هذه الذات؛ ذلك لأن معرفة القائد لنفسه وقدرته وإمكاناته تساعد هذه المعرفة على النجاح في عمله وزيادة فاعليته، وتوسع درجة الحماس في انجاز مهامه والتفوق فيها، وتحقيق الأهداف. (عبد الهادي، 2002، ص 160)

فالمشرف التربوي من واجبه مساعدة المعلمين على أن يبذلوا جهدهم من أجل الحصول على

المعلومة وممارسة المهارة، وتطوير أنفسهم وفق المستجدات، حتى لا يعتمدوا عليه اعتمادا كليا، ويصبحوا وفقا لما ذكره الأسدي وإبراهيم (2007، ص 132) اتكاليين.

ويؤكد السعود (2002، ص198) أن الإشراف الذاتي يلعب دوراً حيوياً وبارزاً في تحقيق الهدف العام لعملية الإشراف التربوي وهو تحسين عمليتي التعليم والتعلم، ومن هنا يأتي الالتفات إلى هذا المصدر الإشرافي باعتباره جزءًا ضروريا من عملية الإشراف التربوي، وعنصراً مساعداً لها نحو شمولية أكثر، لفهم قدرات المعلم التعليمية والوقوف على فعالية أدائه الصفي.

مما سبق نستنتج أن المعلم مطالب بالنظر الجاد لتقييم ذاته والتأمل في أدائه، والعمل على تطوير الجوانب التي يستشعر أنه بحاجة لتطويرها، خاصة مع تبني كثير من النظم التعليمية (ومنها وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية) مشروع الرخصة المهنية؛ التي ستكون شرطاً لممارسة مهنة التدريس، ولن تمنح للمعلم إلا بعد تجاوز الكثير من المعايير المهنية، وهذا يدعو المعلم لممارسة جادة للإشراف الذاتي، فلن يكون أحد أكثر دراية من المعلم بنفسه وقدراته الذاتية؛ إن مارس ذلك بموضوعية.

ولقد أورد هول وسيمرال Hall& Simeral (2015, p39) تصورًا لدورة التفكير التأملي لدى المعلم؛ لبناء قدرته على النجاح في الفصل الدراسي في ممارسته للإشراف الذاتي، أشار فيه إلى أربع ممارسات فكرية تأملية تحدد سلوك التفكير الفعال للمعلم في تطوير ذاته؛ تتمثل بالوعي بواقع التعليم من إدراكه لواقع طلابه والمحتوى الذي يقدمه، والقصد من الإجراءات التدريسية تخطيطاً وتنفيذاً، والقدرة على التقويم بدقة لمعرفة جوانب التميز والقصور من خلال أثر العملية التدريسية على تعلم الطلاب، والقدرة على ضبط العمل من التفاعل مع نتيجة التقييمات المستمرة.

ويتميز المعلم المتأمل (الذي يمارس الإشراف الذاتي مع نفسه) بخمس سمات وفقا لما ذكره العبد الكريم (2005, ص42):

- يحاول حل ما يعترضه من مشكلات في المدرسة.
- لديه وعي بالفرضيات التي ينطلق منها في تدريسه، ويخضع هذه الفرضيات للبحث.
- متنبه للسياق المؤسسي والثقافي الذي يدرس فيه، وأثره في تدريسه.
- يشارك في جهود الإصلاح والتغيير في المدرسة.
- يتحمل مسؤولية نموه المهني.

والمشرف التربوي من أدواره استنهاض همة المعلم لتطوير ذاته؛ لأنه أقدر الناس على فهم

الاحتياجات التدريسية والتربوية لنفسه ومعالجتها وهو ما يسمى الإشراف الذاتي، وهذا ما أشار إليه عايش (2008، ص 65) حيث أكد على أن الإشراف التربوي الحديث إشراف يهدف إلى بناء الإشراف الذاتي لدى المعلمين ليصبح كل معلم مقوما لنفسه، ووفق رأي جودوين وهول (Goodwin& Hall (2019, p7 غالبا ما تأتي عملية تطوير المعلم من القيادات التعليمية والإشرافية إلى المعلمين بطريقة هرمية؛ لخلق شخصية فاعلة للمعلم، ومع ذلك فالنتائج كانت دون المأمول، فلم لا يتم تشجيع المعلمين على أن يطوروا أنفسهم بأنفسهم، أي أن يقوم المعلم بدور المشرف التربوي على نفسه.

فالإشراف الذاتي وفقا لما ذكره البابطين (2005، ص81) نقلا عن جلاتهورن (Glat-thorn) تلك العملية التي يقوم بها المعلم بجمع معلومات عن نفسه في مجال عمله التدريسي، ويصدر أحكامه الخاصة من أجل تطوير مهاراته التعليمية، وتحسين أدائه الصفي.

وقد حدد شور وآخرون Shurr et al. (2014, p24-32) خطوات الإشراف الذاتي (تطور المعلم المهني الموجه ذاتياً) بسبع خطوات يمكن تلخيصها بالتالي:

الخطوة الأولى: إجراء تقييم ذاتي، من خلال مراجعة المعلم لنفسه مراجعة تأملية لمهاراته وقدراته والاستعانة ببعض الزملاء في ذلك، وهذه الخطوة أشار إليها كل من كامبل جونز وكامبل جونز Campbell-Jones& Camp-bell-Jones (2002, p134) بمسمى التفكير التأملي، وهو حوار داخلي مع نفسه حيث يدعو الشخص لمراجعة تصوراته ومعتقداته، والمعلمون عندما يمارسون التفكير التأملي وفقا لما ذكره غيث والجابري Gheith& Al-jaberi (2018, p162) يصبحون أكثر وعيا بالممارسات الصفية وبالتالي أكثر قدرة على التحليل والتفكير النقدي والتقييم الذاتي.

الخطوتان الثانية والثالثة: تقييم التقييم الذاتي وتحديد الأهداف، وتتضمنان وضع خطة للاحتياجات المهنية التي حددها المعلم لنفسه، وتحديد أهداف قابلة للقياس مربوطة بمدة تحقق محددة، وكذلك تحديد ما يستلزم من احتياجات لتحقيق الأهداف.

الخطوة الرابعة: تجييش الدعم من خلال الزملاء الثقات وهذا ما أشار إليه كوجزال Coggshall et al. (2012) وآخرون باعتبار دعم الأقران عاملا مهما في التعلم المهني.

الخطوتان الخامسة والسادسة: جمع البيانات ومراقبة التقدم، بحيث يراجع المعلم أهدافه ويراجع تقدمه في ضوئها، وإجراء أي تعديلات أو خطط بديلة.

الخطوة السابعة: الاحتفال بالنجاح الذي تحقق على مدى عام، من خلال قياسه بما تحقق وفق

ما خطط التطوير التي أعدها المعلم لنفسه.

والمعلم في الإشراف الذاتي يمارس عمله وفق قواعد منظمة ومحددة ذكرها عبيدات وأبو السميد (2007، ص 80) تتمثل فيما يلي:

- يخصص سجلا يوثق فيه كتابيا كل ما يمر به من أحداث يومية أو دورية.
- يتأمل كل الأحداث التي مرت به ويحللها لاختيار أنجع الخيارات التي تعالج ما يمر به من مشكلات.
- المعلم المتأمل يستخلص العبر والدروس للمستقبل من تحليل الأحداث التي مرت به بحيث لا يكتفي بمواجهة المشكلات.
- المعلم المتأمل يميل دائما إلى الاستقلال والاعتماد على الذات، فلا يكون عبئاً على المشرف التربوي، بل يحاول إيجاد حلول لمشكلاته بنفسه.
- المعلم المتأمل يقوم نفسه ذاتياً؛ حيث يضع أدواته ويستخدم ذلك دورياً.

وممارسة الإشراف الذاتي تقوم على فرضيتين أساسيتين وفقاً لما ذكره العبد الكريم (2005، ص41) هما المسؤولية الذاتية في عملية التطوير المهني، والحصول على المهارات اللازمة لمراجعة وتحليل دراسة أساليب المعلم ذاتياً.

ويؤكد الطعاني (2007، ص109) أن نمط الإشراف الذاتي يطالب المعلم بدراسة العلاقة بين النظريات والممارسات وصلتها بحياة الطالب الدراسية، ويدعو المشرف التربوي والمعلم إلى إعادة تقويم القيم والمعتقدات والنظريات والافتراضات في مجال الإشراف والتدريس.

والإشراف الذاتي له مجموعة من الفوائد والمميزات وعليه بعض المآخذ وفقا لما ذكره السعود (2002، ص 199) يمكن تلخيصها فيما يلي:

- أن الإشراف الذاتي هو الهدف النهائي لأي نظام إشرافي يرمي إلى رفع كفايات المعلم المهنية، فالمعلمون كمهنيين يرون أن الدافع الفعال نحو تطوير أدائهم هو ما يصدر عنهم شخصيا.
- أن استخدام المعلم لهذا النوع الإشرافي يدفعه إلى مشاركة زملائه في البحث عن وسائل تطوير كفاءته المهنية والتدريسية.
- أن الكثير من الدراسات أشارت نتائجها إلى أن التقويم الذاتي أكثر الأساليب التقويم قبولاً واستحساناً.
- يؤخذ على هذا النوع الإشرافي عامل اللاموضوعية في تقويم الذات، حيث يميل المعلمون ذوو المستوى المتوسط وما دونه إلى المبالغة في تقويم أنفسهم، فيما يكون العكس للمميزين من المعلمين حيث يعطون أنفسهم أقل مما يستحقون.

