جامعة القدس المفتوحة
عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي
برنامج الماجستير في الإدارة والإشراف التربوي

دور مديري المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية في تفعيل الإشراف بالأقران وعلاقتها بالتمكين المعرفي للمعلمين من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين

The Role of the Public Principals in the Northern Governorates to Activate Supervision with Peers and its Relationship to Cognitive Empowerment to Teachers from the Point of View of Teachers and Educational Supervisors

إعداد الطالبة:
منى حسين إبراهيم عورتاني

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في الإدارة والإشراف التربوي

جامعة القدس المفتوحة (فلسطين)

نيسان 2022م

جامعة القدس المفتوحة
عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي
برنامج ماجستير الإدارة والإشراف التربوي

دور مديري المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية في تفعيل الإشراف بالأقران وعلاقتها بالتمكين المعرفي للمعلمين من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين

The Role of The Public Principals in the Northern Governorates to Activate Supervision with Peers and its Relationship to Cognitive Empowerment to Teachers from the Point of View of Teachers and Educational Supervisors

إعداد الطالبة:
منى حسين إبراهيم عورتاني

بإشراف:
د. حسين جاد الله حمايل

قُدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في الإدارة والإشراف التربوي

جامعة القدس المفتوحة (فلسطين)

2022م

دور مديري المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية في تفعيل الإشراف بالأقران وعلاقتها بالتمكين المعرفي للمعلمين من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين

The Role of The Public Principals in the Northern Governorates to Activate Supervision with Peers and its Relationship to Cognitive Empowerment to Teachers from the Point of View of Teachers and Educational Supervisors

إعداد الطالبة:

منى حسين إبراهيم عورتاني

بإشراف:

حسين جاد الله حمايل

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت في 2022/4/9

أعضاء لجنة المناقشة

الدكتور حسين جاد الله حمايل	جامعة القدس المفتوحة	مشرفاً ورئيساً.....
الاستاذ الدكتور مجدي علي زامل	جامعة القدس المفتوحة	عضواً.....
الدكتور حسام القاسم	جامعة فلسطين التقنية خضوري	عضواً.....

تفويض وإقرار

أنا الموقعة/ أدناه منى حسين إبراهيم عورتاني أفوض/ جامعة القدس المفتوحة بتزويد نسخ من رسالتي للمكتبات أو المؤسسات أو الهيئات أو الأشخاص عند طلبهم بحسب التعليمات النافذة في الجامعة.

وأقر بأنني قد التزمت بقوانين جامعة القدس المفتوحة وأنظمتها وتعليماتها وقراراتها السارية المعمول بها والمتعلقة بإعداد رسائل الماجستير عندما قمت شخصياً بإعداد رسالتي الموسومة بـ: "**دور مديري المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالي في تفعيل الإشراف بالأقران وعلاقتها بالتمكين المعرفي للمعلمين من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين**". وذلك بما ينسجم مع الأمانة العلمية المتعارف عليها في كتابة الرسائل العلمية.

الاسم: منى حسين إبراهيم عورتاني

الرقم الجامعي: 0330011910104

التوقيع: .....

التاريخ: **2022/4/9**

الإهداء

إلى من كان سندا وسدا منيعا، إلى من أفتخر بحمل اسمه ورسمه في قلبي والدي العزيز رحمه الله

إلى رمز الحب والعطاء أمي الحبيبة

إلى من أكرمني الله به وأفخر به زوجا زوجي العزيز

إلى هدية الله وبهجة حياتي أبنائي الأعزاء

إلى كل من سعى طلبا للعلم

إلى أرواح الشهداء الأكرم منا جميعا

إلى كل من ساهم في إنجاح هذا العمل

أهدي هذه الرسالة

الباحثة

منى حسين إبراهيم عورتاني

شكر وتقدير

الشكر لله من قبل ومن بعد، وإلى من كان داعما ومشجعا.. محبا للعلم.. موجها وناصحا.. مرتقيا بالعلم والأخلاق، من بذل كل جهد لترى هذه الرسالة النور.. إلى الدكتور حسين حمايل مشرفي على هذه الرسالة.

إلى اليد المعطاءة التي لم تبخل في تقديم كل الدعم والعون في كل الأوقات ... وبكل صبر ومحبة... إلى أساتذتي الأفاضل في برنامج الإدارة والإشراف التربوي

وأتقدم بوافر الاحترام والتقدير لأعضاء لجنة المناقشة على ما قدموه من جهود طيبة في قراءة هذه الرسالة، وإثرائها بملاحظاتهم القيمة، فجزاهم الله عني خير الجزاء.

إلى زملائي وزميلاتي الذين لم يبخلوا في تقديم يد العون في كل الأحوال.

إلى طاقم عمادة الدراسات العليا في جامعة القدس المفتوحة، وطاقم الهيئة الإدارية، لكم مني جميعا كل الحب والعرفان.

الباحثة

منى حسين إبراهيم عورتاني

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
صفحة الغلاف	ب
قرار لجنة المناقشة	ج
التفويض والإقرار	د
الإهداء	هـ
شكر وتقدير	و
قائمة المحتويات	ز
قائمة الجداول	ط
قائمة الملاحق	ل
الملخص باللغة العربية	م
الملخص باللغة الإنجليزية	س
الفصل الأول: خلفية الدراسة ومشكلتها	**13-1**
المقدمة	2
مشكلة الدراسة وأسئلتها	5
فرضيات الدراسة	7
أهداف الدراسة	9
أهمية الدراسة	10
حدود الدراسة ومحدداتها	12
التعريفات الاصطلاحية والإجرائية	12
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	**60-14**
الإطار النظري	42-15
الدراسات السابقة	60-42
الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات	**74- 61**
منهجية الدراسة	62
مجتمع الدراسة وعينتها	62
أدوات الدراسة وخصائصها	65
متغيرات الدراسة	72

إجراءات تنفيذ الدراسة	73
المعالجات الإحصائية	74
الفصل الرابع: نتائج الدراسة	**108-75**
النتائج المتعلقة بالسؤال الأول	76
النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني	82
النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة	87
الفصل الخامس: تفسير النتائج ومناقشتها	**124-109**
تفسير نتائج السؤال الأول ومناقشته	112
تفسير نتائج السؤال الثاني ومناقشته	114
تفسير نتائج فرضيات الدراسة ومناقشتها	116
التوصيات والمقترحات	124
المصادر والمراجع باللغة العربية	**126**
المصادر والمراجع باللغة الإنجليزية	**135**
الملاحق	**137**

قائمة الجداول

الجدول	موضوع الجدول	الصفحة
1.3	توزيع عينة الدراسة حسب البيانات الشخصية والعامة	63
2.3	توزيع عينة الدراسة من المعلمين والمشرفين الذين تمت مقابلتهم حسب البيانات الشخصية والعامة (ن=30)	65
3.3	قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس الإشراف بالأقران بالمجال الذي تنتمي إليه، للمقياس (ن=30)	66
4.3	معاملات ثبات مجالات مقياس الإشراف بالأقران بطريقة كرونباخ ألفا	67
5.3	قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس التمكين المعرفي بالمجال الذي تنتمي إليه، للمقياس (ن=30)	69
6.3	معاملات ثبات مقياس التمكين المعرفي بطريقة كرونباخ ألفا	70
7.3	درجات احتساب مستوى الإشراف بالأقران والتمكين المعرفي	72
1.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمجالات مقياس الإشراف بالأقران للمعلمين وعلى المقياس ككل مرتبة تنازلياً	77
2.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال التخطيط مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	78
3.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الإجراءات التعليمية التعلمية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	79
4.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال إدارة المناخ التنظيمي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	80
5.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال التقويم مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	81
6.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمجالات مقياس التمكين المعرفي وعلى المقياس ككل مرتبة تنازلياً	82
7.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال تشخيص المعرفة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	83
8.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال توليد المعرفة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	83
9.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال تطبيق المعرفة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	84
10.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال إدامة المعرفة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	85

11.4	المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية ولمجالات دور مديري المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية في تفعيل الإشراف بالأقران من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين تبعاً لمتغير المديرية	86
12.4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي، لاختبار مستوى دلالة الفروق للدرجة الكلية ولمجالات دور مديري المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية في تفعيل الإشراف بالأقران من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين تبعاً لمتغير المديرية	87
13.4	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات دور مديري المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية في تفعيل الإشراف بالأقران من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين تعزى لمتغير الجنس	88
14.4	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات دور مديري المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية في تفعيل الإشراف بالأقران من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين تعزى لمتغير المؤهل العلمي	89
15.4	المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية ولمجالات دور مديري المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية في تفعيل الإشراف بالأقران من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة	90
16.4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي، لاختبار مستوى دلالة الفروق للدرجة الكلية ولمجالات دور مديري المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية في تفعيل الإشراف بالأقران من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة	91
17.4	نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لمقياس تفعيل الإشراف بالأقران ومجالاته لدى مديري المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة	92
18.4	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات دور مديري المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية في تفعيل الإشراف بالأقران من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين تعزى لمتغير التخصص	93
19.4	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات دور مديري المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية في تفعيل الإشراف بالأقران من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين تعزى لمتغير المسمى الوظيفي	94
20.4	المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية ولمجالات التمكين المعرفي لدى مديري المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين تبعاً لمتغير المديرية	95
21.4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي، لاختبار مستوى دلالة الفروق للدرجة الكلية ولمجالات التمكين المعرفي لدى مديري المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين تبعاً لمتغير المديرية	96

22.4	نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية ومجالات التمكين المعرفي لدى مديري المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين تبعاً لمتغير المديرية	97
23.4	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات الدرجة الكلية ومجالات التمكين المعرفي لدى مديري المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين تبعاً لمتغير الجنس	98
24.4	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات الدرجة الكلية ومجالات التمكين المعرفي لدى مديري المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين تعزى لمتغير المؤهل العلمي	99
25.4	المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية ولمجالات التمكين المعرفي لدى مديري المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة	100
26.4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي، لاختبار مستوى دلالة الفروق للدرجة الكلية ولمجالات التمكين المعرفي لدى مديري المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة	101
27.4	نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية ومجالات التمكين المعرفي لدى مديري المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة	102
28.4	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات الدرجة الكلية ومجالات التمكين المعرفي لدى مديري المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين تبعاً لمتغير التخصص	103
29.4	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات الدرجة الكلية ومجالات التمكين المعرفي لدى مديري المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي	104
30.4	معاملات ارتباط بيرسون بين دور مديري المدارس في تفعيل الإشراف بالأقران ومستوى التمكين المعرفي للمعلمين في المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين (ن=426)	105
31.4	نتائج تحليل الانحدار المتعدد المتزامن لمعرفة مدى إسهام (مجالات تفعيل الإشراف بالأقران) في التنبؤ في مستوى التمكين المعرفي لدى مديري المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين	106

قائمة الملاحق

	الموضوع	الصفحة
أ	أدوات الدراسة قبل التحكيم	138
ب	قائمة المحكمين	146
ت	أدوات الدراسة بعد التحكيم	147
ج	تسهيل المهمة	154

دور مديري المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية في تفعيل الإشراف بالأقران وعلاقتها بالتمكين المعرفي للمعلمين من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين

إعداد: منى حسين إبراهيم عورتاني

بإشراف: الدكتور حسين جاد الله حمايل

2022

ملخص

هدفت الدراسة التعرف إلى دور مديري المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية في تفعيل الإشراف بالأقران وعلاقتها بالتمكين المعرفي للمعلمين من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين، واختلاف كل منها بحسب متغيرات: (المديرية، والجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، التخصص، والمسمى الوظيفي). واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي من خلال الدمج بين الكمي والنوعي في تحليل الاستبيان وفي تصنيف إجابات المقابلة، تكون مجتمع الدراسة من (10598) معلماً، (553) مشرفاً، واختيرت عينة عشوائية طبقية، وضمت (618) من المعلمين والمشرفين التربويين في المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية طبقت عليهم الاستبانة، كما شملت على (30) معلماً ومشرفاً تربوياً تمت مقابلتهم وذلك لتعزيز نتائج الدراسة.

أظهرت نتائج الدراسة أن الدرجة الكلية لدور مديري المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية في تفعيل الإشراف بالأقران من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين في المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية جاءت بدرجة مرتفعة، وذلك بدلالة المتوسط الحسابي الذي بلغ (3.84)، وأظهرت نتائج المقابلة أن (80%) من المعلمين أكدوا أن مديري المدارس يقومون بإعداد خطة لتفعيل دورهم نحو الإشراف بالأقران في مجال التخطيط، أما المشرفون التربويون فقد أجمع (70%) منهم من خلال زياراتهم المدرسية أن التخطيط لدى مديري المدارس يتركز على عمل برنامج للزيارات التبادلية بين المعلمين، كما بينت نتائج الدراسة أن

مستوى التمكين المعرفي للمعلمين في المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية، جاء بدرجة مرتفعة، وبلغ المتوسط الحسابي (3.90)، وأكدت نتائج المقابلة ذلك، فقد أجمع (70%) من عينة الدراسة من المشرفين والمعلمين على أن مديري المدارس يدرسون الواقع ويحددون الاحتياجات ويرتبون الأولويات. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً في دور مديري المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية في تفعيل الإشراف بالأقران من وجهة نظر المعلمين والمشرفين تبعاً لمتغيرات (الجنس ولصالح الذكور، وعدد سنوات الخبرة ولصالح من لديهم (أقل من 5 سنوات)، والمسمى الوظيفي ولصالح المعلمين). وأشارت النتائج أيضاً إلى وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى التمكين المعرفي باختلاف: المديرية ولصالح مديرية نابلس، وعدد سنوات الخبرة ولصالح من لديهم (أقل من 5 سنوات)، والمسمى الوظيفي ولصالح المعلمين. وبينت النتائج وجود علاقة ارتباط موجبة بين دور مديري المدارس في تفعيل الإشراف بالأقران ومستوى التمكين المعرفي للمعلمين، وبلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (.523).

وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، توصي الباحثة بتطوير وإعداد نماذج عمل خاصة بالإشراف بالأقران بالتعاون ما بين المديرين والمعلمين والمشرفين التربويين وذلك بالاستفادة من تجارب المعلمين الناتجة من إشراكهم في زيارات ودورات وندوات وأيام علمية.

الكلمات المفتاحية: الإشراف بالأقران، التمكين المعرفي، مديري المدارس الأساسية الحكومية، المحافظات الشمالية.

The Role of the Basic Public Principals in the Northern Governorates to Activate Supervision with Peers and its Relationship to Cognitive Empowerment to teachers from the Point of View of Teachers and Educational Supervisors

Preparation: Mona Husein Ibrahim Awartani

Supervision: Dr. Hussein Jadalla Hamayel

2022

Abstract

The survey aimed at identifying the role of the basic public schools' principals in activating peer supervision, its relationship to their cognitive empowerment based on the teacher's and educational supervisors' point of view, and the difference between each principal according to the directorate, gender, educational qualification, years of experience, and job title. The study approved the quantitative descriptive-analytical method by analyzing the questionnaire and the qualitative method is approved by classifying the interview answers. The population consisted of (10598) teachers, (553) supervisors. A stratified random sample was chosen, and a questionnaire was applied to (618) teachers and educational supervisors from the northern governorates' primary basic schools. It also included (30) teachers and educational supervisors who were interviewed. To improve the outcomes of the study. The results of the study showed that the role of the primary public school's principals in activating peer supervision according to the teacher's and educational supervisors' point of view from these schools overall was high, by means of the arithmetic average which reached (3.84), and the results of the interview showed that (80%) of the teachers confirmed that school principals are planning on activating their role towards peer supervision which focuses on classroom visits, following up with preparation, reciprocal visits, following up among teachers' professional development in line with the plan, and training teachers to use modern technologies.

However, (70%) of the educational supervisors agreed that the planning of the school principals is focused on making a program of reciprocal visits between teachers of the same subject, of the scientific field, and of the literary field. The study also showed that the principals of the primary public schools had scored a high rate based on the teacher's and educational supervisors' point of view, and the arithmetic average was 3.90, and the results of the interview confirmed that (70%) of the study sample among supervisors and teachers agreed that school principals study reality, determine needs and arrange priorities. The results of the study showed that there were statistically significant differences in principals' role towards activating peer supervision based on the teachers' and supervisors' points of view in accordance with gender in favor of males, years of experience in favor of those who have (less than 5 years), job title in favor of teachers).

The results also indicated that there were statistically significant differences in the level of cognitive empowerment among the principals of these public schools based on the teacher's and educational supervisors' points of view according to the variance: (the directorate and in favor of the Nablus Directorate, years of experience and in favor of those who have (less than 5 years), the job title and in favor of teachers). The results showed a positive, statistically significant correlation between the role of school principals in activating peer supervision and their level of cognitive empowerment in

public basic schools in the northern governorates according to teachers' and educational supervisors' point of view and 523 was the value of the Pearson correlation coefficient.

Considering the achievements of the study, the study recommends benefiting from the results of peer supervision on how to develop teachers' performance, to empower them both scientifically and professionally by involving them in courses, seminars, and scientific days which focus on the results set by the school principals. The fact they are considered the most relevant to teachers. Keywords: peer supervision, cognitive empowerment, Public primary school principals, northern governorates.

Keywords: Supervision with Peers, Cognitive Empowerment, basic public schools principals, Northern Governorates

الفصل الأول
خلفية الدراسة ومشكلتها

1.1 المقدمة

2.1 مشكلة الدراسة وأسئلتها

3.1 فرضيات الدراسة

4.1 أهداف الدراسة

5.1 أهمية الدراسة

6.1 حدود الدراسة ومحدداتها

7.1 التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

الفصل الأول

خلفية الدراسة ومشكلتها

1.1 المقدمة

يعد مدير المدرسة المشرف التربوي المقيم في مدرسته، والذي يؤدي دوراً مهماً في تسيير العملية التربوية وإنجاحها، ويدعم التغيير الايجابي، وهو المسؤول عن توفير بيئة تربوية إيجابية وصحية تعمل على التطوير المهني للمعلمين.

ويعد تطوير المناهج وتحسينها، وتوفير الوقت للتخطيط المشترك بين المعلمين من أهم الأعمال التي يقوم بها المدير، إضافة إلى قيامه بورشات عمل لهم وتشجيعهم على تبادل الزيارات الصفية، وتنمية طاقاتهم وقدراتهم وإشراكهم بالمسؤولية والسلطة في إدارة المدرسة وتشويق الطلبة، وتحفيزهم للتعلم بتوفير الجو المناسب، وهو المسؤول عن إيجاد الحلول السليمة للمشكلات التي تواجه العاملين معه أو طلبة مدرسته، وهو الموجود مع المعلمين يزورهم في الغرف الصفية، ويتابع أدائهم، وبذلك يستطيع المدير أن يلم بكل ما يتعلق بالمعلم، ولأن مدير المدرسة هو حلقة الاتصال والتواصل بين عناصر العملية التعليمية التعلمية، فهو المحور البناء والفاعل والقائد، ونجاح المؤسسة التربوية نابع من نجاحه (Ampofo et al., 2019).

في ضوء ذلك تعددت الأساليب الإشرافية، فظهر الإشراف بالأقران حيث أصبح ذو أهمية عالية، ومن المتطلبات الأساسية لتطوير عمليتي التعليم والتعلم، لتنمية الكفايات المهنية للمعلم، وتفوق هذا النوع على غيره، ويقوم على فكرة إنشاء مجموعات من الزملاء أو الرفاق تعمل معا لتبادل الخبرات، ويصف أيضا العملية التي توفر للمشاركين التغذية الراجعة الداعمة وتتجنب عملية التقويم أو إصدار الأحكام، وهو أكثر صور التنمية المهنية التعاونية، حيث يقوم مجموعة من المعلمين بملاحظة بعضهم أثناء التدريس، ومناقشة الجوانب السلبية واقتراح حلول لها والتدرب على

تطبيقها. وتتم في هذا الأسلوب تقريباً خطوات النمو المكثف نفسها، لكنها بين الزملاء دون تدخل مباشر من المشرف. وتشير بعض الدراسات إلى وجود أثر كبير لهذا النوع من التدريب على النمو المهني للمعلم واكتسابه لمهارات تدريسية جديدة، إلى جانب عمله على تقوية الاتصال بين المعلمين، ويشجعهم على التجريب، وتحسين أساليبهم التدريسية وتطويرها (صوص والجوارنة، 2014).

أصبح تمكين المعلمين يشكل لبنة أساسية في عملية الإصلاح التربوي، ويعد التمكين بوصفه أحد المداخل للتطوير والتحسين الإداري المستمر على إيجاد الثقة بين الإدارة والعاملين، ومشاركتهم في اتخاذ القرار، وكسر الحدود بين الإدارة والعاملين، والاهتمام بنظم تحفيز العاملين وتوجيههم، ودعم مفهوم العمل بروح الفريق، وتحسين جودة الخدمة، وتحفيزهم ذاتيا، ، ومن ناحية أخرى يرتكز مفهوم التمكين بشكل رئيس على إقامة وتكوين الثقة بين الإدارة والعاملين، وتحفيزيهم، ومشاركتهم في اتخاذ القرار (أرناؤوط، 2020).

كما ويمثل تمكين المعلمين أحد أكثر القضايا شيوعا وانتشارا في أدبيات الإدارة الذاتية للمدارس في المجتمعات الغربية، كما يعتبر حجر الزاوية في معظم الجهود المبذولة للإصلاح التربوي المعاصر في كثير من دول العالم (Ekayaw, 2014).

كما ويضيف علوان (2018) بأن تمكين المعلمين من المواضيع المهمة التي لاقت اهتمام واسع من قبل مختلف الباحثين وذلك لترسيخ روح المشاركة من قبل القطاع التعليمي الأكبر من قوة العمل، ومن ثم لا يمكن إغفال دور المعلم الرئيس في تعلم الطالب، مما يتطلب منهم تمكين أنفسهم بالمعرفة، والمهارات، وتطوير الكفاءات التي تمكنهم من الاستجابة على النحو الملائم ، وهذا يستدعى ضرورة أن يكون تمكين المعلمين عملية مستمرة حيث يتم تطويرهم على اعتباره – رحلة حياة – يتم من خلالها اكتساب الخبرات مدى الحياة التي من شأنها أن تمكنهم من ممارسة

القيادة و السلطة واتخاذ القرارات وممارستها كل على حسب ظروفه الخاصة وثمة تأكيد على أن تمكين المعلمين ما هو إلا استجابة للمطالب الملحة والديناميكية في ظل المهام الجديدة الموكلة إليهم في القرن الحادي والعشرين حيث يوجد نقلة نوعية في دور المعلم، مما يفرض ضرورة تحسين أدائه ليصبح قادرا على أداء مهام ومتطلبات عمله بكفاءة وفعالية.

كما أن تمكين المعلمين يتم من خلال منح المعلمين مجموعة من الصلاحيات والمسؤوليات، كما يتم تشجيعهم على المبادرة والمشاركة في اتخاذ القرارات، كما يتم منحهم الحرية والثقة، والدعم العاطفي لاستغلا طاقاتهم الذهنية كاملة في تطوير عملهم دون تدخل مباشر من الدارة مع تأهيلهم مهنيا على نحو مستمر للقيام بأدوارهم (محمد، 2012).

وهذا ما هدفت إليه دراسة لينتنر (Lintner, 2008) حول تعريف العلاقة بين إدراك المعلم للتمكين واستخدام المدير للنفوذ، وتشير الدائرة المستمرة لجهود تحسين التعليم إلى أن هناك حاجة لمديري المدارس في تقييم وإعادة تحديد أدوارهم القيادية بشكل مستمر.

وأشارت الكركي (2019) بأن عملية التمكين المعرفي للمعلمين لا يحصل بين ليلة وضحاها، فهو عملية مستمرة بحاجة إلى جهد كثيف وايمان بأهمية إحداث التغيير من قبل المسؤولين ومن قبل المعلمين وهي عملية ترتكز على النتائج التي تتجلى في التصرفات والسلوك مع المحيطين من حيث الثقة بالنفس والأداء الرفيع المستوى والتفاعل الايجابي مع المحيطين من طلبة وزملاء والدافعية للتطور والتعلم المستمر.

ونظراً لخصوصية المعلمين، تحرص المؤسسات التربوية على إعدادهم وتهيئتهم خلال خدمتهم، والتي يترتب على نجاحها وضع المعلم على أول درجة في تطوره المهني وانخراطه في مهنة التعليم، ومن أجل ذلك ترعى المؤسسات التربوية المعلمين، من هنا يمكن القول بأن الإشراف بالأقران هذا الأسلوب من الأساليب الإشرافية الفعالة التي تجعل إمكانية تطبيق التوجيهات الإشرافية

أثراً ملموساً حيث يجعل المعلم عاملاً أساسياً في عملية الإشراف يقوم بإثراء زملائه ويترك أثراً في نفوسهم، لأنه يحدث في مواقف غير مصطنعة، لذا فإنه من أنجع الوسائل التي تساعد المعلم على النمو أثناء الخدمة، كما يستطيع المعلم الذي تتم زيارته أن يطرح أفكاره مع زملائه من خلال تجاربه ويتبادل الرأي معهم في كيفية مواجهات الصعوبات والعراقيل التي تواجه المعلم أثناء قيامه بالتدريس (Ekpoh & Eze, 2015). وهذا يزيد من تمكين المعلمين المعرفي.

وفي ضوء ذلك، جاءت الدراسة الحالية لتسلط الضوء على دور مدير المدارس الأساسية الحكومية في فلسطين في تفعيل الإشراف بالأقران وعلاقتها بالتمكين المعرفي للمعلمين من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين.

2.1 مشكلة الدراسة وأسئلتها

من خلال إطلاع الباحثة على الدراسات السابقة والتي تناولت واقع الإشراف التربوي في المدارس مثل دراسة السيد وآخرون (2020)، ودراسة المالكي (2020)، ودراسة فرحان (2012)، تبين أهمية دراسة دور الإشراف التربوي، وتطوير صورته الحالية ليصبح له دوراً فاعلاً في تحسين أداء المعلمين وتدريبهم، حيث تعد التنمية المهنية للمعلم من أساسيات تحسين التعليم، ويعتبر الإشراف بالأقران أحد صور الإشراف التربوي ويوفر الخدمات المهنية التعليمية التي يقدمها النظام التربوي بهدف تقديم يد العون والمساعدة للمعلمين على أساس الاحترام والتقدير، وإكسابهم القدرة على تنفيذ المنهج وتطويره، وتوفير البيئة التعليمية المناسبة؛ مما يزيد من خبراتهم المعرفية، على اعتبار أن هذا الأسلوب الإشرافي يسعى إلى تحقيق أهداف التعليم، وبناء على ما تقدم، تتلخص مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما دور مديري المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية في تفعيل الإشراف بالأقران وعلاقتها بالتمكين المعرفي للمعلمين من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين؟

وبناء عليه، أجابت هذه الدراسة عن الأسئلة الفرعية الآتية:

السؤال الأول: ما دور مديري المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية في تفعيل الإشراف بالأقران من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين؟

السؤال الثاني: ما مستوى التمكين المعرفي لدى المعلمين في المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين؟

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة نحو دور مديري المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية في تفعيل الإشراف بالأقران من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين تعزى إلى متغيرات: (المديرية، والجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، والمسمى الوظيفي)؟

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة نحو مستوى التمكين المعرفي لدى المعلمين في المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين تعزى إلى متغيرات: (المديرية، والجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، والمسمى الوظيفي)؟

السؤال الخامس: هل توجد علاقة ارتباط بين دور مديري المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية في تفعيل الإشراف بالأقران ومستوى التمكين المعرفي لدى المعلمين من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين؟

السؤال السادس: هل توجد قدرة تنبؤية دالة إحصائياً لمجالات تفعيل الإشراف بالأقران في مستوى التمكين المعرفي لدى معلمي المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين؟

3.1 فرضيات الدراسة

للإجابة عن الأسئلة (الثالث، والرابع، والخامس، والسادس)، صيغت الفرضيات الصفرية الآتية:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة نحو دور مديري المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية في تفعيل الإشراف بالأقران من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين تعزى إلى متغير المديرية.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة نحو دور مديري المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية في تفعيل الإشراف بالأقران من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين تعزى إلى متغير الجنس.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة نحو دور مديري المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية في تفعيل الإشراف بالأقران من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة نحو دور مديري المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية في تفعيل الإشراف بالأقران من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة.

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة نحو دور مديري المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية

في تفعيل الإشراف بالأقران من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين تعزى إلى متغير المسمى الوظيفي.

الفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة نحو مستوى التمكين المعرفي لدى المعلمين في المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين تعزى إلى متغير المديرية.

الفرضية السابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة نحو مستوى التمكين المعرفي لدى المعلمين في المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين تعزى إلى متغير الجنس.

الفرضية الثامنة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة نحو مستوى التمكين المعرفي لدى المعلمين في المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

الفرضية التاسعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة نحو مستوى التمكين المعرفي لدى المعلمين في المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة.

الفرضية العاشرة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة نحو مستوى التمكين المعرفي لدى المعلمين في المدارس الأساسية

الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين تعزى إلى متغير المسمى الوظيفي.

الفرضية الحادية عشرة: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين دور مديري المدارس في تفعيل الإشراف بالأقران ومستوى التمكين المعرفي لديهم في المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين؟

الفرضية الثانية عشرة: لا توجد قدرة تنبؤيه دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha < .05$) لمجالات تفعيل الإشراف بالأقران في مستوى التمكين المعرفي لدى مديري المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين.

4.1 أهداف الدراسة

سعت هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

أولاً: التعرف إلى دور مديري المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية في تفعيل الإشراف بالأقران من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين.

ثانياً: التعرف إلى مستوى التمكين المعرفي للمعلمين في المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين.

ثالثاً – التعرف إلى الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة نحو تفعيل الإشراف بالأقران في المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين تبعاً لمتغيرات: (المديرية، والجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، والمسمى الوظيفي).

ثالثاً – تحديد الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة نحو تفعيل الإشراف بالأقران لدى مديري المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين تبعاً لمتغيرات: (المديرية، والجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، والمسمى الوظيفي).

رابعاً – تحديد الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة نحو مستوى التمكين المعرفي لدى مديري المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين تبعاً لمتغيرات: (المديرية، والجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، والمسمى الوظيفي).

خامساً: تقصي العلاقة بين تفعيل الإشراف بالأقران ومستوى التمكين المعرفي لدى معلمي المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين.

سادساً: الكشف عن وجود قدرة تنبؤيه نحو تفعيل الإشراف بالأقران ومستوى التمكين المعرفي لدى معلمي المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين.

5.1 أهمية الدراسة

تنبع أهمية هذه الدراسة من الناحيتين النظرية والتطبيقية على النحو الآتي:

1.5.1 الأهمية النظرية

تتمثل الأهمية النظرية لهذه الدراسة في الآتي:

سعت هذه الدراسة تسليط الضوء على دور مديري المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية في تفعيل الإشراف بالأقران وعلاقتها بالتمكين المعرفي لديهم من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين، كما أنها:

1. تكتسب أهمية خاصة، إذ تعتبر من الدراسات الأولى في فلسطين التي تسلط الضوء على "دور مديري المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية في تفعيل الإشراف بالأقران وعلاقتها بالتمكين المعرفي لديهم من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين".

2. يمكن أن تسهم الدراسة في إثراء الموضوع من وجهة النظر المعرفية لفهم طبيعة متغيرات الدراسة والعلاقة بينهما لتشكل إطاراً نظرياً للدراسات اللاحقة، كما أنها تسهم في فتح آفاق مستقبلية للدراسات العملية ذات العلاقة.

3. إثراء المعلومات حول الإشراف بالأقران وعلاقته بالتمكين المعرفي من وجهة نظر مديري المدارس من خلال الاطلاع على أدبيات الدراسة في الكتب والدراسات والمراجع.

2.5.1 الأهمية التطبيقية

أما من الناحية التطبيقية، فإن أهمية الدراسة الحالية تتمثل في الآتي:

1. توفير قاعدة بيانات وصفية تساعد في بناء برامج إشرافية تهدف إلى توضيح طبيعة العلاقة بين المتغيرات.

2. من خلال نتائج الدراسة تستطيع المؤسسات التعليمية التعرف على جوانب القصور في العملية الدراسية، الذي قد يكون عائق أمام تعزيز دور الإشراف التربوي في العملية التعليمية.

3. يتوقع أن تفيد وزارة التربية والتعليم، من نتائج الدراسة في إعداد البرامج والدراسات للنهوض بمستوى العملية التربوية.

6.1 حدود الدراسة ومحدداتها

تتمثل حدود الدراسة الحالية في الآتي:

1.6.1 الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على المعلمين والمشرفين التربويين في المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية.

2.6.1 الحدود المكانية: طبقت الدراسة الحالية على المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية والتي تركزت في مديريات التربية والتعليم في كل من (جنين، ونابلس (منطقة الشمال)، ورام الله والبيرة، وضواحي القدس (منطقة الوسط)، وبيت لحم، والخليل (منطقة الجنوب)).

3.6.1 الحدود الزمانية: طبقت الدراسة الحالية في الفصل الأول من العام الجامعي 2021/ 2022م.

4.6.1 الحدود المفاهيمية: اقتصرت هذه الدراسة على الحدود المفاهيمية والمصطلحات الواردة فيها.

5.6.1 الحدود الاجرائية: استخدم في هذه الدراسة مقياس الإشراف بالأقران والتمكين المعرفي، واقتصرت على الأدوات المستخدمة لجمع البيانات، ومعرفة درجة صدقها وثباتها على عينة الدراسة وخصائصها، والمعالجات الاحصائية المناسبة.

7.1 التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

اشتملت الدراسة على المصطلحات الآتية:

الإشراف التربوي: "نشاط علمي منظم تقوم به سلطات إشرافية على مستوى عالي من الخبرة في مجال الإشراف يهدف إلى تحسين العملية التعليمية، ويساعد في النمو المهني للمعلمين من خلال ما تقوم به تلك السلطات من الزيارات المستمرة للمعلمين وإعطائهم النصائح والتوجيهات التي تساعدهم على تحسين أدائهم" (خضر، 2011: 51).

وتَعرفه الباحثة إجرائياً: بأنه عملية تعاونية تهدف إلى إحداث تغيرات ايجابية في قناعات المعلمين لتحسين ممارستهم وصولاً لتحقيق أهداف العملية التعليمية.

الإشراف بالأقران: "ممارسة مهنية بين معلمين أو اثنين أو أكثر أساسها الثقة والرغبة في تبادل الخبرة أو تعلم مهارة تدريسية جديدة من أجل التطوير والتحسين في الممارسات الصفية" (المعايطة، 2018: 18).

وتَعرفه الباحثة إجرائياً: أسلوب من الأساليب الإشرافية يركز على تبادل المعلومات بين المعلمين مع بعضهم البعض.

