

دور المشرف التربوي في عصر المعرفة كما يدركه المعلمون والمعلمات في مدينة عرعر

سعود بن جبيب الرويلي (*)

جامعة الحدود الشمالية

(قدم للنشر في 1437/02/04هـ؛ وقبل للنشر في 1437/08/08هـ)

ملخص البحث: هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة المشرف التربوي لدوره في عصر المعرفة كما يدركه المعلمون والمعلمات في مدينة عرعر، والوقوف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين إجابات أفراد العينة تعزى لمتغيرات (الجنس، التخصص، المرحلة الدراسية، سنوات الخبرة)، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث استبانة أعدها لهذا الغرض تم تطبيقها على عينة الدراسة التي شملت (154) معلماً و(168) معلمة، وبعد معالجة البيانات بالأساليب الإحصائية، أشارت النتائج إلى أن المشرف التربوي يمارس دوره في عصر المعرفة في مجال دمج التقنية بالتعليم بدرجة متوسطة، وفي مجال بيئات التعلم بدرجة متوسطة، وفي مجال الإشراف الإلكتروني أيضاً بدرجة متوسطة، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد العينة تعود لمتغيري الجنس والتخصص، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات عينة الدراسة في مجال بيئات التعلم تعود لمتغيري المرحلة وسنوات الخبرة، فيما لا توجد فروق في مجالي دمج التقنية بالتعليم والإشراف الإلكتروني تعود لهذين المتغيرين.

الكلمات المفتاحية: المشرف التربوي، عصر المعرفة، دمج التقنية في التعليم، بيئات التعلم، الإشراف الإلكتروني.

The Role of Educational Supervisors in the Era of Knowledge as Perceived by Male and Female Teachers at Arar

Saud Jubaib Alrawaili (*)

Northern Border University

(Received 17/11/2015; accepted 16/05/2016)

Abstract: The study aimed to identify the extent to which the educational supervisor plays his role in the era of knowledge, as perceived by Arar teachers. It also aimed to know whether there are statistically significant differences at the level (0.05) between the responses of the study population that may be attributed to the variables of sex, specialty, grade and years of experience. To achieve these objectives, the researcher used a questionnaire which has been applied to a sample of 154 male teachers and 168 female teachers. After statistically processing the data, the study found that the educational supervisor exercises his role moderately in the fields of integrating technology with education, learning environments, and electronic supervision. It has also been found that there are no statistically significant differences between the responses of the study sample for the sex and specialization variables; but there are statistically significant differences between the study sample answers in the field of learning environments for the grade and experience variables. Moreover, according to the study findings, there are no differences in the areas of integration of technology with education and electronic supervision that may be attributed to these two variables.

Keywords: Educational supervisor, Era of knowledge, Integration of technology in education, Learning environments, Electronic supervision.



DOI: 10.12816/0031334

(*) Corresponding Author:

Assistant Professor of Curriculum and Educational Supervising, Department of Curriculum and Methodology, Faculty of Education and Arts, Northern Border University, P.O.Box 1214, Arar 91431, Kingdom of Saudi Arabia.

(*) للمراسلة:

أستاذ المناهج والإشراف التربوي المساعد، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية والآداب، جامعة الحدود الشمالية، عرعر 91431، ص. ب. 1214، المملكة العربية السعودية.

e-mail: saudalrawaili@nbu.edu.sa & nsj98@hotmail.com

مقدمة:

وقد أكد بالتقرير العالمي لليونسكو (اليونسكو، 2005م، ص:4) «التحول من مجتمع المعلومات إلى مجتمع المعرفة»، وبهذا سمي هذا العصر بعصر المعرفة، حيث تميزت المجتمعات بإنتاج المعرفة التي تعد أهم عامل في الإنتاج والتفوق.

ولما كان التعليم هو طريق أي أمة نحو التقدم، كان لزاماً إيجاد بيئة تعلم مناسبة تتلاءم مع طبيعة العصر، فالتغيرات والتحديات لا يمكن الاستجابة لها بأساليب تقليدية، وإنما ينبغي التعامل معها من خلال رؤى وأهداف واستراتيجيات مختلفة كماً ونوعاً، واستخدام أساليب تعتمد فكراً تربوياً مغايراً، وهذا ما تؤكد كوستوز (Kostos, 2006) حيث ترى أن هذه التحديات تتطلب استراتيجية واسعة للحلول، بما في ذلك إعادة التفكير بشأن قدرات ومؤهلات المعنيين، وصياغة سياسات جديدة تدعم المتعلم، فالتدريب والتعلم يجب أن يأخذ الدور القيادي في عصر المعرفة. «وانطلاقاً من الدور التربوي الهادف للإشراف

التربوي، فقد برزت الحاجة إلى إعادة النظر في مجمل العملية الإشرافية على مستوى الفكر والممارسة» (وزارة التربية والتعليم، 2008م، ص:6).

فالإشراف التربوي يهدف إلى تحسين عمليتي التعليم والتعلم من خلال تحسين جميع العوامل المؤثرة عليهما، ومعالجة الصعوبات التي يواجهها كل منهما، وتطوير العملية التعليمية بشكل عام في ضوء الأهداف التي

تواجه العملية التربوية تغيرات متسارعة مرتبطة بما تمليه عليها ظروف الحياة والتقدم العلمي، والتكنولوجي، الذي فرض نفسه على جيل اختلف عن الجيل الذي سبقه في نوعية المتغيرات والمؤثرات.

ولقد شهد العالم خلال نهاية القرن العشرين وبداية القرن الحادي والعشرين تطورات أصابت مختلف نواحي الحياة (الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والتربوية)، وأصبح التطور والتغير هما سمة المجتمع العالمي، وهذا يشكل تحدياً لدول العالم المتقدم منها والنامي (أحمد، 2008م).

والعملية التعليمية ليست بمعزل عن التغيرات العلمية والتكنولوجية والاقتصادية والاجتماعية، فالتعليم وطرقه والتعلم وأساليبه لا بد أن يتأثرا بهذه المتغيرات، سواء بطريقة مباشرة، أو غير مباشرة، حيث يمكن الاستفادة منها وتوجيهها لما يخدم ويطور ويسهل العملية التعليمية التعلمية.

كذلك فإن ثورة المعرفة وتفجرها وفقاً لما يراه (الزيودي، 2012م) تحتم على الأنظمة التعليمية التركيز على كيفية التعلم والتفكير، بدلاً من تعليم المعرفة نفسها، فتسليح الطالب بكيفية الوصول إلى المعرفة ومهارات التعامل معها أولى من حشو ذهنه بالمعارف الكثيرة التي قد لا تفيده، أو لا يمكنه بحكم عامل الوقت الإحاطة بها.

والتعلم»، مما سيحقق تعليماً فعالاً لطلاب وطالبات المدارس.

ثانياً - مشكلة الدراسة:

يُعد المشرف التربوي قائد تطوير وناقل خبرات للمعلمين، لذا كان لزاماً عليه الحرص على تطوير مهاراته وفقاً لمتطلبات العصر، وعلى الجهات المسؤولة أن تهتم له فرص التدريب والاطلاع على المستجدات التربوية والتعليمية، وهو بدوره عليه إطلاع المعلمين عليها، ومساعدتهم على ممارسة الأساليب الجديدة، وتهيئتهم لتقبل التغيير والتطوير، ولكن من الملاحظ -من خلال اهتمامات الباحث المهنية- أن هناك خللاً في الدور الإشرافي وفقاً لما أشارت إليه الدراسات التي سبق ذكرها وغيرها، وهذا بدوره قد أدى إلى ضعف لدى المعلم في التفاعل مع الطرق الجديدة للتعلم، مما يعني أن الأمر يتطلب الكشف عن مدى تفاعل دور المشرف التربوي، وفقاً لما تملبه متطلبات عصر المعرفة الذي نعيشه.

من خلال ما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة

بالسؤال الرئيس التالي:

ما درجة ممارسة المشرف التربوي لدوره في عصر المعرفة كما يدركه المعلمون والمعلمات في مدينة عرعر؟
وقد تفرع من السؤال السابق الاسئلة الفرعية التالية:
1. ما درجة ممارسة المشرف التربوي لدوره في عصر المعرفة في مجال دمج التقنية في التعليم؟

تضعها وزارة التعليم، أو في ضوء الفلسفة التربوية السائدة. (عطوي، 2001م).

وتبرز أهمية تطوير الدور الإشرافي للمشرف التربوي من أهمية الدور المسند له، وهو تطوير عمليتي التعليم والتعلم، حيث إن المشرف التربوي يتعامل بشكل مباشر مع ركن العملية التعليمية التعلمية، وهو المعلم، ويقع على كاهله تطوير هذا المعلم بما يتناسب مع احتياجاته التربوية وفقاً لظروف العصر، إلا أن واقع الممارسات الإشرافية تشير إلى وجود قصور في تحقيق الإشراف التربوي لأهدافه، وذلك وفقاً لما توصلت إلى دراسات كثيرة، منها دراسة (المغدي، 2002م) ودراسة (الجميل، 2003م) ودراسة (البابطين، 2005م) ودراسة (آل طالب، 2008م) وغيرها، وهذا يعني عدم الوفاء بمتطلبات المرحلة الحالية أو ما يسمى عصر المعرفة، فالإشراف التربوي لا يمكن أن يقوم بوظائفه على نحو سليم؛ إلا إذا كان شاملاً للحياة المدرسية وعلاقتها بالبيئة المحيطة ومستجداتها، التي تملئها حركة التطور السريع في هذا العصر.

