الإشراف الأكاديمي للمدير ودوره في تحسين الكفايات الاجتماعية والعاطفية لدى المعلمين بالمدارس الرسمية للغات : دراسة تطبيقية على محافظة كفرالشيخ

إعداد

د/ رمضان محمد محمد السعودي

أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية المساعد

كليــة التربيــة- جامعة كفرالشيــخ

الملخص

الإشراف الأكاديمي للمدير ودوره في تحسين الكفايات الاجتماعية والعاطفية لدى المعلمين بالمدارس الرسمية للغات : دراسة تطبيقية على محافظة كفرالشيخ

هدف البحث إلى الوصول إلى آليات وإجراءات مقترحة لتطوير الإشراف الأكاديمي لمدير المدرسة لإكساب المعلمين الكفايات الاجتماعية والعاطفية بالمدارس الرسمية للغات بمحافظة كفرالشيخ من خلال:

١- التعرف على الأطر الفكرية للإشراف الأكاديمي للمدير بالمؤسسات التعليمية في العالم المعاصر.

٢- التعرف على طبيعة الكفايات الاجتماعية والعاطفية لدى المعلمين بالمؤسسات التعليمية.

٣- إلقاء الضوء على واقع الكفايات الاجتماعية والعاطفية لدى المعلمين بالمدارس الرسمية للغات في مصر.

٤- رصد آراء عينة الدراسة بشأن الكفايات الاجتماعية والعاطفية لدى المعلمين بالمدارس الرسمية للغات بمحافظة كفرالشيخ في ضوء الإشراف الأكاديمي للمدير.

٥- الوصول إلى آليات وإجراءات مقترحة لتطوير الإشراف الأكاديمي للمدير لإكساب المعلمين الكفايات الاجتماعية والعاطفية بالمدارس الرسمية للغات بمحافظة كفرالشيخ.

واعتمد البحث على المنهج الوصفي من خلال تحليل الأدب النظري المتعلق بالإشراف الأكاديمي للمدير والكفايات الاجتماعية والعاطفية لدى المعلمين ، وتم إعداد استبانة مكونة: تنفيذ الإشراف الأكاديمي للمدير من خلال(إشراف مباشر، وإشراف غير مباشر، وإشراف تعاوني)، وأيضا من الكفايات الاجتماعية والعاطفية لدى المعلمين (الوعي الذاتي، والإدارة الذاتية، والوعي الاجتماعي، ومهارات العلاقات، واتخاذ القرارات المسؤولة)، وتم التأكد من صدقها وثباتها.

وتوصل البحث إلى مجموعة من النتائج ومنها: قلة امتلاك معلمي المدارس الرسمية للغات إلى كثير من الكفايات الاجتماعية والعاطفية التي تؤهلهم إلى قيادة فصولهم بجدارة وتميز، إلى جانب العجز في عدد المعلمين بالمدارس الرسمية للغات خاصة في مواد اللغة الإنجليزية والعلوم. بالإضافة إلى ضعف أداء مديري المدارس الرسمية للغات في تطوير مهارات المعلمين من أجل بناء علاقات إيجابية وناجحة داخل المدارس.

وتم الوصول إلى آليات وإجراءات مقترحة لتطوير الإشراف الأكاديمي للمدير لإكساب المعلمين الكفايات الاجتماعية والعاطفية بالمدارس الرسمية للغات بمحافظة كفرالشيخ، وهي:

- تطوير ممارسات الإشراف الأكاديمي المباشر لمدير المدرسة الرسمية للغات لتحسين كفايات المعلمين الاجتماعية والعاطفية.
- تبني مدير المدرسة طرق ونماذج حديثة للإشراف غير المباشر لمساعدة المعلمين على التعبير عن مشاعرهم، مع شعورهم بالثقة بالنفس والتفاؤل.
- إرشاد المعلمين إلى تنفيذ العمل المدرسي بشكل تعاوني، مما يساعد على تنمية العلاقات الإنسانية، وإعطائهم الفرصة الكافية للتعبير عن آرائهم.
- ضرورة دعم مدير المدرسة للمعلمين في تأسيس علاقات صحية مع الأفراد والمجموعات والمحافظة عليها، والاتصال الفعال، والتعاون مع الآخرين ، والتوجه لطلب الدعم عند الحاجة.
- توجيه مدير المدرسة الرسمية للغات المعلمين إلى أهمية إلى اكتساب المهارات اللازمة لبناء علاقات قوية مع الطلاب والمجتمع المدرسي.
- العمل على مشاركة المعلمين في صنع واتخاذ القرارات المدرسية مع منحهم الصلاحيات المناسبة من أجل اتخاذ القرارات المسؤولة.

الكلمات المفتاحية:

الإشراف الأكاديمي للمدير– الكفايات الاجتماعية والعاطفية لدى المعلمين– المدارس الرسمية للغات.

Abstract

The principal's Academic Supervision and his Role in Enhancing Social and Emotional Competencies among Teachers in Official Language Schools: An Applied Study in Kafr El-Sheikh Governorate

Dr. Ramadan Mohamed Mohamed El-Saudi(*)

The research aimed to identify proposed mechanisms and procedures To develop the principal's academic supervision to provide teachers with social and emotional competencies in official language schools in Kafr El-Sheikh Governorate through:

1. Identifying the intellectual frameworks for the academic supervision of the principal in educational institutions in the contemporary world.
2. Identifying the nature of social and emotional competencies among teachers in educational institutions.
3. Shedding light on the reality of social and emotional competencies among teachers in official language schools in Egypt.
4. Monitoring the opinions of the study participants regarding the social and emotional competencies of teachers in official language schools in Kafr El-Sheikh Governorate in light of the academic supervision of the principal.
5. Access the proposed mechanisms and procedures To develop the principal's academic supervision to provide teachers with social and emotional competencies in official language schools in Kafr El-Sheikh Governorate.

The research relied on the descriptive approach by analyzing the theoretical literature related to the principal's academic supervision and teachers' social and emotional competencies. A questionnaire was prepared consisting of: implementing the principal's academic supervision through (direct supervision, indirect supervision, and cooperative supervision), as well as social and emotional competencies among teachers (self-awareness, self-management, social awareness , relationship skills, and responsible decision-making). The questionnaire validity and reliability were verified.

(*) Associate Professor of Comparative Education& Educational Administration, Kafr El-Sheikh University

The research reached a set of results, including: the lack of possession of many of the social and emotional competencies that teachers in official language schools qualify them to lead their classes with competence and distinction, in addition to the shortage in the number of teachers in official language schools, especially in the English language and science subjects. In addition to the poor performance official language school principals in developing teachers' skills in order to build positive and successful relationships within schools.

Proposed mechanisms and procedures To develop the principal's academic supervision to provide teachers with social and emotional competencies in official language schools in Kafr El-Sheikh Governorate as follows:

- Developing direct academic supervision practices for the principal of the official language school to enhance the social and emotional competencies of teachers.
- Adopting The school principal modern methods and models of indirect supervision to help teachers express their feelings, with a sense of self-confidence and optimism.
- Guiding teachers to implement school work cooperatively, which helps develop human relations, and giving them sufficient opportunity to express their opinions.
- Necessity support the school principal for teachers in establishing healthy relationships with individuals and groups, effective communication, cooperation with others, and seeking To order support when needed.
- Directing The principal of the official language school teachers to the importance of acquisition the necessary skills to build strong relationships with students and the school community.
- Working to participating teachers in decision-making in the educational process by granting them appropriate authority to make responsible decisions.

Keywords: Principal's academic supervision, Social and Emotional Competencies for teachers, official language schools.

المحور الأول- الإطار العام للبحث:

مقدمـــة:

يتطلَّب التطور السريع للعلوم والتكنولوجيا من المؤسسات التعليمية أن تتكيَّف بشكل أفضل مع تدفق هذه التطورات؛ بحيث يكون خريجو المدارس الرسمية للغات متوافقين مع متطلبات التطوير الحالي؛ ولذا فإنَّ وجود معلمين مناسبين يُعَدُّ الشغل الشاغل لكل مؤسسة تعليمية، وأبرز الجهود المقدمة في المدارس لتحسين جودة المعلمين الإشراف الأكاديمي الذي يقوم به مدير المدرسة، وذلك يتوافق مع واجبات مدير المدرسة التي تشمل تنفيذ المهام الإدارية، وتطوير ريادة الأعمال، والإشراف على المعلمين والعاملين في مجال التعليم.

ويُعَدُّ الإشراف الأكاديمي محاولة لمساعدة المعلمين على تطوير قدراتهم في تحقيق أهداف التعلم؛ حيث إنَّ جوهر الإشراف الأكاديمي لا يكمن على الإطلاق في تقييم عمل المعلمين في إدارة عملية التعلم، ولكن بالأحرى مساعدة المعلمين على تطوير مهاراتهم المهنية، ومع ذلك لا يمكن فصل الإشراف الأكاديمي عن تقييم أداء المعلمين في إدارة التعلم (M.Pd, 2018, 145).

ويوجِّه المديرون الجزء الأكبر من إشرافهم نحو الإشراف الأكاديمي؛ حيث يعد الإشراف الأكاديمي إحدى الوظائف الأساسية في البرنامج المدرسي العام، ويعمل كمصدر للمعلومات؛ من أجل التطوير المهني للمعلمين، ويساعد مدير المدرسة في القيام بالأعمال الإدارية التي تهدف إلى تعزيز القدرات المهنية للمعلمين(Rahabav, 2016, 47, 48).

وثمة تأكيد على أنَّ الإشراف الأكاديمي يُعَدُّ أمرًا بالغ الأهمية، ليس فقط لمساعدة المعلمين في فهم عملية التعلم، والمديرين في تحقيق أهداف المدارس، ولكن أيضًا لمساعدة المعلمين في فهم ظروف الطلاب ومتطلباتهم، وكذلك أساس لتحليل استراتيجيات التدريس الفعَّالة وأنشطة التعلم، وتظهر مهارة المدير كمشرف من خلال قدرته على تنفيذ برنامج الإشراف التعليمي وتطويره (Wardana, Susanto, Nipriansyah,2023, 12, 13).

وبالتالي؛ فإنَّ الإشراف الأكاديمي ضروري جدًّا لمعرفة كيفية تنفيذ عملية التعلم من قبل المعلمين، حيث يُعَدُّ الإشراف الأكاديمي جانبًا داعمًا لأداء المعلم في التدريس، ويواصل تطوير التعليم من خلال تحسينات المناهج، وأنظمة التقييم، وتطوير المواد التعليمية، وتطوير المرافق التعليمية، وتدريب المعلمين، كما أنَّ تدريب المعلمين شكل من أشكال المسئولية عن أنشطة التعلم في البيئة المدرسية داخل الفصل الدراسي وخارجه (Wardani, Santosa, Rahmawati, 2021, 303).

ويوفِّر الإشراف الأكاديمي مساهمة كبيرة لجميع أعضاء المجتمع المدرسي، لا سيما مديري المدارس والمعلمين في تنفيذ برامج العمل التي تمَّ وضعها؛ حيث يساعد المدير في التحقُّق من جاهزية المعلمين الذين سيقومون بالتدريس في الفصل الدراسي، وما إذا كان المعلمون قد أحضروا الأدوات التعليمية اللازمة لعملية التدريس، ثمَّ يقوم المدير بالمراقبة المتعلقة بأنشطة التدريس والتعلم، وتتمُّ مناقشة النتائج معًا وتقديم مدخلات بشأن أوجه القصور في عملية تنشيط التدريس والتعلم، وأيضًا للجوانب التي تحتاج إلى تحسين (Imamah, Churrahman, 2021, 60).

ونتيجة للإشراف الأكاديمي للمدير صار المعلم أكثر وعيًا بنقاط قوته وعيوبه؛ ممَّا يسمح له بالنمو، ويصبح معلمًا أكثر احترافًا في تنفيذ التزاماته كمعلم، ومن ثمَّ فإن الإشراف الأكاديمي مكوِّن أساسي في تحسين أداء المعلم؛ حيث يؤثِّر الإشراف الأكاديمي لمديري المدارس في زيادة أداء المعلم (Wardana, Susanto, Nipriansyah,2023, 14).

وعليه؛ فإنَّ الإشراف الأكاديمي بالمدارس الرسمية للغات ضروري لتحسين التعلم؛ من خلال تقييم الكفايات التي يمتلكها المعلمون في المدارس؛ حيث إنَّ الهدف من الإشراف توفير التشجيع لكل معلم؛ من أجل تحقيق القدرة التنافسية، وتشكيل جو تعليمي مريح، وتوفير تعلم فعَّال؛ بحيث يشعر المعلمون بالرضا عمَّا يقومون به، وإذا أمكن تحقيق ذلك؛ فإنَّ المدارس التي تمَّ إنشاؤها تعمل كما ينبغي، ومن ثمَّ يمكن تحقيق أهداف التعليم الوطنية على النحو الأمثل (Susanti, Wardiah, Lian, 2020, 70).

وتجدر الإشارة إلى أنَّ الكفايات الاجتماعية والعاطفية جزء مهم من العمل التربوي للمعلمين، وهي ضرورية لتكوين وتنمية السلوك الاجتماعي لدى الطلاب؛ حيث إنَّ ضرورة التعليم الحديث لا تنعكس فقط على امتلاك المعلمين للمعرفة المهنية؛ بل أيضًا في إدارة العلاقات الاجتماعية والعاطفية داخل الفصل الدراسي، إلى جانب أنَّ امتلاك الكفايات الاجتماعية والعاطفية للمعلمين ينطوي أولًا على امتلاك الوعي الاجتماعي والعاطفي؛ وهذا يعني أنَّ المعلمين قادرون على التعرُّف على مشاعر الآخرين وفهمها، وهم يعرفون كيفية توليد واستخدام المشاعر؛ مثل: الفرح والحماس؛ لتحفيزهم على التعلم بأنفسهم ومع الآخرين (Maksimović , Sretić, 2018, 490, 493).

وتوفر الكفاية الاجتماعية والعاطفية قاعدة المهارات اللازمة التي تساعد المعلمين على تكوين علاقات داعمة مع طلابهم، وإدارة الفصول الدراسية بشكل فعَّال، وتنفيذ التعلم الاجتماعي والعاطفي بنجاح؛ حيث إنَّ المعلم المختص اجتماعيًّا وعاطفيًّا لا يعني فقط امتلاك المهارة، ولكن أيضًا أن يكون واعيًا وقادرًا على إدارة نفسه، والعلاقات مع الآخرين، كما أنَّ المعلمين الذين يشعرون بالثقة بشأن مهاراتهم العاطفية يتعرفون ويفهمون بشكل أفضل مشاعر الطلاب ومكانتهم في سلوك الطلاب، علاوة على ذلك يمكن لهؤلاء

المعلمين الاستجابة بشكل أكثر فعَّالية لاحتياجات الطلاب وغرس الثقة والاحترام (Hen, Goroshi, 2016, 2).

وتساعد الكفايات الاجتماعية العاطفية في تنظيم عواطف المعلم وسلوكه، وكذلك حث الطلاب على التحفيز والعمل لتحقيق الأهداف المستهدفة وحل المشكلات والتواصل بشكل فعَّال؛ وقد أثارت هذه القدرات اهتمام المعلمين والباحثين وصانعي السياسات الذين أدركوا الأهداف المهمة للتعليم التي تشمل تعزيز قدرة الطلاب على التعلم، وإعداد أفراد يتمتعون بصحة جيدة، وباحترام الذات، وبضبط النفس والتعاطف والمهارات الاجتماعية والأخلاق، وقد يكون الطلاب الذين لديهم هذه السمات متوازنين اجتماعيًّا وعاطفيًّا وناجحين أكاديميًّا في الفصل الدراسي (Ahmed, Hamzah, Abdullah, 2020, 664, 665) .

ويترتَّب على الالتزام بالكفايات الاجتماعية والعاطفية بشكل كامل في المدارس الرسمية للغات تطوير بيئة تعليمية تتسم بالرعاية الداعمة والإدارة الجيدة، ويوفر هذا النوع من بيئة التعلم والذي يطلق عليه عادةً المناخ المدرسي الصحي، وأحد الأبعاد الأساسية للمناخ المدرسي الذي يؤثِّر بقوة على سلوكيات الطلاب الاجتماعية والعاطفية. وتشير الأدلة إلى أنَّ الطلاب يشعرون بارتباط قوي بمدرستهم ويظهرون المزيد من السلوكيات الاجتماعية الإيجابية عندما يظهر معلموهم الاهتمام والاحترام والمواقف الداعمة لهم، كما يؤثِّر المعلمون على سلوكيات الطلاب وعواطفهم في تفاعلاتهم اليومية، ويصبحون مصدرًا للإلهام وقدوة للطلاب عندما يطورون علاقات قوية معهم (Alcocer, 2019, 19, 20).

ومن ثمَّ فإن الكفايات الاجتماعية والعاطفية مشاعر مشتركة بين جميع مديري المدارس؛ حيث يرون أن تكامل الكفايات الاجتماعية والعاطفية يحدث فعليًّا في المدارس المختلفة، كما أنَّ المديرين يركزون بشدة على بناء مجموعة مهارات المعلمين؛ ليكون لديهم نهج إصلاحي لكل من انضباط الطلاب وتفاعلاتهم الاجتماعية، إلى جانب أنَّ الجزء الأكبر من الكفايات الاجتماعية والعاطفية يتمثَّل في التأكُّد من أنَّ المعلمين وجميع العاملين في المبنى المدرسي يستجيبون للطلاب بطريقة تعمل على بناء مهاراتهم الاجتماعية والعاطفية (Jones,2016, 72, 85).

ومصر ليست ببعيدة عن الاهتمام بالمعلم وكفاياته؛ فقد أكَّدت رؤية مصر (٢٠٣٠م) على الدور المهم للمعلم، ورفع مستوى أدائه وتطوره على المستوى المهنيّ والتربويّ، واستجابةً لرؤية مصر؛ فقد تمَّ إصدار اللائحة الموحَّدة لإعداد المعلم بكليات التربية (مرحلة الليسانس/ البكالوريوس)، وفقًا لنظام الساعات المعتمدة، وذلك وفق وثيقة المرتكزات الرئيسة والمعالم المرجعية التي أُعْتُمِدَت من المجلس الأعلى للجامعات في مارس(٢٠٢٣م)، والتي جاءت مكمِّلة لجهود التطوير التي بدأت من عام (٢٠١٩م) بلجنة القطاع وتتويجًا لها (وزارة التعليم العالي، ٢٠٢٣، ١)، ومن الأهداف الاستراتيجية لمعلم

الدبلوم العام في التربية- بكل محافظات مصر ومنها محافظة كفرالشيخ- تعزيز الوعى بالقيم الأخلاقية والاجتماعية والحرفية المهنية المرتبطة بمهنة التعليم (وزارة التعليم العالي، ٢٠٢٣، ١٢).

مشكلة البحث :

نظرًا إلى التحدّيات التي تواجهها المدارس الرسمية للغات بمصر في ضوء عصر المعلوماتيّة والتقنيّة، وبعد تسارع التطوّرات التي يواجهها مديرو هذه المدارس زادت المسؤوليّة المُلقاة على عاتق المعلم وعلى أدائه وذلك من أجل المواءمة بين ضروريات هذه المدارس والاستجابة إلى متطلّبات التطوّر والتغير، إلا أنَّ كثيرًا ممَّن يشغلون وظيفة مدير المدرسة لا يملكون الكفايات الرئيسة التي تمكِّنهم من القيام بدورهم الإشرافي الأكاديمي في المدرسة (عامر، ٢٠٢١، ١٩٢)، بالإضافة إلى عدم امتلاك معلمي المدارس الرسمية للغات لكثير من الكفايات التي تؤهِّلهم وتمكِّنهم من قيادة فصولهم بجدارة وتميُّز، وتقديم الخدمات لكافة الطلاب في العملية التعليمية؛ وذلك نتيجة لضعف ما تقدِّمه وزارة التربية والتعليم من برامج تدريب وتنمية مهنية لمعلمي المدارس الرسمية للغات، كما أنهم في حالة عدم نشاط واستعداد دائم للقيام بواجباتهم الوظيفية التي تركِّز على تقديم الخدمات للطلاب (خليل، بدوي، السيد، ٢٠٢٢، ٨٥).

ومن الجدير بالذكر أنَّ التغيرات السريعة تفرض الكثير من المهام والمهارات التي تؤثِّر على أداء المعلم المصري وكفاياته، الأمر الذي يتطلَّب من المعنيين بإعداد المعلم وتدريبه تنمية قدراتهم الذاتية في مختلف كفاياتهم ومهاراتهم المهنية والتكنولوجية والثقافية والاجتماعية (البحيري، ضيف الله، إبراهيم، ٢٠١٩، ٢٦٧، ٢٧١)، كما أنَّ عملية اتخاذ القرار بالمدارس المصرية لا زالت تواجه العديد من العقبات منها: المركزية الشديدة في العمل المدرسي، وضعف الاهتمام بآراء ومقترحات المعلمين عند اتخاذ القرار (أبو سليمة، ٢٠٢١، ١٤٨).

وثَمَّة تأكيد على أنَّ العلاقة بين المدير والمعلمين بالمدارس المصرية، وكذلك مع هيئة الإدارة بالمدرسة هي علاقة سيطرة وخضوع وأحادية المرجع؛ أي أنَّ سلطات مدير المدرسة وقراراته ونمط إدارته تتحدَّد في ضوء تعليمات وتوجُّهات القوى الإدارية الأعلى؛ ممَّا أثَّر على العلاقات الاجتماعية بين الإدارة والمعلمين من ناحية، والطلاب من ناحية أخرى (نجيب، ٢٠٢٠، ٥٩، ٦٠).

وتؤكِّد نتائج إحدى الدراسات السابقة المتعلقة بمحافظة كفرالشيخ إلى ضعف الكفاءة الذاتية للمعلم- المرتبطة بالكفايات الأساسية الأربعة: الاجتماعية والمهنية والتربوية والشخصية؛ حيث إنَّ هناك عددًا من الممارسات التي لا تزال في حاجة للمزيد من التطبيق، ولعل هذا الاختلاف في ممارسات الكفاية الذاتية للمعلم راجع إلى الفروق الفردية

بين المعلمين، بل بين المعلم نفسه في مواقف مختلفة (حسن، حتاتة، مطاوع، ٢٠٢٣، ٤٢٨، ٤٤٠).

وذلك إلى جانب تذبذب وزارة التربية والتعليم في سياسات سدّ العجز من المعلمين في كل المحافظات ومنها محافظة كفرالشيخ؛ حيث لجأت إلى سبل متعدِّدة، ولكنها قد تكون غير مناسبة؛ مثل: زيادة نصاب المعلمين من الحصص، وزيادة كثافة الفصول الدراسية، والتعاقد المؤقت مع عشرات المعلمين لفترة محدودة ثمَّ إلغاء التعاقد، ومع بداية العام الدراسي (٢٠٢١/ ٢٠٢٢م) تجاوز العجز ربع مليون معلم، ومن ثَمَّ لجأت الوزارة إلى نظام التطوُّع بدون أجر، وبتعهد وبشروط قاسية لا تعطي المعلم الحق في المطالبة بأجر، أو التعيين بعد ذلك، أو منحه أية ميزة في المستقبل(عابدين، ٢٠٢٢، ١٢٢).

وبناءً على ما سبق تجدر الإشارة إلى أنَّ ضعف الكفايات الاجتماعية والعاطفية لدى المعلمين بالمدارس الرسمية للغات قد ترتب على الانحرافات والمشكلات في تنفيذ الإشراف بالمدارس؛ حيث إنَّ تطبيق الإشراف في المدارس لا يزال عامًّا جدًّا، ولا يتبع الإرشادات الفعلية بسبب الانشغال وعبء العمل الثقيل للمدير، كما لا يتم توجيهه إلى تلبية الجوانب التي يحتاجها المعلمون، كما أنَّ المعلمين في بعض الأحيان لا يفهمون فوائد تطبيق الإشراف لأنفسهم، بالإضافة إلى ذلك لا تتمُّ متابعة نتائج الإشراف، إلا من خلال إعداد التقارير السنوية.

وفي ضوء ما سبق يسعى البحث الحالي إلى الإجابة على السؤال الرئيس الآتي: **كيف يمكن تطوير الإشراف الأكاديمي للمدير لإكساب المعلمين الكفايات الاجتماعية والعاطفية بالمدارس الرسمية للغات بمحافظة كفرالشيخ؟**

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

١- ما الأطر الفكرية للإشراف الأكاديمي للمدير بالمؤسسات التعليمية في العالم المعاصر؟

٢- ما طبيعة الكفايات الاجتماعية والعاطفية لدى المعلمين بالمؤسسات التعليمية ؟

٣- ما واقع الكفايات الاجتماعية والعاطفية لدى المعلمين بالمدارس الرسمية للغات في مصر؟

٤- ما آراء عينة الدراسة بشأن الكفايات الاجتماعية والعاطفية لدى المعلمين بالمدارس الرسمية للغات بمحافظة كفرالشيخ في ضوء الإشراف الأكاديمي للمدير؟

٥- ما الآليات والإجراءات المقترحة لتطوير الإشراف الأكاديمي للمدير لإكساب المعلمين الكفايات الاجتماعية والعاطفية بالمدارس الرسمية للغات بمحافظة كفرالشيخ ؟

أهداف البحث:

يتمثَّل الهدف الرئيس للبحث في الوصول إلى آليات وإجراءات مقترحة لتطوير الإشراف الأكاديمي للمدير لإكساب المعلمين الكفايات الاجتماعية والعاطفية بالمدارس الرسمية للغات بمحافظة كفرالشيخ من خلال ما يأتي:

١- التعرُّف على الأطر الفكرية للإشراف الأكاديمي للمدير بالمؤسسات التعليمية في العالم المعاصر.

٢- التعرُّف على طبيعة الكفايات الاجتماعية والعاطفية لدى المعلمين بالمؤسسات التعليمية.

٣- إلقاء الضوء على واقع الكفايات الاجتماعية والعاطفية لدى المعلمين على ضوء الإشراف الاكاديمي للمدير بالمدارس الرسمية للغات في مصر.

٤- رصد آراء عينة الدراسة بشأن الكفايات الاجتماعية والعاطفية لدى المعلمين بالمدارس الرسمية للغات بمحافظة كفرالشيخ في ضوء الإشراف الأكاديمي للمدير.

٥- الوصول إلى آليات وإجراءات مقترحة لتطوير الإشراف الأكاديمي للمدير لإكساب المعلمين الكفايات الاجتماعية والعاطفية بالمدارس الرسمية للغات بمحافظة كفرالشيخ.

أهمية البحث:

تنبع أهمية البحث من تناوله لما يأتي:

١- يُعَدُّ الإشراف الأكاديمي جهدًا ضروريًّا لمساعدة المعلمين على تطوير قدرتهم على تحقيق أهداف التعلم؛ وبالتالي فإنَّ جوهر الإشراف الأكاديمي لا يكمن على الإطلاق في تقييم عمل المعلم في إدارة عملية التعلم، ولكن يكمن في مساعدة المعلم على تطوير مهاراته المهنية، ومع ذلك لا يمكن فصل الإشراف الأكاديمي عن تقييم أداء المعلم في إدارة التعلم.

٢- تُعَدُّ الكفايات الاجتماعية والعاطفية لدى المعلمين الخطوة الأولى نحو تطوير مناخ مدرسي إيجابي وآمن؛ حيث إنَّ الاهتمام بالتنمية الاجتماعية والعاطفية في المدارس ضروري في تهيئة بيئات مدرسية داعمة لعملية التعلم.

٣- زيادة الإقبال على المدارس الرسمية للغات؛ حيث تحرص على إتقان الطالب اللغة الإنجليزية، واكتشاف الطلاب الموهوبين في الرياضيات والأنشطة أيضًا، الأمر الذي

يقتضى تحسين الكفايات الاجتماعية والعاطفية لدى المعلمين بالمداس الرسمية للغات.

٤- الكشف عن مدى امتلاك المعلمين للكفايات الاجتماعية والعاطفية وانعكاساتها على تحقيق أهداف التعليم؛ وبالتالي تساعد المعنيين بوزارة التربية والتعليم على تبنِّي تطبيق هذه الكفايات.