التمكين المعرفي: "استراتيجية تنظيمية ومهارة جديدة، تهدف إلى إعطاء العاملين الصلاحيات والمسؤوليات ومنحهم الحرية لأداء العمل بطريقتهم دون تدخل مباشر من الإدارة مع توفير كافة الموارد وبيئة العمل المناسبة لتأهيلهم مهنيا وسلوكيا لأداء العمل مع الثقة التامة فيهم" (أرناؤوط، 2020: 228).

وتَعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: التحسن الكبير في أداء المعلمين، وذلك من أجل تطوير أدائهم الوظيفي.

المدرسة: "مؤسسة تعليمية يتعلم بها التلاميذ الدروس لمختلف العلوم، وتكون الدراسة بها عدة مراحل وهي الابتدائية والإعدادية والثانوية، وتنقسم المدارس في فلسطين إلى مدارس حكومية ومدارس خاصة ومدارس تابعة لوكالة الغوث" (العجمي، 2010: 81).

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 الإطار النظري

1.1.2 الإشراف بالأقران

2.1.2 التمكين المعرفي

3.1.2 العلاقة بين الإشراف بالأقران والتمكين المعرفي.

2.2 الدراسات السابقة

1.2.2 الدراسات المتعلقة بالإشراف بالأقران

2.2.2 الدراسات المتعلقة بالتمكين المعرفي

3.2.2 الدراسات المتعلقة بالعلاقة بين الإشراف بالأقران والتمكين المعرفي

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 الإطار النظري

مقدمة:

يقدم هذا الفصل عرضاً للإطار النظري والدراسات السابقة، ففي الجزء الأول منه سيكون العرض عن متغيرات الدراسة الرئيسة، المتمثلة في: الإشراف بالأقران، والتمكين المعرفي، أما الجزء الثاني من هذا الفصل، فيتمثل في الدراسات السابقة التي لها صلة بالدراسة الحالية؛ إذ وزعت بحسب متغيرات الدراسة، وتضمنت دراسات عربية وأخرى أجنبية.

ويقوم برنامج الإشراف الناجح على أساس مراعاة حاجات المعلمين ومشكلاتهم، فهدف النمو المهني للمعلم هو مساعدة المعلمين على مواجهة مشكلاتهم، وتلبية احتياجاتهم التي تختلف عادة لاختلاف إعدادهم، وخبراتهم بالإضافة إلى مقدراتهم، وميولهم، واستعدادهم الجسدي وظروفهم العامة، فالمشرف التّربوي يبدأ العمل من حيث يقف المعلمون، ويبدأ مع حاجاتهم المشتركة والفردية، والذي يتطلب منه معرفة مؤهلاتهم العلمية وخبراتهم والظروف التي يعملون بها، واتجاهاتهم المهنية والشخصية، للمعلمين الجدد والقدامى على حد سواء، إذ يبدأ المشرف التربوي مع المعلم الجديد بتقديم صورة واضحة له عن مهنته وعن المدرسة التي سيعمل فيها (الحاج، 2020).

وعن طبيعة البيئة التي تقع فيها المدرسة، ونمط التفكير الذي يسير المجتمع المحلي، وبذلك يستطيع المعلم التعامل والتفاعل بنجاح مع الآخرين من حوله، والتخطيط لزيارة المعلم في مدرسته ليساعده في مباشرة عمله بأقل درجة ممكنة من التوتر ضماناً للانسجام بين المعلم وعمله الجديد، ومن مهام المشرف التربوي البحث عن سبل من شأنها تطوير المعلمين واستمرار نموهم، حتى

يتمكنوا من مواجهة متطلبات التفجر المعرفي وخاصة في مجال مهنة التربية والتعليم، ويمكن أن يكون ذلك عن طريق النظرية المصحوبة بالممارسة الفعلية والتطبيق العملي الهادف إلى زيادة كفاية المعلمين وإتاحة الفرصة لهم للبحث والتجريب (الخطيب، 2012).

1.1.2 الإشراف التربوي

1.1.1.2 الإشراف التربوي

تعتبر وظيفة الإشراف التربوي من أهم الوظائف الأساسية في مجال التربية والتعليم لما تحمله من أهمية كبيرة في عملية تطوير وتحسين جودة التعليم، من خلال النهوض بمستوى أداء المعلمين في الميدان، إضافة إلى تقويم عناصر التعليم المدرسي بكافة أطره، خاصة أن الأمور لا تبقى ثابتة، وعجلة التغيير تسير باتجاهات غير متوقعة في كثير من الأحيان.

على ضوء ذلك يسعى الاشراف التربوي من خلال أدواره والمهام الموكلة له إلى غاية أساسية تتمثل في تحقيق جودة التعليم وتحسين نوعيته، كونه من العمليات التربوية الحيوية المصاحبة لعمليتي التعليم والتعلم في المدرسة، بالإضافة إلى كونه حلقة اتصال فعالة بين المدرسة والأجهزة الإدارية والفنية في مديريات التربية ووزارة التربية والتعليم (المطيري، 2019).

ويعد الإشراف التربوي أحد الخدمات المهنية التعليمية التي يقدمها النظام التربوي بهدف تقديم يد العون والمساعدة للمعلمين على أساس الاحترام والتقدير، وإكسابهم القدرة على تنفيذ المنهج وتطويره، وتوفير البيئة التعليمية المناسبة، مما يزيد من كفاءة الناتج التربوي وتحقيق الأهداف التعليمية المرجوة، وتتجه أنظار العاملين في الحقل التربوي إلى المشرفين التربويين، باعتبارهم خبراء ومتخصصين في المناهج وطرق التدريس الحديثة، ويترتب عليهم تطوير العملية التربوية،

وتحسينها عن طريق مساعدة المعلمين وتوجيههم نحو السبل التي تزيد فعاليتهم، ليحققوا أفضل إنجاز في عملهم (البلوي، 2011).

بالتالي يعتبر الإشراف التربوي أحد أهم مكونات النظام التربوي الأساسية الذي يهدف إلى تحسين العملية التعليمية التعلمية بعناصرها المختلفة كونه يحتاج إلى كفايات تمكن الممارسين له من أداء مهماتهم بكفاية وفاعلية فهو يتأثر كغيره من مكونات النظام التربوي بالتطورات، والتغيرات العلمية، والتكنولوجية التي يشهدها العالم اليوم حيث فرضت هذه التطورات الهائلة على الأنظمة التربوية المختلفة ضرورة التجديد، والتطوير إذا أرادت أن تكون قادرة على مواكبة التغيرات العالمية السريعة، وبالتالي تتمكن من تلبية الاحتياجات المختلفة لهذه المجتمعات، بالتالي يعد الإشراف التربوي وسيلة رئيسة لتطوير نوعية التعليم وجودته (اللوح، 2012).

2.1.1.2 مفهوم الإشراف التربوي

تعددت وتنوعت الزوايا التي ينظر اليها بتعريف بالإشراف التربوي، فقد عرف بعض خبراء التربية الاشراف التربوي على أنه عملية قيادية ديمقراطية تعاونية منظمة تعتني بالمواقف التعليمية بكافة عناصرها سواء من حيث المناهج والوسائل والأساليب والبيئة والمعلم والطالب، وتهدف إلى دراسة العوامل المؤثرة في ذلك الموقف وتقييمها للعمل على تحسينها وتنظيمها من أجل تحقيق افضل الاهداف التعليمية والتربوية (حريز ومفرج، 2018).

ويعد الإشراف التربوي همزة الوصل بين إدارات المدارس، والإدارة التربوية العليا، فهو يسعى لتلبية احتياجات المدارس الفنية والمادية منها والبشرية، ومتابعة تحقيقها، وذلك لمساعدة المدرسة في أداء مهمتها على أتم وجه، وهو إضافة إلى ذلك يقوم بمتابعة عملية التعليم والتعلم، والعمل على تطويرها ورفع كفاءتها وفاعليتها عن طريق تقويم المنهج ككل، من أهداف ومحتوى وأنشطة وتقويم، وتطور مفهوم الإشراف التربوي وتطورت فلسفته وأساليبه تطوراً واضحاً وكبيراً في السنوات

الأخيرة نتيجة لمختلف الجهود التي سعت إلى تطوير النظام التربوي ورفع كفايته في نحو يؤدي إلى تطوير نوعية التعليم ورفع مستواه (البستان وآخرون، 2010).

وقد تطورت مفاهيم الاشراف التربوي على مر السنوات الماضية وأخذت مناحي عدة، وتبلورت العديد من التعريفات والآراء والاتجاهات التي تتعلق بالإشراف التربوي، فقد عرفه البعض بأنه: "عملية فنية هادفة، لتطوير بيئات التعلم، وتقويمها وإداراتها، بما يكفل تجويد عمليات التعليم والتعلم، وتحسين مخرجاتها النوعية، وهو عملية فنية، شورية، قيادية، إنسانية، شاملة، غايتها تقويم وتطوير العملية التعليمية والتربوية بكافة محاورها" الشهري (2013: 15)، فيما عرفه حمد (2014: 31) أنه: "الرؤية الحادة للسلوك أو الأشياء القادرة على تحديد مظاهر القوة والضعف فيها ثم اقتراح الحلول العلاجية المناسبة لذلك"، وأشار مرتجى (2009: 18) إلى "أن المشرف التربوي هو قائد تربوي يسعى بالتعاون مع جميع من لهم علاقة بالعملية التعليمية التعلمية إلى تحسين هذه العملية وتطويرها".

فيما يرى آخرون أن الإشراف التربوي هو عملية تهدف إلى تحسين المواقف التعليمية عن طريق تخطيط المناهج والطرق التعليمية التي تساعد الطلبة على التعلم بأسهل الطرق، وأفضلها بحيث تتفق وحاجاتهم، وبهذا يصبح المشرف التربوي قائداً تربوياً، كما أن الإشراف "نشاط يوجه لخدمة المعلمين ومساعدتهم في حل ما يعترضهم من مشكلات للقيام بواجباتهم في أكمل صورة، كما أنه يعتمد على دراسة الوضع الراهن، ويهدف إلى خدمة جميع العاملين في مجال التربية والتعليم، لانطلاق قدراتهم ورفع مستواهم الشخصي والمهني بما يحقق رفع مستوى العملية التعليمية وتحقيق أهدافها" (Hismanoglu & Hismanoglu, 2010: 33).

ويمكن أن نستنتج مما سبق أن الإشراف التربوي يهدف إلى تحسين العملية التعليمية التعلمية وتطويرها والارتقاء بها من كافة جوانبها، من خلال مساعدة جميع العاملين في مجال التربية

والتعليم، ومن مهامه وأهدافه حماية مصالح الطلاب، والإسهام في حل المشكلات التي تخص الطالب والمعلم.

3.1.1.2 أهداف الإشراف التربوي

لدى الحديث حول أهداف الإشراف التربوي، نجد أنه يهدف بشكل أساس إلى تحسين العملية التربوية التعليمية، من خلال اهتمامه بجميع المحاور المتعلقة بالعملية التعليمية، ولعل أبرز أهداف الإشراف التربوي (لهلوب، 2020؛ وفرحان، 2012) تتمثل في تحسين أداء النظام التعليمي وتطويره لتحقيق مزيد من الفاعلية والكفاءة الإنتاجية، والمشاركة الفاعلة في تهيئة وإعداد المعلم الكفء، للقيام بفعاليات العملية التعليمية التعلمية، وإكساب المعلم المهارات والخبرات التربوية واستراتيجيات التدريس الحديثة في تخصصه، والعمل مع المعلم لتحقيق سلوكه التعليمي وتشخيص جوانب القوة والضعف لديه، وتنمية مهارات مدير المدرسة والمعلم ومساعدتهما على توظيفها، وتحسين مواقف التعليم لصالح التلميذ وهذا التحسين لا يكون عشوائياً، بل لا بد من تخطيطه، وإثارة اهتمام المعلمين وتشويقهم بالعملية التعليمية وتحسينها، أي أن يكون هناك استمرارية في التحسين مساعدة المعلم على التفريق بين الأهداف والوسائل وعلى رسم صورة واضحة للأهداف التي تعمل المدرسة على بلوغها، ومساعدة المعلم على رؤية مادته الدراسية في وضعها الصحيح بين سائر المواد الدراسية، بناء قاعدة خلفية صلبة بين جماعات المعلمين بحيث ينظر الواحد منهم أنه مكمل للآخر ومعزز له.

4.1.1.2 خصائص الإشراف التربوي

يتصف الإشراف التربوي بما يقدمه ويوفره من مساعدات لكل المؤثرين والمتأثرين بالعملية التعليمية من معلمين وإداريين وطلاب وأولياء أمور والمجتمع المحلي ككل، ويعمل على الاهتمام بالمعلمين والإداريين ليس بالناحية الوظيفية فقط وإنما أيضاً بالناحية الشخصية كذلك أي بالجوانب

الإنسانية للمعلم، والإشراف التربوي في سعيه إلى تحسين عناصر العملية التعليمية التعلمية داخل المدرسة وخارجها يتميز بالإيجابية والديناميكية والديمقراطي ، وذكر التبال (2018) بأن للإشراف التربوي مجموعة من الخصائص أهمها أنها عملية إنسانية، تهدف إلى الاعتراف بقيمة الفرد بصفته إنساناً لكي يتمكن المشرف التربوي من بناء صرح الثقة المتبادلة بينه وبين المعلم، وعملية قيادية، تتمثل في القدرة على التأثير في المعلمين والطلاب وغيرهم ممن لهم علاقة بالعملية التعليمية، والإشراف التربوي عملية شاملة، تعنى بجميع العوامل المؤثرة في تحسين العملية التعليمية – التعلمية، وتطويرها ضمن الإطار العام لأهداف التربية، وهو عملية ديمقراطية تقوم على احترام المعلمين والطلاب وغيرهم من المتأثرين بالعمل الإشرافي، وعملية علمية، تعتمد البحث والتجريب، وتوظيف نتائجها لتحسين التعليم، والإشراف التربوي عملية فنية متخصصة، تهدف إلى تحسين التعليم والتعلم من خلال رعاية وتوجيه وتنشيط النمو المستمر لكل من المعلم والطالب والمشرف، كما أنه عملية مرنة متطورة، لا تعتمد أسلوباً واحداً، وإنما تعتمد أساليباً متنوعة، يتطلب الإشراف التربوي عملية تقويم الأهداف، تلك العملية وخططها وبرامجها ووسائلها وأساليبها وأنشطتها المستخدمة ومردودها ونتائجها، كما يتطلب وضع وسائل قياس مناسبة لتقويم سائر جوانب هذه العملية وتوظيف نتائج التقويم في بناء خطط الإشراف التربوي وبرامجه.

5.1.1.2 أهمية الإشراف التربوي

1. وفقاً لما أشار إليه السبيل (2013)، وجاء في الدليمي (2016) فإن هناك حاجة ماسة للإشراف التربوي ليقوم بدوره الحيوي والفعال في تحسين وتطوير العملية التعليمية من خلال رفع كفاءة كل من المعلم والمدير، وبالتالي تنبع أهمية الإشراف التربوي من عدة جوانب لعل أبرزها يتمثل في الآتي: أن التربية لم تعد محاولات عشوائية، لكنها عملية منظمة لها نظرياتها ولها مدارسها الفكرية التي تسعى جميعها إلى الرقي بالإنسان، والإنسان بطبيعته يحتاج إلى

المساعدة والتعاون مع الآخرين، ومن هنا تنبع حاجة المعلم إلى المشرف التربوي كونه مستشاراً ومشاركاً له في العملية التعليمية من خلال التحاق عدد من غير المؤهلين تربوياً للعمل في مهنة التدريس يتطلب وجود المشرف التربوي ذلك المخطط والمدرب والمرشد، واصطدام بعض المعلمين القدامى المؤهلين تربوياً بواقع قد يختلف في صفاته وإمكاناته عما تعلموه سابقاً. من هنا جاءت ضرورة التدريب على الاتجاهات المعاصرة والطرق الحديثة في التدريس الذي يؤكد الحاجة إلى الإشراف التربوي، وحاجة المعلم المبتدئ إلى التوجيه والمساعدة للتكيف مع الجو المدرسي، وتوطيد علاقاته مع إدارة المدرسة والطلبة، وبالتالي فإن أهمية الإشراف التربوي تنبع من ضرورة التعاون ما بين المشرف والمعلم، وتوجيه المعلم وإرشاده والعمل على تهيئة الظروف الملائمة لنمو المهني، ونمو تلاميذ في الاتجاهات السليمة، كما تهدف إلى مساعدة المعلمين لاكتساب الكفاية الذاتية والمهارة الفنية التي تمكنهم من تقديم أحسن الخدمات التعليمية، هذا بالإضافة إلى دراسة العوامل التي تسهل أو تعوق عملية التعليم في موقف معين سواء ما يتصل بالطالب أو بالمدرسة أو بالبيئة والعمل على تحسينها، والأخذ والعطاء والتشاور وتبادل وجهات النظر، وتحقيق الأهداف التربوية التي تعمل المدرسة على تحقيقها، وذلك عن طريق الحرص على نمو المعلمين واثارة اهتمامهم، وتتجلى أهمية الإشراف كونه عمل تعاوني يركز بمفهومه الشامل على تنمية العملية التعليمية والتربوية، ويعزز من سلوك المعلم التعليمي من أجل تعزيز وتحقيق أهداف النظام التعليمي.

6.1.1.2 وظائف الإشراف التربوي

يقوم المشرف التربوي بعدة وظائف مختلفة في مجال الإشراف التربوي كما يراها الحاج (2020):

أولاً: وظائف إدارية يقع على المشرف التربوي مسؤوليات إدارية عديدة، من أهمها تحمل مسؤولية القيادة في العمل التربوي، التعاون مع إدارة المدرسة في عملية توزيع الصفوف والحصص بين المعلمين، حماية مصالح الطلاب، والإسهام في حل المشكلات الطارئة.

ثانياً: وظائف تنشيطية (الديناميكية) وتتمثل في تحفيز المعلمين وحثهم على الإنتاج العلمي والتربوي، والمشاركة في حل المشكلات التربوية القائمة في المدرسة ولدى مديريات التربية والتعليم، ومتابعة كل ما يستجد من أمور التربية والتعليم ونشرها بين المعلمين في المدارس.

ثالثاً: وظائف تدريبية تتعلق بتدريب المعلمين من أجل نموهم وتحسين مستوياتهم وأدائهم، وبالتالي تحسين الموقف التعليمي عامة.

رابعاً: وظائف بحثية وتشمل الإحساس بالمشكلات والقضايا التي تعيق مسيرة العملية التربوية، والسعي إلى تحديد هذه المشكلات والتفكر الجاد في حلها.

خامساً: وظائف تحليلية تتمثل بتزويد المعلمين بكيفية تحليل المناهج وفق نماذج نظرية لتحليل المناهج وتطويرها.

سادساً: وظائف ابتكاريه وتشمل ابتكار أفكار جديدة، وأساليب تسهم في تطوير العملية التربوية، وضع هذه الأفكار والأساليب موضع الاختبار والتجريب.

سابعاً: وظائف تقويمية وتتمثل هذه الوظائف بقياس مدى توافق عمل المعلم مع أهداف المؤسسة التربوية ومناهجها.

ثامنا: وظائف تحليلية تتضمن تحليل المناهج الدراسية، وتحليل أسئلة الامتحانات.

تاسعا: وظائف ابتكارية تتضمن ابتكار أفكار جديدة واساليب مستخدمة لتطوير العملية التربوية ووضع هذه الأفكار والاساليب موضع الاختبار والتجريب، وتعميم هذه الأفكار والأساليب بعد تجريبها وثبوت صلاحيتها.

وهنا نستنتج أن للمشرف التربوي عدة وظائف تتمثل في تحمل مسؤولية القيادة في العمل التربوي، وحل المشكلات التربوية القائمة في المدرسة، وتدريب المعلمين من أجل نموهم، وقياس أدائهم.

7.1.1.2 الأساليب الإشرافية

ذكر دفع الله (2018) في دراسته الأساليب الإشرافية من أهمها الآتي:

1. **الزيارات الصفية:** هي أحد الأساليب الإشراقية التي تمنح المشرف التربوي الفرصة ليرى على الطبيعة سير عملية التعليم وتقييمها، من أجل استخلاص التحديات، والاطلاع على الطرق والأساليب المستخدمة في التعليم.

2. **المداولات الإشرافية:** هو ما يدور من مناقشات بين المشرف التربوي وأحد المدرسين حول بعض المسائل المتعلقة بالأمور التربوية العامة التي يشترك في ممارستها سواء كانت هذه المناقشات موجزة أم مفصلة، عرضية أو مرتباً لها.

3. **تبادل الزيارات بين المعلمين:** هو أسلوب يترك أثرا في نفس المعلم ويزيد من ثقته بنفسه ويطلق إبداعه خاصة إذا تمت العملية وفق ضوابط مناسبة ومخطط لها.

4. **الدروس التطبيقية:** هو نشاط علمي يقوم به المشرف التربوي أو أحد المعلمين المتميزين داخل أحد الصفوف العادية وبحضور عدد من المعلمين، وذلك لمعرفة ملائمة الأفكار المطروحة للتطبيق العلمي في الميدان.

5. **المشغل التربوي (الورشة التربوية):** هو نشاط تعاوني عملي لمجموعة من المعلمين تحت إشراف قيادات تربوية ذات خبرة مهنية واسعة يعمل فيها المشتركون.

ومن حيث أساليب الإشراف المعاصرة، فقد أشارت الدجاني (2012)، إلى أنه وفقا للتطورات التربوية، ولتغير مفهوم التعليم والتعلم ولتغير وظيفة المدرسة تبعا لذلك، قد ازدادت مسؤوليات المشرف التربوية، في مساعدة المعلمين على التكيف مع تلك التغيرات وتنمية مقدرتهم على إتقان

الخدمات التربوية المتطورة وتقويمها، وهذا يعني ضرورة اتباع أساليب تربوية جديدة تتفق وتلك التغيرات، وبالتالي فإن أفضل الأساليب هي التي تركز على دمج المعلمين في الأنشطة الإشرافية والعمل معهم في حل المشكلات التعليمية.

وهناك ثلاثة أساليب أو أنماط إشرافية لتطوير مقدرات المعلمين كل حسب حاجته وإمكاناته وذلك لأداء المهمات الموكلة لهم على أفضل وجه، وهذه الأساليب هي: نمط الإشراف التربوي المباشر، ونمط الإشراف التربوي التشاركي، ونمط الإشراف التربوي غير المباشر، وجميعها تهدف إلى تطوير أداء وفعالية المعلمين، وتعد هذه الأنماط الإشرافية الثلاثة من الأنماط الإشرافية المناهضة للإشراف البيروقراطي التفتيشي التقويمي، وقد تساعد المشرفين التربويين في فتح آفاق المستقبل الإشراف فعال قادر على تحسين أداء المعلمين وعلى التجاوب لمتطلبات الغد وعلى مواجهة تحديات المستقبل.

ولعل أبرز أساليب الإشراف تتمثل في الآتي:

1. الإشراف الإكلينيكي:

يعد الإشراف الإكلينيكي من الاتجاهات الحديثة في عملية الإشراف التربوي التي تركز على المهارات التعليمية وطرق التدريس بهدف تحسين العملية التعليمية، ويقصد بمصطلح إكلينيكي (التقويم، التحليل، ومعالجة حالات حية ومشكلات واقعية ملموسة في بعض الميادين الخاصة ويتضمن هذا المصطلح الملاحظة المباشرة ويعتمد عليها، وهذا يشكل أحد الخصائص الرئيسة للإشراف الإكلينيكي، واختير مصطلح الإكلينيكي ليلفت النظر إلى أهمية التركيز على الملاحظة الصفية وتحليل سلوك المعلم والطالب باعتماد وتسجي جميع ما يحدث في غرفة الصف خلال عمليات التعليم والتعلم (Frederick & Benjamin, 2016).

2. الاشراف التصحيحي:

يهتم بإصلاح أخطاء المعلم الذي قد يقع فيها أثناء تأديته لعمله، دون الإساءة له والتشكيك في قدراته (الأبيض والرويلي، 2017).

3. **الإشراف الإبداعي:**

هذا النوع من الإشراف يعتمد على نوعية التعامل ونوعية النتائج التي تم التوصل إليها، وغالبا يستخدم مع المعلمين المستحدثين وهدفه الارتقاء بمستوى هؤلاء المعلمين حتى نصل بهم إلى أعلى درجات التمكن، ويهدف إلى الاستفادة من القدرات الإبداعية لدى المعلمين واستثمار ما لديهم من إمكانات جديدة غير تقليدية في المواقف التعليمية، وبالتالي نستطيع أن نستثمر أفكار المعلمين وأن نوجه جهودهم من أجل التوصل إلى أساليب جديدة وتقنيات حديثة والتواصل إلى إجراءات أكثر فاعلية تؤدي إلى الارتقاء بمستوى أداء المعلم وبالتالي الارتقاء بمستوى تحصيل المتعلمين، ويركز الإشراف الإبداعي تنمية القدرات الإبداعية لدى المتعلمين، وليس فقط لدى المعلمين، ويعمل على تشجيع الطلاب على الإبداع والابتكار واستثمار الموهبة لدى بعض الطلاب وتوظيفها في تطوير العملية التعليمية التعلمية (Harrison, 2014).

4.الإشراف الوقائي:

يحاول المشرف منع وقوع المعلم في الخطأ من خلال توقعه للأخطاء قبل وقوعها لتلافيها، فهو قادر على أن يتنبأ بذلك نتيجة الخبرة أثناء التدريس، وأثناء زياراته للمعلمين (الأبيض والرويلي، 2017).

8.1.1.2 الإشراف المدمج

يعد الإشراف المدمج من الأنماط الإشرافية الحديثة المعمول بها، ولا يوجد اتفاق على تعريفه إلا أنه يركز على توظيف التواصل الإلكتروني في الإشراف التربوي (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، 2013).

وعرفه الشمراني (2009) بنمط إشرافي يقدم مهمات للإشراف التربوي عبر وسائط عديدة على الحاسب الآلي وشبكاته إلى المعلمين والمدارس ليتيح لهم إمكانية التفاعل النشط مع المشرفين أم مع أقرانهم بصورة متزامنة أم غير متزامنة، مع إمكانية إتمام هذه العمليات في الوقت والمكان وبسرعة تناسب ظروف المشرفين فضلاً عن إمكانية إدارة هذه العمليات بهذه الوسائط.

9.1.1.2 الإشراف بالأقران

عملياً ظهر إشراف الأقران بعد ظهور ضعف ونقص في خدمات الإشراف في مدارس كولومبيا بالولايات المتحدة، حيث تم إجراء تعديلات على الإشراف الصفي، وتم تطويره لتلبية احتياجات المعلمين فيها بهدف تحسين التعليم الصفي من خلال تحسين العملية الإشرافية، واستعمال المصادر الموجودة، فتم التركيز على أسلوب الإشراف العيادي إذ أنه بالإمكان القيام بعملية تعديله حتى يتلاءم مع العملية التعليمية، وأصبح هذا النوع من الإشراف يدعم نفسه بنفسه دون الحاجة إلى محفزات خارجية (المطيري، 2019).

أما من حيث مفهوم الإشراف بالأقران فقد عرفه البعض بأنه "أسلوب يوظفه المعلمون، بهدف تنمية ممارستهم التعليمية وتطويرها، من خلال تبادل الخبرات المهنية والمعرفية، بطريقة تشاركية، في إطار من الثقة والاحترام المتبادلين، وكما يعرف على أن نمط من الجهود الموجهة نحو تحسين ممارسات المعلمين التعليمية الصفية انطلاقا من ملاحظة ومراقبة جوانب محددة في السلوك

التعليمي للمعلم؛ ليتدرب من قبل زميل أخر يختاره، في أجواء من الثقة والاحترام (صوص والجوارنة، 2014: 66).

عرف أيضا بأنه "أحد أساليب الإشراف التربوي الذي يقصد به أن يقوم نفر من المعلمين بزيارة زميل لهم في الصف أو خارجه، في مدرستهم أو في مدرسة مجاورة لتحقيق أهداف محددة ضمن خطة واحدة" (المعايطة، 2012: 31).

ويعرف على أنه "نمط من الأنماط الإشرافية المهمة كونه يقوم على التفاعل الإيجابي بين المشرفين والمعلمين والطلبة فيتم إشراكهم في تحديد وتحقيق أهداف العملية التعليمية والتعلمية لخدمة الطلبة الذين يعتبرون محور العملية التعليمية بكافة عناصرها، ويعرفه دليل مفاهيم الإشراف التربوي بأنه، نمط مبني علي فرضية التعاون بين متساويين من أجل اتخاذ قرارات تدريسية" (محمد، 2018: 21).

10.1.1.2 أهداف الإشراف بالأقران

يهدف الإشراف بالأقران إلى تحسين مهارات المعلمين، حيث يمتلك مجموعة من المسميات كالإشراف من قبل الزملاء أو التدريب من قبل الزملاء أو الملاحظة من قبل الزملاء، حيث عرف على أنه أسلوب في الإشراف التربوي يقوم به زميل بزيارة زميل أخر له، لتحقيق أهداف تعليمية معينة، وضمن خطة معينة، وبتعاون من المشرف التربوي، ومدير المدرسة، والمعلم (المعايطة، 2012).

كما ذكر يونس (2015) من أهداف الإشراف بالإقران تحسين عمليتي التعليم والتعلم عن طريق مساعدة المعلمين على النمو من خلال استخدام أساليب متنوعة، فقد تزايد الاهتمام بهذه العملية نتيجة لانتشار التعليم والنمو السريع في أعداد الطلاب والمعلمين والمدارس نتيجة للتغير الذي حدث في التربية من حيث الأهداف والأساليب، كما ينمي الإشراف بالإقران ميول وقدرات المعلم

نحو التعليم، ويوجهه ويشرف عليه ليزداد خبرته في مهنة التعليم ويحقق الاهداف المرجوة في العملية التعليمية.

11.1.1.2 نماذج الإشراف الأقران

تتعدد النماذج الخاصة بهذا النوع من الإشراف كما ذكرت في صوص والجوارنة (2014) وهي الآتي:

- النموذج الثلاثي: حيث يعمل المعلمون في مجموعات ثلاثية، يتبادلون أدوار المتحدث والمشرف والمسهل للجلسة، حيث يعتمل هذا النموذج على المشاركين أنفسهم لتحديد المهام والمسؤوليات الي يقومون بها.

- النموذج التشاوري البنيوي: هو نموذج ثنائي يركز على تنفيذ المهام من خلال الجلسات، حيث يقوم المعلمون فيها ببناء بعض الأنشطة الإشرافية العامة، كما ويتولى كل معلم إعطاء تغذية راجعة لزميله، وتكون تلك الجلسات ما بين أسبوعية أو كل أسبوعين.

12.1.1.2 خصائص الإشراف بالأقران

ذكر هيو (Hui, 2017)، أن من أهم خصائص الإشراف بالإقران هي الآتي:

1. يعتبر الإشراف بالإقران عملية رسمية وذات بعد مؤسسي.
2. يتفق المعلمون على زيارة صفوف بعضهم البعض مرتين على الأقل في السنة الدراسية الواحدة، ومن ثم عقد التغذية الراجعة يتلو كل زيارة صفية.
3. أن هذا الأسلوب يخص المعلمين وحدهم ، وليس المدير أو لأي أداري آخر.
4. إن الهدف الذي تسعى إليه عملية التقويم من قبل الأقران هو تحسين وتطوير مهارات المعلم بعيدا عن حساسية التقويم.
5. يحقق علاقات إيجابية بين المعلمين تقوم على الاحترام والثقة المتبادلين.

6. يوفر جواً اجتماعياً متماسكاً بين العاملين التربويين، ويشجع على تطوير العملية التعليمية.
7. يزود لمعلم المتدرب بالتغذية الراجعة التطويرية التي تؤدي إلى تحسين ممارساته التعليمية.
8. يحقق التكامل والتناسق بين جهود المعلمين والمشرف التربوي.
9. يمكن المعلمين المتدربين من تعديل ممارساتهم التعليمية بسهولة ويسر وسرعة.

13.1.1.2 إيجابيات الإشراف بالأقران

للإشراف بالإقران مجموعة من الإيجابيات كما جاء في حريز ومفرج (2018)، من أهمها الآتي:

1. يعتبر من الأساليب الإشرافية المناسبة في اشتراك المعلمين الآخرين (الزملاء) في الأساليب التعليمية.
2. تعزيز إيجابي لجوانب معينة في التدريس.
3. تثمين متزايد واعتراف كبير لمجهود المعلم من قبل أقرانه.
4. فهم متزايد للطلبة.
5. ميل معظم المعلمين إلى طلب النصح والإرشاد من زملاءهم أكثر من غيرهم، وخصوصاً المشرفين التربويين.
6. يستطيع المعلمين أن يزودوا بعضهم بعضا بآراء ومعلومات (التغذية الراجعة)، مفيدة جداً، دونما حاجة لتدريب طويل ومركز ودونما حاجة لاستخدام نماذج أو أدوات تقييمية معقدة.
7. يدعم علاقة الزمالة المهنية داخل المدرسة ويقويها كما وينمي بين الزملاء حب التعاون والمنافسة والبناء.

14.1.1.2 محددات الإشراف بالأقران

أشار زياد (2013) بأن لهذا الأسلوب مجموعة من المحددات أو جوانب القصور، وهي كالآتي:

1. إن المعلمين غير المدربين لن يستطيعوا القيام بعملية إشرافية أو تقويمية ذات مستوى عال، كالتي يقوم بها المشرفون التربويون أو المدربون تدريباً جيداً.

2. إن أسلوب التقويم من قبل الأقران قد لا يكون مرغوب فيه من منظور الربح والكلفة فالمعلمون ينبغي لهم التفرغ بعض الوقت لزيارة بعضهم بعضا أثناء التدريس.

3. هناك بعض العوائق التنظيمية في المدارس تجعل من تطبيق أسلوب الإشراف بالأقران أمراً ليس سهلاً.

4. يمكن أن تثار حساسية خاصة عند بعض المعلمين المزارين، ولكن يقضى عليها من خلال توضيح أهداف الزيارة.

5. يحذر من تقليد بعض المعلمين لزملائهم، بالرغم من اختلاف ظروفهم وطلبتهم وطبيعة مدارسهم.

6. يحذر من المبالغة في تجسيم الأخطاء، والسخرية، وإظهار عدم الثقة، والقسوة الزائدة في محاولة تقويم الحصة.

2.1.2 التمكين المعرفي

1.2.1.2 المعرفة

تعتبر المعرفة الأصل الجديد وهي أحدث عوامل الانتاج الذي يعترف به كمورد أساسي لإنشاء الثروة في الاقتصاد، حيث عرفت على أنها "أحد الأصول التي لها القدرة على تحويل

التقنية من مرحلة البحث إلى مرحلة التطبيق لإنتاج سلع وخدمات، كما عرفت أيضا بأنها عبارة عن رأس مال فكري وقيمة مضافة، ولا تعد كذلك إلى إذا اكتشفت واستثمرت من المنظمة، وتم تحويلها إلى قيمة لخلق الثروة من خلال التطبيق" (القهيوي، 2013: 51).

كانت المعرفة منذ الأزل المولد الرئيس لكل الأنشطة الإنسانية مهما كان نوعها وتوجهها ومستواها، ولكنها لم تستثمر استثماراً حقيقياً، ولم يلتفت إلى أهميتها الفعلية إلاّ مع نهايات الألفية السابقة، وبدايات الألفية الحالية بحيث تحولت إلى ركن من أركان النهضة في العالم (فريد وعبد العالي، 2018).