إن أدوار المشرف التربوي يجب أن تستجيب لواقع العصر ومتطلباته، ونجاح هذا الدور سينعكس إيجاباً في تطوير المعلمين، حيث يؤكد كل من كانو وجراسيا (Cano & Gracia, 2013, p.85) أن «المعلم بحاجة إلى الدعم والنصح في بيئات التعلم الجديدة في هذا العصر، للوصول إلى معايير الجودة التنظيمية في التعليم

2. ما درجة ممارسة المشرف التربوي لدوره في عصر المعرفة في مجال بيئات التعلم؟
3. ما درجة ممارسة المشرف التربوي لدوره في عصر المعرفة في مجال الإشراف الإلكتروني؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغيرات (الجنس، التخصص، المرحلة، الخبرة في التدريس)؟
- ثالثاً - أهداف الدراسة: تهدف الدراسة إلى ما يلي:
1. معرفة درجة ممارسة المشرف التربوي لدوره في عصر المعرفة في مجال دمج التقنية في التعليم.
2. معرفة درجة ممارسة المشرف التربوي لدوره في عصر المعرفة في مجال بيئات التعلم.
3. معرفة درجة ممارسة المشرف التربوي لدوره في عصر المعرفة في مجال الإشراف الإلكتروني.
4. معرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغيرات (الجنس، التخصص، المرحلة، الخبرة في التدريس).
- رابعاً - أهمية الدراسة:
- تنبع أهمية هذه الدراسة من أهمية الإشراف التربوي ذاته، الذي يمثل ركناً مهماً وفعالاً في تطوير العملية التعليمية التعليمية، وتكمن أهميتها بشكل خاص في جانبيين هما:
- (أ) الأهمية العلمية:
1. ندرة الدراسات العلمية حول دور المشرف التربوي في عصر المعرفة.
2. توفير مرجع علمي للباحثين في هذا المجال.
3. توفير استبانة علمية محكمة لمعرفة واقع دور المشرف التربوي في عصر المعرفة.
4. قد تفتح آفاقاً علمية لدراسات أخرى تسهم في إثراء حقل الإشراف التربوي.
- (ب) الأهمية العملية:
1. قد تزيد نتائج هذه الدراسة من وعي المشرفين التربويين بواقعهم مما يدفعهم لتحسينه وتطويره.
2. قد تسهم هذه الدراسة في إطلاع المسؤولين في وزارة التعليم على واقع تفاعل المشرف التربوي مع أدواره في عصر المعرفة، كما قد تساعدهم نتائج هذه الدراسة في تحديد الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين.
- خامساً - حدود الدراسة:
- 5-1- حدود مكانية: اقتصرت هذه الدراسة على عينة من المعلمين والمعلمات في مدينة عرعر (مركز منطقة الحدود الشمالية في المملكة العربية السعودية).
- 5-2- حدود موضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على تناول دور المشرف التربوي في عصر المعرفة في ثلاثة مجالات (دمج التقنية في التعليم، بيئات التعلم، الإشراف الإلكتروني).

وعرفتها (بيزان، 2013م، ص: 18) على أنها «شكل من المعلومات يتسم بالتركيز والتجريد والتصنيف، والذي يتم من خلال شحنه بالمعاني والدلالات والقوة التحويلية»، ويتفق الباحث مع هذا التعريف كتعريف إجرائي في هذه الدراسة.

4-6- عصر المعرفة (The Era of Knowledge): ويسمى أيضاً عصر مجتمع المعرفة، والذي يعرفه (اليونسكو، 2005م، ص: 4)، بأنه: «العصر الذي تميزت فيه المجتمعات بإنتاج المعرفة التي تعتبر أهم عامل من عوامل الإنتاج والتفوق».

وانطلاقاً من ذلك يعرفه الباحث إجرائياً بأنه عصرنا الحالي الذي يشهد إنتاجاً للمعرفة كحصوله لاستثمار المعلومات وتوظيفها في جميع المجالات (اقتصادياً، اجتماعياً، سياسياً، تعليمياً....) بما يخدم التنمية.

سابعاً - الإطار النظري:

7-1- مفهوم المعرفة وتصنيفاتها:

يؤكد الباحثون في حقل المعرفة على ضرورة فهم العلاقة بين البيانات والمعلومات والمعرفة، حيث يرتبط مفهوم المعرفة بالمفهومين السابقين له (البيانات والمعلومات)، فالبيانات عبارة عن أرقام وحروف ورموز، أما المعلومات فهي ناتج معالجة البيانات تحليلاً وتركيباً، والمعرفة بوصفها البسيط ما هي إلا تجميع للمعلومات ذات المعنى، ووضعها في نص يمكننا من الفهم والوصول إلى استنتاجات (بوعشة وبن منصور،

5-3- حدود زمنية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 1435 / 1436 هـ.

سادساً - مصطلحات الدراسة (Study Terms):

6-1- الدور (Role): عرفه (الشريفي، 1421 هـ، ص: 219) في معجم المصطلحات التربوية بأنه «الأنماط السلوكية المتوقعة أو التي يؤديها فرد ما في سياق اجتماعي معين».

ويعرفه الباحث إجرائياً في هذه الدراسة بأنه «مجموعة من المهام التي تسند للمشرف التربوي، والممارسات والأنشطة التي يقوم بها لتطوير أداء المعلم تشمل مجالات: (دمج التقنية بالتدريس، وبيئات التعلم، والإشراف الإلكتروني).

6-2- المشرف التربوي (Educational Supervisor): يعرفه الباحث إجرائياً بأنه «معلمٌ مؤهلٌ تأهيلاً جامعياً على الأقل، مع خبرة محددة في التدريس، مكلف من قبل إدارة التربية والتعليم بالإشراف على المعلمين، ومساعدتهم، ومتابعة أدائهم، وتقويمهم، والعمل على تطويرهم مهنيًا للأفضل بما يتناسب مع مستجدات العصر العلمية والتربوية».

6-3- المعرفة (Knowledge): عرفها (العلي وقنديلجي وعيسى، 2006م، ص: 25) بأنها «مزيج من الخبرات والمهارات والقدرات والمعلومات السياقية المتراكمة لدى العاملين والمنظمة، وهي: أنواع مختلفة، تشمل المعرفة الضمنية، والواضحة، ومعرفة كيف».

2012م).

حاسوب).

المعرفة الضمنية: ويتم الوصول إليها بشكل غير مباشر عن طريق الاستعلام والمناقشة، ولكنها معرفة غير رسمية لأنها غير موثقة (العقل البشري والمنظمات). المعرفة الكامنة: الوصول إلى هذه المعرفة يكون فقط بشكل غير مباشر وبصعوبة، من خلال أساليب الاستنباط المعرفي وملاحظة السلوك.

المعرفة المجهولة: وهي المعرفة المكتشفة من خلال المناقشة، البحث والتجريب.

وهناك تصنيفات أخرى للمعرفة، مثل: تصنيف ميشال زاك (M. Zach): حيث صنف المعرفة إلى ثلاثة أنواع هي: المعرفة الأساسية، المعرفة المتقدمة، المعرفة الابتكارية.

ويؤكد (حيدر، 2004م) أن الدول المتقدمة تنفق ما يقارب من 20٪ من دخلها في استيعاب المعرفة واكتسابها ونشرها، ويستحوذ التعليم على نصف هذه النسبة.

وخلاصة ما يمكن قوله إن المعرفة بشتى تصنيفاتها؛ ما هي إلا حصيلة استخدام البيانات والمعلومات، وتوظيفها في خدمة المجتمع، أو المنظمة أو الفرد.

7-2 - عصر المعرفة (عصر مجتمع المعرفة):

عصر المعرفة هو العصر الآخذ اليوم في التكون، حيث أصبح للمعرفة والوقت دور أكثر أهمية في حياة الفرد والمجتمع، فالمعرفة تعد الآن أهم الموارد ومصادر

وقد أورد الباحثون والمعيون الكثير من التعريفات المتقاربة لمفهوم المعرفة، والتي تنطلق مما ذكر أعلاه، فيعرفها (الصباغ، 2002م، ص:6)، بأنها: «مجموعة من النماذج التي تصف خصائص متعددة، وسلوكيات ضمن نطاق محدد، ويمكن للمعرفة أن تسجل في أدمغة الأفراد، أو يتم تخزينها في وثائق المجتمع، أو المنظمة وممتلكاته».

كما عرفها جري Grey عام 2003م (أحمد، 2102م، ص: 489) بأنها «تمثل الاستفادة الكاملة من المعلومات والبيانات مترافقة مع إمكانيات ومهارات الأشخاص وكفاءاتهم، وما يصاحب ذلك من التزام وتحضير للمال والتعليم والمرونة والمنافسة».

مما سبق يمكن استنتاج أن المعرفة ما هي إلا توظيف للمعلومات في التنمية من خلال عمل الأفراد بعضهم مع البعض، أي أنها مرحلة تتجاوز تراكم المعلومات، وهي الضامن للبقاء والنمو المتواصل.

ولقد تعددت تصنيفات المعرفة وفقاً لتعدد اجتهادات الباحثين والمعينين بها، ومن تلك التصنيفات تصنيف توم باكمان (T. Backman)، والذي صنف المعرفة إلى أربعة أصناف وفقاً لما ذكره (نجم، 2005م)، ويمكن تلخيصها فيما يلي:

المعرفة الصريحة: هي معرفة جاهزة وسهلة الوصول، ذلك أنها موثقة في مصادر المعرفة الرسمية (وثائق،

وتمر دورة المعرفة بثلاث مراحل أساسية هي: «توليد المعرفة» بالبحث والإبداع والابتكار، و«نشرها» بالتعليم والتدريب، و«توظيفها» في تقديم منتجات وخدمات جديدة أو مطورة، تسهم في مجالات التنمية، والإفادة من ذلك في توليد الثروة وإيجاد الوظائف، والمساهمة في تطوير حياة الإنسان (عثمان وعرفان، 2007م).

الخلاصة: إن المجتمعات المتقدمة في هذا العصر (عصر المعرفة)، طوعت مصادر المعرفة لتخدمها في جميع المجالات المتصلة بحياتها، هذه الثورة المعرفية يأمل المتفائلون أن تدمج الهوة بين الدول الغنية والفقيرة، من خلال استثمار فاعل بالمعرفة، حيث اختص هذا العصر بسلعة المعرفة؛ أي جعلها سلعة قابلة للتملك والبيع والشراء، من خلال التنافسية التي أتاحتها ثورة الاتصالات والمعلومات، حيث أدت لانحياز الفواصل الجغرافية بين الشعوب.

3-7 - التعليم في عصر المعرفة:

طرق التعليم في عصر المعرفة تتطلب أن يستجيب القائمون على التعليم مع تطورات ومستجدات العصر؛ حيث تتطلب استراتيجيات وحلولاً واسعة، بما في ذلك إعادة النظر في وضع العاملين في هذا المجال ومؤهلاتهم، وفي هذا الصدد يؤكد كوتز (Kostos, 2006, p.78) على التركيز على التدريب والتعلم في عصر المعرفة، ويستشهد بقول توفلر «إن الأميين في القرن

الثروة على الإطلاق، حيث أصبحت إمكاناتها تعادل إمكانات رأس المال والموارد الطبيعية معاً (ربيع، 2005م).

وقد أطلق على المجتمع المتفاعل مع المعرفة في هذا العصر مجتمع المعرفة، بل إن تسمية مجتمع المعرفة أصبحت عند كثير من الباحثين - في حدود علم الباحث - مرادفة لمسمى عصر المعرفة، فهناك من يطلق عصر المعرفة كناية زمنية، وهناك من يطلق مسمى مجتمع المعرفة؛ نظراً لتأثير المعرفة في حياة المجتمع، وحرص المجتمعات المتقدمة على إنتاج المعرفة.