٥- يقدم للمعنيين بالتربية والتعليم آليات مقترحة لممارسات الإشراف الأكاديمي لمدير المدرسة الرسمية للغات ودورها في تحسين الكفايات الاجتماعية والعاطفية لدى المعلمين

حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على الحدود الآتية:

١- **الحدود الموضوعية**، حيث يتناول هذا البحث الإشراف الأكاديمي للمدير من خلال:(الإشراف المباشر، والإشراف غير المباشر، والإشراف التعاوني)، وأيضا الكفايات الاجتماعية والعاطفية لدى المعلمين بالمدارس الرسمية للغات من حيث: (الوعي الذاتي، والإدارة الذاتية، والوعي الاجتماعي، ومهارات العلاقات، واتخاذ القرارات المسئولة).

٢- **الحدود البشرية**، اقتصر البحث في الوقوف على واقع الإشراف الأكاديمي لمدير المدرسة الرسمية للغات ومدى إكسابه المعلمين الكفايات الاجتماعية والعاطفية على عينة عشوائية من الوكلاء والمعلمين بالمدارس الرسمية للغات بمحافظة كفرالشيخ.

٣- **الحدود المكانية**، فقد اقتصر تطبيق الاستبانة على المدارس الرسمية للغات بمحافظة كفرالشيخ؛ وذلك من أجل دعم التعليم بمدارس اللغات والمجتمع المحلي بالمحافظة، والارتقاء بالعملية التعليمية، وتوفير بيئة تعليمية مناسبة للطلاب.

٤- **الحدود الزمانية**، فقد تمَّ تطبيق أداة الدراسة الميدانية في الفترة ما بين (٥ مايو ٢٠٢٣م) وحتى (٢٠ يونيو ٢٠٢٣م).

مصطلحات البحث:

يتناول البحث الحالي المصطلحات الآتية:

١- **الإشراف الأكاديمي للمدير : Academic Supervision of Principal**

الإشراف – في اللغة – يشير الإشراف في القاموس المحيط إلى معنى الفعل شرُف، فيقال شرف شرفًا علا في دين أو دنيا، كما يعبر عن العلو والمكان العالي والمجد(الفيروز آبادي، ٢٠٠٨، ٨٥٥).

ويعرف قاموس المصطلح الأكاديمي في البيئة الجامعية" أكاديمي" بأنه عضو من أعضاء مجمع علمي أو أدبي متميز بالجدية والغزارة العلمية، كما أنه العالم المهتم بالعلوم حسب منهج علمي ودقيق المنتمي إلى مؤسسة أكاديمية (الفلاج ، ٢٠٢١، ٨٦).

ومن الناحية المفاهيمية؛ فإن الإشراف الأكاديمي عبارة عن: سلسلة من الأنشطة التي تساعد المعلمين على تطوير قدرتهم على إدارة عملية التعلم؛ لتحقيق أهداف التعلم؛ وبالتالي فإنَّ جوهر الإشراف الأكاديمي مساعدة المعلمين على تطوير قدراتهم المهنية (Sunaryo, 2020, 18).

والإشراف الأكاديمي: عملية توجيهية مستمرة تساعد المعلم على تحقيق أهدافه التعليمية؛ من خلال المتابعة الدقيقة والفاحصة لتقدمهم في دراستهم، والتأكُّد من التزامهم بالنظم والقواعد المختلفة التي تحكم العمل المدرسي، وأيضًا من خلال مساعدتهم على تخطي العقبات التي قد تنشأ في تحقيق أهدافهم المرجوة (الشخيبي وآخرون، ٢٠١٢، ٧).

ويُعَرَّف الإشراف الأكاديمي بأنَّه: أية مساعدة من مديري المدارس تستهدف تطوير قيادة المعلمين والعاملين الآخرين بالمدرسة لتحقيق الأهداف التعليمية، ويمكن تحسين كفاءة الإشراف الأكاديمي من خلال تطوير البرامج الأكاديمية، وإجراء برامج الإشراف الأكاديمي ومتابعتها (Priyasmimana, Habib, Haenilah, 2022, 234) .

كما يُقْصَد بالإشراف الأكاديمي أنَّه: نشاط مخطَّط يستهدف الجوانب النوعية للمدرسة؛ من خلال مساعدة المعلمين عن طريق دعم وتقييم عملية التعلم؛ من أجل تحسين نتائج تعلم الطلاب، كما أنَّ الإشراف الأكاديمي عبارة عن: سلسلة من الأنشطة لمساعدة المعلمين في تنمية قدراتهم على إدارة عملية التعلم؛ لتحقيق أهداف التعلم المراد تحقيقها. (Merdekawaty, Andriani, 2023, 98)

ويُعَرَّف الإشراف الأكاديمي للمدير – إجرائيًّا– بأنَّه: عملية إدارية تفاعلية تتم بين المدير والمعلم، أو بين المدير ومجموعة من المعلمين لمساعدتهم في عملية التعلم؛ حيث يتمُّ تنفيذ الإشراف الأكاديمي من خلال: الإشراف المباشر، والإشراف غير المباشر، والإشراف التعاوني؛ من أجل تحفيزهم على تحسين كفاياتهم في القيام بواجباتهم التعليمية.

٢– الكفايات الاجتماعية والعاطفية لدى المعلمين: Social and emotional competencies of teachers

تُعَرَّف الكفاية – في اللغة – بأنَّها: امتلاك المهارات والقدرات والاتجاهات اللازمة لتحقيق المستوى المُرضي في الوظيفة(الشخيبي وآخرون، ٢٠١٢، ٥٠).

وتُعَرَّف الكفاية الاجتماعية والعاطفية بأنَّها: بناء واسع يُنظر إليه على أنَّه نتيجة التعلم الاجتماعي والعاطفي، وتسهم في قدرة المعلمين على الاستجابة للمواقف الضاغطة (Maksimović, Sretić, 2017, 492).

وتشمل الكفاية الاجتماعية والعاطفية الكفايات العاطفية والسلوكية والمعرفية للمعلمين فيما يتعلَّق بالوعي الذاتي، والوعي الاجتماعي، واتخاذ القرارات المسئولة، والإدارة الذاتية، وإدارة العلاقات (Herndon, 2012, 11).

وتمَّ تحديد كفايات مترابطة باعتبارها أساسية لعمل المعلم؛ وهي: الوعي الذاتي، والإدارة الذاتية، والوعي الاجتماعي، ومهارات العلاقات، واتخاذ القرار المسئول، والكفاية الأولى المتمثِّلة في الوعي الذاتي وتُعَرَّف على أنَّها: القدرة على معرفة ما يشعر به المرء، وتقييم اهتماماته ونقاط قوته بدقة، والحفاظ على شعور راسخ بالثقة بالنفس، والكفاية الثانية المتمثِّلة في الإدارة الذاتية وتُعَرَّف على أنَّها: القدرة على تنظيم عواطف الفرد للتعامل مع التوتر، والتحكم في الدوافع، وتحفيز الذات على المثابرة في التغلب على العقبات، ورصد التقدُّم نحو تحقيق الأهداف الشخصية والأكاديمية، والتعبير عن المشاعر بشكل مناسب، والكفاية الثالثة المتمثِّلة في الوعي الاجتماعي وتُعَرَّف على أنَّها: القدرة على اتخاذ منظور الآخرين والتعاطف معهم، وإدراك وتقدير أوجه التشابه والاختلاف الفردية والجماعية، والكفاية الرابعة المتمثِّلة في مهارات العلاقات وتُعَرَّف على أنَّها: القدرة على إقامة والحفاظ على علاقات صحية ومجزية على أساس التعاون ومقاومة الضغوط الاجتماعية غير الملائمة، وكذلك منع وإدارة وحل النزاعات الشخصية بشكل بنَّاء، وطلب المساعدة عند الحاجة، والكفاية الخامسة المتمثِّلة في اتخاذ القرار المسئول وتُعَرَّف على أنَّها: القدرة على اتخاذ القرارات بناءً على مراعاة جميع العوامل ذات الصلة، بما في ذلك المعايير الأخلاقية المعمول بها، ومخاوف السلامة، والأعراف الاجتماعية، بالإضافة إلى النتائج المحتملة، واتخاذ مسارات عمل بديلة، واحترام الآخرين (Goodman, 2022, 34.35).

وتُعَرَّف الكفايات الاجتماعية والعاطفية لدى المعلمين– إجرائيًّا – بأنَّها القدرة على التفاعل مع الآخرين، وتنظيم عواطف المعلم وسلوكه. وأيضا تحفيز الطلاب على العمل لتحقيق الأهداف المستهدفة وحل المشكلات والتواصل بشكل فعال من خلال كفايات: الوعي الذاتي، والإدارة الذاتية، والوعي الاجتماعي، ومهارات العلاقات، واتخاذ القرارات المسئولة اللازمة لإتقان المواقف الاجتماعية والعاطفية لدى المعلمين بالمدارس الرسمية للغات.

منهج البحث وأداته:

يعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي الذي يهتم بدراسة الظواهر كما هي في الواقع بطريقة علمية منظَّمة قائمة على الانتقاء(عبود وآخرون، ٢٠٠٠، ٨٨)، ومن بينها عناصر الإشراف الأكاديمي للمدير، وبما يؤدِّي إلى تحسين الكفايات الاجتماعية والعاطفية لدى المعلمين بالمدارس الرسمية للغات بمحافظة كفرالشيخ.

وبناءً على ما سبق؛ فإنَّ البحث الوصفي يركِّز على وصف الإشراف الأكاديمي للمدير ودوره في تحسين الكفايات الاجتماعية والعاطفية لدى المعلمين بالمدارس الرسمية للغات بمحافظة كفرالشيخ من أجل اتخاذ قرارات صائبة وتحسين الكفايات الاجتماعية والعاطفية للمعلمين.

وتُعَدُّ الاستبانة الأداة الرئيسة لجمع البيانات في هذا البحث من عينة من الوكلاء والمعلمين بالمدارس الرسمية للغات بمحافظة كفرالشيخ؛ وذلك من أجل الوصول إلى آليات وإجراءات مقترحة لتحسين الكفايات الاجتماعية والعاطفية لدى المعلمين بالمدارس الرسمية للغات بمحافظة كفرالشيخ.

ويسير البحث وفق الخطوات الإجرائية الآتية:

- وصف نظري لمتغيرات البحث؛ والمتمثِّلة في: الإشراف الأكاديمي للمدير، والكفايات الاجتماعية والعاطفية لدى المعلمين.
- تشخيص وتحليل مدى توافر الكفايات الاجتماعية والعاطفية لدى المعلمين بالمدارس الرسمية للغات بمصر في ضوء الإشراف الأكاديمي للمدير.
- إجراء الدراسة الميدانية في محافظة كفرالشيخ؛ من أجل الوقوف على مدى توافر الكفايات الاجتماعية والعاطفية لدى المعلمين بالمدارس الرسمية للغات في ضوء الإشراف الأكاديمي للمدير.
- تقديم آليات وإجراءات مقترحة؛ لتطوير الإشراف الأكاديمي للمدير لإكساب المعلمين الكفايات الاجتماعية والعاطفية بالمدارس الرسمية للغات بمحافظة كفرالشيخ

الدراسات السابقـــة:

تمَّ تقسيم الدراسات السابقة إلى دراسات متعلِّقة بالإشراف الأكاديمي للمدير، وأخرى متصلة بالكفايات الاجتماعية والعاطفية لدى المعلمين ؛ وذلك على النحو الآتي:

أولًا : الدراسات المتعلقة بالإشراف الأكاديمي للمدير:

يعرض البحث الدراسات المتعلقة بالإشراف الأكاديمي للمدير من الأحدث إلى الأقدم كما يأتي:

١- دور الإشراف الأكاديمي في تحسين احتراف المعلم (Tidjani, Lailiyah, 2023)

هدفت الدارسة إلى التعرُّف على مدى تنفيذ الإشراف الأكاديمي، وكذلك العوامل الداعمة والمثبطة لأنشطة الإشراف الأكاديمي، والطريقة المستخدمة دراسة حالة، بالإضافة إلى الحفاظ على المعلم دائمًا وتطويره بشكل مستمر؛ بحيث تتطوَّر القدرات التي يمتلكها المعلم من أجل أداء وظائفه بشكل احترافي.

وتشير نتائج الدراسة إلى أنَّ تنفيذ الإشراف الأكاديمي يتمُّ على ثلاث مراحل؛ وهي: إجراء زيارات صفية، وتدريب المعلمين الذين يعانون من مشاكل في التعليم، وتقييم نتائج الزيارات، بالإضافة إلى الدافع الذي يقدِّمه المدير للمعلمين الذين يعانون من مشاكل؛ بحيث يكون المعلم أكثر حماسًا وقدرة على تصحيح أخطائه.

٢- تخطيط الإشراف للمدير من أجل تحسين أداء المعلمين وموظفي التعليم، دراسة متعددة المواقع (Mahfud (et.al.), 2023)

هدفت الدراسة إلى تحليل واكتشاف خطة إشراف المدير في تحسين أداء المعلمين وموظفي التعليم، واستخدمت الدراسة نهجًا نوعيًّا، وهو نوع من دراسة الحالة بتصميم متعدد الحالات، وتقنيات جمع البيانات باستخدام المقابلات المتعمقة والملاحظة والتوثيق، وتمَّ تحليل البيانات واختبار صحة البيانات من خلال المصداقية وقابلية النقل والاعتمادية.

وأظهرت النتائج أنَّ التخطيط للإشراف لمديري المدارس يساعد في تحسين أداء المعلمين والعاملين في التعليم، وتحديدًا إعداد المدير لبرامج الإشراف الأكاديمي، ووضع أهداف الإشراف، وتجميع جداول الإشراف، وتحديد أهداف الإشراف، ووضع الميزانيات، وتشكيل فرق الدعم الإشرافية، ووضع الإجراءات وتنفيذها.

٣- أثر الإشراف الأكاديمي للمدير على مهنية المعلم (Putri (et.al.), 2022)

هدفت الدراسة إلى التعرُّف على تأثير الإشراف الأكاديمي من قِبل المدير في تحسين الكفاية المهنية للمعلمين، وتحديد الدور الإشرافي للمدير في تقييم أداء المعلمين؛ حيث يؤدِّي إلى نتائج أفضل للمدرسة ومكافآت للمعلمين في شكل رواتب ومزايا وأمن وظيفي وتقدير من زملاء العمل ورؤسائهم وفرص للتقدُّم الوظيفي.

وتوصَّلت الدراسة إلى أنَّ المديرين يعملون كمعلمين، ومشرفين، ومبتكرين، ومحفزين على زيادة الكفاية المهنية للمعلمين، كما تسهم هذه الدراسة في دعم مديري المدارس الذين يعملون من أجل احتراف المعلمين من خلال زيادة دور الإشراف الأكاديمي.

٤- الإشراف الأكاديمي من قِبل مديري المدرسة لتحسين أداء المعلم (Imamah, Churrahman, 2021)

هدفت الدراسة إلى التعرُّف على مفهوم الإشراف الأكاديمي للمدير وأداء المعلم، وتمَّ تحليل تأثير الإشراف الأكاديمي لمديري المدارس على أداء المعلمين، وإجراء مراجعة منهجية للأدبيات المتعلقة بالإشراف الأكاديمي للمدير وأداء المعلم، وجمع البيانات والمعلومات من خلال توثيق ومراجعة المقالات المتعلقة بمجال الدراسة.

وانتهت الدراسة إلى أنَّ الإشراف الأكاديمي من قِبل مديري المدارس يساعد على تحسِّين أداء المعلمين من خلال تشجيعهم على التدريب والتحفيز على تطوير الأداء بصفة مستمرة. لكن لا تزال هناك العديد من المشكلات المتعلقة بالإشراف الأكاديمي للمدير؛ ولذا يحتاج المعلمون إلى خطة تعلم ناضجة لفهمها ونقلها إلى الطلاب.

٥- أثر الإشراف الأكاديمي على كفاية المعلم التربوية وأدائه: تنسيق الدور لفعالية المعلم (Singerin, 2021)

هدفت الدراسة إلى تحديد أثر الإشراف الأكاديمي على الكفاءة التربوية وفعالية أداء المعلم، وهذه الدراسة كمية وتهدف إلى تحديد العلاقة السببية بين المتغيرات، وكان المجتمع في هذه الدراسة من معلمي المرحلة الابتدائية مع عينة تكونت من (١٠٠) معلم تمَّ اختيارهم بطريقة أخذ العينات العشوائية البسيطة، وتمَّ جمع البيانات في هذه الدراسة باستخدام استبيان وُزِّعَ من خلال نموذج جوجل، وتمَّ تحليل البيانات التي تمَّ جمعها من قِبَل الباحثين بمساعدة تطبيق Smart PLS.

وأظهرت النتائج أنَّ الإشراف الأكاديمي له تأثير على الكفاءة التربوية، كما أنَّ له تأثير على أداء المعلم، ويوضِّح اختبار التأثير الوسيط أنَّ الفعالية قادرة على تخفيف تأثير الإشراف على أداء المعلم ، بينما تُظهر الكفاءة التربوية أنَّ الفعالية لم تكن قادرة على توفير تأثير معتدل كبير على الكفاءة التربوية، وبناءً على نتائج البحث يمكن للإشراف الأكاديمي باستخدام نهج تعاوني أن يكون له تأثير إيجابي ومهم على الكفاءة التربوية للمعلمين، كما يؤثر الإشراف أيضًا على جودة الأداء.

ثانيًا : الدراسات المتعلقة بالكفايات الاجتماعية والعاطفية للمعلمين:

يتناول البحث الدراسات المتعلقة بالكفايات الاجتماعية والعاطفية لدى المعلمين كما يلي:

١- كيف تؤثر الكفاية الاجتماعية والعاطفية للمعلم على الاحتراق الوظيفي: دور الوساطة المتسلسلة للعلاقة بين المعلم والطالب ورفاهية المعلم (Zhang (et.al.), 2023)

هدفت الدراسة إلى التعرف على تأثير الكفاية الاجتماعية والعاطفية للمعلم على الاحتراق الوظيفي، مع التركيز على آثار الوساطة المتسلسلة للعلاقات بين المعلم والطالب ورفاهية المعلم، وتمَّ استخدام العينات العشوائية الطبقية، وملء الاستبيان من قِبل (٩٩٠) معلمًا في (١٤) مدرسة ابتدائية في بكين، وتمَّ تحليل هذه البيانات باستخدام نمذجة المعادلة الهيكلية.

وأشارت النتائج إلى أنَّ الكفاية الاجتماعية العاطفية للمعلم والاحتراق الوظيفي كانتا مرتبطتين بشكل سلبي؛ ممَّا يؤكِّد أنَّ الكفاية الاجتماعية والعاطفية للمعلم تؤثِّر على الاحتراق الوظيفي من خلال تأثيرات الوساطة المنفصلة والمتسلسلة للعلاقة بين المعلم والطالب ورفاهية المعلم، بالإضافة إلى ذلك كان لدور الوساطة المنفصلة للعلاقة بين المعلم والطالب التأثير الأكثر أهمية في جميع مسارات الوساطة من أجل التخفيف من الإرهاق الوظيفي للمعلمين، وتعزيز استدامة التطوير المهني للمعلمين.

٢- درجة امتلاك المعلمين لكفايات التعلم الاجتماعي والعاطفي بمدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عمان (المطري، المقبالية، المعولية، ٢٠٢٢)

هدفت الدراسة إلى التعرُّف على درجة امتلاك المعلمين لكفايات التعلم الاجتماعي والعاطفي بمدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عمان من وجهة نظرهم، ومدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة في درجة امتلاك المعلمين لكفايات التعلم الاجتماعي والعاطفي بمدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عمان تُعْزَى إلى متغيري الجنس وسنوات الخدمة.

وأظهرت نتائج الدراسة أنَّ الدرجة الكلية لامتلاك المعلمين لكفايات التعلم الاجتماعي والعاطفي كانت بدرجة كبيرة، وبمتوسط حسابي (٢,٩٥) وبنسبة مئوية (٧٤%)، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك المعلمين لكفايات التعلم الاجتماعي والعاطفي تبعًا لمتغير الجنس في كفاءة الوعي الاجتماعي والعاطفي لصالح المعلمات، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك المعلمين لكفايات التعلم الاجتماعي والعاطفي تُعْزَى لمتغير سنوات الخدمة.

٣- الكفاية الاجتماعية والعاطفية لدى قادة المدارس (Sanders, 2021)

هدفت الدراسة إلى التعرُّف على العلاقة بين كيفية قيام القادة في المدارس العامة بتصنيف كفاياتهم الاجتماعية والعاطفية، وكيفية مقارنة تقييمات أعضاء هيئة التدريس والموظفين لكل قائد، كما تسعى هذه الدراسة إلى فهم القادة للدور الذي تلعبه كفاياتهم الاجتماعية والعاطفية في قيادتهم، وكيف يدركون ويفهمون الاختلافات بين تقييماتهم الخاصة وتصنيفات مرؤوسيهم، واستكشاف الدعم والموارد اللازمة لتنمية كفاياتهم الاجتماعية والعاطفية.

ومن النتائج التي توصَّلت إليها الدراسة أنَّ الكفاية الاجتماعية والعاطفية جزء مهمّ من التعليم، كما وُجِدَ أنَّها تحسِّن المناخ والثقافة، وإنجاز الطلاب، ونتائج الطلاب على المدى الطويل، والعديد من الفوائد الأخرى، وأيضًا تمَّ استكشاف الكفاية الاجتماعية والعاطفية لقادة المدارس من خلال التقييم الذاتي للقائد، ومقارنة نتائجهم بتصنيفات مرؤوسيهم، ثمَّ إجراء مقابلات مع قادة مختارين فيما يتعلق بمعتقداتهم حول العلاقة بين الكفاية الاجتماعية والعاطفية والقيادة.

٤- الكفاية الاجتماعية والعاطفية للمعلمين واستجاباتهم للأطفال ذوي السلوكيات الصعبة (Herndon, 2021)

هدفت الدراسة إلى استكشاف تأثير تصورات المعلمين عن كفاياتهم الاجتماعية والعاطفية على ردود أفعالهم تجاه الأطفال ذوي السلوكيات الصعبة، كما تمَّ التعرُّف على مدى تفكير المعلمين في تصوراتهم عن وعيهم الذاتي، وإدارة الذات، والوعي الاجتماعي، ومهارات العلاقات، واتخاذ القرارات المسئولة.

وكشفت النتائج عن فهم المعلمين لاحتياجات الطفل العاطفية خارج الفصل الدراسي؛ حيث كانت علاقات المعلمين وأدوارهم مختلفة؛ كما كانت الكفاية مختلفة عن تلك التي في حياتهم المهنية، وأيضًا كانت القواسم المشتركة بين المشاركين في هذه الدراسة هي فهمهم لنمو الطفل، وحقوق الأطفال، وجوهر الأساس لمشاركة المعلمين المستجيبة عاطفيًّا والتفاعل مع الأطفال الذين يظهرون سلوكيات صعبة، وذلك الجوهر الذي ينتقل إلى الفلسفة التعليمية.

٥- المعلمون الذين يعملون بكفاية اجتماعية وعاطفية: وجهات نظر الطلاب حول الآثار الإيجابية (McCuin, 2012)

هدفت الدراسة إلى التعرُّف على مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي، وكيف تساعد في الحد من العنف المدرسي، وتعزيز التعاون وحل المشكلات، والإنجاز الأكاديمي، وأيضًا إجراء دراسة تحليلية لعينة هادفة من الوثائق قد تمكِّن من وصف سمات المعلمين الذين يستخدمون الكفاية الاجتماعية والعاطفية.

وتوصَّلت الدراسة إلى أنَّ المعلمين المؤهلين اجتماعيًّا وعاطفيًّا يقومون بتطوير علاقات داعمة مع الطلاب بناءً على نقاط القوة والقدرات لدى الطلاب، ووضع إرشادات سلوكية، وتدريب الطلاب على حل الصراعات، وتشجيع التعاون، والتواصل المناسب، كما أظهرت النتائج المترتبة على تدريب المعلمين، وتوظيف الأفراد القادرين على توفير بيئات شاملة للسلامة والانتماء، وكذلك أولئك البارعون في تطوير العلاقات مع الطلاب وفيما بينهم.

يتبيَّن من الدراسات السابقة أنَّها تتشابه مع البحث الحالي في اهتمامهم بالتعرُّف على مفهوم الإشراف الأكاديمي وأهدافه وأهميته، ومدى تنفيذ الإشراف الأكاديمي للمدير، وأيضًا يتشابه البحث الحالي مع دراسات الكفايات الاجتماعية والعاطفية لدى المعلمين في تركيزهم على الكفايات الأساسية الخمسة للتعلم الاجتماعي والعاطفي؛ والمتمثِّلة في: الوعي الذاتي، والإدارة الذاتية، والوعي الاجتماعي، ومهارات العلاقات، واتخاذ القرار المسئول.

ويختلف البحث الحالي عن الدراسات السابقة في تناوله واقع الكفايات الاجتماعية والعاطفية لدى المعلمين بالمدارس الرسمية للغات في محافظة كفرالشيخ، ومحاولة توضيح دور الإشراف الأكاديمي للمدير في تحسين الكفايات الاجتماعية والعاطفية للمعلمين.

خطوات السير في البحث :

يسير البحث وفقًا للخطوات الآتية:

- **الخطوة الأولى:** الإطار العام للبحث.
- **الخطوة الثانية:** الإطار النظري للإشراف الأكاديمي للمدير ودوره في تحسين الكفايات الاجتماعية والعاطفية لدى المعلمين بالمؤسسات التعليمية في العالم المعاصر.
- **الخطوة الثالثة:** دراسة تحليلية لواقع الكفايات الاجتماعية والعاطفية لدى المعلمين بالمدارس الرسمية للغات بمصر في ضوء الإشراف الأكاديمي للمدير.

- **الخطوة الرابعة:** دراسة ميدانية لواقع الكفايات الاجتماعية والعاطفية لدى المعلمين بالمدارس الرسمية للغات بمحافظة كفرالشيخ في ضوء الإشراف الأكاديمي.
- **الخطوة الخامسة:** تقديم آليات وإجراءات مقترحة لتطوير الإشراف الأكاديمي للمدير لإكساب المعلمين الكفايات الاجتماعية والعاطفية بالمدارس الرسمية للغات بمحافظة كفرالشيخ.

المحور الثاني: الإشراف الأكاديمي للمدير بالمؤسسات التعليمية :

يتناول المحور الثاني الإشراف الأكاديمي للمدير بالمؤسسات التعليمية من خلال العناصر الآتية :

أولًا- ماهية الإشراف الأكاديمي للمدير:

الإشراف الأكاديمي عبارة عن سلسلة من الأنشطة؛ لمساعدة المعلمين على تطوير قدراتهم في إدارة عملية التعلم؛ من أجل تحقيق أهداف التعلم، كما أنَّه نشاط لرعاية وتقييم المعلمين لتحسين جودة عملية التعلم؛ وذلك للحصول على المزيد من النتائج المثلى لتعلم الطلاب، ويحتاج مدير المدرسة إلى فهم أنَّه مهما كانت الأنشطة التي يقوم بها تهدف إلى تحسين عمليات التعلم والنتائج التي تشير إلى التغييرات في سلوك المعلم التعليمي نحو اتجاه أفضل، فبالطبع هناك حاجة إلى برنامج جيد. (Khasanah, Tobari, 2019, 1111).

ويؤثِّر الإشراف الأكاديمي– بشكل مباشر– على سلوك المعلم ويطوِّره في إدارة عملية التعلم؛ لذا يجب أن يكون سلوك المدير في مساعدة المعلمين على تنمية قدراتهم مُصممًا بالكامل؛ بحيث تكون أوقات البدء والنهاية لبرنامج التطوير واضحة، ويتجلَّى التصميم في شكل برامج إشراف أكاديمي تؤدِّي إلى أهداف محددة، حيث إنَّ الهدف النهائي للإشراف الأكاديمي يتمثَّل في تمكين المعلمين بشكل متزايد من تسهيل التعلم لطلابهم (Sunaryo, 2020, 19).

