مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية
University of Tabuk Journal for Humanities and Social Sciences
دورية علمية محكمة
ردمد ١٦٥٨-٨٧٩٧
جامعة تبوك
University of Tabuk
2006

# فعالية الدعم الإشرافي في تعزيز عمليات التقويم المدرسي من وجهة نظر القيادات المدرسية.

# The effectiveness of supervisory support in enhancing school evaluation processes from the perspective of school leaders.

د. محمد عبدالرحمن فهد الرميح

استاذ القيادة والإدارة المشارك

قسم القيادة التربوية، كلية التربية، جامعة القصيم.

**Dr. Mohammad Alromaih**
**Associate Professor of Leadership and Administration،**
**Educational Leadership department, College of Education, Qassim University.**

M.alromaih@qu.edu.sa

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9093-9737



Arcif Analytics
دار المنظومة DAR ALMANDUMAH

**الملخص**

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فعالية الدعم الإشرافي في تعزيز عمليات التقويم المدرسي من وجهة نظر القيادات المدرسية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الكمي التحليلي، ووظفت الاستبانة المنظمة كأداةً لجمع البيانات. وتكونت عينة الدراسة من (٥٧) من القيادات المدرسية في الإدارة العامة للتعليم بالقصيم (مكتب غرب بريدة) مُمَثِلةً لمجتمع الدراسة والذي يبلغ حوالي (١٠٩). أظهرت النتائج تفاوتاً في فعالية الدعم الإشرافي، حيث كان "فعالاً" في دعم "نواتج التعلم"، "القيادة المدرسية والتوجيه الطلابي"، و"التعليم والتعلم"، بينما كان "متوسط الفعالية" في دعم "البيئة المدرسية". كما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً لمتغير "نوع المدرسة" (بنين أو بنات)، "عدد الطلاب" أو "المرحلة الدراسية" فيما يتعلق بفعالية دعم "القيادة المدرسية" و"التعليم والتعلم" و"نواتج التعلم". بينما ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً لمتغير "نوع المدرسة" (بنين/بنات) و"عدد الطلاب" فيما يتعلق بفعالية دعم "البيئة المدرسية" وذلك لصالح المدارس التي لديها (٣٠٠ طالب فأكثر) ومدارس البنين. وفي الختام أوصت الدراسة بتعزيز عمليات الدعم الإشرافي في بعض المجالات وإدراجه ضمن نموذج الدعم الإشرافي لوزارة التعليم.

**الكلمات المفتاحية:** الدعم الإشرافي، التقويم المدرسي، القيادات المدرسية، تعليم القصيم.

# The effectiveness of supervisory support in enhancing school evaluation processes from the perspective of school leaders.

**ABSTRACT**

The study aimed to identify the degree of effectiveness of supervisory support in enhancing school evaluation processes from the perspective of school leaders. The quantitative descriptive analytical approach has been used as the study methodology. The study sample consisted of (57) school leaders from the West educational Office of Buraidah city in AlQassim region, Saudi Arabia. The structured questionnaire has been employed as the study instrument. The study results concluded that the effectiveness of supervisory support in enhancing school evaluation processes and empowering the school was varied; It has been "effective" in the area of "learning outcomes," "school leadership and student guidance" and "teaching and learning", while were "average effectiveness" in supporting the "school environment". Furthermore, it has been found that there were no statistically significant differences between participants' responses depending on the study variables "school type" (boys or girls), "number of students" and "educational stage" with regard to the effectiveness of support directed to the school in aspects of supporting "school leadership", "teaching and learning" and "learning outcomes". While it has been found that there were statistically significant differences between participants' responses depending on the study variables "school type" (boys/girls) and "number of students" with regard to the effectiveness of supporting the "school environment," in favor of schools with (300 students or more) and boys' schools. In conclusion, the study

recommended strengthening supervisory support processes in some areas and including them in the supervisory support model."

**Keywords:** supervisory support, school evaluation, school leaders. Qassim Education.

**المقدمة:**

أصبح "التمكين" واحداً من أهم عمليات الإصلاح الإداري التي تستهدف تقليل الاعتماد على المركزية الإدارية وتتبنى نقل صلاحيات اتخاذ القرارات إلى المستويات الفعلية، وذلك سعياً لجعل صُنع القرار أقرب لمكان تطبيقه. وأصبح التوجه للمنظمات الممكنة كلياً واحداً من الركائز المميزة للإدارة الحديثة التي تسعى لتنمية العاملين ورفع مستواهم ومهاراتهم وولاؤهم الوظيفي، وتحسين مستويات الجودة والمنافسة للمنظمات لمواجهة التحديات المختلفة (حسونة، ٢٠١٩). وفي السياق التربوي، أصبح التمكين واحداً من خطط العلاج المطبقة والشائعة لتطوير المنظومة التعليمية، فهو يساهم في تحقيق الكثير من الإيجابيات في بيئة العمل التعليمي سواءً في رفع قدرات المعلمين أو تعزيز الانتماء الوظيفي لديهم كما تُمكِنُهم من المشاركة الفاعلة في تطوير وتحسين الأداء والشعور بالرضى الوظيفي وغيرها من المكتسبات الهامة في البيئة العملية (غفوري،٢٠٢١؛ هبة، ٢٠٢٣).

وهذا التمكين للمدرسة يتطلب وجود دعمٍ إشرافي يعززه بالمقام الأول، ويساعدها في إصدار قراراتها محلياً وفي استغلال قدراتها، وكذلك يدعمها في مواجهة التحديات التي قد تواجهها وخصوصاً في بداية هذا التمكين وأول مراحله للمساهمة في إنجاحه. فالإشراف التربوي يعد ركيزةً أساسيةً في العملية التعليمية وأحد وسائل الدعم للإدارة المدرسية من أجل تمكينها للقيام بدورها وتحسين العملية التعليمية وذلك من خلال الدعم والمشورة والتغذية الراجعة. ويتم هذا الدعم غالباً عبر مشرفين من ذوي المعرفة والمهارة التي تمكنهم من تحسين بيئات التعليم والتعلم وتزويد المدرسة بأحدث التطورات والابتكارات التعليمية وتذليل الصعوبات التي قد تواجههم (المحيا وآخرون، ٢٠٢٤؛ Hartati & Purba, 2020).

وفي سياق التعليم السعودي، فقد تبنت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية عدة خطوات تطويرية تستهدف تمكين المدرسة سواء في منح المزيد من الصلاحيات للمدرسة أو دعم استقلالية المدرسة سعياً لتطوير البيئة التعليمية في المملكة العربية السعودية، ورفع مستواها التعليمي من أجل تحسين مخرجاتها محلياً وللمنافسة العالمية.

إلا أنه يمكن القول بأن هذا التمكين يتطلب وجود عددٍ من المعززات والتي قد تُسهِم بنجاحه؛ ولعل من أهمها جانبين هما: الدعم والرقابة. ففي الدعم تتمكن المدرسة من القيام بدورها على أكمل وجهة وتتوفر لها الإمكانات التي يصعب تحقيقها داخلياً، ويكون هذا الدعم بمثابة المكمل لجهودها الداخلية. وفي الجانب الرقابي يتم التحقق من التزام المدرسة بالقيام بواجباتها والتحقق من مستويات تقدمها وتحسين أدائها. وهو المستهدف في السياسات التعليمية في المملكة العربية السعودية مؤخراً.

ففي الجانب التقويمي والرقابي، وتماشياً مع هذا التمكين للمدرسة، أطلقت هيئة التقويم والتدريب والاعتماد مركزاً وطنيا للتقويم والتميز المدرسي "تميز" والذي يستهدف تقويم أداء مدارس التعليم العام الحكومية والأهلية

مستهدفاً تحسين البيئة التعليمية والسعي لتطويرها وتعزيز بيئات مشجعة على الإبداع والابتكار وتحقيق متطلبات التنمية وتلبية احتياجات سوق العمل (هيئة تقويم التعليم،٢٠٢٥).

ويسعى هذه البرنامج لتمكين المدرسة من بناءِ ذاتها مرتكزةً على منهجٍ واضح وذلك عبر استخدام أدوات تقويم مصممة بدقة تُمكن المدرسة من معرفة جوانب التميز وما يمكن تحسينه، وتزرع فيها ثقافة التحسين والتطوير المستمر للحصول على التميز واستدامته. ويستهدف كذلك تعزيز البيئة التعليمية حتى تحقق احتياجات المتعلمين وتدعمهم بمختلف فئاتهم بما فيهم الموهوبين وذوي الإعاقة. وقد تضمن هذا البرنامج أربع مجالات للتقويم المدرسي والتي تشمل غالبية أعمال المدرسة، وهي أولاً: "القيادة المدرسية" والذي يشمل أربع معايير هي التخطيط، وقيادة العملية التعليمية، والمجتمع المدرسي، والتطوير المؤسسي. وثانياً "التعليم والتعلم" والذي يشمل معيارين هما: بناء خبرات التعلم وتقويم التعلم. وثالثاً: "نواتج التعلم" والذي يشمل معيارين هما: التحصيل العلمي، والتطور الشخصي والاجتماعي. والرابع: "البيئة المدرسية" والذي يشمل معيارين هما: المبنى المدرسي، والأمن والسلامة. وقد تم بناء "مؤشرات أداء" لهذه المجالات تبلغ (٤٧) مؤشراً للمدارس الحكومية، و(٥٠) مؤشراً للمدارس الأهلية والعالمية، وقد تم تصنيفها بشكل متدرج من(١) إلى (٤) لوصف واقع المدرسة.

وقد انطلق البرنامج في دورته الأولى في بداية العام الدراسي ٢٠٢٣ (شهر ٩)، واختُتِم تقريباً في أبريل ٢٠٢٥ والذي شمل حوالي ٢٤٠٠٠ مدرسة في كافة أنحاء المملكة العربية السعودية. وقد أصدرت هيئة التقويم نتائج هذه المدارس تباعاً لمدراء المدراس، والتي تفاوتت نتائجها بين مستويات الأداء المدرسي الأربع: "التميز" وهي المدارس الحاصلة على ٩٠% فأعلى، و"التقدم" ما بين ٧٥% حتى أقل من ٩٠%، و"الانطلاق" ما بين ٥٠% إلى أقل من ٧٥%، و"التهيئة" وهي التي تكون أقل من ٥٠% (هيئة تقويم التعليم، ٢٠٢٤).

وفي الجانب الآخر "الدعم والمساندة"، فقد أعلنت وزارة التعليم عن " النموذج الإشرافي في ضوء تمكين المدرسة"، والذي جاء كتحولٍ جديد من قبل وزارة التعليم لتطوير نموذج الاشراف التقليدي إلى النموذج المحدث المواكب لعمليات التقويم الخارجي للمدارس والذي تسعى فيه وزارة التعليم إلى تجويد الممارسات الإدارية والفنية ورفع كفاءة النظام التعليمي، والعمل على تمكين المدرسة باعتبارها وحدة تعليمية متكاملة لديها الإمكانات التي تحقق بها أهدافها المطلوبة. ويأتي هذا التوجه إيماناً من وزارة التعليم بأن تمكين المدرسة يمثل مبدأ هاماً لتحقيق التفوق المدرسي وتطوير البيئة التعليمية وتحسين المخرجات وذلك اعتماداً على أن أفضل سبل التطوير والتحسين هي تلك التي تنبع من داخل المدرسة وتكون الجهات الأخرى داعمة لها لتحقيق أهدافها التي تسعى إليها (وزارة التعليم، ٢٠٢٥).

وقد تضمن هذا النموذج تركيز الجهود الإشرافية لتحسين الأداء التعليمي المدرسي في المجالات الأساسية وتطويره. وهذه المجالات هي: (جودة التدريس، جودة نواتج التعلم. جودة الأنشطة المدرسية، جودة التوجيه الطلابي، جودة التطوير المهني المستمر).

ويُصنِفُ هذا النموذج المدارس إلى فئتين: الأولى "المدارس ذات الأداء التعليمي المنخفض" (التهيئة/ الانطلاق)، وفق نتائج التقويم المدرسي، والتي سَتُنفِذُ ممارساتها الإشرافية ذاتياً، مع تقديم خدمات دعم التميز المدرسي في بعض مجالات الممارسات الإشرافية. والثانية "المدارس ذات الأداء المتميز" (التقدم / التميز) وهي كذلك سَتُنفِذُ ممارساتها الإشرافية ذاتياً، ولكن لها أن تطلب خدمات دعم التميز المدرسي عند الحاجة.

ويتم تقديم هذا الدعم في المدارس ذات الأداء المنخفض عبر مشرف تربوي يُخصص لكل مدرسة وبمهام محددة وفق حاجتها وبناءً على تقرير التقويم الخارجي أو تقرير التقويم الذاتي الصادر من هيئة تقويم التعليم عبر منصة "تميز". وتسعى وزارة التعليم من خلال هذا النموذج إلى بناء ثقافة العمل النظامي المؤسسي المستدام لدى المدرسة وتحميلها المسؤولية الكاملة عن الأداء التعليمي وتطوير ممارساتها مع توفير الدعم لها عبر "النموذج الإشرافي".