ولقد جاء مفهوم عصر المعرفة أو مجتمع المعرفة بعدما شهد العالم أعظم ثورة في مجال المعارف والمعلومات، هذه الثورة غيرت رؤية مختلف المجتمعات، حيث أصبحت المعرفة من القوى المؤثرة في تشكيل أنماط حياتها الإنسانية، وصياغة أنظمتها السلوكية، وأشكال العلاقات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والتربوية فيها، وفي تجديد نظرة هذه المجتمعات إلى المستقبل (رضوان، 1997م).

ويعرف مجتمع المعرفة بأنه ذلك المجتمع الذي يقوم أساساً على نشر المعرفة وإنتاجها، وتوظيفها بكفاءة في جميع مجالات النشاط المجتمعي من اقتصاد، وسياسة، وحياة خاصة، وغيرها، وصولاً للارتقاء بالحياة الإنسانية باطراد، أي إقامة التنمية الإنسانية (الأمم المتحدة، 2003م).

للمعلم من خلال وسائل التقنية الحديثة، من وسائل وبرامج حاسوبية وإنترنت، وأصبح كثير من أساليب الإشراف التربوي يمارس من خلالها، وهو ما أطلق عليه الإشراف الإلكتروني، والذي يعرف بأنه «نمط إشرافي يقدم أعمال ومهام المشرف التربوي عبر الوسائط المتعددة على الحاسب الآلي وشبكاتة إلى المعلمين، مما يتيح لهم التفاعل النشط مع المشرفين التربويين، أو مع أقرانهم، سواء كان ذلك بصورة متزامنة، أو غير متزامنة، مع إمكانية إتمام هذه العمليات في الوقت والمكان والسرعة التي تناسب ظروف المشرفين والمعلمين» (الشمراي، 1429هـ).

ولا شك أن التغيير في الطرق التقليدية التي تعودها القائمون على العملية التعليمية من معلمين ومشرفين وقادة العمل التعليمي، سيواجه مقاومة من قبل غير المؤمنين بالتغيير، هذا فضلاً عن الكلفة المادية اللازمة لتوفير متطلبات التعلم الحديثة، لذا فإن عمليات التطوير والتغيير يجب أن تكون شاملة، بحيث تبدأ بإيمان قادة العمل التربوي بمتطلبات العصر، ثم تهيئة مشرفين تربويين قادرين على إحداث نقلة نوعية في أداء المعلم.

4-7 - دور المشرف التربوي في عصر المعرفة:

التغيرات والتحديات التي حدثت في هذا العصر لا يمكن استجابة المشرف التربوي لها بأساليب تقليدية، وإنما تتطلب أدواراً جديدة تعتمد فكراً تربوياً مغايراً، ولذا برزت الحاجة إلى إعادة النظر في مجمل العملية الإشرافية.

الحادي والعشرين ليسوا الذين لا يستطيعون القراءة والكتابة، بل هم أولئك الذين لا يستطيعون التعلم». إن أولويات مجتمع المعرفة تتمثل في إعداد معلمين يتصفون بامتلاك معرفة تخصصية متعمقة، ومهارات عالية، والقدرة على العمل في فريق، وتقدير الاستقصاء وتوظيفه في الحياة الشخصية والمهنية، واكتساب المهارة والدافعية للتعلم المستمر، والإفادة من التقنيات الحديثة (حيدر، 2004م).

ونظراً لتطور التقنية الحديثة، فقد أصبحت من أهم المتغيرات التي تؤثر في العملية التعليمية التعلمية، حتى صار مصطلح دمج التقنية في التعليم من أهم المصطلحات التربوية في هذا العصر، والذي يعني وفقاً لما يراه (الأحمدي، 2015م). توظيف التقنية الحديثة في خدمة العملية التعليمية؛ بحيث تخدم المعلم والمتعلم، وتسرع في تحقيق أهداف العملية التعليمية، مثل الوسائط المتعددة، وشبكة الإنترنت، وبرامج الحاسب الآلي، وغيرها مما يمكن توظيفه في عملية التعليم والتعلم (<https://www.wiziq.com/tutorial/671548>)

وتفاعل المؤسسات التعليمية مع العصر يتطلب توفير بيئة تعلم مناسبة، وهي وفق رأي (فهيمي، 2007م، ص: 13) «البيئة الناتجة عن التفاعل بين المكونات المادية والبشرية للعملية التعليمية، والتي تؤدي لدافعية المتعلم للتعلم، وتساعد في تنمية مهاراته، واتجاهاته، إلى أقصى حد تسمح به قدراته».

وأيضاً العملية الإشرافية تفاعلت مع عصر المعرفة؛ بحيث أصبح من الممكن تقديم المساعدة والتوجيه

في مدرسة كاني كريك الثانوية Cany Creek High School وقد توصلت الدراسة إلى أن السلوكيات المتعلمة من خلال استخدام بيئات شبكة المعلومات، والإنترنت، تنمي الجوانب الإيجابية لتطوير البيئة التعليمية، وتحسين مهارات التفكير المنظم، ومهارات التفكير التأملية لدى الطلبة.

كما أجرى ونجار (Wingard, 2000) دراسة هدفت إلى معرفة كيفية دمج استخدام التكنولوجيا الجديدة في عملية تسهيل التعليم، ومعرفة معوقات تنفيذ التعلم المشترك المبني على التكنولوجيا، وقد استخدم الباحث المقابلات المتعمقة مع عينة مقصودة من المديرين التنفيذيين، وكان من نتائج الدراسة أن مقاومة المستخدمين، والتكلفة، والبنية التحتية، والتعليم، والوقت، هي معوقات تنفيذ التعلم المشترك المبني على التكنولوجيا، وإن من أهم المقترحات لتجاوز هذه المعوقات هو التعليم المستمر، والتطوير المهني، في بيئات تعلم تلائم العصر الرقمي.

وأجرى ماسناري (Massanari, 2001) دراسة هدفت إلى التوصل إلى فهم أفضل للمعارف والمهارات الأساسية للقيادة، ومتطلبات الإشراف على المسؤوليات العامة لتعليم الصغار والشباب في العصر الحالي، وكان من أهم نتائج الدراسة أن هناك مجموعة من الكفايات والمتطلبات الأساسية التي لا بد من توافرها في القائد التربوي، منها فهم الإشراف العام على المسؤوليات، وتسهيل التواصل الفعال، واستخدام التقنية.

كما أجرى (الصباغ، 2002م) دراسة هدفت إلى

ولعل أبرز الأدوار المنتظرة للإشراف التربوي في عصر المعرفة وفقاً لما ذكرته (وزارة التربية والتعليم، 2008م، ص: 12) يتمثل فيما يلي:

- تهيئة الميدان التربوي للإيمان بحتمية التغيير الإيجابي قاعدة للتطوير.
- تغيير الاتجاهات السلبية لدى بعض القيادات التربوية والمعلمين والطلاب نحو التغيير في العمل التربوي والتعليمي.
- تهيئة المتعلم والمعلم لمواجهة تحديات العصر وفق منظومة قيمية إسلامية أخلاقية متكاملة.
- مواكبة التطور في مجال تقنية المعلومات والاتصالات وتوظيفها بفعالية.
- بناء القدرات الفردية والمؤسسية؛ للتكيف مع المتغيرات المتسارعة.
- تطوير بيئات التعلم وتحسين مخرجاتها.

ويرى الباحث أن المشرف التربوي في هذا العصر عليه مهام جسام للتفاعل مع التغيرات المتسارعة، وأيضاً له حقوق على أصحاب القرار تتمثل في تهيئة الظروف التدريبية وفقاً لما يستجد، وبهذا يصبح مشرفاً تربوياً فاعلاً ومتفاعلاً، ويمكن مطالبته بنقل الخبرة للميدان التربوي الذي يشرف عليه.

ثامناً - الدراسات السابقة:

أجرى باركر (Parker, 1999) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى فاعلية بيئة التعلم من خلال شبكة المعلومات والإنترنت على تنمية القدرة على حل المشكلات، وما يصاحبها من عمليات تفكيرية وتأملية

الثقافي، والمجتمعي.

كما أجرى تايلور (Taylor, 2005) دراسة هدفت إلى تحديد متطلبات القيادة في ضوء التطور التكنولوجي المعاصر، كإدارة الجودة وإدارة المعرفة، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود حاجة إلى تغيير متطلبات القيادة في ظل التطورات التكنولوجية الحديثة، والتغير الذي حدث على المدارس في العصر الحالي، وضرورة التعامل بإيجابية مع متطلبات عصر المعرفة.

ودراسة باران وكاجلتي (Baran & Cagiltay, 2006) والتي هدفت إلى إيجاد العلاقة بين التطوير المهني للمعلمين وإدارة المعرفة في مجتمعات المعرفة الإلكترونية، التي سهلت التواصل بين المعلمين، بسبب تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وكشفت النتائج عن وجود علاقة إيجابية بين التطوير المهني للمعلمين وإدارة مجتمعات المعرفة، مما يسهم في إحداث التعلم المستمر لهم طوال حياتهم المهنية، وفي نفس السياق جاءت دراسة وود (Wood, 2007) التي هدفت إلى الكشف عن كيفية بناء المعارف وتبادلها بين المعلمين في مجتمعات التعلم، وقد أكد الباحث على ضرورة وجود تواصل مستمر للمعلمين مع محتويات المادة العلمية في مجتمعات المعرفة؛ من أجل معرفة كل جزئية تستبدل وتُطوّر، والتطوير المهني المستمر يجب أن يكون على أساس العمل والسعي دوماً لتحقيقه؛ لذا يجب ألا يكون المعلم متلقياً لمعلومات من إنتاج غيره، بل يجب أن يكون باحثاً وعالمًا ومحترفًا، ويرى الباحث أن مجتمعات التعلم

إظهار الدور الاستراتيجي لإدارة المعرفة في المجتمعات والمنظمات في العصر الحالي، حيث استخدم المنهج الوصفي وجمع آراء مجتمع الدراسة من خلال استبانة أعدها لذلك، وكان من نتائج الدراسة أن إدارة المعرفة تحتاج إلى مهارات وطرق جديدة في تطبيقها، وأن المجتمعات لا تزال قاصرة في إدماج إدارة المعرفة بشكل كامل في فعاليتها وقراراتها المجتمعية.