وهنا لا بد من توضيح مفهوم المعرفة والتي انطلق منها مفهوم إدارة المعرفة فقد تعددت التعريفات لمفهوم المعرفة والذي يعتبر من المفاهيم التي يصعب تعريفها وذلك يعود لطبيعة المفهوم وتعدد أبعاده وتعقيد مضمونه (صباح، 2015).

وكما وردت في القاموس المحيط: أن المعرفة من عرف الشيء أي علمه وأدركه بتفكر وتدبر لأمره (الفيروزبادي، 1977: 1114).

فالمعرفة هي عبارة عن معلومات تم تنظيمها ومعالجتها لتحويلها إلى خبرة وعلم مبتكر، أي هي المحصلة النهائية لاستخدام المعلومات من قبل صناع القرار الذين يحولون المعلومات إلى معرفة، وعمل مثمر يخدمهم ويخدم مجتمعاتهم (مسلم، 2014: 152).

وعرف على "أنه رأس مال فكري، أي مجموعة من القدرات المتميزة يتمتع بها عدد محدود من الأفراد العاملين في المؤسسة، تمكنهم من تقديم إسهامات فكرية تمكن المنظمة من زيادة إنتاجيتها وتحقيق مستويات أداء عالية مقارنة بالمنظمات المماثلة" (الرميدي، 2008: 48).

أما ديلونج (Delong, 2004: 27) فقد أوضح مفهوم المعرفة على أنه "عملية التبصر والفهم التي تنعكس عليه القدرة العملية التي تعتبر المصدر الأساسي للعمل ببراعة، وعند نقل المعرفة

للآخرين وتطبيقها بشكل متكرر يؤدي ذلك إلى تراكم الخبرات، وعند استخدامها بشكل ملائم يزيد الكفاءة".

تعددت التعريفات حول مفهوم المعرفة فمنها من تحدث أنها حالة ذهنية للفهم وإدراك الحقائق، وآخرين اعتبروها عناصر من الممكن تخزينها ومعالجتها، والبعض الآخر اعتبرها بيانات ومعلومات ومهارات، والبعض اعتبرها عملية ممارسة للخبرة، وذلك حسب المدارس الفكرية للباحثين وتعدد المناهج التي تناولت المعرفة (عثمان، 2010).

كما عرفت بأنها "موجودات غير منظورة للمنظمة، وتشمل الخبرة الواسعة والأسلوب المتميز للإدارة والثقافة المتراكمة للمنظمة، وكما تمثل المعرفة عملية تراكمية تكاملية تتكون على امتداد مدد زمنية طويلة نسبيا لتصبح متاحة للتطبيق والاستخدام من أجل معالجة مشكلات وظروف معينة، ومن ثم فإن المعرفة يجرى استخدامها لتفسير المعلومات المتوافرة عن حالة معينة، واتخاذ قرار حول كيفية إدارة هذه الحالة ومعالجتها" (عبد المقصود، 2017: 21).

فيما تناولت كحلات (2011: 23) المعرفة على أنها "كل المعلومات والخبرات والمهارات التي يستحضرها ويستخدمها الأفراد بغية أداء أعمالهم بإتقان أو لاتخاذ قرارات صائبة".

وحسب ما ترى الباحثة فإن جميع التعريفات تختلف في الشكل، لكنها في مضمونها تشير إلى البيانات التي يمكن التعبير عنها كمياً وكيفاً، كما تشير إلى المعلومات التي يمكن الحصول عليها من خلال الملاحظة.

2.2.1.2 تصنيف المعرفة

ذكر الأغا (2012) بأن المعرفة صنفت إلى صنفين، كالآتي:

1. **المعرفة الصريحة (Explicit Knowledge):** وهي المتاحة للآخرين والتي يسهل الوصول إليها والتعبير عنها، ومن ثم نقلها، ويعبر عنها بالرسم والكتابة والتحدث وتتيح التكنولوجيا تحويلها وتناقلها.
2. **المعرفة الضمنية (Tacit Knowledge):** وهي المعرفة القاطنة في عقول وسلوك الأفراد وتشير إلى الحدس والإحساس الداخلي، وهي معرفة خفية تعتمد على الخبرة وتنتقل بالتفاعل الاجتماعي.

3.2.1.2 مفهوم التمكين المعرفي

تعددت تعريفات التمكين المعرفي، إلا أن الفكرة للتمكين المعرفي تتلخص باستقطاب المعرفة، تكوين المعرفة، المشاركة بالمعرفة، تخزين وتوزيع المعرفة وإدارة التعاضد الإستراتيجي بين رأس المال الفكري وتكنولوجيا المعلومات لهدف تحقيق ميزة تنافسية مؤكدة للمؤسسة، أي أن التمكين المعرفي يهتم باستثمار الأصول المعرفية أو رأس المال الفكري واكتشاف القيم المخفية وغير الملموسة للأصول الإنسانية والفكرية في المنظمة، حيث عرفت أيضا بأنها تبرز في المنظمة القادرة على توليد المعرفة، فهي "مصدر أساسي للقيمة المضافة ونوع من الميزة التنافسية وسوق رئيسي لأعمال المنظمة، ونشاط مهم يتخلل كل جانب فيها، ومستخدموها ذو مؤهلات عالية وثقافة راقية فهم صناع المعرفة" (داسي، 2012: 18).

4.2.1.2 تعريف التمكين

من حيث المفهوم اللغوي عرف لغة على أنه: "مصدر للفعل "مكن" يقال "مكنه" لله من الشيء" تمكيناً" أو "أمكنه" منه، واستمكن الرجل من الشيء و"تمكن" منه، ولا "يمكنه" النهوض أي لا يقدر عليه، كما عرف على أنه "عملية الحصول على الحرية والقوة للقيام بما تريد" (ابن منظور، 2000: 680).

من حيث المفهوم الاصطلاحي عرف بأنه "إعطاء القوة اللازمة لأعضاء فريق العمل من تهيئة الوسائل اللازمة لتمكين سيطرتهم على العمل، كما عرف أيضا تقاسم السلطة والقوة والمسؤولية من خلال تفويضها إلى المستويات المختلفة ضمن الهيكل التنظيمي" (علوان، 2018: 81)، كما عرف التمكين المعرفي بأنه "محاولة لإيجاد طريقة لجعل المعرفة الكامنة التي يصعب الوصول إليها ممكنة ومتاحة عن طريق خلق وإيجاد بيئة تنظيمية حاضنة من شأنها تشجيع الثقة وتشارك المعرفة وجعلها في متناول الجميع" (كحلات، 2011: 10).

وأوضح قرواني (2017) أن التمكين يعد مفهوماً حديثاً يهدف إلى الارتقاء بالموارد البشرية في المنظمات وينمي روح التعاون وعمل الفريق، وله دور فعال في تعزيز الثقة بالنفس لدى المعلمين، واستثارة طاقاتهم نحو الإبداع، ويحثهم على التفكير الابتكاري الخلاّق، وينمي روح المبادرة لديهم، فهو ضمانة حيوية لاستمرار عمل المنظمات على اختلاف أنشطتها من خلال منح العاملين الثقة في صياغة أهداف المنظمة ورؤيتها وصناعة القرارات فيها، وبخاصة تحديد الطريقة والكيفية التي ينفذون بها مهامهم.

ومن وجهة نظر الباحثة تجد بأنه ليس لكلمة التمكين تعريف محدد حيث يتم تعريفها على أساس السياق والتخصص الذي استخدمت فيه.

5.2.1.2 قيم التمكين

بين الطراونة والنهدي (2017) في دراستهما بأن للتمكين مجموعة من القيم، أهمها الآتي:

1. **الاختيار:** وهي تعني درجة الحرية التي يتمتع بها الفرد في اختيار طرق تنفيذ مهام عمله.
2. **معنى العمل:** وهذا يشير إلى قيمة الهدف من العمل استنادا إلى معايير الفرد الذاتية، وهذا يعني أن يدرك الفرد الدور المنوط به وأنه عنصر مهم في المنظمة.

3. **الفعالية (الكفاءة) الذاتية:** هي قدرة الفرد على أداء وانجاز المهام الموكلة إليه بكفاءة واقتدار نتيجة تمتعه بالخبرات والمهارات.

4. التأثير: هو تيقن الفرد وإدراكه بأن له تأثير على القرارات والسياسات التي يتم اتخاذها وخاصة تلك التي تتعلق بعمله.

6.2.1.2 تمكين المعلم معرفيا: عرف تمكين المعلم معرفياً على أنه "إتاحة الفرصة للمعلمين لتحمل المسؤولية عن عملهم المهني والمشاركة في صنع القرار، والتطوير الشخصي والمهني، والاستقلالية المهنية، لتجعل منهم أفرادا قادرين على خدمة المدرسة بفعالية" (الزعيم، 2014: 35).

كما عرف بأنه "مساعدة المعلمين على المشاركة في القرارات الجماعية وأن يكون لهم أدوار واقعية في عملية صناعة القرار في المجتمع المدرسي" (Hicks & Dewalt, 2006: 18)، ومن هنا يتضح بأن تمكين المعلم عملية حاسمة لتطوير الكفاءة الشخصية، والقدرة على التصرف من خلال توفير فرص لاستعراض كفاءته.

ويرى غرارة ورضوان (2019) ضرورة متابعة أداء المعلمين ليتسم بالكفاءة والفاعلية، وحث طاقاتهم الكامنة وتحفيزهم وإثارة دافعيتهم نحو الأداء الأفضل لتحقيق الأهداف التعليمية التعلمية المنشودة، ويتطلب ذلك الاتصال بالمعلمين، بهدف التأثير بهم وإقناعهم وتوجيههم، وتقديم التغذية الراجعة التصحيحية والتطويرية.

7.2.1.2 مقومات تمكين المعلمين

أشار فولويد وآخرون (Fullwood et al., 2013: 81) بأن هناك مجموعة من المقومات للتمكين، من أهمها الآتي:

أولا– المهارة والوضوح: حيث يلاحظ أهميتها بصفتها مقوما أساسيا من مقومات تمكين المعلمين ومنحهم حرية في التصرف، وفي المشاركة، وفي التمكين.

ثانياً- الثقة بين القائد والمرؤوسين: الثقة تدل على استعداد الفرد للتعامل مع الآخرين بكفاءتهم أو أمانتهم أو صدقهم معتقداً واهتمامهم بمصلحته وعدم توقع إساءتهم.

ثالثا- الحوافز المادية والمعنوية: إن التمكين كما يؤكد الكثير ليس بمنحة مجانية، فهو مشاركة في المنافع والمخاطر وتحمل للمسئولية بشكل يساوي التفويض المعطى للمعلم.

رابعاً- التقدير والاحترام: إن عملية التمكين في حد ذاتها تتضمن نوع من التقدير والاحترام، فالإدارة لن تمنح موظفيها سلطة إلا إذا رأت قدرة هذا الموظف على القيام بواجبات تلك السلطة، وتقدير الإدارة لدور العامل والمسئولية التي يتحملها نتيجة للتمكين تدفعه إلى الحرص على أن يكون على قدر تلك المسئولية .

خامساً- الاتصال وتدفق المعلومات: تعد المعلومات سلاحا مهما يعتمد عليه الموظف في اتخاذ القرار وفي حل مشاكل العمل.

سادسا- العدالة والحيادية: حتى يحقق التمكين أهدافه فلابد أن يتوافر فيه صفتا العدالة والحيادية، التي تعني أن يكون التمكين من أجل تحقيق هدف عام للمنظمة، كما تعني تمكين العامل المؤهل والمشهود له بالكفاءة بصرف النظر عن أي عوامل شخصية

سابعاً- تفويض السلطة: وتعني قيام المسؤول بتفويض جزء من سلطاته إلى شخص آخر في المستوى الأدنى في الهرم الإداري ويصبح هذا الشخص مسئول أمام من فوّض إليه السلطات عن نتائج الأعمال التي يقوم بها ويخفف التفويض عبء العمل الإداري عن الرئيس صاحب الاختصاص الأصلي.

8.2.1.2 مناظير تمكين المعلم

خلال العقدين الأخيرين ظهر منظورين متكاملين لتمكين المعلمين، وهما:

المنظور الأول: المنظور البنائي- الاجتماعي تتمثل أصول هذا المنظور في نظريات التبادل الاجتماعي والقوة الاجتماعية، وهو منظور متضمن في القيم والأفكار الديموقراطية حيث الاعتراف بأن القوة من الممكن أن تستقر داخل الأفراد على جميع المستويات التنظيمية.

المنظور الثاني: المنظور النفسي المعرفي ويشير هذا المنظور إلى حالة من الشروط النفسية الضرورية لدى الأفراد تجعلهم يشعرون بأن لديهم سيطرة على قدرهم (Supermane & Mohd, 2018)

9.2.1.2 أهمية تمكين المعلمين

تنعكس أهمية تمكين المعلمين إيجابيا على بيئة المدرسة، وعلى الإدارة والمعلمين، كما ويؤدي تمكين المعلمين إلى ايجاد مناخ إيجابي يجعل مكان العمل، مكان مفضل ومحبب للنفس، ويجعل المعلمين يحصلون على قرارات أفضل وتنفيذ هذه القرارات على مستوى العام الدراسي، كما ويقلل من الشعور بالسلطة حيث تصبح خطوط السلطة غير واضحة، وتصبح الاتصالات المدرسية أكثر انفتاحا، كما أن إتاحة الفرصة للمعلمين في تحمل السلطة والمسؤولية عن اتخاذا لقرارات المتعلقة بعملهم يقلل الصراع بين الإدارة والمعلمين، ويوطد العلاقات الإنسانية (أحمد، 2012).

وأشار الهنداوي (2012) بأن هناك إجماع كبير بين الباحثين والممارسين بأن تمكين المعلم يعد عنصراً أساسياً للكفاءة والفعالية التنظيمية؛ فالتمكين له فوائد عديدة حيث يزيد من جودة القرارات، ويحسن من الممارسات التعليمية والإنجاز الأكاديمي للطلاب، كما ويرفع من جودة الحياة المهنية للمعلمين، ويقوي دافعية المعلمين والتزامهم ورضاهم عن العمل، كما أن التمكين يحرر المعلم من الرقابة الصارمة والجمدة، والسياسات المحددة، ويعطيه الحرية في تحمل المسؤولية عن التصرفات والأعمال التي يقوم بها.

كما أكدت السيد (2020) أن إعداد المعلم حتى يصل إلى مستوى جيد من التمكين المعرفي يحتاج إلى جهد متواصل وعمل دؤوب وتوعية دائمة، ولكي يقوم المعلم بدوره على أكمل وجه لابد أن يتمكن من إتقان عدة مهارات اهمها، التخطيط وتنفيذ الدروس والنشاطات التعليمية والتقويمية، وتوظيف التكنولوجيا في التعليم من خلال دمج تقنية المعلومات والاتصالات في عمليات التعلم وفقا للنظريات التربوية والمعايير العالمية، بحيث تسهم في اكساب الطلاب مهارات القرن الواحد والعشرون باستخدام الأدوات الرقمية، وتنسجم مع التطور التكنولوجي والمعلوماتي المتسم بانفجار المعرفة ومصادرها المتعددة، من أجل تخريج أجيال قادرة على الإبداع والابتكار والريادة، وبالتالي تحقيق مجتمع المعرفة.

10.2.1.2 أبعاد تمكين المعلمين

ذكر الزعيم (2014) بأن لتميكن المعلمين مجموعة من الأبعاد من أهمها الآتي:

البعد الأول: المهمة

يهتم هذا البعد بحرية التصرف التي تسمح للفرد الذي تم تمكينه من أداء المهام التي وظف من أجلها، أي يأخذ هذا البعد بعين الاعتبار كمية الاستقلالية التي يتمتع بها الموظف أو مجموعة الموظفين للقيام بمهام عملهم.

البعد الثاني: القوة

إن أولى الخطوات في التبصر والتعمق في مفهوم التمكين ترتكز على دراسة مفهوم القوة وكيفية تأثيرها على عملية التمكين ، سواء من ناحية وجهة نظر القيادة أو العاملين على حد سواء.

البعد الثالث: الالتزام

يأخذ هذا البعد بعين الاعتبار اكتشاف مصادر التزام الأفراد والإذعان التنظيمي لأسلوب محدد للتمكين، ويتصل بعد الالتزام بالمواضيع المتصلة بزيادة تحفيز الأفراد من خلل توفير احتياجات الفرد من القوة والاحتياجات الاجتماعية وزيادة الثقة بالنفس.

البعد الرابع: الثقافة

يبحث هذا البعد في مدى قدرة ثقافة المنظمة على تعزيز الشعور بالتمكين، فالثقافة التنظيمية التي توصف بالقوة والتحكم من غير المحتمل أن توفر بيئة ملائمة لنجاح التمكين، بل على الأرجح قد تشكل عائقا لبيئة التمكين، ويعتمد نجاح استراتيجية التمكين على بيئة المنظمة وأسلوب تنفيذها لعملية التمكين، فإذا تم إدارة بيئة المنظمة وأسلوب تنفيذ التمكين بقدرة وفاعلية فإن التمكين سيعزز تحسين الإنتاجية، والجودة، وتقليل التكاليف.

كما ذكر محمد (2012) في دراسته بأن لتمكين المعلم ثلاثة عشر بعداً، وهي: المحاسبية، السلطة، والقيادة، والتصميم، وتخطيط المنهج، الزماله، والتعاون، واتخاذ القرار، التأثير، والنمو المهني، المعرفة المهنية، المسؤولية، والكفاءة الذاتية، تقدير الذات، المكانة المعرفية، وتدريب.

11.2.1.2 آليات مقترحة لتدعيم تمكين المعلم

ذكر مسلم (2014) مجموعة من آليات اقترحها لتدعيم تمكين المعلم، وهي كالآتي:

الآلية الأولى: التوسع في تطبيق نمط الإدارة الذاتية بمدارس التعليم الأساسي.

الآلية الثانية: الأخذ بنمط الهيكل التنظيمي المفلطح للمدرسة.

الآلية الثالثة: زيادة فرق العمل المدارة ذاتياً.

الآلية الخامسة: تبني مبدأ الشفافية في العمل.

الآلية السادسة: مشاركة المعلمين في المكاسب المدرسية المختلفة.

12.2.1.2 عمليات التمكين المعرفي في المؤسسات التربوية

أصبحت عمليات التمكين المعرفي إحدى التطورات والمتطلبات في المجتمعات الحديثة والعالم ككل، هذا العالم الذي أصبح فيه نشر وتوليد المعرفة وتوظيفها من أهم المؤشرات التي تعتمد عليها في قياس تقدم الأمم والشعوب، فقد اقتحم التمكين المعرفي الميادين المختلفة ولم تكن المؤسسات التربوية بمعزل عن ذلك، لذا يتضح دور التمكين المعرفي في المؤسسات التربوية، ومدى مساهمته في رفع مستوى العملية التربوية والارتقاء بها، من خلال التركيز على العديد من القضايا والتي لها الدور في استخدام التمكين المعرفي وتوجيهه في المؤسسات التربوية فقد بينها العديد من الباحثين على أنها تتمثل بالقضايا الآتية:

-**تحديد فجوة المعرفة:** وتحدث تلك الفجوة عند قصور مستوى المعرفة في المؤسسة عن مستوى الحاجات المطلوبة من المعرفة، ومنه تستطيع وزارة التربية والتعليم مواجهة المواقف، ووضع الاستراتيجيات والخطط للتغلب عليها. كما أن اكتشاف المعرفة التي تمتلكها المؤسسة وفهمها في العديد من المؤسسات لا تخلو من المعرفة، لكن هذه المعرفة لا تستخدم بالشكل الصحيح، أو يصعب على العاملين في المؤسسة الوصول إليها (قرعان، 2020).

- **تشخيص المعرفة:** والتي تعمل المؤسسة من خلالها على تطوير المهارات توقعاً للحاجات المستقبلية، بحيث تعمل المؤسسة على تشخيص المعرفة المطلوبة حسب إمكانيات العاملين فيها، إضافة إلى تركيز المؤسسة على توقعات العاملين وآمالهم من تطبيق التمكين المعرفي في المؤسسة، حيث تشكل إدارة المعرفة النافذة للعاملين حول طبيعة عملهم وتوجيهها نحو التقدم والتطور (صباح، 2015).

- **توليد المعرفة ونشرها وتداولها:** يعتبر توليد المعرفة الفكرة المحورية لدى المؤسسات التربوية، فهي تعادل الابتكار والابداع لدى العاملين، لذا يتحتم على إدارات هذه المؤسسات تقديم المحفزات

للعاملين من أجل الاستفادة من خبراتهم ومعرفتهم في تطوير العملية التربوية (عبد المقصود، 2017).

-توظيف المعرفة وتفعيلها والاستفادة منها: يعتبر توظيف المعرفة في المؤسسات التربوية العامل الذي يكتشف الأفراد الذين يتمتعون بالابتكارات والقدرات العالية، فهم أفراد قادرين على اتخاذ القرارات وحل المشكلات، فهنا وجب التركيز على طريقة تفعيل هذه المعارف وتحقيق الاستفادة القصوى وتطوير العاملين ونشر ثقافة التعلم فيما بينهم (شقير، 2021).

ولتحقيق الاستفادة القصوى من التمكين المعرفي في المؤسسات التربوية يرى الهلالي (2011) أن على إدارات المؤسسة التربوية التأكيد على الابتكار والتعلم المستمر لأفراد المؤسسة، كما أن مساعدة الأفراد والعاملين في المؤسسة على تحديد دور المعرفة ومضمونها ومتطلبات تطبيقها لإنجاز العمل له الأهمية الأساسية في نجاح تطبيق المعرفة في المؤسسة التربوية، ولا يقل الأمر أهمية عن تعزيز دور القادة الذين يدعمون استخدام إدارة المعرفة سواء على مستوى الأفراد أو المؤسسة التربوية ككل.

أما نور الدين (2010) فقد حدد التمكين المعرفي بالتشارك والذي يعتبر العمل بروح الفريق للوصول لتحقيق أهداف المؤسسة، حيث أن عملية تشارك الأفراد تؤدي إلى تسهيل عملية توليد المعرفة ونشرها في المؤسسة، والثقة والتي تعتبر الثقة والايمان بقدرات الأفراد من أهم متطلبات التمكين المعرفي، فكلما توفرت الثقة أصبحت عملية تبادل الأفكار والمعلومات أسهل مما يزيد من حصيلة المعرفة، وتوطيد وتدعيم التمكين المعرفي، والتعلم فهو يهدف إلى إكساب المعارف لدى الأفراد القادرين والمستعدين لاستخدام تلك المعارف في اتخاذ القرارات الإدارية اللازمة لتسيير العمل.

3.1.2 العلاقة بين الإشراف بالأقران والتمكين المعرفي

2.2 الدراسات السابقة

يتناول هذا الجزء عرضاً للدراسات السابقة العربية والأجنبية ذات العلاقة، والمتعلقة بمحوري الدراسة، مرتبة من الأحدث إلى الأقدم.

1.2.2 الدراسات المتعلقة بالإشراف التربوي

كشفت **دراسة السلمي (2021)** عن درجة تطبيق المشرف التربوي بعض عمليات الجودة الشاملة في تنفيذ الورش التدريبية للمعلمين في (التخطيط، والتنفيذ، واستخدام التقنيات الحديثة، والأنشطة الاثرائية، والتقويم) من وجهة نظر أفراد العينة والأداء الفعلي للمشرفين حسب بطاقة الملاحظة في مصر، وكذلك معرفة مدى وجود فروق تعزى لاختلاف العمل الحالي، والنوع الاجتماعي، والمرحلة الدراسية، والتخصص، والمؤهل العلمي لأفراد عينة الدراسة، واستَخدم المنهج الوصفي التحليلي، تمثلت أداة الدراسة في استبيان من (50) فقرة موزعة على خمسة محاور (التخطيط والتنفيذ واستخدام التقنيات الحديثة، والأنشطة الإثرائية، والتقويم)، وبطاقة ملاحظة وتم تطبيق الاستبيان على عينة عشوائية مكونة من (204) مشرفاً ومشرفة تربوية و(362) معلماً ومعلمة في جميع المراحل التعليمية، بينما طبقت بطاقة الملاحظة على (15) مشرفاً ومشرفة تربوية، وأظهرت النتائج أن تطبيق المشرف التربوي بعض عمليات الجودة الشاملة في الورش التدريبية كان بدرجة متوسطة، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين استجابات عينة الدراسة تعزى لاختلاف العمل الحالي لصالح المشرف التربوي، ولصالح المرحلة المتوسطة، ولصالح الذكور في جميع المحاور ماعدا محور التقويم، والتخصص في محوري التخطيط، واستخدام التقنيات الحديثة لصالح التخصص الأدبي، في حين لم توجد فروق تعزى لاختلاف المؤهل العلمي.

وهدفت **دراسة السيد وآخرون (2020)** التعرف إلى مستوى ممارسة المشرفين التربويين لمهامهم الإشرافية وفق متطلبات الجودة الشاملة من وجهة نظر المعلمين في سلطنة عمان، ومعرفة طبيعة الفروق بين استجابات أفراد العينة حول تلك الممارسات تعزى للمتغيرين: النوع الاجتماعي، وسنوات الخبرة. اعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي، حيث جرى بناء استبانة تضمنت (48) فقرة، موزعة على خمسة أبعاد متعلقة بمهام المشرف التربوي وفق متطلبات الجودة الشاملة، ومن ثم تطبيقها على عينة عشوائية بسيطة تألفت من (220) معلماً ومعلمة بمدارس محافظة ظفار في سلطنة عمان، وكشفت نتائج البحث أن درجة ممارسة المشرفين التربويين لمهامهم الإشرافية وفق متطلبات الجودة الشاملة كانت مرتفعة. وعدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين استجابات أفراد العينة حول درجة ممارسة المشرفين التربويين لمهامهم الإشرافية وفق متطلبات الجودة الشاملة تعزى للمتغير: النوع الاجتماعي، وسنوات الخبرة.

وسعت **دراسة المالكي (2020)** التعرف إلى مستوى الأداء الإشرافي للمشرف التربوي الاختصاصي من وجهة نظر مدراء ومديرات المدارس الثانوية، إذ تمثلت المشكلة في الحاجة إلى تقويم الأداء لهم لوجود حالات من الضعف والشكوى لدى المدرسين فضلاً عن أهمية مثل هذه المواضيع، قامت الباحثة بتحديد مجتمع البحث الذي تكون من (264) مدير ومديرة وكانت العينة (97) فرداً، قامت الباحثة ببناء أداة خاصة بالبحث تكونت من (43) فقرة وخمسة مجالات، وخرجت الباحثة بعدة نتائج أهمها وجود مستوى جيد من الأداء الإشرافي للمشرفين وعدم وجود فروق ذات دلالة في متغير الشهادة، فيما ظهرت فروق ذات دلالة على مستوى الجنس لصالح الذكور.

أما دراسة **الحاج (2020)** فقد هدفت الكشف عن واقع تطبيق الإشراف التربوي التطوري في مدارس "الأونروا" بمحافظة غزة وسبل تطويرها، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدمت الاستبانة لجمع البيانات من أفراد العينة، تم اختيار عينة الدراسة بطريقة

عشوائية طبقية، والمكونة من (332) فرداً، منهم (165) معلماً و(167) معلمة من المجتمع الاصلي. توصلت الدراسة إلى أن درجة تطبيق الإشراف التربوي التطوري بجميع أبعاده وكذلك الدرجة الكلية كانت مرتفعة، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسط استجابات عينة الدراسة (المعلمين) تعزى لمتغير المنطقة التعليمية في بعد الإشراف التربوي التطوري غير المباشر وكذلك الدرجة الكلية للإشراف التربوي التطوري بشكل عام، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعدي الإشراف التربوي التطوري المباشر، والإشراف التربوي التطوري التشاركي لصالح منطقة رفح التعليمية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$)، بين متوسط درجات استجابة أفراد عينة الدراسة (المعلمين) في الإشراف التربوي التطوري بأبعاده ودرجته الكلية تبعاً للنوع الاجتماعي، والمؤهل الأكاديمي، والتخصص وسنوات الخبرة.

وكشفت **دراسة أمبوفو وآخرون (Ampofo et al., 2019)** تأثير أسلوب الإشراف التربوي التطوري المباشر لمديري المدارس على أداء المعلم في المدارس الثانوية العامة في دولة غانا، حيث استخدمت الدراسة طريقة تصميم الطرق المختلطة المدمجة، واختيرت عينة حجمها (617) فردا بطريقة عشوائية موزعة على (295) مدرساً و (222) محافظاً و (86) رئيس قسم و(13) مديراً إقليمياً لشعبة التوجيه التربوي في غانا، واستخدمت المقابلة والاستبانة كأداتي للدراسة ولجمع البيانات من عينة الدراسة. توصلت الدارسة إلى أن مديري المدارس خصصوا وقتاً قصيراً للغاية للإشراف على تخطيط الدروس وتطوير المعلمين، كما أثبتت أن لإشراف المديرين الدور البارز في تطوير أداء المعلمين.

وهدفت **دراسة هويي (Hui, 2017)** إلى إجراء عملية إشراف تربوي تجريبي بطريقة الملاحظة في المدارس في تايوان، واستخدمت المنهج التحليلي النوعي على عينة من المدارس بلغت (161)

مدرسة، أظهرت نتائج الدراسة أن الإشراف التطوري هام من أجل تحسين التربية، وضروري لإنجاح دور المعلمين، كما يعتقدون أنه من الضروري تحسين السلوكيات الإشرافية لمديري المدارس، كما أظهرت نتائج الدراسة أهمية الإشراف التطوري في عملية تحسين التعليم، والذي يساعد المعلمين في اتخاذ القرار وحل المشكلات.

وهدفت دراسة **ستارك وآخرون (Stark et al., 2017)** إلى إعادة استخدام الإشراف التربوي من خلال تعزيز الاستراتيجيات التي تركز على الحلول لتطوير المعلمين ليتسنى لهم ممارسة التأثير الإيجابي للوصول إلى نوعية راقية من المعلمين في ولاية تكساس، وهذا يتطلب من قادة المدارس إشراك المعلمين بطرق تدعم العمل الابداعي والمعرفي لديهم، وذلك من خلال الإشراف التربوي التشاركي القائم على نقاط القوة التي تشجع المعلمين وتدعم تطورهم المهني، بعيداً عن النمط الإشرافي التقليدي. استخدم المنهج شبه التجريبي لتدريب المعلمين، من خلال خضوعهم لامتحان قبلي وبعدي، وقد أظهرت النتائج أن الإشراف التربوي التطوري يركز على الحلول، ويدعم معرفة المعلمين حول أهم نقاط القوة والضعف لديهم والعمل على تطوير أنفسهم.

وهدفت **دراسة فريدريك وبنيامين (Frederick & Benjamin, 2016)** إلى معرفة مدى علم المشرفين بالإشراف العيادي، وكيفية استخدامهم له في تعزيز أداء المعلمين في المدارس الأساسية، كما هدفت إلى تحديد العلاقة المهنية بين المشرفين والمعلمين، وقد أجريت هذه الدراسة في دولة غانا، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من(111) شخصا، منهم(83) معلما، و(22) مديراً، و(5) مشرفين، ورئيس منطقة تعليمية في الإشراف، وتم استخدام الاستبانة والمقابلة كأدوات للدراسة، ومن أبرز النتائج: أن معظم مديري المدارس الأساسية على دراية بالإشراف العيادي، وقد استخدموه في الإشراف على المدارس الأساسية، وأن المديرين قادرين

على تطبيق معرفتهم بالإشراف العيادي على نحو كاف وفعال كما هو مطلوب في الإشراف على المعلمين، وأن المشرفين لا يكون لهم علاقة مهنية ودية مع المعلمين.

وتناولت دراسة **إيكياو (Ekayaw, 2014)** الممارسات والتحديات التي تواجه الإشراف التربوي التعليمي في المدارس الابتدائية في منطقة أسوسا في أثيوبيا، واستخدم المنهج الوصفي المسحي وعينة المراحل المتعددة والعينة العنقودية، كما استخدم الاستبيان كأداة للدراسة موزعة على عينه تكونت من (30) مديراً، و(13) مشرفاً و (157) معلماً، وأظهرت الدراسة أن محاولة المشرفين التربويين تحديد نقاط الضعف والقوة في أداء المعلمين كانت غير كافية، كما أن التحديات الرئيسة التي واجهت المشرفيين التربويين في المدارس الابتدائية كانت مزدوجة ومتعددة، حيث أُرهقوا بالمهام الأخرى، والتدريس بعبء كامل كالمعلمين الآخرين، كما لم يمنح المعلم مكافآت مالية.

وسعت **دراسة هارسون (Harrison, 2014)** التعرف إلى الدروس المستفادة من تطبيق "برنامج تطوير المدرسة والمديرية" في الأردن، ولتحديد الخطوات العملية لاستدامة عمليات التحسين في تقديم الدعم الفني للمدارس، وقد أجرى الباحث سلسلة من اللقاءات والمقابلات ومراجعة لوثائق مشروع تطوير التعليم نحو المعرفة، ومراجعة للتقارير التقييمية لدور الإشراف التربوي وعمليات التطوير، واستخدم المنهج التاريخي، وأكدت نتائج الدراسة على أن أداء المشرفين التربويين أقل من المأمول، وأكدت على ضرورة مراجعة الأدوار والمسؤوليات لبرنامج تطوير المدرسة بما في ذلك أدوار المشرفين التربويين لتعزيز مفهوم الدعم الفني، وتحديد دور المشرفين التربويين في تقييم أداء المعلمين، كما أكدت الدراسة على ضرورة الفصل بين دور المشرفين التربويين في تقديم عطاء مسؤولية الدعم الفني للمعلمين عن عمليات المساءلة، ومتابعة تحقيق النتائج إلى جهة أخرى.

وهدفت **دراسة كويكو واريك (Kweku & Eric, 2014)** إلى فحص آراء معلمي المرحلة الأساسية الحكومية اتجاه دور الإشراف بالأقران في تطوير نمو المعلمين المهني، وقد أجريت الدراسة في مدينة

وينيبا بغانا، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أداة الدراسة في الاستبانة كأداة لجمع المعلومات من عينة الدراسة، وتم تطبيقها على عينة الدراسة المكونة من (106) معلماً ومعلمة ممن لديهم على الأقل سنة واحدة في التدريس في المدارس الأساسية الحكومية وكان من أبرز نتائج الدراسة ما يلي: الغالبية العظمى من المعلمين يرون أن إشراف الأقران له أثر ايجابي في تطوير نموهم المهني من حيث التعرف على خصائص الطلبة النمائية، والمناهج وأساليب التدريس، واستخدام المواد التعليمية، وإدارة الفصول الدراسية، ووسائل التقييم، والاشراف التربوي يساعد في تحديد احتياجات المعلمين ووفقا لذلك يتم في تخطيط أنشطة التنمية المهنية للمعلمين.

وهدفت دراسة **العمرات والقمول (2013)** إلى تحديد درجة أثر الإشراف بالأقران على ثقة المعلمين وفاعليتهم والتزامهم ورغبتهم في التعاون في مدارس مديرية تربية قصبة الطفيلة من وجهة نظر المعلمين، حيث استخدمت الدراسة الاستبانة، من خلال إتباع المنهج الوصفي التحليلي، حيث أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) لمتغير المؤهل العلمي، في مجالات: الثقة في الإدارة، الثقة في المعلمين، الالتزام نحو المدرسة، والالتزام نحو عملية التعليم.