وبمراجعة هذا النموذج الصادر من وزارة التعليم ومقارنته ببرنامج مركز "تميز" والمعني بتقويم المدارس من قبل هيئة تقويم التعليم والتدريب، فيمكن ملاحظة اختلاف مجالات الدعم الموجهة لتمكين المدرسة عن مجالات التقويم المدرسي وفق نموذج هيئة التقويم والاعتماد للتقويم الخارجي للمدارس. ففي النموذج الإشرافي يركز الدعم على خمس مجالات تقريباً وهي (جودة التدريس، جودة نواتج التعلم. جودة الأنشطة المدرسية جودة التوجيه الطلابي، جودة التطوير المهني المستمر) في حين أن نموذج التقويم الخارجي يركز على أربع مجالات هي (القيادة المدرسية، التعليم والتعلم، نواتج التعلم، البيئة المدرسية)، وبالتالي فيمكن ملاحظة غياب بعض جوانب التقويم المدرسي عن النموذج الإشرافي مثل دعم البيئة المدرسية والذي لم يرد له ذِكرٌ في هذا النموذج، أو دعم القيادة المدرسية الذي جاء متداخلاً مع جوانب دعمٍ أخرى. وقد اختارت الدراسة الحالية تبني المجالات الأربع لبرنامج "تميز" للتقويم المدرسي نظراً لشموله في المقام الأول، ولأن النموذج الإشرافي يستهدف دعم المدرسة لتحقيق نتائج متقدمة في التقويم الخارجي، وبالتالي فالهدف الأساسي من "النموذج الإشرافي" الحالي هو أن يقوم بتعزيز جوانب التقويم كافة لا أن ينحصر على جوانب دون أخرى. وأيضا يمكن ملاحظة أن "النموذج الإشرافي" رَكَّز على جوانب التعليم والتعلم ونواتج التعلم بشكل أكبر في كافة مفرداته. ومن هذا المنطلق، وبما أن هذه التجربة حديثة في سياق التعليم السعودي من حيث تغيير صيغة الإشراف التربوي من إشرافٍ مباشرٍ على عمليات التعليم والتعلم إلى دعمٍ إشرافي شامل لكافة جوانب المدرسة، وأيضاً "تقويم خارجي" يتم عبر جهة مستقلة عن وزارة التعليم، تأتي هذه الدراسة لتسليط الضوء على فعالية هذا الدعم الإشرافي في تعزيز عمليات تقويم المدارس من وجهة نظر القيادات المدرسية التي تُعد وفقاً لهذا النموذج عاملاً هاماً في إدارة هذا التحول ودعمه، وبالتالي فمن المأمول أن تُسهِم هذه الدراسة في سدِ هذهِ الفجوة عبر بحث فعالية هذا الدعم على مستوى المدرسة.

**مشكلة الدراسة وأسئلتها:**

رغم أن العديد من الدراسات أكدت على أهمية تمكين المدرسة ومنحها حرية اتخاذ القرارات والمزيد من الاستقلالية واعتبار ذلك أحد طرق الإصلاح والتطوير(غفوري،٢٠٢١؛ هبة، ٢٠٢٣؛ حسونة، ٢٠١٩)، إلا أن هذا التمكين يتطلب دعماً إشرافيا يعززه ويوجه ويقوده نحو التميز، ويوفر له الممكنات التي تدعم الاستفادة الكاملة من القدرات الذاتية وأيضا التعاون الخارجي لتلبية متطلبات المدرسة. وقد سلّطت العديد من الدراسات العلمية الضوء على هذا الدعم الإشرافي الموجه للمدرسة ومدى فعاليته أو مستواه، فوفقاً لدراسة المحيا وآخرون (٢٠٢٤) فقد كان واقع تطبيقه متفاوتاً بين الدرجة العالية والمتوسطة، وفي دراسة أخرى كان دوره في تحسين الأداء المدرسي متفاوت الدرجة بين الدعم الموجه للمعلم أو للطالب أو للبيئة المدرسية(عفاشة،٢٠٢٤)، بينما أشارت دراسات أخرى لضعف كفاءة المشرفين المناط بهم الدعم المدرسي، أو ضعف تطبيق معاييره على مستوى المدرسة (Rahabav,2016؛Mamabolo et al.,2022).

وبالتالي، فيمن القول بأنه بالرغم من أهمية التمكين للمدرسة ودعم استقلالها مع توفير الدعم الإشرافي المساند لجهودها إلا أن هذا الدعم بحاجة للتعاهد والمتابعة وتسليط الضوء من أجل تحسينه ورفع فعاليته، ويتأكد ذلك في المراحل الأولى من تطبيقه كما هو الواقع في سياق التعليم السعودي الذي تبنى مؤخراً، كما سبق ذكره في صدر هذه الدراسة، المزيد من تمكين وتعزيز الاستقلال المدرسي عبر تمكين المدارس ونقل الصلاحيات لها وقصر دور الإشراف التربوي على توفير الدعم للمدرسة. حيث اعتمدت المنهجية الجديدة تقليص مكاتب الإشراف وإدارات التعليم في المناطق والمدن والمحافظات ونقل الفائض من العاملين فيها إلى المدارس وحصر أعمال إدارات التعليم على توفير الدعم الإشرافي للمدارس عبر استراتيجية "النموذج الإشرافي في ضوء تمكين المدرسة"، وكذلك البرنامج الوطني للتميز المدرسي (تميز) من قبل هيئة تقويم التعليم والتدريب والذي يهدفُ لتقويم أداء مدارس التعليم الأساسي بمراحلها المختلفة وتصنيفها وفقاً لأدائها والذي يعد أول برنامج خارجي لتقويم الأداء التعليمي للمدارس محلياً بهذه الصيغة الشاملة، فقد كانت تتم عمليات الإشراف في السابق عبر وزارة التعليم نفسها وذلك عبر مكاتب ومراكز الإشراف التربوي في الإدارات التعليمية في المناطق.

ويتأكد ذلك أيضاً بعد ما ورد في تقارير الأداء الصادرة من هيئة التقويم عن مستويات أداء المدارس والتي أظهرت تفاوتاً في أداء المدارس وفقاً للسجل الوطني للتميز المدرسي للمدارس الحكومية والأهلية والعالمية (هيئة تقويم التعليم،٢٠٢٤)، وأيضا ما لاحظه الباحث أثناء قيادته لعددٍ من فرق التقويم الخارجي للمدارس والتي لُوحظ فيها تفاوت هذا الدعم الإشرافي للمدارس واختلافه أحياناً عن مستهدفات التقويم الخارجي، وكذلك أيضا ما يذكره قادة المدارس حول الدعم المقدم لهم من إدارات التعليم المحلية.

ونظراً لحداثة هذه التحول في سياق التعليم العام السعودي، وسعياً لإنجاح هذه المساعي لتطوير البيئة التعليمية، وكذلك عدم وجود دراسة علمية تناقش فعالية هذا الدعم وفقاً لعلم الباحث، فالدراسة الحالية تسعى لسد هذه الفجوة البحثية عبر الإجابة على سؤالها الرئيس: وهو " **ما درجة فعالية الدعم الإشرافي في تعزيز عمليات التقويم المدرسي من وجهة نظر القيادات المدرسية**" ويتفرع منه الأسئلة التالية:

- ما درجة فعالية الدعم الإشرافي في مجال **القيادة المدرسية والتوجيه والأنشطة الطلابية؟**
- ما درجة فعالية الدعم الإشرافي في مجال **عمليات التعليم والتعلم؟**
- ما درجة فعالية الدعم الإشرافي في مجال **نواتج التعلم؟**
- ما درجة فعالية الدعم الإشرافي في مجال **البيئة المدرسية؟**
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات المشاركين في الدراسة لدرجة فعالية الدعم الإشرافي تعزى لمتغير: **النوع، المرحلة الدراسية، عدد الطلاب؟**

**أهداف الدراسة:**

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على درجة فعالية الدعم الإشرافي لتمكين المدرسة سواء في مجال دعم القيادة المدرسية والتوجيه والأنشطة الطلابية، أو عمليات التعليم والتعلم، أو نواتج التعلم، أو البيئة المدرسية. وتهدف أيضا للكشف عن أي فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير النوع أو المرحلة الدراسية أو عدد الطلاب.

**أهمية الدراسة:**

تكتسب الدراسة أهميتها العلمية من طبيعة موضوعها الذي يهتم بعمليات التقويم المدرسي وفعالية الدعم المقدم للمدرسة، حيث يعد هذا الموضوع من المواضيع التي تنال اهتماماً كبيرا خصوصا مع التوجه اليوم نحو تعزيز قدرات المدارس الذاتية في الإدارة والتقويم الذاتي، وكذلك التمكين وتعزيز الاستقلالية، وبالتالي فنتائج الدراسة الحالية قد تسهم في تعزيز الأدبيات النظرية حول فعالية الدعم الإشرافي وأثره على المدارس وآليات تعزيزه وقياسه.

ومن الناحية التطبيقية، فنتائج الدراسة حول فعالية الدعم الإشرافي في تعزيز عمليات التقويم المدرسي قد تسهم في كشف فعالية هذا الدعم وبيان درجته وما يحتاج منه لتطوير أو تحسين والذي قد يعزز فعاليته وآلياته لدى صانعي السياسات التعليمية في وزارة التعليم والإدارات العامة للتعليم ومراكز دعم التميز من أجل تحسين وتنمية البيئة المدرسية ورفع مستوياتها في التقويم المدرسي الخارجي.

**حدود الدراسة:**

**الحدود الموضوعية:** اقتصرت هذه الدراسة على درجة فعالية الدعم الإشرافي في تعزيز علميات التقويم المدرسي وفقاً للمجالات الأربع: القيادة المدرسية، التعليم والتعلم، نواتج التعلم، البيئة المدرسية.

**الحدود البشرية:** قيادات المدارس بمكتب غرب بريدة التابعين للإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم.

**الحدود المكانية:** تم تطبيق الدراسة على مدارس التعليم بمكتب غرب بريدة، القصيم.

**الحدود الزمانية:** أجريت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثالث من العام الدراسي ٢٠٢٤/٢٠٢٥

**مصطلحات الدراسة:**

تم إيراد عدد من المصطلحات في هذه الدراسة ويمكن تعريفها كما يلي:

**الدَعْم الإِشْرَافِي:** هو الدعم المقدم للمدارس من قبل وزارة التعليم ممثلةً بالإدارات العامة للتعليم عبر فريق تنفيذي للعمليات الإشرافية والذي يضم فرقاً مشكلة من الوحدات التنظيمية بالشؤون التعليمية ومكاتب التعليم لإدارة كافة الممارسات التنفيذية على مستوى المدرسة. ويتم ذلك عبر مشرف تربوي مختص يقدم مجموعة من الخدمات والممارسات والاستشارات التربوية والتي تهدف إلى مساعدة المدرسة في تحقيق غايات التعليم وأهدافه. ويغطي ذلك فريق لضبط جودة هذه الممارسات التنفيذية والذي يرتبط بالمساعد للشؤون التعليمية في إدارات التعليم العامة (وزارة التعليم، ٢٠٢٥).

ويمكن تعريفه إجرائياً: بأنه الدعم الإشرافي المقدم من إدارات التعليم للمدرسة بشكل مباشر، وذلك وفقاً لنتائج تقويمها الخارجي، والذي يتم عبر مشرف أو فريق من المشرفين التربويين ويغطي المجالات المدعومة: "القيادة المدرسية والنشاط الطلابي والأنشطة، التعليم والتعلم، نواتج التعلم، البيئة المدرسية" وفقاً للنموذج الإشرافي.

**التَقْوِيمُ المدْرَسِي:** عمليات منهجية مستمرة لجمع البيانات عن أداء مدارس التعليم العام بأساليب وأدوات تقويم متنوعة؛ لتحليلها وتحديد مستوى جودة أدائها في ضوء المعايير والأدوات المعتمدة من هيئة تقويم التعليم والتدريب، وتقديم مقترحات للتحسين والتطوير (هيئة تقويم التعليم، ٢٠٢٥).

ويمكن تعريفه إجرائياً: بالعمليات التي يقوم بها فريق من هيئة تقويم التعليم والتدريب أثناء الزيارة التقويمية للمدارس، والمكون عادة من أربعة أعضاء من ذوي الخبرة والاختصاص. وتشمل هذه العمليات مراجعة وثائق المدرسة، والزيارات الصفية لعدد من المواد الدراسية، ومقابلة مدير المدرسة، والموجه الطلابي ومجموعة من المعلمين والطلاب، وتفقد البيئة المدرسية، ومن ثم رفع التقارير عبر منصة "تميز" التابعة لهيئة تقويم التعليم والتدريب والتي بدورها تصدر تقرير التقويم المدرسي بعد معالجة البيانات ومراجعتها.

**القِيَادات التَعْلِيميّة:** مدراء المدارس في مدارس التعليم العام في مكتب غرب بريدة، بالإدارة العامة للتعليم بالقصيم.

**الدراسات السابقة:**

بمراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة، فقد تناولت الأدبيات العلمية والبحوث فعالية الإشراف التربوي في دعم جهود المدرسة التعليمية ودوره في تعزيز القيادة المدرسية والعمليات التدريسية ومدى فعاليته في دعم هذه الجهود. وقد تنوعت هذه الدراسات سواء في هدفها ومنهجها وأسئلتها. وفيما يلي سيتم عرض ومناقشة أبرز ما يناسب الدراسة الحالية من هذه الدراسات كما يلي:

**دراسة المحيا وآخرون (٢٠٢٤)** والتي هدفت إلى الكشف عن واقع تطبيق النموذج الإشرافي لتمكين المدرسة من وجهة نظر المديرات في مدينة الرياض واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات. واشتمل مجتمع الدراسة جميع مديرات مدارس التعليم العام في مدينة الرياض، ومثل المجتمع عينة عشوائية بلغت (١٧٣) مديرة، وأظهرت النتائج أن المتوسط العام لمعايير تطبيق النموذج الإشرافي لتمكين المدرسة من وجهة نظر المديرات في مدينة الرياض جاء بدرجة استجابة "عالية"، وأن المتوسط لمعوقات تطبيق النموذج الإشرافي لتمكين المدرسة من وجهة نظر المديرات في مدينة الرياض جاء بدرجة استجابة "متوسطة"، ولم تكشف الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقا لمتغير سنوات الخبرة والمؤهل العلمي والمرحلة الدراسية، بينما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقا لمتغير المؤهل العلمي لصالح العينة من حملة الماجستير.