كما أجرى كل من (الخطيب وعبدالحليم، 2004م) دراسة هدفت إلى معرفة دور المدرسة المعاصرة في توطین ثقافة المعلوماتية، والتعرف على نموذج التعليم الإلكتروني في علاقته بدور المدرسة المعاصرة في توطین ثقافة المعلوماتية، وكان من نتائج الدراسة: ضعف تأهيل البنية المدرسية وتجهيزاتها بما يؤمن حاجة المدرسة من المصادر والوسائل، عدم وجود فلسفة واضحة لمفهوم التعليم الإلكتروني، ضعف الخطط التي من شأنها تطبيق التعليم الإلكتروني والإفادة من طاقاته في التعليم.

كما أجرى (السلطان، 2004م) دراسة هدفت إلى تحديد ومناقشة الأدوار التجديدية للمدرسة في المجال المعلوماتي والتكنولوجي في ظل تحديات العولمة، وكان من نتائج الدراسة: أن التعليم التقليدي الذي يقوم في المدارس لم يعد مناسباً في ظل المتغيرات الجديدة، وأن من أولويات التجديد التربوي للمدرسة في هذا العصر هو التركيز على التجديد المعرفي والتقني؛ حيث إن التقنيات والتكنولوجيا ووسائل الاتصال الحديثة تلعب دوراً حاسماً في سباق المنافسة الاقتصادية، والتحول

ثلاث مناطق، وقد بينت نتائج الدراسة أن المشرفين التربويين لا يتلقون تدريباً كافياً للتعامل مع التعلم الرقمي والفصول القائمة على التكنولوجيا والمعلومات والاتصالات.

دراسة كيم ولي (Kim & Lee, 2014) هدفت إلى إيجاد طريقة تدريسية لتحسين معالجة المعلومات لدى طلاب المرحلة الابتدائية، حيث اقترح الباحثان طريقة تدريس لمعالجة المعلومات على أساس نموذج تعلم قائم على حل المشكلات، وقد طبقا الطريقة التجريبية القائمة على الاختبار القبلي والبعدي، لمجموعة واحدة تكونت من (23) طالباً في الصف الخامس الابتدائي لمدة ثمانية أشهر، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى تحسن ملحوظ في أداء الطلاب، حيث تطور لديهم اختيار المعلومات، وموثوقيتها، وتصنيفها، وتحليلها، ومقارنتها، واستيعابها.

كما أجرى (شاهين، 2015م) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة امتلاك وممارسة المشرفين التربويين لكفايات الإشراف التربوي المعاصر في ضوء خصائص مجتمع المعرفة، والعلاقة بين درجة الامتلاك والممارسة من وجهة نظر المشرفين أنفسهم، وقد تم تطبيق الدراسة على عينة من المشرفين التربويين بلغت (75) مشرفاً تربوياً، مستخدماً الاستبانة حيث أظهرت نتائج الدراسة أن امتلاك وممارسة كفايات الإشراف التربوي في ضوء خصائص مجتمع المعرفة جاءت بدرجة متوسطة، وكذلك وجود علاقة ارتباطية مرتفعة وموجبة بين

تشكل دافعاً للمعلم لكي يتطور نفسه بصورة ديناميكية مستمرة، ويكون شديد الملاحظة المنهجية، ومحلاً للواقع التعليمي المحيط بطلابه، ومستمراً في الحوار مع زملائه من أجل الارتقاء بعملية التعليم، مما يؤدي إلى إيجاد معلم مبدع.

وأجرى (الزيودي، 2012م) دراسة هدفت إلى قياس دور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT) لمشروع تطوير التعليم نحو الاقتصاد المعرفي ErfKE في تنمية المهارات الحياتية لطلبة المدارس الحكومية الأردنية، وتكونت عينة الدراسة من (1019) طالباً وطالبة، تم اختبارهم بطريقة عشوائية عنقودية، وطبقت عليهم أداة الدراسة المكونة من (36) فقرة، وقد بينت نتائج الدراسة أن دور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تنمية المهارات الحياتية للطلبة والطالبات كان بدرجة عالية.

كما أجرى كل من كانو وجراسيا (Cano & Gracia, 2013) دراسة هدفت إلى تقييم وتحليل الاستراتيجيات، وأدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، لإيجاد نقلة نوعية في الإشراف التربوي، الذي بدوره يعزز المدارس في هذا القرن، وليس المعني فقط في التعليم والتعلم وجهاً لوجه، ولكن أيضاً التعلم الإلكتروني والتعلم المختلط، فالنماذج التقليدية للإشراف التربوي لم تعد كافية للإشراف على نماذج التدريس القائمة على الويب وبيئات التعلم الرقمية؛ حيث طبقت الدراسة على ممارسات وتصورات (278) مشرفاً في

الامتلاك والممارسة.

8-1 - التعليق على الدراسات السابقة:

حرص الباحث على اختيار الدراسات الحديثة التي لها صلة مباشرة أو شبه مباشرة بموضوع الدراسة، فهناك دراسات تناولت التعلم وبيئاته في العصر الحالي وإدارة المعرفة فيه، مثل دراسة باركر (Parker, 1999)، ودراسة ونجار (Wingard, 2000)، ودراسة (الصباغ، 2002م)، ودراسة (الخطيب وعبدالحليم، 2004م)، ودراسة (الزيودي، 2012م)، وقد أفاد الباحث من هذه الدراسات وظهرت الأهمية الكبيرة لتهيئة بيئة تعليمية تعلمية تتناسب مع متطلبات عصر المعرفة، وأهمية دور المعلم في تلك البيئات من خلال تعامله بوعي لتفعيلها في مجال التعلم، وتختلف هذه الدراسة عما سبق من دراسات بأنها تناولت دور المشرف التربوي في دعم هذا المعلم في عصر المعرفة؛ قناعة بأن المعلم بحاجة إلى التوجيه والتطوير الذي يقدمه المشرف التربوي.

وهناك دراسات تناولت المشرف التربوي وكفاياته التي يجب أن يمتلكها كقائد تربوي مطور للمعلمين، مثل دراسة ماسناري (Massanari, 2001)، ودراسة تايلور (Taylor, 2005)، ودراسة باران وكاجلتي (Baran & Cagiltay, 2006)، ودراسة كانو وجراسيا (Cano & Gracia, 2013) ودراسة (شاهين، 2015م)، وقد أفادت هذه الدراسات الدراسة الحالية بواقع المشرف التربوي في بعض المجتمعات، كما كانت نتائج بعضها تفيد أن بعض ممارسات الإشراف التربوي

لم تعد مناسبة لعصر المعرفة، وكذلك أفاد الباحث من بعضها في بناء أداة الدراسة، وتختلف الدراسة الحالية عن تلك الدراسات في أنها تناول واقع ممارسة المشرف التربوي لدوره في عصر المعرفة في بعض المجالات التي حددتها حدود الدراسة، مما يسهم في الوقوف على واقع هذا الدور، والخروج بتوصيات قد تسهم في تطوير الواقع.

تاسعاً - إجراءات الدراسة:

وتشمل الإجراءات المنهجية للدراسة، من حيث منهج الدراسة الذي تم استخدامه، وتحديد مجتمع الدراسة، وعينتها، وأداة الدراسة وعمليات التحقق من صدقها وثباتها، والإجراءات الميدانية المتبعة في عملية التطبيق، وأساليب المعالجة الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات، والإجابة عن أسئلة الدراسة.

9-1 - منهجية الدراسة: انطلاقاً من مشكلة الدراسة وأهدافها وأسئلتها فإن المنهج المناسب لهذه الدراسة هو المنهج الوصفي المسحي Descriptive Analytical، وأداته الاستبانة، إذ إن المنهج الوصفي يلائم العديد من المشكلات التربوية أكثر من غيره من خلال جمع معلومات عن الظاهرة موضع الدراسة، وتحديد الوضع الحالي لها والتعرف على جوانب القوة والضعف فيها؛ من أجل معرفة درجة صلاحية هذا الوضع أو درجة الحاجة لإحداث تغييرات جزئية أو أساسية فيه.

9-2 - مجتمع الدراسة وعينتها: تكون المجتمع الإحصائي لهذه الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات في مدينة عرعر، في الفصل الدراسي الثاني من العام

مجال الإشراف التربوي وتكنولوجيا المعلومات وخبرة الباحث، كذلك الإفادة من آراء الخبراء والمشرفين التربويين، وتضمّنت الأداة بصيغتها الأولية (23) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات هي:

المجال الأول: دمج التقنية في التعليم، وتضمن (9) فقرات.

المجال الثاني: بيئات التعلم، وتضمن (8) فقرات.

المجال الثالث: الإشراف الإلكتروني، وتضمن (6) فقرات.

9-3-1 - الخصائص السيكمترية لأداة الدراسة:

أ: صدق الأداة: تمّ التحقق من الصدق الظاهري

للاستبانة، وصدق المحتوى من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين في كليات التربية في بعض الجامعات السعودية، والعاملين في مجال الإشراف التربوي في إدارة التربية والتعليم بمنطقة الحدود الشمالية، وبلغ عددهم (10) محكمين؛ وذلك لإبداء آرائهم في درجة ملاءمة كل فقرة للمجال الذي وضعت فيه، وسلامة صياغتها اللغوية، وإجراء أي تعديل يروونه مناسباً، وإضافة أية فقرة يرون ضرورة وجودها في كل مجال، وقد تمّت المراجعة لملاحظات المحكمين، وبلغ عدد فقرات الأداة بعد هذه المرحلة (27) فقرة، بحيث أصبح المجال الأول يحوي (10) فقرات، والمجال الثاني يحوي (9) فقرات، والمجال الثالث يحوي (8) فقرات.

ب: دلالات الثبات: قام الباحث باستخلاص مؤشرات ثبات الأداة باستخدام أسلوبي الاتساق الداخلي وإعادة التطبيق كما يلي:

الدراسي 1435 / 1436 هـ، وعددهم (1800) معلم ومعلمة بحسب إحصاءات الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة الحدود الشمالية بالمملكة العربية السعودية، أما عينة الدراسة فقد تكونت من (322) معلماً ومعلمة، منهم (154) معلماً و(168) معلمة، تم اختيارهم باستخدام الطريقة العشوائية وتم تعيينهم عشوائياً على المجموعات، ويوضح الجدول رقم (1) خصائص العينة.