ومن مبادئ الإشراف الأكاديمي للمدير بالمؤسسات التعليمية، ما يأتي: (Hutagao(et.al.), 2022, 2345)

١- تقديم المساعدة والإرشاد للمعلمين؛ للتغلُّب على المشكلات والصعوبات بدلًا من اكتشاف الأخطاء.
٢- تقديم المساعدة والإرشاد بصورة مباشرة.
٣- تقديم ملاحظات على نتائج الإشراف.

وأيضًا من مبادئ الإشراف لمدير المؤسسات التعليمية: (Merdekawaty, Andriani, 2022, 98, 99)

أ- أن تنفيذ الإشراف يجب أن ينشئ علاقات مهنية.
ب- الإشراف على أساس المواقف والقدرات والظروف والقدرات.
جـ- مساعدة المعلمين على النمو بأنفسهم دائمًا دون الاعتماد على المدير.
د- توفير الشعور بالأمان.
هـ- يراعي الظروف والحقائق الفعلية.
و- تنفيذ الأنشطة ببساطة.

ومن أنشطة الإشراف الأكاديمي تطوير المعلمين؛ والتي تهدف إلى ما يأتي: (Nurwat(et.al.), 2021, 31)

(١) تنفيذ الإشراف الأكاديمي لمساعدة المعلمين على تطوير قدراتهم المهنية في فهم الأكاديميين، والحياة الصفية، وتطوير مهارات التدريس، واستخدام قدراتهم من خلال تقنيات معينة.

(٢) ممارسة الإشراف الأكاديمي؛ لرصد أنشطة التدريس والتعلم في المدارس، ويمكن إجراء نشاط المراقبة من خلال زيارات المدير إلى الفصول الدراسية أثناء قيام المعلم بالتدريس، أو إجراء محادثات خاصة مع المعلم أو زملائه أو مع بعض طلابه.

ويتمُّ الإشراف الأكاديمي لتشجيع المعلمين على تطبيق قدراتهم في أداء مهامهم؛ ومن إجراءات الإشراف الأكاديمي على التعليم ما يأتي: (Nasriah, Simatupang, 2019,312)

(أ) جمع البيانات للحصول على معلومات حول حالة التعلم التي تحدث؛ مثل: المعلمون وبرامج التعلم والأدوات أو المرافق والمواقف، ويمكن الحصول على هذه البيانات من خلال زيارات المراقبة أو الصف، والاجتماعات الشخصية، والاستبيانات.

(ب) إجراء تقييم حول مدى نجاح المعلمين والعوامل الداعمة والمثبطة في عملية التعلم، ويمكن القيام بذلك عن طريق وضع معايير مشتركة أو اجتماعات خاصة أو مناقشات بين المعلمين.

(جـ) مناقشة نقاط القوة والضعف المرتبطة بأداء المعلم في الفصل، ومدى إتقان المواد والأساليب، والعلاقات بين المعلمين، وإدارة الفصل، ويمكن القيام بذلك عن طريق الاجتماعات الخاصة، واجتماعات المعلمين، وتقديم المتحدثين ذوي الصلة.

(د) إجراء تحسينات على نقاط الضعف الموجودة في التعلم، والتي يمكن إجراؤها من خلال توفير المعلومات والمناقشات وفرص الزيارات الصفية أو المدرسية الناجحة، أو توفير الفرص؛ للمشاركة في الندوات أو الترقية في مجالات معينة.

(هـ) القيام بالتوجيه والتطوير بشأن تنفيذ الإجراءات التصحيحية التي تمَّ تنفيذها من خلال مراقبة المعلم في الفصل أو إجراء اجتماعات خاصة.

(و) تقييم التقدُّم المحرز نتيجة للتطوير والتوجيه الذي تمَّ القيام به، ويمكن القيام بذلك عن طريق الزيارات الصفية والاجتماعات الشخصية والملاحظات والمناقشات.

ولذا؛ فإنَّ الإشراف الأكاديمي الذي يقوم به مديرو المؤسسات التعليمية يشمل ما يأتي:(Nurwati (et.al.), 2021, 35)

- فهم المفاهيم والمبادئ والنظريات الأساسية والخصائص واتجاهات التنمية لكل مجال من مجالات تطوير التعلم الإبداعي والمبتكر وحل المشكلات والتفكير النقدي والمبادرة الريادية.
- إرشاد المعلمين في تجميع المناهج الدراسية لكل مجال من مجالات التطوير في المدارس أو المواد في المدارس؛ وذلك بناءً على معايير المحتوى، ومعايير الكفاءة والكفاءات الأساسية.
- دعم المعلمين في اختيار واستخدام الاستراتيجيات، والأساليب، وتقنيات التعلم، والتوجيه الذي يمكن أن يطوِّر إمكانات الطلاب.
- توجيه المعلمين إلى القيام بأنشطة التعلم أو الإرشاد لتنمية إمكانات الطلاب.
- إرشاد المعلمين في إدارة ورعاية وتطوير واستخدام الوسائط التربوية ومرافق التعلم.
- تحفيز المعلمين على استخدام تكنولوجيا المعلومات في التعلم.

يتضح ممَّا سبق أنَّ الإشراف الأكاديمي سلسلة من أنشطة التدريب والخدمات المقدمة من قبل المديرين من أجل توفير التوجيه للمعلمين الذين ينظمون التعلم، كما أنَّ

نتائج الإشراف الأكاديمي هي بمثابة مادة تقييم لتحسين جودة التعلم؛ بحيث يمكن تثبيت لقب المعلم المحترف على المعلم الذي ينفذ التعلم، بالإضافة إلى الإشراف الأكاديمي فإنَّ الثقافة المدرسية لها تأثير على جودة المعلمين.

ثانياً- أهداف الإشراف الأكاديمي للمدير:

يهدف الإشراف الأكاديمي لمدير المؤسسات التعليمية إلى احتراف المعلمين، ومتابعة نتائج الإشراف الأكاديمي للمعلمين؛ من أجل تحسين الكفاية المهنية للمعلمين (Putri(et.al.), 2022, 187)، كما أنَّ الهدف من الإشراف الأكاديمي يتمثَّل في مساعدة المعلمين على تطوير الكفايات، وتطوير المناهج، وتطوير مجموعة العمل من المعلمين؛ وذلك لتوجيه البحث الإجرائي في الفصل الدراسي (Rahabav, 2016, 48).

وتوجد ثلاثة أهداف للإشراف الأكاديمي لمديري المؤسسات التعليمية، وهي: (Sunaryo, 2020, 20)

١- مساعدة المعلمين على تطوير قدراتهم المهنية في فهم الحياة الأكاديمية والفصلية، وتطوير مهارات التدريس، واستخدام قدراتهم من خلال تقنيات معينة.

٢- مراقبة أنشطة التدريس والتعلم في المدارس، ويمكن إجراء نشاط المراقبة هذا من خلال زيارة المدير للصفوف أثناء قيام المعلم بالتدريس، أو المحادثات الخاصة مع المعلم، أو زملائه، أو مع بعض طلابه.

٣- تشجيع المعلمين على تطبيق قدراتهم في تنفيذ مهام التدريس الخاصة بهم، وتنمية قدراتهم الخاصة، وتحفيزهم؛ بحيث يكون لديهم اهتمام حقيقي والتزام بمهامهم ومسئولياتهم.

وتجدر الإشارة إلى أنَّ من أهداف الإشراف الأكاديمي لمديري المؤسسات التعليمية ما يأتي:(Merdekawaty, Andriani, 2022, 98, 99),(Mudzofir, 2017, 17, 18)

أ- التطوير المهني للمعلمين الفعَّالين.

ب- مساعدة المعلمين على أن يكونوا على دراية بتدريسهم وعواقبه على المتعلمين.

جـ- تمكين المعلمين من تجربة تقنيات تعليمية جديدة في بيئة آمنة وداعمة.

د- مساعدة المعلمين على تطوير عملية التدريس والتعلم.

هـ- مساعدة المعلمين في تطوير فريق المدرسة.

و- تعزيز تحليل المناهج الدراسية وتطويرها.

ز- توفير بيئة تعليمية مريحة.

ح- استخدام أدوات ووسائل التعلم وتطويرها.

ط- إجراء البحوث لتحسين التعلم أو التوجيه وتطوير ابتكارات التعلم.

ي- توطيد العلاقات الإنسانية.

ك- تعزيز تحفيز المعلمين.

ل- مراقبة عملية التعلم؛ للحصول على نتائج أفضل مع الطلاب.

م- توفير آلية للمديرين والمعلمين؛ لتحسين فهمهم لعملية التدريس والتعلم من خلال التحقيق الجماعي مع المهنيين الآخرين.

وتشمل أهداف تنفيذ الإشراف الأكاديمي التطوير المهني والإشراف على جودة المعلمين؛ حيث إنَّ مدير المدرسة مسئول أيضًا عن جودة التعلم الذي يقوم به المعلمون في المدرسة التي يقودها، ومديرو المدارس هم قياديون أو مشرفون يساعدون المعلمين بشكل فردي أو في مجموعات لتحسين التعلم؛ بحيث يتمُّ تحسين أدائهم؛ لأنَّ المعلمين هم رأس الحربة في تحقيق جودة أفراد المجتمع (A., S. , 2020, 290).

يتبيَّن ممَّا سبق أنَّ الهدف الرئيس من الإشراف الأكاديمي للمدير مساعدة المعلمين في صياغة أهداف التعلم، وتوجيه المعلمين في تجربة التدريس والتعلم، واستخدام موارد التعلم، وتطبيق أساليب التدريس، وفهم احتياجات تعلم الطلاب، وتقييم تقدم تعلم الطلاب، والتنمية الأخلاقية للطلاب، والتكيف مع المجتمع وبناء جودة المدارس.

ثالثاً-أهمية الإشراف الأكاديمي للمدير:

إنَّ جوهر الإشراف الأكاديمي للمدير يتمثَّل في أنَّه نشاط يتمُّ تنفيذه من أجل تحسين جودة التعلم؛ حيث إنَّ الإشراف محاولة لتقديم الخدمات للمعلمين بشكل فردي وجماعي في محاولة لتحسين عملية التدريس- وفي الوقت نفسه- يعد الإشراف نشاط تدريبي مخطَّط لمساعدة المعلمين ومنسوبي المدرسة في تنفيذ عملهم بشكل فعَّال تمشيًّا مع التطورات التقنية؛ ومن ثمَّ فإنَّ الإشراف جهد مسئولي المدرسة: كبار المعلمين وموظفي التعليم الآخرين لتحسين التدريس، وتحفيز نمو المعلمين وتطويرهم، ومراجعة الأهداف التعليمية، والمواد التعليمية، وطرق التدريس(Astuti, 2016, 120, 121)

وبناءً عليه؛ فإنَّ الإشراف الذي يتمُّ إجراؤه في المؤسسات التعليمية، وخاصة الذي يقوم به المديرون في الجوانب الأكاديمية شكل من أشكال مسئولية مدير المدرسة من أجل

تحسين جودة التعلم، ومن ثمَّ ينبغي أن يصبح الإشراف الأكاديمي ثقافة في المدارس؛ بحيث يمكن الاستمرار في تنفيذ الإشراف بشكل مستدام دون أن يشعر أي طرف بالظلم أو الاضطهاد من وجود الإشراف الأكاديمي؛ لأنَّ الجميع يدركون أهمية الإشراف الأكاديمي من أجل تحسين تحقيق أهداف التعلم للحصول على تعليم عالي الجودة (Susanti, Wardiah, Lian, 2020, 70).

ويساعد الإشراف الأكاديمي للمدير المعلمين في عملية التعلم، والتي تتكوَّن من التخطيط والتنفيذ للتعلم؛ من أجل تحقيق الأهداف المخططة، وتقديم المساعدة للمعلمين؛ من أجل تنفيذ واجباتهم كمعلمين محترفين، وأيضًا الإشراف الأكاديمي لا يهدف إلى العثور على أخطاء المعلمين، ولكنه يهدف إلى تحفيز المعلمين على تحسين كفاءتهم في تنفيذ واجباتهم، ويمكن تصنيف أهداف الإشراف الأكاديمي إلى ثلاثة أهداف، وهي: تنامي دافعية المعلم، وتنمية مهنية المعلم، والإشراف على جودة التدريس(Belan, Niron, 2021, 2135).

وثمَّة تأكيد على أنَّ الإشراف الأكاديمي لمدير المدرسة طريقة لتطوير المعلمين مهنيًّا؛ من أجل ممارسة القيادة الديمقراطية وحل المشكلات التعليمية بشكل فعَّال، ويتمُّ تنفيذ الإشراف على المعلم؛ لتحقيق التعلم الفعَّال في سياق تحسين جودة التعليم، وزيادة القيمة المعرفية والإنجاز للطلاب، ويعمل الإشراف الأكاديمي على تحويل المعلمين إلى مدربين أكفاء؛ أي أنَّ المعلمين يتقنون بشكل متزايد كفاياتهم؛ مثل: الكفايات الشخصية والتربوية والمهنية والاجتماعية من خلال الإشراف الأكاديمي؛ ومن ثمَّ يساعد مديرو المدارس المعلمين في إدارة عملية التعلم لتطوير مهنيتهم، كما يجب أن يهتم الإشراف الأكاديمي بتنمية جميع كفايات المعلمين . (Putra, Hariri, 2023, 65)

ويجب إضفاء الطابع الاجتماعي على أهمية الإشراف الأكاديمي للمعلمين والمدارس من قِبل المدير؛ بهدف زيادة وعي كل معلم، وتوفير التشجيع والتحفيز لتحسين الأداء، كما يجب أن يكون لدى المعلمين الدافع لتحسين جودة التعلُّم دائمًا والاستعداد والابتكار في تنفيذ التعلم، وأيضًا يمكن استخدام هذا البحث كمرجع في فحص انعكاسات دور الإشراف الأكاديمي الرئيس في تحسين أداء المعلم (Prihatin, Fitria, Fitriani, 2021, 361).

وتجدر الإشارة إلى أنَّ تطبيق الإشراف الأكاديمي يساعد المعلمين على تحسين أدائهم؛ بحيث يشعر المعلمون بالتحكم والتوجيه من قِبل المدير؛ للحصول على نتائج أداء جيدة، كما أنَّ للإشراف الأكاديمي فوائد جيدة لتحسين أداء المعلم في المدارس، والتواصل الشخصي بين المعلمين ومديري المدارس، وبين المعلمين وزملاء العمل، وبين المعلمين؛ ممَّا يجعل البيئة التعليمية أكثر راحة وسعادة؛ بحيث يحسِّن أداء المعلم، وكلما كان تنفيذ

التواصل بين الأشخاص بشكل أفضل، كان أداء المعلم أفضل؛ لأنَّ التواصل بين الأشخاص يسهم في تحسين أداء المعلم، ويمتلك المدير القدرة على التواصل مع الآخرين في أداء واجباته، وسوف يدرك أن لديه مسئولية كبيرة في تحقيق الأهداف التعليمية (Wardani, Santosa, Rahmawati, 2021, 306).

وفي ضوء ما سبق؛ يتبيَّن أنَّ الإشراف الأكاديمي جانب مهمّ في تحسين أداء المعلم بطريقة منظمة ومستدامة من خلال التطوير المهني من قِبل مديري المدارس؛ حيث يكون المدير قادرًا على استيعاب المعلمون في عملية التعلم؛ ليكونوا قادرين على إيجاد طرق لحل المشكلات؛ حيث لا يكمن جوهر الإشراف الأكاديمي في تقييم أداء المعلم في إدارة عملية التعلم، ولكن لمساعدة المعلمين على تطوير قدراتهم المهنية.

رابعاً- نماذج الإشراف الأكاديمي للمدير:

يُعَدُّ النموذج إطار عمل مفاهيمي يُستخدَم كدليل أو مرجع في نشاط ما؛ بمعنى أنَّ نموذج الإشراف الأكاديمي نمط يستخدم من قِبل المديرين في إجراء الإشراف، ومن خلال الإشراف الأكاديمي، يمكن لمديري المدارس إنشاء برامج احترافية للمعلمين والتخطيط لها كجهد لتحسين العملية التعليمية، ومن المأمول أن يتمكن جميع المعلمين من تطوير إمكاناتهم وتقديم أفضل خدمة لطلابهم، وتوجد عدة نماذج للإشراف الأكاديمي وهي الإشراف السريري، والإشراف التنموي والإشراف التفاضلي، ولكل من هذه الأساليب الثلاثة مزايا وعيوب (Imamah& Churrahman, 2021, 61, 62).

ويُوجد تصنيف آخر لنماذج الإشراف الأكاديمي للمدير؛ وهو: النموذج التقليدي، والنموذج العلمي، والنموذج الفني، والنموذج السريري؛ حيث إنَّ النموذج التقليدي هو الموقف الاستبدادي والتصحيحي للقائد، ونموذج الإشراف الفني، وذلك عندما يكون المشرف الذي يقوم بالإشراف على دراية ومهارة، ويحتوي على قيمة فنية، أمَّا نموذج الإشراف العلمي وهو نموذج ينفذه المدير لجمع المعلومات أو البيانات وتقييم أداء المعلم باستخدام استبيان، وأيضًا نموذج الإشراف السريري الذي يتجلَّى وجهًا لوجه بين المديرين والمعلمين (Nurwati(et.al.), 2021, 29).

ويوضِّح البحث التصنيف الأول (السريري، والتنموي، والتفاضلي)؛ باعتبار أنَّ هذا التصنيف يشتمل على الإشراف التفاضلي أحدث نماذج الإشراف الأكاديمي؛ وفيما يلي توضيح هذه النماذج:

١- **الإشراف السريري Clinical supervision:** عملية وجهًا لوجه بين المديرين والمعلمين؛ لمناقشة أنشطة التدريس والتعلم، وتهدف هذه المناقشة إلى المساعدة في تطوير النزعة المهنية للمعلم- وفي نفس الوقت- تحسين عملية التدريس نفسها مع المعلم؛ لمناقشة أنشطة التدريس والتعلم في الفصل وإيجاد حلول للمشكلات القائمة، وإيجاد طرق للتغلب على هذه المشكلات.

ويركِّز هذا النموذج على تحسين المعلمين في التدريس من خلال الدورة المنهجية للتخطيط والملاحظة والتحليل المكثف والدقيق، بحيث تكون الأدلة على التغييرات منطقية.

ومن خصائص الإشراف السريري:(Mudzofir, 2017, 24)

أ- المبادرة إلى ما سيتم الإشراف عليه تبدأ من المعلم بدلًا من المدير.

ب- يتمُّ الإشراف بألفة كاملة وإنسانية.

ج- العلاقة بين المديرين والمعلمين هي علاقة شراكة.

هـ- الثقة والتفاهم والدعم والالتزام بالتقدم معًا.

و- جهد منهجي مرن؛ حيث يتمُّ تغيير المنهجيات باستمرار.

ومن أهداف الإشراف السريري للمعلمين:(Susanto, 2017, 52)

(١)تزويد المعلمين بتعليقات موضوعية عن أنشطة تدريس المعلمين التي تمَّ تنفيذها.

(٢)التشخيص والمساعدة في حل مشاكل المعلمين.

(٣)يساعد المعلمين على تطوير مهاراتهم باستخدام استراتيجيات التدريس.

(٤)يُعَدُّ أساس تقييم المعلمين في التقدم التربوي والترقية أو وظيفتهم.

(٥) يساعد المعلمين في تطوير موقف إيجابي تجاه التطوير الذاتي المستمر في وظائفهم ومهنهم المستقلة.

ويتمتع الإشراف السريري بالقدرة على تطوير قدرات المعلمين على تحمل مسئولية تحليل أدائهم، والانفتاح على مساعدة الآخرين، والتوجيه الذاتي، ويتمُّ توجيه الإشراف السريري في شكل عملية وجهًا لوجه تسمح للمشرفين والمعلمين بمناقشة وتحليل مشكلات التعلم التي تحدث في الفصل معًا، وإيجاد استراتيجيات للتغلب على هذه المشكلات، كما أنَّ الإشراف السريري اتصال مباشر مع المعلمين؛ بهدف زيادة التعلم وزيادة النمو المهني، والنموذج الأصلي للإشراف السريري يتكوَّن من ثماني خطوات؛ وهي:(Pratama, 2016,2, 3)

(أ) بناء علاقات المعلم والمشرف.

(ب) التخطيط مع المعلم.

(ج) خطة استراتيجية للمراقبة.

(د) مراقبة التعلم.

(هـ) تحليل عملية التعليم والتعلم.

(و) تخطيط استراتيجية المؤتمر للمدير والمعلم.

(ز) تقديم التغذية الراجعة والتقييم.

(ح) تحديث التخطيط للدرس أو الوحدة التالية.

يلاحظ ممَّا سبق أنَّ الإشراف السريري يتطلَّب علاقة تعاون جيدة بين المدير والمعلم؛ بحيث تكون العلاقة مبنية على الثقة والاحترام والمتبادل، وتحكم المدير في اختيار الإشراف الذي يوضِّح ممارسات التدريس للمعلمين، إلى جانب تطور عملية الإشراف باستمرار.

٢- **الإشراف التنموي Development supervision:** يجب على المدير في المقام الأول تحديد مستوى التطور المعرفي للمعلمين من خلال الملاحظة وطرح الأسئلة عليهم، ثمَّ يستخدم المدير أحد الأساليب الإشرافية المناسبة والتي هي على التوالي سلوكيات توجيهية وتعاونية وغير توجيهية، وأخيرًا يدعمهم المدير لتعزيز السلوك الإشرافي الأعلى (Ozyildirim , AKSU, 2022, 3).

وثمَّة تأكيد على أنَّه يمكن استخدام السلوك التوجيهي عندما يكون مستوى تطوير المعلم منخفضًا نوعًا ما، ويكون المعلم عديم الخبرة، ويفتقر إلى المعرفة؛ لذا فإنَّ المدير المصدر الرئيس للمعلومات، ويوجِّه المعلمين نحو الأهداف الصحيحة في صنع القرار، أمَّا أسلوب السلوك التعاوني فيتمُّ استخدامه إذا كان مستوى تطوير المعلم معتدلًا، وهنا يكون موقع المدير والمعلم واحدًا؛ أي معًا في حل مشكلة واتخاذ القرارات، بينما يتمُّ استخدام النمط السلوكي غير التوجيهي، عندما يكون تطور المعلم عاليًا؛ وبالتالي يكون المعلم ماهرًا ولديه مهارات عالية في حل المشكلات القائمة (Imamah& Churrahman, 2021, 61, 62).

٣- **الإشراف التفاضلي Differential supervision:** يُعَدُّ أحد أحدث أساليب الإشراف؛ حيث يتمُّ الإشراف التفاضلي من خلال النظر في الفروق الفردية بين

المعلمين والعلاقة الإنسانية بين المدير والمعلمين، ومن أسباب الحاجة إلى الإشراف التفاضلي ما يأتي:(Pratama, 2016,5, 6)

أ- يجب أن يُنظر إلى التدريس على أنَّه مهنة وليس مهارة أو قدرة، ولا يتعيَّن على المعلمين انتظار المدير؛ حيث إنَّ لديه القدرة على حل مشكلة المعلم؛ لأنَّه يمكن أن يعمل للتطوير المهني بمفرده.

ب- يركِّز المعلمون الذين يعملون في بيئة جماعية بشكل كبير على التعاون والمساعدة المتبادلة؛ لأنَّ المساعدة المتبادلة عنصر رئيس في الإشراف التفاضلي.

جـ- تُعَدُّ المشكلة الرئيسة التي يواجهها المديرون هي عدم الكفاءة للعمل بفاعلية مع عدد كبير من المعلمين.

د- أنَّ المعلمين يختلفون في المهارات والقدرات والدوافع، ويوفِّر الإشراف التفاضلي للمعلمين طرقًا لتحسين الأداء، وبشكل عام هناك ثلاث مزايا رئيسة للإشراف التفاضلي؛ وهي:

(١) الإشراف كعملية وليس منصبًا.

(٢) الجمع بين عدة نماذج أخرى.

(٣) يتميَّز بالمرونة؛ حيث إنَّ كل مدرسة قادرة على تطوير نموذج وحيد.

ويستخدم الإشراف التفاضلي التقييمات بشكل فعَّال؛ لتقديم ملاحظات مفيدة للمعلمين بناءً على احتياجاتهم الفردية ومستوى خبرتهم، ويحدث ذلك عندما يدرك مدير المدرسة أنَّ المعلمين يختلفون بشكل كبير في مستويات استعدادهم ومجموعات مهاراتهم وثقتهم؛ ممَّا يؤدي إلى تباين كبير في فعالية المعلم، وتختلف الأساليب الإشرافية التالية في درجة التوجيه من المشرف ودرجة الملكية من قبل المعلم، والهدف من عملية الإشراف أن يصبح المعلمون موجهين ذاتيًا ويتحملون المسئولية الكاملة عن اتخاذ القرار(https://supermellynch.weebly.com/, 2023)

يتضح ممَّا سبق أنَّه تُوجد نماذج مختلفة للإشراف الأكاديمي للمدير يمكن اختيار النهج والأسلوب في تنفيذ الإشراف؛ فعلى سبيل المثال الإشراف السريري، والنهج التوجيهي، والنهج غير التوجيهي، والنهج التعاوني، والنهج غير الرسمي؛ حيث تساعد هذه النماذج في زيادة احتراف المعلم في التعلُّم جنبًا إلى جنب مع التطورات في العلم والتكنولوجيا والمجتمعات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، ويتمُّ تنفيذ نهج الإشراف

بطريقة فعَّالة أو تعاونية أو غير توجيهية من خلال النظر في مستوى نضج المعرفة المفاهيمية للمعلم.

خامساً- تنفيذ الإشراف الأكاديمي للمدير:

الإشراف خدمة يقدمها مدير المدرسة لمساعدة المعلمين والموظفين؛ ليكونوا محترفين في واجباتهم، ويعمل مدير المدرسة على التوجيه والدعم والمراقبة والتقييم في تنفيذ التعليم وتطويره، ومن واجبات مدير المدرسة القيام بالإشراف على التعليم، والتي تشمل تخطيط برامج الإشراف التي تهدف إلى تحسين الكفاءة المهنية للمعلمين، باستخدام النهج الصحيح في عملية الإشراف، ومتابعة نتائج الإشراف من خلال تنظيم مدير المدرسة كمشرف أكاديمي، ويجب على المدير إتقان مفاهيم الإشراف الأكاديمي التي تغطي شروط الإشراف والغرض من الإشراف ووظيفته ومبادئ الإشراف وأبعاد الإشراف الأكاديمي، ويمكنه تنفيذ الإشراف الأكاديمي وفقًا للأهداف المتوقعة (Mudzofir, 2017, 32).

وثمَّة تأكيد على أنَّ تنفيذ الإشراف الأكاديمي يتطلَّب من مديري المؤسسات التعليمية مراعاة المبادئ المتمثلة فيما يأتي: العلاقة استشارية وجماعية وليست هرمية، وإدارة ديمقراطية، وتتمحور حول المعلم، وتتمُّ بناءً على احتياجات المعلمين، وهي مساعدة مهنية، ووفقًا لذلك يجب أن تكون أهداف الإشراف الأكاديمي للمعلمين قادرة على توفير مواقف تعليمية مواتية، وقادرة على إدارة الفصول، وإتقان الموضوع (Rahabav, 2016, 49).

ويشمل تنفيذ الإشراف الأكاديمي للمدير ما يأتي:(Sunaryo, 2020, 30)

١- جهود المدير لتحقيق الإنجازات، وهي: توجيه وتشجيع المعلمين والطلاب في الأنشطة الأكاديمية وغير الأكاديمية، وتقديم التسهيلات والبنية التحتية الداعمة لتحقيق الإنجازات الأكاديمية وغير الأكاديمية.

٢- برنامج الإشراف الأكاديمي للمدير، وهو: الإشراف الفردي، والإشراف الجماعي.