وترى حنان مكي (2007، ص 79) أن الإشراف الذاتي (التأملي) هو أكثر عمقا وأخلاقية، حيث يعطي الفرصة للمعلم لمراجعة أدائه ذاتياً بعيداً عن الإشراف التربوي التقليدي، كما أنه خطوة باتجاه تمهين التعليم وإعطاء حق اتخاذ القرارات المهنية المتعلقة بممارساتهم، وهذا يتطلب الدعم من قبل جهاز الإشراف التربوي بالتشجيع وفتح الآفاق للمعلم في ذلك، وهذا ما أكد عليه تراك (Trac, 1998) وفقا لما نقله العبدالكريم (2005، ص19) حيث ذكر أن المعلمين قادرون على تحمل مسؤولية نموهم المهني وقادرون على الإشراف على أنفسهم وتوجيهها عندما تتوفر المصادر والدعم.

من خلال ما سبق يمكن القول: إن الإشراف الذاتي (التأملي) يعد منطلقاً مهما نحو تشجيع المعلم في التأمل في ممارساته التدريسية تخطيطاً، وتنفيذاً، وتقويماً، ومراجعتها ذاتيا وتحديد احتياجاته لتطويرها، والتعاون مع من يراه سواء الزملاء أو مراكز التدريب أو المشرف المختص أو المصادر التقنية، والعمل على التغذية الراجعة، والإشراف الذاتي لا يعني تخلي المشرف التربوي عن دوره، وإنما تشجيع المعلم ليأخذ الدور المناسب في تقويم ذاته وتحديد حاجاته وتطوير نفسه بالوسائل المناسبة، حيث يمثل الدافع الذاتي للتطوير أهم من أي دوافع أخرى.

ولقد تناولت بعض الدراسات الإشراف الذاتي أو بعض جوانبه، ودوره في تطوير العملية التعليمية ومنها دراسة فريسرسيتو وآخرين (Fraser-Seeto,& et al. 2015) حيث هدفت إلى الاطلاع على آراء المعلمين تجاه تعليم الموهوبين، من خلال حزمة من التطوير المهني الذاتي، وقد طبقت الدراسة على المعلمين في 96 مدرسة، وأشارت النتائج إلى نقص المعرفة والاستيعاب لحزمة التطوير المهني الذاتي لدى المعلم.

وهدفت دراسة ميرزاجيتوفا وأخميتوف (Mir-zagitova & Akhmetov 2015) إلى معالجة واقع المدرسة الروسية التي تعاني من عدم وضوح الآفاق ومتطلبات المعلم الحديث من تدريب وتعليم مستمر؛ في ظل التغير المتسارع في مجال المعلومات، وقد خلصت نتائج الدراسة إلى ضرورة إعداد معلم المستقبل بطرق احترافية تتضمن مزيجا من التعليم والتدريب، وكذلك تدريب الطالب المعلم على التطوير الذاتي للكفاءة التربوية، وبناء علاقة مسؤولة لدى المعلم والنمو المهني الذاتي باعتبار النمو المهني الذاتي العامل الأكثر أهمية في التكوين المهني والنجاح في مهامه كمعلم.

وهدفت دراسة أبي جادو (Abu Jado 2015) إلى معرفة تأثير استخدام المجلات التعليمية على التعلم المنظم ذاتيًا والتفكير التأملي لدى

عينة من المعلمين قبل الخدمة المسجلين في مقرر علم النفس التربوي بكلية العلوم التربوية والآداب (FESA) في الأردن، حيث تكونت عينة الدراسة من (61) مشاركا لتحقيق الغرض من الدراسة، تم تطبيق مقياسي التعلم الذاتي والتفكير التأملي. وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المفحوصين في مجالات التفكير التأملي في الاختبارين القبلي والبعدي لصالح المجموعة التجريبية، وكشفت النتائج أيضا أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات الأفراد في مجالات التنظيم الذاتي التعلم في الاختبارين القبلي والبعدي لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة يوشي وآخرين Uche, et al. 2016)) إلى البحث في مستوى وعي المعلمين بالأدوار المهنية للقرن الحادي والعشرين في المدارس الثانوية في ولاية ريفرز، بلغ حجم عينة الدراسة 860 معلماً، الأداة المستخدمة كانت استبانة صممها الباحث بعنوان مستوى وعي المعلمين بالأدوار المهنية للقرن الحادي والعشرين، كشفت النتائج أن مستوى وعي المعلمين بالأدوار المهنية للقرن الحادي والعشرين معتدلة وليست مشجعة للغاية، ولا يستخدم المعلمون التكنولوجيا في التدريس في الفصول الدراسية وقد أثرت بيئة القرن الحادي والعشرين على مجالات المواد التعليمية واستراتيجيات التدريس وغيرها، بناءً على النتائج ، تمت التوصية بالسماح للمعلمين بتشكيل مجموعات نمو مهني ذاتي تضم مجموعة من الزملاء الأكفاء في التكنولوجيا، وأن تركز برامج النمو المهني الحكومية على مهارات القرن الحادي والعشرين و استراتيجيات التدريس والتعلم القائمة على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

وهدفت دراسة ماكندري وواشورن McK-endree & Washurn (2017) إلى استقصاء فهم وتنفيذ مجموعة من المعلمين لاستراتيجيات الإشراف الذاتي في نموهم المهني، وفي ممارساتهم التعليمية، حيث استخدم الباحثان المنهج النوعي من خلال المقابلات لثلاث مرات (باستخدام التفاعل الرمزي كنظرة فلسفية وتقنية سيدمان للمقابلات) مع أربعة معلمين في مدرسة كانساس الثانوية الريفية، تشير النتائج إلى استخدام المشاركين الاستراتيجيات المرتبطة بالتعلم المنظم ذاتيًا، وكذلك تأثير الاعداد قبل الخدمة على التعلم المنظم ذاتيا (مثل التعليم التدريس المصغر وخبرات الطلاب في التدريس).

وهدفت دراسة غيث والجابري Gheith& Al-jaberi (2018) إلى التعرف على مستويات ممارسات المعلمين التأملية، وكذلك اتجاهاتهم نحو التطوير الذاتي المهني، استخدم الباحثان

المنهج الوصفي، حيث تم استخدام مقياسين في هذه الدراسة ؛ الأول يتكون من (28) فقرة لقياس ممارسات المعلمين التأملية في 6 أبعاد، اما المقياس الثاني يتكون من (18) فقرة لقياس الاتجاهات نحو التطور المهني، وتكونت عينة الدراسة من (162) معلماً ومعلمة من المدارس الخاصة في عمان، النتائج أشارت إلى أن مستوى ممارسات المعلمين التأملية على المقياس ككل كانت ضمن مستوى مقبول؛ وأشارت النتائج إلى أن مواقف المعلمين تجاه التطوير المهني كانت إيجابية، كذلك وجود ارتباط قوي بين الممارسات التأملية للمعلمين والمواقف تجاه التطوير الذاتي.

كما أجرى بوزكورت (2020) Bozkurt دراسة هدفت إلى مسح آراء مرشحي معلمي الدراسات الاجتماعية حول التقييم الذاتي وتقييم الزملاء؛ ويعد التقييم الذاتي جانبا من جوانب الإشراف الذاتي، استخدم الباحث المنهج الوصفي وبيانات نوعية من عينة مكونة من 21 معلماً من المرشحين، تم جمع بيانات البحث باستخدام شبه منظم مقابلة وملاحظات الباحث. النتائج أظهرت أن التقييم الذاتي وتقييم الزملاء يمكن أن يكون بمثابة أداة قوية ونشاطا تعليميا، وليس مجرد أداة تقييم، كما أشارت النتائج إلى أن التقييم الذاتي وتقييم الزملاء يدعمان تنمية المهارات، مثل التنظيم الذاتي، والتفكير النقدي، واتخاذ القرار، وقد أفاد المرشحون كمعلمين أن التقييم الذاتي وتقييم الزملاء لها آثار إيجابية، مثل إدراك أوجه القصور، التعلم عن طريق الاستفادة من أداء بعض الزملاء، فالتقييم الذاتي وتقييم الأقران يسهل تطوير بيئة تعليمية أكثر تعاونًا، ومناسب للاحتياجات التربوية الأولية للطلاب المعلمين في القرن الحادي والعشرين.

وهدفت دراسة كسابوجلو (2020 Kasapoglu) إلى تقييم تصورات المعلمين حول سلوكياتهم القيادية ومستوى التطوير الذاتي لديهم، استخدم الباحث المنهج الوصفي، واستخدم مقياسي «قيادة المعلم» و «تطوير الذات» حيث تم تطبيق الدراسة على 305 معلما منهم 235 معلماً في المدارس الثانوية الحكومية و 70 معلما في المدارس الثانوية الخاصة في مقاطعة طرابزون في تركيا، وأظهرت نتائج الدراسة أنه تم تقييم تصورات المعلمين لسلوكياتهم القيادية ومستوى التطوير الذاتي في معظم الفترات الزمنية ، وأشارت النتائج لوجود فروق في السلوكيات القيادية لصالح معلمي المدارس الخاصة، وفروق في سلوكيات التطوير الذاتي لصالح المعلمات، كما أشارت النتائج إلى أن العلاقة بين تصورات المعلمين حول قيادتهم وقدرتهم على التطوير الذاتي ضعيفة في الاتجاه الإيجابي، و أوصت الدراسة باختيار معلمين يحرصون على التطوير المهني ولديهم

مهارات قيادية.

وهدفت دراسة نوكلانج (Noklang 2020) إلى التعرف على أثر برنامج الترفيه المجتمعي (CBRP) على تطوير مهارات التعلم الذاتي (SDLS) بين المعلمين المرشحين وتقييم رضاهم عن CBRP))، طبق الباحث الدراسة على عينة مكونة من 60 معلمًا مرشحًا من جامعة (Srinakharinwirot) في تايلاند، تم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة) باستخدام أخذ العينات متعددة المراحل، وأشارت النتائج إلى أنه بعد تم الانتهاء من برنامج الترفيه المجتمعي، كانت نتائج مهارات التعلم الذاتي للمجموعة التجريبية أفضل بفروق ذات دلالة احصائية.