جدول رقم (1)

توزيع أفراد العينة بحسب متغيرات الدراسة

المتغير	الفئات	العدد	المجموع
الجنس	ذكر	154	322
	أنثى	168	
التخصص	علمي	162	322
	ادبي	160	
المرحلة	ابتدائي	113	322
	متوسط	86	
	ثانوي	123	
الخبرة في التدريس	أقل من 5 سنوات	85	322
	(6-10) سنوات	94	
	أكثر من 10 سنوات	143	

9-3-3 - أداة الدراسة:

لتحقيق هدف الدراسة قام الباحث ببناء استبانة خاصة، أطلق عليها اسم «دور المشرف التربوي في عصر المعرفة كما يدركه المعلمون والمعلمات في مدينة عرعر»، اعتماداً على الأدب التربوي، والدراسات السابقة في

قيم معاملات الارتباط بين مجالات الأداة وكل منها بالأداة ككل وفقاً للعينه الاستطلاعية .

جدول رقم (3)

قيم معاملات الارتباط بين مجالات الأداة

وكل منها بالمقياس الكلي

المجال	الاول	الثاني	الثالث	الأداة ككل
دمج التقنية في التعليم	-	0.76**	0.677**	0.84 **
بيانات التعلم	---	---	0.76**	0.66**
الإشراف الإلكتروني	---	---	---	0.67**

** ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0.01)$.

يتضح من الجدول رقم (3) أن جميع قيم معامل الارتباط بين المجالات الثلاثة والدرجة الكلية دالة إحصائياً، وتراوح بين (0.66-0.84)، وهي قيم جيدة يمكن من خلالها الاستدلال على الاتساق الداخلي للأداة، وهذا مؤشر على أن السمة التي يقيسها كل مجال هي السمة نفسها التي تقيسها الأداة ككل.

2. الثبات عن طريق إعادة التطبيق: تم تطبيق الأداة على عينة من المعلمين والمعلمات مكونة من (18) فرداً، ثم أعيد التطبيق بعد أسبوعين على العينة نفسها، إذ بلغ معامل ارتباط بيرسون Pearson (0.79)، وتعد هذه القيمة مناسبة لأغراض الدراسة الحالية، والجدول رقم (4) يوضح ذلك.

1. دلالات الاتساق الداخلي: تم تطبيق أداة الدراسة (الاستبانة) على عينة مكونة من (18) معلماً ومعلمة من مجتمع الدراسة ولكن من خارج عينه البحث، وتم حساب دلالة الاتساق الداخلي لكل مجال من مجالات الاداة، وللأداة ككل، باستخدام معادله كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، والجدول رقم (2) يبين النتائج الأولية لثبات اداة الدراسة.

جدول رقم (2)

معامل ثبات الأداة ككل، ولكل مجال من مجالاتها

المجال	معامل الثبات باستخدام معادله كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)
دمج التقنية في التعليم	0.84
بيانات التعلم	0.82
الإشراف الإلكتروني	0.75
الأداة ككل	0.86

يلاحظ من الجدول رقم (2) ارتفاع معامل الثبات للمجالات الثلاث، حيث بلغ على الأداة ككل باستخدام معادله كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) (0.86)، وتعد قيم مؤشر الثبات المستخرجة بهذه الطريقة قيم مرتفعة، مما يدل على تمتع الأداة بمؤشرات ثبات مرتفعة، وللتحقق من الاتساق الداخلي لبنية الاستبانة، تم إيجاد مصفوفة معاملات الارتباط بين المجالات الثلاثة والأداة ككل، والجدول رقم (3) يبين

جدول رقم (4)

معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من

فقرات الأداة في مرحلتي التطبيق

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0.65	10	0.69	19	0.69
2	0.76	11	0.67	20	0.82
3	0.78	12	0.76	21	0.81
4	0.71	13	0.75	22	0.78
5	0.81	14	0.72	23	0.82
6	0.81	15	0.69	24	0.78
7	0.75	16	0.82	25	0.81
8	0.79	17	0.74	26	0.79
9	0.72	18	0.72	27	0.70

يتضح من الجدول رقم (4) أن معاملات الارتباط للفقرات بين مرحلتي التطبيق مقبولة، و ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(0.01 \geq \alpha)$ ، وهذا يؤكد أن الأداة تتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

9-3-2 - تصحيح أداة الدراسة: صححت الإجابات استناداً إلى سلم ليكارت الخماسي بحيث اعتمدت درجة الفاعلية لكل مستوى من مستويات الاستجابة وفقاً للجدول رقم (5).

جدول رقم (5)

درجة القطع لكل مستوى من مستويات الاستجابة على الأداة

المستوى	المتوسط الحسابي	درجة الفاعلية
الأول	(5 - 4.20)	عالية جداً
الثاني	(4.19 - 3.40)	عالية
الثالث	(3.39 - 2.60)	متوسطة
الرابع	(2.59 - 1.80)	متدنية
الخامس	(1.79 - 1.00)	متدنية جداً

9-4 - إجراءات تطبيق الدراسة:

تمت مخاطبة إدارة تعليم الحدود الشمالية بالمملكة العربية السعودية لتسهيل مهمة الباحث، وفي ضوء ذلك قامت إدارة التطوير بإدارة التعليم بالتعاون مع الباحث في توزيع الأداة على عينة الدراسة من معلمين ومعلمات، بحيث أصبح المجموع الكلي لعينة الدراسة (322) معلماً ومعلمة، بعدها استخدم الباحث برنامج التحليل الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS) لإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة، ومن ثم مناقشة النتائج وتقديم التوصيات.

9-5 - المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن السؤال الأول والثاني والثالث، تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وللإجابة على السؤال الرابع، تمّ استخدام اختباري (T-test) وتحليل التباين الأحادي (One-Way Anova)، وكذلك تمّ استخدام اختبار شيفيه

(Scheffe – test) للمقارنات البعدية للكشف عن دلالة الفروق بين المتغيرات.

عاشراً- نتائج الدراسة

10 - 1 - النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي ينص على: «ما درجة ممارسة المشرف التربوي لدوره في عصر المعرفة في مجال دمج التقنية في التعليم؟»

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجة الممارسة لجميع

جدول رقم (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الممارسة لفقرات مجال دمج التقنية في التعليم تنازلياً

المجال الأول: دمج التقنية في التعليم					
الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	4	بناء خطط لتفاعل المعلم مع المتعلم في غرفة الصف.	3.20	.601	متوسطة
2	9	التشجيع على توفير التعلم الذاتي للطلاب دون عوائق زمانية او مكانية.	3.20	.640	متوسطة
3	6	تلمس حاجة المدرسة من مصادر التعلم.	3.18	.645	متوسطة
4	1	تدريب المعلم على تفعيل مصادر التعلم المتاحة.	3.02	.626	متوسطة
5	8	التشجيع على تدعيم قدرة الطالب على البحث باستخدام الوسائل المتاحة.	3.00	.606	متوسطة
6	7	متابعة عملية تفعيل التقنيات التربوية والوسائل التعليمية.	2.97	.643	متوسطة
7	5	بناء خطط لتفاعل المعلم مع المتعلم عبر الإنترنت.	2.96	.628	متوسطة
8	2	تشجيع المعلم على تنويع مصادر التعلم.	2.95	.668	متوسطة
9	10	تفعيل تبادل الزيارات بين المعلمين كنماذج ناجحة في استخدام التقنية.	2.93	.602	متوسطة
10	3	تشجيع المعلم على استخدام السبورة الذكية.	2.77	.565	متوسطة
		كلي	3.01	0.25	متوسطة

أشارت إلى أن تجاوز معيقات دمج التقنية في التعليم هو التعليم المستمر والتطوير المهني، ويرى الباحث أن المشرف التربوي هو الأولى بالتطوير المهني؛ لأنه يمثل بيت الخبرة للمعلمين.

10-2 - النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي ينص على: «ما درجة ممارسة المشرف التربوي لدوره في عصر المعرفة في مجال بيئات التعلم؟»

للإجابة عن هذا السؤال، تمّ حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجة الممارسة لفقرات مجال بيئات التعلم وللمجال ككل، كما في الجدول رقم (7).

الصف «على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.20) ونسبة مئوية (64%) بينما حازت الفقرة رقم (3) التي تنص على «تشجيع المعلم على استخدام السبورة الذكية» على أقل متوسط حسابي بلغ (2.77) ونسبة مئوية (45%) ويعادل درجة ممارسة متوسطة، وعموماً تراوح المتوسط الحسابي لفقرات المجال ما بين (3.200) و (2.77). والملاحظ أن جميع الفقرات حازت على درجة ممارسة متوسطة دون استثناء، وهذه النتائج تؤشر إلى قصور في دور المشرف التربوي في هذا المجال، ويتفق الباحث مع مقترحات دراسة وينجارد (Wingard, 2000) التي

جدول رقم (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الممارسة لفقرات مجال بيئات التعلم تنازلياً

المجال الثاني: بيئات التعلم					
الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
11	11	تنفيذ دورات في طرق التدريس الحديثة التي تتناسب مع مجتمع المعرفة (مثل حل المشكلات، العصف الذهني...).	3.16	.602	متوسطة
12	13	تحديد الحاجات التدريبية للمعلم.	3.13	.679	متوسطة
13	18	تنمية القدرة الذاتية للمعلم لحل المشكلات.	3.09	.668	متوسطة
14	16	الاهتمام بمخرجات التعلم في نهاية العملية التدريسية.	3.05	.639	متوسطة
15	12	الإشراف على دروس نموذجية للمعلمين لتفعيل بيئات التعلم.	3.05	.659	متوسطة
16	14	حث المعلم على تنمية مهارات التفكير.	3.00	.631	متوسطة
17	15	توظيف استخدام نظرية الذكاءات المتعددة في التدريس.	2.97	.664	متوسطة
18	19	حث المعلمين على تحويل بيئات التعليم التقليدي إلى بيئات تعلم نشط.	2.96	.662	متوسطة
19	17	الاهتمام بنتائج تقويم المتعلمين (الاختبارات المقدمة - قياس.....).	2.95	.583	متوسطة
		كلي	3.04	.30	

يلاحظ من الجدول رقم (7) أن درجة ممارسة المشرف التربوي لدوره في عصر المعرفة في مجال بيئات التعلم متوسطة، وبلغ المتوسط الكلي لفقرات المجال (3.04)، وانحراف معياري (0.30)، وبنسبة مئوية (60%) وحازت الفقرة رقم (11) التي تنص على «تنفيذ دورات في طرق التدريس الحديثة التي تتناسب مع مجتمع المعرفة» على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.16) وبنسبة مئوية (62%) بينما حازت الفقرة رقم (17) التي تنص على «الاهتمام بنتائج تقييم المتعلمين» على أقل متوسط حسابي بلغ (2.95) وبنسبة مئوية (59%) ويعادل درجة ممارسة متوسطة، وقد تراوح المتوسط الحسابي لفقرات المجال ما بين (3.16) و (2.95)، ويلاحظ أن جميع الفقرات (8).