هدفت **دراسة الدجاني (2012)** التعرف إلى درجة ممارسة المشرفين التربويين لسلوك الإشراف التشاركي في محافظة العاصمة عمان وعلاقته بمستوى فعالية المعلمين من وجهة نظرهم، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، بلغت عينة الدراسة (342) معلما ومعلمة، بواقع (171) معلما و(171) معلمة، حيث أظهرت النتائج أن مستوى فاعلية المعلمين في المدارس الثانوية في محافظة العاصمة عمان من وجهة نظر المعلمين وممارسة المشرفين التربويين لسلوك الإشراف التشاركي كان بدرجة متوسطة، حيث أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في

مستوى فاعلية المعلمين في المدارس الثانوية في محافظة العاصمة عمان من وجهة نظر المعلمين تبعا للمتغيرات التالية الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة.

وسعت **دراسة كابوسوزغل وبالان (Kapusuzoglu & Balaban, 2010)** التعرف إلى أدوار مشرفي المرحلة الأساسية في تدريب المعلمين على وظائفهم، وذلك من خلال آراء المعلمين والمشرفين أنفسهم، وتكون مجتمع الدراسة من (297) معلما و(35) مشرفا يعملون في منطقتي بولو وديوز في تركيا، وتكونت عينة الدراسة من (152) معلما، و(26) مشرفا، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وأجابوا على استبانة مكونة من (48) فقرة، وأظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين لا يعتقدون أنهم تلقوا دعما كافيا من المشرفين، بينما رأى المشرفون أنهم أدوا أدوارهم بشكل كبير وكبير جدا.

2.2.2 الدراسات المتعلقة بالتمكين المعرفي

هدفت دراسة **شقير (2021)** التعرف إلى واقع تطبيق إدارة المعرفة في المدارس الحكومية وعلاقته بالتعليم الإلكتروني من وجهة نظر المديرين والمعلمين في محافظة سلفيت، واختلاف كل منها بحسب بعض المتغيرات: الجنس، والمسمى الوظيفي، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، ومستوى المهارة في استخدام الحاسوب، ومستوى المدرسة. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الكمي والنوعي، واختيرت عينة عشوائية بسيطة، وضمت (339) معلماً ومديراً طبقت عليهم الاستبانة، كما شملت على (24) معلماً ومديراً في مجموعتين بؤريتين وذلك لأغراض البحث النوعي. أظهرت نتائج الدراسة أن واقع تطبيق إدارة المعرفة لدى المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية في محافظة سلفيت جاء مرتفعاً، وجاء مستوى واقع تطبيق التعليم الإلكتروني متوسطاً، كما بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً في متوسطات واقع تطبيق إدارة المعرفة تبعا لمتغيرات (المسمى الوظيفي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)، في حين كانت الفروق دالة

إحصائياً تبعاً لمتغيرات الجنس ولصالح الإناث، مستوى مهارة استخدام الحاسوب ولصالح مستوى الاستخدام الكبير، ومستوى المدرسة لصالح الأساسية الدنيا. كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباط ايجابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين واقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة في المدارس الحكومية والتعليم الإلكتروني لدى المديرين والمعلمين في محافظة سلفيت.

هدفت دراسة **أساد وآخرون (Asad et al., 2021)** التعرف إلى تأثير إدارة المعرفة في مؤسسات إدارة التعليم في مدارس باكستان، وقد تم اعتماد منهج نوعي لجمع البيانات وتم إجراء المراجعة المكتبية بداخلها، وتم تحليل البيانات من خلال تقنيات تحليل المحتوى، لذلك فإن وحدة التحليل شملت الوثائق الحكومية والمقالات البحثية المنشورة وتقارير الوكالات الدولية، والمقالات الصحفية، والمواقع الإلكترونية، والكتب الإلكترونية، ومصادر الإنترنت، وأوراق المؤتمرات، ودراسات الحالة، والإحصاءات المتاحة عن إدارة العرفة في تطوير المنظمات في البيئات التعليمية. وأظهرت النتائج أن إدارة المعرفة تؤدي إلى زيادة الفعالية، والمزيد من العمل، والأداء الأفضل، وتعزيز كفاءة الموظفين، وتطوير أداء المعلمين بشكل أفضل، وإعطاء نتائج مميزة لإنجازات الطلاب، علاوة على ذلك، يمكن للمنظمات تطوير نظام يساعدها على اتخاذ القرارات في الوقت المناسب لتعزيز صورة المدرسة بين جميع أصحاب المصلحة بما في ذلك الآباء والمجتمع والمعلمين.

هدفت دراسة **شلش وعبد الغفور (2020)** إلى الكشف عن واقع تطبيق إدارة المعرفة في مدارس مديريتي قباطية وسلفيت الحكومية من وجهة نظر مديريها، وعما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المديرين تعزى إلى متغيرات جنس وسنوات خبرة المدير ومؤهله العلمي. واتبعت المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم تنفيذها على عينة مقدارها (91) مديراً ومديرة من خلال استبانة تكونت من ثلاثة مجالات. أظهرت النتائج أن استجابة المديرين جاءت على مستوى واقع تطبيق إدارة المعرفة في مدارس مديريتي قباطية وسلفيت الحكومية ككل كبيرة وكذلك على مستوى

مجالي إدارة المدرسة والمعلمين، وجاءت كبيرة جداً على مستوى الإمكانات والتقنيات، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً على مستوى مجالي إدارة المدرسة والإمكانات والتقنيات تعزى لمتغير الجنس وسنوات الخبرة، ولم تظهر وجود فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي على مستوى الأداة وعلى مستوى مجالي المعلمين والإمكانات والتقنيات. في حين أشارت إلى وجود فروق على مستوى مجال المعلمين ومستوى الأداة ككل، تعزى إلى متغير الجنس، ولصالح المديرات، وتعزى إلى متغير سنوات الخبرة، ولصالح من لديهم أقل من 5 سنوات، وأشارت إلى وجود فروق تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، ولصالح المديرين الذين يحملون درجة ماجستير فأعلى.

هدفت **دراسة أرناؤوط (2020)** التوصل إلى إجراءات مقترحة لتمكين المعلمين وظيفيا كمدخل لزيادة إقبالهم على شغل الوظائف الإدارية بالمدارس الثانوية بشمال سيناء، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها: لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات أفراد العينة في مجال تقييم شعور المعلمين بالتمكين الوظيفي، والتي تعزى لمتغير المؤهل العلمي، أن درجة واقع شعور المعلمين بالتمكين الوظيفي جاءت متوسطة.

وسعت دراسة **عبد العال (Abdalaal, 2020)** الكشف عن درجة تطبيق مديري المدارس الثانوية الحكومية لاستراتيجيات إدارة المعرفة في مديرية التربية والتعليم لمنطقة الزرقاء من وجهة نظر المعلمين. ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة، تكون مجتمع الدراسة من (1263) معلماً ومعلمة، وتكونت عينة الدراسة من (193) معلماً ومعلمة، ولتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها قام الباحث بإعداد استبيان مكون من (30) فقرة، وفسر الباحث النتائج باستخدام طريقة تحليلية وصفية. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة تطبيق مديري المدارس لاستراتيجيات إدارة المعرفة في مديرية التربية والتعليم لمدينة الزرقاء جاءت مرتفعة، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لاختلاف

الجنس ولصالح الإناث. كما وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمؤهلات العلمية، والخبرة.

وهدفت **دراسة قرعان (2020)** تحديد درجة إدارة المعرفة وعلاقتها بالتميز بين مديري المدارس الثانوية العامة في العاصمة عمان من وجهة نظر المعلمين. تألفت الدراسة من معلمين (ذكور وإناث) في العاصمة عمان (منطقة العقبة، منطقة الجامعة، ومنطقة القويسمه)، وبلغ عددهم (2464) معلماً، تكونت العينة من (335) معلماً. استخدم المنهج الوصفي التحليلي. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة إدارة المعرفة لدى مديري المدارس الثانوية العامة في العاصمة عمان من وجهة نظر المعلمين جاءت متوسطة. كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الأهمية بين متوسطات استجابة الأفراد لعينة الدراسة لدرجة إدارة المعرفة بين مديري المدارس العامة تعزى لمتغيرات الجنس والتأهيل التعليمي، وهناك اختلاف في استجابة أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح المعلمين الذين لديهم خبرة أكثر من (10) سنوات.

وسعت دراسة **عبد الرحمن (2019)** الكشف عن واقع تطبيق إدارة المعرفة في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم من وجهة نظر مديريها، وقد فحصت الدراسة إمكانية وجود فروق لواقع تطبيق إدارة المعرفة في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم من وجهة نظر مديريها تعزى لمتغيرات كل من الجنس، ومستوى المدرسة (أساسي- ثانوي)، وموقع المدرسة، والمؤهل العلمي، والتخصص. واستخدم المنهج الوصفي لمناسبته لمثل هذه الدراسات، وقد بلغ عدد أفراد المجتمع (129) مديراً ومديرة، اختيرت عينة عشوائية بسيطة من بينهم بلغ عددها (37) مديراً ومديرة. أظهرت نتائج الدراسة موافقة بدرجة كبيرة جداً على محور مستوى إدراك مفهوم إدارة المعرفة وأهميتها، ودرجة تطبيق إدارة المعرفة في المدرسة، وبدرجة متوسطة على محور المعوقات التي تواجه تطبيق إدارة المعرفة في المدرسة، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول واقع تطبيق

عمليات إدارة المعرفة في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم من وجهة نظر مديريها تبعاً لمتغيرات الدراسة: الجنس، ومستوى المدرسة، وموقع المدرسة، والتخصص.

وهدفت دراسة **سوبرمن ومهد طاهر** (**Supermane & Mohd Tahir, 2018**) التعرف على درجة ممارسة إدارة المعرفة في المدارس الابتدائية الماليزية، تم تصميم المسح المقطعي لجمع البيانات الأولية من (250) معلماً في المدارس الابتدائية في جنوب ماليزيا، وتحديد مستويات ممارسة إدارة المعرفة من خلال استبيان مقتبس من دورة إدارة المعرفة لماير وزاك (1996)، استخدم المنهج الوصفي التحليلي. أظهرت نتائج الدراسة أن جميع أبعاد إدارة المعرفة تمارس بشكل متوسط من قبل معلمي المرحلة الابتدائية ومع ذلك، كان تخزين المعرفة واسترجاعها هو البعد السائد مقارنة بالآخرين، في حين كان توزيع المعرفة هو البعد الأقل سيطرة في إدارة المعرفة، كما أظهرت عدم وجود فروق في ممارسة إدارة المعرفة في المدارس الابتدائية الماليزية تبعاً لمتغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، فيما أظهرت وجود فروق لصالح من لديهم خبرة تزيد عن 15 سنة.

وتناولت دراسة **محمد** (**2017**) وضع تصور للتكامل بين عمليات المناخ التربوي وإدارة المعرفة كمدخل لتحقيق الجودة بالمدارس الثانوية بمدينة المنصورة في مصر، ومن أجل تحقيق هدف الدراسة استخدم المنهج الوصفي التحليلي والاستبيان كأداة للدراسة على عينة من معلمي المدارس الحاصلة على شهادة الاعتماد التربوي لضمان الجودة والاعتماد والبالغ عددها (217) معلماً، أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة تكامل بين المناخ التربوي وعملية تطبيق المعرفة، حيث اتضحت مظاهر التكامل من خلال استجابة أفراد العينة والاتفاق على أن المعرفة التعليمية لها أثر في صورة خدمات تعليمية تقدم للمتعلمين.

وتناولت دراسة **فولود وآخرون** (**Fullwood et al., 2013**) اتجاهات الأكاديميين الجامعيين في الجامعات البريطانية نحو مشاركة المعرفة وعلاقتها ببعض المتغيرات ذات التأثير بأنشطة مشاركة

المعرفة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفي التحليلي، كما طبقت الدراسة على (11) جامعة بريطانية، ومن النتائج التي توصلت لها الدراسة وجود اتجاهات إيجابية لدى الأكاديميين، واعتقاد الأكاديميين أن مشاركة الجامعة سوف يوسع ويحسن من علاقاتهم الأكاديمية، كما يوفر لهم فرص التقدم والرقي، وكانت استجابة المشاركين محايدة فيما يتعلق بتأثير الهيكل التنظيمي ونوعية القيادة الجامعية، ومستوى التقنية في مشاركة المعرفة، بالإضافة إلى انتماء المشاركين الجامعيين قليلاً بالمقارنة مع الاستقلالية الذاتية لديهم.

وهدفت **دراسة أحمد (2012)** التعرف إلى تمكين المعلمين بمدارس التعليم العام وعلاقته بسلوك مواطنهم التنظيمي، كما لجأت الدراسة إلي استخدام المنهج الوصفي وذلك من أجل تحقيق هدف الدراسة، كما توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها أن مستوى تمكين معلمي مدارس التعليم العام بمدينة جدة (الدرجة الكلية) جاء على نحو مرتفع بمتوسط حسابي (3.71)، كما أظهرت الدراسة وجود فروق احصائية بين استجابات المعلمين حول مستوى تمكينهم تعزى للخبرة.

وأجرى **بوندريس (Bonduris, 2011)** دراسة هدفت التعرف إلى دراسة ظاهرة قيادة المعلمين في مدرسة مارك توين المتوسطة، تميزت بمستوى قيادة عال من المعلمين. حيث اعتمدت الدراسة أسلوب دراسة الحالة، والمنهج النوعي، واعتمدت على إجراء مقابلة أربعة من المعلمين ومدير المدرسة من أجل معرفة كيف تمكن الموقع من الحصول على هذه المستويات العالية من قيادة المعلمين وما هي الهياكل الموجودة في المدرسة التي تدعم هذا النوع من القيادة، كما تضمنت طرح عدد من الأسئلة على المشاركين تتعلق بالتعاون والقيادة الإدارية وأدوار المعلمين في المناصب القيادية الرسمية وغير الرسمية. تم نقل ردود المقابلة تنظيمها إلى أربع فئات مختلفة: التعاون، والدعم الإداري، وقادة المعلمين، والمجتمع، وتوصلت الدراسة لمجموعة من النتائج، أن المعلمين يتعاونون بطرق منظمة وغير منظمة، كما أن هناك تأثيراً للدعم الإداري.

وهدفت **دراسة عشيبة (2010)** تحديد مفهوم تمكين المعلمين وأبعاد التمكين ومبرراته وأهميته، وتعرف كل من الولايات المتحدة الأمريكية وهونج كونج في مجال تمكين المعلمين، ووضع تصور مقترح لتمكين معلم التعليم العام في الدول العربية على ضوء خبرة دولتي الدراسة وبما يتفق وظروف المجتمعات العربية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي واستخلصت الدراسة بعض الدروس من خبرة دولتي الدراسة يمكن الاستفادة منها في مجال تمكين معلمي التعليم العام في البلاد العربية، كما تقدمت الدراسة بتصور مقترح، تكون من منطلقات تمكين المعلمين، وأهداف تمكينهم، وبعض الإجراءات والآليات لتمكين المعلمين.

وأجرى **المهدي (2007)** دارسة للكشف عن العوامل المكونة لبنية تمكين المعلمين بمدارس التعليم الأساسي في مصر، وتقدير مستوى التمكين لديهم، واختبار مدى تأثير بعض المتغيرات الديموغرافية على إحساس المعلمين بالتمكين، والتعرف على أبرز معوقات تمكين المعلمين، ومن ثم طرح بعض الآليات المقترحة لتفعيل عملية تمكين المعلمين بمدارس التعليم الأساسي في مصر، وتكونت العينة من واعتمدت الدراسة على أسلوب التحليل العاملي الاستكشافي كطريقة منهجية للتحليل في إطار المنهج الوصفي لاستكشاف العوامل المكونة للتمكين لدى معلمي مدارس التعليم الأساسي في مصر، وتوصلت الدراسة إلى نتائج عديدة من أهمها: أن تمكين المعلم بنية متعددة الأبعاد تضم سبعة أبعاد هي :المشاركة في صنع القرار والنمو المهني، والمكانة المعرفية، والتأثير، والمشاركة في إعداد الجدول المدرسي، وفعالية الذات والاستقلالية في العمل، وأن مستوى تمكين المعلمين بمدارس التعليم الأساسي في مصر متوسط، وجود فروق دالة إحصائيا في الإحساس العام بالتمكين لدى المعلمين طبقا لمتغير الحلقة التعليمية.

وهدفت **دراسة تيرنر (Turner, 2006)** توضيح العلاقة بين الموقع في السلم الوظيفي ومدى التوجيه ونوع الصناعة وتأثيرها على مفاهيم التمكين ولقد كشفت الدراسة عن العلاقة بين مفاهيم

تمكين العاملين ومفاهيم القيادة والتوجيه ونوع الصناعة وقد استخدم المنهج الوصفي كما استخدم الاستبانة كأداة للبحث وقد شملت الدراسة (9) منظمات في الولايات المتحدة الأمريكية لتقييم تمكين العاملين وتقييم القيادة وقد توصلت الدراسة إلى بعض النتائج منها: أن العاملين يحصلون على قدر أقل من التمكين مما تشير إليه الإدارة العليا حيث يرى العاملون أنهم ممكنون بمعدل(3.7%) بينما ترى الإدارة العليا أنهم ممكنون بمعدل (92.8%)، وأوضح المشاركون أن قادتهم يتمتعون بقدر أقل من التمكين مما تدعيه الإدارة العليا حيث يرى الذين أجريت عليهم الدراسة أن قادتهم ممكنون بمعدل (80.6%)، بينما ترى الإدارة العليا أنهم ممكنون بمعدل (89.8%).

وهدفت **دراسة موي وآخرون (Moye et al., 2005)** التعرف إلى طبيعة العلاقة بين عملية تمكين المعلم ومستوى الثقة المتبادلة بين الأشخاص وتحديد مستوى ثقة المعلمين في مدير المدرسة والتي أجريت على عينة من معلمي المدارس الابتدائية الأمريكية يمثلون (21) مدرسة وتوصلت نتائج الدراسة أن المعلمين يظهرون مستويات عالية من الثقة في مديرهم عندما يرون أن عملهم له أهمية وأنهم لهم تأثير واضح على بيئة عملهم وبينت الدراسة أن العلاقة بين تمكين المعلم وتحقيق الثقة تتوافق مع العلاقات بين المعلمين والمشرفين عليهم في بيئات العمل.

3.2.2 الدراسات المتعلقة بالعلاقة بين الإشراف بالأقران والتمكين المعرفي

سعت **دراسة إكبوه وإزي (Ekpoh and Eze, 2015)** الكشف عن العلاقة بين تقنيات مديري المدارس الإشرافية والأداء الوظيفي للمعلمين في المدارس الثانوية في منطقة إيكم التعليمية بولاية النهر بنيجيريا، وقد أجريت الدراسة في ولاية النهر بدولة نيجيريا، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من(86) مديراً، و(344) معلما ومعلمة، و(1376) طالباً وطالبة، واشتملت أدوات الدراسة على استبانتين، استبانة التقنيات الإشرافية وموجهة لمديري المدارس والمعلمين، واستبانة الأداء الوظيفي للمعلمين وموجهة للطلبة، وكان من أبرز نتائج

الدراسة: وجود علاقة قوية استخدام مديري المدارس للتقنيات الإشرافية كالزيارات الصفية وورش العمل والأداء الوظيفي للمعلمين، وأن الأداء الوظيفي للمعلمين يتعزز عندما يتم الإشراف عليهم بشكل صحيح من قبل مديري المدارس وباستخدام تقنيات إشرافيه مختلفة.

وهدفت **دراسة توماس (Thomas، 2013)** التعرف إلى مدى فهم المعلمين للعلاقة بين الزيارات الإشرافية المصغرة وأداء المعلم، وأثر النمط الإشرافي غير التقليدي على الممارسات التربوية في تطوير العملية التعليمية. وقد أجريت هذه الدراسة في مدينة بوسطن الأمريكية، وقد اتبعت الدراسة المنهج النوعي عن طريق استطلاع للرأي على الإنترنت شمل (47) معلم ومعلمة ولقاءات فردية لثلاثة معلمين وثلاثة إداريين، وكانت أبرز النتائج ما يلي: تم بناء علاقة أقوى بين المشرف والمعلم نتيجة الزيارات الإشرافية المتواصلة، وهناك نجاح في تطوير أداء المعلم واكتساب مهارات جديدة تساهم في تحسين العمل التربوي.

وسعت دراسة **أيوول وألونغ (Oyewole & Alonge, 2013)** للكشف عن دور مديري المدارس الإشرافي، وتحضير المعلمين في مقاطعة إيكيني الوسطى في نيجيريا، وتكون مجتمع الدراسة من المديرين والمعلمين جميعهم في المدارس الثانوية في الولاية، استخدم المنهج الوصفي التحليلي، أظهرت الدراسة وجود علاقة إيجابية بين خبرة المديرين في أداء أدوارهم الإشرافية وتحفيز المعلمين. وكما أظهرت وجود علاقة دالة إحصائياً بين المدارس الكبرى والصغرى في أداء أدوار المديرين المشرفين، وتحفيز المعلمين على تلك المدارس.

وهدفت **دراسة لينتنر (Lintner, 2008)** تعريف العلاقة بين إدراك المعلم للتمكين واستخدام المدير للنفوذ، وتشير الدائرة المستمرة لجهود تحسين التعليم إلى أن هناك حاجة للمديرين في تقييم وإعادة تحديد أدوارهم القيادية بشكل مستمر. ويبدو أن التوقعات والمسؤوليات الملقاة على عاتق المدارس قد خلقت حاجة إلى القيادة في المدرسة لكي تكون مشتركة وموزعة بين المدرسين والمدراء، وقد

شاركت في هذه الدراسة ثلاث مدارس من مقاطعة ألاباما (Alabama) في الولايات المتحدة الأمريكية وقد تم تجميع ثلاثة أنواع من البيانات. الأولى مقياس رأيهم في قائمة القائد كمقياس لوجهة نظر المعلمين عن نوع السلطة التي يمارسها المدراء، والثانية مقياس مشاركة المدرسة في التمكين والذي تم استخدامه لقياس وجهات نظر المعلمين لمستوياتهم في التمكين. والثالثة تم استخدام الإجابة على الأسئلة المفتوحة للتعرف على تحديد مكونات العوائق والتسهيلات في تمكين المعلمين الغير مذكورين في كل من مقياس مشاركة المدرسة في التمكين ومقياس رأيهم في قائمة سلطة القائد، وتشير البيانات أن أكثر المعلمين من الأقاليم المشاركة يدركون أن مديريهم يعملون انطلاقا من قاعدة النفوذ والشرعية. وقد ذكر العديد من المعلمين بأن مديريهم لا ينطلقون من قاعدة تفعيل النفوذ في سمات المكافأة والسمات القهرية وهاتين السمتين هما على الأقل من بين القواعد ذات التأثير المهم في تمكين المعلم. كما أن السمات التي تم استنباطها من التغذية الراجعة للمعلم في التمكين تتمحور في الجودة الضعيفة في الهيئة الإدارية، المعايير، والتواصل، والقضايا الاجتماعية، والواجبات غير التدريسية. وقدم المعلمين عدد من التعليقات الجيدة عن وجهة نظهرهم في استخدام المدير للسلطة.

وعند استعراض الدراسات السابقة نجد أنها اتفقت واختلفت مع الدراسة الحالية في كل من الآتي:

من حيث الهدف هدفت دراسة السلمي (2021) إلى معرفة درجة تطبيق المشرف التربوي بعض عمليات الجودة الشاملة في تنفيذ الورش التدريبية للمعلمين في (التخطيط، والتنفيذ، واستخدام التقنيات الحديثة، والأنشطة الإثرائية، والتقويم)، أما دراسة السيد وآخرون (2020) فسعت للتعرف إلى مستوى ممارسة المشرفين التربويين لمهامهم الإشرافية وفق متطلبات الجودة الشاملة من وجهة نظر المعلمين في سلطنة عمان، وسعت دراسة المالكي (2020) التعرف إلى مستوى الأداء

الإشرافي للمشرف التربوي الاختصاصي من وجهة نظر المديرين والمديرات في المدارس الثانوية، وكشفت دراسة أمبوفو وآخرون (Ampofo et al., 2019) عن تأثير أسلوب الإشراف التربوي التطوري المباشر لمديري المدارس على أداء المعلم في المدارس الثانوية العامة في دولة غانا، وسعت دراسة شقير (2021) التعرف إلى واقع تطبيق إدارة المعرفة في المدارس الحكومية وعلاقته بالتعليم الإلكتروني من وجهة نظر المديرين والمعلمين في محافظة سلفيت، أما دراسة أسد وآخرون (Asad et al., 2021) فهدفت التعرف إلى تأثير إدارة المعرفة في مؤسسات إدارة التعليم في مدارس باكستان.

وترى الباحثة اختلاف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة، في معرفة دور مديري المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية في تفعيل الإشراف بالأقران وعلاقتها بالتمكين المعرفي للمعلمين معاً.

من حيث العينة: تنوعت المجتمعات والعينات المستخدمة في الدراسات السابقة من حيث الفئة المستخدمة وطبيعتها وحجمها، فقد استهدفت عدد من الدراسات المعلمين والمعلمات في المدارس الحكومية أو المدارس الخاصة أو مدارس وكالة الغوث في فلسطين مثل: دراسة السلمي (2021)، ودراسة السيد وآخرون (2020)، ودراسة الحاج (2020)، ودراسة الدجاني (2012)، ودراسات أخرى استهدفت المديرين والمديرات في المدارس: دراسة المالكي (2020)، ودراسة كويكو واريك (Kweku & Eric, 2014)، ومنهم من استهدف المعلمين والمديرين والمشرفين التربويين مثل: دراسة شقير (2021)، ودراسة فريدريك وبنيامين (Frederick & Benjamin, 2016)، ودراسة إيكياو (Ekayaw, 2014)،

وقد اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها كانت استهدفت فئتين وهما المعلمين والمشرفين التربويين في المحافظات الشمالية.

المنهج المستخدم: تنوع المنهج الإحصائي المستخدم في الدراسات السابقة بحيث استخدمت الدراسات السابقة المنهج الوصفي أو الوصفي التحليلي مثل: دراسة شلش وعبد الغفور (2020)، عبد العال (Abdalaal, 2020)، ودراسة قرعان (2020)، عبد الرحمن (2019)، في حين استخدمت دراسة شقير (2021)، المنهج الكمي والنوعي.

واتفقت الدراسة الحالية مع دراسة شقير (2021)، واختلفت مع باقي الدراسات السابقة في استخدامها لمنهجين الوصفي الارتباطي الكمي والمنهج النوعي.

من حيث الأداة: تشابهت معظم الدراسات السابقة في استخدامها للاستبانة كأداة للبحث، مثل السيد وآخرون (2020)، والمالكي (2020)، والحاج (2020)، وفي دراسة السلمي (2021)، ودراسة دراسة هويي (Hui, 2019)، طبقت أداة الملاحظة، أما في دراسة أمبوفو وآخرون (Ampofo et al., 2019)، فقد استخدمت المقابلة والاستبانة.

وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة أمبوفو وآخرون (Ampofo et al., 2019)، وتختلف عن الدراسات السابقة في اعتمادها أداتين: هما الاستبيان والمقابلة.

من حيث النتائج: لقد استطاعت الباحثة من خلال المطالعة والدراسة الاستفادة من الدراسات السابقة في الإطار النظري وفي صياغة المشكلة وأهميتها مع مراعاة التطورات التي تحدث باستمرار، واتفقت مع دراسة المالكي (2020) والتي أظهرت وجود مستوى جيد من الأداء الإشرافي للمشرفين، ودراسة الحاج (2020) والتي بينت أن درجة تطبيق الإشراف التربوي التطوري بجميع أبعاده وكذلك الدرجة الكلية كانت مرتفعة، والسيد وآخرون (2020) والتي أظهرت أن درجة ممارسة المشرفين التربويين لمهامهم الإشرافية وفق متطلبات الجودة الشاملة كانت مرتفعة.

واختلفت مع دراسة السلمي (2021)، والتي أظهرت أن تطبيق المشرف التربوي بعض عمليات الجودة الشاملة في الورش التدريبية كان بدرجة متوسطة.

واتفقت مع نتائج دراسات شقير (2021) والتي أظهرت أن واقع تطبيق إدارة المعرفة لدى المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية في محافظة سلفيت جاء مرتفعاً، وعبد العال (Abdalaal, 2020)، والتي أظهرت أن درجة تطبيق مديري المدارس لاستراتيجيات إدارة المعرفة في مديرية التربية والتعليم لمدينة الزرقاء جاءت مرتفعة، كما اتفقت مع دراسة شلش وعبد الغفور (2020) والتي أظهرت أن استجابة المديرين نحو واقع تطبيق إدارة المعرفة في مدارس مديريتي قباطية وسلفيت الحكومية من وجهة نظر مديريها جاءت كبيرة.

واستفادت الباحثة من الدراسات السابقة المذكورة في مجال بناء الإطار النظري، وكذلك توظيف الدراسات السابقة كمراجع في الدراسة الحالية، إضافة للاستفادة من مراجع الدراسات السابقة في الدراسة الحالية، وأخيراً استفادت الباحثة من الدراسات السابقة الواردة في مجال بناء أداة الدراسة والمتمثلة في الاستبيان وصياغة أسئلة الاستجابة الخاصة به.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

3. 1 منهجية الدراسة

3. 2 مجتمع الدراسة وعينتها

3. 3 أدوات الدراسة وخصائصها

3. 4 تصميم الدراسة متغيراتها

3. 5 إجراءات الدراسة

3. 6 المعالجات الإحصائية

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل الطرق والإجراءات التي اتبعت، والتي حددت منهجية الدراسة المتبعة، ومجتمع الدراسة والعينة، وعرض الخطوات والإجراءات العملية التي اتبعت في بناء أدوات الدراسة وخصائصها، ثم شرح متغيرات الدراسة، والإشارة إلى أنواع المعالجات الإحصائية المستخدمة في تحليل بيانات الدراسة.

1.3 منهجية الدراسة

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي الكمي والنوعي، وذلك لأنه أكثر المناهج ملائمة لطبيعة هذه الدراسة؛ حيث أن المنهج الوصفي الارتباطي هو الأمثل لتحقيق أهداف هذه الدراسة، كونه المنهج الذي يقوم بدراسة وفهم ووصف الظاهرة وصفاً دقيقاً من خلال المعلومات والأدبيات السابقة، وإن هذا المنهج لا يعتمد فقط على جمع المعلومات إنما يقوم بالربط وتحليل العلاقة ما بين متغيرات الدراسة للوصول إلى الاستنتاجات المرجو الوصول إليها من خلال الدراسة (عوده وملكاوي، 1992).

2.3 مجتمع الدراسة وعينتها

أولاً- مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والبالغ عددهم (10598)، معلماً ومعلمة في المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية، والمشرفين التربويين والبالغ عددهم (553)، مشرفاً ومشرفة للعام 2022/2021، وتركز المجتمع في مديريات (جنين، ونابلس (منطقة الشمال)، ورام الله

والبيرة، وضواحي القدس (منطقة الوسط)، وبيت لحم، والخليل (منطقة الجنوب)) حسب إحصائية وزارة التربية والتعليم.

ثانياً- عينة الدراسة:

أما عينة الدراسة، فقد اختيرت كالآتي:

أولاً- **العينة الاستطلاعية:** اختيرت عينة استطلاعية مكونة من (20) معلماً، و (10) مشرفين من المعلمين والمشرفين التربويين في المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية، وتركزت العينة في مديريات (جنين، ونابلس (منطقة الشمال)، ورام الله والبيرة، وضواحي القدس (منطقة الوسط)، وبيت لحم، والخليل (منطقة الجنوب))، وذلك بغرض التأكد من صلاحية أدوات الدراسة واستخدامها لحساب الصدق والثبات.

ثانياً- **عينة الدراسة الميدانية:** اختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية، وقد بلغ حجم العينة (618) من المعلمين والمشرفين التربويين في المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية، بحيث تم تقسيم المحافظات الشمالية إلى ثلاث مناطق شمال، وسط، وجنوب، وتم اختيار المحافظات في المرحلة الثانية وبشكل عشوائي، وتركزت العينة في مديريات (جنين، ونابلس (منطقة الشمال)، ورام الله والبيرة، وضواحي القدس (منطقة الوسط)، وبيت لحم، والخليل (منطقة الجنوب))، والجدول (1.3) يوضح توزيع عينة الدراسة الذين وزعت عليهم الاستبانة حسب البيانات الشخصية والعامة:

الجدول (1.3): توزيع عينة الدراسة حسب البيانات الشخصية والعامة

المتغير	الفئات	العدد	النسبة%
المديرية	جنين	102	16.5
	نابلس	116	18.8
	رام الله والبيرة	141	22.8
	ضواحي القدس	47	7.6
	بيت لحم	119	19.3

	الخليل	93	15.0
	المجموع	**618**	**100.0**
الجنس	ذكر	215	34.8
	أنثى	403	65.2
	المجموع	**618**	**100.0**
المؤهل العلمي	بكالوريوس فأقل	444	71.8
	دراسات عليا	174	27.2
	المجموع	**618**	**100.0**
عدد سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	125	20.2
	من 5- أقل من 10 سنوات	131	21.2
	10 سنوات فأكثر	362	58.6
	المجموع	**618**	**100.0**
التخصص	علوم طبيعية	445	72
	علوم حياتية	173	28
	المجموع	**618**	**100.0**
المسمى الوظيفي	مشرف تربوي	89	14.4
	معلم	529	85.6
	المجموع	**618**	**100.0**

يتبين من الجدول (1.3) أن (22.8%) من عينة الدراسة من المعلمين والمشرفين التربويين في المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية من مديرية رام الله والبيرة وهي الأعلى، أما أقلها نسبة فقد بلغت (7.6%) وتخص مديرية ضواحي القدس، كما يتضح أن (62.5%) من عينة الدراسة من المعلمين والمشرفين التربويين في المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية من الإناث، كما بلغت نسبة من يحملون مؤهل علمي بكالوريوس فأقل (71.8%)، وتبين أن (58.6%) من عينة الدراسة لديهم خبرة 10 سنوات فأكثر، وأن (72%) من عينة الدراسة لديهم تخصص علوم إنسانية، في حين بلغت نسبة المعلمين في عينة الدراسة (85.6%).

الجدول (2.3) يوضح توزيع عينة الدراسة من المعلمين والمشرفين التربويين في المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية الذين تمت مقابلتهم حسب البيانات الشخصية والعامة:

الجدول (2.3): توزيع عينة الدراسة من المعلمين والمشرفين الذين تمت مقابلتهم حسب البيانات الشخصية والعامة (ن=30)

الرقم	المتغير	العدد		العدد
1	الجنس	14	ذكر	16
2	المؤهل العلمي	20	بكالوريوس فأقل	10
3	المسمى الوظيفي	10	مشرف تربوي	20

3.3 أدوات الدراسة وخصائصها

لتحقيق أهداف الدراسة، اعتمدت الباحثة على أداتين هما: الاستبانة والمقابلة، ولجمع البيانات اعتمدت مقياسين بحيث تضمنت الاستبانة مقياسين، هما: مقياس الإشراف بالأقران، ومقياس التمكين المعرفي وهي كما يلي:

أولاً: مقياس الإشراف بالأقران

لتحقيق الغاية المرجوة من الدراسة الحالية، وبعد اطلاع الباحثة على الدراسات السابقة، وعلى عدد من المقاييس ذات العلاقة بالإشراف بالأقران، منها: دراسة السيد وآخرون (2020)، ودراسة المطيري (2019)، ودراسة المعايطة (2018)، قامت الباحثة بتطوير مقياس الإشراف بالأقران بناء على تلك الدراسات.