**دراسة عفاشه (٢٠٢٤)** والتي هدفت للتعرف على دور المشرفين التربويين في تحسين الأداء المدرسي بمدارس التعليم العام في المدينة المنورة، والكشف عن الفروق بين آراء أفراد عينة البحث حول دور المشرفين التربويين في تحسين الأداء المدرسي تبعا لمتغيرات الوظيفة والمرحلة التعليمية، والمؤهل العلمي والنوع، وعدد سنوات الخدمة. وأجري البحث على عينة قوامها (٣٠١٤) من مشرفي ومشرفات ومدراء ومديرات ومعلمي ومعلمات التعليم العام في المدينة المنورة. وتم استخدام المنهج الوصفي وتوصلت الدراسة إلى أن للمشرفين التربويين دور كبير في تحسين الأداء المدرسي بمدارس التعليم العام، وقد احتل مجال "المعلم" المرتبة الأولى بين المجالات بينما حاز مجال "الطلبة" على المرتبة الثانية في حين شغل مجال "البيئة المدرسية" المرتبة الثالثة والأخيرة، كما توصل البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة حول تحديد دور المشرفين التربويين في تحسين الأداء المدرسي تعزى لمتغير الوظيفة لصالح المشرفين والمشرفات، وكذلك لمتغير المرحلة التعليمية لصالح المرحلة الابتدائية، وأيضاً لمتغير المؤهل العلمي لصالح ذوي مؤهل دبلوم ثم بكالوريوس، وكذلك لمتغير النوع لصالح الإناث، وأخيراً لمتغير عدد سنوات الخدمة لصالح ذوي سنوات خدمة أقل من ٥ سنوات.

**دراسة مامابلو وآخرون (Mamabolo et al.,2022)** والتي هدفت إلى تقييم دور المشرفين في تطبيق إدارة الجودة المتكاملة (IQMS) في مدارس جنوب إفريقيا. واستخدمت الدراسة المنهج النوعي، وتم جمع البيانات عبر

المقابلات شبه المنظمة وتحليل الوثائق. وتكون مجتمع الدراسة من (٣٨) مشرفاً من مديري الدوائر والمدارس ونواب المدراء ورؤساء الأقسام، ومثل المجتمع (١٢) مشاركاً ممن عملوا في الإشراف في السنوات العشر الماضية، وكشفت نتائج الدراسة ضعف تطبيق نظام إدارة الجودة المتكاملة في المدارس وعدم تطبيقه بشكل سليم، وميل المعلمين لتطبيقٍ يهتم أكثر بالحصول على المكافآت بدلاً من تطبيق إدارة الجودة المتكاملة.

**دراسة المالكي (٢٠٢٢)** والتي هدفت للتعرف على درجة فعالية الإشراف على مجالات الإشراف التربوي الافتراضي المستخدمة في التواصل وتطوير الأداء الإداري لدى قائدات المدارس بمنطقة جنوب الطائف خلال جائحة كورونا، وأثر متغيرات المسمى الوظيفي المؤهل العلمي الخبرة في تقديرات العينة لدرجة الفاعلية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي. وتمثلت الأداة في استبانة مكونة من (١٩) عبارة موزعة على ثلاثة مجالات تم تطبيقها على عينة بلغت (٥٢) مشرفة وقائدة مدرسة من منطقة جنوب الطائف، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة فاعلية الإشراف التربوي الافتراضي في تطوير الأداء الإداري لدى قائدات المدارس من وجهة نظر العينة، جاءت بدرجة فاعلية كبيرة. كما لم تكشف نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات المسمى الوظيفي، المؤهل العلمي أو الخبرة.

**دراسة الدغمان (٢٠٢٠)** والتي هدفت إلى معرفة دور مشرفي اللغة العربية في تنمية مهارات التدريس لدى معلميها في المرحلة الثانوية في مراحل التدريس الثلاث: التخطيط والتنفيذ، والتقويم، ومهارات التدريس ككل، وتم تبني المنهج الوصفي، وتطبيق الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (١٨٣) معلماً ومعلمة من معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية داخل منطقة نجران. وكشفت النتائج أن دور المشرفين التربويين في تنمية المهارات التدريسية لمعلمي اللغة العربية جاءت بدرجة متوسطة في جميل المجالات (التخطيط والتنفيذ، والتقويم) وأوصت الدراسة بعقد دورات تدريبية تطويرية لتحسين عمليات الإشراف التربوي.

**دراسة دماس (Dammas,2020)** والتي هدفت إلى التعرف على مستوى ممارسات عناصر الإشراف التربوي في تحقيق فاعلية المعلمين مع الكشف عن سمات المعلم الفعال من وجهة نظرهم. وقد تكون مجتمع الدراسة من ٢٤٠٧ معلم ومعلمة ممثلا بعينة مكونة من ٣٢١ معلم ومعلمة يعملون في مدارس مدينة جدة. واستخدمت الدراسة الاستبانة كأداة لجمع البيانات وكانت موزعة على ثماني مجالات هي: القيادة، العلاقات الإنسانية، التخطيط وشؤون الطلاب، التقييم، المادة العلمية، النشاط المدرسي، أساليب الإشراف. وتوصلت الدراسة إلى أن ممارسة عناصر الاشراف التربوي من وجهة نظر المعلمين كانت بدرجة عالية جدا. كما أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس في مجال العلاقات الإنسانية وشؤون الطلاب والتقييم والمادة العلمية والنشاط المدرسي وفي المجالات الكلية للاستبانة لصالح المعلمات، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تأثير الجنس في مجال القيادة والتخطيط وأساليب الإشراف.

**دراسة النجار(٢٠١٩)** والتي سعت للكشف عن دور الإشراف التربوي التطويري في زيادة فاعلية الأداء التدريسي لدى معلمي ومعلمات المدارس الحكومية الأساسية في شمال الضفة الغربية، فلسطين، والتعرف إلى أثر متغيرات (الجنس، وسنوات الخدمة، والمؤهل العلمي، والمديرية) على آراء معلمي ومعلمات المدارس الحكومية الأساسية في شمال الضفة الغربية في دور الإشراف التربوي التطويري في تحسين أدائهم التدريسي. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، و "الاستبانة" لجمع البيانات. وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس الحكومية الأساسية ومعلماتها في شمال الضفة الغربية، والبالغ عددهم (١١٥١٠) معلماً ومعلمة، وبلغت عينة الدراسة (٤٤٨). وكشفت نتائج الدراسة أن درجة تقدير معلمي ومعلمات المدارس الحكومية الأساسية في شمال الضفة الغربية لدور الإشراف التربوي التطويري في زيادة فاعلية أدائهم التدريسي من وجهة نظرهم جاءت بدرجة كبيرة وبمتوسط قدره (٣,٦٨). ولم تكشف متغيرات الجنس وسنوات الخدمة والمديرية التعليمية عن أي فروق في استجابات عينة الدراسة، بينما كشفت النتائج عن فروق تعزى لمتغير المؤهل التعليمي لصالح حملة البكالوريوس.

**دراسة رهابوف** (Rahabav,2016) والتي هدفت لوصف الفعالية العامة للإشراف الأكاديمي للمعلمين مع التركيز على ثلاثة محاور رئيسية، وهي تحليل كفاءة المشرفين؛ وتنفيذ برنامج الإشراف الأكاديمي ونتائج وتأثير الإشراف الأكاديمي. وقد أجريت الدراسة في Maluku، إندونيسيا. وكان المشاركون هم المدير وتسعة من المعلمين في مدرسة Mediatrix Ambon الثانوية. وتم جمع البيانات من خلال ملاحظة المشاركين والمقابلات ومراجعة الوثائق، وتم تحليل البيانات باستخدام تقنيات التحليل الوصفي والتحليلي. وكشفت النتائج أن المشرفين لا يمتلكون الكفاءة الكافية كشرط أساسي لتنفيذ الإشراف الأكاديمي.

**التعليق على الدراسات السابقة:**

من خلال مراجعة الدراسات السابقة يمكن ملاحظة اهتمام البحث العلمي في العلوم الإدارية التربوية بأهمية الإشراف التربوي ومدى مساهمته في دعم العمليات التعليمية والإدارية وبيئة التعلم. ويمكن ملاحظة أيضاً تنوعها في بعدها الجغرافي سواء، محلياً في الرياض، أو المدينة، أو الطائف، أو عربياً في فلسطين أو الجزائر، أو دولياً في اندونيسيا، وهو ما يكشف حجم الاهتمام العالمي البحثي التربوي والإداري بفعالية الإشراف التربوي ودوره في تعزيز عمليات القيادة الإدارية أو عمليات التدريس أو دعم بيئات التعلم للنهوض بمستوى المدرسة. وبفحص هذه الدراسات يمكن ملاحظة اتفاقها واختلافها في تناول هذا الموضوع وما توصلت إليه من نتائج. فمن ناحية الهدف من الدراسة فغالب هذه الدراسات هدفت إلى معرفة دور وفعالية الإشراف التربوي في دعم المدرسة سواء في الجانب القيادي أو التدريسي أو بيئة التعلم أو تطبيقات الجودة. فدراسة عفاشة (٢٠٢٤) ورهابوف (Rahabav,2016) ركزت على دور وفعالية الإشرافي التربوي في تحسين العمليات التعليمية، ودراسة مامابلو وآخرون (Mamabolo et al.,2022) اهتمت بتطبيق الجودة المتكاملة ودور الإشراف فيها. بينما دراسة المالكي (٢٠٢٢) اهتمت بفعالية الدعم الإشرافي لكن بنمطه الافتراضي على تطوير أداء المدرسة. أما دراسة

الدغمان(٢٠٢٠) ودماس (Dammas,2020) والنجار (٢٠١٩) فقد حاولت الكشـــف عن دور وفعالية الإشـراف التربوي فيما يتعلق بطاقم التدريس، حيث ركزت هذه الدراسـات على المعلمين سـواء بشـكل عام في المدارس المستهدفة أو ببعض التخصصات مثل اللغة العربية أو المراحل مثل الابتدائي. وبشكل مختلف قليل، كان الهدف في دراسة المحيا وآخرون (٢٠٢٤) محاولة الكشف عن واقع تطبيق النموذج الإشرافي لتمكين المدرسة. ورغم تنوع هذه الدراسـات إلا أنها تدور في فلك متقارب حول دور وفعالية الإشـراف التربوي في دعم جهود المدرسـة، وهذا ما يتفق جزئياً مع الدراسـة الحالية، إلا أن الدراسـة الحالية تركز بشـكل خاص حول فعالية الدعم الإشـرافي لتمكين المدرسـة من أجل تحقيق نتائج متقدمة في عمليات التقويم الخارجي، وبالتالي فهذه الدراسـة تنفرد بهدفها حول فعالية هذا الدعم الإشـــرافي ومدى دعمه لتعزيز عمليات التقويم الخارجي للمدرســـة وفق نموذج هيئة تقويم التعليم.

أما من ناحية المنهجية البحثية، فغالب هذه الدراسات استخدمت المنهجي الكمي الوصفي التحليلي سواء دراسـة عفاشـة (٢٠٢٤)، أو المالكي (٢٠٢٢)، أو الدغمان(٢٠٢٠)، أودماس (Dammas,2020) أو النجار (٢٠١٩)، أو المحيا وآخرون (٢٠٢٤)، وهو ما اتفقت معه هذه الدراسـة نظراً لمناسـبته للإجابة على أسـئلتها، بخلاف دراســـة رهابوف (Rahabav,2016) ومامابلو وآخرون (Mamabolo et al.,2022) التي تبنت المنهج النوعي. أما من ناحية أداة جمع البيانات، فكانت الاستبانة المنظمة هي المستخدمة في غالب الدراسات واتفقت معها الدراسـة الحالية لمناسـبتها للموقف البحثي الكمي، بينما كانت المقابلة والملاحظة ومراجعة الوثائق هي الأداة في دراســـة رهابوف (Rahabav,2016) ومامابلو وآخرون (Mamabolo et al.,2022) نظراً لمناســـبتها للموقف البحثي النوعي الذي اعتمدته هذه الدراسـات. ومن ناحية مجتمع الدراسـة، فقد كان مجتمع الدراسـة من المعلمين في غـالـب الـدراســـات الســـابقـة مثل دراســـة رهـابوف (Rahabav,2016) والـدغمـان(٢٠٢٠) ودمـاس (Dammas,2020) والنجار (٢٠١٩)، وهو ما تختلف عنه هذه الدراسـة التي يمثل مجتمع الدراسـة فيها من قادة المدارس وهو ما يتفق مع دراســة كل من المحيا وآخرون (٢٠٢٤) وعفاشــة (٢٠٢٤) والمالكي (٢٠٢٠) وجزئياً دراسـة مامابلو وآخرون (Mamabolo et al.,2022). ويمكن ملاحظة أن تاريخ الدراسـات التي كان المجتمع فيها من المعلمين قد تمت قبل اعتماد نموذج الدعم الإشـــرافي مؤخرا، فقد كانت عمليات الإشـــراف تتم مباشـــرة بين المعلمين والمشـرفين، بينما وفق النموذج الجديد أصبح الدعم الإشـرافي موجه للمدرسـة بشـكل كامل سـواء للقيادة المدرســـية أو المعلمين أو الطلبة أو البيئة، وبالتالي يمكن القول بأن إجابات القيادات المدرســـية حول فعالية هذا الدعم الإشـرافي سـتسـاهم بشـكل فعال في فهم واقع هذا الدعم ومدى فعاليته في تعزيز عمليات التقويم الخارجي وهو ما تسعى هذه الدراسة لتحقيقه وهو ما يميزها عن غيرها من الدراسات.