وبمراجعة هذه الدراسات؛ نلاحظ أن هناك دراسات ركزت على ضرورة معالجة النمو المهني وتفعيل الإشراف الذاتي من مرحلة الإعداد في مؤسسات إعداد المعلم، مثل: دراسة ميرزاجيتوفا وأخميتوف Mirzagitova & Akhmetov 2015)، ودراسة أبي جادو Abu Jado 2015) وهناك دراسات ركزت على معالجة فهم واستيعاب المعلمين للإشراف الذاتي مثل دراسة فريسرسيتو وآخرين Fras-er-Seeto,& et al. 2015) ودراسة ماكندري وواشورن McKendree & Washurn 2017)) ، وهناك دراسات تناولت تصور المعلمين لقدرتهم على التطوير الذاتي مثل دراسة كسابوجلو Kasapoglu 2020) وهناك دراسات تناولت أثر البرامج التدريبية على تطوير مهارات الإشراف الذاتي، مثل دراسة نوكلانج Noklang 2020)، كما أن هناك قلة بالدراسات المحلية والعربية في مناقشة جوانب الإشراف الذاتي، وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في العينة المستخدمة، حيث كان التطبيق في تلك الدراسات على عينة من المعلمين، وبالمثل الدراسة الحالية تم تطبيقها على عينة من المعلمين، فيما تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تناولها لواقع ممارسات المعلمين للإشراف الذاتي من وجهة نظرهم، وفي أربعة مجالات (التخطيط – التنفيذ – التقويم – التغذية الراجعة) تمثل أهم الممارسات التدريسية، وقد استفاد الباحث من تلك الدراسات الاطلاع على المنهج المستخدم، والأطر النظرية لتلك الدراسات.

ولاحظ الباحث قلة الدراسات العربية التي تناولت موضوع الإشراف الذاتي والممارسات التأملية الإشرافية لدى المعلمين، مما يعنى أن هذه الدراسة قد تسد ثغرة بحثية، وقد تدفع الباحثين والمهتمين لمنطلقات بحثية أخرى في هذا المجال.

مشكلة الدراسة:

غالباً ما تأتي عملية حث المعلم على التطوير

من أعلى إلى أسفل؛ أي من القيادات المدرسية والإشرافية إلى المعلمين بطريقة هرمية، ومع ذلك النتائج كانت دون المأمول، فاليوم مفهوم الإشراف التربوي بأساليبه التقليدية قد لا تنسجم مع متطلبات المرحلة الحالية خصوصاً في ظل توافر المعرفة؛ حيث فرضت المتغيرات التقنية أسلوباً ذاتياً في الحصول على المعرفة، وهذا يتيح الفرصة للمعلم في البحث في الجوانب التي يحتاجها والتي قد لا يصرح للمشرف التربوي بها، فتكون الممارسة الذاتية داعمة لعمل المشرف التربوي في تطور أداء المعلمين، وكذلك في ضوء فرض اختبارات الرخصة المهنية على المعلمين، مما سيشكل تحفيزا للمعلم لتطوير ذاته، حتى يستطيع أن يترقى وأن يستمر في مهنته، وكل ذلك مبرر قوي لتشجيع المعلمين على أن يطوروا أنفسهم بأنفسهم؛ من خلال ممارسة دور المشرف الذاتي، والعمل على إثارة هذه الممارسة لدى المعلمين خاصة مع ما يلاحظ من أن برامج التطوير المهني للمعلمين ما زالت دون المستوى المأمول، وأيضاً لم يكن الإشراف الذاتي (والتطوير الذاتي عموماً) محل الاهتمام والتشجيع، وهذا ما أشارت إليه الدراسات السابقة مثل دراسة فريسرسيتو وآخرين Fra-ser-Seeto,& et al. (2015) والتي أشارت نتائجها إلى نقص المعرفة والاستيعاب لحزمة التطوير المهني الذاتي لدى المعلم، ودراسة ميرزاجيتوفا وأخميتوف Mirzagitova & Akhmetov (2015) التي أوصت بضرورة بناء علاقة مسؤولة بين المعلم والنمو المهني الذاتي، باعتبار النمو المهني الذاتي العامل الأكثر أهمية في التكوين المهني والنجاح في مهامه، ودراسة يوشي وآخرين Uche, et al. 2016)) التي أوصت بالسماح للمعلمين بتشكيل مجموعات نمو مهني ذاتي، ودراسة غيث والجابري Gheith& Aljaberi (2018) التي أشارت نتائجها إلى انخفاض الممارسات التأملية لدى المعلمين، وعلى المستوى المحلي أوصت دراسة العجاجي (2017) بتحفيز المعلمين للسعي للتطوير المهني ذاتياً، وهذا يتطلب استخدام مهارات الإشراف الذاتي.

ونظراً لقلة الدراسات المحلية والعربية التي تناولت الإشراف الذاتي حسب علم الباحث، تأتي هذه الدراسة التي تسعى لمعرفة درجة ممارسة المعلم لعملية الإشراف الذاتي من وجهة نظره، وقد تحددت مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس التالي:

ما درجة ممارسة معلمي المرحلة المتوسطة في مدينة عرعر للإشراف الذاتي من وجهة نظرهم؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما درجة ممارسة معلمي المرحلة المتوسطة في مدينة عرعر للإشراف الذاتي في مجالات (التخطيط – التنفيذ – التقويم – التغذية الراجعة) من وجهة نظرهم؟
2. ما درجة اختلاف أراء أفراد الدراسة حول ممارسة معلمي المرحلة المتوسطة في مدينة عرعر للإشراف الذاتي في مجالات (التخطيط – التنفيذ – التقويم – التغذية الراجعة) باختلاف متغيري (التخصص، سنوات الخبرة)؟

أهداف الدراسة:

1. التعرف على درجة ممارسة معلمي المرحلة المتوسطة في مدينة عرعر للإشراف الذاتي في مجالات (التخطيط – التنفيذ – التقويم – التغذية الراجعة) من وجهة نظرهم.
2. الكشف عن درجة اختلاف أراء أفراد الدراسة حول ممارسة معلمي المرحلة المتوسطة في مدينة عرعر للإشراف الذاتي في مجالات (التخطيط – التنفيذ – التقويم – التغذية الراجعة) باختلاف متغيري (التخصص، سنوات الخبرة).

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية هذه الدراسة في جانبين: الأهمية النظرية، والأهمية التطبيقية.

الأهمية النظرية:

- قلة الدراسات في مجال الإشراف الذاتي للمعلمين في الدراسات العربية.
- إفادة الباحثين والمهتمين بأداة مقننة لمعرفة واقع درجة ممارسة المعلمين للإشراف الذاتي.
- توفر الدراسة الحالية إطاراً نظرياً تنطلق منه الدراسات الأخرى المهتمة بهذا المجال البحثي.

الأهمية التطبيقية:

- إفادة الإشراف التربوي والقيادة المدرسية في تفعيل هذا النمط الإشرافي وتدريب المعلمين عليه.
- المساهمة في تحسين الممارسات الإشرافية بما يخدم العملية التعليمية.
- المساهمة في تقديم صورة للمسؤولين في إدارات الإشراف التربوي والقيادات المدرسية عن واقع الميدان التربوي، مما قد يدفعهم للتطوير ومعالجة الضعف.

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة بالآتي:

الحدود المكانية: طبقت الدراسة في مدينة عرعر في منطقة الحدود الشمالية.

الحدود البشرية: طبقت الدراسة على معلمي المرحلة المتوسطة في مدينة عرعر بمنطقة الحدود الشمالية بالمملكة العربية السعودية.

الحدود الزمانية: أجريت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني 1442هـ.

الحدود الموضوعية: دراسة درجة ممارسة معلمي المرحلة المتوسطة في مدينة عرعر للإشراف الذاتي ضمن أربعة مجالات تم تحديدها انطلاقاً من مراحل الأداء التدريسي للمعلم (التخطيط، التنفيذ، التقويم،

التغذية الراجعة)، وكذلك تتحدد بالأداة المستخدمة وهي استبانة ممارسة الإشراف الذاتي.

مصطلحات الدراسة:

المرحلة المتوسطة: يعرفها الباحث إجرائيا بأنها مرحلة دراسية تلي المرحلة الابتدائية في نظام التعليم العام السعودي وتسبق المرحلة الثانوية، ومدتها ثلاث سنوات، يلتحق بها الطلاب بعد عمر الثانية عشرة تقريبا.

الإشراف الذاتي:

يعرفه العبد الكريم (2005) بأنه تأطير للإشراف التربوي بمفهومه الحديث؛ «بحيث يكون تمحوره حول المعلم بدل أن كان يتمحور حول المشرف وقناعاته ورؤاه، ويقوم فيه المعلم بدور المهني النشط بدل أن كان سلبيا متلقياً، وتجعل الإشراف عملية نمو مستمرة لا ترتبط بشخص محدد، وبالتالي تجعل المدرسة مؤسسة متعلمة دائمة وذاتية التجدد». ص45

ويعرفه الباحث إجرائيا بأنه: قدرة معلم المرحلة المتوسطة على الإشراف على أدائه ذاتيا في مجالات تخطيط وتنفيذ وتقويم العملية التدريسية، وتحديد أوجه القصور لديه، والعمل على تطوير الأداء الذاتي من خلال التغذية الراجعة التي يجريها لنفسه وفق احتياجاته المهنية، ويمكنه الاستعانة بقناعة ذاتيه بمجموعة الأقران، أو المشرف التربوي، أو أي مصدر آخر، ويقاس ذلك إجرائيا من خلال الدرجة التي يحصل عليها المعلم في الأداة المعدة لذلك.