1.3.3 الخصائص السيكومترية لمقياس الإشراف بالأقران

صدق المقياس:

استخدم نوعان من الصدق، وكما يلي:

أ) الصدق الظاهري (Face validity)

للتحقق من الصدق الظاهري أو ما يعرف بصدق المحكمين لمقياس الإشراف بالأقران، عرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من ذوي الاختصاص والخبرة، وقد بلغ عددهم (10)

محكمين، كما هو موضح في ملحق (ب)، وقد تشكل المقياس في صورته الأولية من (38) فقرة؛ إذ أعتمد معيار الاتفاق (80%) كحد أدنى لقبول الفقرة، وبناء على ملاحظات وآراء المحكمين أجريت التعديلات المقترحة، واستناداً إلى ملاحظات المحكمين فقد عدلت صياغة بعض الفقرات، ولم تحذف أي من الفقرات، وبقي عدد فقرات المقياس (38)، كما هو مبين في الملحق (ت).

ب) صدق البناء (Construct Validity)

من أجل التحقق من الصدق للمقياس، استخدم صدق البناء على عينة استطلاعية مكونة من (30) من المعلمين والمشرفين التربويين في المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، واستخدم معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمجال الذي تنتمي إليه، كما هو مبين في الجدول (3.3):

جدول (3.3) قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس الإشراف بالأقران بالمجال الذي تنتمي إليه، للمقياس(ن=30)

الفقرة	الارتباط مع المجال التخطيط	الفقرة	الارتباط مع المجال الإجراءات التعليمية التعلمية	الفقرة	الارتباط مع المجال إدارة المناخ التنظيمي	الفقرة	الارتباط مع المجال التقويم
1	.78**	7	.85**	20	.88**	29	.87**
2	.86**	8	.84**	21	.87**	30	.79**
3	.83**	9	.72**	22	.86**	31	.85**
4	.80**	10	.85**	23	.85**	32	.80**
5	.84**	11	.84**	24	.89**	33	.89**
6	.80**	12	.86**	25	.88**	34	.84**
-	-	13	.87**	26	.91**	35	.88**
-	-	14	.80**	27	.83**	36	.87**
-	-	15	.82**	28	.88**	37	.83**
-	-	16	.74**	-	-	38	.83**
-	-	17	.81**	-	-	-	-
-	-	18	.83**	-	-	-	-
-	-	19	.78**	-	-	-	-

دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (p < .01)

يلاحظ من البيانات الواردة في الجدول (3.3) أن معاملات ارتباط الفقرات تراوحت ما بين (.72-.91)، وكانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً؛ إذ ذكر جارسيا (Garcia, 2011) أن قيمة معامل الارتباط التي تقل عن (.30) تعتبر ضعيفة، والقيم التي تقع ضمن المدى (.30– أقل أو

يساوي 70.) تعتبر متوسطة، والقيمة التي تزيد عن (70.) تعتبر قوية، لذلك لم تحذف أي فقرة من فقرات المقياس.

ثبات مقياس الإشراف بالأقران:

للتأكد من ثبات مقياس الإشراف بالأقران، وزعت أداة الدراسة على عينة استطلاعية مكونة من (30) من المعلمين والمشرفين التربويين في المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة. وبهدف التحقق من ثبات الاتساق الداخلي للمقياس ومجالاته، فقد استخدم معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) على بيانات العينة الاستطلاعية، وبلغ عدد فقرات المقياس بعد قياس الصدق (38) فقرة، والجدول (4.3) يوضح ذلك:

جدول (4.3): معاملات ثبات مجالات مقياس الإشراف بالأقران بطريقة كرونباخ ألفا

المجال	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
التخطيط	6	.90
الإجراءات التعليمية التعلمية	13	.96
إدارة المناخ التنظيمي	9	.97
التقويم	10	.95
الدرجة الكلية	**38**	**.98**

يتضح من الجدول (4.3) أن قيم معاملات ثبات كرونباخ ألفا لمجالات مقياس الإشراف بالأقران تراوحت ما بين (.90-.97)، كما يلاحظ أن معامل ثبات كرونباخ ألفا للدرجة الكلية بلغ (.98)، وتعتبر هذه القيم مرتفعة وتجعل من الأداة قابلة للتطبيق على العينة الأصلية.

ثانياً: مقياس التمكين المعرفي

من أجل تحقيق الغاية المرجوة من الدراسة الحالية، وبعد اطلاع الباحثة على الادب التربوي والدراسات السابقة وعلى مقاييس التمكين المعرفي المستخدمة في بعض الدراسات منها:

دراسة سماح (2020)، ودراسة غرارة (2019)، ودراسة الطراونة (2017)، قامت الباحثة بتطوير مقياس التمكين المعرفي بناء على تلك الدراسات.

2.3.3 الخصائص السيكومترية لمقياس التمكين المعرفي

صدق المقياس

استخدمت الباحثة نوعان من الصدق كما يلي:

أ) الصدق الظاهري (Face validity)

للتحقق من الصدق الظاهري أو ما يعرف بصدق المحكمين لمقياس مقياس التمكين المعرفي، عرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من ذوي الاختصاص والخبرة، وقد بلغ عددهم (10) محكمين، كما هو موضح في ملحق (ب)، وقد تشكل المقياس في صورته الأولية من (23) فقرة، إذ اعتمد معيار الاتفاق (80%) كحد أدنى لقبول الفقرة، وبناء على ملاحظات وآراء المحكمين أجريت التعديلات المقترحة، واستناداً إلى ملاحظات المحكمين، عدلت صياغة بعض الفقرات، ولم تحذف أي من الفقرات، وبقي عدد فقرات المقياس (23)، كما هو مبين في الملحق (ت).

ب) صدق البناء (Construct Validity)

للتحقق من الصدق للمقياس استخدمت الباحثة أيضاً صدق البناء، على عينة استطلاعية مكونة من (30) من المعلمين والمشرفين التربويين في المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، واستخدم معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمجال الذي تنتمي إليه، والجدول (5.3) يوضح ذلك:

جدول (5.3) قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس التمكين المعرفي بالمجال الذي تنتمي إليه، للمقياس(ن=30)

الفقرة	الارتباط مع المجال تشخيص المعرفة	الفقرة	الارتباط مع المجال توليد المعرفة	الفقرة	الارتباط مع المجال تطبيق المعرفة	الفقرة	الارتباط مع المجال إدامة المعرفة
1	.87**	6	.84**	11	.90**	17	.84**
2	.90**	7	.85**	12	.87**	18	.88**
3	.92**	8	.89**	13	.90**	19	.87**
4	.88**	9	.90**	14	.87**	20	.88**
5	.89**	10	.88**	15	.87**	21	.90**
-	-	-	-	16	.89**	22	.85**
-	-	-	-	-	-	23	.87**

دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (p < .01)

يلاحظ من البيانات الواردة في الجدول (5.3) أن معاملات ارتباط الفقرات تراوحت ما بين (.84-.92)، كما أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً؛ إذ ذكر جارسيا (Garcia, 2011) أن قيمة معامل الارتباط التي تقل عن (.30) تعتبر ضعيفة، والقيم التي تقع ضمن المدى (.30– أقل أو يساوي .70) تعتبر متوسطة، والقيمة التي تزيد عن (.70) تعتبر قوية، لذلك لم تحذف أي فقرة من فقرات المقياس.

ثبات مقياس التمكين المعرفي

للتأكد من ثبات مقياس تطوير التمكين المعرفي ومجالاته، وزع المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (30) من المعلمين والمشرفين التربويين في المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، وبهدف التحقق من ثبات الاتساق الداخلي للمقياس، ومجالاته، فقد استخدمت معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) على بيانات العينة الاستطلاعية، والجدول (6.3): يوضح ذلك:

جدول (6.3): معاملات ثبات مقياس التمكين المعرفي بطريقة كرونباخ ألفا

المجال	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
تشخيص المعرفة	5	.94
توليد المعرفة	5	.92
تطبيق المعرفة	6	.94
إدامة المعرفة	7	.95
الدرجة الكلية	**23**	**.98**

يتضح من الجدول (6.3) أن قيم معاملات ثبات كرونباخ ألفا لمجالات مقياس التمكين المعرفي تراوحت ما بين (92. - 95.)، كما يلاحظ أن معامل ثبات كرونباخ ألفا للدرجة الكلية بلغ (98.). وتعد هذه القيم مرتفعة، وتجعل من الأداة قابلة للتطبيق على العينة الأصلية.

المقابلة

بنيت هذه الأداة بالاعتماد على أداة الدراسة الاستبانة؛ وذلك لتعزيز النتائج التي استخرجت من خلال تحليل إجابات الاستبانة. طورت أداة المقابلة بما يتلاءم مع أهداف الدراسة، وصيغت جميع الأسئلة بما يعزز من فقرات مجالات الاستبيان، وتم عمل تصنيفات لاستجابة المعلمين والمشرفين التربويين في المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية، للإجابة عن أسئلة المقابلة ومناقشة النتائج، وكان ذلك بعد التعريفات الإجرائية لمتغيرات الدراسة.

بلغ عدد أسئلة المقابلة أربعة أسئلة وهي كالآتي:

السؤال الأول: ما هي النشاطات التي يقوم بها مدير المدرسة لتفعيل دور الإشراف بالأقران في مجال التخطيط؟

السؤال الثاني: ما هي الإجراءات التعليمية والتعلمية التي يمارسها مدير المدرسة لتفعيل الإشراف بالأقران؟

السؤال الثالث: ما هي الأساليب التي يتبعها مدير المدرسة في تفعيل الإشراف بالأقران في مجال التقييم؟

السؤال الرابع: ما هي الممارسات التي يقوم بها مدير المدرسة في مجال التمكين المعرفي للمعلمين؟

صدق أداة المقابلة:

تم عرض أداة المقابلة على (10) من المحكمين المتخصصين في العلوم التربوية والاجتماعية، ملحق (ت)، وذلك لمعرفة آرائهم حول أسئلة الأداة، ومدى وضوحها، وقدرتها على قياس أهداف الدراسة، هذا بالإضافة إلى معرفة صحة الأسئلة من ناحية سلامة صياغتها، وملاءمتها للغرض الذي وضعت من أجله، وقد عدلت بعض الأسئلة، واتفق (80%) من المحكمين على ما جاء من الأسئلة.

تصحيح مقياسي الدراسة:

أولاً: مقياس الإشراف بالأقران: تكون مقياس الإشراف بالأقران في صورته النهائية من (38) فقرة، موزعة على أربع مجالات كما هو موضح في ملحق (ث)، وقد مثلت جميع الفقرات الاتجاه الإيجابي للإشراف بالأقران.

ثانياً: مقياس التمكين المعرفي: تكون مقياس التمكين المعرفي في صورته النهائية بعد استخراج الصدق والثبات من (23) فقرة، موزعة على أربع مجالات كما هو موضح في ملحق (ث)، وقد مثلت جميع الفقرات الاتجاه الإيجابي للتمكين المعرفي.

وقد طُلب من المستجيب تقدير إجاباته عن طريق تدرج ليكرت (Likert) خماسي، وأعطيت الأوزان للفقرات كما يلي: موافق بشدة (5) درجات، موافق (4) درجات، محايد (3) درجات، غير موافق (2) درجتان، غير موافق بشدة (1)، درجة واحدة.

ولغايات تفسير المتوسطات الحسابية، ولتحديد مستوى الإشراف بالأقران والتمكين المعرفي لدى عينة الدراسة، حولت العلامة وفق المستوى الذي يتراوح من (1-5) درجات وتصنيف المستوى إلى ثلاثة مستويات: مرتفع، ومتوسطة ومنخفض، وذلك وفقاً للمعادلة الآتية:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{الحد الأعلى _ الحد الأدنى (لتدرج)}}{\text{عدد المستويات المفترضة}} \quad 1.33 = \frac{1-5}{3}$$

وبناء على ذلك، فإن مستويات الإجابة على المقياس تكون على النحو الآتي:

جدول (7.3): درجات احتساب مستوى الإشراف بالأقران والتمكين المعرفي

مستوى منخفض	2.33 فأقل
مستوى متوسط	3.67 - 2.34
مستوى مرتفع	5 -3.68

4.3 متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات المستقلة والتابعة الآتية:

أ- المتغيرات المستقلة:

1. **المديرية:** وله ستة مستويات هي: (1- جنين، 2- نابلس، 3- رام الله والبيرة، 4- ضواحي القدس، 5- بيت لحم، 6- الخليل)
2. **الجنس:** وله مستويان هي: (1- ذكر، 2- أنثى).
3. **المؤهل العلمي:** وله مستويان هي: (1- بكالوريوس فأقل، 2- دراسات عليا).
4. **عدد سنوات الخبرة:** وله ثلاثة مستويات هي: (1- أقل من 5 سنوات، 2- من 5- أقل من 10 سنوات، 3- 10 سنوات فأكثر).
5. **التخصص:** وله مستويان هي: (1- علوم إنسانية، 2- علوم طبيعية).
6. **المسمى الوظيفي:** وله مستويان هي: (1- مشرف تربوي، 2- معلم).

ب-المتغير التابع:

أ. الدرجة الكلية والمجالات الفرعية التي تقيس الإشراف بالأقران لدى عينة الدراسة.

ب. الدرجة الكلية والمجالات الفرعية التي تقيس التمكين المعرفي لدى عينة الدراسة.

5.3 إجراءات تنفيذ الدراسة

نفذت الدراسة وفق الخطوات الآتية:

1. جمع المعلومات من العديد من المصادر كالكتب، المقالات، التقارير، الرسائل الجامعية، وغيرها، وذلك من أجل وضع الإطار النظري للدراسة.
2. الحصول على إحصائية بعدد المعلمين والمشرفين التربويين في المدارس الحكومية الأساسية في المحافظات الشمالية في مديريات عينة الدراسة.
3. تحديد مجتمع الدراسة، ومن ثم تحديد عينة الدراسة.
4. تطوير أدوات الدراسة من خلال مراجعة الأدب التربوي في هذا المجال.
5. تحكيم أدوات الدراسة.
6. تطبيق أدوات الدراسة على عينة استطلاعية ومن خارج عينة الدراسة الأساسية، إذ شملت (30) من المعلمين والمشرفين التربويين في المدارس الحكومية الأساسية في المحافظات الشمالية في مديريات عينة الدراسة، وذلك بهدف التأكد من دلالات صدق وثبات أدوات الدراسة.
7. تطبيق أدوات الدراسة على العينة الأصلية، والطلب منهم الإجابة على فقراتها بكل صدق وموضوعية، وذلك بعد إعلامهم بأن إجابتهم لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.
8. إدخال البيانات إلى ذاكرة الحاسوب، حيث استخدم برنامج الرزمة الإحصائي (SPSS 25) لتحليل البيانات، وإجراء التحليل الإحصائي المناسب.
9. تحليل البيانات التي جرى الحصول عليها من خلال المقابلة وتصنيفها المجالات المحددة في الأسئلة
10. مناقشة النتائج التي أسفر عنها التحليل في ضوء الأدب النظري والدراسات السابقة، والخروج بمجموعة من التوصيات والمقترحات البحثية.

6.3 المعالجات الإحصائية

من أجل معالجة البيانات الكمية استخدم برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS 25)، وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

1. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية.
2. معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) لفحص الثبات.
3. اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، لفحص الفرضيات المتعلقة بالفروق بمتغيرات أكثر من مستويين مثال عدد سنوات الخبرة.
4. اختبار أقل فرق دال (LSD) للمقارنات البعدية للفروق بين المتوسطات الحسابية.
5. اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-test)، لفحص الفرضيات المتعلقة بالفروق بمتغيرات التي تتكون من مستويين مثال الجنس.
6. اختبار بيرسون (Pearson Correlation) لمعرفة دلالة العلاقة بين الإشراف بالأقران والتمكين المعرفي لدى عينة الدراسة، كذلك لفحص صدق الداخلي لمقاييس الدارسة.
7. اختبار معامل الانحدار المتعدد المتزامن (Inter Multiple Regression) باستخدام أسلوب الإدخال (Inter) لمعرفة مدى اسهام (مجالات الإشراف بالأقران) في التنبؤ في التمكين المعرفي لدى مديري المدارس الأساسية في المحافظات الشمالية.
8. ولمعالجة البيانات النوعية، جرى تحليلها وفق الأسئلة ومن ثم تصنيفها في مجالات فرعية محددة واستخراج النسب المئوية.

الفصل الرابع

عرض نتائج الدراسة

1.4 النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة

2.4 النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة

الفصل الرابع

عرض نتائج الدراسة

يتناول هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة في ضوء أسئلتها وفرضيتها التي طرحت، وقد نظمت وفقاً لمنهجية محددة في العرض، وكما يلي:

1.4- النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة

1.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما دور مديري المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية في تفعيل الإشراف بالأقران من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين؟

للإجابة عن السؤال الأول حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية للمجالات والدرجة الكلية لمقياس تفعيل الإشراف بالأقران لدى مديري المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين، والجدول (1.4) يوضح ذلك:

جدول (1.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمجالات مقياس الإشراف بالأقران للمعلمين وعلى المقياس ككل مرتبة تنازلياً

المجال	الترتيب	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	2	التخطيط	3.87	.64	مرتفع
2	3	الإجراءات التعليمية التعلمية	3.83	.68	مرتفع
3	1	إدارة المناخ التنظيمي	3.88	.70	مرتفع
4	4	التقويم	3.81	.69	مرتفع
		الدرجة الكلية	**3.84**	**.66**	**مرتفع**

يتضح من الجدول (1.4) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على مقياس الإشراف بالأقران ككل بلغ (3.84) وبتقدير مرتفع، أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجالات مقياس الإشراف بالأقران، فتراوحت ما بين (3.81-3.88)، وجاء مجال "إدارة

المناخ التنظيمي" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.88) وبتقدير مرتفع، بينما جاء مجال "التقويم" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.81) وبتقدير مرتفع.

وهذا ما أكدته نتائج المقابلة في أن المبحوثين يدركون أهمية النشاطات التي تتعلق بمجال التخطيط لتفعيل دور مديري المدارس نحو الإشراف بالأقران، فقد اتفق (80%) من المعلمين على أن من ضمن النشاطات التي يقوم بها المديرون هي إعداد خطة لتفعيل دورهم في مجال التخطيط والتي تتركز على الزيارات الصفية، ومتابعة التحضير، والزيارات التبادلية، ومتابعة التطور المهني لدى المعلمين بما ينسجم مع الخطة، وتدريب المعلمين على استخدام التقنيات الحديثة.

فبما يتعلق بالتخطيط أجمع (70%) من المشرفين التربويين من خلال زياراتهم المدرسية أن التخطيط لدى مديري المدارس يتركز على عمل برنامج للزيارات التبادلية بين معلمي المبحث الواحد، ومعلمي المجال العلمي وكذلك معلمي المجال الأدبي. ورأى (60%) من الذكور معلمين ومشرفين بأن الممارسات التي يقوم بها المديرون لتفعيل الإشراف بالأقران هي: تطوير البيئة المدرسية البشرية والمادية لتسهيل الإجراءات التعليمية التعلمية المتعلقة بتفعيل الإشراف بالأقران، ووضع جدول خاص بالمعلمين للقيام بالزيارات التبادلية سواء داخل المدرسة أو مع المدارس الأخرى، ومتابعة تنفيذ هذا الجدول وإذا اقتضت الضرورة يتم استدعاء المشرف التربوي ليبقى على إطلاع بما يقوم به المديرون ويستفيدوا من خبراتهم في تنفيذ الإجراءات التعليمية التعلمية. فيما أضافت (70%) من الإناث معلمات ومشرفات، بتنفيذ المدير لإجراءات أخرى بحيث يعمل على التشاور في اتخاذ قراراته مع المعلمين والمشرفين التربويين، والعمل على رفع الكفايات التعليمية التعلمية من خلال التطوير التكنولوجي باستخدام طرائق التدريس الحديثة، يؤكد على توثيق الإيجابيات البارزة في حصة المعلم المضيف، ويشيد بها ويوصي بزيارة معلم متميز للاستفادة من خبرته في إدارة فعاليات الحصة. أما بخصوص التقويم فقد أجمع (80%) من المعلمين أن مديري

المدارس يتبعون مجموعة من الأساليب، منها أسلوب الملاحظة، والحوار، والمناقشة لتصويب الوضع في حال تخلله مجموعة من الإجراءات التي تحتاج للتصويب، هذا بالإضافة إلى أن مديري المدارس يتيحون فرصة للمعلمين لتقويم أنفسهم، وأجمع (50%) من المعلمين والمشرفين التربويين على أن المعلم الزائر يقوم بكتابة تقرير يتضمن أهم النقاط الإيجابية التي استفاد منها خلال زيارته، ولا يكتب المعلم المزار أي تقرير ويكتفي بمعرفة النواحي الإيجابية للزيارة فقط.

كما أشار (60%) من المشرفين التربويين أن مديري المدارس يوظفون تكرار الزيارات، ودعوة المعلمين لتبادل الزيارات فيما بينهم والتي تكون مدعاة لنشاط المعلم، ونموه المهني، ولها الأولوية في دعمه من خلال تقديم التغذية الراجعة، فعملية تبادل الزيارات هي بمثابة جهاز للكشف عن مواطن الضعف والقوة في عملية التعلم والتعليم، وإدخال التحسينات عليها، وتطويرها، وتجديدها، والتي تعدّ عنصراً هاماً من عناصر العملية التربوية التعليمية، وتتميز باستمراريتها، فهي دائمة ما دامت العملية التربوية مستمرة، وهي شاملة، حيث تراعي الجوانب المختلفة للنمو، من جوانب معرفية، وحركية، وانفعالية، فهي تحدث توازن في تنمية شخصية المعلم.

وقد حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجالات مقياس الإشراف بالأقران كل مجال على حدة، وعلى النحو الآتي:

1) مجال التخطيط

جدول (2.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال التخطيط مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

رقم الفقرة	الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	يقوم مدير المدرسة بتعريف المعلمين بآلية العمل وتطبيق إجراءات الإشراف بالأقران.	4.03	.67	مرتفع
2	2	يوضح للمعلمين طريقة تنفيذ مراحل الإشراف بالأقران.	3.9	.74	مرتفع
3	3	يطلع المعلمين على خطط حلقات تدريب الأقران.	3.89	.79	مرتفع
4	4	يتابع تنفيذ الخطط بالزيارة المنسقة مع كل فريق.	3.88	.77	مرتفع

رقم الفقرة	الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
5	6	يطلع المعلمين على محاضر اجتماعات تدريب الأقران.	3.72	.87	مرتفع
6	5	يطلع المعلمين على مدى تنفيذ الخطط من خلال الزيارات ويقدم المساعدة إذا لزم الأمر.	3.84	.81	مرتفع
		الدرجة الكلية	**3.87**	**.64**	**مرتفع**

يتضح من الجدول (2.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة لمجال التخطيط تراوحت ما بين (3.72 – 4.03) وجاءت فقرة "يقوم مدير المدرسة بتعريف المعلمين بآلية العمل وتطبيق إجراءات الإشراف بالأقران" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.03) وبتقدير مرتفع، بينما جاءت فقرة "يطلع المعلمين على محاضر اجتماعات تدريب الأقران" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.72) وبتقدير مرتفع.

2) مجال الإجراءات التعليمية التعلمية

جدول (3.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الإجراءات التعليمية التعلمية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

رقم الفقرة	الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
.1	9	يعمل مدير المدرسة على تهيئة الميدان التربوي لتقبل الإشراف بالأقران والاستفادة من الأنشطة المتنوعة.	3.81	.83	مرتفع
.2	1	يساعد على رفع الكفايات التعليمية التعلمية من خلال طرائق التدريس الحديثة.	3.92	.82	مرتفع
.3	3	يربط بين النظرية والتطبيق العملي.	3.9	.87	مرتفع
.4	13	يعزز استقلالية المعلمين من خلال الممارسات الإدارية.	3.65	.86	متوسط
.5	11	يعمل على توظيف أُسلوب الإشراف بالأقران في المدرسة.	3.75	.85	مرتفع
.6	2	يحث المعلمين على الاتصال والتواصل الفعال بينهم.	3.91	.84	مرتفع
.7	7	يراعي تكاملية الأدوار مع المعلمين في ادارة العملية التعليمية.	3.85	.85	مرتفع
.8	10	يعالج القضايا اليومية بالتعاون مع المعلمين.	3.78	.84	مرتفع

رقم الفقرة	الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
.9	5	يطرح الحلول للعقبات التي تعترض المعلمين أثناء قيامهم بأعمالهم.	3.86	.76	مرتفع
.10	12	يؤكد من خلال ممارساته على عدم مركزية السلطة لديه.	3.66	.86	متوسط
.11	4	ينفذ العملية الإشرافية باعتباره مشرفاً تربوياً مقيماً.	3.9	.81	مرتفع
.12	8	يعمل على التشاور في اتخاذ قراراته مع المعلمين والمشرفين التربويين.	3.85	.84	مرتفع
.13	6	يتحلى بقدر كبير من المرونة في الأمور المتعلقة في اتخاذ القرارات التربوية.	3.86	.83	مرتفع
		الدرجة الكلية	**3.83**	**.68**	**مرتفع**

يتضح من الجدول (3.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة لمجال الإجراءات التعليمية التعلمية تراوحت ما بين (3.65 – 3.92) وجاءت فقرة "يساعد على رفع الكفايات التعليمية التعلمية من خلال طرائق التدريس الحديثة" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.92) وبتقدير مرتفع، بينما جاءت فقرة "يعزز استقلالية المعلمين من خلال الممارسات الإدارية" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.65) وبتقدير متوسط.

3) مجال إدارة المناخ التنظيمي

جدول (4.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال إدارة المناخ التنظيمي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

رقم الفقرة	الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
.1	7	يتعامل مدير المدرسة بمرونة لتنفيذ الاشراف بالأقران.	3.83	0.81	مرتفع
.2	8	يعمل على توفير بيئة تعليمية تعلمية جاذبة من خلال ممارسته لعملية الاشراف بالأقران.	3.82	0.82	مرتفع
.3	9	يراعي الفروقات الفردية للمعلمين، في اختيار الشراكة بين المعلمين.	3.62	0.81	متوسط
.4	3	يوفر بيئة هادئة للمعلمين أثناء الحوار معهم.	3.91	0.75	مرتفع
.5	5	يسمح بالاستفادة من الأساليب الإشراقية ويعممها على المعلمين.	3.88	0.80	مرتفع

رقم الفقرة	الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
.6	2	يعمل على غرس روح الثقة والاحترام بين المعلمين في العملية التعليمية.	3.93	0.82	مرتفع
.7	4	يعمل على إثارة دافعية المعلمين؛ لتقديم لتنويع الأساليب التعليمية.	3.89	0.80	مرتفع
.8	1	يشجع على العمل التعاوني التشاركي بين المعلمين.	3.97	0.80	مرتفع
.9	6	يوفر للمعلمين من خلال الاشراف بالأقران الفرص لاكتساب خبرات تعليمية متنوعة.	3.85	0.82	مرتفع
		الدرجة الكلية	**3.88**	**.70**	**مرتفع**

يتضح من الجدول (4.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة لمجال إدارة المناخ التنظيمي تراوحت ما بين (3.62–3.97) وجاءت فقرة "يشجع على العمل التعاوني التشاركي بين المعلمين" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.97) وبتقدير مرتفع، بينما جاءت فقرة "يراعي الفروقات الفردية للمعلمين، في اختيار الشراكة بين المعلمين" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.62) وبتقدير متوسط.

4) مجال التقويم

جدول (5.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال التقويم مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

رقم الفقرة	الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
.1	9	يضع مدير المدرسة هدفاً محدداً لكل زيارة يقوم بها للمعلمين الذين يمارسون الاشراف بالأقران.	3.64	.82	متوسط
.2	2	يدون ملاحظاته التربوية على كل زيارة يقوم بها.	3.90	.87	مرتفع
.3	7	يطلع على الملفات المعدة لبرنامج الإشراف بالأقران.	3.77	.81	مرتفع
.4	4	يحضر الاجتماعات المعدة لبرنامج الإشراف بالأقران.	3.84	.82	مرتفع
.5	10	يشارك في إعداد نماذج عمل الإشراف بالأقران.	3.61	.83	متوسط
.6	6	يساعد في بناء أدوات الملاحظة التي يتطلبها العمل الاشرافي.	3.81	.79	مرتفع

رقم الفقرة	الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
.7	5	يقدم التغذية الراجعة فيما يتعلق بالإشراف بالأقران.	3.84	.82	مرتفع
.8	3	يتيح للمعلمين فرصة تقويم أنفسهم ذاتياً.	3.87	.83	مرتفع
.9	1	ينمي أُسلوب التقويم من خلال الإشراف بالأقران.	3.91	.78	مرتفع
.10	8	يتعاون مع المعلمين في تقويم المناهج المدرسية.	3.65	.83	متوسط
		الدرجة الكلية	**3.81**	**.69**	**مرتفع**

يتضح من الجدول (5.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة لمجال التقويم تراوحت ما بين (3.61–3.91) وجاءت فقرة "ينمي أُسلوب التقويم من خلال الإشراف بالأقران" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.91) وبتقدير مرتفع، بينما جاءت فقرة "يشارك في إعداد نماذج عمل الإشراف بالأقران" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.61) وبتقدير متوسط.

2.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما مستوى التمكين المعرفي لدى مديري المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين؟

للإجابة عن السؤال الثاني حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية للمجالات والدرجة الكلية لمقياس التمكين المعرفي لدى مديري المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين، والجدول (6.4) يوضح ذلك:

جدول (6.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمجالات مقياس التمكين المعرفي وعلى المقياس ككل مرتبة تنازلياً

المجال	الترتيب	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	2	تشخيص المعرفة	3.94	.71	مرتفع
2	4	توليد المعرفة	3.85	.69	مرتفع
3	1	تطبيق المعرفة	3.96	.69	مرتفع
4	3	إدامة المعرفة	3.86	.73	مرتفع
		الدرجة الكلية	**3.90**	**.67**	**مرتفع**

يتضح من الجدول (6.4) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على مقياس التمكين المعرفي ككل بلغ (3.90) وبتقدير مرتفع، أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجالات مقياس التمكين المعرفي، فتراوحت ما بين (3.85–3.96)، وجاء مجال "تطبيق المعرفة" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.96) وبتقدير مرتفع، بينما جاء مجال "توليد المعرفة" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.85) وبتقدير مرتفع.

في حين بينت نتائج المقابلة حول الممارسات التي يقوم بها مدير المدرسة في مجال التمكين المعرفي للمعلمين أن (70%) من المشرفين والمعلمين أجمعوا على أن من ضمن هذه الممارسات دراسة الواقع وتحديد الاحتياجات وترتيب الأولويات وهذا يغطي مجال تشخيص المعرفة، ويتضمن كذلك التدريب والتحفيز المستمر للمعلمين حسب الاحتياجات التدريبية بما يتلاءم مع الإمكانات المتاحة في المدرسة ومواكبة التطور في المجال المعرفي وهذا يتضح من خلال مجالي توليد وإدامة المعرفة، وتشجيع الزيارات التبادلية بين المعلمين لإتاحة التفاعل فيما بينهم وتوليد أفكار جديدة، كما يقوم بترشيح المعلمين لدورات وورشات تدريبية كل في مجاله وحسب احتياجاته التدريبية وهذا يتضح في مجال توليد المعرفة، وزيارة الصفوف الدراسية أثناء الدوام وتقديم التغذية الراجعة للاستفادة منها، وتقديم الملاحظات اللازمة وهذا يتضح من خلال مجال تطبيق المعرفة، والتخطيط الجيد والذي يتضح من خلال بناء ثقافة العمل الجماعي لتمكين المعلمين من تبادل الأفكار ومشاركتها فيما بينهم لتطوير المعرفة لديهم وهذا يتضح من خلال مجال إدامة المعرفة، وتعزيز مهارة البحث العلمي ودعم التفكير والابتكار، للاستفادة من المعرفة المتجددة وهذا يتضح من خلال مجال إدامة المعرفة.

وقد حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجالات مقياس التمكين المعرفي كل مجال على حدة، وعلى النحو الآتي:

1) مجال تشخيص المعرفة

جدول (7.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال تشخيص المعرفة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

رقم الفقرة	الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	2	يمتلك مدير المدرسة تصوراً واضحاً عن أساسيات المعرفة.	3.96	.80	مرتفع
2	5	يتقن اختيار مصادر المعرفة المطلوبة.	3.88	.78	مرتفع
3	1	يجيد البحث عن مكان وجود المعرفة.	3.97	.80	مرتفع
4	3	يمتلك القدرة على تشخيص المعرفة من خلال الاستكشاف عبر شبكة الإنترنت.	3.94	.79	مرتفع
5	4	يمتلك المقدرة على تحديد مصادر المعرفة المطلوبة.	3.93	.80	مرتفع
		الدرجة الكلية	**3.94**	**.71**	**مرتفع**

يتضح من الجدول (7.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة لمجال تشخيص المعرفة تراوحت ما بين (3.88 – 3.97) وجاءت فقرة "يجيد البحث عن مكان وجود المعرفة" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.97) وبتقدير مرتفع، بينما جاءت فقرة "يتقن اختيار مصادر المعرفة المطلوبة" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.88) وبتقدير مرتفع.

2) مجال توليد المعرفة

جدول (8.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال توليد المعرفة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

رقم الفقرة	الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	2	يسهم مدير المدرسة البحث عن المعرفة.	3.97	0.79	مرتفع
2	4	يحصر احتياجات المعلمين التدريبية وفق الحاجات المعرفية.	3.95	0.79	مرتفع

رقم الفقرة	الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
3	5	يقوم بالاستفادة من انجازات المتميزين في اكتساب المعرفة.	3.93	0.80	مرتفع
4	3	تستفيد إدارة المدرسة من إنجازات المتميزين في اكتساب المعرفة.	3.96	0.79	مرتفع
5	1	يتيح للمعلمين التفاعل مع بعضهم البعض لتوليد أفكار جديدة.	3.99	0.77	مرتفع
		الدرجة الكلية	**3.96**	**.79**	**مرتفع**

يتضح من الجدول (8.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة لمجال توليد المعرفة تراوحت ما بين (3.93 – 3.99) وجاءت فقرة "يتيح للمعلمين التفاعل مع بعضهم البعض لتوليد أفكار جديدة" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.99) وبتقدير مرتفع، بينما جاءت فقرة "يقوم بالاستفادة من انجازات المتميزين في اكتساب المعرفة" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.93) وبتقدير مرتفع.