٣- استراتيجية تنفيذ الإشراف الأكاديمي للمدير؛ أي تنفيذ الإشراف الجماعي من خلال أنشطة مجموعة عمل المعلم، والإشراف الفردي من خلال أنشطة الإشراف المجدولة في الفصل الدراسي الفردي، والإشراف السريري (طلب المعلم نفسه حسب الحاجة).

٤- العوامل الداعمة في تنفيذ الإشراف الأكاديمي لمديري المؤسسات التعليمية؛ وهي: وجود دافع كبير للمعلمين لإجراء الإشراف، وهناك بنية تحتية كافية ودعم في تنفيذ الإشراف.

ويتطلَّب تنفيذ الإشراف الأكاديمي لمدير المدرسة ثلاث طرق؛ وهي: إشراف مباشر، وإشراف غير مباشر، وإشراف تعاوني (Ahmad , Saefurrohman, 2020, 293)، وتعني الطريقة المباشرة أنَّ المديرين والمعلمين أو الموظفين يجتمعون وجهًا لوجه في الإشراف، في حين أنَّ الطريقة غير المباشرة لا يتعيَّن على المديرين أن يجتمعوا وجهًا لوجه مع المعلم الذي يتمُّ الإشراف عليه، أمَّا المدير الذي يمارس الأسلوب التعاوني من منطلق الأخوة والزمالة مع المعلمين، ويهتم بحل مشكلات المعلمين في إطار العمل على تحسين أدائهم، وتهدف طرق الإشراف إلى المساعدة على تطوير إمكانات الموارد البشرية في المدارس. (Mahfud(et.al.), 2023, 456)

وبناءً عليه؛ فإنَّ مدير المدرسة يهتمُّ أثناء تنفيذ الإشراف الأكاديمي بالنموذج والطرق وتقنيات الإشراف المنفذة، وتتكوَّن طرق الإشراف من: نهج مباشر، ونهج غير مباشر، ونهج تعاوني(Tsauri, Abidin, 2023, 892) ، والنهج هو طريقة أو إجراء للاقتراب من كائن أو خطوات نحو شيء ما، ويمكن إجراء الإشراف الأكاديمي بثلاث طرق؛ هي: نهج مباشر، ونهج غير مباشر، ونهج تعاوني، وفيما يأتي توضيحها: (Norjani, Karyono, 2022, 85, 86)

أ- **الإشراف المباشر Direct Supervision** :

يمكن تسمية النهج المباشر، ويتم ذلك النهج وجهًا لوجه؛ مثل: تقديم المدير التوجيه المباشر للمعلم أو المشرف الذي يقدِّم التوجيه، وبالتالي يكون التأثير أكثر سيطرة في تنفيذ الإشراف الأكاديمي.

ويساعد الإشراف المباشر الذي يقوم به مدير المدرسة على تلبية احتياجات المعلمين الذين يمثلون الأولويات الرئيسة في أنشطة الإشراف. كما أن أنشطة الإشراف المباشر التي يتم تنفيذها بطريقة الاستماع إلى التعليمات المباشرة من مدير المدرسة مع إعطاء أمثلة على حل المشكلات مما يساعد على تحسين جودة التعليم في المدارس، وزيادة رضا المعلمين في العمل المدرسي (S., A., 2020, 293).

ب- **الإشراف غير المباشر Indirect Supervision:**

يُعَدُّ النهج غير المباشر طريقة للتعامل مع المشكلات التي تستخدم وسائط وسيطة؛ مثل: الكتابة أو الملاحظات؛ من أجل تقدم شخص ما لتحقيق الأهداف وفقًا للتوقُّعات، كما أنَّ السلوك الرقابي في النهج غير التوجيهي يتمثَّل في: الاستماع، وتقديم وحل المشاكل (Norjani, Karyono, 2022, 86).

وثمَّة تأكيد على أنَّ النهج غير المباشر ينصُّ على توجيه التحكُّم التوجيهي الذي يشمل السلوكيات الرئيسة للتوضيح، والعرض، والتوحيد، والتعزيز (Tsauri, Abidin, 2023, 892)

جـ - الإشراف التعاوني Collaborative supervision :

يتمُّ تنفيذ نهج الإشراف التعاوني من قبل زملائه المعلمين، ويؤكِّد هذا النهج التعاوني على مبدأ أنَّ زملاء المعلمين مسئولون عن نموهم المهني، ويتعلمون بشكل تعاوني، ويعملون مع أقرانهم:(Norjani, Karyono, 2022, 86).

ويتمُّ تنفيذ الإشراف التعاوني بشكل مشترك، ويكون له تأثير مباشر على تنمية قدرات المعلمين ومهاراتهم؛ وبالتالي فإنَّ مدير المدرسة كمشرف يستخدم نهج الإشراف بناءً على ظروف وخصائص المعلم، ويشعر المعلم بالراحة عندما يتمُّ إجراء الإشراف من قِبَل مدير المدرسة(Ahmad , Saefurrohman, 2020, 295)

وفي الإشراف التعاوني، يتفق كل من المدير والمعلمين معًا على إنشاء هيكل عمليات ومعايير لإجراء محادثات حول المشكلات التي يتمُّ مواجهتها، ويعتمد النهج التعاوني على اتجاهين؛ هما: من أعلى إلى أسفل، ومن أسفل إلى أعلى، وسلوك المشرف في هذا النهج: التقديم، والشرح، والاستماع، وحل المشكلات، والتفاوض، ويقدِّم المشرف في النهج التعاوني شرحًا للأشياء، ويشجِّع المعلمين على إدراك المبادرات التي يفكرون فيها لحل مشاكل التعلم وتحسين جودة تعليمهم، والمرحلة التي يقوم بها المدير في تنفيذ الإشراف الأكاديمي هي تنفيذ التخطيط، وتتضمن خطوات الإشراف الأكاديمي بنهج تعاوني ما يأتي: التخطيط الذي يتكوَّن من إجراء محادثات أولية مع المعلمين حول المشكلات التي يواجهونها، وصياغة أهداف الإشراف، وجداول الإشراف، وتطوير الأدوات لاستخدامها. (Dwikurnaningsih, 2018, 102, 109)

ومن المتوقَّع أن يكون مدير المدرسة كمشرف في مدرسته قادرًا على تقديم خدمات الإشراف الأكاديمي للمعلمين بشكل صحيح، وإشراك المعلم باعتباره الطرف الرئيس الذي يتمُّ الإشراف عليه، ويتمُّ تبادل الآراء بشأن الإشراف الأكاديمي المتوقَّع والمطلوب من قبل المعلم؛ بحيث يشعر كل من المدير كمشرف والمعلم كمشرف بالراحة في تنفيذ الإشراف الأكاديمي، ومن ثَمَّ يكون المدير قادرًا على وضع نفسه كموجه، وكذلك كشريك مشارك للمعلمين في مناقشة وتقديم الحلول لمشاكل التعلم التي يواجهها المعلمون؛ وبالتالي يُعَدُّ الإشراف الأكاديمي جزءًا من أنشطة تقييم أداء المعلم، ومن خلال الإشراف الأكاديمي

يمكن للمشرفين رؤية نقاط القوة والضعف لدى المعلمين في تنفيذ عملية التعلم، وبعض الجهود التي يمكن أن يبذلها المدير كمشرف في تحسين جودة الإشراف الأكاديمي يمكن أن تكون في شكل توجيه للمعلمين في إعداد خطط الدروس والأدوات ووسائل الإعلام التعليمية، بالإضافة إلى تسهيل المعلمين لتطوير إبداعهم في تنفيذ عملية التعليم والتعلم(Lubis, 2022, 191)

يتضح ممَّا سبق أنَّ تنفيذ الإشراف الأكاديمي من قِبَل مدير المدرسة يجب أن يتعامل مع المعلم كشخص لديه القدرة على التقدم والتطور بشكل أفضل؛ حيث إنَّ المدير لا يبحث فقط عن أخطاء المعلم في تنفيذ المهمة، بل يكون أكثر توجهًا نحو عملية التطوير بشكل منهجي ومستمر، وبالطبع يجب أن يكون لدى مدير المدرسة برنامج إشراف قبل أن ينجز دراسته الأكاديمية سواء كان بطريقة النهج المباشر أو غير المباشر أو التعاوني.

سادساً - تقنيات الإشراف الأكاديمي لمدير المدرسة:

تُقَسَّم تقنيات الإشراف الأكاديمي إلى قسمين؛ هما: تقنيات فردية وتقنيات جماعية، ومع ذلك هناك اختلافات في نطاق كل من هذه التقنيات، وتتكوَّن التقنيات الفردية من أربع تقنيات؛ هي: إجراء زيارات الفصل (زيارة الفصل الدراسي)، وإجراء زيارات الملاحظة (زيارات الملاحظة)، وإرشاد المعلمين حول طرق دراسة شخصيات الطلاب و/ أو التغلب على المشكلات التي يواجهها الطلاب، وإرشاد المعلمين في الأمور المتعلقة بتنفيذ المناهج المدرسية، وتنقسم تقنيات المجموعة إلى ثلاث تقنيات؛ هي: عقد اجتماعات، وعقد مناقشات جماعية، وإجراء تدريب أثناء الخدمة. (Mahfud(et.al.), 2023, 456, 457)

ويُتطلَّب من مدير المدرسة معرفة تقنيات الإشراف الأكاديمي؛ وذلك لأنَّ الإشراف له دور مهم في مساعدة المعلمين وتحسين التعلم، ولكي يتمُّ تنفيذ الإشراف الأكاديمي بشكل فعَّال، يجب أن يتمتع المدير بالمهارات الفنية في تنفيذ الإشراف؛ مثل: القدرة على تطبيق تقنيات الإشراف على وجه صحيح، وتنقسم تقنيات تنفيذ الإشراف إلى قسمين؛ هما: الأول: تقنيات الإشراف الفردي، والآخر: تقنيات الإشراف الجماعي، وتوجد العديد من التقنيات التي يستخدمها المشرفون في تنفيذ الإشراف الذي يهدف إلى مساعدة المعلمين في التدريس والتعلم، سواء بشكل تعاوني أو فردي أو وجهًا لوجه، سواء بشكل مباشر أو غير مباشر(Mudzofir, 2017, 25).

١- **إشراف فرديIndividual supervision**: يتمُّ استخدام تقنيات الإشراف الفردي عندما يكون هناك شخصية طلب من المعلم أو بدون طلب المعلم من نتائج تشخيص

المدير أنَّ مشاكل المعلم تحتاج إلى مساعدة لإكمالها، وزيارة الفصول الدراسية (Nasriah, Simatupang, 2019,312)

ومن تقنيات الإشراف الفردي ما يأتي: (Suradi, 2018, 18)

أ- **زيارات الفصل،** وهي أسلوب لتدريب المعلمين من قِبَل المدير؛ لمراقبة عملية التعلم في الفصل؛ بهدف مساعدة المعلمين على التغلب على المشاكل في الفصل.

ب- **ملاحظة الفصل،** وهي نشاط لمراقبة عملية التعلم بعناية في الفصل؛ بهدف الحصول على بيانات موضوعية تتعلَّق بجوانب حالة التعلم، وصعوبات المعلم في محاولة تحسين عملية التعلم.

جـ- **الاجتماع الفردي،** وهو لقاء ومحادثة وحوار وتبادل الأفكار بين المشرفين والمعلمين؛ بهدف توفير إمكانية النمو في مناصب المعلمين من خلال حل الصعوبات التي تواجههم، وتطوير أمور تعليمية أفضل، وتصحيح جميع نقاط الضعف والقصور في المعلمين، والقضاء على جميع أشكال التحيُّز أو تجنُّبها.

د- **زيارات بين الفصول،** حيث يقوم أحد المعلمين بزيارة فصل آخر في المدرسة نفسها؛ بهدف تبادل الخبرات في التعلم.

هـ- **التقييم الذاتي،** وهو التقييم الذاتي الذي يقوم به الفرد بموضوعية؛ وبالتالي هناك حاجة إلى الصدق الذاتي.

٢- **الإشراف الجماعيGroup supervision :**

يتمُّ إجراء تقنية الإشراف هذه بشكل مشترك؛ من أجل تطوير المعلمين من خلال مدير مع عدد من المعلمين في مجموعة؛ مثل: الاجتماعات مع المعلمين، ومجموعات دراسية من المعلمين ومناقشات وورش عمل، وتبادل الخبرات بين المعلمين، ويتمُّ تنفيذ الإشراف الفني الجماعي من قِبَل المدير مع عدد من المعلمين في مجموعة واحدة؛ حيث يعتمد هذا التجمع على المشكلات التي يواجهها المعلمون؛ بحيث يتمُّ منحهم خدمة الإشراف المناسبة، ومن أشكال تقنيات الإشراف المستخدمة في المجموعة: اجتماعات المعلمين، والمناقشات، والندوات، وورش العمل، والندوات... وغيرها(Mudzofir, 2017, 27).

وتشمل تقنيات الإشراف الجماعي العديد من الأنشطة التي يمكن القيام بها، بما في ذلك ما يأتي: (Suradi, 2018, 18)

أ- **عقد اجتماع**، حيث يؤدي مدير المدرسة الجيد عمومًا واجباته وفقًا للخطة التي وضعها، والمدرجة في التخطيط والتي تشمل عقد اجتماعات دورية مع المعلمين.

وفي لقاء المعلمين يقوم المدير بتنفيذ التوجيهات المتعلقة بتحسين الكفاءة التربوية للمعلمين على النحو الآتي:(Norjani, Karyono, 2022, 87)

(١) التمكُّن من خصائص الطالب.
(٢) التمكُّن من نظرية التعلم ومبادئه.
(٣) إبداع المعلم في تطوير المناهج.
(٤) فاعلية المعلمين في التعلم التربوي.
(٥) استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعلم الفعَّال.
(٦) تسهيل تنمية إمكانات الطلاب.
(٧) التواصل بين المعلم والطالب.
(٨) تنفيذ عمليات تقويم وتقييم عمليات التعلم ونتائجها.
(٩) الاستفادة من نتائج التقويم لأغراض التعلم.
(١٠) أنشطة عاكسة؛ لتحسين جودة التعلم.

ب- **عقد مناقشات جماعية**، فيمكن إجراء مناقشات جماعية من خلال تشكيل مجموعات من المعلمين في مجالات مماثلة؛ حيث إنَّ المجموعات التي يتمُّ تشكيلها مبرمجة لعقد اجتماعات أو مناقشة الأمور المتعلقة بجهود التنمية ودور عملية التعلم. (Suradi, 2018, 18).

جـ- **إجراء التدريب أثناء الخدمة**، وهناك العديد من تقنيات الإشراف الجماعي التي تمَّ تنفيذها من خلال التطوير، على سبيل المثال تدريب المعلمين في مجالات معينة من الدراسة، والتدريب على منهجية التدريس، والتدريب على الإدارة التربوية، وبالنظر إلى أنَّ التحسينات يتمُّ إجراؤها بشكل عام من قِبَل المنطقة التعليمية؛ فإنَّ مهمة المدير هي إدارة ومتابعة نتائج التدريب.

يتبين ممَّا سبق أنَّ هناك نوعين من تقنيات الإشراف الأكاديمي؛ هما: تقنيات الإشراف الفردي وتقنيات الإشراف الجماعي، ويتمُّ استخدام تقنيات الإشراف الجماعي إذا أظهرت نتائج تشخيص المدير أنَّ العديد من المعلمين يواجهون نفس المشكلات في تنفيذ التعلم؛ للحصول على المساعدة لإكماله، وتتأثَّر تقنيات الإشراف الأكاديمي الفردية بالمشكلات المختلفة التي يواجهها كل معلم والخصائص المختلفة لكل معلم، ولذلك يجب أن يكون المدير قادرًا على تحديد التقنيات القادرة على تعزيز مهارات تعلم المعلم.

سابعاً- مراحل الإشراف الأكاديمي لمدير المدرسة:

إنَّ الإشراف الأكاديمي محاولة لمساعدة المعلمين على تطوير قدراتهم في تحقيق أهداف التعلم، ويشتمل الإشراف الأكاديمي لمدير المدرسة على المرحل الآتية:

١- مرحلة التخطيط:

يبدأ تخطيط الإشراف الأكاديمي بتقييم شامل للاحتياجات يتمُّ إجراؤه بالاشتراك مع المعلمين، والمشرفون في هذه الحالة لا يضعون أنفسهم كأشخاص يعرفون كل المشاكل التي يواجهها المعلمون في واجباتهم المهنية، ويتمُّ إعطاء المعلمين الفرصة للتحدث، وتحديد مخاوفه الخاصة مع مدير المدرسة كمشرف للاتفاق على برنامج مشترك، وتظهر برامج الإشراف الأكاديمي على هذا النحو ويُنظر إليها على أنَّها شيء من الاحتياجات الملحَّة للمعلم وحل المشكلات التي يواجهها المعلمون في الفصل، وأوضح المعلمون الذين تمَّت مقابلتهم أنَّ البرامج المدرسية بما في ذلك برنامج الإشراف لا تزال هي السائدة في مجال اختصاص المدير (Rahabav, 2016, 51).

والتخطيط هو: عملية التفكير بعناية ومنهجية؛ لاتخاذ قرارات حول الأنشطة التي سيتمُّ تنفيذها في المستقبل نحو الأهداف المرجوة، ويُطلَب من كل مدير إمَّا كمجموعة أو بشكل فردي إعداد خطة برنامج إشرافي تتكوَّن من برنامج سنوي، وبرنامج فصل دراسي، وخطة إشراف أكاديمي، في خطة الإشراف الأكاديمي، ويتمُّ سرد الجوانب الخاضعة للإشراف، وأهداف الإشراف، ومؤشرات النجاح، وتقنيات الإشراف، وسيناريوهات النشاط، والموارد المطلوبة، وأدوات التقييم، وخطط المتابعة؛ بحيث يعلمون بالفعل عند تنفيذ عملية الإشراف ما يجب القيام به، وما الجوانب التي يجب تقييمها من المعلم عندما يتعلَّق الأمر بالميدان، ويتمُّ إعداد برنامج المراقبة السنوي من قِبَل المجموعة الإشرافية من خلال المناقشات المبرمجة، وبرنامج الإشراف الفصلي هو التخطيط الفني التشغيلي للأنشطة التي يقوم بها كل إشراف في كل وحدة تعليمية ترعاها(Nurwati (et.al.), 2021, 31, 32).

٢- مرحلة التنفيذ:

تشمل أنشطة الإشراف الأكاديمي ثلاث مراحل من الأنشطة؛ وهي: ما قبل الملاحظة، والملاحظة، وما بعد الملاحظة: (A.B. (et.al.), 2022, 868, 869)

أ- ما قبل الملاحظة:

يتمُّ في مرحلة ما قبل الملاحظة، إخطار المعلم وإعلان استعداده للإشراف من قِبَل مدير المدرسة، ويتم تحديد معايير الكفاءة، والكفاءات الأساسية، التي سيتمُّ الإشراف عليها، ويُعَدُّ الاتفاق على الجدول الزمني ، ويُطلب من المعلم ملء نموذج ما قبل الملاحظة الذي يجب ملؤه، وتقديم خطة تنفيذ التعلم التي سيتمُّ استخدامها أثناء الإشراف، ويقوم المشرف في هذه الحالة المدير بمراجعة خطة تنفيذ التعلم التي قدمها المعلم للإشراف عليها، وإعطاء ملاحظة قليلة عن نقاط الضعف، وإعدادها لاستخدامها كأساس للإشارة في تنفيذ المرحلة التالية من العملية وهي المراقبة.

ب- الملاحظة:

يتمُّ تنفيذ أنشطة الإشراف، ويشرف المدير على المعلمين في الفصل، وتتمثَّل مهمة المدير في هذه المرحلة في ملاحظة وتقييم النقاط الأساسية المستخدمة في المرحلة التالية، وتشمل مرحلة الملاحظة الصفية: الأنشطة الأولية، والتحقُّق من حضور الطلاب، وتقديم المعلومات التي تغطي جوانب إتقان الفصل، وباستخدام طرق وأساليب التعلُّم التي تتوافق مع الأهداف المادية والتعليمية، وإغلاق الأنشطة من خلال اختتام المادة.

ويقوم مدير المدرسة بالإشراف من خلال إجراء الملاحظات أثناء عملية التعلُّم، ويتمُّ تسجيل نتائج الملاحظة في قائمة التحقُّق، وبعد اكتمال الملاحظة تتمُّ معالجة البيانات من الملاحظات وتحليلها وتفسير نتائج التحليل، علاوة على ذلك فإنَّ مدير المدرسة كمشرف له محادثة نهائية مع المعلم حول نتائج تحليل بيانات الملاحظة أثناء أنشطة التعلم (Dwikurnaningsih, 2018, 107).

جـ- ما بعد الملاحظة:

بعد إجراء الملاحظات، يتبع ذلك نشاط عكسي موجز مع المعلم حول ما تمَّ القيام به في مرحلة الملاحظة، والأسئلة المطروحة التي تتعلَّق بما يشعر به المعلم المشرف وانطباعاته بعد تنفيذ التعلم، ثمَّ يثني المدير على الأشياء التي قام بها المعلم بشكل جيد أثناء عملية التعلم، بالإضافة إلى تقوية الأشياء التي لا تتوافق مع ما تمَّ القيام به أثناء تنفيذ الملاحظات في الفصل؛ حيث سيتمُّ تصحيح هذه الإشارة أو الملاحظة مرة أخرى من قِبَل المعلم في مرحلة الملاحظة من الدورة الثانية مع هذا التحسين الذي يتوقَّعه الطرفان (المدير والمعلم المشرف).

٣- مرحلة المتابعة:

تُعَدُّ مرحلة متابعة الإشراف الأكاديمي نشاطًا يقوم به المدير للاستفادة من نتائج تنفيذ الإشراف الأكاديمي للمعلمين بشكل فردي وجماعي؛ حيث إنَّ المتابعة التي يقوم بها المدير هي تحليل نتائج الإشراف الأكاديمي، وتقرير نتائج الإشراف الأكاديمي إلى أطراف ذات صلة، ووضع خطة عمل الإشراف الأكاديمي التالية (Nasriah, Simatupang, 2023, 312)

ويقوم مدير المدرسة بإعداد تقرير بنتائج الإشراف لجميع المعلمين بناءً على النتيجة، ويرتِّب مدير المدرسة برنامج متابعة؛ لتحسين مهارات المعلمين على استخدام التقنيات الحديثة، ويمكن أن تكون المتابعة في شكل أنشطة للمدرسة أو التدريب أو التطوير الذاتي (Istiningsih, Widodo, 2020,4369)

ومن ثَمَّ؛ فإنَّ من مهام أو أدوار مدير المدرسة كمشرف أكاديمي ما يأتي: (Mudzofir, 2017, 32)

(أ) وضع خطة للبرنامج السنوي تتضمَّن: برامج التدريس، وشئون الطلاب، والتمويل، وتوفير التسهيلات اللازمة.

(ب) إنشاء برامج أكاديمية تركِّز على إعداد المعلمين، ويشمل هذا البرنامج توفير احتياجات المعلمين وواجبات التدريس، وتقديم الدعم المتنوِّع.

(ج) عمل برنامج متعلِّق بالطلاب: يتضمَّن استقطاب الطلاب ونظام اختيار الطلاب، وعدد الطلاب المقبولين، وتوفير فصل جديد.

(د) إنشاء برنامج في مجال الموظفين، بما في ذلك استقبال المعلمين المساعدين، وعقد برنامج لدعم كفاءة المعلمين أو موظفي المدرسة؛ مثل: التدريب وورش العمل.

(هـ) التخطيط لشراء وإدارة البرامج التعليمية، بما في ذلك منح الرواتب واقتراح التمويل الإضافي.

(ز) التخطيط لبرامج البنية التحتية، والتي تشمل التحسينات والإضافات للمرافق المدرسية والبنية التحتية.

ممَّا سبق تجدر الإشارة إلى أنَّ الإشراف الأكاديمي للمدير يساعد في تحسين أداء المعلم على النحو الآتي:

- تخطيط الإشراف الأكاديمي للمدير؛ من أجل تحسين أداء المعلم من حيث:

- تعديل تخطيط الإشراف الأكاديمي؛ لتحليل احتياجات المعلم بناءً على احتياجات المدرسة في تحديد الأنشطة والوسائط ومستوى الكفاءة والفعالية.
- جدولة الأنشطة ذات الهدف الواحد بشكل متساوٍ إلى تحسين أداء المعلم.

- تنفيذ الإشراف الأكاديمي الرئيس لتحسين أداء المعلم؛ وذلك وفقًا لما يأتي:

- يقوم المدير بالإشراف بشكل مباشر؛ أي عن طريق دخول الفصل للتحكُّم في عملية التعلم في الفصل، وأيضًا بصورة غير مباشرة؛ أي عن طريق النقل في المنتديات التي لم يتم توفيرها خصيصًا لأنشطة الإشراف الأكاديمي، بالإضافة إلى الشكل التعاوني.
- تستخدم تقنيات الإشراف تقنيات فردية وجماعية تشمل الأساليب الفردية: زيارات الفصول الدراسية والاجتماعات الشخصية، ويتم تنفيذ تقنيات المجموعة من خلال اجتماعات مجلس المعلمين، واجتماعات معلم المادة، والترقية والندوات.
- مبادئ الإشراف التي يقوم بها مديرو المدارس موضوعية وبنَّاءة وديمقراطية وإنسانية وفاعلة.

- تقييم ومتابعة الإشراف الأكاديمي للمدير؛ من أجل تحسين أداء المعلم.

المحور الثالث- الكفايات الاجتماعية والعاطفية للمعلمين:

يمكن تناول كفايات التعلم الاجتماعي والعاطفي للمعلمين من خلال ما يأتي:

أولًا- ماهية الكفايات الاجتماعية والعاطفية للمعلمين وتطورها:

أدى اقتراح جون ديوي John Dewey لبيئة التعليم إلى أنَّ التعاطف وإدارة العلاقات الشخصية مهارات ضرورية تخرج للحوار في المجال التعليمي، ومن المؤكَّد أنَّ عناصر التعلم الاجتماعي والعاطفي كوسيلة لتحسين العمليات التعليمية والتنشئة الاجتماعية ليست جديدة؛ حيث يمكن إرجاعها إلى قرون عديدة بدءًا من فلسفات كلٍّ من أرسطو وسقراط، ولا شك أنَّ المفكرين الرئيسيين في التاريخ قد روجوا لأهمية العواطف المرتبطة بالتجارب الإنسانية والتعليم، ومع ذلك لم تكن في دائرة الضوء التربوية خلال الأربعينيات والسبعينيات، وفي ثمانينيات القرن العشرين اقترحت نظرية هوارد جاردنر Howard Gardner's للذكاء المتعدد أنَّه يمكن التفكير في الذكاء بسبع طرق؛ وهي: المنطقية والمكانية واللغوية والموسيقية والحركية والداخلية والشخصية، وعاد التعلم الاجتماعي والعاطفي إلى الظهور في أوائل التسعينيات تقريبًا باعتباره محورًا للتعليم وتطورًا من

أبحاث الوقاية والمرونة، وجلب كتاب جولمان Goleman's (١٩٩٥) الذكاء العاطفي– لماذا يمكن أن يكون أكثر أهمية من معدل الذكاء– الانتباه إلى التعلم الاجتماعي والعاطفي Social, and Emotional Learning (SEL) ، لعامة الناس، ويفترض الكتاب أنَّ جميع البشر كائنات اجتماعية وعاطفية في المقام الأول، وأنَّ الأنظمة التعليمية والاجتماعية التي لا تأخذ ذلك في الاعتبار لن تنجح في تطوير أشخاص ذوي مهارات جيدة (Jones,2016, 14, 15).