**منهج الدراسة:**

اعتمدت الدراسة المنهج الكمي الوصفي التحليلي " Quantitative Descriptive Analytical approach" وذلك لمناسبته للإجابة على أسئلة الدراسة والتي تسعى لبحث فعالية الدعم الإشرافي المقدمة لتمكين المدارس من أجل تعزيز عمليات التقويم المدرسي من وجهة نظر القيادات التعليمية بمكتب الغرب بالإدارة العامة للتعليم بالقصيم من خلال مسح وجمع البيانات وتحليل نتائجها كمياً.

**مجتمع الدراسة:**

يتكون مجتمع الدراسة من جميع قيادات المدارس بمكتب غرب بريدة التابع للإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم بقسميها (بنين، بنات) والتي يبلغ عددهم حوالي ١٠٩ وفقاً لإفادة المكتب التعليمي.

**عينة الدراسة:**

تم توزيع الاستبيان على كافة مجتمع الدراسة، وتمت الإجابة من قبل عينة عشوائية من مجتمع الدراسة من قيادات المدارس في مكتب غرب بريدة التعليمي، القصيم، وتكونت من (٥٧) من القيادات المدرسية الذين شاركوا بهذه الدراسة بعد استبعاد النماذج الناقصة والغير مكتملة وتوزعت أعداد المشاركين وفق الجدول التالي:

**جدول(١): عينة الدراسة بناءً على النوع وعدد الطلاب والمرحلة الدراسية.**

| المتغير | توزيع عينة الدراسة | التكرار | النسبة |
|---|---|---|---|
| النوع | مدرسة بنين | 36 | 63.2 |
| | مدرسة بنات | 21 | 36.8 |
| | المجموع | ٥٧ | 100.0 |
| عدد الطلاب | أقل من ١٠٠ طالب | ٤ | ٧ |
| | من ١٠٠ إلى ٣٠٠ طالب | ٢٣ | ٤٠,٤ |
| | أكثر من ٣٠٠ طالب | ٣٠ | ٥٢,٦ |
| | المجموع | ٥٧ | ١٠٠,٠ |
| المرحلة الدراسية | ابتدائي | ٢٧ | ٤٧,٤ |
| | متوسط | ٢١ | ٣٦,٨ |
| | ثانوي | ٩ | ١٥,٨ |
| | المجموع | ٥٧ | ١٠٠ |

ويُلحظ من الجدول أعلاه زيادة ارتفاع مشاركة مدارس البنين في تقدير فعالية الدعم، والذي يمكن عزوه لاهتمام ورغبة قيادات مدارس البنين في تطوير ورفع مستوى المدرسة في عمليات التقويم المدرسي وتجاوبهم مع استبانات التحقق والتطوير.

**أداة الدراسة:**

تم استخدام الاستبانة المنظمة كأداة للدراسة، والتي تم بناءها بعد مراجعة منشورات هيئة تقويم التعليم والاعتماد حول معايير ومجالات ومؤشرات التقويم المدرسي وكذلك منشورات وزارة التعليم حول الدعم الإشرافي المقدمة لتمكين المدارس. وبعد تحليل هذه المستندات والربط بينها تم بناء هذه الأداة لقياس فعالية الدعم. وتكونت هذه الاستبانة من٣٠ فقرة بما يوافق معايير التقويم الخارجي وكذلك مجالات الدعم المقدم للمدارس حيث تمت مواكبة مؤشرات التقويم الخارجي لهيئة تقويم التعليم مع مجالات الدعم من قبل وزارة التعليم بما يخدم فعالية الدعم، وتم تقسيمها إلى قسمين: الأول يتضمن بيانات المشاركين الأولية (النوع، المرحلة الدراسية، عدد الطلاب) والثاني يتضمن مجالات الدراسة الأربعة: الأول "**دعم القيادة المدرسة والتوجيه الطلابي والأنشطة**" ويشتمل على(٦) فقرات، والثاني "**دعم عمليات التعليم والتعلم**" ويشتمل على(١١) فقرة، والثالث "**دعم نواتج التعلم**" ويشتمل على(٧) فقرات، والمجال الرابع "**دعم البيئة المدرسية**" ويشتمل على(٦) فقرات. وتم تصميم الاستبانة وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي حيث تم توزيع إجابات المشاركين على خمس مستويات كما يلي: (٥) فعال جدا، (٤) فعال، (٣) متوسط الفعالية، (٢) ضعيف، (١) ضعيف جدا، ويتم الاختيار بناءً على رأي المستجيب حول درجة الدعم الإشرافي المقدم للمدرسة من إدارة التعليم.

وفي النتائج تم استخدام التدريج الإحصائي التالي لتوزيع المتوسطات الحسابية وفقاً للجدول التالي:

**جدول(٢): التدريج الاحصائي لتوزيع المتوسط الحسابي لنتائج الدراسة.**

| المتوسط الحسابي | درجة الفعالية |
|---|---|
| ٥-٤,٢١ | **فعال جدا** |
| ٤,٢٠-٣,٤١ | **فعال** |
| ٣,٤٠-٢,٦١ | **متوسط الفعالية** |
| ٢,٦٠-١,٨١ | **ضعيف** |
| ١,٨٠-١ | **ضعيف جدا** |

## الصدق والثبات لأداة الدراسة:

### صدق الأداة:

للتحقق من الصدق الظاهري، تم عرض أداة الدراسة (الاستبانة) بصورتها الأولية على خمسة من قادة فرق التقويم الخارجي ممن لهم اهتمام بعمليات التقويم الخارجي للمدارس وكذلك تم عرضها على ثلاثة من مشرفي الدعم المدرسي المقدم للمدارس بالإدارة العامة للتعليم بالقصيم بهدف معرفة مدى ملاءمتها لأهداف الدراسة ومناسبتها لقياس درجة فعالية الدعم الإشرافي المقدم للمدارس، وكذلك عن مدى ووضوح عبارتها لغوياً، وتم تعديلها وضبطها بما يتوافق مع آراء المحكمين.

وفي الصـدق البنائي للأداة، تم التحقق من مدى اتسـاق كل مجالات الدراسـة الأربعة مع درجة الأداة الكلية وذلك عن طريق حسـاب معامل الارتباط بين كل مجال من المجالات والدرجة الكلية للأداة والجدول التالي يوضـح ذلك.

**جدول(٣): معامل الارتباط بين درجة كل مجال والدرجة الكلية للأداة.**

| م | المجالات | درجة الارتباط بالدرجة الكلية |
|---|---|---|
| ١ | دعم القيادة المدرسة والتوجيه الطلابي والأنشطة | .969** |
| ٢ | دعم عمليات التعليم والتعلم | .960** |
| ٣ | دعم نواتج التعلم | .962** |
| ٤ | دعم البيئة المدرسية | .706** |

** دال عند (٠,٠١).

يتضـح من الجدول (٣) أن درجة الارتباط بين كل مجال من مجالات الدراسـة والدرجة الكلية دالة إحصـائياً وتشير إلى توفر الصدق الداخلي للأداة.

**ثبات الأداة:**

للتحقق من ثبات الأداة، فقد تم استخراج معامل الاتساق الداخلي لأداة الدراسة باستخدام نموذج "كورنباخ – ألفا" والجدول التالي يوضح ذلك.

**جدول(٤): معامل الثبات لأداة الدراسة وفق مقياس "كورنباخ–ألفا"**

| الاتساق الداخلي | عدد الفقرات | معامل الاتساق الداخلي |
|---|---|---|
| الاتساق الكلي للأداة | 30 | ٠,٩٨١ |

يتضح من الجدول أعلاه أن معامل الارتباط للأداة (٠,٩٨١) وهو معدل ممتاز لثبات أداة الدراسة وفق نموذج "كورنباخ–ألفا".

**المعالجات الإحصائية المستخدمة للدراسة:**

بعد جمع البيانات، تمت مراجعتها وترميزها وإدخالها على برنامج التحليل الاحصـائي SPSS وتم اسـتخراج المعالجات الإحصـائية عبر احتسـاب المتوسـطات الحسـابية والانحرافات المعيارية لكل فقرات الدراسـة ومحاورها. وتم أيضـا اسـتخدام المعالجات الإحصـائية التالية: مقياس "Independent Samples t-test" و"One Way Anova" لتحديد اتجاهات الفروق بناء على القيمة (٠,٠٥).

**النتائج:**

بعد جمع البيانات وتحليلها تم الوصول إلى النتائج التالية:

**أولاً نتائج السؤال الأول: والذي نصه: ما درجة فعالية الدعم الإشرافي في مجال "القيادة المدرسية والتوجيه والأنشطة الطلابية"؟**

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة في مجال القيادة المدرسية والتوجيه والأنشطة الطلابية، والجدول التالي يبين ذلك.

**جدول(٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة فعالية الدعم الإشرافي في مجال القيادة والتوجيه والإنشطة الطلابية.**

| م | درجة فعالية الدعم الاشرافي فيما يتعلق بـ: | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الفعالية | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | بناء الخطط المدرسية المتوافقة مع احتياجات المدرسة والمتوافقة مع أهدافها التطويرية. | 3.75 | 1.10 | فعال | ٣ |
| ٢ | بناء نماذج المتابعة في تنفيذ الخطط المدرسية وتطويرها بما يضمن تحقيق أهدافها . | 3.29 | 1.20 | متوسط الفاعلية | ٦ |
| ٣ | آليات التطوير المهني وتقويم الأداء للعاملين وبناء احتياجاتهم التدريبية وقياسها. | 3.64 | 1.00 | فعال | ٤ |
| ٤ | آليات تعزيز مشاركة الأسرة في تعلم الأبناء والتحضير لمستقبلهم. | 3.78 | 1.09 | فعال | ١ |
| ٥ | آليات تعزيز الشراكات المجتمعية والتعاون في المجتمع المدرسي. | 3.35 | 1.09 | متوسط الفاعلية | ٥ |
| ٦ | تصميم وبناء البرامج والأنشطة الداعمة للسلوك والعلاقات الإيجابية. | 3.78 | 1.01 | فعال | ٢ |
| | متوسط المجموع للمجال | 3.60 | 1.08 | فعال | |

يوضح الجدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات درجة فعالية الدعم الإشرافي لتمكين المدرسة في مجال القيادة المدرسية والتوجيه والأنشطة الطلابية، وبشكل عام جاءت درجة فعالية الدعم الإشرافي في مجال القيادة المدرسية والتوجيه والأنشطة الطلابية من وجهة نظر المشاركين بالدراسة بدرجة "فعال" وبمتوسط حسابي (٣,٦) من (٥) وانحراف معياري (١,٠٨). وبشكل تفصيلي، جاءت الفقرة (٤) و(٦) والتي تنص " آليات تعزيز مشاركة الأسرة في تعلم الأبناء والتحضير لمستقبلهم" و" تصميم وبناء البرامج والأنشطة الداعمة للسلوك والعلاقات الإيجابية" في المرتبة الأولى في هذا المجال بدرجة "فعال" وبمتوسط حسابي (٣,٧٨) وانحراف معياري (١,٠١/١,٠٩). ثم جاءت في المرتبة الثانية الفقرة (١) والتي تنص " بناء الخطط المدرسية المتوافقة مع احتياجات المدرسة والمتوافقة مع أهدافها التطويرية" و(٣) والتي تنص " آليات التطوير المهني وتقويم الأداء للعاملين وبناء احتياجاتهم التدريبية وقياسها" بدرجة "فعال" وبمتوسط حسابي (٣,٧٥) و(٣,٦٤) وانحراف معياري (١,١٠)

و(١,٠٠) على التوالي. وفي الأخير في هذا المجال، جاءت الفقرة (٢) والتي تتعلق ببناء نماذج المتابعة في تنفيذ الخطط المدرسية وتطويرها بما يضمن تحقيق أهدافها حيث جاءت بدرجة "متوسط الفاعلية" وبمتوسط حسابي (٣,٢٩) وانحراف معياري (١,٢٠).

وبفحص هذه النتائج، يمكن ملاحظة أن فعالية الدعم الإشرافي لتمكين المدرسة كانت بدرجة "فعال" بشكل عام في هذا المجال بالرغم أن هذه المتوسطات في أدنى درجات المقياس فهي لا تبعد كثيرا عن حد "متوسط الفاعلية"، وكانت أعلى درجات الفعالية تلك المتعلقة بآليات تعزيز مشاركة الأسرة في تعلم الأبناء والتحضير لمستقبلهم وكذلك تصميم وبناء البرامج والأنشطة الداعمة للسلوك والعلاقات الإيجابية. ويمكن تفسير ذلك بكون هاتين الفقرتين تتعلق بأعمال التوجيه الطلابي والتي قد تكون حظيت بدعم فعال من قبل فرق الدعم الإشرافي الموجه لتعزيز وتمكين المدرسة، وأيضا قد تكون قدرات المدارس في تعزيز هذه المؤشرات متوفرة ذاتياً. ومن الجدير بالذكر أن دعم التوجيه الطلابي ورد نصاً كأحد المجالات في "النموذج الإشرافي" مما قد يفسر هذه النتائج.