جدول رقم (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الممارسة لمجال الاشراف الالكتروني تنازلياً

المجال الثالث: الإشراف الإلكتروني				
الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
20	20	نشر ثقافة التواصل إلكترونياً بين المعلمين.	3.06	.65
21	21	تدريب المعلمين على التواصل الإلكتروني.	2.93	.65
22	27	تشجيع التنافس الإيجابي من خلال نشر إنجازات النماذج المتميزة من المعلمين إلكترونياً.	2.91	.67
23	22	تطوير الاتصال والتواصل بين المشرف والمعلمين.	2.90	.62
24	26	توجيه المعلمين على الاطلاع على كل ما هو جديد إلكترونياً.	2.88	.57
25	25	المساعدة في توفير الحقائب الإلكترونية على الإنترنت.	2.86	.63
26	23	تفعيل وسائل الاتصال الاجتماعي في الإشراف التربوي.	2.83	.65
27	24	تفعيل استخدام مؤتمرات الفيديو التفاعلية (الفيديوكونفرانس) في الاجتماعات العامة مع المعلمين.	2.81	.59
		كلي	2.89	0.28

بشكل فردي كانت بدرجة ممارسة متوسطة، وهو مؤشر قصور في الدور الإشرافي في هذا المجال، وهذا يتفق مع دراسة (Cano & Gracia, 2013) التي أشارت نتائجها إلى أن المشرفين لا يتلقون تدريباً كافياً للتعامل مع التعليم الرقمي في الفصول القائمة على التكنولوجيا.

10-3 - النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث الذي ينص على: «ما درجة ممارسة المشرف التربوي لدوره في عصر المعرفة في مجال الإشراف الإلكتروني؟»

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجة الممارسة لفقرات مجال الإشراف الإلكتروني وللمجال ككل، كما في الجدول

الناحية التقنية وفقاً لمتابعة الباحث المهنية ليست سيئة، ففي كل المدارس الحكومية تقريباً مراكز مصادر تعلم، وخطوط إنترنت، ولكن يبدو أن الخلل في تفعيل هذه الإمكانيات.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة تايلور (Taylor, 2005) التي أشارت إلى وجود حاجة لتغيير متطلبات القيادة في ظل التطورات التقنية الحديثة، وضرورة التعامل بإيجابية مع متطلبات عصر المعرفة، وكذلك نتائج دراسة ماسناري (Massanari, 2001) التي أشارت إلى أن من المتطلبات والكفايات الأساسية التي لا بد من توافرها في القائد التربوي الإشراف العام على المسؤوليات، وتسهيل التواصل الفعال، واستخدام التقنية التكنولوجية، ولذا يرى الباحث أن غياب التدريب الجاد والفاعل هو من أكبر أسباب تدني دور المشرف التربوي في هذا المجال، وفي المجالين الآخرين اللذين تناولتهما الدراسة بشكل عام، لتداخل الكفايات التي تشكلها.

10-4 - النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع الذي ينص على: «هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$ بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لاختلاف متغيرات (الجنس، التخصص، والخبرة، المرحلة، الخبرة في التدريس)؟

وتمت الإجابة عن هذا السؤال على النحو الآتي:

10-4-1 - الجنس:

ولمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات تبعاً لمتغير الجنس تم استخدام نتائج اختبار (ت) T-test للعينات

يلاحظ من الجدول رقم (8) أن درجة ممارسة المشرف التربوي لدوره في عصر المعرفة في مجال الإشراف الإلكتروني متوسطة، وبلغ المتوسط الكلي لفقرات المجال (2.89)، وانحراف معياري (0.28)، وبنسبة مئوية (57٪) وحازت الفقرة رقم (20) التي تنص على «نشر ثقافة التواصل إلكترونياً بين المعلمين» على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.06) وبنسبة مئوية (61٪) بينما حازت الفقرة رقم (24) التي تنص على «تفعيل استخدام مؤتمرات الفيديو التفاعلية (الفيديوكونفرانس) في الاجتماعات العامة مع المعلمين» على أقل متوسط حسابي بلغ (2.81)، وبنسبة مئوية (56٪) ويعادل درجة ممارسة متوسطة، وعموماً تراوح المتوسط الحسابي لفقرات المجال ما بين (3.06) و(2.81).

ويلاحظ أن جميع الفقرات كانت بدرجة ممارسة متوسطة وفقاً لرأي عينة الدراسة، كما أن المتوسط العام لهذا المجال هو الأقل بين المجالات التي تناولتها الدراسة وإن كانت جميعها في حدود درجة ممارسة متوسطة، وهذا مؤشر على قصور المشرف التربوي في أداء دوره في هذا المجال، وقد يعود ذلك أيضاً لقلّة التدريب المتخصص للتفاعل مع هذا الأسلوب الإشرافي، ويرى كانو وجراسيا (Cano & Gracia, 2013) أن النماذج التقليدية للإشراف التربوي لم تعد كافية في هذا العصر، ويرى الباحث أن الممارسات التقليدية هي التي صنعت فجوة بين واقع العصر وواقع الإشراف التربوي في المدارس، مع العلم أن البنية التحتية للمدارس من

المستقلة والجدول (9) يبين ذلك.

جدول رقم (9)

نتائج اختبار (ت) تبعاً لمتغير الجنس

المجال	الجنس	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
المجال الأول: دمج التقنية	ذكر	2.9942	.26892	-1.64	0.10
	أنثى	3.0399	.23011		
المجال الثاني: بيانات التعلم	ذكر	3.0152	.32514	-1.43	0.15
	أنثى	3.0635	.28140		
المجال الثالث: الإشراف الإلكتروني	ذكر	2.9529	.29361	3.43	0.00
	أنثى	2.8445	.27307		
الكلية	ذكر	2.9889	.23383	-0.04	0.96
	أنثى	2.9899	.16720		

حيث بلغت قيمة (ت) (3.43) وهي مرتبطة بمستوى دلالة (0.00) وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05)، بينما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمجال دمج التقنية في التعليم ومجال بيانات التعلم، إذ كان مستوى الدلالة أكبر من (0.05 α)، ويعزو الباحث ذلك إلى تساوي الظروف التعليمية بين المعلمين من الجنسين من حيث الإعداد قبل الخدمة، ومن حيث المناهج التي تدرّس، فضلاً عن الظروف الإدارية المتساوية؛ حيث يتبعان الإدارة التعليمية نفسها والوزارة نفسها، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (شاهين، 2015م) والتي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية تعود لمتغير الجنس.

10-4-2 - التخصص: تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد الدراسة على المقياس وفقاً للتخصص (علمي، أدبي) والجدول رقم (10) يبين ذلك.

جدول رقم (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الأفراد على مجالات الأداة وعلى الدرجة الكلية وفقاً للتخصص

المجال	الجنس	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
المجال الأول: دمج التقنية في التعليم	علمي	3.0395	.24146	1.55	0.12
	أدبي	2.9963	.25744		
المجال الثاني: بيانات التعلم	علمي	3.0453	.27845	0.29	0.12
	أدبي	3.0354	.32790		
المجال الثالث: الإشراف الإلكتروني	علمي	2.9051	.28850	0.54	0.77
	أدبي	2.8875	.28772		
الكلية	علمي	3.0016	.18945	1.09	0.27
	أدبي	2.9771	.21290		

يلاحظ من الجدول رقم (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05 $\geq \alpha$) لمتغير الجنس على المقياس ككل، ويوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (0.05 $\geq \alpha$) لمجال ممارسة الإشراف الإلكتروني،

أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين تقديرات العينة تعود للتخصص (علمي أو أدبي).

10-4-3 - المرحلة الدراسية: تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد الدراسة وفقاً للمرحلة الدراسية والجدول رقم (11) يبين ذلك:

يتضح من الجدول رقم (11) وجود فرق ظاهري بين متوسطات أداء الأفراد على المقياس وفقاً لمتغير المرحلة الدراسية (المرحلة الابتدائية، المرحلة المتوسطة، المرحلة الثانوية)، ولمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات تبعاً لهذا المتغير، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) والجدول رقم (12) يبين ذلك.

يتضح من الجدول رقم (10) عدم وجود فرق ظاهري بين متوسطي أداء الأفراد على المقياس وفقاً لمتغير التخصص (علمي، أدبي)، حيث بلغت قيمة (ت) (T- test) لمجال دمج التقنية في التعليم (1.55)، بينما بلغت لمجال بيئات التعلم (0.29)، أما مجال الإشراف الإلكتروني فقد بلغت قيمته (0.54)، وجاءت قيمة الدرجة الكلية للأداة (1.09)، وجميعها مرتبطة بدلالة إحصائية أكبر من (0.05)، ويعزو الباحث ذلك إلى أن المعلمين والمعلمات يتلقون الإعداد التربوي نفسه وإن اختلفت تخصصاتهم الأكاديمية، ويتلقون دورات متشابهة أو متماثلة، فضلاً عن ارتباطهم بنظام تربوي موحد، وهذا يتفق مع نتائج دراسة شاهين، والتي

جدول رقم (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الأفراد على مجالات المقياس وعلى الدرجة الكلية وفقاً للمرحلة الدراسية

المتغير (سنوات الخبرة)						المجال
ثانوية		متوسطة		ابتدائي		
الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	
0.24	3.01	0.24	2.97	0.25	3.04	دمج التقنية في التعليم
0.27	3.07	0.32	2.91	0.29	3.10	بيئات التعلم
0.31	2.90	0.27	2.85	0.26	2.97	الإشراف الإلكتروني
0.19	3.00	0.22	2.91	0.18	3.02	البعد الكلي

جدول رقم (12)

نتائج تحليل التباين الأحادي (ONE-WAY ANOVA) للفروق بين متوسطات استجابات الأفراد وفقاً لمتغير المرحلة الدراسية على المقياس ككل وعلى كل مجال من مجالاته

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
المجال الأول: دمج التقنية في التعليم	بين المجموعات	.239	2	.119	1.918	.149
	داخل المجموعات	19.837	319	.062		
	المجموع	20.076	321			
المجال الثاني: بيئات التعلم	بين المجموعات	1.896	2	.948	10.919	*.000
	داخل المجموعات	27.691	319	.087		
	المجموع	29.586	321			
المجال الثالث: الإشراف الإلكتروني	بين المجموعات	.240	2	.120	1.454	.235
	داخل المجموعات	26.347	319	.083		
	المجموع	26.588	321			
الدرجة الكلية	داخل المجموعات	.605	2	.303	7.767	0.10
	بين المجموعات	12.429	319	.039		
	المجموع	13.034	321			

** ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(0.05 \geq \alpha)$

والإشراف الإلكتروني)، وعلى الدرجة الكلية، إذ كان مستوى الدلالة أكبر من $(0.05 \geq \alpha)$ ، ولتحديد اتجاه الفروق بين متوسطات استجابات الأفراد في مجال بيئات التعلم وفقاً لمتغير المرحلة الدراسية، تم إجراء المقارنات البعدية باستخدام اختبار شافيه والجدول رقم (13) يبين ذلك.