إجراءات الدراسة

أولاً: منهج الدراسة

يعد المنهج الوصفي (المسحي) منهجاً يهدف إلى وصف الظواهر، والأحداث، وجمع الحقائق والمعلومات والملاحظات الخاصة بها، وتقرير حالتها كما توجد هي عليه في الواقع (شعيب وشعيب، 2016، ص25)، وقد تم استخدام هذا المنهج في الدراسة الحالية لمناسبته لطبيعتها.

ثانياً: أفراد الدراسة ومجتمعها

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة المتوسطة في مدينة عرعر والبالغ عددهم (425) معلماً وفقاً لإحصائية إدارة التعليم بمنطقة الحدود الشمالية، وتم تطبيق الدراسة على جميع أفراد المجتمع وهم معلمو المرحلة المتوسطة في مدينة عرعر في المملكة العربية السعودية، إذ اختير هذا المجتمع بوصفه مجتمعا متيسرًا للباحث، لأسباب عملية منها توفر أفراد الدراسة، والإمكانات المتاحة والتي ساعدت الباحث على تطبيق أداة الدراسة بتوزيعها إلكترونيا على المجتمع باستثناء (30) معلما تم استخدامهم كعينة استطلاعية لقياس الصدق والثبات، وبعد فرز الاستجابات على فقرات أداة الدراسة، تبين أن عدد الاستجابات التي أعيدت (344) استجابة ، واستبعد منها (20) استجابة لعدم اكتمالها، وبالتالي أصبح عدد أفراد الدراسة (322)، بنسبة مئوية بلغت (76%) من مجتمع الدراسة والجدول (1) يبين توزيع أفراد الدراسة حسب متغيراتها.

جدول (1):

توزيع أفراد الدراسة حسب متغيرات الدراسة

المتغير	فئة المتغير	العدد	النسبة المئويّة
التخصص	علمي	218	0.68
	أدبي	104	0.32
عدد سنوات الخبرة	(5-1)	63	0.19
	(10-6)	199	0.62
	أكثر من عشر سنوات	60	0.19
المجموع الكلي		322	100%

ثالثاً: أداة الدراسة

1) استبانة الإشراف الذاتي: للتعرف على درجة ممارسة المعلمين للإشراف الذاتي، قام الباحث مستفيدا من الدراسات السابقة وخبرته ببناء استبانة الإشراف الذاتي والمكونة من (34) فقرة، موزعة على أربعة مجالات، هي: التخطيط (8) فقرات، التنفيذ (8) فقرات، التقويم (10) فقرات، التغذية الراجعة (8) فقرات

2) دلالات الصدق والثبات للأداة

تم إيجاد مؤشرات صدق الأداة باستخدام الطرق التالية:

2 –1 – **صدق الظاهري (صدق المحكمين)**: لأغراض الدراسية الحالية وللتأكد من صدق الأداة الظاهري، تم عرضها بصورتها الأولية، والمكونة من (34) فقرة، على (10) محكمين من ذوي الاختصاص في مجال الإشراف التربوي والمناهج وطرق التدريس في الجامعات السعودية، حيث طُلب منهم الحكم على دقة الصياغة اللغوية وسلامتها، وعلى وضوح الفقرة ومناسبتها للمجال الذي تنتمي له، وجرى تعديل بعض الفقرات بناءً على رأي المحكمين ولم يتم حذف أي فقرة.

2-2- **الصدق البنائي**:

تم حساب دلالات صدق البناء للأداة من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية تضمّ (30) معلما، تم اختيارهم من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، وقد تم حساب معاملات الارتباط بين الدرجة على كلّ فقرة بالدرجة الكلية للأداة والبعد التي تنتمي إليه، كما يوضحها الجدول رقم (2).

الجدول (2):

قيم معاملات ارتباط كل فقرة من فقرات استبانة الإشراف الذاتي بالدرجة الكلية على المقياس والبعد التي تنتمي إليه

رقم الفقرة	معامل الارتباط	الارتباط بالبعد	رقم الفقرة	معامل الارتباط	الارتباط بالبعد	رقم الفقرة	معامل الارتباط	الارتباط بالبعد	رقم الفقرة	معامل الارتباط	الارتباط بالبعد
1	**0.66	**0.80	11	**0.69	*0.66	21	*0.50	**0.80	31	**0.91	**0.74
2	**0.70	**0.72	12	**0.77	**0.70	22	**0.77	**0.90	32	**0.68	**0.74
3	**0.88	**0.71	13	**0.81	**0.71	23	**0.69	*0.55	33	*0.56	**0.76
4	**0.77	**0.83	14	**0.81	*0.66	24	**0.79	*0.70	34	*0.54	*0.45
5	**0.69	**0.81	15	*0.45	**0.70	25	**0.80	*0.56			
6	**0.66	**0.77	16	**0.69	**0.73	26	**0.67	*0.44			
7	**0.75	*0.69	17	**0.70	*0.65	27	**0.76	*0.55			
8	**0.77	*0.70	18	**0.71	*0.70	28	**0.73	*0.50			
9	**0.80	*0.41	19	**0.68	*0.70	29	**0.69	*0.45			
10	*0.40	*0.60	20	**0.83	*0.46	30	*0.66	*0.63			

*** ذات دلالة عند (α =0.05)** دال عند (α =0.01)**

يتضح من الجدول (2) أن قيم معاملات الارتباط بين فقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية قد تراوحت بين (0.40 - 0.91)، ومعامل ارتباط الفقرات بمجالاتها تراوحت بين (0.41- 0.90)، وقد تجاوزت جميعها (0.25)، وهي جميعاً قيم دالة إحصائيًا عند مستوى (α≤0.5)، وتعتبر مؤشرات جيدة للحكم على صدق الأداة، كما قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين المجالات ببعضها وبالدرجة الكلية للأداة، والجدول (3) يوضح ذلك:

الجدول (3):

قيم معاملات الارتباط بين مجالات استبانة الإشراف الذاتي ببعضها البعض وبالدرجة الكلية

المجال	التنفيذ	التقويم	التغذية الراجعة	الكلي
التخطيط	-			**0.79
التنفيذ	*0.65	-		*0.60
التقويم	*0.70	*0.58	-	*0.69
التغذية الراجعة	*0.60	**0.82	0.72**	**0.88

**** ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.01). * ذات دلالة إحصائية عند (α = 0.05).**

يتضح من الجدول (3) أن جميع قيم معامل الارتباط بين الأبعاد دالة إحصائيًا، وتراوحت بين (0.58 – 0.82)، بينما تراوحت معاملات الارتباط بين المجالات والأداة بين (0.60 - 0.88) وجميعها دالة إحصائيًا، وهذا مؤشر على صدق البناء للأداة. وبذلك؛ فإن الأداة بصورتها النهائية تكونت من (34) فقرة.

2-3- الثبات:

قام الباحث باستخلاص مؤشرات ثبات الأداة باستخدام أسلوبي الاتساق الداخلي، والتطبيق وإعادته، وقد تم تطبيق الأداة على العينة الاستطلاعية، حيث تم التطبيق وإعادة التطبيق على نفس العينة، بفاصل زمني بلغ أسبوعين، وتم إيجاد معاملات الارتباط بين التطبيقين، كذلك تم حساب قيم الاتساق الداخلي للأداة ككل، ولكل مجال من مجالاتها باستخدام معامل كرونباخ ألفا، والتجزئة النصفية، والجدول (4) يبين نتائج الثبات.

الجدول (4):

معاملات الثبات للاستبانة مجالاتها الفرعية ودلالته الكلية باستخدام معادلة كرونباخ ألفا وطريقة التجزئة النصفية والإعادة

المجال	عدد الفقرات	إعادة الاختبار	كرونباخ الفا	التجزئة النصفية
التخطيط	8	0.86	0.88	0.76
التنفيذ	8	0.77	0.89	0.82
التقويم	10	0.70	0.80	0.89
التغذية الراجعة	8	0.82	0.87	0.70
الكلي	34	0.78	0.77	0.85

تشير نتائج الجدول (4) إلى أن معاملات الثبات باستخدام معادلة (كرونباخ ألفا) تراوحت بين (0.77- 0.89)، وعلى الدرجة الكلية (0.77)، وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة 0.05≥α))، وقد تراوحت قيم معامل الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية بين (0.76- 0.89)، وبلغت للدرجة الكلية (0.85)، وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة(0.05≥α)، وتراوحت معاملات ارتباط إعادة الاختبار بين (0.70- 0.86)، وبلغت للدرجة الكلية (0.78)، وهذا مؤشر ثقة بأداة الدراسة.

تشير نتائج الجدول (4) إلى أن معاملات الثبات باستخدام معادلة (كرونباخ ألفا) تراوحت بين (0.77- 0.89)، وعلى الدرجة الكلية (0.77)، وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$))، وقد تراوحت قيم معامل الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية بين (0.76- 0.89)، وبلغت للدرجة الكلية (0.85)، وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$)، وتراوحت معاملات ارتباط إعادة الاختبار بين (0.70-0.86)، وبلغت للدرجة الكلية (0.78)، وهذا مؤشر ثقة بأداة الدراسة.