ويمكن أن يُعْزَى التطوُّر الفعلي لعبارة التعلم الاجتماعي والعاطفي إلى الاجتماعات المبكرة في عام ١٩٩٣ للمجموعة الأولية المعروفة الآن باسم الجمعية التعاونية للتعلم الأكاديمي والاجتماعي والعاطفي The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL)، والتي عرفته بأنَّه العملية التي من خلالها يفهم الطلاب العواطف ويديرونها، ويضعون ويحققون أهدافًا إيجابية، ويشعرون ويظهرون التعاطف مع الآخرين، ويقيمون علاقات إيجابية ويحافظون عليها، ويتخذون قرارات مسئولة، وتتمثَّل مهمة CASEL في المساعدة في جعل التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) المبني على الأدلة جزءًا أساسيًا من التعليم من مرحلة ما قبل المدرسة إلى المدرسة الثانوية، وكعمل تعاوني تمَّ التعلم من الشركاء في جميع أنحاء الولايات المتحدة وحول العالم، ولتحقيق هذه الغاية؛ قام أفراد من أكثر من ١٨٠ دولة بزيارة صفحة الويب الخاصة بـ CASEL على www.casel.org خلال العام الماضي؛ للحصول على المعرفة حول التعلم الاجتماعي العاطفي ومشاركتها (Mahoney, Weissberg,2019, 17).

وفي عام ٢٠٠٤، قادت ولاية إلينوي Illinois بالولايات المتحدة الأمريكية الطريق، وأصبحت الولاية الأولى والوحيدة التي قامت بتطوير أهداف ومعايير التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) الواضحة والمستقلة لطلاب مرحلة الروضة وحتى المدرسة الثانوية، وفي الوقت الحالي قامت جميع المدارس التمهيدية في الولايات المتحدة بتطوير معايير التعلم الاجتماعي والعاطفي والمتمثِّلة في تطوير الوعي الذاتي ومهارات الإدارة الذاتية؛ لتحقيق النجاح في المدرسة والحياة، واستخدام الوعي الاجتماعي ومهارات التعامل مع الآخرين؛ لإقامة علاقات إيجابية والحفاظ عليها، وإظهار مهارات اتخاذ القرار والسلوكيات المسئولة في السياقات الشخصية والمدرسية والمجتمعية، وقد بدأت هذه المهارات ومعايير التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) في تحويل الممارسات التعليمية في بعض المؤسسات التعليمية؛ ممَّا أدَّى إلى نتائج إيجابية ذات معنى للطلاب(Beaty, 2018, 70) .

وتمَّ تسليط الضوء على موضوع الكفايات الاجتماعية والعاطفية للمعلمين لأول مرة في دراسة أجراها Jennings and Greenberg جينينجز وجرينبرج، عام ٢٠٠٩م اللذين طوراه باعتباره بناءً واسع النطاق يعتمد على نتائج التعلم الاجتماعي العاطفي الذي طورته مجموعة CASEL في عام ٢٠٠٨، وجادلوا بأنَّ إطار الكفايات الأساسية للمعلمين كان له تأثير كبير على تقديم مناهج التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) في المدارس الفصول الدراسية، وفي نهاية المطاف يتمُّ تطوير الفصول الدراسية الاجتماعية الإيجابية (Cogan, 2017, 11).

وبدأت الدول في التفكير في نفس المسار، وتبذل بعض الولايات الرائدة الأخرى جهودًا؛ لدمج الكفايات الاجتماعية والعاطفية في معايير المناهج الدراسية على مستوى الولاية: ولايات أيوا وكارولينا الجنوبية وويسكونسن ونيويورك ونيوجيرسي، وتمَّ دمج التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL)– إلى حد ما – في معايير التعلم الإلزامية، ويرجع ذلك جزئيًّا إلى قانون عدم ترك أي طفل دون رعاية والذي تمَّ تحديثه في عام ٢٠١٣؛ ليصبح احتضان تنمية الكفايات الاجتماعية والعاطفية كجزء من العنوان الرابع: طلاب ناجحون وآمنون وأصحاء، ثمَّ تمَّ استبدال قانون عدم ترك أي طفل بقانون نجاح كل طالب في عام ٢٠١٥، ويمكّن هذا القانون الجديد الدول من إنشاء مساءلتها الخاصة؛ ممَّا يوفِّر المرونة لإيجاد أفضل الحلول المحلية من غير المعروف كيف سيؤثر ذلك على مستقبل وزخم التعلم الاجتماعي والعاطفي (Jones,2016, 16).

إنَّ العالم –اليوم – بيئة مختلفة تمامًا للنمو، وإذا تمت مقارنتها بالعقود القليلة الماضية؛ فيتبيَّن أنَّه تمَّ التعدي على العديد من النماذج التي يُحْتَذَى بها، والسلوك غير الأخلاقي أمر مألوف، وتكثر الفرص الجديدة لتطوير السلوكيات السلبية والانخراط فيها أكثر من أي وقت مضى، ويواجه الطلاب حالة من عدم اليقين في حياتهم اليومية ومستقبلهم، ويشعر الكثيرون بذلك شعورًا بعدم الأمان، والحرمان من الحقوق، وحتى الخوف، ولكل هذه الأسباب ربما تكون الكفايات الاجتماعية والعاطفية أكثر أهمية من أي وقت مضى كعنصر أساسي في إصلاح المدرسة (Fischer, 2017, 18).

وثَمَّة تأكيد على أنَّ مصطلح التعلم الاجتماعي والعاطفي جديد نسبيًا، وتمَّ استخدام مفاهيم التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) في التعليم لفترة طويلة، وفي أوائل القرن العشرين روج جون ديويJohn Dewey لنهج تعليمي يتمحور حول الطالب ويركِّز على تنمية الطفل بأكمله، كما تبنَّى كثيرون آخرون فلسفات مماثلة بأشكال مختلفة؛ حيث تمَّ

إنشاء التعلم الاجتماعي والعاطفي عندما اجتمع علماء من مجالات متعددة – مثل الذكاء العاطفي، وتنمية الطفل، وعلوم الوقاية، ومنع التنمر، والصحة العامة – وفي عام ١٩٩٤؛ لتحديد المهارات والكفايات الأساسية التي يحتاجها الطلاب؛ للتنقل بنجاح في المدرسة والحياة، وقام هؤلاء العلماء بتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي كإطار شامل في محاولة لإنهاء النهج التدريجي للقضايا الاجتماعية والعاطفية التي يواجهها الطلاب، وتوفير فهم مشترك وهدف لتنمية الطلاب؛ لدعم العلاقة بين البحث والسياسة والممارسة؛ من أجل التنمية الاجتماعية والعاطفية للطلاب، وقاموا بتشكيل التعلم التعاوني والاجتماعي والعاطفي(https://curriculum.sweetwaterschools.org, 2023).

وتشير الكفاية الاجتماعية العاطفية إلى معرفة المعلم ومهاراته ودوافعه اللازمة لإتقان المواقف الاجتماعية والعاطفية، والتي تسمح للمعلم بالنجاح في المواقف الاجتماعية والعاطفية بشكل أكثر دقة، وتمَّ استخدام وجهات نظر نظرية مختلفة، بما في ذلك مجالات الذكاء العاطفي، والتعلم الاجتماعي العاطفي، وأبحاث الكفاية الاجتماعية تتفق– إلى حد كبير– في أنَّ وعي المعلم بمشاعره ومهارات تنظيم المشاعر من ناحية، والوعي بمشاعر الآخرين ومهارات إدارة العلاقات من ناحية أخرى، ومن ثمَّ يُفترض وجود ترتيب هرمي لهذه المهارات؛ حيث يُعَدُّ الوعي بمشاعر الفرد ومشاعر الآخرين بمثابة مقدمة للمهارات الأكثر تقدمًا في تنظيم العواطف وإدارة العلاقات (ALdurp (et.al), 2020,2).

يتبيَّن ممَّا سبق أنَّ الكفايات الاجتماعية والعاطفية نمت باستمرار على مدى العقود القليلة الماضية، وتُستخدم كمصطلح شامل للعديد من أنواع البرامج، منها: تعليم الشخصية، وتعبر عن القدرة على التعرف على العواطف وإدارتها، وحل المشكلات بفعالية، وإقامة علاقات إيجابية مع الآخرين، ومن الواضح أنَّ الكفايات الاجتماعية والعاطفية ضرورية لنجاح المعلمين في التعليم ومكان العمل والعلاقات والمواطنة.

ثانياً- أهمية الكفايات الاجتماعية والعاطفية للمعلمين:

تمَّ وضع الكفايات الاجتماعية والعاطفية كعنصر أساسي في التنمية البشرية بسبب القدرة التنبؤية العالية التي تتمتَّع بها تجاه المتغيرات المتعلِّقة بالسياق التعليمي، وتظهر الأدبيات أدلة كثيرة على اعتبار الكفايات الاجتماعية والعاطفية عاملًا محدّدًا لتحسين جودة التعليم؛ حيث تعمل على تحسين العلاقة بين المعلم والطالب ومناخ الفصل الدراسي، ويقوم المعلمون الذين يتمتعون بدرجة عالية من التعلم الاجتماعي العاطفي بإنشاء علاقات إيجابية، وتقديم الدعم، ووضع نموذج للتعلم الاجتماعي والعاطفي

لطلابهم، ونتيجة لهذه التأثيرات الإيجابية؛ فإنَّ الكفايات الاجتماعية والعاطفية تعمل على تحسين الأداء الأكاديمي للطلاب (Lozano (et.al.), 2021, 1,2).

وتمثل الكفايات الاجتماعية والعاطفية دورًا مهمًّا للمعلمين في استراتيجيات إدارة الفصل الدراسي، وقدرتها على تنفيذ منهج التعلم الاجتماعي العاطفي، والمعلمون الذين يظهرون كفاءات اجتماعية وعاطفية قوية هم أكثر وعيًا بذاتهم، ويعرضون القيم الاجتماعية الإيجابية، وينظِّمون بيئات الفصل؛ لتوفير دعم عاطفي وتعليمي قوي، وتعزيز مناخ الفصل الدراسي عالي الجودة (Herndon, 2021, 34, 35).

وتمكِّن الكفايات الاجتماعية العاطفية المعلمين من تطوير علاقات قوية وداعمة ومستجيبة عاطفيًّا مع الطلاب، إلى جانب قدرتهم على الانخراط بنجاح في عملية التعلم والبيئة، والمعلمون ذوو الكفاية الاجتماعية والعاطفية القوية هم أكثر وعيًا بذاتهم، وأكثر قدرة على إدارة أنفسهم وعلاقاتهم مع الطلاب والآباء، كما أنَّ المعلمين الذين يظهرون الثقة في مهاراتهم الاجتماعية والعاطفية يكونوا أكثر قدرة على الاستجابة للاحتياجات التعليمية من خلال غرس الثقة والاحترام في تلك العلاقة، كما أنَّ من النتائج الإيجابية للكفايات الاجتماعية العاطفية في المعلمين: الإدارة الصفية الإيجابية، والعلاقات القوية بين المعلم والطالب، والتنفيذ الفعَّال للتعلم الاجتماعي العاطفي، والسلوكيات الإيجابية للطلاب، وتعزيز استمرار الممارسات والسلوكيات الاجتماعية العاطفية (Ibid, 35, 52).

ويمكن توضيح أهمية الكفايات الاجتماعية والعاطفية للمعلمين من خلال ما يأتي: (Hamilton, Doss, Steiner, 2019, 4),(University of Illinois at Chicago, 2007, 2)

١- تمكِّن الكفايات العاطفية المعلم من التعامل مع الإحباط ، والتعرف على العواطف وإدارتها، وفهم مشاعر الآخرين ووجهات نظرهم.
٢- تساعد المهارات الاجتماعية المعلم على قراءة الإشارات الاجتماعية، والتنقل في المواقف الاجتماعية، وحل الصراعات الشخصية، والتعاون مع الآخرين والعمل بشكل فعَّال في فريق، وإظهار التعاطف مع الآخرين.
٣- تعمل مهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) على إنشاء بيئات تعليمية آمنة.
٤- تعزِّز التنمية الإيجابية بين الطلاب، وتقلِّل من السلوكيات الإشكالية، وتحسن الأداء الأكاديمي، والمواطنة، والسلوكيات المتعلقة بالصحة.
٥- تؤدي الكفايات الاجتماعية والعاطفية إلى تحسينات في اختبار تحصيل الطلاب.

٦- يعد تعزيز الكفايات الاجتماعية والعاطفية لدى الطلاب أمرًا بالغ الأهمية لتحسين أدائهم الأكاديمي ومهاراتهم والنجاح في الحياة.

وتساعد الكفايات الاجتماعية والعاطفية الخاصة بالمعلمين الطلاب على التعامل بشكل مباشر مع مشكلاتهم التي تحدث من خلال استشارات المعلمين أو عروضهم التوضيحية، كما تلعب الكفاية الاجتماعية والعاطفية أدوارًا مهمة في أداء المعلمين، وتزعم العديد من الدراسات أنَّ مناخ الفصل الدراسي الداعم والعلاقات الصحية بين المعلم والطالب تفيد الطلاب في التحصيل الأكاديمي والتطور الاجتماعي والعاطفي، وعندما ينجح المعلمون في إدارة الفصل الدراسي وبناء علاقات إيجابية مع طلابهم؛ فإنَّهم يكونون على المسار الصحيح لتطبيق التعلم الاجتماعي والعاطفي(Dung, Zsolnai, 2022, 136).

وتركز الكفايات الاجتماعية والعاطفية لدى المعلمين على تطوير الصفات الفردية ونقاط القوة والأصول المتعلقة بالتنمية الاجتماعية والعاطفية والمعرفية والأخلاقية، بالإضافة إلى الصحة العقلية الإيجابية، كما يتعلم الطلاب ويطبقون ويمارسون مهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي بنفس الطريقة التي يتعلمون بها المهارات الأكاديمية الأخرى؛ من خلال التدريس والممارسة داخل الفصل الدراسي أو خارجه، ويتم تصميم مهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي بشكل مستمر من قِبَل المعلمين، ويتمُّ تعزيزها كلما نشأت مواقف تتطلَّب ذلك، سواء كان ذلك طوال اليوم الدراسي، أو أثناء أنشطة ما بعد المدرسة، أو في المنزل، أو في المجتمع، أو عندما يدخل الطلاب إلى سوق العمل (Desautels, Oliver, 2018, 12) .

ومع انتشار برامج البحث والتدريب في الكفايات الاجتماعية والعاطفية، بدأ اعتماد نظرية التعلم الاجتماعي والعاطفي والممارسة الوظيفية في برامج تدريب المعلمين في عدد قليل من البرامج، ويؤمن أغلبية معلمي مرحلة ما قبل المدرسة إلى المدرسة الثانوية بالنتائج الإيجابية للتعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL)، ويؤكدون على أنَّ التعلم الاجتماعي والتعلم (SEC) مهم للتعلم (Dung, Zsolnai, 2022, 134).

وممَّا سبق تجدر الإشارة إلى أنَّ الكفايات الاجتماعية والعاطفية لها العديد من الإيجابيات؛ منها: العلاقة الإيجابية مع المدارس التي يوفرها التعلم الاجتماعي والعاطفي، وتقليل المخاوف السلوكية من أجل الحصول على مدارس أكثر أمانًا، وتحسين النجاح الأكاديمي، وإعداد طلاب مسئولين ومهتمين؛ حيث يتمُّ التركيز على تعليم شخصية الطالب بالكامل والتعلم الاجتماعي والعاطفي، وتعزيز الوعي المتزايد والعلاقات الإيجابية والسلوكيات اللائقة والرعاية.

ثالثاً- أهداف الكفايات الاجتماعية والعاطفية للمعلمين:

الكفايات الاجتماعية والعاطفية مصطلح واسع يشمل قائمة متنوعة باستمرار من المهارات والكفايات والقيم والصفات غير المعرفية أو المتمحورة حول الطلاب والتي تُعَدُّ ضرورية لفعالية الحياة المدرسية في القرن الحادي والعشرين، بالإضافة إلى تعزيز النجاح الأكاديمي، ويُعَدُّ تعزيز وتعليم مهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي بشكل واضح في المدارس خطوة مهمة على طريق نجاح الطلاب، كما تكسب القدرة على إدارة العواطف، وتركيز الاهتمام، واحترام الذات والآخرين، واتخاذ خيارات مسئولة، والمشاركة مع المجتمعات، وتؤهِّل الطلاب للنجاح في المدرسة والحياة المهنية، وعندما يطبق الطلاب والمعلمون هذه المهارات؛ فإنَّنا نوفر بيئات تحافظ على صحة الطلاب وأمانهم ودعمهم وتشجيعهم في المدرسة كل يوم(Herman, 2018, 5).

ويُنْظَر إلى الكفايات الاجتماعية والعاطفية بشكل متزايد على أنَّها تلعب دورًا حيويًّا في السعي لتحقيق العدالة الاجتماعية؛ حيث يتمُّ وصف المهارات؛ مثل: اليقظة الذهنية والتعاطف والتراحم، باعتبارها مهارات أساسية لتحقيق أهداف التنمية المستدامة، وتشتمل الكفايات الاجتماعية والعاطفية على أهداف التعلم، ومؤشرات النمو، وأمثلة للبالغين للتعليم، وأمثلة للمتعلم، ويتمُّ توفير هذه الموارد كأدوات لتشجيع التخطيط المركّز والشامل، والهدف النهائي للتعلم الاجتماعي والعاطفي هو نمو جميع المتعلمين والمعلمين في رغبتهم وقدرتهم على احتضان وإظهار الكفايات الاجتماعية والعاطفية، وتشير الأبحاث في هذا المجال إلى أنَّه من المهم أخذه في الاعتبار عند تنفيذ التعلم الاجتماعي العاطفي التنمية والسياق والثقافة (Iowa department of education, 2022, 13).

وتحقِّق الكفايات الاجتماعية والعاطفية لدى المعلمين ما يلي: (Alcocer, 2019, 4,8) (Elias(et.al.), 1997, 3)

١- التعرف على عواطف الأفراد وإدارتها.
٢- تنمية الشعور بالمسئولية والرعاية والاهتمام بالآخرين.
٣- التواصل مع الآخرين وتطوير العلاقات الإيجابية، والتعامل مع التحديات.
٤- اتخاذ قرارات مسئولة والعمل من أجل خير الذات والآخرين والمجتمع.
٥- تعزيز العلاقات الإيجابية بين المعلمين والطلاب، والتي من شأنها أن تمنع الصعوبات العاطفية والسلوكية لدى الطلاب.

٦- يسهم المعلمون الأكفاء اجتماعيًّا وعاطفيًّا في الرفاهية النفسية لطلابهم، ولكنهم أيضًا يتمتعون بمستويات أعلى من الرفاهية بأنفسهم.

٧- إكساب المعلمين مهارات جديدة تمكِّنهم من تسهيل دمج الكفايات الاجتماعية والعاطفية في الفصول الدراسية.

٨- تعزيز مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي بين الطلاب، وتقليل إجهاد المعلم، وتوفير تفاعل أكثر إيجابية مع الطلاب.

٩- إنشاء بيئة تعليمية داعمة ومرحبة للطلاب والموظفين، وأفراد المجتمع.

١٠- اكتساب قاعدة معرفية بالإضافة إلى مجموعة من المهارات الأساسية وعادات العمل والقيم اللازمة لمدى الحياة من العمل الهادف.

١١- الشعور بالدافع للمساهمة بشكل مسئول وأخلاقي في مجموعة أقرانهم والأسرة والمدرسة والمجتمع.

١٢- تنمية الشعور بقيمة الذات والشعور بالفعالية أثناء تعاملهم مع المسؤوليات والتحديات اليومية.

١٣- الانخراط في ممارسات سلوكية إيجابية وآمنة ووقائية للصحة.

ولقد أشارت إحدى النظريات إلى أنَّ تحفيز المعلمين والسياق الاجتماعي يلعبان دورًا مهمًّا في تحقيق أهداف الكفايات الاجتماعية والعاطفية، والمعلمون الذين يؤمنون بقدرتهم في التأثير على تعلم الطلاب، ويشعرون بإحساس بالاستقلالية في مهنتهم، ويشعرون بدعم النظام المدرسي، يشعرون بدافع أكبر للتعرُّف على التعلم الاجتماعي والعاطفي(Alcocer, 2019, 8).

يتضح ممَّا سبق أنَّ أهداف الكفايات الاجتماعية والعاطفية تساعد في تركيز الاهتمام على تنمية التعاطف والوعي الاجتماعي؛ حيث تطور لدى المعلمين والطلاب القدرة المتزايدة على فهم احتياجات الآخرين ومشاعرهم، ومع التحاق الطلاب بالمدرسة تصبح الأهداف أكثر أهمية وخاصة في مجالات الحياة الأكاديمية والحياة الاجتماعية والخطط طويلة المدى، كما تتيح الكفايات الاجتماعية والعاطفية للمعلمين التركيز على الطالب بطريقة كلية من خلال معالجة المبادرات الاجتماعية والعاطفية والشخصية، وعندما يتعلَّق الأمر بالنمو والتعلم؛ من أجل إحداث فرق ملموس في مناخ المدرسة والفصل الدراسي مع إحداث تأثير إيجابي على حياة الطلاب.

رابعاً- الكفايات الاجتماعية والعاطفية للمعلمين:

تعبِّر الكفايات الاجتماعية والعاطفية عن خمس مجموعات من المهارات العاطفية والسلوكية؛ وهي: الوعي الذاتي، وإدارة الذات، واتخاذ القرارات المسؤولة، ومهارات العلاقات، والوعي الاجتماعي؛ حيث تؤكِّد على أهمية إنشاء بيئات تعليمية عادلة وتنسيق الممارسات في الفصول الدراسية والمدارس والمجتمعات المدرسية؛ لتعزيز التعلم الاجتماعي والعاطفي للمعلمين (Lozano(et.al.), 2021, 11)، والشكل التالي يوضِّح الكفايات الاجتماعية والعاطفية للمعلمين:

شكل (١) الكفايات الاجتماعية والعاطفية الأساسية

Source: (Hanover Research, 2019, 5)

يتبيَّن من الشكل السابق أنَّ الكفايات الاجتماعية والعاطفية خمس كفايات رئيسة يتمُّ تدريسها وممارستها وتعزيزها من خلال برمجة التعلم الاجتماعي والعاطفي الفعَّالة؛ وهذه الكفايات الأساسية هي: الوعي الذاتي، والإدارة الذاتية، ومهارات العلاقات، والوعي الاجتماعي، واتخاذ القرارات المسئولة، ويتضمَّن الوعي الذاتي القدرة على التعرف بدقة على مشاعر المعلم وأفكاره وقيمه وكيفية تأثيرها على السلوك، ويشمل الوعي الاجتماعي

التعاطف واحترام الآخرين واتخاذ وجهة النظر، كما تشمل الإدارة الذاتية تنظيم عواطف المعلم، وإدارة الضغوط، والمثابرة، وتحديد الأهداف، والتحفيز، وتتكوَّن مهارات العلاقات من التعاون وطلب المساعدة وتقديمها والتواصل، ويتضمَّن اتخاذ القرار المسئول التقييم والتفكير، والمسئولية الشخصية والأخلاقية، وفيما يأتي توضيح هذه الكفايات:

١- الوعي الذاتي:

يشير الوعي الذاتي إلى القدرة على تقييم مشاعر الفرد واهتماماته وقيمه ونقاط قوته بدقة، والحفاظ على شعور راسخ بالكفاءة الذاتية، ويفهم المعلمون الأكفاء اجتماعيًّا وعاطفيًّا أنَّ سلوكياتهم تتأثَّر بعوامل شخصية متعددة؛ مثل: خبراتهم وشخصيتهم وعواطفهم وقاعدة معارفهم وآرائهم ومواقفهم، كما يدركون أيضًا أنَّ سلوكيات طلابهم تتأثَّر بعوامل شخصية متميزة بنفس القدر، وأنَّ المعلمين يجب أن يفهموا الاختلافات مع طلابهم؛ لبناء علاقات شخصية قوية، وإشراك الطلاب في التعلم (Yoder, 2014, 22).

ويسمح الوعي الذاتي العالي للمعلمين بالتعرف على قدراتهم للعواطف الخاصة، والأنماط العاطفية، مع فهم نقاط القوة والضعف العاطفية لديهم، كما تتيح لهم هذه المعرفة المستنيرة المشاركة واستخراج التعلم الإيجابي لأنفسهم من خلال الإشارات العاطفية والاستراتيجيات التحفيزية (Cogan, 2017, 11, 12)، ولذا فإنّ الوعي الذاتي يُعبِّر عن قدرة المعلم على فهم أفكاره ومشاعره، وربطها بالسلوكيات، وتتضمَّن هذه الشريحة من مخطط الكفايات الاجتماعية والعاطفية الكفاءة الذاتية، وهي الإيمان بقدرة المعلم على النجاح في المواقف التعليمية أو إنجاز مهمة ما، وتشمل المهارات التي تندرج تحت هذه الكفاية ما يأتي:(https://hside.org, 2023)

أ- تحديد العواطف.

ب- تطوير التصور الذاتي.

جـ- تحسين الثقة بالنفس.

د- التعرف على نقاط القوة لدى المعلم.

وتُعَدُّ مناقشة المشاعر الشخصية وربطها بسلوكيات محددة خطوة مهمة في تنمية الوعي الذاتي لدى الطلاب في المدارس الرسمية للغات، وعندما يتعرف الطلاب على المشاعر الشخصية ويتواصلون معها، فإنهم يكونون في المقابل قادرين على إيلاء اهتمام استبطاني لحالاتهم المباشرة، وفي المقابل يساعد هذا الاستبطان في قدرتهم على ربط المشاعر بالسلوكيات(Engler(et.al.), 2023,174).

يُلاحظ ممَّا سبق أنَّ المعلين الأكفاء اجتماعيًا وعاطفيًا يتمتعون بوعي ذاتي عالٍ؛ حيث إنَّهم يتعرفون على عواطفهم وأنماطهم العاطفية وميولهم، ويعرفون كيفية توليد واستخدام المشاعر؛ مثل: الفرح والحماس لتحفيز التعلم في أنفسهم وفي الآخرين، ولديهم فهم واقعي لقدراتهم ويتعرفون على نقاط القوة والضعف العاطفية لديهم.

٢- الإدارة الذاتية:

تعبِّر الإدارة الذاتية عن القدرة على تنظيم عواطف المعلم للتعامل مع الضغوط، والتحكم في الدوافع، وتحفيز الذات على المثابرة في التغلب على العقبات، وتحديد ومراقبة التقدم نحو تحقيق الأهداف الشخصية والأكاديمية، والتعبير عن المشاعر بشكل مناسب (Goodman, 2022, 16, 17)، إلى جانب أنَّ الكفاية الاجتماعية والعاطفية تعزِّز لدى المعلمين أيضًا مهارات أفضل في الإدارة الذاتية؛ حيث يتمتَّع المعلمون بقدرة أفضل على تنظيم عواطفهم وأفعالهم لتعزيز بيئة صفية إيجابية تفضي إلى مهارات التعلم الاجتماعية والعاطفية لدى الطلاب .(Herndon, 2021, 37)

ويمكن للوعي الذاتي والإدارة الذاتية أن يوفرا للمعلمين قدرة حاسمة على التعامل مع متطلبات التعلم العاطفية، ومن خلال هذه القدرات يصبح المعلمون قادرين على التحكم في عواطفهم وسلوكياتهم وتنظيمها والتعامل معها بشكل أكثر فعالية؛ ونتيجة لذلك يمكن للمعلمين البقاء في حالة عقلية جيدة تساعدهم على استخدام الطاقة والقدرات المناسبة؛ ليصبحوا الأكثر استجابة ومساعدة لاحتياجات طلابهم المتغيرة باستمرار، كما يمكن توضيح التأثيرات من خلال النتائج الإيجابية من العديد من برامج التدخل المبنية على مفهوم التعلم الاجتماعي العاطفي (تنمية الوعي والمرونة في التعليم)(Dung, Zsolnai, 2022, 134, 135).

ويتبيَّن ممَّا سبق أنَّ الإدارة الذاتية للمعلم تعبِّر عن القدرة على تنظيم عواطف المعلم وأفكاره وسلوكياته بنجاح في المواقف المختلفة، وإدارة الضغوط بشكل فعَّال، والسيطرة على الانفعالات، وتحفيز الذات، والقدرة على تحديد الأهداف الشخصية والأكاديمية والعمل على تحقيقها من خلال ما يأتي:

أ- تحديد الأهداف.

ب- الانضباط الذاتي.

جـ- الدافع الذاتي.

د- مهارات تنظيمية.

هـ- السيطرة على الاندفاع.