3) مجال تطبيق المعرفة

جدول (9.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال تطبيق المعرفة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

رقم الفقرة	الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	2	يعمل مدير المدرسة على إدارة المعرفة من خلال تنفيذ الانشطة التعليمية.	3.99	.78	مرتفع
2	1	يسمح للمعلمين بتطبيق المعرفة على أرض الواقع في المدرسة.	4.02	.76	مرتفع
3	5	يعمل على الاستفادة من المعارف الجديدة في عملية اتخاذ القرارات وحل المشكلات.	3.92	.80	مرتفع
4	6	يعمل على تطبيق المعارف المكتسبة لتحسين نوعية التعليم.	3.90	.80	مرتفع
5	3	يستخدم وسائل التكنولوجيا المناسبة لتطبيق المعرفة.	3.98	.82	مرتفع
6	4	يعمل على تذليل الصعوبات التي تحد من تطبيق المعارف المكتسبة.	3.94	.79	مرتفع
		الدرجة الكلية	**3.96**	**.69**	**مرتفع**

يتضح من الجدول (9.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة لمجال تطبيق المعرفة تراوحت ما بين (3.90 – 4.02) وجاءت فقرة "يسمح للمعلمين بتطبيق المعرفة على أرض الواقع في المدرسة" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.02) وبتقدير مرتفع، بينما جاءت فقرة "يعمل على تطبيق المعارف المكتسبة لتحسين نوعية التعليم" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.90) وبتقدير مرتفع.

4) مجال إدامة المعرفة

جدول (10.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال إدامة المعرفة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

رقم الفقرة	الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	7	لدى مدير المدرسة فريق مسؤول عن تنقيح الأساليب المعرفية.	3.61	0.90	متوسط
2	2	يسعى إلى توليد المعرفة المتجددة.	3.88	0.81	مرتفع
3	4	يفعل طرق اكتساب المعرفة الجديدة من المدارس الأخرى.	3.87	0.78	مرتفع
4	1	يعمل على زيادة المهارات التكنولوجية للقائمين على إدارة المعرفة من خلال التطبيق العملي.	3.97	0.82	مرتفع
5	6	يشجع المعلمين على إجراء البحوث العلمية للاستفادة من المعرفة المتجددة.	3.83	0.87	مرتفع
6	3	يعمل على عقد دورات لإكسابهم مهارات مهنية.	3.87	0.82	مرتفع
7	5	يعمل على تشكيل فريق من المعلمين لتطوير الأساليب المهنية.	3.86	0.87	مرتفع
		الدرجة الكلية	**3.86**	**0.73**	**مرتفع**

يتضح من الجدول (10.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة لمجال إدامة المعرفة تراوحت ما بين (3.61 – 3.97) وجاءت فقرة "يعمل على زيادة المهارات التكنولوجية

للقائمين على إدارة المعرفة من خلال التطبيق العملي" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.97) وبتقدير مرتفع، بينما جاءت فقرة "لدى مدير المدرسة فريق مسؤول عن تنقيح الأساليب المعرفية" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.61) وبتقدير متوسط.

2.4- النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة

1.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات أفراد عينة الدراسة نحو دور مديري المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية في تفعيل الإشراف بالأقران من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين تعزى إلى متغير المديرية.

استخرجت المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية ولمجالات دور مديري المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية في تفعيل الإشراف بالأقران من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين تبعاً لمتغير المديرية، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول (11.4).

جدول (11.4): المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية ولمجالات دور مديري المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية في تفعيل الإشراف بالأقران من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين تبعاً لمتغير المديرية

المجال	جنين	نابلس	رام الله والبيرة	ضواحي القدس	بيت لحم	الخليل
التخطيط	3.93	4.00	3.84	3.80	3.90	3.72
الإجراءات التعليمية التعلمية	3.90	3.83	3.84	3.78	3.88	3.72
إدارة المناخ التنظيمي	3.97	3.96	3.80	3.85	3.90	3.77
التقويم	3.93	3.90	3.71	3.84	3.85	3.64
الدرجة الكلية	**3.93**	**3.88**	**3.79**	**3.81**	**3.88**	**3.71**

يتضح من خلال الجدول (11.4): وجود فُروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية، وذلك تبعاً لمتغير المديرية، ولمعرفة إذا كانت هذه الفُروق دالة إحصائياً، استَخدم اختبار تحليل التباين

الأحادي (One Way ANOVA) لأكثر من مجموعتين مستقلتين، كما هو موضح في الجدول (12.4).

جدول (12.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي، لاختبار مستوى دلالة الفُروق للدرجة الكلية ولمجالات دور مديري المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية في تفعيل الإشراف بالأقران من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين تبعاً لمتغير المديرية

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة *
التخطيط	بين المجموعات	1.96	5	.39	.98	.15
	داخل المجموعات	243.90	612	.40		
	المجموع	248.86	617			
الإجراءات التعليمية التعلمية	بين المجموعات	2.13	5	.43	0.91	.47
	داخل المجموعات	284.84	611	.47		
	المجموع	286.96	616			
إدارة المناخ التنظيمي	بين المجموعات	3.56	5	.71	1.46	.20
	داخل المجموعات	297.69	610	.49		
	المجموع	301.25	615			
التقويم	بين المجموعات	1.57	5	.31	.65	.25
	داخل المجموعات	293.38	610	.48		
	المجموع	294.95	615			
الدرجة الكلية	**بين المجموعات**	**3.19**	**5**	**.64**	**1.49**	**.19**
	داخل المجموعات	**261.62**	**610**	**.43**		
	المجموع	**264.81**	**615**			

من خلال البيانات الواردة في الجدول (12.4): يتبين أن قيمة مستوى الدلالة المحسوبة على مقياس تفعيل الإشراف بالأقران ومجالاته جاءت أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq .05$)، لذلك نقبل الفرضية الصفرية؛ بمعنى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات أفراد عينة الدراسة نحو دور مديري المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية في تفعيل الإشراف بالأقران من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين حسب الدرجة الكلية والمجالات تعزى إلى متغير المديرية.

2.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات أفراد عينة الدراسة نحو دور مديري المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية في تفعيل الإشراف بالأقران من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين تعزى إلى متغير الجنس.

من أجل فحص الفرضية الثانية وتحديد الفروق تبعاً لمتغير الجنس، استخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-test)، ونتائج الجدول (13.4) تبين ذلك:

الجدول (13.4): يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات دور مديري المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية في تفعيل الإشراف بالأقران من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين تعزى لمتغير الجنس

المجالات	الجنس	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التخطيط	ذكر	3.95	.63	2.09	.04*
	أنثى	3.83	.65		
الإجراءات التعليمية التعلمية	ذكر	3.92	.70	2.38	.02*
	أنثى	3.78	.67		
إدارة المناخ التنظيمي	ذكر	3.97	.67	2.53	.01**
	أنثى	3.82	.71		
التقويم	ذكر	3.89	.69	2.20	.03*
	أنثى	3.76	.75		
الدرجة الكلية	**ذكر**	**3.92**	**.66**	**2.45**	**.02***
	أنثى	**3.79**	**.65**		

***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (p < .05)**

****دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (p < .01)**

يتبين من الجدول (13.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوبة على مقياس تفعيل الإشراف بالأقران ومجالاته جاءت أقل من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq .05$)، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية، بمعنى يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في تفعيل الإشراف بالأقران ومجالاته لدى مديري المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين تعزى لمتغير الجنس وذلك لصالح المعلمين الذكور.

3.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات أفراد عينة الدراسة نحو دور مديري المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية في تفعيل الإشراف بالأقران من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

من أجل فحص الفرضية الثالثة وتحديد الفروق تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، استخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-test)، ونتائج الجدول (14.4) تبين ذلك:

الجدول (14.4): يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات دور مديري المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية في تفعيل الإشراف بالأقران من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين تعزى لمتغير المؤهل العلمي

المجالات	المؤهل العلمي	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التخطيط	بكالوريوس فأقل	3.87	.63	-.31	.76
	دراسات عليا	3.89	.65		
الإجراءات التعليمية التعلمية	بكالوريوس فأقل	3.84	.66	.22	.83
	دراسات عليا	3.82	.74		
إدارة المناخ التنظيمي	بكالوريوس فأقل	3.88	.71	.23	.82
	دراسات عليا	3.87	.68		
التقويم	بكالوريوس فأقل	3.81	.69	.15	.88
	دراسات عليا	3.80	.71		
الدرجة الكلية	بكالوريوس فأقل	3.8	.65	.28	.78
	دراسات عليا	3.82	.68		

يتبين من الجدول (14.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوبة على مقياس تفعيل الإشراف بالأقران ومجالاته جاءت أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq .05$)، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية، بمعنى أنه لا يوجد فروق يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في تفعيل الإشراف بالأقران ومجالاته لدى مديري المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

4.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة نحو دور مديري المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية في تفعيل الإشراف بالأقران من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.

استخرجت المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية ولمجالات دور مديري المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية في تفعيل الإشراف بالأقران من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول (15.4):

جدول (15.4): المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية ولمجالات دور مديري المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية في تفعيل الإشراف بالأقران من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

المجال	أقل من 5 سنوات	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	10 سنوات فأكثر
التخطيط	4.11	3.92	3.78
الإجراءات التعليمية التعلمية	4.05	3.81	3.76
إدارة المناخ التنظيمي	4.14	3.90	3.78
التقويم	4.06	3.87	3.70
الدرجة الكلية	**4.07**	**3.86**	**3.75**

يتضح من خلال الجدول (15.4): وجود فُروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية، وذلك تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة، ولمعرفة إذا كانت هذه الفُروق دالة إحصائياً، استَخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لأكثر من مجموعتين مستقلتين، كما هو موضح في الجدول (16.4).

جدول (16.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي، لاختبار مستوى دلالة الفُروق للدرجة الكلية ولمجالات دور مديري المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية في تفعيل الإشراف بالأقران من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة *
التخطيط	بين المجموعات	10.56	2	5.28	13.63	.00**
	داخل المجموعات	238.30	615	.39		
	المجموع	248.86	617			
الإجراءات التعليمية التعلمية	بين المجموعات	7.61	2	3.80	8.36	.00**
	داخل المجموعات	279.36	614	.46		
	المجموع	286.96	616			
إدارة المناخ التنظيمي	بين المجموعات	12.22	2	6.11	12.96	.00**
	داخل المجموعات	289.03	613	.47		
	المجموع	301.25	615			
التقويم	بين المجموعات	12.18	2	6.09	13.21	.00**
	داخل المجموعات	282.80	613	.46		
	المجموع	294.99	615			
الدرجة الكلية	**بين المجموعات**	**10.08**	**2**	**5.04**	**12.13**	**.00****
	داخل المجموعات	**254.726**	**613**	**.42**		
	المجموع	**264.807**	**615**			

****دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (p < .01)**

من خلال البيانات الواردة في الجدول (16.4): يتبين أن قيمة مستوى الدلالة المحسوبة على مقياس تفعيل الإشراف بالأقران ومجالاته جاءت أقل من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq .05$)، لذلك نرفض الفرضية الصفرية؛ بمعنى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات أفراد عينة الدراسة نحو دور مديري المدارس الأساسية الحكومية

في المحافظات الشمالية في تفعيل الإشراف بالأقران من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين حسب الدرجة الكلية والمجالات تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة.

وللكشف عن سبب الفروق بين المتوسطات الحسابية لمقياس تفعيل الإشراف بالأقران ومجالاته لدى مديري المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة، أُجري اختبار أقل فرق دال (LSD) والجدول (17.4) يوضح ذلك:

جدول (17.4): يوضح نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لمقياس تفعيل الإشراف بالأقران ومجالاته لدى مديري المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

المجال	سنوات الخبرة (I)	(J) سنوات الخبرة	الفرق في المتوسطات
التخطيط	أقل من 5 سنوات	من 5- أقل من 10 سنوات	.1818270*
		10 سنوات فأكثر	.3304015*
الإجراءات التعليمية التعلمية	أقل من 5 سنوات	من 5- أقل من 10 سنوات	.2346271*
		10 سنوات فأكثر	.2852208*
إدارة المناخ التنظيمي	أقل من 5 سنوات	من 5- أقل من 10 سنوات	.2338428*
		10 سنوات فأكثر	.3619100*
التقويم	أقل من 5 سنوات	من 5- أقل من 10 سنوات	.1836398*
		10 سنوات فأكثر	.3534879*
الدرجة الكلية	**أقل من 5 سنوات**	**من 5- أقل من 10 سنوات**	**.2189633***
		10 سنوات فأكثر	**.3293336***

***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (p < .05)**

يتبين من الجدول (17.4) الآتي:

- وجود فروق دلالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$)، لمقياس تفعيل الإشراف بالأقران ككل ولجميع المجالات تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة بين (أقل من 5 سنوات) من جهة وكل من (من 5- أقل من 10 سنوات) و(10 سنوات فأكثر) من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح (أقل من 5 سنوات).

5.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات أفراد عينة الدراسة نحو دور مديري المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية في تفعيل الإشراف بالأقران من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين تعزى إلى متغير التخصص.

من أجل فحص الفرضية الخامسة وتحديد الفروق تبعاً لمتغير التخصص، استخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-test)، ونتائج الجدول (18.4) تبين ذلك:

الجدول (18.4): يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات دور مديري المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية في تفعيل الإشراف بالأقران من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين تعزى لمتغير التخصص

المجالات	التخصص	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التخطيط	علوم إنسانية	3.86	.57	-.63	.53
	علوم طبيعية	3.90	.78		
الإجراءات التعليمية التعلمية	علوم إنسانية	3.84	.60	.68	.50
	علوم طبيعية	3.80	.86		
إدارة المناخ التنظيمي	علوم إنسانية	3.88	.64	-.04	.97
	علوم طبيعية	3.88	.84		
التقويم	علوم إنسانية	3.80	.62	-.26	.79
	علوم طبيعية	3.82	.85		
الدرجة الكلية	**علوم إنسانية**	**3.84**	**.58**	**.17**	**.86**
	علوم طبيعية	**3.83**	**.83**		

يتبين من الجدول (18.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوبة على مقياس تفعيل الإشراف بالأقران ومجالاته جاءت أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq .05$)، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية، بمعنى لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في تفعيل الإشراف بالأقران ومجالاته لدى مديري المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين تعزى لمتغير التخصص.

6.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات أفراد عينة الدراسة نحو دور مديري المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية في تفعيل الإشراف بالأقران من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين تعزى إلى متغير المسمى الوظيفي.

من أجل فحص الفرضية السادسة وتحديد الفروق تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي، استخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-test)، ونتائج الجدول (19.4) تبين ذلك:

الجدول (19.4): يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات دور مديري المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية في تفعيل الإشراف بالأقران من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين تعزى لمتغير المسمى الوظيفي

المجالات	المسمى الوظيفي	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التخطيط	مشرف تربوي	3.78	0.63	-1.48	0.14
	معلم	3.89	0.64		
الإجراءات التعليمية التعلمية	مشرف تربوي	3.77	0.60	-0.882	0.38
	معلم	3.84	0.70		
إدارة المناخ التنظيمي	مشرف تربوي	3.73	0.63	-2.207	0.03*
	معلم	3.90	0.71		
التقويم	مشرف تربوي	3.60	0.67	-3.092	0.00**
	معلم	3.84	0.69		
الدرجة الكلية	**مشرف تربوي**	**3.71**	**0.59**	**-2.029**	**0.04***
	معلم	**3.86**	**0.66**		

***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (p < .05)**

****دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (p < .01)**

يتبين من الجدول (19.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوبة على مقياس تفعيل الإشراف بالأقران ومجالات (إدارة المناخ التنظيمي، والتقويم)، جاءت أقل من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq .05$)، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية، بمعنى يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى

الدلالة ($\alpha \leq .05$) في تفعيل الإشراف بالأقران ومجالات (إدارة المناخ التنظيمي، والتقويم)، لدى مديري المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين تعزى لمتغير المسمى الوظيفي وذلك لصالح المعلمين.

أما بالنسبة لمجالات (التخطيط، والإجراءات التعليمية التعلمية)، فيتضح من مستوى الدلالة يزيد عن قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq .05$)، بمعنى أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$)، تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي لكلا المجالين.

7.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات أفراد عينة الدراسة نحو مستوى التمكين المعرفي لدى مديري المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين تعزى إلى متغير المديرية.

استخرجت المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية ولمجالات التمكين المعرفي لدى مديري المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين تبعاً لمتغير المديرية، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول (20.4).

جدول (20.4): المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية ولمجالات التمكين المعرفي لدى مديري المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين تبعاً لمتغير المديرية

المجال	جنين	نابلس	رام الله والبيرة	ضواحي القدس	بيت لحم	الخليل
تشخيص المعرفة	3.83	4.32	3.89	4.00	3.82	3.75
توليد المعرفة	3.87	4.33	3.92	3.91	3.83	3.86
تطبيق المعرفة	3.89	4.32	3.90	3.96	3.85	3.84
إدامة المعرفة	3.79	4.27	3.81	3.85	3.69	3.70
الدرجة الكلية	3.84	4.31	3.88	3.91	3.79	3.79

يتضح من خلال الجدول (20.4): وجود فُروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية، وذلك تبعاً لمتغير المديرية، ولمعرفة إذا كانت هذه الفُروق دالة إحصائياً، استَخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لأكثر من مجموعتين مستقلتين، كما هو موضح في الجدول **(21.4)**.

جدول (21.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي، لاختبار مستوى دلالة الفُروق للدرجة الكلية ولمجالات التمكين المعرفي لدى مديري المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين تبعاً لمتغير المديرية

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة *
تشخيص المعرفة	بين المجموعات	23.78	5	4.76	10.26	.00**
	داخل المجموعات	283.84	612	.46		
	المجموع	307.62	617			
توليد المعرفة	بين المجموعات	19.89	5	3.98	9.02	.00**
	داخل المجموعات	269.92	612	.44		
	المجموع	289.81	617			
تطبيق المعرفة	بين المجموعات	19.29	5	3.86	8.47	.00**
	داخل المجموعات	278.69	612	.46		
	المجموع	297.97	617			
إدامة المعرفة	بين المجموعات	25.89	5	5.18	10.48	.00**
	داخل المجموعات	302.36	612	.49		
	المجموع	328.25	617			
الدرجة الكلية	**بين المجموعات**	21.78	5	4.36	10.54	.00**
	داخل المجموعات	252.87	612	.41		
	المجموع	274.65	617			

****دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (p < .01)**

من خلال البيانات الواردة في الجدول (21.4): يتبين أن قيمة مستوى الدلالة المحسوبة على مقياس التمكين المعرفي ومجالاته جاءت أقل من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq .05$)، لذلك نرفض الفرضية الصفرية؛ بمعنى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة

($\alpha \leq .05$) بين متوسطات أفراد عينة الدراسة نحو مستوى التمكين المعرفي لدى مديري المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين حسب الدرجة الكلية والمجالات تعزى إلى متغير المديرية.

وللكشف عن سبب الفروق بين المتوسطات الحسابية لمقياس التمكين المعرفي ومجالاته لدى مديري المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين تبعاً لمتغير المديرية، أُجري اختبار أقل فرق دال (LSD) والجدول (22.4) يوضح ذلك:

جدول (22.4): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية ومجالات التمكين المعرفي لدى مديري المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين تبعاً لمتغير المديرية

المجال	المديرية (I)	المديرية (J)	الفرق في المتوسطات
تشخيص المعرفة	نابلس	جنين	.4893340*
		رام الله والبيرة	.4337124*
		ضواحي القدس	.3252018*
		بيت لحم	.5048102*
		الخليل	.5725250*
توليد المعرفة	نابلس	جنين	.4540568*
		رام الله والبيرة	.4098557*
		ضواحي القدس	.4126926*
		بيت لحم	.5023761*
		الخليل	.4684464*
تطبيق المعرفة	نابلس	جنين	.4355364*
		رام الله والبيرة	.4293898*
		ضواحي القدس	.3598863*
		بيت لحم	.4728847*
		الخليل	.4860740*
إدامة المعرفة	نابلس	جنين	.4758693*
		رام الله والبيرة	.4533868*
		ضواحي القدس	.4155618*

الدرجة الكلية		بيت لحم	.5759493*
		الخليل	.5706707*
	نابلس	جنين	.4606550*
		رام الله والبيرة	.4282883*
		ضواحي القدس	.3939937*
		بيت لحم	.5185270*
		الخليل	.5169849*

***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (p < .05)**

يتبين من الجدول (22.4) الآتي:

- وجود فروق دلالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$)، لمقياس التمكين المعرفي ككل ولجميع المجالات تبعاً لمتغير المديرية بين مديرية التربية والتعليم (نابلس) من جهة وكل من مديريات التربية في (جنين، رام الله والبيرة، ضواحي القدس، بيت لحم، الخليل) من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح مديرية التربية والتعليم (نابلس).

8.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثامنة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات أفراد عينة الدراسة نحو مستوى التمكين المعرفي لدى مديري المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين تعزى إلى متغير الجنس.

من أجل فحص الفرضية وتحديد الفروق تبعاً لمتغير الجنس، استخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-test)، ونتائج الجدول (23.4) تبين ذلك:

الجدول (23.4): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات الدرجة الكلية ومجالات التمكين المعرفي لدى مديري المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين تبعاً لمتغير الجنس

المجالات	الجنس	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
تشخيص المعرفة	ذكر	4.00	.75	1.74	.08
	أنثى	3.90	.68		
توليد المعرفة	ذكر	4.00	.73	0.98	.33
	أنثى	3.94	.66		
تطبيق المعرفة	ذكر	3.99	.74	0.64	.52
	أنثى	3.95	.67		
إدامة المعرفة	ذكر	3.91	.78	1.29	.20
	أنثى	3.83	.70		
الدرجة الكلية	**ذكر**	**3.96**	**.71**	**1.08**	**.28**
	أنثى	**3.90**	**.64**		

يتبين من الجدول (23.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوبة على مقياس التمكين المعرفي ومجالاته جاءت أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq .05$)، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية، بمعنى أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في مستوى التمكين المعرفي ومجالاته لدى مديري المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين تعزى لمتغير الجنس.

9.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية التاسعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات أفراد عينة الدراسة نحو مستوى التمكين المعرفي لدى مديري المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

من أجل فحص الفرضية وتحديد الفروق تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، استخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-test)، ونتائج الجدول (24.4) تبين ذلك:

الجدول (24.4): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات الدرجة الكلية ومجالات التمكين المعرفي لدى مديري المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين تعزى لمتغير المؤهل العلمي

المجالات	المؤهل العلمي	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
تشخيص المعرفة	بكالوريوس فأقل	3.90	.70	-1.91	.06
	دراسات عليا	4.02	.72		
توليد المعرفة	بكالوريوس فأقل	3.94	.67	-1.29	.20
	دراسات عليا	4.02	.73		
تطبيق المعرفة	بكالوريوس فأقل	3.95	.68	-.75	.46
	دراسات عليا	4.00	.73		
إدامة المعرفة	بكالوريوس فأقل	3.83	.71	-1.35	.18
	دراسات عليا	3.92	.78		
الدرجة الكلية	بكالوريوس فاقل	3.90	.65	-1.29	.20
	دراسات عليا	3.98	.70		

يتبين من الجدول (24.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوبة على مقياس التمكين المعرفي ومجالاته جاءت أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq .05$)، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية، بمعنى أنه لا يوجد فروق يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في مستوى التمكين المعرفي ومجالاته لدى مديري المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

10.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية العاشرة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة نحو مستوى التمكين المعرفي لدى مديري المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.

استخرجت المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية ولمجالات التمكين المعرفي لدى مديري المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول (25.4):

جدول (25.4): المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية ولمجالات التمكين المعرفي لدى مديري المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

المجال	أقل من 5 سنوات	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	10 سنوات فأكثر
تشخيص المعرفة	4.06	4.00	3.87
توليد المعرفة	4.11	4.04	3.88
تطبيق المعرفة	4.11	4.04	3.88
إدامة المعرفة	4.02	3.93	3.77
الدرجة الكلية	**4.08**	**4.00**	**3.84**

يتضح من خلال الجدول (25.4): وجود فُروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية، وذلك تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة، ولمعرفة إذا كانت هذه الفُروق دالة إحصائياً، استَخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لأكثر من مجموعتين مستقلتين، كما هو موضح في الجدول (**26.4**).

جدول (26.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي، لاختبار مستوى دلالة الفُروق للدرجة الكلية ولمجالات التمكين المعرفي لدى مديري المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة *
تشخيص المعرفة	بين المجموعات	4.01	2	2.01	4.07	.02*
	داخل المجموعات	303.60	615	.49		
	المجموع	307.62	617			
توليد المعرفة	بين المجموعات	6.14	2	3.07	6.66	.00**
	داخل المجموعات	283.67	615	.46		
	المجموع	289.81	617			
تطبيق المعرفة	بين المجموعات	5.80	2	2.90	6.10	.00**

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة *
	داخل المجموعات	292.18	615	.48		
	المجموع	297.97	617			
إدامة المعرفة	بين المجموعات	6.81	2	3.41	6.52	.00**
	داخل المجموعات	321.44	615	.52		
	المجموع	328.25	617			
الدرجة الكلية	**بين المجموعات**	6.10	2	3.05	6.98	.00**
	داخل المجموعات	268.55	615	.44		
	المجموع	274.65	617			

***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (p < .05)**

****دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (p < .01)**

من خلال البيانات الواردة في الجدول (26.4): يتبين أن قيمة مستوى الدلالة المحسوبة على مقياس التمكين المعرفي ومجالاته جاءت أقل من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq .05$)، لذلك نرفض الفرضية الصفرية؛ بمعنى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات أفراد عينة الدراسة نحو مستوى التمكين المعرفي لدى مديري المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين حسب الدرجة الكلية والمجالات تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة.

وللكشف عن سبب الفروق بين المتوسطات الحسابية لمقياس التمكين المعرفي ومجالاته لدى مديري المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة، أُجري اختبار أقل فرق دال (LSD) والجدول (27.4) يوضح ذلك:

جدول (27.4): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية ومجالات التمكين المعرفي لدى مديري المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

المجال	سنوات الخبرة (I)	(J) سنوات الخبرة	الفرق في المتوسطات
تشخيص المعرفة	أقل من 5 سنوات	10 سنوات فأكثر	.1918055*
توليد المعرفة	أقل من 5 سنوات	10 سنوات فأكثر	.2344564*
تطبيق المعرفة	أقل من 5 سنوات	10 سنوات فأكثر	.1509307*
إدامة المعرفة	أقل من 5 سنوات	10 سنوات فأكثر	.2502794*
الدرجة الكلية	**أقل من 5 سنوات**	**10 سنوات فأكثر**	.2342478*

***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (p < .05)**

يتبين من الجدول (27.4) الآتي:

- وجود فروق دلالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$)، لمقياس التمكين المعرفي ككل ولجميع المجالات تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة بين (أقل من 5 سنوات) من جهة و(10 سنوات فأكثر) من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح (أقل من 5 سنوات).

11.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الحادية عشرة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات أفراد عينة الدراسة نحو مستوى التمكين المعرفي لدى مديري المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين تعزى إلى متغير التخصص.

من أجل فحص الفرضية وتحديد الفروق تبعاً لمتغير التخصص، استخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-test)، ونتائج الجدول (28.4) تبين ذلك:

الجدول (28.4): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات الدرجة الكلية ومجالات التمكين المعرفي لدى مديري المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين تبعاً لمتغير التخصص

المجالات	التخصص	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
تشخيص المعرفة	علوم إنسانية	3.92	.65	-.66	.51
	علوم طبيعية	3.97	.83		
توليد المعرفة	علوم إنسانية	3.94	.65	-1.42	.16
	علوم طبيعية	4.02	.78		
تطبيق المعرفة	علوم إنسانية	3.95	.65	-.74	.46
	علوم طبيعية	4.00	.81		
إدامة المعرفة	علوم إنسانية	3.82	.69	-1.78	.08
	علوم طبيعية	3.94	.83		
الدرجة الكلية	**علوم إنسانية**	**3.90**	**.62**	**-1.28**	**.20**
	علوم طبيعية	**3.98**	**.78**		

يتبين من الجدول (28.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوبة على مقياس التمكين المعرفي ومجالاته جاءت أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq .05$)، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية، بمعنى أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في مستوى التمكين المعرفي ومجالاته لدى مديري المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين تعزى لمتغير التخصص.

12.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية عشرة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات أفراد عينة الدراسة نحو مستوى التمكين المعرفي لدى مديري المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين تعزى إلى متغير المسمى الوظيفي.

من أجل فحص الفرضية وتحديد الفروق تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي، استخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-test)، ونتائج الجدول (29.4) تبين ذلك:

الجدول (29.4): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات الدرجة الكلية ومجالات التمكين المعرفي لدى مديري المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي

المجالات	المسمى الوظيفي	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
تشخيص المعرفة	مشرف تربوي	3.59	.71	-5.13	.00**
	معلم	3.99	.69		
توليد المعرفة	مشرف تربوي	3.65	.65	-4.73	.00**
	معلم	4.01	.68		
تطبيق المعرفة	مشرف تربوي	3.67	.68	-4.42	.00**
	معلم	4.01	.68		
إدامة المعرفة	مشرف تربوي	3.52	.77	-4.82	.00**
	معلم	3.91	.71		
الدرجة الكلية	**مشرف تربوي**	3.60	.67	-5.00	.00**
	معلم	3.98	.65		

****دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (p < .01)**

يتبين من الجدول (29.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوبة على مقياس التمكين المعرفي والمجالات، جاءت أقل من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq .05$)، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية، بمعنى أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في مستوى التمكين المعرفي على الدرجة الكلية والمجالات لدى مديري المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين تعزى لمتغير المسمى الوظيفي وذلك لصالح المعلمين.

13.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة عشرة:

لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين دور مديري المدارس في تفعيل الإشراف بالأقران ومستوى التمكين المعرفي للمعلمين في المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين.

للإجابة عن الفرضية، استخرج معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation) بين مقياسي تفعيل الإشراف بالأقران ومستوى التمكين المعرفي للمعلمين في المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين، والجدول (30.4) يوضح نتائج اختبار معامل ارتباط بيرسون:

جدول (30.4) معاملات ارتباط بيرسون بين دور مديري المدارس في تفعيل الإشراف بالأقران ومستوى التمكين المعرفي للمعلمين في المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين (ن=426)

	تفعيل الإشراف بالأقران				
	التخطيط	الإجراءات التعليمية التعلمية	إدارة المناخ التعليمي	التقويم	**الدرجة الكلية لتفعيل الإشراف بالأقران**
التمكين المعرفي	**معامل ارتباط بيرسون**				
تشخيص المعرفة	.463**	.410**	.480**	.488**	**.474****
توليد المعرفة	.473**	.442**	.519**	.523**	**.508****
تطبيق المعرفة	.468**	.445**	.514**	.518**	**.506****
إدامة المعرفة	.470**	.413**	.488**	.493**	**.479****
الدرجة الكلية للتمكين المعرفي	**.497****	**.455****	**.532****	**.538****	**.523****

****دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.01 > p)**

يتضح من الجدول (30.4) وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$)، بين تفعيل الإشراف بالأقران والتمكين المعرفي للمعلمين في المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين، إذ بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (.523)، ويتضح أن العلاقة بين تفعيل الإشراف بالأقران والتمكين المعرفي للمعلمين في المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين، جاءت طردية موجبة؛ بمعنى كلما زاد مستوى التمكين المعرفي للمعلمين في المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية، زاد دور المديرين في تفعيل الإشراف بالأقران والعكس صحيح.

14.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة عشرة:

لا توجد قدرة تنبؤيه دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α≤.05) لمجالات تفعيل الإشراف بالأقران في مستوى التمكين المعرفي لدى مديري المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين.

من أجل قياس مدى إسهام (مجالات تفعيل الإشراف بالأقران) في التنبؤ في مستوى التمكين المعرفي لدى مديري المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين، استخدم معامل الانحدار المتعدد (Multiple Regression) باستخدام أسلوب الإدخال (Inter) والجدول (31.4) يوضح ذلك:

جدول (31.4): نتائج تحليل الانحدار المتعدد المتزامن لمعرفة مدى إسهام (مجالات تفعيل الإشراف بالأقران) في التنبؤ في مستوى التمكين المعرفي لدى مديري المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين

النموذج		المعاملات غير المعيارية		المعاملات المعيارية	قيمة ت	مستوى الدلالة	معامل الارتباط (R)	التباين المفسر R2	معامل الارتباط المعدل
		معامل الانحدار	الخطأ المعياري	بيتا Beta					
1	الثابت	1.70	0.141		12.089	.000**			
	التخطيط	0.28	0.066	0.247	3.954	.000**			
	الإجراءات التعليمية التعلمية	0.26	0.078	0.267	3.331	.001**			
	إدارة المناخ التنظيمي	0.32	0.087	0.338	3.721	.000**			
	التقويم	0.25	0.077	0.263	3.281	.001**	0.568	0.322	0.318
قيمة "ف" المحسوبة= 72.670 دالة عند مستوى دلالة 000.									

****دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (p < .01)**

يتضح من الجدول (31.4) وجود أثر دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α≤ .05) لمجالات تفعيل الإشراف بالأقران في مستوى التمكين المعرفي لدى مديري المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين، ويلاحظ أن مجالات تفعيل

الإشراف بالأقران قد فسرت نسبة (31.8%)، من نسبة التباين في مستوى التمكين المعرفي. وقد تفاوتت نسبة تأثير مجالات الإشراف بالأقران في مستوى التمكين المعرفي لدى مديري المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين، بحيث بلغ معامل الانحدار لإدارة المناخ التنظيمي (.32) وهو الأعلى، أما معامل الانحدار الخاص بمجال التقويم فقد بلغ (.25)، وهو الأقل علماً بأن نسبة تفاوت معاملات الانحدار لكافة مجالات تفعيل الإشراف بالأقران متقاربة وجميعها دالة إحصائياً.

وعليه يمكن كتابة معادلة الانحدار كما يلي: (Y=1.70+.28 X1+.26 X2+.32 X3+.25 X4)، أي كلما تغير X1= مجال التخطيط درجة واحدة يحدث تغير طردي موجب في مستوى التمكين المعرفي بمقدار (.28)، وكلما تغير X2= مجال الإجراءات التعليمية التعلمية درجة واحدة يحدث تغير طردي موجب مستوى التمكين المعرفي بمقدار(.26)، وكلما تغير X3= مجال إدارة المناخ التنظيمي درجة واحدة يحدث تغير طردي موجب مستوى التمكين المعرفي بمقدار(.32)، وكلما تغير X4= مجال التقويم درجة واحدة يحدث تغير طردي موجب في مستوى التمكين المعرفي لدى مديري بمقدار(.25).

الفصل الخامس

تفسير النتائج ومناقشتها

1.5 تفسير نتائج الاسئلة ومناقشتها.

2.5 تفسير نتائج الفرضيات ومناقشتها.

3.5 التوصيات والمقترحات.

الفصل الخامس

تفسير النتائج ومناقشتها

تضمن هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة، من خلال أسئلتها وما انبثق عنها من فرضيات، وذلك بمقارنتها بالنتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة الواردة في هذه الدراسة، إضافة إلى تفسير النتائج، وصولاً إلى التوصيات التي يمكن طرحها في ضوء هذه النتائج.