4-2- تصحيح أداة الدراسة:

تتم الاستجابة على كل فقرة من فقرات الأداة وفق سلم ليكرت الخماسي (عالية جداً، عالية، متوسطة، منخفضة، منخفضة جدا)، وذلك حسب انطباق محتوى الفقرة على المعلم، وقد تم تحويل سلم الإجابات إلى درجات على النحو التالي:

عالية جداً = 5، عالية = 4، متوسطة = 3، منخفضة = 2، منخفضة جدا = 1، وبذلك فإن الدرجة الكلية التي يُمكن أن يحصل عليها المعلم على الأداة تتراوح بين (34-170) درجة، ولتصنيف مستوى المخططات المعرفية بدلالتها الكلية إلى ثلاثة مستويات (عال، متوسط، منخفض)، فقد تم اعتماد المعادلة:

$$\frac{\text{الحد الأعلى للمقياس} - \text{الحد الأدنى للمقياس}}{3} = \frac{1-5}{3} = \frac{4}{3} = 1.33$$

وبناءً على ذلك، فإن مستويات الإجابة على الأداة تكون على النحو الذي يوضحه جدول (5)

الجدول رقم (5):

مستوى درجات احتساب مستوى الإشراف الذاتي

مستوى منخفض من الإشراف الذاتي	2.33 – 1
مستوى متوسط من الإشراف الذاتي	3.67 – 2.34
مستوى مرتفع من الإشراف الذاتي	5 – 3.68

رابعاً إجراءات تطبيق الدارسة

تم تطبيق الدراسة في ضوء الإجراءات التالية:

- أخذ موافقة إدارة التعليم بمنطقة الحدود الشمالية لتطبيق الاستبانة على الدراسة.
- تجهيز فقرات الاستبانة وفق رابط الكتروني لتسهيل عملية الاستجابة.
- تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني 1442ه حيث تم توزيعها الكترونياً على أفراد الدراسة.
- إجراء التحليل وفقا للأساليب الإحصائية المناسبة، ومن ثم تفسير النتائج.

خامساً: المعالجة الإحصائية

- للإجابة عن السؤال الأول تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لتقدير إجابات أفراد مجموعة الدراسة على كل فقرة من فقرات أداة الدراسة.
- للإجابة عن السؤال الثاني تم استخدام تحليل التباين المتعدد (MANOVA) وهو ما يعرف بتحليل التغاير لتوفر افتراضاته واستخدام اختبار شافيه للمقارنات البعدية عند الحاجة.

نتائج الدراسة وتفسيرها

فيما يلي عرضا لنتائج الدراسة وتفسير تلك النتائج.

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الأول: الذي ينص على «ما درجة ممارسة معلمي المرحلة المتوسطة في مدينة عرعر للإشراف الذاتي في مجالات (التخطيط – التنفيذ – التقويم – التغذية الراجعة) من وجهة نظرهم؟»

أظهرت نتائج السؤال الأول بالمجمل أن درجة ممارسة معلمي المرحلة المتوسطة في مدينة عرعر للإشراف الذاتي جاء ضمن مستوى ممارسة متوسط، حيث بلغ المتوسط الكلي لجميع المجالات (2.81) وانحراف معياري (0.55) ويمكن تلخيصه بالجدول (6) التالي:

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال، ولأداة ككل مرتبة تنازليا

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
التغذية الراجعة	3.40	0.77	متوسط	1
التنفيذ	3.40	0.69	متوسط	2
التقويم	2.28	0.54	منخفض	3
التخطيط	2.24	0.54	منخفض	4
الكلي	2.81	0.55	متوسط	

يتضح من الجدول (6) أن مجالي التغذية الراجعة والتنفيذ حصل على أعلى متوسط حسابي، وجاءا في المرتبة الأولى ضمن مستوى ممارسة متوسط، تلاهما مجال التقويم في المرتبة الثانية ضمن مستوى ممارسة منخفض، ثم تلاه مجال التخطيط في المرتبة الثالثة ضمن مستوى ممارسة منخفض، حيث حصل على أقل متوسط حسابي مقارنة بالمجالات الأخرى. وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن الإشراف الذاتي لم يكن ضمن اهتمامات الجهات الإشرافية أثناء الخدمة وهذا في رأي الباحث يدفع إلى التأكيد على دعم وتفعيل هذا النمط الإشرافي سواء للمعلمين في الميدان، أو حتى فترة الإعداد في مؤسسات إعداد المعلم، وهذا ما أكدت عليه نتائج دراسة ميرزاجيتوفا وأخميتوف Mirzagitova & Akhmetov (2015) حيث نادت بضرورة إعداد معلم المستقبل بطرق احترافية تتضمن مزيج من التعليم والتدريب، وكذلك تدريب الطالب المعلم على التطوير الذاتي للكفاءة التربوية.

ويؤكد الباحث على أن استخدام المعلم للإشراف الذاتي بتبصر، يساعده على فهم مستوى التقدم والتطور المهني الذي يحتاجه، حيث إن استخدام الإشراف الذاتي وفقاً لما ذكره الدليمي (2016، ص124) يأتي لمساعدة المعلم في الربط بين التخطيط والتنفيذ والنتائج؛ بحيث يربط المعلم عمله بالنتائج الفعلية التي أنجزها ومحاورة نفسه لتقويم عمله تقويما موضوعيا، ويمكن القول: إن تطوير الإشراف الذاتي وتفعيله لدى المعلمين بوعي يمثل حلاً لمشكلة تزايد أعداد المعلمين في مقابل قلة المشرفين، ولكن من الواضح من نتائج الدراسة أن الإشراف الذاتي لم يكن محل اهتمام واضح من المؤسسة التعليمية، وهذا يتطلب من تلك الجهات تدريب المعلمين على استخدام الإشراف الذاتي وأدواته، وإعطاءهم فكرة شاملة عنه وعن أهدافه، ودوره المهم في تبني التطوير المهني المستمر، وقد يكون تبني وزارة التعليم للرخصة المهنية دافعاً ذاتيا للمعلم لتبني هذا النمط الإشرافي لتطوير ذاته وتحسين ممارساته التدريسية، وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة غيث والجابري Gheith& Al-jaberi (2018) حيث أشارت نتائجها إلى أن مستوى ممارسات المعلمين التأملية كانت ضمن مستوى (مقبول)، وأيضا تأتي نتائج الدراسة الحالية ضمن سياق ما أشارت إليه نتائج دراسة Fraser-Seeto,& et al. 2015)) ، حيث أشارت إلى نقص المعرفة والاستيعاب لحزمة التطوير المهني الذاتي لدى المعلم، ويتفق ذلك أيضاً مع ما أشار إليه البابطين (2004، ص82) حيث ذكر أن الإشراف الذاتي يعاني من جملة من المعوقات، منها عدم إلمام بعض المعلمين بأهدافه وأسسه النظرية، وهذا يدعم ما أشار إليه الباحث من ضرورة اهتمام المؤسسة التعليمية بتوعية المعلمين بأهمية الإشراف الذاتي وتدريبهم عليه وتشجيعهم على استخدامه مع أنفسهم للتطوير وتحسين الواقع التدريسي.

وفيما يلي تفصيل لنتائج السؤال الأول المتعلقة بكل مجال من مجالات الدراسة:

1. **النتائج المتعلّقة بدرجة ممارسة المعلمين في المرحلة المتوسطة في مدينة عرعر للإشراف الذاتي في مجال التخطيط:**

تمّ حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لجميع فقرات مجال التخطيط، وللمجال ككل، ويبين الجدول (7) النتائج المتعلّقة بذلك.

جدول (7):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الإشراف الذاتي لمجال التخطيط مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
8	أدرب نفسي على التدريس قبل التدريس الفعلي (بروفة).	2.51	1.01	متوسط	1
4	أعد خطتي بنفسي وفق الإمكانيات المتاحة.	2.36	1.11	متوسط	2
7	أتحدث مع المشرف التربوي بصراحة عن الصعوبات التي تواجهني في التخطيط.	2.33	0.95	متوسط	3
5	أخصص وقتاً محدداً (يوميا أو اسبوعيا) للاطلاع على ما كتب في طرق التدريس.	2.28	0.946	منخفض	4
2	أحرص على أن تكون خطة درسي مرنة قابلة للتعديل حسب الموقف التدريسي	2.20	1	منخفض	5
3	أستعين بالمميز من زملاء التخصص في مراجعة خطتي التدريسية.	2.12	1.133	منخفض	6
6	أستشير من أثق بعلمه من زملاء التخصص في اختيار الأنشطة المناسبة لدرسي.	2.11	1.051	منخفض	7
1	أطلع على خطط نموذجية قبل إعداد درسي.	2.05	1.058	منخفض	8
كلي		2.24	0.54	منخفض	

يلاحظ من الجدول (7) أن فقرات مجال التخطيط تراوحت في مستوى الممارسة بين المتوسط والمنخفض، وقد تراوح المتوسط الحسابي لفقرات المجال ما بين (2.05) و(2.51)، وقد جاءت ثلاث فقرات بمستوى ممارسة متوسط، وخمس فقرات بمستوى ممارسة منخفض وقد حازت الفقرة رقم (8) التي نصها «أدرب نفسي على التدريس قبل التدريس الفعلي (بروفة).» على أعلى متوسط حسابي حيث بلغ (2.51) بانحراف معياري (1.01) وبمستوى متوسط، وهذا مؤشر على أن هاجس التطوير الذاتي موجود لدى المعلمين، بينما حازت الفقرة رقم (1) التي نصها «أطلع على خطط نموذجية قبل إعداد درسي «على أقل متوسط حسابي بلغ (2.05) وانحراف معياري (1.05) وبمستوى منخفض، وقد يعود ذلك إلى ضعف تشجيع ذلك في الميدان التربوي، وفيما يتعلق بمجال التخطيط بشكل عام فقد جاء بمستوى منخفض من الإشراف الذاتي، حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.24) وانحراف معياري (0.54)، ومن المعلوم أن جانب التخطيط عمل كلي متكامل مكون من جوانب إدارية واقتصادية وقانونية وإنسانية، تتفاعل مع بعضها بطريقة لتحقيق الأهداف المحددة بدقة في حدود

الامكانيات المتاحة بأقل تكلفة وأقصر وقت، وبالتالي تحقيق أهداف العملية التعليمية، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن ذلك قد يعود إلى ضعف الاهتمام بالتخطيط للتدريس خاصة مع انتشار التحضيرات الجاهزة التي ساهمت في حصول المعلم على الخطة الكتابية دون جهد، مما أثر على التخطيط الذهني لعملية التنفيذ، وانعكس سلبا على تطوير الأداء في مجال التخطيط للتدريس، وهو ما قد يكون مؤشرا على ضعف اهتمام المعلم بالتطوير الذاتي من خلال البحث عن احتياجاته من خلال مصادر المعرفة المتعددة، وهنا يبرز دور الإشراف التربوي في إثارة دافعية المعلم لمراجعة تعامله مع التخطيط للتدريس، وتشجيعه على التطوير الذاتي في هذا المجال، وصولا لترسيخ مفهوم الإشراف الذاتي لدى المعلم، وهذا يتفق مع دراسة كسابوجلو (Kasapoglu 2020) التي أوصت باختيار معلمين يحرصون على التطوير المهني.