و- إدارة التوتر.

٣- الوعي الاجتماعي:

يشير إلى القدرة على فهم وجهات نظر الآخرين والتعاطف معهم، بما في ذلك أولئك الذين ينتمون إلى خلفيات وثقافات وسياقات متنوعة، ويشمل ذلك القدرة على الشعور بالتعاطف مع الآخرين، وفهم المعايير التاريخية والاجتماعية الأوسع للسلوك في بيئات مختلفة؛ حيث يتمتع المعلمون الأكفاء اجتماعيًّا وعاطفيًّا أيضًا بوعي اجتماعي عالٍ، ويعرفون كيف تؤثِّر تعبيراتهم العاطفية على تفاعلاتهم مع الآخرين، كما يعرفون مشاعر الآخرين ويفهمونها؛ حيث إنَّهم قادرون على بناء علاقات قوية وداعمة من خلال التفاهم والتعاون المتبادلين، ويمكنهم التفاوض بشكل فعَّال على حلول لحالات الصراع إلى جانب أنَّ المعلمين الأكفاء اجتماعيًّا وعاطفيًا حساسون ثقافيًّا، ويفهمون أنَّ الآخرين قد تكون لديهم وجهات نظر مختلفة عمَّا لديهم، ويأخذون ذلك في الاعتبار في العلاقات مع الطلاب وأولياء الأمور والزملاء (Jennings, Greenberg,2009, 495).

وتجدر الإشارة إلى أنَّ المعلمون الأكفاء من الناحية الاجتماعية والعاطفية أكثر وعيًا بذاتهم وقدرتهم على التعرف على مشاعرهم واستخدام تلك المشاعر؛ لتحفيز التعلم لدى الطلاب؛ حيث يتفهم المعلمون الأكفاء اجتماعيًّا وعاطفيًّا القدرات ونقاط القوة والضعف في عواطفهم، كما تتيح الكفاية الاجتماعية والعاطفية للمعلمين مزيدًا من الوعي الاجتماعي وتسهِّل التعرف على مشاعر الآخرين وفهمها، والعلاقات القوية والداعمة، والوعي الثقافي العميق وفهم تصورات الآخرين، ويُظهر المعلمون الأكفاء من الناحية الاجتماعية والعاطفية احترامًا قويًا للطلاب والآباء والزملاء، ويهتمون بعواقب سلوكياتهم وقراراتهم.(Herndon, 2021, 36).

ولذا يجب أن تتضمَّن الكفايات الاجتماعية والعاطفية في الوعي الاجتماعي التحدث إلى الطلاب حول التنوع والمساواة؛ لأنَّهم قد يواجهون صعوبة في رؤية الصورة الكبيرة، إذا لم يتم توضيحها لهم، وعندما يتمكَّن الطلاب من التعاطف مع الأشخاص من مختلف الأجناس والأعراق والأديان والثقافات والأعمار والظروف المالية، سيجدون أنَّه من السهل التصرف بتعاطف واحترام (Francis, 2022) .

وبالتالي؛ فإنَّ الوعي الاجتماعي يعبِّر عن قدرة المعلم على الرؤية من وجهات نظر الآخرين والتعاطف معهم؛ ومن المهارات التي ينطوي عليها الوعي الاجتماعي ما يأتي:

أ- التعاطف.
ب- تقدير الاختلافات بين الأشخاص.
جـ- احترام الآخرين.

٤- العلاقات الاجتماعية:

القدرة الرابعة ضمن إطار الكفايات الاجتماعية والعاطفية القدرة على عرض السلوكيات المقبولة اجتماعيًّا أثناء العمل مع الآخرين، الأمر الذي يمكن أن يؤدي بعد ذلك إلى تطور صحي في العلاقات مع الأفراد الآخرين، وتشمل السلوكيات اللازمة للحفاظ على علاقات صحية بدءًا من العلاقات، وتبادل الأدوار، والحفاظ على المحادثات، وتشمل المؤشرات التي تشير إلى أنَّ الأطفال في سن ما قبل المدرسة يطورون مهارات العلاقات الصحية إظهار التقدير للآخرين، وطلب المساعدة وتقديمها لهم، وضمان علاقات عمل إيجابية مع الآخرين من خلال التعاون وحل النزاعات، والتفكير بشكل متبادل(Engler(et.al.), 2023,176, 177).

وتعبِّر مهارات العلاقات عن القدرة على إقامة علاقات صحية ومجزية مع أفراد ومجموعات متنوعة والحفاظ عليها، وهذا يشمل التواصل بوضوح، والاستماع بنشاط، والتعاون، ومقاومة الضغط الاجتماعي غير المناسب، والتفاوض على النزاع بشكل بنَّاء، وطلب المساعدة وتقديمها عند الحاجة(Anne Glenn , 2022, 5).

ويقوم المعلمون الأكفاء اجتماعيًّا وعاطفيًّا بإنشاء والحفاظ على علاقات صحية ومجزية مع الطلاب وأولياء الأمور والزملاء؛ حيث إنَّهم قادرون على منع وإدارة وحل النزاعات الشخصية بين أنفسهم وبين الطلاب وأولياء الأمور والزملاء، والتعامل مع الصراع بين الطلاب من خلال إظهار السلوكيات الاجتماعية والتعاونية والاحترام والتعاطف مع الآخرين (Yoder, 2014, 23).

وتسمح الكفاية في مجال العلاقات الاجتماعية للمعلمين بإنشاء علاقات صحية مع الآخرين والحفاظ عليها، بالإضافة إلى استخلاص معنى إيجابي من هذه العلاقات؛ وتشمل هذه المهارات ما يأتي:

أ- التواصل الواضح.
ب- الاستماع.
جـ- التعاون.

د- حل الصراع.

هـ- الدعم المتبادل.

٥- اتخاذ القرارات المسئولة:

يُعرَّف اتخاذ القرار المسئول بالقدرة على اتخاذ خيارات بنَّاءة ومحترمة بشأن السلوك الشخصي والتفاعلات الاجتماعية على أساس مراعاة المعايير الأخلاقية، ومخاوف السلامة، والأعراف الاجتماعية، والتقييم الواقعي لعواقب الإجراءات المختلفة، ورفاهية الذات (Anne Glenn , 2022,6).

ويشمل اتخاذ القرار المسئول القدرة على النظر في المخاوف الأخلاقية، وتطبيق التفكير النقدي على مجموعة من المواقف، كما ذكر المعلمون مرارًا وتكرارًا قيمة تطوير مهارات اتخاذ القرار المسئول، وخاصة فيما يتعلق بالرفاهية الشخصية؛ حيث إنَّهم تحدثوا عن أهمية اتخاذ قرارات مستنيرة بشأن صحتهم وعافيتهم؛ حتى يتمكَّنوا من الاعتناء بأنفسهم، ويصبحوا معلمين ناجحين ويستمروا في هذا المجال (Soutter, 2023, 9.21)

يتبيَّن ممَّا سبق أنَّ اتخاذ المعلمين للقرارات المسئولة تحقق العديد من المزايا منها: تضمن تحمسهم لتنفيذ تلك القرارات باعتبار أنها تعبر عن آرائهم وتابعة منهم وليست مفروضة عليهم. كما أنَّ اتخاذ القرار المسئول يعبِّر عن قدرة المعلمين على اتخاذ خيارات إيجابية وبنَّاءة بناءً على العوامل الفردية والاجتماعية؛ مثل: الأهداف الشخصية والمعايير الأخلاقية ومخاوف السلامة والأعراف الاجتماعية.

وبعد تناول الكفايات الاجتماعية والعاطفية للمعلمين، يتبين من نتائج إحدى الدراسات السابقة أنَّه في حين أنَّ جميع الولايات بالولايات المتحدة الأمريكية لديها متطلبات شهادة للمعلمين الذين يتعاملون مع التعلم العاطفي الاجتماعي للمعلمين، فإنَّ عشر ولايات تعالج أربع كفايات من الكفايات الاجتماعية والعاطفية الخمسة، وتتناول ست وثلاثون ولاية كفاية واحدة إلى ثلاث كفايات فقط من الكفايات الاجتماعية والعاطفية للمعلمين، وتشمل المكونات الأكثر تناولًا للكفايات الاجتماعية والعاطفية للمعلمين: اتخاذ القرار المسئول، والوعي الاجتماعي، ومهارات العلاقات، كما تشمل تلك المهارات التي يتمُّ تناولها بشكل غير متكرر الوعي الذاتي والإدارة الذاتية (Herndon, 2021, 54).

وتجدر الإشارة إلى أنَّ الكفايات الاجتماعية والعاطفية تتضمَّن مجالات أخرى غير السابقة؛ مثل: مهارات الانضباط الذاتي والمثابرة، والاستقرار العاطفي، ومهارات التعامل

مع التجارب العاطفية السلبية والضغوط، ومهارات النشاط الإيجابية والحزم، ومهارات التعاون والتعاطف مع الآخرين والإيثار والانفتاح، ومهارات التعامل مع التغيرات الحياتية.

المحور الرابع- دور الإشراف الأكاديمي في تحسين الكفايات الاجتماعية والعاطفية:

إنَّ الإشراف الأكاديمي الذي يقوم به مدير المدرسة له تأثير إيجابي على جميع المعلمين في المؤسسات التعليمية بما في ذلك زيادة الكفاءة الشخصية للمعلم والكفاية الاجتماعية والعاطفية، والكفاءة المهنية، وأيضًا كفاءة المعلم التربوية (Subaidi, 2019, 161, 162)، وتسهم مراحل الإشراف الأكاديمي للمدير في تحسين الكفايات الاجتماعية والعاطفية للمعلمين من خلال ما يلي:

أولا- مرحلة التخطيط :

يبدأ التخطيط لتحسين الكفايات الاجتماعية والعاطفية بتقييم الاحتياجات والموارد الحالية للمدرسة من أجل تطوير وتنفيذ خطة تتضمن أهدافًا واضحة وخطوات عمل وملكية مخصصة من أجل تعزيز التعلم الاجتماعي والعاطفي، إلى جانب دعوة منسوبي المجتمع المدرسي للمشاركة في تطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي الخاص بهم ووضع نموذج للتعلم الاجتماعي والعاطفي بشكل مستمر في جميع أنحاء المدرسة وفي تفاعلاتهم مع الطلاب (M. ,Ed.D., 2021, 7,8).

ويمكن لمديري المدارس مراجعة المناهج المدرسية وتقييمها على ضوء مفاهيم الكفايات الاجتماعية والعاطفية المضمنة، وتوفير التدريب للعاملين حتى يكونوا مستعدين بشكل أفضل لدعم الكفايات الاجتماعية والعاطفية، كما تشير الأهمية المدركة إلى مستوى الأهمية الذي يطبقه مدير المدرسة على دمج التعلم الاجتماعي والعاطفي في مدرسته فيما يتعلق بإجمالي مسئوليات وواجبات مدير المدرسة، كما أنَّ مديري المدارس يعطون أهمية لمكونات القيادة المدرسية بناءً على تصورات الكفاءة الذاتية في مجالات مثل: إدارة الخدمات التعليمية والموارد البشرية والبيئة التعليمية؛ وذلك يعني أنَّ التدريب الشامل لمديري المدارس مفتاح نجاح التعلم الاجتماعي والعاطفي من خلال الحصول على دورات تدريبية لأنفسهم، وإنشاء دورات تدريبية للمعلمين حول كيفية تضمين مهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي في المنهج الدراسي، بالإضافة إلى التدريب سيكون دعم التنفيذ مفتاح النجاح، ويشمل دعم التنفيذ إنشاء أولويات المدرسة، ووضع رؤية محدَّدة، والحصول على التمويل والموارد الكافية، وتخصيص الوقت لتدريب الموظفين، وفي النهاية

التدريب الشامل للعاملين في المدرسة على توفير فهم مشترك للتعلم الاجتماعي والعاطفي، وتنفيذ مفاهيم الكفايات الاجتماعية والعاطفية على مستوى يؤثِّر بشكل إيجابي على مناخ المدرسة (Jones, Cater, 2020,3218).

ومن الضروري أن تتعدد جهود مدير المدرسة لتهيئة ظروف ومناخ مدرسي يعزز التعلم الاجتماعي والعاطفي؛ حيث إنَّ مدير المدرسة يعمل على دعم وتشجيع الأدوار المتنوعة، ومواصلة التطوير المهني والتدريب، والتخطيط، ومراقبة البرامج وتقييمها، وتوزيع الموارد المتعلقة – على وجه التحديد– دمج مفاهيم التعلم الاجتماعي والعاطفي في جميع أنحاء المنهج الدراسي، كما يجب على مدير المدرسة تقديم ردود فعل متسقة والمتابعة، إلى جانب أنَّ المعلمين ذوي الخبرة قادرون على إنشاء وتصميم تطبيقات عملية، كما أنَّهم قادرون على توجيه المعلمين الأقل خبرة والعمل كقادة مهمين في التنفيذ، ولكن مهمة المدير هي وضع نموذج وتحديد الأفراد المناسبين لدعم الكفايات الاجتماعية والعاطفية في العمل المدرسي(Jones , Cater, 2020, 3206).

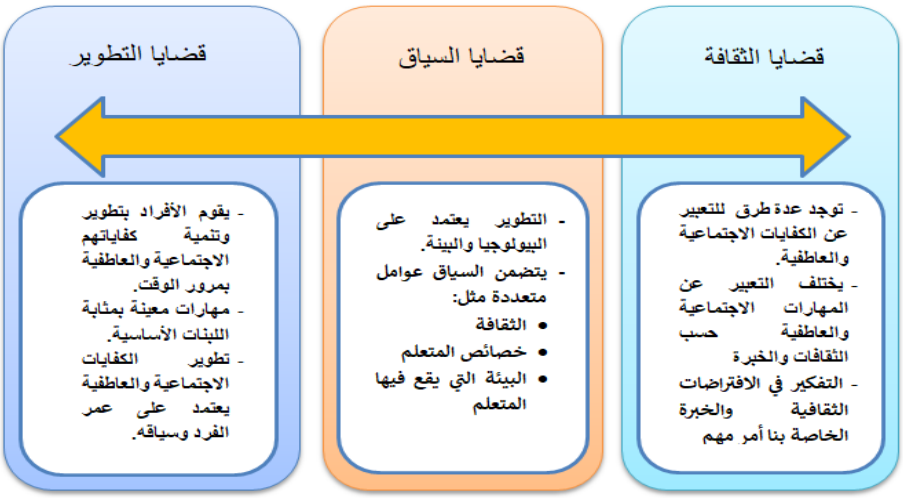
وعليه فإن الإشراف الأكاديمي لمدير المدرسة يؤدي إلى تقديم المساعدة للمعلمين؛ من أجل تطوير كفاياتهم، وتطوير المناهج الدراسية، ومجموعات عمل المعلمين، والبحث العملي في الفصل الدراسي، وتحديد سياسات وبرامج الإشراف الأكاديمي كما يأتي: (Adnan(et.al.), 2022, 1303)

١–برامج الإشراف الأكاديمي.
٢–تنفيذ برامج الإشراف الأكاديمي.
٣–تحليل تنفيذ البرنامج.
٤–متابعة الإشراف الأكاديمي.
٥– تقرير الإشراف.

ثانيا- مرحلة التنفيذ:

يتطلب من مدير المدرسة أن يكون على إطلاع بكل نموذج وطرق تنفيذ الإشراف الأكاديمي حتى يمكن اعتماده عند الحاجة، ويُعَدُّ تحفيز المعلمين قضية حاسمة؛ لأنَّه يتوقّع من المعلمين نقل المعرفة والمهارات إلى المتعلمين؛ ونتيجة لذلك تمت مناقشة تأثير التحفيز على أداء المعلمين والتزامهم بشكل متكرر بين خبراء السلوك التنظيمي والباحثين (Donkoh , Baffoe,2018,45).

وتشير الأدبيات التربوية في هذا المجال إلى أنه في مرحلة التنفيذ للكفايات الاجتماعية والعاطفية، من المهم مراعاة التطوير والسياق والثقافة – تمامًا كما يفعل المرء مع الأكاديميين. ويصف الشكل التالي هذه الاعتبارات المهمة والمترابطة كما يلي:



شكل(٢) علاقة الثقافة والسياق والتطوير بتنفيذ الكفايات الاجتماعية والعاطفية

Source: (department of education Iowa's, 2022,13)

يتبين من الشكل السابق أنه عند إكساب الكفايات الاجتماعية والعاطفية، فمن المهم مراعاة التطوير والسياق والثقافة، حيث إن الهدف النهائي هو أن ينمو جميع المتعلمين بما في ذلك البالغين، في رغبتهم وقدرتهم على احتضان وإظهار الكفايات الاجتماعية والعاطفية.

وإذا تمَّ تنفيذ ممارسات الإشراف بشكل فعَّال يكون لها تأثير عميق على النمو المهني للمعلمين، وكذلك تطوير مهارات الإشراف لدى مديري المدارس، كما أنَّ ممارسات الإشراف السريري المناسبة في أماكن العمل تعمل على تحسين جودة مهنة التعليم؛ حيث إنَّ الإشراف السريري في وضع يسمح له بتعزيز المعرفة والمهارات التعليمية للمعلمين، ومن المرجَّح أن يؤدي الإشراف السريري إلى تحويل طرق تفكير المعلمين، ويعكس ممارسات التعلم التي تجذب الطلاب؛ للمشاركة بنشاط في المادة التي يدرسها المعلمون (Chaula , 2023, 2).

وثَمَّة تأكيد على أنَّ هناك تأثيرًا مباشرًا بين مشاركة المعلمين في الإشراف الجماعي وأدائهم، وهذه النتائج تتماشى مع الأدبيات التربوية التي توضِّح أنَّ اجتماعات مجموعة المعلمين تؤثِّر على جودة أداء المعلمين في عملية التعلم، علاوة على ذلك تتماشى أيضًا مع نتائج البحث(Malm ,2009) والذي ذكر أنَّ برامج الإشراف تعمل على تحسين الكفايات المعرفية والعاطفية والاجتماعية للمعلمين (Wiyono (et.al.), 2022).

وتجدر الإشارة إلى أنَّ التواصل الفعَّال والتعاون الإشرافي الضروري بين المعلمين يعزِّز – بشكل كبير – ممارسات الإشراف السريري لمدراء المدارس، كما ظهرت مشاعر المعلمين الإيجابية؛ نتيجة للإشراف السريري المناسب، إلى جانب مشاعر المعلمين السلبية؛ نتيجة ممارسات الإشراف السريري غير السليمة، ويتمُّ تشجيع الباحثين المستقبليين على تصميم دراسات بحثية تطويرية تعمل على بناء إطار معايير لممارسات الإشراف السريري في سياق المدارس، كما يتمُّ تشجيع التربويين على وضع الاستراتيجيات وتنفيذها من خلال تخفيف عبء العمل التدريسي الثقيل، وعدم كفاية البنية التحتية المادية ونقص المواد التعليمية (Chaula , 2023, 1)

وعليه فإن للإشراف الأكاديمي تأثير إيجابي كبير على أداء المعلم، والاتصال بين المعلمين أثناء التنفيذ؛ حيث إنَّ ضعف الاتصال من المدير يؤثِّر على الحالة العاطفية والاجتماعية للمعلمين؛ مثل: الاكتئاب، وتقدير الذات، ومشاعر عدم الكفاءة. كما أنَّ تفوق مديري المدارس في إظهار مهارات الاتصال بين المعلمين يساعد في تحسين المناخ الملائم بالنسبة للمعلمين للقيام بأنشطة التعلم، في حين أنَّ المدراء الذين لم يظهروا مهارات الاتصال ترتب على ذلك قلة رغبة المعلمين في تحسين أدائهم (Wardani, Santosa, Rahmawati, 2021, 305).

ثالثا- مرحلة المتابعة:

يستفاد مديرو المدارس من نتائج تنفيذ الإشراف الأكاديمي بإصدار أحكام إيجابية وسلبية حول الكفايات الاجتماعية والعاطفية للمعلمين، ويعتمد هذا القرار على معلومات معرفية وعاطفية وسلوكية، ويشير العنصر المعرفي إلى المعتقدات والأفكار والصفات، ولكن يمكن أن يعتمد بشكل أساسي على السمات الإيجابية والسلبية التي يربط الأفراد بالشيء، ويشيرون إلى العنصر العاطفي كمشاعر أو عواطف مرتبطة بشيء ما، وتحديدًا تلك المشاعر التي تثير استجابة مرتبطة مباشرة بشيء ما، كما يشير المكون السلوكي إلى السلوكيات السابقة المتعلقة – على وجه التحديد – بموضوع الموقف، والتأثيرات

العاطفية هي ما بعد المعرفي، وقبل أن يتمكَّن المرء من الإعجاب بشيء ما، يجب عليه أولًا أن يكون لديه بعض المعرفة عنه وأن يحدِّد بعض سماته المميزة، ويهيمن العنصر العاطفي على التفاعلات الاجتماعية(Jones,2016, 32).

وبناءً على نتائج الملاحظات فيما يتعلق بمرحلة المتابعة. يدعو المدير المعلم إلى غرفة المعلم لمناقشة نتائج الملاحظات التي تم إجراؤها والمتعلقة بالأنشطة المتعلقة بالكفايات الاجتماعية والعاطفية، وتطوير المواد التعليمية، وملاءمة المواد التعليمية للطلاب، وتقديم حلول للمشكلات القائمة سواء المتعلقة بوسائل التعلم، أو طرق التعلم، أو المعوقات التي واجهتها أثناء التعلم. وبالإضافة إلى ذلك، شكل المتابعة يتم إجراؤها بعد الإشراف على التعلم، وهو عبارة عن الكثير من المناقشات مع المعلمين المتعلقة بوسائل التعلم وابتكارات التعلم التي يمكن استخدامها في عملية التعلم (Nurwati (et.al.), 2021, 34).

يتبين مما سبق أن الإشراف الأكاديمي للمدير يبدأ من التخطيط المتعلق بتقييم شامل للاحتياجات يتم إجراؤها بالاشتراك مع المعلمين من أجل إعداد خطة وبرنامج إشرافي سنوي أو فصلي حتى يتم إخطار المعلم وإعلان استعداده للإشراف من قبل مدير المدرسة، ومن ثم انعكاس موجز مع المعلم حول ما تم في الملاحظة، ويثني المدير على أنشطة التعلم الاجتماعي والعاطفي التي قام بها المعلم، وبالتالي إعداد تقرير بنتائج الإشراف لجميع المعلمين.

المحور الخامس- الواقع النظري للكفايات الاجتماعية والعاطفية للمعلمين بالمدارس الرسمية للغات بمصر على ضوء الإشراف الأكاديمي للمدير:

يمكن توضيح واقع الكفايات الاجتماعية والعاطفية للمعلمين بالمدارس الرسمية للغات على ضوء الإشراف الأكاديمي للمدير من خلال ما يأتي:

أولًا- المدارس الرسمية للغات Governmental Language Schools:

بدأت فكرة إنشاء مدارس لغات حكومية منذ عام ١٩٧٧/ ١٩٧٨م؛ حيث كلَّف وزير التربية والتعليم – في ذلك الوقت- مديرة إدارة مصر الجديدة التعليمية بدراسة هذا المشروع وعرضه على مجلس وكلاء التربية والتعليم، ومجلس الدولة الذي قام بدراسة المشروع في عدة جلسات ثمَّ أقره، وأقر المصروفات له كمدارس تجريبية، تلا ذلك صدور قرار مجلس الوزراء في ٢٥/ ٧/ ١٩٧٨ بإنشاء ٤٠ فصلًا كبداية للتجربة في محافظة القاهرة منها

(٢٠) فصلًا بإدارة مصر الجديدة التعليمية، و(٢٠) فصلًا بباقي إدارات القاهرة، علاوة على (١٠) فصول بالجيزة تنمو سنويًّا حتى تكتمل (علي وآخرون، ٢٠١٦، ١٦٢).

وتمَّ تغيير مسمى المدارس التجريبية للغات والمدارس التجريبية المتميزة للغات إلى المدارس الرسمية للغات والمدارس الرسمية المتميزة للغات (وزارة التربية والتعليم ، ٢٠١٤، ٢١)، وزاد الإقبال على المدارس الرسمية للغات؛ ممَّا دفع الدولة إلى التوسع في عدد المدارس الرسمية للغات.

وقد استجابت الوزارة لإنشاء المدارس الرسمية للغات للمبررات الآتية: (أبو النور، ٢٠١٧، ٢٤٦)

١- التجريب كمنهج علمي، واكتشاف الكثير من النظريات التربوية.
٢- تخفيض الضغط على مدارس اللغات الخاصة.
٣- الحد من استغلال أصحاب مدارس اللغات الخاصة لأولياء أمور التلاميذ.
٤- تأخر تدريس اللغة الإنجليزية في مدارس التعليم العام حتى الصف السابع من الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي.
٥- عدم وجود مرحلة رياض أطفال بالسلم التعليمي في مصر.
٦- خروج المرأة للعمل؛ ممَّا أدَّى إلى البحث عن مؤسسة تربوية تستقبل الأطفال خاصة في سن رياض الأطفال والحضانة.

ويتمُّ القبول في مدارس اللغات الرسمية بدءًا من مرحلة رياض الأطفال على أن تخضع لخطط وبرامج وزارة التربية والتعليم، والإشراف عليها من قِبل مديرية التربية والتعليم التابع لها المدرسة، وأيضًا إدارة المدارس الرسمية للغات، وتطبق هذه المدارس مناهج المدارس العربية المناظرة على الدراسة بمراحل رياض الأطفال والتعليم الأساسي والتعليم الثانوي، أمَّا الرياضيات والعلوم يتمُّ تدريسهما باللغة الأجنبية الأولى التي يتمُّ تدريسها بالمدرسة، كما يتمُّ تدريس منهج المستوى الرفيع باللغة الأجنبية الأولى، ويتم تدريس اللغة الأجنبية الثانية في الحلقة الإعدادية من مرحلة التعليم الأساسي ومن الصف الرابع الابتدائي في المدارس المتميزة للغات (القصبي وآخرون، ٢٠٢٣، ١٠٢).

يتضح ممَّا سبق أنَّه تمَّ إنشاء المدارس الرسمية للغات والمتميزة للغات بكل المدن والأحياء والقرى المصرية؛ من أجل التغلب على مشكلة قوائم الانتظار في مدارس اللغة

العربية، وأيضًا تخفيف الضغط على المدارس الخاصة، والحد من استغلال هذه المدارس لأولياء الأمور.

ثانياً- أهداف المدارس الرسمية للغات:

تُعَدُّ المدارس الرسمية للغات إحدى الصيغ التعليمية التي تبلور بوضوح حرص الدولة ووزارة التعليم على التنمية الشاملة لمنظومة التعليم تحقيقًا لمتطلبات مجتمع المعرفة، وقد بذلت الدولة جهودها في سبيل نشر تلك النوعية من المدارس، وتحقيقًا لأهداف الدولة التي تسعي لتحقيقها من خلال سياستها التعليمية(بغدادي، ٢٠١٨، ٥٠).

وتهدف المدارس الرسمية للغات إلى ما يأتي: (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٤، ٢١)

١- التوسع في دراسة اللغات الأجنبية بجانب المناهج الدراسية المقررة.

٢- التوسع في استخدام الأساليب والوسائل التكنولوجية الحديثة؛ لتطوير العملية التعليمية.

٣- التوسع في ممارسة الأنشطة الرياضية والثقافية والفنية والعلمية، وغيرها من الأنشطة.

٤- اقتراح المشروعات التي تؤدِّي إلى تحقيق الترابط بين المدرسة والمنزل والبيئة والمدارس الأخرى ذات المرحلة التعليمية.

٥- رعاية الموهوبين والمتفوقين في جميع المجالات والاهتمام بهم.

٦- الاهتمام بترسيخ القيم الروحية والتربوية والأخلاقية، وتعميق الولاء للوطن والمواطنة.