أما في مجال القيادة المدرسية، فقد جاءت العبارات متفاوتة، فمثلا في بناء الخطط المدرسية المتوافقة مع احتياجات المدرسة وأهدافها كان الدعم الإشرافي بدرجة فاعلة لكن في "بناء نماذج المتابعة وتطويرها لتحقيق الأهداف" كان الدعم الإشرافي متوسط الفاعلية. ويمكن تفسير ذلك بأن الدعم الإشرافي قد يكون فعالاً في دعم المدرسة في بناء الخطط وتنسيق أهدافها، لكن بالمقابل قد يكون بناء نماذج المتابعة لهذه الخطط أقل دعماً، وهذا يتوافق مع نتائج التقويم الخارجي لكثير من المدارس خصوصا المؤشر الخاص بمتابعة الخطط والتي غالباً ما كانت من أقل المؤشرات في تقارير التقويم الخارجي للمدارس التي تم تقويمها. ومن ناحية أخرى، يمكن تفسير ذلك بأن التركيز على بناء الخطط وتجويدها قد أخذ من نصيب بناء نماذج المتابعة. ومن الجدير بالذكر أن نموذج الدعم الإشرافي بإصداره الثاني لوزارة التعليم لم يضع دعم القيادة المدرسية ضمن محاوره الأساسية المستهدفة بالدعم، مما قد يفسر ضعف هذه النتائج.

وبنفس درجة فعالية الدعم الإشرافي "المتوسط" جاءت الفقرة الخامسة والتي تتعلق بآليات تعزيز الشراكات المجتمعية والتعاون، ويمكن تفسير ذلك بأن اهتمام الدعم الإشرافي يتركز بالأنشطة الداخلية للمدرسة بينما هذه الشراكات تتطلب جهوداً خارجية قد يصعب على المدرسة القيام بها ذاتياً وقد يضعف الاهتمام بها من قبل فرق الدعم. وهذه النتائج تتفق مع دراسة المحيا وآخرون (٢٠٢٤)، والتي كشفت أن معايير تطبيق النموذج الإشرافي لتمكين المدرسة من وجهة نظر مديرات المدارس في مدينة الرياض كانت بدرجة استجابة "عالية". وأيضا تتفق مع دراسة المالكي (٢٠٢٢) والتي كشفت نتائجها أن درجة فاعلية الإشراف التربوي الافتراضي في تطوير الأداء الإداري لدى قائدات المدارس من وجهة نظر العينة، جاءت بدرجة فاعلية كبيرة.

**ثانيا: نتائج السؤال الثاني: والذي نصه: ما درجة فعالية الدعم الإشرافي في مجال التعليم والتعلم؟**

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة في مجال التعليم والتعلم والجدول التالي يبين ذلك.

**جدول(٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة فعالية الدعم الإشرافي في مجال التعليم والتعلم.**

| م | درجة فعالية الدعم الاشرافي فيما يتعلق بـ: | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الفعالية | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | تنوع استراتيجيات التدريس لدعم علميات التعلم | 3.84 | 1.09 | فعال | 2 |
| ٢ | آليات متابعة المناهج لتحقيق نواتج التعلم المستهدفة. | 3.91 | 1.10 | فعال | 1 |
| ٣ | آليات تعزيز التعلم الالكتروني والتطبيقات التعليمية. | 3.54 | 1.22 | فعال | 7 |
| ٤ | بناء وتنفيذ الأنشطة التطبيقية للمتعلمين. | 3.56 | 1.21 | فعال | 6 |
| ٥ | آليات تعزيز المهارات القرائية والعددية للطلبة ودعمهم في المسابقات المحلية والدولية. | 3.24 | 1.05 | متوسط الفعالية | 10 |
| ٦ | آليات تعزيز مهارات التفكير والعمليات العقلية. | 3.64 | 1.09 | فعال | 4 |
| ٧ | آليات تعزيز المهارات الرقمية والحاسوبية للطلبة. | ٣,٣١ | ١,٠٨ | متوسط الفعالية | ٩ |
| ٨ | آليات تعزيز الدافعية والاستمتاع في العمليات التعليمية. | ٣,٣٥ | ١,٢٠ | متوسط الفعالية | ٨ |
| ٩ | آليات التقويم وتنوع أساليبها وبناءها بفاعلية. | ٣,٦٣ | ١,١٤ | فعال | ٥ |
| ١٠ | آليات تحليل نتائج التقويم وتوظيفها في تحسين نواتج التعلم . | ٣,٢٢ | ١,١١ | متوسط الفعالية | ١١ |
| ١١ | آليات التغذية الراجعة للعمليات التعليمية . | ٣,٦٨ | ١,١٩ | فعال | ٣ |
| | متوسط المجموع للمجال | 3.54 | ١,١٣ | فعال | |

يوضح الجدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الدراسة لدرجة فعالية الدعم الإشرافي لتمكين المدرسة في مجال التعليم والتعلم، وبشكل عام جاءت درجة فعالية الدعم الإشرافي لتمكين المدرسة في مجال التعليم والتعلم من وجهة نظر المشاركين بالدراسة بدرجة "فعال" وبمتوسط حسابي (٣,٥٤) من (٥) وانحراف معياري (١,١٣). وبشكل تفصيلي، جاءت الفقرة (٢) والتي تنص " آليات متابعة المناهج لتحقيق نواتج التعلم المستهدفة" في المرتبة الأولى في هذا المجال بدرجة "فعال" وبمتوسط حسابي (٣,٩١) وانحراف معياري (١,١٠). ثم جاءت في المرتبة الثانية الفقرة (١) والتي تنص " تنوع استراتيجيات التدريس لدعم علميات التعلم" بدرجة " فعال" كذلك وبمتوسط حسابي (٣,٨٤) وانحراف معياري (١,٠٩). ثم جاءت تالياً الفقرة (١١) والتي تنص " آليات التغذية الراجعة للعمليات التعليمية" بدرجة "فعال" وبمتوسط حسابي (٣,٦٨) وانحراف معياري (١,١٩). ثم تلا ذلك الفقرتين (٦) و(٩) والتي تنص " آليات تعزيز مهارات التفكير والعمليات العقلية" و " آليات التقويم وتنوع أساليبها وبناءها بفاعلية" والتي جاءت بدرجة "فعال" وبمتوسط حسابي (٣,٦٤) و(٣,٦٣) وانحراف معياري (١,٠٩) و(١,١٤).

وبالمقابل جاءت بقية الفقرات بدرجة دعم "متوسط الفاعلية"، وكانت الأقل من بين هذه الفقرات هي الفقرة رقم (١٠) والتي تنص " آليات تحليل نتائج التقويم وتوظيفها في تحسين نواتج التعلم" حيث جاءت بدرجة "متوسط الفاعلية" وبمتوسط حسابي (٣,٢٢) وانحراف معياري (١,١١). ثم قبلها الفقرة رقم (٥) والتي تنص "آليات تعزيز المهارات القرائية والعددية للطلبة ودعمهم في المسابقات المحلية والدولية " حيث جاءت درجة الدعم بـ "متوسط الفاعلية" وبمتوسط حسابي (٣,٢٤) وانحراف معياري (١,٠٥). ثم جاءت الفقرتين (٧) و(٨) والتي تنص " آليات تعزيز المهارات الرقمية والحاسوبية للطلبة" و" آليات تعزيز الدافعية والاستمتاع في العمليات التعليمية" بدرجة دعم "متوسط الفعالية" وبمتوسط حسابي (٣,٣١) و(٣,٣٥) وانحراف معياري (١,٠٨) و(١,٢٠).

وبفحص هذه النتائج يمكن ملاحظة أن فعالية الدعم الإشرافي لتمكين المدرسة كانت بدرجة "فعال" بشكل عام في هذا المجال رغم انخفاض درجة الفعالية لدرجة "متوسط الفعالية" في أربع فقرات، واقتراب المتوسط الحسابي لبقية الفقرات من الحد الأدنى لدرجة المقياس فهي لا تبتعد كثيراً عن "متوسط الفعالية". وتفصيلياً، أظهرت النتائج اختلافاً ملحوظاً بين فقرات هذا المجال، فقد كانت فعالية الدعم الإشرافي بدرجة "فعال" في آليات متابعة المناهج لتحقيق نواتج التعلم المستهدفة وكذلك تنوع استراتيجيات التدريس لدعم علميات التعلم وأيضاً آليات التغذية الراجعة وآليات تعزيز مهارات التفكير وتنوع آليات التقويم وبنائها والأنشطة التطبيقية. وبالمقابل كان الدعم الإشرافي متوسط الفاعلية في آليات تعزيز الدافعية والاستمتاع وتعزيز المهارات الرقمية والحاسوبية وكذلك المهارات القرائية والعددية والدعم للمسابقات المحلية والدولية وأيضا آليات تحليل نتائج التقويم وتحسين نواتج التعلم. ويمكن تفسير ذلك بكون الفقرات التي جاء الدعم فيها بدرجة "فعال" نالت اهتمام أكبر من قبل فرق الدعم الخارجي خصوصا تلك المتعلقة باستراتيجيات التدريس ومتابعة تنفيذ المناهج وتنوع آليات التقويم وبناءها والأنشطة التطبيقية حيث كانت ضمن مجالات الدعم الرئيسية وفقا لمنشورات وزارة التعليم لبرامج الدعم الإشرافي الموجهة للمدارس. وبالمقابل، ووفقاً لمجالات "النموذج الإشرافي في ضوء تمكين المدرسة" لم يرد ذكر صريح لدعم آليات تعزيز الدافعية والاستمتاع وتعزيز المهارات الرقمية والحاسوبية وكذلك المهارات القرائية والعددية والدعم للمسابقات المحلية والدولية وأيضا آليات تحليل نتائج التقويم وتحسين نواتج التعلم، وهذا ما قد يفسر توسط فعالية الدعم في هذه الجوانب. وتتفق هذه النتائج مع دراسة النجار (٢٠١٩) والتي كشفت نتائجها أن درجة تقدير معلمي ومعلمات المدارس الحكومية الأساسية في شمال الضفة الغربية للدور الإشرافي التربوي التطويري في زيادة فاعلية أدائهم التدريسي كانت كبيرة. وتختلف هذه النتائج مع دراسة دماس (Dammas,2020)والتي توصلت إلى أن ممارسة عناصر الاشراف التربوي من وجهة نظر المعلمين كانت بدرجة عالية جدا. وتختلف أيضاً مع دراسة الدغمان (٢٠٢٠) والتي كشفت نتائجها أن دور المشرفين التربويين في تنمية المهارات التدريسية لمعلمي اللغة العربية جاءت بدرجة متوسطة. وأيضا مع دراسة رقيم (٢٠١٨) والتي توصلت إلى أن دور المشرف التربوي في التنمية المهنية لمعلمي المرحلة الابتدائية من وجهة نظرهم جاء بدرجة متوسطة. وكذلك تختلف عن دراسة رهابوف (Rahabav,2016) والتي كشفت أن دعم وكفاءة المشرفين التربويين غير كافية لدعم جهود المدرسة.

**ثالثا: نتائج السؤال الثالث: والذي نصه: ما درجة فعالية الدعم الإشرافي في مجال نواتج التعلم؟**

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة فعالية الدعم الإشرافي في مجال نواتج التعلم (التحصيل التعليمي، التطور الشخصي والصحي والاجتماعي) والجدول التالي يبين ذلك.

**جدول(٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة فعالية الدعم الإشرافي في مجال نواتج التعلم.**

| م | درجة فعالية الدعم الاشرافي فيما يتعلق بـ: | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الفعالية | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | دعم تحقيق الطلاب لنتائج متقدمة في القراءة /الرياضيات / العلوم | 3.82 | 0.98 | فعال | 4 |
| 2 | دعم آليات تعزيز القيم الإسلامية والهوية الوطنية والثقافة المحلية . | ٤,٣٦ | ١,٠٤ | فعال جدا | ١ |
| ٣ | دعم توجهات الطلبة نحو الالتزام بالممارسات الصحية السليمة. | ٤,١٤ | ١,١٠ | فعال | ٢ |
| ٤ | دعم تطوير ممارسة وثقافة الطلبة الإيجابية حول ذواتهم وبناء شخصياتهم. | ٣,٨٢ | ١,٢٨ | فعال | ٣ |
| ٥ | دعم مشاركة الطلبة في الأنشطة المجتمعية والتطوعية وتسهيل عمليات التعاون بينهم. | ٣,٧٧ | ١,٢٦ | فعال | ٥ |
| ٦ | دعم قدرات الطلبة على البحث والتعلم الذاتي . | ٣,٢٤ | ١,٢١ | متوسط الفعالية | ٦ |
| | متوسط المجموع للمجال | ٣,٨٦ | ١,١٥ | فعال | |

يوضح الجدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة فعالية الدعم الإشرافي لتمكين المدرسة في مجال نواتج التعلم، وبشكل عام جاءت درجة فعالية الدعم الإشرافي في مجال نواتج التعلم من وجهة نظر المشاركين بالدراسة بدرجة دعم "فعال" وبمتوسط حسابي (٣,٨٦) من (٥) وانحراف معياري (١,١٥). وبشكل تفصيلي، جاءت الفقرة (٢) والتي تنص " دعم آليات تعزيز القيم الإسلامية والهوية الوطنية والثقافة المحلية" في المرتبة الأولى في هذا المجال وفي كافة فقرات الاستبانة بدرجة "فعال جدا" وبمتوسط حسابي (٤,٣٦) وانحراف معياري (١,٠٤). ثم جاءت في المرتبة الثانية الفقرة (٣) والتي تنص " دعم توجهات الطلبة نحو الالتزام بالممارسات الصحية السليمة" بدرجة دعم "فعال" وبمتوسط حسابي (٤,١٤) وانحراف معياري (١,١٠). تلا ذلك الفقرتين (٤) و(١) والتي تنص "دعم تطوير ممارسة وثقافة الطلبة الإيجابية حول ذواتهم وبناء شخصياتهم" و" دعم تحقيق الطلاب لنتائج متقدمة في القراءة /الرياضيات / العلوم" حيث جاءت بدرجة دعم "فعال" وبمتوسط حسابي (٣,٨٢) وانحراف معياري (٠,٩٨) و(١,٢٨). وبالمقابل، كانت أقل فقرات هذا المجال هي الفقرة رقم (٦) والتي تنص " دعم قدرات

الطلبة على البحث والتعلم الذاتي" حيث جاءت الدعم بدرجة " متوسط الفعالية" وبمتوسط حسابي (٣,٢٤) وانحراف معياري (١,١٥).