يلاحظ من الجدول رقم (12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$ تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية في مجال (بيئات التعلم)، حيث كان مستوى الدلالة أقل من $(0.05 \geq \alpha)$ ، غير أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$ تبعاً لهذا المتغير في مجالي (دمج التقنية في التعليم

المرحلة الابتدائية يتلقون جرعات تربوية أعمق في مرحلة الإعداد (أي ما قبل الخدمة)، مما يدعم إدراكهم وتقديرهم لأهمية بيئات التعلم، بينما معلمي المرحلة المتوسطة و المرحلة الثانوية يكون إعدادهم أكثر تركيزاً في الجانب التخصصي الأكاديمي على حساب ساعات الإعداد التربوي، وذلك مراعاة لكثافة المادة العلمية في المرحلتين مقارنة بالمرحلة الابتدائية.

10-4-4 - سنوات الخبرة: تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد الدراسة وفقاً لسنوات الخبرة والجدول رقم (14) يبين ذلك.

جدول رقم (13)

نتائج اختبار شافيه للمقارنات البعدية وفقاً لمتغير المرحلة في مجال بيئات التعلم

المجال	المرحلة الدراسية	ابتدائي	متوسط	ثانوية
بيئات التعلم	ابتدائية	-	0.18	0.027
	متوسطة	- 0.18	-	- 0.15
	ثانوية	- 0.027	0.15	-

يلاحظ من الجدول رقم (13) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(0.05 \geq \alpha)$ لصالح المتوسط الموجب، وهو: (الابتدائية) في مجال بيئات التعلم، ويعزو الباحث ذلك إلى أن معلمي

جدول رقم (14)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الافراد على مجالات المقياس وعلى الدرجة الكلية وفقاً لسنوات الخبرة

المتغير (سنوات الخبرة)						المجال
(أكثر من 10 سنوات)		(10-6) سنوات		(5-1) سنوات		
الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	
0.25	3.04	0.25	3.00	0.24	2.98	دمج التقنية في التعليم
0.30	3.04	0.34	3.02	0.26	3.04	بيئات التعلم
0.29	2.93	0.29	2.90	0.24	2.81	الإشراف الإلكتروني
0.21	3.01	0.21	2.98	0.17	2.51	البعد الكلي

المتوسطات تبعاً لهذا المتغير تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way Anova)، والجدول رقم (15) يبين ذلك.

يتضح من الجدول رقم (14) وجود فرق ظاهري بين متوسطات أداء الأفراد على الأداة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة، ولمعرفة دلالة الفروق بين

جدول رقم (15)

نتائج تحليل التباين الأحادي (One-Way Anova) لتحديد الفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة وفقاً لمتغير الخبرة على الأداة ككل وعلى كل مجال من مجالاتها

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
المجال الأول: دمج التقنية في التعلم	بين المجموعات	.239	2	.119	1.918	.149
	داخل المجموعات	19.837	319	.062		
	المجموع	20.076	321			
المجال الثاني: بيئات التعلم	بين المجموعات	1.896	2	.948	10.919	*.000
	داخل المجموعات	27.691	319	.087		
	المجموع	29.586	321			
المجال الثالث: الإشراف الإلكتروني	بين المجموعات	.240	2	.120	1.454	.235
	داخل المجموعات	26.347	319	.083		
	المجموع	26.588	321			
الكل	بين المجموعات	.605	2	.303	7.767	.101
	داخل المجموعات	12.429	319	.039		
	المجموع	13.034	321			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).

فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05 \geq \alpha$) تبعاً لهذا المتغير في مجال بيئات التعلم، ولمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات استجابات الأفراد في مجال بيئات التعلم وفقاً لمتغير سنوات الخبرة، فقد تم إجراء

يلاحظ من الجدول رقم (15) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05 \geq \alpha$) لمتغير سنوات الخبرة على المقياس ككل، وعلى مجالي (دمج التقنية في التعليم والإشراف الإلكتروني)، ووجود

يبارس دوره في عصر المعرفة، كما يدركه المعلمون والمعلمات في مدينة عرعر، بدرجة متوسطة في جميع المجالات المحددة دمج التقنية بالتعليم، بيئات التعلم، الإشراف الإلكتروني، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات افراد العينة تعود لمتغيري الجنس والتخصص، ووجود فروق في مجال بيئات التعلم تعود لمتغيري المرحلة وسنوات الخبرة، فيما لا توجد فروق في مجالي دمج التقنية بالتعليم والإشراف الإلكتروني تعود لهذين المتغيرين.

ثاني عشر- التوصيات والمقترحات:

- عقد دورات تدريبية متخصصة للمشرفين التربويين في مجالات (دمج التقنية في التعليم، بيئات التعلم، الإشراف الإلكتروني)، مما قد يسهم في دمج خبرات المشرف التربوي بمتطلبات العصر، وتطوير ممارساته الإشرافية، على ضوء إدراكه للمتغيرات، مع تكليفه بنقل خبراته في هذه الدورات للمعلمين.
- تفعيل عملية المتابعة الجادة لأداء المشرف التربوي وتقويمه، وذلك من قبل الجهات المختصة في إدارات التربية والتعليم في ضوء ما تتطلبه خصائص عصر المعرفة.
- تطوير البرامج التدريبية التي تقدمها كليات التربية للمشرفين التربويين بما يتناسب مع متطلبات العصر.
- تطبيق دراسة مماثلة لهذه الدراسة في بيئات أخرى ومقارنتها بنتائج هذه الدراسة.

المقارنات البعدية باستخدام اختبار شافيه والجدول رقم (16) يبين ذلك.

جدول رقم(16)

نتائج اختبار شافيه للمقارنات البعدية وفقاً لمتغير سنوات الخبرة لمجال بيئات التعلم

سنوات الخبرة	(1 إلى 5)	(6 إلى 10)	أكثر من 10 سنوات
(1 إلى 5)	—	-0.019	-0.051
(6 إلى 10)	-0.019	—	-0.032
أكثر من 10 سنوات	0.051	0.032	—

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \geq 0.05)$.

يلاحظ من الجدول رقم (16) وجود دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha \geq 0.05)$ في مجال بيئات التعلم وفقاً لمتغير سنوات الخبرة لصالح الأفراد ذوي المتوسط الموجب، وهم ذوو سنوات الخبرة (أكثر من 10 سنوات)، وقد يعود ذلك لاستشعارهم أكثر من غيرهم للأدوار التي يقوم بها المشرف التربوي؛ وذلك نتيجة لخبرتهم التربوية الغنية، وهذه النتيجة تختلف عن نتائج دراسة (شاهين، 2015م)، والتي لم تسجل فروقاً تعود للخبرة، وقد يعود هذا الاختلاف لاختلاف مجتمع الدراسة؛ حيث تم تطبيق الدراسات في منطقتين مختلفتين الظروف والمؤثرات.

حادي عشر- الخاتمة:

خلصت نتائج هذه الدراسة إلى أن المشرف التربوي

- إجراء دراسة ميدانية للاحتياجات التدريسية للمشرفين التربويين في عصر المعرفة.
- إجراء دراسة ميدانية للاحتياجات التدريسية للمعلمين في عصر المعرفة.

المصادر والمراجع

أولاً- المصادر والمراجع العربية:

- أحمد، محمد جاد. (2008م). التجديد التربوي في التعليم قبل الجامعي. القاهرة: العلم والإيمان للنشر والتوزيع.
- الأحمدي، عدنان. (2015م). دمج التقنية في التعلم لمحات سريعة. استرجع من: <https://www.wiziq.com/tutorial/671548>
- آل طالب، علي إبراهيم. (2008م). الكفاءة الداخلية لنظام الإشراف التربوي في المملكة العربية السعودية. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، المملكة العربية السعودية: جامعة الإمام محمد سعود الإسلامية.
- الأمم المتحدة. (2003م). تقرير التنمية الإنسانية العربية لعام 2003: نحو إقامة مجتمع المعرفة. برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، عمان، الأردن: المطبعة الوطنية.
- البابطين، عبدالرحمن عبدالوهاب. (2005م). المعوقات التي تحد من فاعلية الممارسات الإشرافية كما يراها المشرفون التربويون بمدينة الرياض. دراسات تربوية ونفسية: مجلة كلية التربية، الزقازيق، 20(5)، 223-258.
- بوعشة، مبارك وبن منصور، ليليا. (2012م). إدارة المعرفة كتوجه إداري حديث للمنظمات في عصر العولمة. المؤتمر الدولي عولمة الإدارة في عصر العولمة، 15-17 ديسمبر 2012، طرابلس، لبنان: جامعة جنان.
- بيزان، حنان الصادق. (2013م). التحول من مجتمع المعلومات إلى مجتمع المعرفة رؤية استشرافية. المجلة الأردنية للمكتبات والمعلومات، 1(48)، 9-47.
- الجميل، عبدالله حمود. (2003م). مدى تطبيق المشرفين التربويين لوظائفهم في ضوء آلية الإشراف التربوي من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين في منطقة حائل التعليمية. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية،
- المملكة العربية السعودية: جامعة أم القرى.
- حيدر، عبداللطيف حسين. (2004م). الأدوار الجديدة لمؤسسات التعليم في الوطن العربي في ظل مجتمع المعرفة. مجلة كلية التربية بجامعة الإمارات، 19(21)، 1-44.
- الخطيب، محمد وعبدالخليل، حسين. (2004م). المدرسة وتوطين ثقافة المعلوماتية - نموذج التعليم الإلكتروني. ندوة العولمة وأولويات التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية: الرياض.
- ربيع، محمد عبدالعزيز. (2005م). الإبداع والمعرفة في عصر العولمة، المؤتمر العلمي الرابع للموهوبين والمتفوقين، 16-18 يوليو، الأردن: عمان.
- رضوان، رأفت. (1997م). النظام الدولي للمعلومات: موقع الوطن العربي على خريطة العالم الجديد. سلسلة قضايا استراتيجية، المركز العربي للدراسات الاستراتيجية، (12)2، 55-91.
- الزيودي، ماجد محمد. (2012م). دور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لمشروع تطوير التعليم نحو الاقتصاد المعرفي (ErfKE) في تنمية المهارات الحياتية لطلبة المدارس الحكومية الأردنية. المجلة العربية لتطوير التفوق، 3(5)، 84-107.
- السلطان، فهد سلطان. (2004م). المدرسة وتحديات العولمة: التجديد المعرفي والتكنولوجي نموذجاً. ندوة العولمة وأولويات التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية: الرياض.
- شاهين، عبدالرحمن بن يوسف. (2015م). درجة امتلاك وممارسة كفايات الإشراف التربوي المعاصر في ضوء خصائص مجتمع المعرفة بمنطقة المدينة المنورة. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 4(6)، 76-100.
- الشريفي، شوقي. (1421هـ). معجم مصطلحات العلوم التربوية. الرياض: مكتبة العبيكان.
- الشمراي، محمد. (1429هـ). الإشراف الإلكتروني: مفهومه أهدافه إجراءاته التطبيقية، لقاء مديري إدارات الإشراف التربوي (ورقة عمل)، 30/2 - 1429/3 هـ، المملكة العربية السعودية: محافظة الأحساء.
- الصباغ، عماد عبدالوهاب. (2002م). إدارة المعرفة ودورها في إرساء أسس مجتمع المعلومات العربي. المجلة العربية