وتجدر الإشارة إلى أنَّ المدارس الرسمية للغات تعمل على تحقيق هذه الأهداف، بالإضافة إلى تحقيق أهداف التعليم قبل الجامعي مع التوسع في دراسة اللغات الأجنبية بجانب المناهج الرسمية المقررة، واستخدام الأساليب التكنولوجية الحديثة، وممارسة الأنشطة الرياضية والثقافية والفنية والعلمية، ورعاية الموهوبين والمتفوقين والاهتمام بهم.

ثالثاً- مدير المدرسة الرسمية للغات:

صدر القرار الوزاري رقم (١٩٦) لسنة ٢٠١١م، بشأن الضوابط والمعايير الخاصة باختيار مديري المدارس التجريبية والمدارس الرسمية للغات من خلال ما يأتي: (وزارة التربية والتعليم ، ٢٠١١، مادة: ١)

١- الحصول على مؤهل عالٍ تربوي مناسب أو مؤهل عالٍ مناسب، بالإضافة إلى شهادة (إجازة) التأهيل التربوي.

٢- قضاء مدة أربع سنوات على الأقل في وظيفة معلم أول (أ).
٣- إجادة اللغة الأجنبية الأولى التي يتمُّ تدريسها بالمدرسة، ويفضَّل من اجتاز دورات تدريبية في تلك اللغة، وحصلوا على التقدير المطلوب وفقًا للقرارات الوزارية المنظمة.
٤- اجتياز برنامج التدريب المؤهِّل للوظيفة طبقًا لما تقرِّره الأكاديمية المهنية للمعلمين.
٥- توافر مهارات الإدارة التربوية، وارتفاع مستوى الكفاءة والجدارة للمرشح من واقع الملفات، وامتلاك الجوانب الأخلاقية والمهنية والثقافية التي تؤهِّله لشغل الوظيفة.
٦- يقدِّم تصورًا علميًّا قابلًا للتطبيق عن تطوير الأداء المدرسي في ضوء معايير الجودة ومخرجات التعليم المتوقَّعة.
٧- يتمُّ التفضيل أيضًا بناءً على الحصول على درجات علمية أعلى (الدكتوراه ، الماجستير، أو دبلوم الدراسات العليا).

ويشترط فيمن يتم اختياره لوظيفة مدير أو وكيل في المدارس الرسمية للغات والمدارس الرسمية المتميزة للغات أن يكون من الحاصلين على مؤهل عالٍ تربوي، وأن يكون من المتخصصين في اللغة الأجنبية الأولى التي يتمُّ تدريسها بالمدرسة أو من الذين سبق لهم تدريس مادة الرياضيات أو العلوم باللغة الأجنبية الأولى التي يتمُّ تدريسها بالمدرسة، وألَّا تقل مدة خبرته في مجال العمل بالمدارس الرسمية للغات عن خمس سنوات، وألَّا يكون موقَّعا عليه جزاء بالخصم من الأجر يتجاوز خمسة أيام، وألَّا يكون محالًا للمحاكمة التأديبية أو الجنائية عن مخالفات مالية أو مخالفات تمس الشرف أو الأمانة (مدني، ٢٠١٨، ١١٦).

ويتمُّ تشكيل لجنة بكل مديرية تعليمية بالمحافظات برئاسة مدير عام التعليم العام وعضوية مدير إدارة المدارس التجريبية الرسمية للغات ومدير إدارة الجودة بالمديرية، وتختص بالآتي: (محمود، مخلوف، محمد، ٢٠١٦، ٢١٧، ٢١٨)

أ- اختيار وتقييم مديري ووكلاء المدارس التجريبية الرسمية للغات والمدارس التجريبية الرسمية المتميزة للغات.
ب- متابعة مدى انتظام الدراسة على طول الفصلين الدراسيين.
جـ- تقدير مدى التقدم في عناصر جودة العملية التعليمية؛ وذلك بعقد مسابقات طلابية في كافة المجالات، وتنظيم برامج لرعاية الموهوبين والمتفوقين، وإعداد برامج علاجية للتلاميذ ضعاف المستوى، وعقد دورات تدريبية لجميع العاملين بالمدرسة من تربويين وإداريين وعمال وفق أدوات تقويم محدَّدة.

د- قدرة المدرسة على تفعيل دور المشاركة المجتمعية في خدمة أهداف العملية التعليمية.

هـ- الانضباط السلوكي وتفعيل ممارسة الأنشطة المختلفة داخل المدرسة.

و- بذل الجهود في إطار تفعيل استخدام تكنولوجيا التعليم في المدرسة.

ز- الاستخدام الأمثل للموارد المادية والبشرية المتاحة وحسن إداراتها، وتنمية قدرات المدرسين.

ح- نجاح المدرسة في الحصول على مصادر تمويل إضافية.

ط- حصول المدرسة على مراكز متقدمة في الامتحانات العامة وفي الأنشطة التربوية بأنواعها على مستوى المديرية أو على مستوى الجمهورية.

ي- حصول المدرسة على شهادة الاعتماد من الهيئة القومية للجودة وضمان الاعتماد في التعليم والحفاظ على هذا المستوى.

وتجدر الإشارة إلى أنَّه تختلف طبيعة المدارس الرسمية للغات عن المدارس الأخرى من حيث النواحي الإدارية والتنظيمية وطبيعة الإشراف؛ حيث تشرف جهات متعدِّدة على المدارس الرسمية؛ ممَّا يؤدِّي إلى تضارب الآراء وإعاقة سير العملية التعليمية داخل المدرسة، كما يُعَدُّ مدير المدرسة الرسمية للغات المدير الوحيد الذي يقوم بإدارة أربع مراحل تعليمية: رياض أطفال، وابتدائي، وإعدادي، وثانوي؛ وبالتالي فإنَّ العبء يكون أكثر على مديري تلك المدارس.

رابعاً- واقع الإشراف لمديري المدارس الرسمية للغات:

مر المجتمع المصري بالعديد من التغيرات والتي ظهرت من خلال التشريعات والقوانين والتي لم يقابلها تغييرات مماثلة لها في نمط الإشراف التربوي، حيث مازال يعاني من تعدد الجهات الإشرافية علي المدارس الرسمية للغات، إلى جانب أن ما يحدث من ممارسات في الإشراف التربوي ما زال بعيدا كل البعد عن أدبياته ونظرياته المختلفة التي تعني بتطوير المعلمين إذ نجد أن كثيرا من المديرين أبعد ما يكونوا عن ممارسة دورهم الرئيس لينشغلوا بأدوار جانبية لا تعود علي المعلم ولا الطالب بالفائدة المرجوة (عبداللطيف، جوهر، عبدالرحمن، ٢٠١٧، ٢١٦).

وثمة تأكيد على أن مدير المدرسة الرسمية للغات قيادة تربوية تنفيذية وإشرافية وعليه من المسئوليات ما يجعله يحتاج إلى كفايات تربوية متميزة، إلا أن بعض الإدارات تشكو من ضعف إما في القدرة على الإشراف والمتابعة والتقويم وإما في القدرة العلمية والتربوية وإما في حل مشاكل المعلمين وقد تكون إدارة متزمتة أو مهملة وبالتالي ينعكس ذلك سلبا

على كل عناصر العملية التربوية في المدرسة ويزيد من أعباء العملية التعليمية (أحمد، ٢٠٢١، ١١، ١٢).

ويتأثر دور مدير المدرسة الرسمية للغات في القيام بدوره الإشرافي بمدى قدرته الإشرافية على معلمي مدرسته بتخصصاتهم المختلفة، حيث إن المشرف التربوي المختص يوجه اهتمامه إلى تحسين عمل المعلم وعلاج نقاط الضعف؛ لزيادة كفاءته في الفصل الدراسي، كما أن مدير المدرسة قد يساعد المعلم في هذه النواحي أيضا، إلا أنه يزيد عليها ويكملها بتنسيق جهود جميع المعلمين، ورغم ذلك توجد العديد من جوانب القصور في أنماط الإشراف التربوي بالمدارس المصرية(عطية، ٢٠١٥، ٢٣٨، ٢٤٨).

وتؤكد إحدى الدراسات السابقة على أن أساليب الإشراف التربوي وممارساته لا تراعي إمكانات المدارس الرسمية للغات المحدودة، بالإضافة إلى قلة توفير فرص التدريب على أساليب الإشراف الجديدة، ونقص الاطلاع الشخصي على الجديد، والاعتماد على ما يتوافر لدى المعلمين من خبرات لنقلها نتيجة ضعف مستوى البحث العلمي وطرقه لديهم؛ نظرا لعدم اهتمامهم بتنمية المهارات الشخصية، وعدم وجود مسابقات خاصة للمعلمين تعمل على زيادة التنافس بين المعلمين، وتنمي مهارات البحث لديهم وجعل الاشتراك فيها مجال تميز للمعلم، إلى جانب إهمال سنوات الخبرة للمعلم وتميزه عن غيره من المعلمين، وقلة تقديم دعم فني، وروتينية المتابعة، وتقليدية الأداء، والتأخر في تقديم حلول عملية للمشكلات؛ نتيجة عدم تفعيل عملية الإشراف التربوي، والالتزام بالروتين في طريقة التحضير والمنهج الدراسي (مرزوق، ٢٠١٥، ٣٦٢).

يتضح مما سبق قلة اهتمام مديري المدارس الرسمية للغات بتطوير مهارات المعلمين أو تنميتهم مهنيا من خلال تحديد احتياجاتهم الأساسية، وذلك نتيجة ضعف الممارسات الإشرافية لدى مديري المدارس مما انعكس بالسلب على وسائل التواصل ما بين البيئات المدرسية والإدارية وبين أولياء الأمور، وأيضا على المستوى الأكاديمي الخاص بالطلاب، وذلك يبين مدى أهمية الممارسات الإشرافية لمديري المدارس. بحيث يعرف مشكلات المدارس وحاجاتها، فضلا عن معرفته بالكفايات والمهارات اللازمة للمعلمين.

خامسا- معلم المدرسة الرسمية للغات:

تتعدَّد أدوار معلم المدارس الرسمية ومهامه في ضوء أهداف تلك المدارس على النحو الآتي: (رضوان، سليمان، راغب، ٢٠٢٠، ٢٦١)

١- مهام ترتبط بالموف التعليمي؛ كالتمكُّن من التدريس الجيد واستراتيجياته باستخدام اللغة الأجنبية.

٢- مهام ترتبط بالانضباط في العمل المدرسي وتنظيمه؛ كتنظيم الوقت وإدارة الصف وحل الأزمات.

٣- مهام ترتبط بالبيئة خارج المجتمع المدرسي؛ كترسيخ مبادئ الانتماء والمحافظة على البيئة.

٤- مهام ترتبط بطبيعة الطلاب؛ كتنمية مهارات استخدام اللغة الأجنبية والتكنولوجيا.

ومن المشكلات التي تعاني منها المدارس الرسمية للغات ضعف مستوى طلبة هذه المدارس في اللغات الأجنبية؛ وذلك راجع إلى عدة عوامل؛ منها: ضعف إعداد المعلمين القائمين على تدريس اللغات الأجنبية بهذه المدارس، واقتصار التدريبات التي تقدَّم لهم على مناهج المدارس الحكومية التي يدرسها الطالب جنبًا إلى جنب مع المستوى الرفيع في اللغة الأجنبية الأولى التي حدث لها تهميش متعمَّدًا بداية من صدور الكتاب الدوري الذي جعل شراء كتب المستوى الرفيع أمرًا اختياريًا؛ ممَّا أدَّى إلى قلة الاهتمام بهذه المادة والتي كانت تميِّز الطالب في هذه المدارس دون غيرها (أبوحسين، ٢٠٢٠، ١٢٤).

ويشير واقع كفايات التعلم الاجتماعي والعاطفي لدى المعلمين بالمدارس الرسمية للغات إلى قلة امتلاك معلمي المدارس الرسمية للغات إلى كثير من الكفايات التي تؤهلهم، وتمكنهم من قيادة فصولهم بجدارة وتميز، وتقديم الخدمات لكافة الطلاب في العملية التعليمية، وذلك نتيجة لضعف ما تقدمه وزارة التربية والتعليم من برامج إعداد وتدريب وتنمية مهنية لمعلمي المدارس الرسمية للغات. بالإضافة إلى كونهم في حالة عدم نشاط واستعداد دائم؛ للقيام بواجباتهم الوظيفية التي ترتكز على تقديم الخدمات للطلاب (خليل، بدوي، السيد، ٢٠٢٢، ٨٥).

وثَمَّة تأكيد على إهمال المعلمين للنواحي العاطفية لصالح الإنجازات الأكاديمية؛ ممَّا يعكس الحاجة الماسة إلى العمل على تنمية هذا السلوك لدى المعلمين في المدارس الرسمية للغات، وعدم البقاء داخل القالب الروتيني للعلاقة بين المعلم وزملائه أو بين المعلم والطلاب (خليل، بدوي، السيد، ٢٠٢٢، ٩٢).

يتبيَّن ممَّا سبق أنَّ المدارس الرسمية للغات تستلزم توفير نوعية من المعلمين الحاصلين علي درجات علمية ودراسات خاصة في اللغات؛ حيث يشير الواقع إلى وجود عجز شديد في المعلمين بالمدارس الرسمية للغات، خاصة في مواد اللغة الإنجليزية والرياضيات والعلوم باللغة الإنجليزية لمراحل رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية و المرحلة الإعدادية، وذلك يرجع إلى سوء توزيعهم على الإدارات المختلفة والمدارس في كل إدارة

تعليمية. إلى جانب عجز ميزانية التعليم كأحد أهم الأسباب الصريحة التي تؤدي إلى المشكلة.

المحور السادس: الواقع الميداني للكفايات الاجتماعية والعاطفية لدى معلمي المدارس الرسمية للغات بكفر الشيخ على ضوء الإشراف الأكاديمي للمدير:

يعرض البحث في هذا المحور واقع الكفايات الاجتماعية والعاطفية لدى معلمي المدارس الرسمية للغات بكفر الشيخ على ضوء الإشراف الأكاديمي للمدير؛ وذلك على النحو الآتي:

أولًا: إجراءات الدراسة الميدانية:

تسير إجراءات الدراسة الميدانية على النحو الآتي:

١- أهداف الدراسة الميدانية:

هدفت الدراسة الميدانية إلى ما يلي:

أ- التعرُّف على مدى توافر الكفايات الاجتماعية والعاطفية لدى معلمي المدارس الرسمية للغات بكفر الشيخ من خلال: (الوعي الذاتي، والإدارة الذاتية، والوعي الاجتماعي، ومهارات العلاقات، واتخاذ القرارات المسئولة).

ب- التعرُّف على واقع الإشراف الأكاديمي لمدير المدرسة من خلال الإشراف المباشر، والإشراف غير المباشر، والإشراف التعاوني، ودوره في تحسين الكفايات الاجتماعية والعاطفية.

جـ- التعرُّف على أهم المعوقات التي تحول دون تحسين الكفايات الاجتماعية والعاطفية لدى المعلمين بالمدارس الرسمية للغات في محافظة كفر الشيخ.

٢- عينة الدراسة:

تتميَّز محافظة كفر الشيخ بالموقع المطل على البحر المتوسط شمالًا بطول ١٢٠كم، وعلى نهر النيل غربًا بطول ٩٥كم، وامتلاكها الكثير من مقومات التنمية والاستثمار والسياحة مع تنوع مواردها الطبيعية والبشرية والمناخية؛ حيث تتمتَّع المحافظة بتنوع في الحياة الطبيعية؛ بسبب تنوع البيئات وتنوع طوبوغرافية الأرض، ويمكن تصنيف البيئات الطبيعية في المحافظة إلى ثلاثة أنواع رئيسية؛ وهي: بيئات زراعية وحضرية، وبيئات ساحلية، وأراضي رطبة، والتي تنفرد كل منها بما يميزها من الحياة الحيوانية والنباتات والتنوع الأحيائي الخاص بها. (محافظة كفرالشيخ، ٢٠١٩، ٤).

وتقدر مساحة محافظة كفر الشيخ بنحو ٣٧٤٨.١٢١ كم٢، وتعد الثالثة بعد الشرقية والدقهلية بين محافظات دلتا مصر من حيث المساحة بنسبة (١٥.٧) من مساحة الدلتا، ويبلغ عدد سكانها (٣.٧) مليون نسمة، وتتكوَّن المحافظة من ثلاث عشرة مدينة، و (٢٠٨) ناحية، و (٤٣) قرية رئيسة، و(١٦١) قرية تابعة، و (١٦٦٠) تابع ما بين (كفر، وعزبة) (موسوعة المحيط، ٢٠١٩، ١).

وتُعَدُّ الزراعة النشاط الاقتصادي الرئيس لسكان محافظة كفرالشيخ وأيضًا الصيد، وخاصةً في الأراضي الجنوبية للمحافظة والأراضي المطلة على نهر النيل فرع رشيد، وتوجد بالمحافظة كافة أنواع المحاصيل النقدية والخضر والفاكهة، وكذلك يسهم النشاط الصناعي بقوة بجانب النشاط الزراعي بمدن كفر الشيخ ودسوق ومطوبس وبلطيم والحامول، كما احتلت المحافظة المرتبة السادسة عشر عام ٢٠٠٦ في ترتيب المحافظات المصرية الموجودة في وادي النيل والدلتا من حيث جودة الحياة ورُقي مستوى الخدمات (https://www.marefa org,2023).

ويعرف مجتمع الدراسة بأنَّه جميع المفردات التي يستهدف البحث دراستها؛ لتحقيق نتائج دراسته، ومن ثَمَّ فهو كافة العناصر التي يرغب الباحث في إجراء استطلاع لآرائها (خطاب، ٢٠٠٣، ١٥٩).

وتجدر الإشارة إلى أنَّ دراسة المجتمع الأصلي بأكمله من الصعوبة بمكان؛ لذا قام الباحث بأخذ عينة عشوائية ممثّلة من (وكلاء المدارس الرسمية للغات، والمعلمين)، اعتمد فيها على المعادلة التالية؛ لتحديد حجم عينة البحث، والتي تكتب على الصورة الآتية: (Thompson, 2012, 10)

$$n= \frac{N \times P\,(1-P)}{[N-1 \times (d^2 \div Z^2) + P\,(P-1)]}$$

حيث إنَّ

n= حجم العينة، N = حجم المجتمع ، z = الدرجة المعيارية المقابلة لمستوى الدلالة ٠.٩٥ وتساوي ١.٩٦، d= نسبة الخطأ (٥%) ، p= نسبة توفر الخاصية والمحايدة وتساوي(٠.٥٠)؛ وبالتالي تكون عينة البحث من تطبيق المعادلة كالآتي:

$$n= \frac{1293 \times 0.5\,(1-0.5)}{[1293-1 \times (0.05)^2 \div (1.96)^2 + 0.5\,(1-0.5)]}$$

$$n = \frac{323.25}{1.0907}$$

$$n = 296.343$$

ويمكن توضيح مجتمع الدراسة والعينة من خلال الجدول الآتي:

جدول(١): يبيِّن عدد الإدارات التعليمية ومدارس اللغات والوكلاء والمعلمين بمحافظة كفرالشيخ

م	الإدارات التعليمية	عدد مدارس اللغات	عدد الوكلاء	عدد المعلمين
المجتمع الأصلي	١٣	٢٩	٢٢بالإضافة إلى ١١ تكليف مؤقت	١٢٦٠
عينة البحث	٧	١٨	١٧	٣٢٠

المصدر :(إدارة الإحصاء والمعلومات: إجمالي عدد الإدارات التعليمية والمدارس والوكلاء والمعلمين- مديرية التربية والتعليم بكفرالشيخ- ٢٠٢٣).

يتبيَّن من الجدول السابق أنَّ عدد الإدارات التعليمية بمحافظة كفر الشيخ (١٣) إدارة، و(٢٩) مدرسة رسمية للغات، و(٣٣) وكيلًا لمدارس اللغات، وبلغ عدد المعلمين بالمدارس الرسمية للغات بالمحافظة حوالي (١٢٦٠) معلمًا، وتمَّ إجراء الدراسة الميدانية على عينة (٧) إدارات تعليمية، و(١٨) مدرسة رسمية للغات، و (١٧) وكيلًا، و (٣٢٠) معلمًا، وقد أجاب على الاستبانة (١٧) وكيلًا و (٢٨٠) معلمًا وكان الفاقد من المعلمين (٤٠) استبانة.

٣- أداة الدراسة الميدانية:

اعتمد البحث على الاستبانة، والتي تمَّ إعدادها كأداة أساسية لإجراء الدراسة الميدانية.

أ- وصف أداة الدراسة الميدانية:

اشتملت الاستبانة على (٧٢) مفردة كما في الجدول الآتي:

جدول (٢) : وصف محاور الاستبانة

المحاور	التنفيذ/ الكفايات	عدد المفردات		إجمالي الاستبانة
المحـــور الأول: تنفيـــذ الإشـــراف الأكاديمي لمدير المدرسة	إشراف مباشر	٩	٢٧	٧٢
	إشراف غير مباشر	٩		
	إشراف تعاوني	٩		
المحـــور الثـــاني: الكفايـــات الاجتماعيـــة والعاطفيـــة لـــدى المعلمين	الوعي الذاتي	٩	٤٥	
	الإدارة الذاتية	٩		
	الوعي الاجتماعي	٩		
	مهارات العلاقات	٩		
	اتخاذ القرارات المسئولة	٩		

يتضح من الجدول السابق أنَّ الاستبانة تتضمَّن محورين؛ هما: المحور الأول (٢٧) مفردة، والمحور الآخر (٤٥) مفردة؛ وبالتالي فإنَّ الكفايات الاجتماعية والعاطفية الأكبر من حيث عدد المفردات؛ ويرجع ذلك إلى اشتمالها على عدد كبير من الكفايات للمعلمين.

ب- صدق الاستبانة:

تمَّ حساب درجة الصدق لأداة الدراسة الميدانية من خلال ما يأتي:

(١) **الصدق الظاهري:** وذلك من خلال عرض الاستبانة في صورتها المبدئية على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص **(ملحق ١)**؛ من أجل إبداء آرائهم وملاحظاتهم حولها، وأيضًا حول مفرداتها من حيث الملائمة ومدى الانتماء للبعد، وبالإضافة إلى صدقها في الكشف عن البيانات والمعلومات المطلوبة للدراسة، إلى جانب مدى وضوح المفردة وسلامة صياغتها، واقتراح طرق تحسينها من خلال الحذف أو تعديل المفردات وغير ذلك ممَّا يرونه مناسبًا.

(٢) **صدق الاتساق الداخلي؛** حيث تبيَّن أنَّ كل معاملات الارتباط بين محاور الاستبانة ذات قيم مرتفعة دالة عند(0.01).

جـ- ثبات الاستبانة، تعطي الاستبانة الثابتة نفس النتائج إذا قيس نفس الشيء مرات متتالية، وتمَّ حساب معامل الثبات عن طريق معامل ألفا كرونباخ، حيث يُعَدُّ أنسب طريقة مع الاستبانة؛ لأنَّ المفردات تحتاج إلى الإجابة عنها وفق تدريج ثلاثي وذلك وفقًا للمعادلة الآتية: (أبوعلام، ١٩٩٨، ٤٢٨)

$$\text{معامل ثبات ألفا} = \frac{\text{ن}}{\text{ن}-١}\left(١ - \frac{\text{مج ع ق}}{\text{ع ك}}\right)$$

حيث ن = عدد بنود الاستبانة .

ع ق = تباين البند الواحد من الاستبانة .

ع ك = التباين الكلى للاستبانة .

وقد تمَّ حساب الثبات كالآتي :-

جدول (٣) معامل ثبات ألفا كرونباخ لمحاور الاستبانة

المحاور	التنفيذ/ الكفايات	عدد المفردات	معامل ثبات ألفا كرونباخ
المحور الأول	إشراف مباشر	٩	٠.٨٨
	إشراف غير مباشر	٩	٠.٧٩
	إشراف تعاوني	٩	٠.٨٦
المحور الثاني	الوعي الذاتي	٩	٠.٨٢
	الإدارة الذاتية	٩	٠.٨١
	الوعي الاجتماعي	٩	٠.٩١
	مهارات العلاقات	٩	٠.٨٥
	اتخاذ القرارات المسئولة	٩	٠.٩٢

يتبيَّن من الجدول السابق أنَّ قيمة معاملات الثبات مرتفعة، ممَّا يشير إلى تجانس مفردات الاستبانة، ومن ثمَّ ثباتها وصلاحيتها للتطبيق .

٥- إجراءات تطبيق الاستبانة:

أ- بدأ تطبيق الاستبانة في صورتها النهائية على أفراد العينة خلال الفترة من ٥ مايو ٢٠٢٣ وحتى ٢٠ يونيو ٢٠٢٣م.

ب- قام الباحث بتوزيع الاستبانة على أفراد العينة المتمثلة في وكلاء ومعلمي المدارس الرسمية للغات بمحافظة كفر الشيخ.

جـ- تمَّ توزيع الاستبانة على أفراد العينة والبالغ عددهم (١٧) وكيلًا، (٣٢٠) معلمًا، وقد بلغ عدد أفراد العينة التي تمَّ الاستلام منها واستيفاء استماراتهم (١٧) وكيلًا، (٢٨٠) معلمًا.

د- بعد تطبيق الاستبانة على عينة البحث قام الباحث بتصحيح الاستجابات وفق طريقة ليكرت الثلاثي على النحو الآتي:

- موافق بدرجة كبيرة = ٣
- موافق بدرجة متوسطة = ٢
- موافق بدرجة ضعيفة = ١

٥- المعالجة الإحصائية :

تمَّ الاعتماد في التحليل الإحصائي للبيانات على الأساليب الإحصائية الآتية:

أ- **المتوسط الحسابي=**

$$\frac{(ك١ \times ٣ + ك٢ \times ٢ + ك٣ \times ١)}{ن}$$

أو

$$\frac{\text{مجموع الدرجات}}{\text{عدد الأفراد}}$$

ب- يتم الحكم على مدى تحقُّق المفردات من خلال الجدول الآتي:

جدول (٤) : مستوى التحقُّق لمفردات الاستبانة

المدى	مستوى الاستجابة
١ – ١.٦٦	**منخفضة**
١.٦٧ – ٢.٣٣	**متوسطة**
٢.٣٤ – ٣	**مرتفعة**

ثانياً: **عرض وتحليل نتائج الدراسة الميدانية**:

تمَّ تناول نتائج الدراسة الميدانية من خلال ما يأتي:

١ – تنفيذ الإشراف الأكاديمي:

تمَّ عرض الإشراف الاكاديمي لمدير المدرسة الرسمية للغات على النحو الآتي:

أ- إشراف مباشر:

يشتمل المحور على (٩) مفردات في مجال الإشراف المباشر لمديري المدارس الرسمية للغات، والتكرارات والمتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة إزاء كل مفردة، وذلك كما في الجدول الآتي:

جدول (٥) : المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة في مجال الإشراف المباشر

م	المفردة	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	المتوسط الحسابي	التقدير	الترتيب
١	يتم توجيه المدير للمعلم بشكل مباشر	٦٠	١٨٣	٥٤	٢.٠٢٠	متوسط	٢
٢	يرتبط نشاط الإشراف باحتياجات المعلمين في المدارس	٥٦	٦٤	١٧٧	١.٥٩٣	منخفض	٩
٣	يحدد المدير لكل معلم أهدافه الخاصة؛ لمساعدته على تحسين أدائه	٧٨	١١٤	١٠٥	١.٩٠٩	متوسط	٣
٤	يحث المعلم على تنمية ذاته مهنيًا؛ لتنمية مهاراته المهنية	١٩٢	٨٧	١٨	٢.٥٨٦	مرتفع	١
٥	يرشد المعلم إلى المرونة عند تطبيق استراتيجيات التعلم	٤٦	٨٨	١٦٣	١.٦٠٦	منخفض	٨
٦	يساعد في تشخيص الصعوبات التي تواجه المعلم في الموقف التعليمي	٤٦	١٥٦	٩٥	١.٨٣٥	متوسط	٤
٧	يتدخل في توجيه المعلم حين يتخذ إجراءات غير سليمة	٢٤	١٧٣	١٠٠	١.٧٤٤	متوسط	٦
٨	يساعد المعلم في توضيح مواطن الضعف في أدائه	٤٠	١٦٧	٩٠	١.٨٣٢	متوسط	٥
٩	يحدد معايير تقييم أداء المعلمين في بداية العام الدراسي	٣٧	٧٩	١٨١	١.٥١٥	متوسط	٧
	تقدير البعد				١.٨٤٩	متوسط	

يُلاحَظ من الجدول السابق أنَّ المتوسطات الحسابية لاستجابات الوكلاء والمعلمين بالمدارس الرسمية للغات لمفردات الإشراف المباشر للمدير تتراوح ما بين (٢.٥٨) ، و(١.٥٩) ومتوسط عام (١.٨٤) متوسط؛ وذلك وفقًا لما يأتي:

(١) استجابات حصلت على مرتبة مرتفعة من حيث الحدوث؛ وهي: يحث المعلم على تنمية ذاته مهنيًا؛ لتنمية مهاراته المهنية؛ حيث حصلت المفردة على متوسط حسابي(٢.٥٨) مرتفع، ويرد ذلك إلى أنَّه يتمُّ جذب المتميزين وذوي المؤهلات والخبرة للعمل كمديرين للمدارس الرسمية للغات، والارتكاز على معايير الجدارة والكفاءة والفاعلية، وليس فقط على معايير الأقدمية، إلى جانب أنَّ من أدوار مدير المدرسة الرسمية للغات الإسهام في النمو المهني للمعلم من خلال تلمُّس احتياجاته التدريبية واقتراح البرامج المناسبة له، ومتابعة التحاقه بما يحتاج إليه من البرامج داخل المدرسة وخارجها وتقويم آثارها في أدائه.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (رزق، ٢٠١٣) على ضرورة جذب المتميزين وذوي الخبرة والمؤهلات للعمل كمديرين بالمدارس الرسمية للغات، والاعتماد على معايير الكفاءة والجدارة والفاعلية، وليس فقط على معايير الأقدمية، إلى جانب تحفيز الراغبين في التقدُّم إلى وظائف مديري المدارس التجريبية على بذل كل الجهود لتحقيق أعلي مستويات التنمية المهنية، كما يتمُّ اختيار مديري المدارس من خلال اجتياز الاختبارات التي تكشف عن معارفهم ومهاراتهم وقدراتهم الإدارية والفنية، وتمكنهم من استخدام لغة أجنبية، وتقيس مهاراتهم في مجال الحاسب الآلي، وأيضًا تقديم خطة متكاملة للارتقاء وتحسين المدرسة التي يرغب في التقدم للعمل مديرًا لها.