وبفحص هذه النتائج يمكن ملاحظة أن فعالية الدعم الإشرافي لتمكين المدرسة كانت بدرجة "فعال" بشكل عام في هذا المجال. وتفصيلياً، أظهرت النتائج تبايناً ملحوظاً بين فقرات هذا المجال حيث جاء أحدها بدرجة فعال جداً وأخرى بمتوسط الفعالية، والغالبية جاءت بمستوى دعم إشرافي بدرجة "فعال". وكانت الفقرة الثانية، والتي تتعلق بدعم آليات تعزيز القيم الإسلامية والهوية الوطنية، هي أعلى متوسط حسابي في هذا المجال وأيضاً في كافة محاور الدراسة، والذي يمكن عزوه إلى كون هذه الآليات المتعلقة بدعم القيم والهوية متحققة بشكل كبير في ظل توفر الأنشطة والأيام التي يتم تفعيل هذه المناشط فيها، وأيضا الدعم الإشرافي لهذه الأنشطة، حيث نصت وثيقة الدعم وخصوصا في مجال "التوجيه الطلابي" على برامج تعزيز القيم والهوية. وأيضا يمكن عزو ذلك إلى نشاط وتفاعل التوجيه الطلابي المدرسي الملحوظ في هذا المجال. وفي المقابل، كانت أقل فقرات الدعم الإشرافي في هذا المجال تلك المتعلقة بدعم قدرات الطلبة على البحث والتعلم الذاتي. ويمكن تفسير هذه النتيجة بقصور وثيقة النموذج الإشرافي عن تغطية هذا المحور حيث لم ترد بشكل واضح لدعم هذه الجهود رغم وجود بعض الموجهات في هذه الوثيقة لكنها ليست صريحة بالقدر المطلوب لتغطية هذا المؤشر. أما بقية الفقرات فقد جاءت درجة الدعم فيها بشكل "فعال" وخصوصاً تلك المتعلقة بدعم تحقيق الطلاب لنتائج متقدمة في اختبارات (نافس) الوطنية التي تشمل الاختبار في القراءة والرياضات والعلوم، ويمكن عزو هذا الدعم الفعال من قبل الجهات الإشرافية في هذه الجوانب لكون نتائج الاختبارات الوطنية تمثل حوالي ٤٠% من وزن نتيجة التقويم المدرسي، وبالتالي فهي أكثر المؤشرات تأثيراً في تحديد مستوى المدرسة. وفي الواقع، ورغم أن تحقيق مستويات متقدمة في هذه المواد قد يعتمد في الأساس على جهود المعلمين لهذه المواد بشكل تراكمي طوال السنوات السابقة لكل مرحلة دراسية، إلا أن نموذج الدعم الإشرافي تضمن تركيزاً ملحوظ عبر تخصيص مجالين من مجالات الدعم وهما "التدريس" و"نواتج التعلم" وهذا ما قد يفسر ارتفاع درجة فعالية الدعم في هذه الفقرات. وفيما يتعلق بدعم توجهات الطلبة نحو الممارسات الصحية السليمة والمشاركة في الأنشطة فقد جاءت درجة الدعم فيها بشكل فعال، ويمكن تفسير ذلك بكون وثيقة النموذج الإشرافي قد تضمنت دعم هذه الجوانب بشكل صريح خصوصا في مجال التوجيه الطلابي. وتتفق هذه النتائج مع دراسة النجار (٢٠١٩) التي كشفت أن دور الإشراف التربوي التطويري الداعم لعمليات التدريس كانت بدرجة كبيرة. وبالمقابل، تختلف هذه النتائج مع دراسة دماس (Dammas,2020) التي أظهرت أن الدعم الإشرافي كان بدرجة عالية جدا في مجال المادة العلمية والتدريس. وتختلف كذلك مع دراسة الدغمان(٢٠٢٠) والتي كشفت عن دور "متوسط" لمشرفي اللغة العربية في دعم مهارات التدريس.

**رابعاً: نتائج السؤال الرابع: والذي نصه: ما درجة فعالية الدعم الإشرافي في مجال البيئة المدرسية؟**

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لفاعلية الدعم الإشرافي في مجال البيئة المدرسية (المبنى المدرسي، الأمن والسلامة) والجدول التالي يبين ذلك.

**جدول(٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة فعالية الدعم الإشرافي في مجال البيئة المدرسية.**

| م | درجة فعالية الدعم الاشرافي فيما يتعلق بـ: | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الفعالية | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | تنظيم المبنى المدرسي ليتناسب مع احتياجات المتعلمين والمرحلة العمرية. | 3.63 | 1.24 | فعال | 3 |
| ٢ | توفير احتياجات الفصول من الأدوات والوسائل المساعدة. | 3.19 | 1.25 | متوسط الفعالية | 6 |
| ٣ | توفير احتياجات الفصول التقنية لدعم بيئة التعلم . | 3.36 | 1.23 | متوسط الفعالية | 4 |
| ٤ | توفير احتياجات الفصول التي تحقق الرفاه مثل أجهزة التكييف والإضاءة والأثاث. | 3.22 | 1.21 | متوسط الفعالية | 5 |
| ٥ | دعم احتياجات المعامل من المواد والأجهزة المساعدة . | 2.94 | 1.14 | متوسط الفعالية | 7 |
| ٦ | دعم احتياجات المدرسة من مواد النظافة والتعقيم وأجهزة التنظيف . | ٣,٦٣ | ١,٣٣ | فعال | ٢ |
| ٧ | دعم احتياجات المدرسة من أدوات السلامة ومتطلبات الأمن والاسعافات اللازمة. | ٣,٧٥ | ١,٢٧ | فعال | ١ |
| | متوسط المجموع للمجال | ٣,٣٩ | ١,٢٤ | متوسط الفعالية | |

يوضح الجدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة فعالية الدعم الإشرافي لتمكين المدرسة في مجال البيئة المدرسية، وبشكل عام جاءت درجة فعالية الدعم الإشرافي في مجال البيئة المدرسية من وجهة نظر المشاركين بالدراسة بـ"متوسط الفاعلية" وبمتوسط حسابي (٣,٣٩) من (٥) وانحراف معياري (١,٢٤). وبشكل تفصيلي، جاءت الفقرة (٧) والتي تنص " دعم احتياجات المدرسة من أدوات السلامة ومتطلبات الأمن والاسعافات اللازمة" في المرتبة الأولى في هذا المجال بدرجة دعم "فعال" وبمتوسط حسابي (٣,٧٥) وانحراف معياري (١,٢٧). ثم جاءت في المرتبة الثانية الفقرتين (٦) و (١) والتي تنص "دعم احتياجات المدرسة من مواد النظافة والتعقيم وأجهزة التنظيف" و" تنظيم المبنى المدرسي ليتناسب مع احتياجات المتعلمين والمرحلة العمرية" وبمتوسط حسابي (٣,٦٣) وانحراف معياري (١,٣٣) و(١,٢٤). ثم بعد ذلك جاءت الفقرة رقم (٣) والتي تنص " توفير احتياجات الفصول التقنية لدعم بيئة التعلم" بدرجة دعم "متوسط الفاعلية" وبمتوسط حسابي (٣,٣٦) وانحراف معياري (١,٢٣). تلا ذلك الفقرتين (٤) والتي تنص " توفير احتياجات الفصول التي تحقق الرفاه مثل أجهزة التكييف والإضاءة والأثاث" والفقرة (٢) والتي تنص " توفير احتياجات الفصول من الأدوات والوسائل المساعدة " حيث جاءت درجة فعالية الدعم فيهما بـ "متوسط الفاعلية" وبمتوسط حسابي (٣,٢٢) و(٣,١٩) وانحراف

معياري (١,٢١) و(١,٢٥) على التوالي. وفي الأخير في هذا المجال، جاءت الفقرة(٧) والتي تنص " دعم احتياجات المعامل من المواد والأجهزة المساعدة " حيث جاءت درجة فعالية الدعم الإشرافي بـ"متوسط الفاعلية" وبمتوسط حسابي (٢,٩٤) وانحراف معياري (١,١٤) كأقل فقرة في هذا المجال وفي كافة بنود الدراسة.

وبفحص هذه النتائج يمكن ملاحظة أن فعالية الدعم الإشرافي لتمكين المدرسة كانت بدرجة "متوسط الفعالية" بشكل عام في هذا المجال. وتفصيلياً، جاء الدعم فيما يتعلق بدعم احتياجات المدرسة من أدوات السلامة ومتطلبات الأمن والاسعافات ومواد التنظيف وتنظيم المبنى المدرسي بمستوى دعم إشرافي "فعال"، ويمكن عزو ذلك إلى أن مهمات توفير احتياجات المدرسة سواء من أدوات السلامة أو مواد تنظيف قد تم إسنادها إلى شركات متخصصة ونقل مسؤولية التعاقد لهذه الخدمات من إدارة المدرسة إلى شركة "تطوير" التي أصبحت مسؤولة عن إدارة هذه البنود وخصوصاً تلك المتعلقة بالنظافة. وفي المقابل، جاء الدعم متوسط الفعالية في بقية فقرات هذا المجال، وكان أقل الفقرات تلك المتعلقة بدعم احتياجات المعامل من المواد والأجهزة المساعدة، فقد جاء مستوى الدعم الإشرافي فيها بدرجة "متوسط الفعالية" وكانت هذه الفقرة هي الأقل في هذا المجال وأيضا في كافة فقرات الدراسة. وغير بعيد عنها جاءت بقية الفقرات والتي تتعلق بتوفير احتياجات الفصول من الأدوات والوسائل التعليمية أو الأجهزة التقنية والأثاث والإضاءة والتكييف فقد جاءت درجة الدعم الإشرافي فيها بـ "متوسط الفعالية". ويمكن تفسير ذلك بكون نموذج الدعم الإشرافي لم يشتمل في أي مجال من المجالات الخمسة ما يتعلق بدعم البيئة التعليمية، وقد يكون سبب ذلك أن الإشراف التربوي ركز جهوده على عمليات التعليم والتعلم ونواتج التعلم بحكم تخصصه في الإشراف التعليمي بينما ما يتعلق بالمبنى المدرسي واحتياجاته هي ضمن مسؤولية جهات أخرى داخل إدارات التعليم، وقد أسندت مؤخراً إدارة المباني المدرسية والإشراف على ما يتعلق بها إلى شركة تطوير التابعة لوزارة التعليم، وهو ما قد يفسر ضعف الدعم الإشرافي في هذه الجوانب. وتتفق هذه النتائج مع دراسة عفاشه (٢٠٢٤) والتي جاء فيها أن دور المشرفين التربويين في تحسين الأداء المدرسي بمدارس التعليم العام في المدينة المنورة في مجال "البيئة المدرسية" بالمرتبة الثالثة والأخيرة.

**خامساً: كافة مجالات الدراسة:**

جدول(٩): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكافة مجالات الدراسة الأربع.

| م | درجة فعالية الدعم الاشرافي فيما يتعلق بـ: | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الفعالية | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | دعم القيادة المدرسية والتوجيه الطلابي والأنشطة. | 3.60 | 1.08 | فعال | ٢ |
| ٢ | دعم التعليم والتعلم. | 3.54 | ١,١٣ | فعال | ٣ |
| ٣ | دعم نواتج التعلم. | ٣,٨٦ | ١,١٥ | فعال | ١ |
| ٤ | دعم البيئة المدرسية. | 3.39 | ١,٢٤ | متوسطة الفعالية | ٤ |
| | درجة الفعالية في كافة المجالات الأربع | ٣,٦٠ | ١,١٥ | فعال | |

يبين الجدول(٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكافة مجالات الدراسة الأربعة ودرجة فعالية الدعم الإشرافي لتمكين المدرسة من وجهة نظر عينة الدراسة، حيث جاء في المرتبة الأولى مجال "دعم نواتج التعلم" والذي جاءت فعالية الدعم الإشرافي بدرجة "فعال" وبمتوسط حسابي (٣,٨٦) وانحراف معياري (١,١٥). ثم جاء في المرتبة الثانية مجال "دعم القيادة المدرسية والتوجيه الطلابي والأنشطة" والذي جاءت فعالية الدعم الإشرافي بدرجة "فعال" وبمتوسط حسابي (٣,٦) وانحراف معياري (١,٠٨). تلا ذلك، مجال " دعم التعليم والتعلم" والذي جاء درجة فاعلية الدعم الإشرافي بـ"فعال" وبمتوسط حسابي (٣,٥٤) وانحراف معياري (١,١٣). وفي المرتبة الأخيرة جاء مجال " دعم البيئة المدرسية" والذي جاءت فاعلية الدعم الإشرافي بـ "متوسط الفعالية" وبمتوسط حسابي (٣,٣٩) وانحراف معياري (١,٢٤).