2. النتائج المتعلّقة بدرجة ممارسة المعلمين في المرحلة المتوسطة في مدينة عرعر للإشراف الذاتي في مجال التنفيذ:

تمّ حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لجميع فقرات مجال التنفيذ وللمجال ككل، ويبين الجدول (8) النتائج المتعلّقة بذلك.

جدول (8).

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الإشراف الذاتي لفقرات مجال التنفيذ مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
16	أخبر مشرفي التربوي بكل احتياجاتي في مجال تنفيذ الدرس.	3.84	1.1969	مرتفع	1
14	أستخدم التكنولوجيا والاتصالات في تعليم طلابي.	3.81	1.1767	مرتفع	2
12	أربط التعلم ببيئة الطالب.	3.43	1.1455	متوسط	3
9	أعمل أن يكون التمهيد للدرس مثيراً لطلابي.	3.40	1.1322	متوسط	4
10	أضمن التمهيد للدرس معلومات (مباشرة أو غير مباشرة) تخدم أهداف درسي.	3.38	1.0019	متوسط	5
15	أحضر دروساً مع زملائي لتطوير ذاتي.	3.22	0.9683	متوسط	6
13	أشرك طلابي في تطوير مصادر تعلم متنوعة.	3.22	1.1572	متوسط	7
11	أربط التعلم الجديد بالتعلم السابق للطالب.	3.20	1.1436	متوسط	8
	كلي	3.40	0.698	متوسط	

يلاحظ من الجدول (8) أن فقرات مجال التنفيذ تراوحت في مستوى الممارسة بين المستوى المرتفع والمستوى المتوسط، وقد تراوح المتوسط الحسابي لفقرات المجال ما بين (3.54) و(3.20) حيث جاءت فقرتان بمستوى ممارسة (مرتفع)، وست فقرات بمستوى ممارسة (متوسط)، وقد حازت الفقرة رقم (16) التي نصها «أخبر مشرفي التربوي بكل احتياجاتي في مجال تنفيذ الدرس» على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.84) بانحراف معياري (1.19) ومستوى مرتفع، وهذا مؤشر إيجابي نحو تحسن واضح في علاقة المشرف التربوي بالمعلم ومنطلق مهم للمشرف نحو تطوير الميدان التربوي، بينما حازت الفقرة رقم (11) التي نصها « أربط التعلم الجديد بالتعلم السابق للطالب « على أقل متوسط حسابي بلغ (3.20) وانحراف معياري (1.14) ومستوى متوسط، وفيما يتعلق بمجال التنفيذ بشكل عام جاء ضمن مستوى متوسط من ممارسة الإشراف الذاتي، بمتوسط حسابي (3.40) وانحراف معياري (0.698) ويعزو الباحث ذلك إلى شعور المعلم بأهمية تطبيق المهارات بشكل مقبول (وإن كان دون المأمول) كما يرى الباحث إن عملية التنفيذ تتضمن واجبات موكلة للمعلم ويظهر نتائجها بشكل مباشر للمسؤولين وأولياء الأمور والطلبة، ولذلك لابد من تنمية الإشراف الذاتي للمعلم ودعم زيادة وعيه بالممارسات التعليمية، ويتطلب ذلك من المشرف التربوي تنمية استقلال المعلم وتشجيعه لتطوير أدائه ذاتياً وإشعاره بالمسؤولية عن نفسه لتحقيق الأهداف المنشودة، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة غيث والجابري Gheith&Al-jaberi (2018)، حيث أشارت نتائجها إلى أن مواقف المعلمين تجاه التطوير المهني كانت إيجابية.

3. النتائج المتعلّقة بدرجة ممارسة المعلمين في المرحلة المتوسطة في مدينة عرعر للإشراف الذاتي في مجال التقويم:

تمّ حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومستوى الإشراف الذاتي لجميع فقرات التقويم وللمجال ككل، ويبين الجدول (9) النتائج المتعلّقة بذلك.

جدول (9):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الإشراف الذاتي لمجال التقويم مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
20	أناقش طلابي في نتائج عمليات التقويم.	2.44	1.18	متوسط	1
21	أستخدم أسئلة متنوعة في التقويم بما يناسب طلابي.	2.55	1.16	متوسط	2
26	أقارن أساليب تقويمي لطلابي بنماذج تقويم ناجحة.	2.3	1.26	منخفض	3
17	أطلع على أساليب تقويم متنوعة.	2.29	1.12	منخفض	4
24	أدعو المتميز من زملائي لزيارتي في الصف لتقييمي.	2.26	1.31	منخفض	5
25	أسجل مقطعا لتدريسي وأراجعه بنفسي (وأحيانا مع أحد زملائي).	2.24	1.17	منخفض	6
22	استخدم أسلوب التغذية الراجعة مع طلابي خطوة بخطوة.	2.22	1.25	منخفض	7
19	استخدم أسلوب التقويم المستمر أثناء التدريس.	2.21	1.15	منخفض	8
23	أتقبل بكل رحابة صدر نقد أسلوبي في التدريس حتى من طلابي.	2.18	1.08	منخفض	9
18	أربط الأهداف التعليمية بعملية التقويم.	2.12	1.17	منخفض	10
	الكلي	2.28	0.54	منخفض	

يلاحظ من الجدول (9) أن فقرات مجال التقويم تراوحت في مستوى الممارسة بين المستوى المتوسط والمستوى المنخفض، وقد تراوح المتوسط الحسابي لفقرات المجال بين (2.44) و(2.12)، حيث جاءت فقرتان بمستوى ممارسة (متوسط) وثماني فقرات بمستوى ممارسة (منخفض)، وقد حازت الفقرة رقم (20) التي نصها «أناقش طلابي في نتائج عمليات التقويم» على أعلى متوسط حسابي بلغ (2.44) وانحراف معياري (1.18) وبمستوى ممارسة (متوسط)، وهذا برأي الباحث يدل على اهتمام مقبول من المعلمين في العملية التقويمية، وإشراك الطالب في هذه العملية ليعرف نقاط ضعفه، وهي مؤشر إيجابي وإن كان دون المأمول، بينما حازت الفقرة رقم (18) التي نصها «أربط الأهداف التعليمية بعملية التقويم» على أقل متوسط حسابي بلغ (2.12) وانحراف معياري (1.17) وبمستوى ممارسة (منخفض)، وهذه النتيجة مؤشر على حاجة المعلم للدعم والتشجيع وتهيئة الظروف لتطوير ذاته، مما سينعكس على عمليتي التعليم والتعلم إيجاباً.

وفيما يتعلق بمجال التقويم بشكل عام فقد جاء ضمن مستوى منخفض من ممارسة الإشراف الذاتي، بمتوسط كلي بلغ (2.28)، وانحراف معياري (1.18) ويفسر الباحث هذا المستوى المنخفض إلى ضعف

مفهوم التقويم لدى المعلم، وعدم توفر الأدوات المناسبة والتدريب للمعلمين على هذا المستوى، كما أن هناك نظره سلبية للمعلمين تجاه ذاتهم من ناحية التقويم، فالمعلم عندما يقوم بعملية التقويم الذاتي فإنه قد يرى أنه ينتقص من ذاته او يقلل من شأنه، وهذا يدعو المشرفين التربويين إلى تشجيع المعلمين على المراجعة الذاتية، وتحديد نقاط القوة والضعف لديهم، والمشكلات التي تواجههم أو يمكن أن تواجههم وتشجيعهم على إيجاد الحلول بأنفسهم، ويمكن القول: إن من أبرز وظائف المشرف التربوي مساعدة المعلم على المراجعة التأملية (الذاتية) لكل إجراءاته التدريسية مما يسهم في ممارسة إشراف ذاتي فعال، وتتفق هذه النتيجة من دراسة بوزكورت (Bozkurt 2020) التي أشارت نتائجها إلى أن التقييم الذاتي وتقييم الزملاء يمكن أن يكون بمثابة أداة قوية ونشاط تعليمي، وليس مجرد أداة تقييم، كما أشارت النتائج إلى أن التقييم الذاتي وتقييم الزملاء يدعمان تنمية المهارات، مثل التنظيم الذاتي، والتفكير النقدي، واتخاذ القرار.

4. النتائج المتعلّقة بدرجة ممارسة المعلمين في المرحلة المتوسطة في مدينة عرعر للإشراف الذاتي في مجال التغذية الراجعة:

تمّ حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لجميع فقرات المجال وعلى المجال ككل، ويبين الجدول (10) النتائج المتعلّقة بذلك.