5.1 تفسير نتائج أسئلة الدراسة ومناقشتها

1.1.5 تفسير نتائج السؤال الأول ومناقشته

السؤال الأول: ما دور مديري المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية في تفعيل الإشراف بالأقران للمعلمين من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين؟

جاء المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على مقياس الإشراف بالأقران ككل (3.84) وبتقدير مرتفع، وجاء مجال "إدارة المناخ التنظيمي" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.88) وبتقدير مرتفع، بينما جاء مجال "التقويم" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.81) وبتقدير مرتفع.

كما توافق ذلك مع ما جاء في إجابات المبحوثين من خلال المقابلة المغلقة التي تم اجراؤها، وذلك بدليل الممارسات التي يقوم بها مديرو المدارس، فقد أجمع (80%) من المعلمين على أن من ضمن النشاطات التي يقوم بها المديرون هي إعداد خطة لتفعيل دورهم في مجال التخطيط، والتي تتركز على الزيارات الصفية، ومتابعة التحضير، والزيارات التبادلية، ومتابعة التطور المهني لدى المعلمين بما ينسجم مع الخطة، وتدريب المعلمين على استخدام التقنيات الحديثة. أما المشرفون التربويون فقد أجمع (70%) منهم من خلال زياراتهم المدرسية أن التخطيط لدى مديري المدارس يتركز على عمل برنامج للزيارات التبادلية بين معلمي المبحث الواحد، ومعلمي المجال العلمي

وكذلك معلمي المجال الأدبي. كما اتفق (60%) من المشرفين التربويين والمعلمين على أن المديرين يطلعون المعلمين على خطط تدريب الأقران من خلال مناقشتهم بآليات تنفيذها، وتوضيح طريقة تنفيذ مراحلها.

وتعزو الباحثة الدرجة المرتفعة لدور مديري المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية في تفعيل الإشراف بالأقران للمعلمين، فمن منظور مديري المدارس فإن تطوير البيئة المدرسية والاهتمام بالعنصر البشري والجوانب المادية لتسهيل الإجراءات التعليمية التعلمية من المهام الأساسية التي تقع على عاتق مدير المدرسة، والمعلم هو عنصر أساسي في العملية التعليمية، ومن مهام مدير المدرسة لكي ينجح في عمله رفع الكفايات التعليمية للمعلمين من خلال استخدام طرائق التدريس والإشراف الحديثة، فيؤكد على توثيق الإيجابيات البارزة في حصة المعلم المضيف، ويشيد بها ويوصي بزيارة معلم متميز للاستفادة من خبرته في إدارة فعاليات الحصة، فدور المدير هو دور مكمل للمشرف التربوي، والإشراف بالأقران هو إضافة جيدة لتطوير العملية التعليمية. ومن خلال الاستعراض السابق لنتائج السؤال، يتبين أن أسلوب الاشراف بالأقران من الأساليب العديدة والمتنوعة التي تطورت نتيجة لتطور مفهوم الإشراف التربوي وتؤدي إلى تحقيق الغرض منه بكفاءة وفاعليه في حال تحكمه ضوابط مشتركة أهمها الملائمة للهدف، والتخطيط الجيد، والتقويم المستمر.

واتفقت مع دراسة المالكي (2020) والتي أظهرت وجود مستوى جيد من الأداء الإشرافي للمشرفين، ودراسة الحاج (2020) والتي بينت أن درجة تطبيق الإشراف التربوي التطوري بجميع أبعاده وكذلك الدرجة الكلية كانت مرتفعة، والسيد وآخرون (2020) والتي أظهرت أن درجة ممارسة المشرفين التربويين لمهامهم الإشرافية وفق متطلبات الجودة الشاملة كانت مرتفعة.

واختلفت مع دراسة السلمي (2021)، والتي أظهرت أن تطبيق المشرف التربوي بعض عمليات الجودة الشاملة في الورش التدريبية كان بدرجة متوسطة.

2.1.5 تفسير نتائج السؤال الثاني ومناقشته

ما مستوى التمكين المعرفي لدى مديري المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين؟

جاءت نتائج اجابات عينة الدراسة على مقياس التمكين المعرفي لدى مديري المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية ككل ومجالاتها (تشخيص المعرفة، توليد المعرفة، تطبيق المعرفة، إدامة المعرفة) بدرجات مرتفعة، فقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على مقياس التمكين المعرفي ككل (3.90) وبتقدير مرتفع، وجاء مجال "تطبيق المعرفة" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.96) وبتقدير مرتفع، بينما جاء مجال "توليد المعرفة" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.85) وبتقدير مرتفع.

في حين برزت الإجابات الآتية في تعبير المستطلعة آراؤهم حول الممارسات التي يقوم بها مدير المدرسة في مجال التمكين المعرفي للمعلمين وبنسب مرتفعة بحيث أجمع (70%) من عينة الدراسة من المشرفين والمعلمين على أن مديري المدارس يدرسون الواقع ويحددون الاحتياجات ويرتبون الأولويات وهذا يغطي مجال تشخيص المعرفة، كما يقومون بتوفير التدريب والتحفيز المستمر للمعلمين حسب الاحتياجات التدريبية، بما يتلاءم مع الإمكانات المتاحة في المدرسة، ومواكبة التطور في المجال المعرفي وهذا يتضح من خلال مجالي توليد وإدامة المعرفة، هذا بالإضافة إلى تشجيع الزيارات التبادلية بين المعلمين لإتاحة التفاعل فيما بينهم وتوليد أفكار جديدة، كما يقومون بترشيح المعلمين لدورات وورشات تدريبية كل في مجاله وحسب احتياجاته التدريبية وهذا يتضح في مجال توليد المعرفة، ومن النشاطات التي يقوم بها مديرو المدارس زيارة الصفوف

الدراسية أثناء الدوام، وتقديم التغذية الراجعة للاستفادة منها، وتقديم الملاحظات اللازمة وهذا يتضح من خلال مجال تطبيق المعرفة، كما يستخدم مديرو المدارس التخطيط الجيد والذي يتضح من خلال بناء ثقافة العمل الجماعي لتمكين المعلمين من تبادل الأفكار، ومشاركتها فيما بينهم لتطوير المعرفة لديهم، وهذا يتضح من خلال مجال إدامة المعرفة، ويعزز مديرو المدارس مهارة البحث العلمي ودعم التفكير والابتكار، للاستفادة من المعرفة المتجددة وهذا يتضح من خلال مجال إدامة المعرفة كذلك.

وتَعزى هذه النتيجة إلى أن تقديرات المعلمين والمعلمات لتطبيق التمكين المعرفي من قبل المديرين والمديرات جاء نتيجة لوعيهم لأهمية تطوير قدرات المعلمين والمعلمات وصقل مهاراتهم وإكسابهم مهارات جديدة، وخبرة عملية تساعدهم على أداء مهامهم، حيث يتم تحويل المعرفة إلى خطط وأنشطة وبرامج جاهزة للاستخدام، وايماناً من مديري المدارس بأن التمكين المعرفي يضيف قيمة لجودة الخدمات المقدمة مما يشجع المديرين والمديرات للتنويع في استخدام أنواع المعارف المختلفة والمتعلقة بمجال العمل المدرسي. كما أن عملية تطبيق المعرفة وإدامتها بين مديري المدارس حاضرة من خلال الأيام المفتوحة وتبادل الزيارات المدرسية واستضافة مجموعة من الخبراء من قطاعات مختلفة (تربوية، صحية، توعوية)، لتعزيز المعرفة لدى المعلمين والطلبة، إضافة إلى تركيز الدورات التي عقدت في وزارة التربية والتعليم نحو تمكين المعرفة لدى مديري المدارس.

واتفقت مع نتائج دراسات شقير (2021) والتي أظهرت أن واقع تطبيق إدارة المعرفة لدى المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية في محافظة سلفيت جاء مرتفعاً، وعبد العال (Abdalaal, 2020)، والتي أظهرت أن درجة تطبيق مديري المدارس لاستراتيجيات إدارة المعرفة في مديرية التربية والتعليم لمدينة الزرقاء جاءت مرتفعة، كما اتفقت مع دراسة شلش وعبد الغفور (2020)

والتي أظهرت أن استجابة المديرين نحو واقع تطبيق إدارة المعرفة في مدارس مديريتي قباطية وسلفيت الحكومية من وجهة نظر مديريها جاءت كبيرة.

5.2 تفسير نتائج فرضيات الدراسة ومناقشتها

لقد افترضت الدراسة بشكل رئيسي أنه:

5.2.1 لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة نحو دور مديري المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية في تفعيل الإشراف بالأقران من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين تعزى إلى متغيرات: (المديرية، والجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، والمسمى الوظيفي).

حيث بينت النتائج أن متغيرات (المديرية، والمؤهل العلمي، والتخصص) لم تكن ذات تأثير لإحداث فروق بين إجابات المبحوثين، في حين تبين أن هناك أثر لمتغيرات: (الجنس، وعدد سنوات الخبرة، والمسمى الوظيفي)، حيث جاءت للجنس لصالح الذكور، وعدد سنوات الخبرة لصالح (أقل من 5 سنوات)، والمسمى الوظيفي لصالح معلم.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة على أن مديري المدارس يمارسون مهامهم من خلال تفعيل الإشراف بالأقران في جميع المدارس بغض النظر عن جنس المعلم، لكن الواضح من خلال النتيجة أن المعلمون الذكور أكثر توجهاً من المعلمات الإناث، وهذا يعود إلى أمور نفسية لدى المعلمات الإناث، بحيث تتقبل المعلمة من المشرف التربوي الملاحظات حول تصويب بعض الأمور التي تتعلق بالمادة التي تدرسها، ولكن تواجه صعوبة في تقبلها من زميلة لها.

واتفقت مع دراسة السلمي (2021)، والتي أظهرت عدم وجود فروق في درجة تطبيق المشرف التربوي بعض عمليات الجودة الشاملة في تنفيذ الورش التدريبية للمعلمين في (التخطيط، والتنفيذ، واستخدام التقنيات الحديثة، والأنشطة الإثرائية، والتقويم) تعزى لاختلاف المؤهل العلمي، ودراسة

الحاج (2020)، والتي أظهرت عدم وجود فروق لواقع تطبيق الإشراف التربوي التطوري في مدارس "الأونروا" بمحافظة غزة وسبل تطويرها تبعاً لمتغير المنطقة التعليمية.

واتفقت مع دراسة المالكي (2020)، والتي أظهرت وجود فروق في مستوى الأداء الإشرافي للمشرف التربوي الاختصاصي من وجهة نظر مدراء ومديرات المدارس الثانوية لصالح الذكور، واختلفت مع دراسة السيد وآخرون (2020)، والتي أظهرت عدم وجود فروق في ممارسة المشرفين التربويين لمهامهم الإشرافية وفق متطلبات الجودة الشاملة من وجهة نظر المعلمين في سلطنة عمان تعزى لاختلاف النوع الاجتماعي.

أما بالنسبة لسنوات الخبرة فتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن الأسباب الرئيسية لهذه الفروق تكمن في صعوبة تقبل تفعيل الإشراف بالأقران لدى الفئات التي لديها خبرة تزيد عن (5) سنوات، كون هذه الفئات تعودت على النمط التقليدي في الإشراف، وتجد من الصعوبة أن تغير هذا النمط مع العلم أن لديها المقدرة على ذلك، لكن تعودت على روتين معين من الإشراف، وليس من السهل لديها تقبل أي تغيير فقد تعود المعلم الذي لديه سنوات خبرة أكثر من (5) سنوات على أن يكون المشرف التربوي هو من يقوم بتقييمه، ومتابعته، هذا بالإضافة إلى أن هذه الفئة ليس من السهل عليها تقبل ومتابعة التطورات التكنلوجية.

واتفقت مع دراسة الدجاني (2012)، والتي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية لممارسة المشرفين التربويين لسلوك الإشراف التشاركي في محافظة العاصمة عمان تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

وقد جاء التغيير التابع للمسمى الوظيفي لصالح مسمى المعلم، كونه– من وجهة نظر الباحثة– الأكثر احتكاكاً بمديره من المشرف التربوي، الأمر الذي سيعطيه مساحة وحجم أكبر من المعرفة والقدرة على التقييم، لا سيما وأن التعامل الإداري والشخصي يكون مباشرة معه.

وتستطيع الباحثة تبرير هذه الفروق ما بين نتائج هذه الدراسة والدراسات السابقة بالقول أن هناك اختلاف في طبيعة الفترات الزمنية لإجراء هذه الدراسات، ومجتمع وعينة الدراسة والدراسات السابقة، إضافة الى الاختلاف في طبيعة المتغيرات، كما تستطيع القول أن جل الدراسات التي تمت مراجعتها تؤيد ما توصلت إليه هذه الدراسة حول دور المتغيرات الديموغرافية.

واتفقت مع نتائج دراسة فرحان (2012)، والتي بينت وجود فروق بين متوسطات استجابات العينة نحو دور عملية الإشراف التربوي في رفع أداء المعلم الوظيفي في مديريتي ضواحي القدس ورام الله والبيرة تعزى إلى متغير الوصف الوظيفي.

5.2.2 لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات أفراد عينة الدراسة نحو مستوى التمكين المعرفي لدى مديري المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين تعزى للمتغيرات: (المديرية، والجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، والمسمى الوظيفي).

حيث بين فحص الفرضيات أن المتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، والتخصص) لم تكن ذات تأثير لإحداث فروق بين إجابات المبحوثين، في حين تبين أن هناك أثر لمتغيرات (المديرية، وعدد سنوات الخبرة، والمسمى الوظيفي)، حيث جاءت لصالح لمديرية التربية والتعليم في نابلس، وسنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات)، بينما بينت النتائج وجود فروق لصالح المسمى الوظيفي ولصالح (معلم).

وتعزو الباحثة وجود فروق في التمكين المعرفي ولصالح مديرية نابلس، بأن لكل مديرية طرقها الخاصة في تنفيذ رؤية وزارة التربية في النهوض بالعمل التربوي والإداري على كافة الأصعدة بما تتناسب مع لوائح وأنظمة العمل في وزارة التربية والتعليم، وحصول مديرية التربية والتعليم في نابلس على أعلى المتوسطات الحسابية في التمكين المعرفي، كون هذه المديرية من المديريات العريقة

والتي لها باع طويل وهي من أوائل المديريات التي تم إنشاؤها، فلدى مديري المدارس خبرة في مجال العمل الإداري كون من تقاعد من هذه المديرية من العمل قام بتدريب من استلم بعده المهام وأكسبه ما لديه من خبرات إدارية، ويستطيع من خلالها تطوير مدرسته، وعلى حد علم الباحثة، فإن رضا المعلمين والمشرفين بشكل عام في المديرية عن الدور الذي يقوم به مدير مدرسة له دور أساسي في حصول المديرية على أعلى المتوسطات الحسابية في مجال التمكين المعرفي.

واختلفت مع دراسة عبد العال (Abdalaal, 2020)، والتي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة تطبيق مديري المدارس الثانوية الحكومية لاستراتيجيات إدارة المعرفة في مديرية التربية والتعليم لمنطقة الزرقاء تعزى لاختلاف الجنس ولصالح الإناث، واتفقت مع دراسة أرناؤوط (2020)، والتي أظهرت عدم وجود فروق بين متوسطات أفراد العينة في مجال تقييم شعور المعلمين بالتمكين الوظيفي تبعاً للمؤهل العلمي، ودراسة عبد الرحمن (2019)، والتي أظهرت عدم وجود فروق بين متوسطات واقع تطبيق إدارة المعرفة في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم من وجهة نظر مديريها تبعاً لمتغير التخصص.

أما بالنسبة لمتغير عدد سنوات الخبرة، تفسر الباحثة هذه النتيجة بأن هذه الفروق لصالح الفئات الأقل خبرة حديثي التعيين، وجاءت في سياق متناغم بحيث يمكن القول بأن هذه الفئات واكبت موضوع التمكين المعرفي كمواضيع حديثة في عالم التربية والتعليم، ومن المتوقع المامها بشكل أكبر من الفئات الأكثر خبرة التي شهدت المرحلة الانتقالية ما بين التربية التقليدية، والتربية الحديثة، وما واكب هذه الفترة من تحولات دخل ضمنها الاهتمام بموضوع التمكين المعرفي.

واختلفت مع دراسة شقير (2021)، والتي أظهرت عدم وجود فروق بين متوسطات واقع تطبيق إدارة المعرفة في المدارس الحكومية في محافظة سلفيت تبعا لمتغير سنوات الخبرة.

وقد جاء المتغير التابع للمسمى الوظيفي لصالح مسمى المعلم، كونه- من وجهة نظر الباحثة- الاكثر احتكاكاً بمديره من المشرف التربوي، الأمر الذي يعطيه مساحة وحجم أكبر من المعرفة والقدرة على التقييم، سيما وأن التعامل الإداري والشخصي يكون مباشرة معه، كما أن العملية التعليمية التي يشترك بها كل من الإدارة المدرسية والمعلمين هي من العمليات النظامية التي تحقق الأهداف الأساسية التي تكون بالشراكة ما بين كل من المدير والمعلم لإيجاد المعارف وتنظيمها واستخدامها وتبادلها والتي تحقق الجانب الأكبر من التمكين المعرفي، ويمكن القول أن التمكين المعرفي هو نتاج تطبيق المعرفة وتوليدها وتخزينها والتي تظهر صورها في إدارة المدرسة ويكون المعلم جزء منها ويمكن أن تظهر من خلال التفاعل مع الطلبة وتكون الإدارة المدرسية الداعم للمعلم لتحقيق أهداف خطته.

وبالنظر إلى الدراسات السابقة التي تناولت موضوع التمكين المعرفي، نجد أن دراسة شلش وعبد الغفور (2020) أبرزت عدم وجود فروق في متوسطات واقع تطبيق إدارة المعرفة في مدارس مديريتي قباطية وسلفيت تعزى لمتغير: (المؤهل العلمي)، ووجود فروق لصالح المتغيرات (الجنس، وسنوات الخبرة)، وتَفسر الباحثة بأن اختلاف هذه المتغيرات ما بين دراسة وأخرى يتعلق بالزمان، وأماكن ومجتمع وعينة ومقاييس تلك الدراسات، ولا تعتبره مجالاً موضوعياً للمقارنة ما لم تتشابه هذه المكونات للدراسات قيد المقارنة.

5.2.3 لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين دور مديري المدارس في تفعيل الإشراف بالأقران ومستوى التمكين المعرفي لديهم في المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين.

بينت نتائج التحليل وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$)، بين دور مديري المدارس في تفعيل الإشراف بالأقران ومستوى التمكين المعرفي لديهم في المدارس

الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين، إذ بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (.523)، ويتضح أن العلاقة بين دور مديري المدارس في تفعيل الإشراف بالأقران ومستوى التمكين المعرفي لديهم في المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين موجبة، بمعنى كلما ازداد دور مديري المدارس في تفعيل الإشراف بالأقران ازداد مستوى التمكين المعرفي لديهم.

وتعزز إجابات المبحوثين على أسئلة المقابلة هذا الارتباط، حيث أجمعت العينة على أن هناك أمور لا بد من مراعاتها من قبل مديري المدارس وخاصة فيما يتعلق بالتخطيط الجيد والذي يتضح من خلال بناء ثقافة العمل الجماعي لتمكين المعلمين من تبادل الأفكار ومشاركتها فيما بينهم لتطوير المعرفة لديهم وهذا يتضح من خلال مجال إدامة المعرفة، ويصب ذلك في تعزيز العلاقة ما بين دور مديري المدارس في تفعيل الإشراف بالأقران والتمكين المعرفي.

وتعزز دراسة توماس (Thomas, 2013)، هذه النتيجة حيث توصلت إلى أنه تم بناء علاقة أقوى بين المشرف والمعلم نتيجة الزيارات الإشرافية المتواصلة، وهناك نجاح في تطوير أداء المعلم واكتساب مهارات جديدة تساهم في تحسين العمل التربوي.

5.2.4 لا توجد قدرة تنبؤيه دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α<.05) لمجالات تفعيل الإشراف بالأقران في مستوى التمكين المعرفي لدى مديري المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين.

أشارت النتائج إلى أنه توجد قدرة تنبؤيه دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α<.05) لمجالات تفعيل الإشراف بالأقران في مستوى التمكين المعرفي لدى مديري المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين، وأن مجالات تفعيل الإشراف بالأقران قد فسرت (31.8%)، من نسبة التباين في مستوى التمكين المعرفي لدى مديري المدارس

الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية. فكلما تغير مجال التخطيط درجة واحدة يحدث تغير طردي موجب في مستوى التمكين المعرفي بمقدار (.28)، وكلما تغير مجال الإجراءات التعليمية التعلمية درجة واحدة يحدث تغير طردي موجب في مستوى التمكين المعرفي بمقدار(.26)، وكلما تغير مجال إدارة المناخ التنظيمي درجة واحدة يحدث تغير طردي موجب مستوى التمكين المعرفي بمقدار(.32)، وكلما تغير مجال التقويم درجة واحدة يحدث تغير طردي موجب في مستوى التمكين المعرفي لدى مديري بمقدار(.25).

وهذا ما أكدته نتيجة المقابلة حيث أظهرت أن (60%) من المعلمين والمشرفين الذكور أكدوا أن الممارسات التي يقوم بها المديرون لتفعيل الإشراف بالأقران هي: تطوير البيئة المدرسية البشرية والمادية لتسهيل الإجراءات التعليمية التعلمية المتعلقة بتفعيل الإشراف بالأقران، ووضع جدول خاص بالمعلمين للقيام بالزيارات التبادلية سواء داخل المدرسة أو مع المدارس الأخرى، ومتابعة تنفيذ هذا الجدول وإذا اقتضت الضرورة يتم استدعاء المشرف التربوي ليبقى على إطلاع بما يقوم به المديرون ويستفيدوا من خبراتهم في تنفيذ الإجراءات التعليمية التعلمية.

فيما أضافت (70%) من الإناث معلمات ومشرفات، بتنفيذ المدير لإجراءات أخرى مثل: يعمل على التشاور في اتخاذ قراراته مع المعلمين والمشرفين التربويين، والعمل على رفع الكفايات التعليمية التعلمية من خلال التطوير التكنولوجي باستخدام طرائق التدريس الحديثة، يؤكد على توثيق الإيجابيات البارزة في حصة المعلم المضيف، ويشيد بها ويوصي بزيارة معلم متميز للاستفادة من خبرته في إدارة فعاليات الحصة.

وهذا يدلل على أن تعزيز نتائج الدراسة بوجود علاقة دالة إحصائياً ومؤثرة بين تفعيل الإشراف بالأقران ومستوى التمكين المعرفي لدى مديري المدارس الأساسية في الحكومية في المحافظات

الشمالية، بمعنى أن تفعيل الإشراف بالأقران من شأنه المساهمة بزيادة مستوى التمكين المعرفي لدى المديرين.

وتعزز دراسة كويكو واريك (Kweku and Eric, 2014) هذه النتيجة، حيث أكدت على أن هناك الغالبية العظمى من المعلمين يرون أن إشراف الأقران له أثر ايجابي في تطوير نموهم المهني من حيث التعرف على خصائص الطلبة النمائية، والمناهج وأساليب التدريس، واستخدام المواد التعليمية، وإدارة الفصول الدراسية، ووسائل التقييم، والاشراف التربوي يساعد في تحديد احتياجات المعلمين ووفقا لذلك يتم في تخطيط أنشطة التنمية المهنية للمعلمين.

ترى الباحثة أن جانب إدارة المناخ التنظيمي والتخطيط من مجالات الإشراف بالأقران لهما الأثر الواضح على التمكين المعرفي ويتضح دورهما من خلال دعوة مديري المدارس المعلمين لتبادل الزيارات فيما بينهم والتي تكون مدعاة لنشاط المعلم، ونموه المهني، ولها الأولوية في دعمه من خلال تقديم التغذية الراجعة، فعملية تبادل الزيارات هي بمثابة جهاز للكشف عن مواطن الضعف والقوة في عملية التعلم والتعليم، وإدخال التحسينات عليها، وتطويرها، وتجديدها، والتي تعد عنصراً هاماً من عناصر العملية التربوية التعليمية، وتتميز باستمراريتها، فهي دائمة ما دامت العملية التربوية مستمرة، وهي شاملة، حيث تراعي الجوانب المختلفة للنمو، من جوانب معرفية، وحركية، وانفعالية، فهي تحدث توازن في تنمية شخصية المعلم.

3.5 التوصيات والمقترحات

1.3.5 التوصيات

في إطار ما توصلت اليه الدراسة من نتائج، توصي الباحثة بالآتي:

1- تطوير وإعداد نماذج عمل خاصة بالإشراف بالأقران بالتعاون ما بين المديرين والمعلمين والمشرفين التربويين وذلك بالاستفادة من تجارب المعلمين الناتجة من إشراكهم في زيارات ودورات وندوات وأيام علمية.

2- على مديري المدارس مراعاة الفروق الفردية بين المعلمين واختيار الشراكة ما بين الأقران من خلال توزيع المعلمين في مجموعات بعد تصنيفها حسب مستوى كل منها، بحيث ينخرط المعلم ضعيف المستوى بشراكة مع معلمين من الفئات المتوسطة والقوية، وهذا يعزز من إدارة المناخ التنظيمي لدى المديرين.

3- اهتمام مديري المدارس بتعزيز استقلالية المعلمين من خلال ممارساتهم فيما يتعلق بالإشراف بالأقران، مما يعزز الإجراءات التعليمية التعلمية والخاصة باللامركزية لدى المديرين.

4- وضع مديري المدارس أهدافاً محددة لكل زيارة يقومون بها للمعلمين الذين يمارسون الاشراف بالأقران، بحيث يعلمونهم مسبقاً عن هدف الزيارة.

5- التعاون ما بين المديرين والمعلمين، والمساهمة في إشراكهم في تقويم المناهج المدرسية في سبيل إقناعهم بأهمية هذا النوع من الإشراف بالأقران.

6- رفع درجة الوعي بأهمية التمكين المعرفي كأسلوب إداري يعمل على تحقيق ميزة تنافسية ما بين المعلمين، وذلك من خلال تعيين فريق مسؤول عن تنقيح الأساليب المعرفية، لمواكبة

التطور وتماشياً مع متطلبات العصر، وبطرق تسهل على المعلمين الوصول إليها والاستفادة منها وتطبيقها.

7- إجراء دراسات أكثر عمقاً وتخصصاً في مجال الإشراف بالأقران ودور مديري المدارس فيها من خلال تناول متغيرات أخرى.

2.3.5 مقترحات

تقترح الباحثة إجراء الدراسات تحت العناوين الآتية:

أولا: أساليب الإشراف بالأقران لدى مديري المدارس ودورها في تحسين الأداء الوظيفي لدى المعلمين.

ثانيا: دراسات مقارنة بين الإشراف بالأقران والأساليب الإشرافية التقليدية.

المصادر والمراجع

أولاً- المراجع باللغة العربية:

القرآن الكريم.

ابن منظور، أبو الفضل. (2000). **لسان العرب**. ط4، بيروت: دار إحياء التراث العربي.

الأبيض، عادل والرويلي، سعود. (2017). دراسة لبعض أنماط الأشراف التربوي الحديثة كما يدركها المعلمون وعلاقتها بالدافعية الذاتية لديهم، **مجلة العلوم التربوية**، 5 (9): 107- 163.

أحمد، محمد. (2012). تمكين المعلمين بمدارس التعليم العام وعلاقته بسلوك مواطنهم التنظيمي، **مجلة دار المنظومة**، (23): 173-198.

أرناؤوط، أحمد. (2020). تمكين المعلمين وظيفياً وعلاجه بدرجة الإقبال على شغل الوظائف الإدارية بالمدارس الثانوية العامة بشمال سيناء- دراسة حالة، **مجلة الإدارة التربوية**، (25): 221-245.

الأغا، أبو الخير. (2012). واقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة في جامعة القدس المفتوحة واجراءات تطويرها، **مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية)**، 16 (1): 30-62 .

البستان، أحمد وعبد الجواد، عبد الله وبولس، وصفي. (2010). **الإدارة والإشراف التربوي النظرية البحث والممارسة**. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

البلوي، مرزوقة. (2011). **دور المشرف التربوي في تنمية المعلمين الجدد مهنياً في منطقة تبوك التعليمية من وجهة نظرهم**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة مؤتة، عمان، الأردن.

بن سمحان، منى عبد الله. (2019). واقع إدارة المعرفة وأثرها على الأداء المؤسسي: دراسة تطبيقية على كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع بجامعة الملك سعود، **المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية**، 2 (3): 459-504.

التبال، زيد. (2018). **معوقات الإشراف التربوي على برامج صعوبات التعلم كما يراها المشرفون والمشرفات في المملكة العربية السعودية**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الملك سعود، الرياض: المملكة العربية السعودية.

الحاج، سمر. (2020). **واقع تطبيق الإشراف التربوي التطويري في مدارس الأونروا بمحافظات غزة وسبل تحسينه**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية الدراسات العليا، جامعة الأقصى، غزة.

حريز، سامي ومفرج، محمد. (2018). **الإشراف التربوي في السياسات التعليمية المعاصرة**. عمان: دار زمزم للنشر والتوزيع.

حمد، فريال. (2014). **درجة ممارسة المشرفين التربويين للعلاقات الإنسانية في المدارس الثانوية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لمعلميهم**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

خضر، رائد. (2011). **الإشراف التربوي الحديث: أساسيات ومفاهيم**، عمان: دار المناهل للنشر والتوزيع.

الخطيب، طالب. (2012). **الإشراف التربوي وفق الأدوار الجديدة للمعلمين**. القاهرة: دار الكتاب الجامعي.

الخميسي، بن رجم محمد والرميدي، بسام. (2019). متطلبات تحول الجامعات المصرية الحكومية نحو اقتصاد المعرفة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، **مجلة الاقتصاد والقانون**، (4): 90–107.

داسي، وهيبة. (2012). دور **تنافسية إدارة المعرفة في تحقيق ميزة تنافسية دراسة تطبيقية في المصارف الحكومية**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية الدراسات العليا، جامعة محمد خيضر، بسكرة – الجزائر.

الدجاني، لينا. (2012). **درجة ممارسة المشرفين التربويين لسلوك الإشراف التشاركي في محافظة العاصمة عمان وعلاقته بمستوى فعالية المعلمين من وجهة نظرهم**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الشرق الأوسط، الأردن، عمان.

دفع الله، عمار. (2018). **واقع الإشراف التربوي ودوره في تطوير الكفايات التدريسية لمعلمي اللغة الانجليزية بالمرحلة الثانوية**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية الدراسات العليا، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان.

الدليمي، طارق. (2016). **الإشراف التربوي واتجاهاته المعاصرة**. عمان: مركز ديبونو.

الرميدي، عبد الوهاب. (2008). اقتصاد المعرفة، الفجوة الرقمية (تحدي المنظمة العربية)، **مجلة بحوث اقتصادية عربية**، 15 (43-44): 47–60.

الزعيم، محمد. (2014). **درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للإدارة بالتمكين وعلاقتها بمستوى أداء معلميهم**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

زياد، مسعد. (2013). **مفهوم الإشراف بالأقران**، استرجع بتاريخ 2021/11/12 من خلال الموقع: (https://altogeeh.wordpress.com).

السبيل، مضاوي. (2013). **الإبداع في الإدارة المدرسية والإشراف التربوي**. العنيزة: فهرسة الملك فهد.

السلمي، سعود. (2021). درجة تطبيق المشرف التربوي بعض عمليات للجودة الشاملة في تنفيذ الورش التدريبية للمعلمين، **المجلة العربية للتربية النوعية**، 5 (16): 181–218.

السياني، ماجد، ومحسن، رويدا. (2021). أثر عمليات إدارة المعرفة على الإبداع التنظيمي، "دراسة ميدانية على الجامعات الخاصة اليمنية"، **مجلة ريحان للنشر العلمي**، (7): 47–77.

السيد، سماح. (2020). متطلبات التمكين الرقمي لمعلمي المدارس الثانوية العامة بمحافظة المنوفية من وجهة نظرهم، **مجلة البحث العلمي في التربية**، 21 (13): 1-68 .

السيد، عبد القادر وسليمان، موسى والمشيخي، محمد والعوائد، محمد. (2020). مستوى ممارسة المشرفين التربويين لمهامهم الإشرافية وفق متطلبات الجودة الشاملة بسلطنة عمان، **مجلة البحوث التربوية والنفسية**، (65): 76-106.

شقير، عبد الرحمن. (2021). **واقع تطبيق إدارة المعرفة في المدارس الحكومية وعلاقته بالتعليم الإلكتروني من وجهة نظر المديرين والمعلمين في محافظة سلفيت**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.

الشمراني، محمد. (2009). الإشراف الإلكتروني مفهومه، أهدافه، إجراءاته التطبيقية. **ورقة عمل مقدمة إلى لقاء مديري إدارات الإشراف التربوي المنعقد في محافظة الاحساء**، المملكة العربية السعودية، للفترة من 30–2 : 2–3–2008.

الشهري، خالد. (2013)، **تجديد الإشراف التربوي**. الدمام: مكتبة الملك فهد الوطنية.

صباح، شويطر. (2015)، **عمليات إدارة المعرفة وتنافسية المؤسسة**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة محمد بوضياف بالمسيلة، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، الجزائر.

صوص، ديمة والجوارنة، المعتصم. (2014). الإشراف **التربوي ماهيته، تطوره، أنواعه، أساليبه**، السعودية: دار الخليج.

الطراونة إخلاص والنهدي سميرة. (2017). التمكين الإداري ومستوى تطبيق المهارات الإدارية لدة المرأة السعودية: مديرات مدارس منطقة خميس مشيط، **مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث**، 3 (1): 35–56.

عبد الرحمن، نائل. (2019). واقع تطبيق إدارة المدرسة في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم من وجهه نظر مديريها، **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية**، 11 (29):11–26.

عبد المقصود، عماد الدين. (2017). **إدارة المعرفة وتنمية الموارد البشرية: بالمنظمات غير الحكومية دراسة مقارنة**. القاهرة: المكتب الجامعي الحديث.

عثمان، علان. (2010). **اتجاهات مديري المدارس الحكومية الثانوية نحو تطبيق إدارة المعرفة في المحافظات الشمالية في فلسطين**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

العجمي، محمد. (2010). **إدارة وتخطيط المدرسة الابتدائية**، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

عشيبة، فتحي. (2010). **تمكين المعلم العربي على ضوء خبرات بعض الدول"، المؤتمر 13 العلمي الثالث لكلية العلوم التربوية جامعة جرش:" تربية المعلم العربي وتأهيله:** رؤى معاصرة"، كلية العلوم التربوية، جامعة جرش الأهلية.

علوان، سهام. (2018). آليات تمكين المعلمين في جمهوية مصر العربية في ضوء خبرات بعض الدول، **مجلة التربية المقارنة الدولية**، (9): 277-393.

العمرات، محمد والقمول، محمد. (2013). أثر الإشراف الأقران على ثقة المعلمين وفاعليتهم والتزامهم، ورغبتهم في التعاون في مدارس مديرية قصبة الطفيلية، **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، 28(4): 11-43.

عوده، أحمد وملكاوي، فتحي حسن. (1992). **أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية : عناصر البحث ومناهجه والتحليل الإحصائي**، إربد: مكتبة الكتابي.