وبفحص هذه النتائج يمكن ملاحظة أن فعالية الدعم الإشرافي لتمكين المدرسة كانت بدرجة "فعال" بشكل عام في مجالات الدراسة الثلاث: القيادة المدرسية، التعليم والتعليم، نواتج التعلم؛ ومتوسط الفعالية في مجال دعم البيئة المدرسية. وتفصيلياً، كانت أعلى درجات الدعم الإشرافي لتمكين المدرسة جاء في مجال دعم "نواتج التعلم"، والذي يمكن عزوه، كما سبق ذكر ذلك، إلى أن نموذج الدعم الإشرافي قد تضمن تركيزاً ملحوظ عبر تخصيص مجالين من مجالات الدعم الخمسة لهذين المجالين وهما "التدريس" و"نواتج التعلم"، كما أن نتائج الاختبارات الوطنية "نافس" تمثل حوالي ٤٠% من وزن نتيجة التقويم المدرسي، وبالتالي فهي أكثر المؤشرات تأثيراً في تحديد مستوى المدرسة، وهو ما يُفسِرُ ارتفاع درجة فعالية الدعم الإشرافي في هذه الجوانب والحرص عليها من قبل مشرفي الدعم من إدارة التعليم. أما أقل درجات الدعم الإشرافي فقد كانت في دعم "البيئة المدرسية" حيث جاءت درجة الدعم فيها بـ"متوسط الفعالية"، والذي قد يُعزَى، كما سبق ذكره، إلى خلو نموذج الدعم الإشرافي مما يتعلق بدعم البيئة وتركيزه على جوانب التعليم والتعلم، وكذلك إسناد بعض المسؤوليات المتعلقة بالبيئة لشركة "تطوير" التابعة لوزارة التعليم. وتتفق هذه النتائج مع دراسة المحيا وآخرون (٢٠٢٤) والتي كشفت عن درجة استجابة عالية في تطبيق النموذج الإشرافي، وتتفق كذلك مع دراسة المالكي (٢٠٢٢) والتي كشفت عن فعالية كبيرة في الإشراف التربوي لتطوير الأداء الإداري لقائدات المدارس. وبالمقابل تختلف هذه النتائج مع دراسة رهابوف (Rahabav,2016) التي كشفت

عن ضعف دعم وكفاءة المشرفين، وكذلك دراسة مامابلو وآخرون (Mamabolo et al.,2022) والتي كشفت عن تطبيق ضعيف للجودة المتكاملة وضعف كذلك في الدعم الإشرافي.

**سادساً: نتائج السؤال الخامس: والذي نصه: "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً لإجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير (النوع، عدد الطلاب، المرحلة الدراسية)"؟**

للإجابة على هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول مجالات الدراسة الأربعة "قيادة عمليات المدرسة" و"طاقم المدرسة" و"دعم الطلاب" و"خدمة المجتمع المحلي" بناءً على متغير (النوع، عدد الطلاب، المرحلة الدراسية) وسيتم توضيح ذلك خلال ما يلي:

**أ – النوع:**

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وأيضا مقياس "Independent Samples t-test" للفروق بين آراء أفراد العينة حسب متغير الدراسة (النوع) والتي تشمل (مدارس البنين ومدارس البنات) في مكتب غرب بريدة في مجالات الدراسة الأربعة وفق ما يبينه الجدول فيما يلي:

**جدول(١٠): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغير النوع (مدارس البنين/ البنات) وفقاً لمقياس " Independent Samples t–test" للفروق بين آراء أفراد العينة حسب متغير الدراسة (النوع ).**

| المتغير | مدارس البنين | | مدارس البنات | | القيمة(T) | الاحتمالية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | المتوسط | الانحراف المعياري | المتوسط | الانحراف المعياري | | |
| دعم القيادة المدرسية والتوجيه الطلابي والأنشطة. | ٣,٧٤ | ٠,٧٨ | ٣,٣٧ | ١,١٥ | ١,٤٣١ | ٠,١٥٨ |
| دعم التعليم والتعلم. | ٣,٦٩ | ٠,٨٨ | ٣,٢٧ | ١,١٢ | ١,٥٦٥ | ٠,١٢٣ |
| دعم نواتج التعلم. | ٣,٩٤ | ٠,٨٦ | ٣,٦٢ | ١,١٢٤ | ١,١٥٤ | ٠,٢٥٤ |
| دعم البيئة المدرسية. | ٣,٦٠ | ٠,٩٤ | ٢,٩٢ | ٠,٨٣ | ٢,٧٥٢ | ٠,٠٠٨ |

يتضح من الجدول(١٠) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) فأقل بين أفراد عين الدراسة تعزى لمتغير النوع (مدارس البنين/ البنات) في جميع محاور الدراسة ما عدا مجال دعم البيئة المدرسية، حيث تشير لوجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح مدارس البنين.

**ب – عدد الطلاب:**

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وأيضا اختبار التباين الأحادي (One Way ANOVE) للفروق بين آراء أفراد العينة حسب متغير الدراسة (عدد الطلاب) للمدرسة والتي تشمل (أقل من ١٠٠ طالب)، (من ١٠٠ إلى ٣٠٠ طالب)، (أكثر من ٣٠٠ طالب) في محاور الدراسة الأربعة وفق ما تبينه الجداول فيما يلي:

جدول(١١): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغير عدد الطلاب.

| مجالات الدراسة | | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| دعم القيادة المدرسية والتوجيه الطلابي والأنشطة. | ١٠٠ طالب من أقل | 4 | 3.83 | 1.17 |
| | إلى ٣٠٠ 100 من | ٢٣ | 3.26 | 1.07 |
| | ٣٠٠ طالب من أكثر | 30 | 3.83 | 0.74 |
| | المجموع | 57 | 3.60 | 0.944 |
| دعم التعليم والتعلم. | ١٠٠ طالب من أقل | 4 | 3.79 | 1.02 |
| | إلى ٣٠٠ 100 من | ٢٣ | 3.24 | 1.04 |
| | ٣٠٠ طالب من أكثر | 30 | 3.73 | 0.91 |
| | المجموع | 57 | 3.54 | 0.98 |
| دعم نواتج التعلم. | ١٠٠ طالب من أقل | 3.64 | 0.98 | 1.40 |
| | إلى ٣٠٠ 100 من | ٢٣ | 3.56 | 1.21 |
| | ٣٠٠ طالب من أكثر | 30 | 4.05 | 0.75 |
| | المجموع | 57 | 3.82 | 1.02 |
| دعم البيئة المدرسية. | ١٠٠ طالب من أقل | 4 | 3.16 | 1.02 |
| | إلى ٣٠٠ 100 من | ٢٣ | 2.95 | 0.94 |
| | ٣٠٠ طالب من أكثر | 30 | 3.68 | ٠,٩١ |
| | المجموع | 57 | ٣,٣٥ | ٠,٩٥ |

جدول(١٢): اختبار التباين الأحادي (One Way ANOVE) للفروق بين آراء أفراد العينة حسب متغير الدراسة (عدد الطلاب).

| مجالات الدراسة | | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط مجموع المربعات | قيمة ف (F) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| دعم القيادة المدرسية والتوجيه الطلابي والأنشطة. | بين المجموعات | 4.383 | 2 | 2.191 | 2.595 | .084 |
| | داخل المجموعات | 45.597 | 54 | .844 | | |
| | المجموع | 49.980 | 56 | | | |
| دعم التعليم والتعلم. | بين المجموعات | 3.330 | 2 | 1.665 | 1.746 | .184 |
| | داخل المجموعات | 51.496 | 54 | .954 | | |
| | المجموع | 54.826 | 56 | | | |
| دعم نواتج التعلم. | بين المجموعات | 3.300 | 2 | 1.650 | 1.618 | .208 |
| | داخل المجموعات | 55.085 | 54 | 1.020 | | |
| | المجموع | 58.385 | 56 | | | |
| دعم البيئة المدرسية. | بين المجموعات | 7.028 | 2 | 3.514 | 4.261 | .019 |
| | داخل المجموعات | 44.532 | 54 | .825 | | |
| | المجموع | 51.559 | 56 | | | |

يتضح من الجدول (١١) و(١٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) فأقل بين أفراد عين الدراسة تعزى لمتغير عدد الطلاب للمدرسة في جميع مجالات الدراسة باستثناء دعم البيئة المدرسية والذي جاء لصالح المدارس التي فيها ٣٠٠ فأكثر من الطلبة.

### ج- المرحلة الدراسية:

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وأيضا اختبار التباين الأحادي (One Way ANOVE) للفروق بين آراء أفراد العينة حسب متغير الدراسة (المرحلة الدراسية) والتي تشمل (الابتدائي)، (المتوسط)، (الثانوي) في محاور الدراسة الأربعة وفق ما تبينه الجداول فيما يلي:

**جدول (١٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغير الدراسة "المرحلة الدراسية".**

| مجالات الدراسة | | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| دعم القيادة المدرسية والتوجيه الطلابي والأنشطة. | الابتدائي | 13 | 3.68 | 1.11 |
| | المتوسط | 33 | 3.61 | .81 |
| | الثانوي | 20 | 3.33 | .68 |
| | المجموع | 66 | 3.60 | .94 |
| دعم التعليم والتعلم | الابتدائي | 13 | 3.59 | 1.11 |
| | المتوسط | 33 | 3.55 | .95 |
| | الثانوي | 20 | 3.35 | .66 |
| | المجموع | 66 | 3.54 | .98 |
| دعم نواتج التعلم. | الابتدائي | 13 | 3.86 | 1.22 |
| | المتوسط | 33 | 3.76 | .93 |
| | الثانوي | 20 | 3.88 | .51 |
| | المجموع | 66 | 3.82 | 1.02 |
| دعم البيئة المدرسية. | الابتدائي | 13 | 3.40 | 1.02 |
| | المتوسط | 33 | 3.39 | .89 |
| | الثانوي | 20 | 3.09 | .97 |
| | المجموع | 66 | 3.35 | .95 |

جدول(١٤): اختبار التباين الأحادي (One Way ANOVE) للفروق بين آراء أفراد العينة حسب متغير الدراسة (المرحلة الدراسية).

| مجالات الدراسة | | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط مجموع المربعات | قيمة ف (F) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| دعم القيادة المدرسية والتوجيه الطلابي والأنشطة. | بين المجموعات | .842 | 2 | .421 | .463 | .632 |
| | داخل المجموعات | 49.138 | 54 | .910 | | |
| | المجموع | 49.980 | 56 | | | |
| دعم التعليم والتعلم. | بين المجموعات | .401 | 2 | .201 | .199 | .820 |
| | داخل المجموعات | 54.425 | 54 | 1.008 | | |
| | المجموع | 54.826 | 56 | | | |
| دعم نواتج التعلم. | بين المجموعات | .157 | 2 | .078 | .073 | .930 |
| | داخل المجموعات | 58.228 | 54 | 1.078 | | |
| | المجموع | 58.385 | 56 | | | |
| دعم البيئة المدرسية. | بين المجموعات | .731 | 2 | .365 | .388 | .680 |
| | داخل المجموعات | 50.829 | 54 | .941 | | |
| | المجموع | 51.559 | 56 | | | |

يتضح من الجدول (١٣) و(١٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) فأقل بين أفراد عين الدراسة تعزى لمتغير "المرحلة الدراسية" في جميع مجالات الدراسة.

وبفحص النتائج أعلاه، يمكن ملاحظة أنه لم يتم الكشف عن وجود أي فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) فأقل بين أفراد عين الدراسة تعزى لمتغيرات الدراسة "النوع" أو "عدد الطلاب" أو "المرحلة الدراسية" وذلك في غالب أبعاد الدراسة الأربعة: "دعم القيادة المدرسية والتوجيه الطلابي والأنشطة" أو "دعم التعليم والتعلم" أو "دعم نواتج التعلم" باستثناء مجال "دعم البيئة المدرسية". ويمكن تفسير بذلك بكون "النموذج الإشرافي" لم يفرق بين المدارس بناءً على نوع المدرسة أو عدد طلابها أو المرحلة الدراسية، بل كانت الأولوية فقط للمدارس التي حصلت على نتائج (التهيئة والانطلاق) في نتائج التقويم الخارجي. وقد اتفقت هذه النتائج مع دراسة النجار(٢٠١٩) والتي لم تكشف عن أي فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لمتغير النوع فيما يتعلق بدور الإشراف التربوي التطويري في زيادة فاعلية الأداء التدريسي. لكن اختلفت هذه النتائج مع دراسة عفاشة (٢٠٢٤) والتي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع لصالح "البنات" فيما يتعلق بدور المشرفين التربويين في تحسين الأداء المدرسي. كما اتفقت هذه النتائج مع دراسة المحيا وآخرون (٢٠٢٤) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير "المرحلة الدراسية" فيما يتعلق بواقع تطبيق النموذج الإشرافي لتمكين المدرسة من وجهة نظر المديرات في الرياض.

أما في مجال "دعم البيئة المدرسية" فقد كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في المتغير الأول (النوع) والذي يشمل (مدارس البنين) و(مدارس البنات) حيث كشفت النتائج عن وجود فروق في مجال دعم البيئة المدرسية وذلك

لصالح مدارس البنين حيث كان متوسط درجة فعالية الدعم في مجال البيئة في مدارس البنين عند درجة (٣,٦٠) بينما في مدارس البنات عند درجة (٢,٩٢) والذي يمكن تفسيره بتركيز الدعم الإشرافي في مجال البيئة المدرسية على مدارس البنين نظراً لتعدد الاحتياجات فيها سواء في الصالات الرياضية أو غيرها، أو قد يكون لحرص مديرات مدارس البنات لتطوير البيئة التعليمية وارتفاع المعايير لديهن مما قد يكون له تأثير على تباين هذه النتيجة. كما كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتغير الثاني وهو (عدد الطلاب) والذي يشمل (أقل من ١٠٠ طالب) و (من١٠٠ إلى ٣٠٠ طالب) و(أكثر من ٣٠٠ طالب) وذلك لصالح المدارس التي طلابها (أكثر من ٣٠٠ طالب) في مجال دعم البيئة المدرسية، حيث جاءت متوسط درجة فعالية الدعم الإشرافي في دعم البيئة المدرسية للمدارس (أقل من ١٠٠ طالب عند (٣,١٦) و(من ١٠٠ إلى ٣٠٠) عند (٢,٩٥) و(أكثر من٣٠٠ طالب) عند (٣,٦٨)، والذي يمكن تفسيره بأن جهود الدعم الاشرافي قد تكون تركزت على المدارس ذوات العدد العالي مما أثر على الدعم الموجه للمدارس الأقل عدداً.