جدول (10):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الإشراف الذاتي لجميع فقرات مجال التغذية الراجعة مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
30	أحدد جوانب القصور في تلك الملاحظات التي تتطلب مني جهدا لتعديلها.	3.82	1.15	مرتفع	1
32	ألتحق بالدورات التدريبية وإن كلفتني مالياً عندما أجد انها تقدم ما يمكن أن يطورني مهنيا.	3.52	1.26	متوسط	2
31	أخصص وقتا في الأجازات لمعالجة جوانب القصور لدي.	3.50	1.04	متوسط	3
29	أدون كل الملاحظات التي يبديها المشرف التربوي (أو قائد المدرسة).	3.49	1.09	متوسط	4
28	أدون كل الملاحظات التي يبديها الزملاء خلال تبادل الزيارات.	3.39	1.18	متوسط	5
33	أحدد مع نفسي جوانب قصوري في الأداء التدريسي (تخطيطا وتنفيذا وتقويما).	3.29	1.22	متوسط	6
27	أدون كل الملاحظات التي أجدها بنفسي.	3.16	1.34	متوسط	7
34	أطلب مساعدة المشرف بدافع ذاتي لمعالجة ما اراه يحتاج معالجة.	3.15	1.21	متوسط	8
	الكلي	3.40	0.77	متوسط	

يلاحظ من الجدول (10)، أن فقرات مجال التغذية الراجعة تراوحت في مستوى الممارسة بين المستوى المرتفع والمستوى المتوسط، وقد تراوح المتوسط الحسابي لفقرات المجال بين (3.15) و(3.82)، وقد جاءت فقرة واحدة ضمن مستوى ممارسة (مرتفع)، وسبع فقرات ضمن مستوى ممارسة (متوسط)، وحازت الفقرة رقم (30) التي نصها «أحدد جوانب القصور في تلك الملاحظات التي تتطلب مني جهدا لتعديلها» على أعلى متوسط حسابي حيث بلغ (3.82) وانحراف معياري (0.77) ومستوى (مرتفع) من ممارسة الإشراف الذاتي، وهذا مؤشر جيد على تقبل المعلمين للنقد والملاحظات والتأمل في مراجعتها بقصد تطويرها برغبة ذاتية من المعلم، بينما حازت الفقرة رقم (34) «أطلب مساعدة المشرف بدافع ذاتي لمعالجة ما أراه يحتاج معالجة» على أقل متوسط حسابي بلغ (3.15) وانحراف معياري (1.21) وبمستوى متوسط، وهي وإن كانت متوسطة إلا أنها مؤشر على وجود نسبة مقبولة من المعلمين تؤمن بالدور الحقيقي للمشرف التربوي الذي يمثل سندا تربويا وتطويريا للمعلم.

وفيما يتعلق بمجال التغذية الراجعة بشكل عام فقد جاءت ضمن مستوى متوسط من ممارسة الإشراف الذاتي، حيث بلغ المتوسط الكلي (3.40)، وانحراف معياري (0.77) مما يؤكد أنّ قناعة المعلم بضرورة مراجعة ما يقدمه للمتعلمين، وما يقوم به لتدارك ما تم فقدانه، وتعدل السلوكيات التربوية التي يرى أنها بحاجه إلى إثراء، كما يرى الباحث أن المعلم يهتم بصورة مقبولة بتوفير كل ما يلزم لنجاح العمل؛ من خلال المراجعة الذاتية لما قدمه وما سيقدمه للمتعلمين، فالمعلم عمله معقد، ويحتاج لحكمة وتبصر واعٍ لمراجعة مشكلاته، ومواجهتها بالإشراف الذاتي؛ الذي يمثل علاقة ناقدة بين المعلم وذاته، مما يحسن الأجواء السلبية التي ترافق مفهوم الإشراف التقليدي، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة يوشي وآخرين Uche, et al. (2016) والتي أشارت نتائجها أن مستوى وعي المعلمين بالأدوار المهنية للقرن الحادي والعشرين معتدلة واتفقت مع دراسة هدفت دراسة ماكندريوواشورن McKendree &Washurn (2017)) حيث أشارت النتائج إلى استخدام المشاركين الاستراتيجيات المرتبطة بالتعلم المنظم ذاتيًا كانت مقبولة بينما اختلفت مع نتائج دراسة Fraser-See-to,& et al. (2015) والتي أشارت نتائجها إلى نقص المعرفة والاستيعاب لحزمة التطوير المهني الذاتي لدى المعلم.

ثانياً: النتائج المتعلّقة بالسؤال الفرعي الثاني: الذي ينص على «ما درجة اختلاف أراء أفراد الدراسة حول ممارسة معلمي المرحلة المتوسطة في مدينة عرعر للإشراف الذاتي في مجالات (التخطيط – التنفيذ – التقويم – التغذية الراجعة) باختلاف متغيري (التخصص، سنوات الخبرة)؟»

ولمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات تبعًا لمتغيّر التخصص وعدد سنوات الخبرة تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على مجالات الأداة والجدول (11) يبين ذلك.

جدول (11):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعًا للتخصص والخبرة على أداة الدراسة وعلى كل مجال من مجالاتها

المتغير		التخطيط		التنفيذ		التقويم		التغذية الراجعة	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التخصص	علمي	2.51	0.34	3.62	0.52	2.54	0.43	3.72	0.37
	ادبي	1.68	0.30	2.81	0.49	1.68	0.42	2.66	0.30
سنوات الخبرة	5-1	2.53	0.36	3.60	0.50	2.53	0.36	3.64	0.32
	10-6	2.55	0.33	3.45	0.46	2.35	0.40	3.52	0.36
	أكثر من 10 سنوات	1.96	0.30	2.81	0.49	1.70	0.46	2.64	0.36
الكلي		2.24	0.45	3.36	0.49	2.26	0.46	3.38	0.38

يتضح من الجدول (11) وجود فرق ظاهري بين متوسط درجات الأفراد على الأداة وعلى كل مجال من مجالاته وفقاً لمتغير التخصص والخبرة، وللكشف عن وجود فروق دالة إحصائيًا عند ($\alpha \leq 0.05$) تم استخدام نتيجة اختبار التباين المتعدد عديم التفاعل (MANOVA) والجدول (12) يبين ذلك.

جدول (12):

تحليل التباين المتعدد (MANOVA) لمتغير الخبرة والتخصص على أداة الدراسة وكل مجال من مجالاتها

مصدر التباين	المتغيرات التابعة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
التخصص	التخطيط	25.004	1	25.004	171.242	0.000
	التنفيذ	22.441	1	22.441	64.527	0.000
	التقويم	26.446	1	26.446	190.931	0.000
	التغذية الراجعة	38.066	1	38.066	105.769	0.000
سنوات الخبرة	التخطيط	0.113	2	0.056	0.386	0.680
	التنفيذ	0.029	2	0.014	0.042	0.959
	التقويم	0.032	2	0.016	0.116	0.890
	التغذية الراجعة	0.759	2	0.380	1.055	0.350

الخطأ	التخطيط	46.434	318	0.146		
	التنفيذ	110.593	318	0.348		
	التقويم	44.047	318	0.139		
	التغذية الراجعة	114.446	318	0.360		
الكلي	التخطيط	1723.322				
	التنفيذ	3802.563				
	التقويم	1753.073				
	التغذية الراجعة	3883.625				

يلاحظ من الجدول (12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ممارسة الإشراف الذاتي عند مستوى ($0.05\geq\alpha$) لمتغيّر التخصص ولصالح المتوسط الأعلى وهو التخصص علمي وعلى جميع المجالات، وتعزى هذه النتيجة إلى طبيعة المواد العلمية التي تمتاز بالدقة والتفسير والتنبؤ ، كما أن أصحاب التخصصات العلمية مجال الإشراف الذاتي أسهل لارتباطها بالقوانين والنظريات العلمية المحسومة سلفا والتي تمكن المعلم من الدقة باتخاذ القرار على عكس التخصصات الادبية التي لا يكون فيها المجال السلوكي للمتعلم محددا، بل يعتمد أحيانا على وجهات النظر المختلفة، ويمكن تجاوز هذه الفروق من خلال التدريب والدعم من قبل جهار الإشراف التربوي وإدارة المدرسة، وهذا ما أكدت عليه نتائج دراسة نوكلانج Noklang 2020)) التي أشارت إلى الأثر الإيجابي للبرامج التدريبية على تطوير المهارات الذاتية، ونتائج دراسة أبي جادو Abu Jado (2015) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات الأفراد في مجالات تنظيم التعلم الذاتي في الاختبارين القبلي والبعدي لصالح المجموعة التجريبية، كما يتضح من الجدول رقم (11) عدم وجود فروق ذات دلاله بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة تعزى لمتغير الخبرة، ويرى الباحث أن الإشراف الذاتي لا يرتبط بسنوات الخدمة مالم يكن المعلم لديه معرفة مسبقة بهذا النمط، بل يرتبط بمستوى التدريب الذي يقدم بأولى سنوات الخدمة أو فترة الإعداد في مؤسسات إعداد المعلم، والذي يشمل جميع المعلمين على مستوى سنوات الخدمة، وقد يكون ندرة أو غياب التدريب للمعلمين على هذا النمط الإشرافي مبررا لعدم وجود فروق تعود لسنوات الخبرة، وتتفق نتائج الدراسة

الحالية مع نتائج دراسة كسابوجلوKasapoglu 2020)) حيث لم تظهر الدراسة وجود فروق في تصورات المعلمين حول سلوكياتهم القيادية ومستوى التطوير الذاتي لديهم تعزى للسنوات الخبرة.