- Saud. Kingdom of Saudi Arabia.
- Ahmed, M. (2008). *Educational innovation in pre-University education, (In Arabic)*. Cairo: Science and Faith for Publication and Distribution.
- Alahmady, A. (2015). *Technology integration in education, quick glances (in Arabic)*. Retrieved from <http://www.wiziq.com/tutorial/671548>.
- Alali, A. (2006). *Introduction to knowledge management (in Arabic)*. Amman: Dar Al- Maseerah for Publications and Distributions.
- Albabtain, A. (2005). The constraints that limit the effectiveness of the supervisory practices in educational supervision as seen by supervisors in Riyadh city (in Arabic). *Educational College Journal- Zagazig University, Egypt, 20(50)*, 233-258.
- Alghamidi, I. (1435 H). *Suggested educational model to establish educational society within the Islamic Countries (in Arabic)*. (Unpublished PhD thesis), Faculty of Dawa & Religious Studies, Islamic University, Kingdom of Saudi Arabia: Medina.
- Ali, A. (2012). Information concept and knowledge management (in Arabic). *Damascus University Journal, 28(1)*, 475-512.
- Aljameel, A. (2003). *The extent to which educational supervisors apply their jobs in light of Education Supervision mechanism from Teachers and Education Supervisors' Point of View in Ha'el Area (in Arabic)*. (Unpublished MA.), Education College, Um Al-Qura University, KSA.
- Alkhatib, M., & Abdelhaleim, H. (2004). School and information culture resettlement – e-learning model (in Arabic). *A Study Introduced to the Globalization and Education Priorities Seminar*, Apr 2004, King Saud University, Kingdom of Saudi Arabia: Riyadh.
- Almogheidi, A. (2002). Education supervisors and teachers' opinions towards the education supervisor's tasks in the Governorate of Alhsa: field study (in Arabic). *The National Seminar on the Development of Secondary Education*, 1- 3 Apr., Sultanate of Oman: Muscat.
- Alsabbagh, E. (2002). Knowledge management and its للمعلومات، جامعة قطر، 23 (2)، 37-56.
- عثمان، عبدالرحمن صوفي وعرفان، محمود. (2007م). تحديات الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية في ظل مجتمع المعرفة. أوراق مؤتمر مجتمع المعرفة: التحديات الاجتماعية والثقافية واللغوية في العالم العربي حاضراً ومستقبلاً (ص: 183 - 216)، 2-4 ديسمبر 2007، مسقط، عمان: جامعة السلطان قابوس.
- عطوي، جودت عزت. (2001م). الإدارة التعليمية والإشراف التربوي أصولها وتطبيقاتها. ط1، عمان: الدارة العلمية الدولية ومكتبة دار الثقافة للنشر.
- علي، أحمد. (2012م). مفهوم المعلومات وإدارة المعرفة. مجلة جامعة دمشق، 28(1)، 475 - 512.
- العلي، عبدالستار وقنديلجي، عامر وعيسى، غسان. (2006م). المدخل إلى إدارة المعرفة. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- فهيمي، عاطف عدلي. (2007م). تنظيم بيئة تعلم الطفل. ط2، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- المغدي، الحسن محمد. (2002م). آراء المشرفين التربويين والمعلمين نحو مهام المشرف التربوي في محافظة الأحساء التعليمية دراسة ميدانية. الندوة الوطنية حول تطوير التعليم الثانوي، 1-3 أبريل، سلطنة عمان: مسقط.
- نجم، عبود نجم. (2005م). إدارة المعرفة: المفاهيم والاستراتيجيات والعمليات. ط1، عمان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.
- وزارة التربية والتعليم. (2008م). الإشراف التربوي في عصر المعرفة. وكالة الوزارة للتعليم، الإدارة العامة للإشراف التربوي.
- اليونسكو. (2005م). التقرير العالمي لليونسكو: من مجتمعات المعلومات إلى مجتمعات المعرفة. منظمة الأمم المتحدة، فرنسا: مركز مطبوعات اليونسكو.

ثانياً - المصادر والمراجع الأجنبية:

References

- Aaltaleb, A. (2008). *The internal efficiency of educational supervision system in the Kingdom of Saudi Arabia. (in Arabic)*. (Unpublished PhD thesis). The Islamic University of Imam Mohammad Bin

- role of in establishing the basis of Arab information society (in Arabic). *Arab Journal of Information*, Qatar University, 23(2), 37-56.
- Alshamrani, M. (1429 H). Electronic supervision: Concept, objectives, and the practical procedures (in Arabic). *Work Paper Presented to the Meeting of Administrations of Educational Supervision*, 30/2/1429 H- 02/03/1429 H., Kingdom of Saudi Arabia: Governorate of Al-Ehsa'a.
- Alsharifi, S. (1421 H). *Glossary of terms of educational sciences (in Arabic)*. Riyadh: Al-Abekkan Library.
- Alsultan, F. (2004). School and globalization challenges: Knowledge and technological renovation as a model (in Arabic). *A study Introduced to Globalization and Educational Priorities Seminar*, Apr 2004, King Saud University, Kingdom of Saudia Arabia: Riyadh.
- Alzyoudi, M. (2012). The Role of information and communication technology in the educational development project towards knowledge economy (ErfKE) in life skills development for governmental school students in Jordan (in Arabic). *Arab Journal for Superiority Development*, 3(5), 84-107.
- Atawi, J. (2001). *Educational management and educational supervision: Origins and applications (in Arabic)*. 1st ed., Amman: Al-Darah Al-Elmyah Al-Dawlyah and Dar Al-Thaqafah for Publishing.
- Baran, B., & Cagiltay, K. (2006). Knowledge management and online communities of practice in teacher education. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 5(3), 12-19.
- Bizan, H. (2013). Transformation from the information society to the knowledge society; an anticipatory vision (in Arabic). *Jordanian Journal of Libraries and Information*, 48(1), 9-47.
- Bu'sha, M., & Bin Mansour, L. (2012). Knowledge management as a modern management approach for organizations in the era of globalization (in Arabic). International Conference: Globalization Management in the Era of Globalization, 15-17 Dec., Tripoli, Lebanon: Jinan University, 2012.
- Cano, E., & Gracia, M. (2013). ICT strategies and tools for the improvement of instructional supervision: The virtual supervision, *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 12(1), 77-87.
- Fahmi, A. (2007). *Organizing a child's education environment (in Arabic)*. 2nd ed., Amman: Dar Al-Maseerah for Publications and Distributions.
- Hyder, A. (2004). Educational institutions new roles in the Arab World in the light of knowledge society (in Arabic). *Education College Journal in Emirates University*, 19(21), 1-44.
- Kim, D. & Lee, J. (2014). A study on improving information processing abilities based on PBL. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 15(2), 41-52.
- Kostos, C. (2006). Learning in the knowledge age, where the individual is at the center of learning strategy and organizational success. *Australian Journal of Adult Learning*, 45(1), 74-83.
- Massanari, C. (2001). *SEA leadership skills, and requirements, responsibilities and general supervision of the education of children and youth*. Logan. Mountain Plains Regional Resource Center, USA: Utah State University.
- Ministry of Education. (2008). *Educational supervision within the knowledge era (in Arabic)*. Agency of the Ministry of Education, General Directorate of Educational Supervision.
- Najem, A. (2005). *Knowledge management: Concepts, strategies and operations (in Arabic)*. 1st ed., Amman: Al-Warraq for Publishing and Distributing.
- Othman, A., & Erfan, M. (2007). Challenges of the professional practice of social service, in the knowledge society (in Arabic). *Knowledge Society Conference Papers: Social, Cultural and Linguistic Challenges in the Arab World in the Present and Future* (pp. 183-216), 2- 4 Dec., Muscat, Oman: Sultan Qaboos University.

- Parker, M. (1999). The effects of shared internet science learning environment on academic behaviors. *Society for Information Technology, Teacher Education International Conference*, 28 Feb. - 4 March, USA: San Antonio, TX.
- Rabea, M. (2005). Creativity and knowledge in the era of globalization (*in Arabic*), *Fourth Scientific Conference for Talented and Superiors*, 16-18 July, Jordan: Amman.
- Radwan, R. (1997). International information system: Arab world location on new world map (*in Arabic*). *A Strategic Issues Series, Arab Center for Strategic Studies*, 2(12), 55-91.
- Shaheen, A. (2015). Possession and efficient practice of recent educational supervision in the light of the properties of knowledge society in Medina (*in Arabic*). *Specialized Educational International Journal*, 4(6), 76-100.
- Taylor, M. (2005). Leadership requirements for the future of information services. *Journal of Administration*, 20(3-4), 9-24.
- UNESCO. (2005). International UNESCO report: *From information societies into knowledge societies (in Arabic)*. Cairo, Egypt: UNESCO Publishing Center.
- United Nations. (2003). *Arab human development report: Toward a knowledge-based society*. United Nations' Development program, Amman, Jordan: The National Printing Press.
- Wingard, J. (2000). *Corporate education and new information technologies: Executive perceptions of implementation barriers*. (Unpublished PhD thesis), University of Pennsylvania, USA.
- Wood, D. (2007). Professional learning communities: Teachers, knowledge, and knowing. *Journal of Theory into Practice*, 46(4), 281- 290.