**الخاتمة والتوصيات:**

**وفي الختام،** يمكن الاستنتاج بأن فعالية الدعم الإشرافي لتمكين المدرسة جاءت بدرجة فعالية متفاوتة؛ حيث كانت هذه الدرجة وفق المتوسطات المعيارية "فعال" في مجال نواتج التعلم ودعم القيادة المدرسية والتوجيه الطلابي ودعم التعليم والتعلم، و"متوسط الفعالية" في دعم "البيئة المدرسية". ويمكن الاستنتاج كذلك بأن "نوع المدرسة" (بنين أو بنات) أو "عدد الطلاب" أو "المرحلة الدراسية" قد لا يكون لها تأثير فيما يتعلق بفعالية الدعم الموجه للمدرسة في جوانب دعم "القيادة المدرسية" و"التعليم والتعلم" و"نواتج التعلم". بينما قد يكون هناك تأثير لـ "نوع المدرسة" (بنين/بنات) و"عدد الطلاب" فيما يتعلق بفعالية دعم "البيئة المدرسية".

وفي ضوء هذه النتائج وما تم نقاشه أعلاه يمكن التوصية بما يلي:

- تعزيز الدعم الإشرافي فيما يتعلق بمجال القيادة المدرسية وتضمينه في نموذج "الدعم الإشرافي" وخصوصاً في جوانب متابعة الخطط المدرسية وتطويرها، وكذلك آليات تعزيز الشراكات المجتمعية والتعاون، ويمكن أن يتم ذلك إجرائياً عبر إضافة مجال "دعم القيادة المدرسية" ضمن "النموذج الإشرافي" من قبل وزارة التعليم والإدارات العامة للتعليم في المناطق، وكذلك عقد الشراكات مع الجامعات أو مؤسسات التدريب لتطوير القيادات المدرسية في بناء الخطط ومتابعتها وعقد الشراكات المجتمعية.
- تعزيز نموذج "الدعم الإشرافي" فيما يتعلق بمجال التعليم والتعلم وخصوصاً جوانب تعزيز المهارات القرائية والعددية والمهارات الرقمية والحاسوبية، ويمكن أن يتم ذلك إجرائياً عبر إضافة "موجهات" في مجال "التعليم والتعلم/التدريس" ضمن "النموذج الإشرافي" بحيث تنص على تعزيز المهارات القرائية والعددية والرقمية والحاسوبية حيث يخلو النموذج الحالي من النص عليها.
- تعزيز الدعم الإشرافي فيما يتعلق بمجال التعليم والتعلم وخصوصاً جوانب زيادة الدافعية والاستمتاع وآليات التحليل والتقويم وتحسين النواتج، ويمكن أن يتم ذلك إجرائياً عبر إضافة "موجهات" في مجال "التعليم

والتعلم/التدريس" ضمن "النموذج الإشرافي" وتنص على آليات رفع الدافعية والاستمتاع وآليات التحليل والتقويم وتحسين النواتج، حيث يخلو النموذج الحالي من النص عليها.

- تعزيز الدعم الإشرافي فيما يتعلق بمجال نواتج التعلم وخصوصاً جوانب دعم قدرات الطلبة على البحث العلمي والتعلم الذاتي، ويمكن أن يتم ذلك إجرائياً عبر تضمين "موجهات" في مجال "نواتج التعلم" ضمن "النموذج الإشرافي" تعزز هذه الجوانب نظراً لخلو النموذج الحالي منها.
- تعزيز الدعم الإشرافي فيما يتعلق بالبيئة المدرسية، وخصوصا في دعم احتياجات المعامل المدرسية والفصول والوسائل المساعدة وتضمين ذلك ضمن النموذج الإشرافي لتمكين المدرسة، ويمكن أن يتم ذلك إجرائياً عبر تضمين دعم "البيئة المدرسية" ضمن مجالات "النموذج الإشرافي" حيث يخلو النموذج الحالي منها وذلك بسبب إسناد جوانب البيئة المدرسية لشركة "تطوير".
- توزيع الدعم بشكل متوازن دون النظر لعدد الطلاب في المدرسة بحيث تحظى كافة المدارس بنفس الاهتمام، ويمكن أن يتم ذلك إجرائياً عبر استبعاد عنصر "عدد الطلاب"، في حال وجوده، من معايير الدعم الإشرافي.
- توزيع الدعم بعدالة سواء بين مدارس البنين أو مدارس البنات، وخصوصا في جانب دعم البيئة المدرسية.
- وللبحث العلمي، توصي الدراسة بتشجيع البحوث حول آليات الدعم الإشرافي الفعال سواء في دعم القيادة المدرسية أو علميات التعليم والتعلم أو نواتج التعلم أو دعم البيئة المدرسية، ويمكن أن يتم ذلك إجرائياً عبر المنح البحثية أو الشراكات في هذه المواضيع من قبل وزارة التعليم أو الجامعات أو هيئة تقويم التعليم.

## مراجع الدراسة:

### المراجع العربية:

حسونة، أيمن صالح. *مستوى التمكين الإداري ومدى إسهامه بالانتماء المهني لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظات وسط الضفة الغربية من وجهات نظر المدراء أنفسهم* (رسالة دكتوراه)، غزة، فلسطين، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، ٢٠١٩.

الدغمان، خالد. (٢٠٢٠). "دور مشرفي اللغة العربية في تنمية مهارات التدريس لدى معلميها في المرحلة الثانوية". *مجلة كلية التربية* (أسيوط)، ٣٦(١١)، ١٧٩-٢٢٨.

رقيم، أمال. *دور المشرف التربوي في تنمية المعلمين مهنياً من وجهة نظرهم*، (رسالة ماجستير)، بسكرة، الجزائر، قسم العلوم الاجتماعية، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة محمد خيضر (٢٠١٨).

عفاشه، هنادي محمد. (٢٠٢٤). "دور المشرفين التربويين في تحسين الأداء المدرسي بمدارس التعليم العام في المدينة المنورة". *مجلة كلية التربية الأزهر*، ٤٣(٢٠٣)، ٤٢٥-٤٧٩.

غفوري، حيدر (٢٠٢١). "التمكين الاداري لدى مديري المدارس الاعدادية في مركز محافظة واسط من وجهة نظر المدرسين". *مجلة كلية التربية*، جامعة واسط ,2(42)، 528-501.

المالكي، شريفة (٢٠٢٢). "مجالات الإشراف التربوي الافتراضي المستخدمة في التواصل وتطوير الأداء الإداري لقائدات المدارس بمنطقة جنوب الطائف خلال جائحة كورونا". *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٦(٢٢)، ٣٢-٥٣.

المحيا، أمل؛ القحطاني، الخزامى؛ المطيري، عائشة (٢٠٢٤). "واقع تطبيق النموذج الإشرافي لتمكين المدرسة من وجهة نظر المديرات في مدينة الرياض". *المجلة العربية للتربية النوعية*، ٨(٣١)، ٣٤٧-٣٨٤.

النجار، هيام. *دور الإشراف التربوي التطويري في زيادة فاعلية الأداء التدريسي لدى معلمي ومعلمات المدارس الحكومية الأساسية في شمال الضفة الغربية من وجهة نظرهم*. (رسالة ماجستير)، غزة، فلسطين، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية. ٢٠١٩.

هبة، فؤاد (٢٠٢٣). "دور التمكين الإداري في تحقيق الرضا الوظيفي دراسة ميدانية بجامعة الحديدة". *مجلة تهامة*، ٩(١٧)، ١١٨-١٥٢.

هيئة تقويم التعليم (٢٠٢٤) المركز الوطني للتقويم والتميز المدرسي. استخرج بتاريخ ٢٠٢٥/٣/١٥ من: https://etec.gov.sa/ar/ncsee/services

وزارة التعليم (٢٠٢٥) النموذج الإشرافي في ضوء تمكين المدرسة. استخرج بتاريخ ٢٠٢٥/٣/١٥ من: https://moe.gov.sa/ar/aboutus/aboutministry/RPRLibrary/alnmwdj-alashrafy-fy-dw-tmkyn-almdrsh.pdf

## المراجع الأجنبية:

Dammas, A. H. (2020). Educational Supervision and its Role on the Teacher's Efficiency in the High Elementary Schools of Jeddah City, Saudi Arabia. International Journal of Multidisciplinary Sciences and Advanced Technology, 1(3), 85-114.

Hartati, S. L., & Purba, S. (2020, February). The influences of principal's supervision, teacher's empowerment, achievement motivation on teacher's organizational commitment at the junior high school. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 400, 12-16.

Mamabolo, M; Malatji, K; Mphahlele, L (2022) The role of supervisors in the implementation of the Integrated Quality Management System in schools. *South African Journal of Education*, 42, (1),1-9

Rahabav, P. (2016). The Effectiveness of Academic Supervision for Teachers. *Journal of education and practice*, 7(9), 47-55

## المراجع المرومنة

Aldghmān, Khālid. (2020). "Dawr Musharrafī al-lughah al-ʻArabīyah fī Tanmiyat mahārāt al-tadrīs ladá mʻlmyhā fī al-marḥalah al-thānawīyah". Majallat Kullīyat al-Tarbiyah (Asyūṭ), 36 (11), 179-228.

al-Mālikī, Sharīfah (2022). "majālāt al-ishrāf al-tarbawī al-iftirāḍī al-mustakhdamah fī al-tawāṣul wa-taṭwīr al-adāʾ al-idārī lqāʾdāt al-Madāris bi-Minṭaqat Janūb al-Ṭāʾif khilāl jāʾḥh kwrwnā". Majallat al-ʻUlūm al-Tarbawīyah wa al-nafsīyah, 6 (22), 32-53.

al-Muḥayyā, Amal ; al-Qaḥṭānī, al-Khuzāmaī ; al-Muṭayrī, ʻĀʾishah (2024). "wāqiʻ taṭbīq al-namūdhaj alʾshrāfy ltmkyn al-Madrasah min wjht naẓar al-mudīrāt fī Madīnat al-Riyāḍ". al-Majallah al-ʻArabīyah lil-Tarbiyah al-nawʻīyah, 8 (31), 347-384.

al-Najjār, Hiyām. Dawr al-ishrāf al-tarbawī alttwyry fī Ziyādah fāʻilīyat al-adāʾ altdrysy ladá Muʻallimī wmʻlmāt al-Madāris al-ḥukūmīyah al-asāsīyah fī Shamāl al-Ḍiffah al-Gharbīyah min wijhat naẓarihim. (Risālat mājistīr), Kullīyat al-Dirāsāt al-ʻUlyā, Jāmiʻat al-Najāḥ al-Waṭanīyah. Ghazzah, Filasṭīn 2019.

Ḥassūnah, Ayman Ṣāliḥ. mustawá al-tamkīn al-idārī wa-madá ishāmh bālāntmāʾ al-mihnī ladá mudīrī al-Madāris al-thānawīyah al-ḥukūmīyah fī Muḥāfaẓāt wasaṭ al-Ḍiffah al-Gharbīyah min wijhāt naẓar almdrāʾ anfusahum (Risālat duktūrāh), Kullīyat al-Dirāsāt al-ʻUlyā, Jāmiʻat al-Najāḥ al-Waṭanīyah, Ghazzah, Filasṭīn 2019.

Raqīm, Amāl. Dawr al-mushrif al-tarbawī fī Tanmiyat al-Muʻallimīn mhnyan min wijhat naẓarihim, (Risālat mājistīr), Qism al-ʻUlūm al-ijtimāʻīyah, Kullīyat al-ʻUlūm al-ijtimāʻīyah, Jāmiʻat Muḥammad Khayḍar Baskarah, al-Jazāʾir (2018).

ʻFāshh, Hanādī Muḥammad. (2024). "Dawr almshrfyn al-Tarbawīyīn fī Taḥsīn al-adāʾ al-Mudarrisī bi-madāris al-Taʻlīm al-ʻāmm fī al-Madīnah al-Munawwarah". Majallat Kullīyat al-Tarbiyah al-Azhar, 43 (203), 425-479.

Ghafūrī, Ḥaydar (2021). "al-tamkīn al-idārī ladá mudīrī al-Madāris al-iʻdādīyah fī Markaz Muḥāfaẓat Wāsiṭ min wijhat naẓar al-Mudarrisīn". Majallat Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmiʻat wāsṭ2 (42),, 501-528.

Hibat, Fu’ād (2023). "Dawr al-tamkīn al-idārī fī taḥqīq al-Riḍā al-waẓīfī dirāsah maydānīyah bi-Jāmiʻat al-Ḥudaydah". Majallat Tihāmah, 9 (17), 118-152.

Hay’at Taqwīm al-Taʻlīm (2024) al-Markaz al-Waṭanī lil-taqwīm wa-al-tamayyuz al-Mudarrisī. istakhraja bi-tārīkh 15/3 / 2025 min : https : / / etec. gov. sa / ar / ncsee / services

Wizārat al-Taʻlīm (2025) al-namūdhaj al’shrāfy fī ḍaw’ Tamkīn al-Madrasah. istakhraja bi-tārīkh 15/3 / 2025 min : https : / / moe. gov. sa / ar / aboutus / aboutministry / RPRLibrary / alnmwdj-alashrafy-fy-dw-tmkyn-almdrsh. pdf