ثالثاً: خاتمة

خلاصة النتائج:

أظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

1. أن درجة ممارسة المعلمين في المرحلة المتوسطة في مدينة عرعر للإشراف الذاتي جاءت بمستوى متوسطة، بمتوسط حسابي قدره (2.81).
2. أن مجالي (التغذية الراجعة والتنفيذ) جاءا في المرتبة الأولى من حيث درجة الممارسة، حيث حصلا على أعلى متوسط حسابي (3.40)، ضمن مستوى ممارسة متوسط.
3. أن مجال (التقويم) جاء في المرتبة الثانية من حيث درجة الممارسة، بمتوسط حسابي قدره (2.28) ضمن مستوى ممارسة منخفض.
4. أن مجال (التخطيط) جاء في المرتبة الثالثة من حيث درجة الممارسة، بمتوسط حسابي قدره (2.24) ضمن مستوى ممارسة منخفض.
5. أن هناك فروقاً دالة إحصائياً في درجة ممارسة المعلمين في المرحلة المتوسطة للإشراف الذاتي؛ تبعاً لمتغير (التخصص) لصالح التخصص العلمي في جميع المجالات، بينما لم يكن هناك فروق دالة إحصائياً في درجة ممارسة المعلمين للإشراف الذاتي في المرحلة المتوسطة تبعاً لمتغير (سنوات الخبرة).

التوصيات

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يوصي الباحث بما يلي:

1. الاهتمام بتوعية المعلمين بأهمية الإشراف الذاتي ودورة في تطوير أداء المعلم؛ من خلال النشرات التربوية، واللقاءات الإشرافية، والدورات التدريبية، والندوات التربوية، وغيرها من الوسائل.
2. تشجيع المعلمين على استخدام الإشراف الذاتي؛ لما له من أثر فعال في تطوير المعلم لنفسه ذاتياً.
3. أن تعمل المدرسة كوحده تطوير وتقويم وإشراف من خلال تشجيع التطوير التعاوني بين زملاء التخصص، وهو ما يمثل أهم أركان الإشراف الذاتي بعيدا عن الممارسات التقليدية للمشرفين التربويين.
4. تنفيذ فعاليات تدريبية متنوعة في الإشراف الذاتي من قبل الجهات المسؤولة في الوزارة وإدارات الإشراف التربوي.

5. ضرورة تضمين المقررات في مؤسسات إعداد المعلم لمهارات الإشراف الذاتي للطالب المعلم.

المقترحات:

في ضوء النتائج والتوصيات يقترح الباحث ما يلي:

1. إجراء هذه الدراسة على المشرفين التربويين والقيادات المدرسية ومقارنة نتائجها بنتائج هذه الدراسة.
2. دراسة أثر دورة تدريبية في الإشراف الذاتي على اتجاهات المعلمين نحو هذا النمط الإشرافي.
3. إجراء المزيد من الدراسات حول الإشراف الذاتي ومعوقاته، وتصورات مقترحة لتدريب المعلمين على الاستفادة من مميزاته

المصادر والمراجع

أولاً/ المصادر والمراجع العربية:

الأسدي، سعيد وإبراهيم، مروان. (2007). الإشراف التربوي، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

البابطين، عبد العزيز. (2004). اتجاهات حديثة في الإشراف التربوي، جامعة الملك سعود، الرياض، الطبعة الأولى.

الدليمي، طارق. (2016). الإشراف التربوي واتجاهاته المعاصرة، مركز ديبونو لتعليم التفكير، عمان، الأردن.

السعود، راتب. (2002). الإشراف التربوي اتجاهات حديثة، مركز طارق للخدمات الجامعية، عمان، الأردن.

شعيب، علي وشعيب، هبة. (2016). الإحصاء في البحوث التربوية والنفسية والاجتماعية، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية، الطبعة الأولى.

الطعاني، حسن. (2007). الإشراف التربوي (مفاهيمه، أهدافه، أسسه، أساليبه)، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

عايش، أحمد. (2008). تطبيقات في الإشراف التربوي، دار المسيرة، عمان، الأردن.

العبد الكريم، راشد. (2005). الإشراف التربوي المتنوع رؤية جديدة لتطوير أداء المعلمين، مطبعة سفير، الرياض، المملكة العربية السعودية.

عبد الهادي، جودت. (2002). الإشراف التربوي: مفاهيمه وأساليبه، دليل لتحسين التدريس، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1.

عبيدات، ذوقان وأبو السميد، سهيلة. (2007). استراتيجيات حديثة في الإشراف التربوي، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن.

العجاجي، عبد اللطيف. (2017). متطلبات التطوير المهني الذاتي لمعلمي التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط، 1(33)، 174-216.

مكي، حنان. (2007). تطوير القيادات التربوية (تمهين الإشراف)، مطابع دار الفنون، جدة، المملكة العربية السعودية.

نبراي، يوسف (1999) الإشراف التربوي، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة، ط1.

ثانياً/ المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

Abd al-Hadi, J. (2002). *Educational supervision: its concepts and methods, a guide to improving teaching* (in Arabic). (1st ed.). House of Culture for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.

Abu Jado, S. (2015). The Effect of using Learning Journals on Developing Self-Regulated Learning and Reflective Thinking among Pre-Service Teachers in Jordan, *Journal of Education and Practice*, 6(5), 89-103.

Al-Abdul Karim, R. (2005). *Diversified educational supervision, a new vision for the development of teacher performance* (in Arabic). Safir Press, Riyadh, Saudi Arabia.

Al-Ajaji, A. (2017). Requirements for Self-professional Development for General Education Teachers in the Kingdom of Saudi Arabia (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education at Assiut University*, 1 (33), 174-216.

Al-Asadi, S., & Ibrahim, M. (2007). *Educational Supervision* (in Arabic), House of Culture for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.

AL-Babtain, A. (2004). *Modern Trends in Educational Supervision* (in Arabic). (1st ed.). King Saud University, Riyadh.

Al-Dulaimi, T. (2016). *Educational Supervision and its Contemporary Trends* (in Arabic), Debono Center for Teaching Thinking, Amman, Jordan.

Al-Saud, R. (2002). *Educational Supervision: Modern Trends* (in Arabic), Tariq Center for University Services, Amman, Jordan.

Al-Taani, H. (2007). *Educational supervision (concepts, objectives, foundations and methods)* (in Arabic), Dar Al-Shorouk for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.

Ayesh, A. (2008). *Applications on Educational Supervision* (in Arabic), Dar Al Masirah, Amman, Jordan.

Bozkurt, F. (2020). Teacher Candidates' Views on Self and Peer Assessment as A Tool for Student Development. *Australian Journal of Teacher Education*, 45(1), 46-60. Retrieved from https://ro.ecu.edu.au/ajte/vol45/iss1/4**.** (ISSN: 1835-517X)

Campbell-Jones, B., & Campbell-Jones, F. (2002). Educating African American children: Credibility at the crossroads. *Educational Horizons*, 80 (3), 133-139.

Coggshall, J., Rasmussen, C., Colton, A., Milton, J., & Jacques, C. (2012). *Generating teaching effectiveness: The role of job-embedded professional learning in teacher evaluation*. Washington, DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality.

Fraser-Seeto, K. T., Howard, S. J., & Woodcock, S. (2015). An Investigation of Teachers' Awareness and Willingness to Engage with a Self-Directed Professional Development Package on Gifted and Talented Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(1). Retrieved from http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol40/iss1/1

Gheith, E., & Aljaberi, N. (2018). Reflective Teaching Practices in Teachers and Their Attitudes toward Professional Self-development, *International Journal of Progressive Education*, 14(3), 160-179**. (**ISSN: 1554-5210)

Goodwin, B., Hall, P., & Simeral, A. (2019). *Personalizing Professional Development: How empowered teachers can take charge of professional learning and growth, Denver*, CO: McREL International.

Hall, P., & Simeral, A. (2015). *Teach, reflect, learn: Building your capacity for success in the classroom*. Alexandria, VA: ASCD.

Kasapoglu, H., (2020). Investigation of teachers' perceptions on self-leadership behaviors and self-development level. *Educational Administration: Theory and Practice*, 26(2), 261-302 doi: 10.14527/kuey.2020.006**,** (ISSN: 1300-4832)

Makki, H. (2007). *Educational Leaders Development (Professionalization of Supervision)* (in Arabic), Dar Al Funun Press, Jeddah, Saudi Arabia.

McKendree, B., & Washurn, S. (2017). Agriculture Teacher Awareness and Application of Self-Regulation Strategies, *Journal of Agricultural Education*, 58(4), 143-160 https://doi.org/10.5032/jae.2017.04143

Mirzagitova, A., & Akhmetov, L. (2015). Self-Development of Pedagogical Competence of Future Teacher, *International Education Studies*; 8(3) p 114- 121.

Nabray, Y. (1999). *Educational Supervision* (in Arabic). (1st ed.). Dar Al-Kitab Al-Jami, Al-Ain, United Arab Emirates.

Noklang, S. (2020). The development of Self-Directed Learning skills of Teacher Candidates through Community-Based Recreation Program, *Participatory Educational Research (PER)* Vol. 7(3), pp. 217-229, Available online at http://www.perjournal.com**,** (ISSN: 2148-6123)

Obeidat, T., & Abu Al-Sameed, S. (2007). *Modern Strategies in Educational Supervision* (in Arabic), Dar Al-Fikr Publishers and Distributors, Amman, Jordan.

Shuaib, A., & Shuaib, H. (2016). *Statistics for educational, psychological and social research* (in Arabic). (1st ed.). Cairo, Egyptian Lebanese House.

Shurr, J., Hirth, M., & Jasper, A. (2014). Another Tool in The Belt: Self-Directed Professional Learning for Teachers of Students with Moderate and Severe Disabilities, *Physical Disabilities: Education and Related Services*, 2014, 33(1), 17-38.

Uche, C., Kaegon, L., & Okata, F. (2016). Teachers' Level of Awareness of 21st Century Occupational Roles in Rivers State Secondary Schools, *Journal of Education and Training Studies*, 4(8), P 83-92, (ISSN 2324-805X).