عوض الله، مراد وعبيد، عاصم. (2021)، عمليات إدارة المعرفة المتضمنة في نظم التعلم الذكية بجامعة فلسطين التقنية خضوري من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، كلية العلوم التربوية، جامعة فلسطين التقنية خضوري، **مجلة جامعة فلسطين التقنية للأبحاث**، 9 (2): 62–84.

غرارة، عفاف ورضوان، أحمد. (2019). درجة تمكن مديري المدارس في منطقة النقب التعليمية من حل المشكلات الإدارية التي تواجههم من وجهة نظر المعلمين، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، 27 (3): 362-385.

فرحان، نداء. (2012). **واقع عملية الإشراف التربوي في مديريتي ضواحي القدس ورام الله والبيرة ودوره في رفع أداء المعلم الوظيفي كما يراه معلمو ومديرو المدارس الحكومية الأساسية**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة القدس، رام الله فلسطين.

فريد، أيمن وعبد العالي، منصر. (2018). اقتصاد المعرفة ومساهمته في تفعيل التنمية الاقتصادية والاجتماعية في الجزائر، **مجلة التنمية والاقتصاد التطبيقي**، (4): 158–172.

الفيروزبادي. (1977). **القاموس المحيط، مادة عرف**، تقديم المرعشلي محمد عبد الرحمن، بيروت: دار أحياء التراث العربي.

قرعان، هيفاء. (2020). **إدارة المعرفة وعلاقتها بقيادة التميز لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان من وجهة نظر المعلمين**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

قرواني، خالد. (2017). دور القيادة التحويلية في تمكين المعلمين والمعلمات في المدارس في فلسطين، المجلة العلمية لكلية التربية جامعة أسيوط، 33 (2): 328- 329.

القهيوي، ليث. (2013). **إستراتيجية إدارة المعرفة والأهداف التنظيمية**. عمان: دار حامد للنشر والتوزيع.

كحلات، سمراء. (2011). تمكين المعرفة في المكتبة الجامعية: نحو إدارة خالقة للكفاءات في مجتمع المعرفة، **مجلة الآداب والعلوم الإنسانية**، (6): 102-121.

الكركي، زينا. (2019). **تمكين المعلم**، استرجع بتاريخ 12.11.2021، من خلال الموقع: https://www.ammonnews.net/article.

لهلوب، ناريمان. (2020). **الإشراف التربوي درجة فاعليته بالمدارس**. عمان: دار الخليج للتوزيع والنشر.

اللوح، أحمد. (2012). درجة تحسين الإشراف التربوي التطوري للممارسات التدريسية لمعلمي اللغة العربية في مدارس وكالة الغوث الدولية، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، 20(1): 483- 519.

المالكي، رجاء. (2020). تقويم الأداء الإشرافي للمشرف الاختصاصي بالمدارس الثانوية من وجهة نظر مديري المدارس، **مجلة البحوث التربوية والنفسية**، 16 (65): 355– 389.

محمد، أحمد محمد حسانين. (2018). تطوير أساليب الأشراف التشاركي لدى مديري المدارس في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مصر، **مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية:** (10): 20-41.

محمد، أشرف السعيد أحمد. (2012). تمكين المعلمين بمدارس التعليم العام وعلاقته بسلوك مواطنتهم التنظيمية، **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، (23): 175–198.

محمد، مها. (2017). التكامل بين عمليات المناخ التربوي وإدارة عملية تطبيق المعرفة مدخل لتحقيق الجودة بالمدارس الثانوية العامة، **مجلة تطوير الأداء الجامعي**، 5 (1): 213-222.

مرتجى، ذكريات. (2009). **دور المشرف التربوي في تنمية المهارات القيادية لدى معلمي المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة وسبل تفعيله**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

مسلم، عبد الله. (2014). **إدارة المعرفة وتكنولوجيا المعلومات**، عمان: دار المعتز للنشر والتوزيع.

المطيري، ناصر. (2019). **دور مديري المدارس الثانوية بدولة الكويت في تفعيل الإشراف بالأقران**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة آل البيت، عمان، الأردن.

المعايطة. عبد العزيز. (2018). درجة ممارسة معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي للإشراف بالإقران ومعيقات تطبيقه من وجهة نظرهم في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان، **مجلة المشكاة للعلوم الإنسانية والاجتماعية:** 5 (1): 10-35.

المعايطة، عبد العزيز. (2012). **اتجاهات حديثة في الإشراف التربوي**. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

المهدي، ياسر. (2007). تمكين المعلمين بمدارس التعليم الأساسي في مصر: دراسة ميدانية، **مجلة كلية التربية**، جامعة عين شمس، مصر، ع(31): 9-56.

نور الدين، عصام. (2010). **إدارة المعرفة والتكنولوجيا الحديثة**، عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

الهلالي، الهلالي. (2011). إدارة رأس المال الفكري وقياسه وتنميته كجزء من إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي، جامعة المنصورة، **مجلة بحوث التربية النوعية**، (22):1-62

الهنداوي، ياسر .(2012). **إدارة المدرسة وإدارة الفصل: أصول نظرية وقضايا معاصر**، عمان: دار المناهل.

وزارة التربية والتعليم الفلسطينية. (2013). **دليل الإشراف التربوي**، الإدارة العامة للإشراف والتأهيل التربوي، رام الله، فلسطين.

يونس، ناريمان. (2015). الإشراف التربوي ودرجة فاعليته في المدارس. السعودية: دار الخليج للنشر والتوزيع.

ثانياً: المراجع باللغة الأجنبية

Abdalaal, Yaser. (2020). The degree of secondary public school principals' application of the knowledge management strategies at the directorate of education for Zarqa area: Teachers' perspective. **Journal of Education and Practice**, 11 (8): 51-60.

Ampofo, Samual Yaw; Onyango, George Adion & Ogola, Martin. (2019)." Influence of school heads' direct supervision on teacher role performance in public senior high school", **IAFOR Journal of Education**, 7 (2): 103-121.

Asad, M., Rind, A. & Abdul Muhsin, A. (2021). "The effect of knowledge management in educational settings: a study of education management organizations (EMOs) schools of Pakistan**". International Journal of Organizational Analysis**, 15 (6): 51-65.

Bonduris, Jessica. (2011). "**Who's Leading Now: A Case Study of Teacher Leadership**", (unpublished P.h.D thesis), Mills college, California.

Delong, W. (2004). "**Lost knowledge confronting the threat of an aging workforce**", Oxford University Press.

Ekayaw, A. (2014). **The practices and challenges of instruction supervision in Assossa zone primary school**, (unpublished master thesis), Jima university, Ethiopia.

Ekpoh, U. & Eze, G. (2015). Principals' Supervisory Techniques and Performance In Secondary Schools In Ikom Educations Zone, Cross River State, Nigeria, **British Journal of Education**, 3 (6): 31-40.

Frederick, K. & Benjamin, C. (2016). Supervisors' Knowledge and Use of Clinical Supervision to Promote Teacher Performance in basic schools, **International Journal of Education and Research**, 4 (1): 87- 100.

Fullwood, R., Rowley, J. & Delbridge, R. (2013). Knowledge sharing amongst academics in UK Universities, **Journal of Knowledge Management,** 17 (1): 123-136.

Garcia, E. (2011). **A tutorial on correlation coefficients, information**, retrieval-18/7/2018. Available at : https://pdfs.semanticscholar.org.

Harrison, C. (2014). **The school and director development program: towards effectiveness and sustainability in Jordan**, Ministry of Education, Jordan

Hicks, G. E., & Dewalt, C. S. (2006). **Teacher Empowerment in the Decision Making Process**. Online Submission.

Hismanoglu. M. & Hismanoglu. S. (2010). English Language Teachers' Perceptions of Educational Supervision in Relation to Their Professional Development: A case Study of Northern Cyprus. **Research on Youth and Language**, 4 (1): 16-34

Hui, Tzu. (2017). "Educational leadership and supervision's administration for successful schools: The examination of the theory of developmental supervision**", International Journal for Innovation Education and Research**, 5 (10): 73-91.

Kapusuzoglu, S. & Balaban, C. (2010). Roles of primary education supervisors in training candidate teachers on job. **European Journal of Scientific Research**, 42 (1): 13-114.

Kweku, E & Eric, O (2014). Effects Of Educational Supervision On Professional Development: Perception Of Public Basic School Teachers At Winneba, Ghana. **British Journal of Education**, 2 (6): 63- 82.

Lintner, J. (2008). **The relationship between perceived teacher empowerment and principal use of power**, (unpublished P.h.D thesis), Auburn, Alabama.

Moye, M., Henkin, A. & Egley, R. (2005). Teacher – principal exploring linkages between empowerment and interpersonal trust, **Journal of Educational Administration**, 43 (3): 260-277.

Oyewole, K. & Alonge, O. (2013). Principals' instructional supervisory role performance and teachers' motivation in Ekiti center senatorial district of Ekiti State, Nigeria. **Journal of Educational and Social Research**. 3 (2): 295-302.

Stark, D., McGhee, W. & Jimerson, Jo. (2017). Reclaiming instructional supervision: Using solution- focused strategies to promote teacher development", **Journal of Research on Leadership Education**, 12 (3): 215-238.

Supermane, S. & Mohd Tahir, L. (2018). An overview of knowledge management practice among teachers, **Global Knowledge, Memory and Communication,** 67 (9): 616-631.

Thomas, F. (2013**). Teacher supervision and evaluation a case study of administrators and teachers perceptions of mini observations**, (Unpublished PhD thesis) Estern North University , Boston .

Turner, T. (2006). **Empowerment: Relationships between location in the hierarchy, and industry type on perceptions of empowerment**, (Unpublished master dissertation), University of Texas, United States.

الملاحق

أ. أداة الدراسة قبل التحكيم

ب. قائمة المحكمين

ت. أداة الدراسة بعد التحكيم

ث. كتاب تسهيل المهمة

الملحق (أ): أداة الدراسة قبل التحكيم

جامعة القدس المفتوحة

عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي

برنامج الماجستير في الإدارة والإشراف التربوي

حضرة الاستاذ الدكتور المحترم

تقوم الباحثة بدراسة تهدف للتعرف إلى: "**دور مديري المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية لتفعيل الإشراف بالأقران وعلاقتها بالتمكين المعرفي للمعلمين من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين**". وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الادارة والاشراف التربوي في جامعة القدس المفتوحة، ولما كنتم من أهل العلم والدراية والاهتمام في هذا المجال، فإنني أتوجه إليكم لإبداء آرائكم وملاحظاتكم القيمة في تحكيم فقرات مقاييس الدراسة الحالية، من حيث مناسبتها لقياس ما وضعت لقياسه، ووضوح الفقرات وسلامة صياغتها اللغوية، وإضافة أي تعديل مقترح ترونه مناسباً، من أجل إخراج هذه الأدوات بالصورة المناسبة لتحقيق أهداف الدراسة.

مع بالغ شكري وتقديري،

الباحثة: منى حسين عورتاني

بإشراف: الدكتور حسين جاد الله حمايل

بيانات المحكم:

اسم المحكم	الجامعة	الرتبة	التخصص

القسم الأول– المعلومات والبيانات الشخصية:

الرجاء وضع إشارة (x) أمام إجابة تناسب وضعك

1. الجنـس:

1. ذكر ☐ 2. أنثى ☐

2. المؤهل العلمي:

1. بكالوريوس فأقل ☐ 2. دراسات عليا ☐

3. عدد سنوات الخبرة:

1. أقل من 5 سنوات ☐ 2. من 10 سنوات ☐ 3. 10 سنوات فأكثر ☐

4. التخصص:

1. علوم إنسانية ☐ 2. علوم طبيعية ☐

5. عدد الدورات التدريبية:

1. أقل من 5 دورات ☐ 2. من 5–أقل من 10 دورات ☐ 3. 10 دورات فأكثر ☐

6. المسمى الوظيفي:

1. مشرف تربوي ☐ 2. معلم ☐

القسم الثاني– مقاييس الدراسة

أولاً: مقياس الإشراف بالأقران

يعرف الإشراف بالأقران بأنه: ممارسة مهنية بين معلمين اثنين أو أكثر أساسها الثقة والرغبة في تبادل الخبرة أو تعلم مهارة تدريسية جديدة من أجل التطوير والتحسين في الممارسات الصفية (المعايطة، 2018). سيطور هذا المقياس بهدف استخدامه كأداة موضوعية في تشخيص الإشراف بالأقران في المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية، وبالاستعانة بمقياس الإشراف بالأقران في دراسة (الدجاني، 2013)، إضافةً إلى دراسة: (المطيري، 2019)، وبناء على ذلك صيغت فقرات المقياس في صورته الأولية، وقد شمل المقياس في صورته الأولية (28) فقرة،

تَصحح كالآتي: تنطبق تماماً (5) درجات، تنطبق كثيراً (4) درجات، تنطبق إلى حد ما (3) درجات، تنطبق قليلاً (2) درجة، لا تنطبق (درجة واحدة).

الرقم	الفقرة	انتماء الفقرة للبعد		الصياغة اللغوية		مناسبتها للبيئة		التعديل المقترح "إن وجد"
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
المجال الأول–دور مدير المدرسة في تفعيل الإشراف بالأقران في مجال التخطيط								
.1	يقوم بتعريف المعلمين بآلية العمل وتطبيق إجراءات الإشراف بالأقران.							
.2	يوضح للمعلمين طريقة تنفيذ مراحل الإشراف بالأقران.							
.3	يطلع المعلمين على خطط حلقات تدريب الأقران.							
.4	يتابع تنفيذ الخطط بالزيارة المنسقة مع كل فريق.							
.5	يطلع المعلمين على محاضر اجتماعات تدريب الأقران.							
.6	يطلع المعلمين على مدى تنفيذ الخطط من خلال الزيارات ويقدم المساعدة إذا لزم الأمر.							
المجال الثاني– دور مدير المدرسة في تفعيل الإشراف بالأقران في مجال الإجراءات التعليمية التعلمية.								
.7	يعمل على تهيئة الميدان التربوي لتقبل الإشراف بالأقران والاستفادة من الأنشطة المتنوعة.							
.8	يساعد المعلم على رفع الكفايات التعليمية التعلمية من خلال طرائق التدريس الحديثة.							
.9	يربط بين النظرية والتطبيق العملي.							
.10	يعزز استقلالية المعلمين من خلال الممارسات الإدارية .							
.11	يعمل على توظيف أسلوب الإشراف بالأقران في المدرسة.							

الرقم	الفقرة	انتماء الفقرة للبعد		الصياغة اللغوية		مناسبتها للبيئة		التعديل المقترح "إن وجد"
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
.12	يحث المعلمين على الاتصال والتواصل الفعال بينهم.							
.13	يراعي تكاملية الأدوار مع المعلمين في ادارة العملية التعليمية.							
.14	يعالج القضايا اليومية بالتعاون مع المعلمين.							
.15	يطرح الحلول للعقبات التي تعترض المعلمين في أثناء قيامهم بأعمالهم.							
.16	يؤكد المدير من خلال ممارساته على عدم مركزية السلطة لديه.							
.17	ينفذ العملية الإشرافية باعتباره مشرفاً تربوياً مقيم في المدرسة.							
.18	يعمل المدير على التشاور في اتخاذ قراراته مع المعلمين والمشرفين التربويين.							
.19	يتحلى بقدر كبير من المرونة في الأمور المتعلقة في اتخاذ القرارات التربوية.							
المجال الثالث– دور مدير المدرسة في تفعيل الإشراف بالأقران في مجال إدارة المناخ التعليمي.								
.20	يتعامل بمرونة لتنفيذ الاشراف بالأقران.							
.21	يعمل على توفير بيئة تعليمية تعلمية جاذبة من خلال ممارسته لعملية الاشراف بالأقران.							
.22	يراعي الفروقات الفردية للمعلمين، في اختيار الشراكة بين المعلمين.							
.23	يوفر بيئة هادئة للمعلمين أثناء الحوار معهم.							
.24	يسمح بالاستفادة من الأساليب الإشراقية ويعممها على لمعلمين.							
.25	يعمل على غرس روح الثقة والاحترام بين المعلمين في العملية التعليمية.							

الرقم	الفقرة	انتماء الفقرة للبعد		الصياغة اللغوية		مناسبتها للبيئة		التعديل المقترح "إن وجد"
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
.26	يعمل على إثارة دافعية المعلمين؛ لتقديم لتنويع الاساليب التعليمية .							
.27	يشجع على العمل التعاوني التشاركي بين المعلمين.							
.28	يوفر المدير للمعلمين من خلال الاشراف بالأقران الفرص لاكتساب خبرات تعليمية متنوعة.							
المجال الرابع– دور مدير المدرسة في تفعيل الإشراف بالأقران في مجال التقويم.								
.29	يضع هدفا محددا لكل زيارة يقوم بها للمعلمين الذين يمارسون الاشراف بالأقران.							
.30	يدون ملاحظاته التربوية على كل زيارة يقوم بها.							
.31	يطلع على الملفات المعدة لبرنامج الإشراف بالأقران.							
.32	يحضر لاجتماعات المعدة لبرنامج الإشراف بالأقران.							
.33	يشارك في إعداد نماذج عمل الإشراف بالأقران.							
.34	يساعد في بناء أدوات الملاحظة التي يتطلبها العمل الاشرافي.							
.35	يقدم التغذية الراجعة فيما يتعلق بالإشراف بالأقران.							
.36	. يتيح للمعلمين فرصة تقويم أنفسهم ذاتياً							
.37	ينمي أسلوب التقويم من خلال الاشراف بالأقران.							
.38	يتعاون مع المعلمين في تقويم المناهج المدرسية.							

ثانياً: مقياس التمكين المعرفي

يعرف أرناؤوط (2020:228) **التمكين المعرفي** بأنه: "هي استراتيجية تنظيمية ومهارة جديدة، تهدف إلى إعطاء العاملين الصلاحيات والمسؤوليات ومنحهم الحرية لأداء العمل بطريقتهم دون تدخل مباشر من إدارة المدرسة مع توفير كافة الموارد وبيئة العمل المناسبة لتأهيلهم مهنيا وسلوكيا لأداء العمل مع الثقة التامة فيهم". وبالاستعانة بمقياس التمكين المعرفي في دراسة (شاهين، 2013) ودراسة (الدجاني، 2013)، ودراسة (المطير، 2017)، وبناء على ذلك صيغت فقرات المقياس في صورته الأولية. وقد شمل المقياس في صورته الأولية (34) فقرة، تصحح كالآتي: تنطبق تماماً (5) درجات، تنطبق كثيراً (4) درجات، تنطبق إلى حد ما (3) درجات، تنطبق قليلاً (2) درجة، لا تنطبق (درجة واحدة).

الرقم	الفقرة	انتماء الفقرة للبعد		الصياغة اللغوية		مناسبتها للبيئة		التعديل المقترح "إن وجد"
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
المجال الأول-تشخيص المعرفة								
.39	تمتلك إدارة المدرسة تصوراً واضحاً عن أساسيات المعرفة.							
.40	تتقن إدارة المدرسة اختيار مصادر المعرفة المطلوبة.							
.41	تجيد إدارة المدرسة البحث عن مكان وجود المعرفة.							
.42	تمتلك ادارة المدرسة القدرة على تشخيص المعرفة من خلال الاستكشاف عبر شبكة الإنترنت.							
.43	تمتلك إدارة المدرسة المقدرة على تحديد مصادر المعرفة المطلوبة.							
المجال الثاني- توليد المعرفة.								
.44	تسهم إدارة المدرسة في البحث عن المعرفة.							
.45	تحصر إدارة المدرسة احتياجات المعلمين التدريبية وفق الحاجات المعرفية.							
.46	تقوم ادارة المدرسة بالاستفادة من انجازات							

الرقم	الفقرة	انتماء الفقرة للبعد		الصياغة اللغوية		مناسبتها للبيئة		التعديل المقترح "إن وجد"
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
	المتميزين في اكتساب المعرفة.							
.47	تستفيد إدارة المدرسة من إنجازات المتميزين في اكتساب المعرفة.							
.48	تتيح إدارة المدرسة للمعلمين التفاعل مع بعضهم البعض لتوليد أفكار جديدة.							
المجال الثالث- تطبيق المعرفة								
.49	تعمل ادارة المدرسة على ادارة المعرفة خلال تنفيذ الانشطة التعليمية.							
.50	تسمح ادارة المدرسة للمعلمين بتطبيق المعرفة على ارض الواقع في المدرسة.							
.51	تعمل على الاستفادة من المعارف الجديدة في عملية اتخاذ القرارات وحل المشكلات.							
.52	تعمل على تطبيق المعارف المكتسبة لتحسين نوعية التعليم.							
.53	تستخدم وسائل التكنولوجيا المناسبة لتطبيق المعرفة.							
.54	تعمل على تذليل الصعوبات التي تحد من تطبيق المعارف المكتسبة.							
المجال الرابع- إدامة المعرفة								
.55	لدى إدارة المدرسة فريق مسؤول عن تنقيح الأساليب المعرفية. المستخدمة							
.56	تسعى إدارة المدرسة إلى توليد المعرفة المتجددة.							
.57	تفعل إدارة المدرسة طرق اكتساب المعرفة الجديدة من المدارس الأخرى.							
.58	تعمل إدارة المدرسة على زيادة المهارات التكنولوجية للقائمين على إدارة المعرفة من خلال التطبيق العملي.							
.59	تشجع ادارة المدرسة المعلمين على اجراء							

الرقم	الفقرة	انتماء الفقرة للبعد		الصياغة اللغوية		مناسبتها للبيئة		التعديل المقترح "إن وجد"
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
	البحوث العلمية للاستفادة من المعرفة المتجددة.							
.60	تعمل ادارة المدرسة على عقد دورات لإكسابهم مهارات مهنية.							
.61	تعمل ادارة المدرسة على تشكيل فريق من المعلمين لتطوير الاساليب المهنية.							

انتهت الاستبانة

مع بالغ شكري وتقديري

الملحق (ب)

قائمة المحكمين

الرقم	الاسم	التخصص	الجامعة
1	أ.د محمد الطيطي	إدارة وتخطيط تربوي	جامعة القدس المفتوحة
2	أ.د مجدي زامل	أصول تربية	جامعة القدس المفتوحة
3	أ.د خالد قرواني	إدارة تربوية	جامعة القدس المفتوحة
4	د. محمود رمضان	مناهج وطرق التدريس	جامعة النجاح الوطنية
5	د. جمال بحيص	إدارة وتخطيط تربوي	جامعة القدس المفتوحة
7	د. احمد فتيحة	إدارة تربوية	جامعة بيرزيت
8	د. جعفر ابو صاع	إدارة تربوية	جامعة فلسطين التقنية خضوري
9	د. عفيف زيدان	التعليم التربوي	جامعة القدس ابو ديس
10	د. عزمي ابو الحج	ادارة تربوية	جامعة القدس المفتوحة

ملحق (ت): أدوات الدراسة بعد التحكيم

جامعة القدس المفتوحة

عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي

برنامج الماجستير في الإدارة والإشراف التربوي

أولاً: الاستبيان

المعلم المحترم/ المعلمة المحترمة

المشرف المحترم/ المشرفة المحترمة

تحية طيبة وبعد،

تقوم الباحثة بدراسة تهدف للتعرف إلى: "**دور مديري المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية لتفعيل الإشراف بالأقران وعلاقتها بالتمكين المعرفي للمعلمين من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين**"، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الادارة والاشراف التربوي في جامعة القدس المفتوحة، لذا أعدت هذه الاستبانة والمتعلقة بموضوع البحث نرجو تعاونكم ومساعدتكم في تعبئة الاستبانة بدقة وعناية وموضوعية، علماً بأن المعلومات التي نحصل عليها ستعالج بسرية تامة ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

مع بالغ شكري وتقديري،

الباحثة: منى حسين عورتاني

بإشراف: الدكتور حسين جاد الله حمايل

الجزء الأول- البيانات الشخصية والعامة:

أرجو التكرم بوضع إشارة (X) في المربع المناسب:

A1	المديرية	جنين ( ) نابلس ( ) رام الله والبيرة ( ) ضواحي القدس( ) بيت لحم ( ) الخليل ( )
A2	الجنس	ذكر ( ) أنثى ( )
A3	المؤهل العلمي	بكالوريوس فأقل ( ) دراسات عليا ( )
A4	عدد سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات ( ) من 5- أقل من 10 سنة ( ) 10 سنوات فأكثر ( )
A5	التخصص	علوم إنسانية ( ) علوم طبيعية ( )
A6	المسمى الوظيفي	مشرف تربوي ( ) معلم ( )

الجزء الثاني- مقياس الإشراف بالأقران ويعرف بأنه ممارسة مهنية بين معلمين اثنين أو أكثر أساسها الثقة والرغبة في تبادل الخبرة أو تعلم مهارة تدريسية جديدة من أجل التطوير والتحسين في الممارسات الصفية (المعايطة، 2018).

الرقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
المجال الأول–دور مدير المدرسة في تفعيل الإشراف بالأقران في مجال التخطيط						
.1	يقوم مدير المدرسة بتعريف المعلمين بآلية العمل وتطبيق إجراءات الإشراف بالأقران.					
.2	يوضح للمعلمين طريقة تنفيذ مراحل الإشراف بالأقران.					
.3	يطلع المعلمين على خطط حلقات تدريب الأقران.					
.4	يتابع تنفيذ الخطط بالزيارة المنسقة مع كل فريق.					
.5	يطلع المعلمين على محاضر اجتماعات تدريب الأقران.					
.6	يطلع المعلمين على مدى تنفيذ الخطط من خلال الزيارات ويقدم المساعدة إذا لزم الأمر.					
المجال الثاني– دور مدير المدرسة في تفعيل الإشراف بالأقران في مجال الإجراءات التعليمية التعلمية.						
.7	يعمل مدير المدرسة على تهيئة الميدان التربوي لتقبل الإشراف بالأقران والاستفادة من الأنشطة المتنوعة.					
.8	يساعد على رفع الكفايات التعليمية التعلمية من خلال طرائق التدريس الحديثة.					
.9	يربط بين النظرية والتطبيق العملي.					
.10	يعزز استقلالية المعلمين من خلال الممارسات الإدارية.					
.11	يعمل على توظيف أُسلوب الإشراف بالأقران في المدرسة.					

الرقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
.12	يحث المعلمين على الاتصال والتواصل الفعال بينهم.					
.13	يراعي تكاملية الأدوار مع المعلمين في ادارة العملية التعليمية.					
.14	يعالج القضايا اليومية بالتعاون مع المعلمين.					
.15	يطرح الحلول للعقبات التي تعترض المعلمين أثناء قيامهم بأعمالهم.					
.16	يؤكد من خلال ممارساته على عدم مركزية السلطة لديه.					
.17	ينفذ العملية الإشرافية باعتباره مشرفاً تربوياً مقيماً.					
.18	يعمل على التشاور في اتخاذ قراراته مع المعلمين والمشرفين التربويين.					
.19	يتحلى بقدر كبير من المرونة في الأمور المتعلقة في اتخاذ القرارات التربوية.					
المجال الثالث– دور مدير المدرسة في تفعيل الإشراف بالأقران في مجال إدارة المناخ التعليمي.						
.20	يتعامل مدير المدرسة بمرونة لتنفيذ الاشراف بالأقران.					
.21	يعمل على توفير بيئة تعليمية تعلمية جاذبة من خلال ممارسته لعملية الاشراف بالأقران.					
.22	يراعي الفروقات الفردية للمعلمين، في اختيار الشراكة بين المعلمين.					
.23	يوفر بيئة هادئة للمعلمين أثناء الحوار معهم.					
.24	يسمح بالاستفادة من الأساليب الإشراقية ويعممها على المعلمين.					
.25	يعمل على غرس روح الثقة والاحترام بين المعلمين في العملية التعليمية.					

الرقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
.26	يعمل على إثارة دافعية المعلمين؛ لتقديم لتنويع الاساليب التعليمية.					
.27	يشجع على العمل التعاوني التشاركي بين المعلمين.					
.28	يوفر للمعلمين من خلال الاشراف بالأقران الفرص لاكتساب خبرات تعليمية متنوعة.					
المجال الرابع– دور مدير المدرسة في تفعيل الإشراف بالأقران في مجال التقويم.						
.29	يضع مدير المدرسة هدفاً محدداً لكل زيارة يقوم بها للمعلمين الذين يمارسون الاشراف بالأقران.					
.30	يدون ملاحظاته التربوية على كل زيارة يقوم بها.					
.31	يطلع على الملفات المعدة لبرنامج الإشراف بالأقران.					
.32	يحضر لاجتماعات المعدة لبرنامج الإشراف بالأقران.					
.33	يشارك في إعداد نماذج عمل الإشراف بالأقران.					
.34	يساعد في بناء أدوات الملاحظة التي يتطلبها العمل الاشرافي.					
.35	يقدم التغذية الراجعة فيما يتعلق بالإشراف بالأقران.					
.36	يتيح للمعلمين فرصة تقويم أنفسهم ذاتياً.					
.37	ينمي أُسلوب التقويم من خلال الإشراف بالأقران.					
.38	يتعاون مع المعلمين في تقويم المناهج المدرسية.					

الجزء الثالث– مقياس التمكين المعرفي

يعرف بأنه: "استراتيجية تنظيمية ومهارة جديدة، تهدف إلى إعطاء العاملين الصلاحيات والمسؤوليات ومنحهم الحرية لأداء العمل بطريقتهم دون تدخل مباشر من إدارة المدرسة مع توفير كافة الموارد وبيئة العمل المناسبة لتأهيلهم مهنيا وسلوكيا لأداء العمل مع الثقة التامة فيهم" (أرناؤوط، 2020: 228).

الرقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
المجال الأول–تشخيص المعرفة						
.39	يمتلك مدير المدرسة تصوراً واضحاً عن أساسيات المعرفة.					
.40	يتقن اختيار مصادر المعرفة المطلوبة.					
.41	يجيد البحث عن مكان وجود المعرفة.					
.42	يمتلك القدرة على تشخيص المعرفة من خلال الاستكشاف عبر شبكة الإنترنت.					
.43	يمتلك المقدرة على تحديد مصادر المعرفة المطلوبة.					
المجال الثاني– توليد المعرفة						
.44	يسهم مدير المدرسة البحث عن المعرفة.					
.45	يحصر احتياجات المعلمين التدريبية وفق الحاجات المعرفية.					
.46	يقوم بالاستفادة من انجازات المتميزين في اكتساب المعرفة.					
.47	تستفيد إدارة المدرسة من إنجازات المتميزين في اكتساب المعرفة.					
.48	يتيح للمعلمين التفاعل مع بعضهم البعض لتوليد أفكار جديدة.					
المجال الثالث– تطبيق المعرفة						
.49	يعمل مدير المدرسة على إدارة المعرفة من خلال تنفيذ الانشطة التعليمية.					
.50	يسمح للمعلمين بتطبيق المعرفة على أرض الواقع في المدرسة.					
.51	يعمل على الاستفادة من المعارف الجديدة في عملية اتخاذ القرارات وحل المشكلات.					
.52	يعمل على تطبيق المعارف المكتسبة لتحسين نوعية التعليم.					

الرقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
.53	يستخدم وسائل التكنولوجيا المناسبة لتطبيق المعرفة.					
.54	يعمل على تذليل الصعوبات التي تحد من تطبيق المعارف المكتسبة.					
المجال الرابع- إدامة المعرفة						
.55	لدى مدير المدرسة فريق مسؤول عن تنقيح الأساليب المعرفية					
.56	يسعى إلى توليد المعرفة المتجددة.					
.57	يفعل طرق اكتساب المعرفة الجديدة من المدارس الأخرى.					
.58	يعمل على زيادة المهارات التكنولوجية للقائمين على إدارة المعرفة من خلال التطبيق العملي.					
.59	يشجع المعلمين على إجراء البحوث العلمية للاستفادة من المعرفة المتجددة.					
.60	يعمل على عقد دورات لإكسابهم مهارات مهنية.					
.61	يعمل على تشكيل فريق من المعلمين لتطوير الأساليب المهنية.					

انتهت الاستبانة

ثانياً: المقابلة

جامعة القدس المفتوحة

عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي

برنامج الماجستير في الإدارة والإشراف التربوي

تحية طيبة وبعد،

أعدت هذه الأسئلة لطرحها كأداة للمقابلات لمعرفة "**دور مديري المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية لتفعيل الإشراف بالأقران وعلاقتها بالتمكين المعرفي للمعلمين من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين**"، نرجو تعاونكم ومساعدتكم في إنجاز هذا العمل، علماً بأن المعلومات التي نحصل عليها ستعالج بسرية تامة ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

شاكرة لكم حسن تعاونكم

الباحثة: منى حسين عورتاني

بإشراف: الدكتور حسين جاد الله حمايل

الجزء الأول- البيانات الشخصية والعامة:

أرجو التكرم بوضع إشارة (X) في المربع المناسب:

A1	الجنس	ذكر ( )	أنثى ( )
A3	المؤهل العلمي	بكالوريوس فأقل ( )	دراسات عليا ( )
A6	المسمى الوظيفي	مشرف تربوي ( )	معلم ( )

الجزء الثاني: أسئلة المقابلة

السؤال الأول: ما هي النشاطات التي يقوم بها مدير المدرسة لتفعيل دور الإشراف بالأقران في مجال التخطيط؟

السؤال الثاني: ما هي الإجراءات التعليمية والتعلمية التي يمارسها مدير المدرسة لتفعيل الإشراف بالأقران؟

السؤال الثالث: ما هي الأساليب التي يتبعها مدير المدرسة في تفعيل الإشراف بالأقران في مجال التقييم؟

السؤال الرابع: ما هي الممارسات التي يقوم بها مدير المدرسة في مجال التمكين المعرفي للمعلمين؟

انتهت المقابلة

الملحق (ج): كتاب تسهيل المهمة

بسم الله الرحمن الرحيم

State of Palestine
Ministry of Education
Center for Educational Research and Development

دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم
مركز البحث والتطوير التربوي

وزارة التربية والتعليم

الرقم: و ت / ٢٠٢٢/١/١٣
التاريخ: 2022/ 01/12م

لمن يهمه الأمر

الموضوع: "تسهيل مهمّة بحثية"

يهديكم مركز البحث والتطوير التربوي أطيب تحية، ويرجو منكم التكرم بتسهيل مهمة الباحثة:

"منى حسين عورتاني"

من **جامعة القدس المفتوحة** للحصول على المعلومات اللازمة لإعداد دراسة بعنوان:

" دور مديري المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية لتفعيل الإشراف بالأقران وعلاقتها بالتمكين المعرفي للمعلمين من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين"

ملاحظات:

- تتضمن الدراسة توزيع استبيانات على عينة من معلمي المرحلة الأساسية ومشرفيهم.
- ت/يتولى الباحث/ة أنشطة جمع البيانات، بتنسيق مع منسق البحث والتطوير والجودة في المديرية.
- الاستجابة على الأدوات البحثية من قبل عينة المبحوثين طوعية.
- نظراً لظروف الجائحة يتم تطبيق أدوات البحث عبر النماذج المحوسبة دون تواصل وجاهي مع المبحوثين.

مع الاحترام،،

د. محمد مطر
/مدير عام مركز البحث والتطوير التربوي

دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم

نسخة: عطوفة وكيل الوزارة المحترم
عطوفة الوكلاء المساعدين المحترمين
السادة مديرين عامين مديريات التربية والتعليم المحترم
د. حسين حمايل المحترم المشرف الرئيس على الدراسة -بريد الكتروني- "hhamayel@qou.eduu