(٢) استجابات حصلت على المرتبة المتوسطة من حيث الحدوث؛ وتمَّ ترتيبها تنازليًّا على النحو الآتي:

(أ) يتمُّ توجيه المدير للمعلم بشكل مباشر؛ حيث حصلت على متوسط حسابي (٢.٠٢).

(ب) يحدِّد المدير لكل معلم أهدافه الخاصة؛ لمساعدته على تحسين أدائه، بمتوسط حسابي (١.٩٠).

(جـ) يساعد في تشخيص الصعوبات التي تواجه المعلم في الموقف التعليمي، بمتوسط حسابي (١.٨٣).

يتضح من قراءة المفردات السابقة قلة اهتمام عدد من مديري المدارس الرسمية اللغات بتوجيه بعض المعلمين بشكل مباشر، أو وضع برنامج لتلبية احتياجات المنهج الدراسي وطرق تنفيذه، أو حتى تشخيص الصعوبات التي تواجه المعلم في الموقف التعليمي، وقد يرجع ذلك إلى أنَّ جهد مدير المدرسة ووقته يضيع في المشكلات الإدارية والمسئوليات المالية، ولا يكاد يتفرغ للعملية التربوية، إلى جانب قلة المعرفة بالأساليب الإشرافية الفعَّالة، وعدم القدرة على إدراك الذات، وتوقُّف التطور الشخصي، وعدم القدرة على التدريب، وضعف القدرة على العمل الجماعي.

(٣) استجابات حصلت على المرتبة المنخفضة من حيث الحدوث؛ وهي: يرتبط نشاط الإشراف باحتياجات المعلمين في المدارس؛ حيث حصلت على متوسط حسابي (١.٥٩)، ويفسر ذلك قلة الاهتمام باحتياجات المعلمين في المدارس الرسمية للغات، إلى جانب معاناة المعلمين– بدرجة كبيرة– من العديد من المشكلات والصعوبات على المستوى المهني داخل المدارس، بالإضافة إلى أنَّهم في حاجة شديدة إلى وجود إدارة مرحبة تعمل بصورة أكثر إيجابية وانفتاحًا؛ حيث إنَّ من أدوار مدير المدرسة

الرسمية للغات الإشراف على المعلمين وزيارتهم في الفصول، والاطلاع على أعمالهم ونشاطهم، ومشاركاتهم في اتخاذ معظم القرارات المتعلقة بالعملية التعليمية.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة (محمود، مخلوف ، محمد ، ٢٠١٦)، التي تؤكِّد على أنَّ من مواطن الضعف بالمدارس الرسمية للغات ضعف بعض الكفايات لمديري المدارس الرسمية للغات، حيث لا يتم تطبيق جميع شروط الاختيار، ويكتفي بانطباق أحد الشروط على المتقدم للوظيفة، كما أنَّ المقابلة الشخصية لا يمكن أن تقيس بعض الجوانب المهمة في شخصية المدير؛ مثل:

- امتلاك مهارات التخطيط.
- الإلمام بطرق التدريس المختلفة.
- المرونة في العمل.
- مدى تحقيق الرضا الوظيفي.

ب- إشراف غير مباشر:

يتضمَّن المحور (٩) مفردات في مجال الإشراف غير المباشر لمديري المدارس الرسمية للغات؛ وتمَّ توضيح ذلك في الجدول الآتي:

جدول (٦) : المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة في مجال الإشراف غير المباشر

م	المفردة	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	المتوسط الحسابي	التقدير	الترتيب
١	يوجه المعلم إلى الاعتماد على خبراته الذاتية من أجل تحسين المستوى التعليمي	٨٠	١٥٧	٦٠	٢.٠٦٧	متوسط	٤
٢	يدعم الأهداف التي يحددها المعلم لأوجه النشاط التعليمي المختلفة	١٦٨	٩٣	٣٦	٢.٤٤٤	مرتفع	١
٣	ينسق جهود المعلمين ومساعدتهم على العمل الجاد؛ من أجل تحقيق أهداف المدرسة	٦٧	١٥٢	٧٨	١.٩٦٣	متوسط	٦
٤	يعمل الإشراف على معرفة الاحتياجات التدريبية للمعلمين وتلبيتها	٣٠	١٨٠	٨٧	١.٨٠٨	متوسط	٨
٥	يتم الإشراف التعليمي في أي وقت من اليوم الدراسي أو خارجه	٩٠	١٦٢	٤٥	٢.١٥٢	متوسط	٣
٦	يحث الإشراف الأكاديمي المعلم على حل مشكلات التعلم	٣٨	١٧١	٨٨	١.٨٣٢	متوسط	٧
٧	يساعد المعلم على الرجوع إلى خبراته وقدراته ومصادره الخاصة	٤٠	٢١٠	٤٧	١.٩٧٦	متوسط	٥
٨	يعزِّز قدرة المعلمين على تحديد الأنشطة التي يحتاجون إليها	١٢٣	١٢١	٥٣	٢.٢٣٦	متوسط	٢
٩	يحث المعلمين على تشخيص مشكلات التعلم في النشاط الإشرافي	٤٩	١٠١	١٤٧	١.٦٧٠	متوسط	٩
	تقدير البعد				١.٠٠٨	منخفض	

يتضح من الجدول السابق أنَّ المتوسطات الحسابية لاستجابات الوكلاء والمعلمين بالمدارس الرسمية للغات لمفردات الإشراف غير المباشر للمدير تتراوح ما بين (٢.٤٤)، و(١.٦٧) ، ومتوسط عام (١.٠٨) منخفض؛ وذلك وفقًا لما يأتي:

(١) استجابات حصلت على مرتبة مرتفعة من حيث الحدوث؛ وهى : يدعم الأهداف التي يحددها المعلم لأوجه النشاط التعليمي المختلفة؛ حيث حصلت المفردة على متوسط حسابي(٢.٤٤) مرتفع، ويفسر ذلك أن تدعيم مديري المدارس الرسمية للغات في تحديد الأهداف يساعد في اختيار أوجه النشاط التعليمي المناسبة التي تمكِّن المعلم من تزويد المتعلم بالخبرات المفيدة بطريقة مثمرة وفعالة، كما تمكِّنه من اختيار النشاط التعليمي الذي يؤدِّي إلى تحقيق المهام التعليمية على النحو الأفضل، إلى جانب أنَّ

تحديد الأهداف يساعد على وضوح الرؤية؛ فأي عمل ناجح لا بد من أن يكون موجَّهًا نحو تحقيق أهداف محدَّدة ومقبولة.

(٢) استجابات حصلت على المرتبة المتوسطة من حيث الحدوث؛ وتمَّ ترتيبها تنازليًّا على النحو الآتي:

(أ) يعزِّز قدرة المعلمين على تحديد الأنشطة التي يحتاجون إليها؛ حيث حصلت على متوسط حسابي (٢.٢٣).

(ب) يتمُّ الإشراف التعليمي في أي وقت من اليوم الدراسي أو خارجه، بمتوسط حسابي (٢.١٥).

(جـ) يوجِّه المعلم إلى الاعتماد على خبراته الذاتية؛ من أجل تحسين المستوى التعليمي، بمتوسط حسابي (٢.٠٦).

وتجدر الإشارة في ضوء المفردات السابقة إلى أنَّه رغم أهمية دور مدير المدرسة الإشرافي في تسيير الأمور بهدف تحقيق الأهداف المرجوة، إلا أنَّ مشكلة عبء الدور الإداري والفني التي تجعل المدير يصرف وقته وجهده للقيام بالدور الإداري على حساب تعزيز قدرة المعلمين على تحديد الأنشطة، أو توجيه المعلم إلى الاعتماد على خبراته الذاتية؛ من أجل تحسين المستوى التعليمي، وذلك يوضح مدى معاناة المعلمين بالمدارس الرسمية للغات؛ بسبب مواجهتهم المشكلات على المستوى المهني داخل المدارس، ومن ثمَّ تؤكد دراسة (**عبدالرحمن، ٢٠١٧**) على أهمية دعم معلمي المدارس الرسمية للغات معنويًّا؛ وذلك من خلال العمل على زيادة مساحة تواصل الإدارة معهم؛ بحيث تعمل بصورة أكثر إيجابية وانفتاحًا في ممارسة النشاط الإشرافي ومساعدة المعلمين في الحد من المشكلات المهنية التي يواجهونها أثناء قيامهم بأعمالهم المدرسية المختلفة.

(٣) استجابات حصلت على المرتبة المنخفضة من حيث الحدوث؛ وهي : يحث المعلمين على تشخيص مشكلات التعلم في النشاط الإشرافي؛ حيث حصلت على متوسط حسابي (١.٦٧)، ويرجع ذلك إلى ضعف مهارات الإشراف لدى مدير المدرسة، ومن ثمَّ عدم القدرة على تشخيص مشكلات التعلم في النشاط الإشرافي، إلى جانب ضعف الثقة المتبادلة بين المدير والمعلمين مع ضعف الإحساس بالأمان التنظيمي؛ ممَّا ترتَّب عليه خوف المعلم من التعامل مع مشكلات العملية التعليمية؛ ممَّا يؤثِّر سلبًا في تحقيق الأهداف العليا للمدرسة من إعداد التلميذ نفسيًّا، وجسديًّا، وعقليًّا، واجتماعيًّا، ليتكيَّف مع المجتمع المعاصر.

ويؤكِّد هذه النتائج دراسة (**أحمد، ٢٠٢١**)، التي توضح أنَّ مدير المدرسة الرسمية للغات قيادة تربوية تنفيذية وإشرافية، وعليه من المسئوليات ما يجعله يحتاج إلى كفايات تربوية متميزة، إلا أن الواقع يشير إلى ضعف بعض المديرين إمَّا في القدرة على الإشراف والمتابعة والتقويم، وإمَّا في القدرة العلمية والتربوية، وإمَّا في حل مشاكل المعلمين، وقد تكون إدارة ديكتاتورية أو مهملة؛ وبالتالي ينعكس ذلك سلبًا على كل عناصر العملية التعليمية في المدرسة ويزيد من أعباء المعلمين في المدارس.

جـ- إشراف تعاوني:

يشتمل المحور على(٩) مفردات في مجال الإشراف التعاوني لمديري المدارس الرسمية للغات؛ وتمَّ توضيح ذلك في الجدول الآتي:

جدول (٧) : المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة في مجال الإشراف التعاوني

م	المفردة	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	المتوسط الحسابي	التقدير	الترتيب
١	يقدّم المدير خدمة الإشراف للمعلمين مع مراعاة التقدير المتبادل	٤٨	٧٧	١٧٢	١.٦٠٣	منخفض	٩
٢	يتعاون مدير المدرسة مع المعلمين في تبادل الآراء والخبرات المهنية	٤٣	٩٣	١٦١	٢.٣٩٧	مرتفع	٢
٣	يتعامل مدير المدرسة مع المعلمين على أنَّهم زملاء أثناء عملية الإشراف	١٧٤	٦٧	٥٦	٢.٢٢٦	متوسط	٣
٤	يحرص المدير من خلال الإشراف على رفع مستوى الأداء التدريسي للمعلمين	٩١	١٨٢	٢٤	٢.٦٤٦	مرتفع	١
٥	يتعاون مع المعلم في توفير بيئة صفية آمنة وحافزة على المشاركة والتفاعل الإيجابي .	٢٠٨	٧٣	١٦	١.٩٩٧	متوسط	٤
٦	يحفِّز المعلمين على تبادل الخبرات فيما بينهم عن طريق تبادل الزيارات الصفية المنظمة في المدرسة	٨٧	١٢٢	٨٨	١.٨٥٢	متوسط	٦
٧	يعتمد المدير في الإشراف على خصائص وحالة المعلم	٥٤	١٤٥	٩٨	١.٨٦٥	متوسط	٥
٨	يشعر المعلمون بالراحة النفسية عندما يتم الإشراف من قبل مدير المدرسة	٦٠	١٣٧	١٠٠	١.٧٠٤	متوسط	٧
٩	يوجه المعلمين إلى أساليب وأدوات تقويم جديدة من أجل تقويم تعلم الطلاب	٥٣	١٠٣	١٤١	١.٦٦٦	متوسط	٨
	تقدير البعد				١.٦٠٣	منخفض	

يتبيَّن من الجدول السابق أنَّ المتوسطات الحسابية لاستجابات الوكلاء والمعلمين بالمدارس الرسمية للغات لمفردات الإشراف التعاوني للمدير تتراوح ما بين (٢.٦٤) ، و (١.٦٠)، ومتوسط عام (١.٦٠) منخفض؛ وذلك وفقا لما يأتي:

(١) استجابات حصلت على مرتبة مرتفعة من حيث الحدوث؛ وهى : يحرص المدير من خلال الإشراف على رفع مستوى الأداء التدريسي للمعلمين؛ حيث حصلت المفردة على متوسط حسابي (٢.٦٤) مرتفع، ويُرِدُّ ذلك إلى أنَّ مدير المدرسة الرسمية للغات يقوم بعملية ملاحظة مباشرة ومستمرة لنشاط المعلم داخل الفصل وخارجه؛ حيث إنَّ من مهام مدير المدرسة الاهتمام بنمو المعلمين ومتابعة واقتراح السبل اللازمة لتحسين فاعلية الأداء التدريسي وتحسين طرائقه، كما أنَّ الدور الإشرافي لمدير المدرسة يقتضي منه العمل– بصفة مستمرة– لتطوير مستوى المعلمين؛ وذلك عن طريق توفير أنواع الخبرات التي تساعدهم في تحسين الأداء التدريسي، كما أنَّ مفردة: يتعاون مدير المدرسة مع المعلمين في تبادل الآراء والخبرات المهنية، حصلت على متوسط حسابي مرتفع (٢.٣٩) وذلك لأنَّ مدير المدرسة يشجع الدروس التوضيحية؛ لتبادل الخبرات مع المعلمين، كما يعمل مدير المدرسة على تنمية مجتمعات التعلم المهنية؛ وذلك من خلال وعيه بمدى أهمية تبادل الآراء والخبرات المهنية لاستدامة تلك المجتمعات؛ حيث إنَّ انخراط المعلمين في مجموعات يسهم في توليد الأفكار وتبادل الآراء والحد من العزلة والعمل المنفرد.

ويتَّفق ذلك مع نتائج دراسة(قطاف، ٢٠١٧)، التي توصَّلت إلى أنَّ الإشراف يسعى إلى تحسين مستوى أداء المعلمين، وتطوير طرق التدريس وتنويعها؛ حيث إنَّ الإنسان بطبيعته يحتاج إلى مساعدة الغير؛ وبالتالي تتبع حاجة المعلم لمن يتابع عمله ويقوم بتوجيهه بشكل مستمر، كما يسعى الإشراف إلى تحقيق مجموعة من الأهداف منها مساعدة المعلمين على اتباع أفضل الأساليب التربوية والاستفادة منها في التدريس، والإشراف على المواقف التعليمية، وتنظيم البيئة التدريسية.

(٢) استجابات حصلت على المرتبة المتوسطة من حيث الحدوث؛ وتم ترتيبها تنازليًّا على النحو الآتي:

(أ) يتعامل مدير المدرسة مع المعلمين على أنَّهم زملاء أثناء عملية الإشراف؛ حيث حصلت على متوسط حسابي (٢.٢٢).

(ب) يتعاون مع المعلم في توفير بيئة صفية آمنة وحافزة على المشاركة والتفاعل الإيجابي، بمتوسط حسابي (١.٩٩).

(ج) يعتمد المدير في الإشراف على خصائص وحالة المعلم، بمتوسط حسابي (١.٨٦).

يتضح من المفردات السابقة أنَّ العلاقة بين المدير وبعض المعلمين بالمدارس الرسمية للغات يغلب عليها تغليب الأهداف الشخصية فوق الأهداف العامة للمدرسة، وأصبح المدير يجامل بعض المعلمين– بدرجة كبيرة– على حساب العمل المدرسي وأهدافه، الأمر الذي نتج عنه تكاسل معظم المعلمين في أداء عملهم، فانخفض عطاؤهم وإنتاجيتهم، بالإضافة إلى سوء فهم المعلمين في المدارس الرسمية للغات والنظرة السلبية تجاه مدير المدرسة؛ حيث يظنُّ المعلمون أنَّ المدير لم يزرهم، إلا للتفتيش والبحث عن الأخطاء، وقد يكون تصرف مدير المدرسة نحو المعلمين وممارسة صلاحياته سبب ذلك الاعتقاد.

(٣) استجابات حصلت على المرتبة المنخفضة من حيث الحدوث؛ وهي: يقدِّم المدير خدمة الإشراف للمعلمين مع مراعاة التقدير المتبادل؛ حيث حصلت على متوسط حسابي (١.٦٧)، ويرجع ذلك إلى ضعف فهم بعض المديرين لفلسفة المدارس الرسمية للغات وأهدافها؛ حيث إنَّ من أهدافها الاهتمام بترسيخ القيم الروحية والأخلاقية، وتعميق الولاء والانتماء للمؤسسة التعليمية والوطن، كما أنَّ فلسفتها تقوم على تحقيق العدالة التعليمية والاحترام المتبادل بين العاملين في المدارس الرسمية للغات.

ويؤكِّد ذلك نتائج دراسة(أبوحسين ، ٢٠٢٠)،التي توضِّح ضعف الروح الإنسانية بين العديد من العاملين بسبب البيئة الروتينية؛ ممَّا يؤدِّي إلى تدنِّي الأخلاقيات السلوكية الجيدة، بالإضافة إلى قلة الاهتمام بالكفايات الاجتماعية والعاطفية لدى المعلمين بالمدارس الرسمية للغات.

٢- الكفايات الاجتماعية والعاطفية لدى المعلمين:

تمَّ التعرف على مدى توافر الكفايات الاجتماعية والعاطفية لدى معلمي المدارس الرسمية للغات بكفرالشيخ من خلال ما يلي:

أ- الوعي الذاتي:

يتضمَّن المحور (٩) مفردات في دور المشرف الأكاديمي في تنمية كفاية الوعى الذاتي لدى المعلمين بالمدارس الرسمية للغات؛ وتمَّ توضيح ذلك في الجدول الآتي:

جدول (8) : المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة في دور المشرف الأكاديمي في تنمية كفاية الوعى الذاتي

م	المفردة	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	المتوسط الحسابي	التقدير	الترتيب
١	يشارك مشاعر (الفرح، والحزن)، مع المعلمين في العملية التعليمية.	١٧٨	٧٢	٤٧	٢.٤٤١	مرتفع	١
٢	يشجِّع المعلم على تبادل الخبرات والأنشطة مع زملاء العمل.	٩٣	١٦١	٤٣	٢.١٦٨	متوسط	٢
٣	يدعم المعلم في تطوير مهاراته؛ لتحسين العملية التعليمية بشكل أفضل وتحقيق النجاح.	١٠٠	١٣٢	٦٥	٢.١١٨	متوسط	٣
٤	يتقبَّل المعلم النقد من الآخرين ويعمل على تطوير أدائه.	٣٧	٧٩	١٨١	١.٥١٥	منخفض	٩
٥	تؤثِّر ردود الفعل على مشاعر المعلم وسلوكه أثناء ممارسة التدريس.	٩٠	١٤٢	٦٥	٢.٠٨٤	متوسط	٤
٦	يساعد المعلم في تحديد أهداف واقعية تتناسب مع مستوى مهاراته.	٦٢	١٨١	٥٤	٢.٠٢٧	متوسط	٦
٧	يتمُّ تدريب معلمي مدارس اللغات للتعليم الأساسي على تنمية الوعي الذاتي لديهم.	٨٣	١٤٢	٧٢	٢.٠٣٧	متوسط	٥
٨	يحثُّ المعلم على دعم التبادل المحترم للأفكار والآراء والأسئلة باستمرار في المواقف التعليمية.	٥٤	٩٣	١٥٠	١.٦٧٧	متوسط	٧
٩	يقدِّم للمعلم تغذية مرتدة عن تأثير أفعاله في الموقف التعليمي	٥٣	٨٤	١٦٠	١.٦٤٠	منخفض	٨
	تقدير البعد				١.٩٦٧	متوسط	

يتبيَّن من الجدول السابق أنَّ المتوسطات الحسابية لاستجابات الوكلاء والمعلمين بالمدارس الرسمية للغات لمفردات كفاية الوعى الذاتي لدى المعلمين تتراوح ما بين (٢.٤٤) ، و (١.٥١)، ومتوسط عام (١.٩٦) متوسط؛ وذلك وفقا لما يأتي:

(١) استجابات حصلت على مرتبة مرتفعة من حيث الحدوث؛ وهي: يشارك مشاعر (الفرح، والحزن)، مع المعلمين في العملية التعليمية؛ حيث حصلت المفردة على متوسط حسابي (٢.٤٤) مرتفع، ويرجع ذلك إلى أنَّ مدير المدرسة الرسمية للغات

يحرص على بناء الجوانب الإيجابية بينه وبين المعلّمين بالاعتماد على الاحترام المتبادل وتوطيد العلاقات، وتقدير جهودهم وتطوير القدرات، الأمر الذي يؤثّر على البيئة التعليميّة؛ وبالتّالي على عمل المعلّم وتحصيل الطلاب.

(٢) استجابات حصلت على المرتبة المتوسطة من حيث الحدوث؛ وتمَّ ترتيبها تنازليًّا على النحو الآتي:

(أ) يشجِّع المعلم على تبادل الخبرات والأنشطة مع زملاء العمل؛ حيث حصلت على متوسط حسابي (٢.١٦).

(ب) يدعم المعلم في تطوير مهاراته؛ لتحسين العملية التعليمية بشكل أفضل وتحقيق النجاح ، بمتوسط حسابي (٢.١١).

(جـ) تؤثر ردود الفعل على مشاعر المعلم وسلوكه أثناء ممارسة التدريس، بمتوسط حسابي (٢.٠٨).

يتضح من المفردات السابقة أنَّ مدير المدرسة الرسمية للغات يجب أن يكون مدركًا لقدراته الخاصة، وذلك يساعده على اتخاذ قرارات أفضل بشأن تبادل الخبرات والأنشطة مع زملاء العمل، وتطوير مهارات المعلمين ومراعاة مشاعرهم، علاوة على ذلك يجب أن يكون لديه إيمان كبير بنفسه، وإلا فلن يؤمن به أحد، وبصفته مديرًا؛ فهو بحاجة إلى بعض الصفات القيادية التي تجعل الآخرين يؤمنون به، وإذا كان قلقًا بشأن قدراته الخاصة، فإنَّ المعلمين والموظفين والطلاب بالمدرسة لن يكونوا واثقين من اتخاذه كقائد لهم.

(٣) استجابات حصلت على المرتبة المنخفضة من حيث الحدوث؛ وهي: يتقبَّل المعلم النقد من الآخرين ويعمل على تطوير أدائه؛ حيث حصلت على متوسط حسابي (١.٥١) منخفض، وهي المفردة الأخيرة، ويفسّر ذلك في ضوء غياب الرقابة الإدارية على المدارس الرسمية للغات؛ ممَّا نتج عنه قلة الاهتمام من قبل العاملين داخل المدارس الرسمية، كما أنَّه لا توجد مؤسسات محايدة خارجة عن إطار المؤسسات الحكومية تستطيع القيام بمشاريع التقويم ومنح الرخص المهنية لوظيفة التعليم، وهذه المؤسسات تهتم بمسألة الكفاءة والجودة والنوعية، وأيضًا المفردة: يقدِّم للمعلم تغذية مرتدة عن تأثير أفعاله في الموقف التعليمي، حصلت على متوسط حسابي (١.٦٤) منخفض؛ وهى المفردة قبل الأخيرة، ويرجع ذلك إلى اقتصار دور مدير المدرسة الرسمية للغات في تقويم المعلم على التشخيص دون العلاج، وبذلك يفقد أهميته في تصحيح مسار العملية التعليمية، بالإضافة إلى أنَّ نظام تقويم المعلمين الحالي يتمُّ بشكل روتينيً ممنهج عاجز عن تشخيص واقع المستويات الفعلية للمعلمين، وغير

قادر على معالجة خلل نقص مهاراتهم وقدراتهم المهنية، ويبتعد في مضمونه عن التطورات المتوالية التي يشهدها التعليم الرسمي للغات.

(٤) وتؤكِّد على أهمية كفاية الوعى الذاتي للمعلمين دراسة (النجار، ٢٠١٨)، التي توضح ضرورة تدريب معلمي المدارس الرسمية على تنمية الوعى الذاتي لديهم؛ حيث إنَّ الوعي الذاتي يُعَدّ من العوامل المهمة في شخصية المعلم، ومن المؤشرات الدالة على جودة أداء المعلم، بالإضافة إلى أنَّه يساعد على إدارة الذات وتحسين الأداء والسيطرة على المواقف المختلفة ومواجهة الضغوط.

ب- الإدارة الذاتية:

يشتمل المحور على(٩) مفردات في دور المشرف الأكاديمي في إكساب المعلمين كفاية الإدارة الذاتية بالمدارس الرسمية للغات ، ؛ وتمَّ توضيح ذلك في الجدول الآتي:

جدول (٩) : المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة في دور المشرف الأكاديمي في إكساب المعلمين كفاية الإدارة الذاتية

م	المفردة	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	المتوسط الحسابي	التقدير	الترتيب
١	يشجِّع المعلم على إدارة مشاعره والتحكم في عواطفه بطريقة لا تؤثر سلبًا على العملية التعليمية.	١٦٣	٨٠	٥٤	٢.٣٦٧	مرتفع	٢
٢	يحفِّز المعلم على تطوير خططه التعليمية باستمرار؛ لتساير التغيرات السريعة.	١٧١	٧٦	٥٠	٢.٤٠٧	مرتفع	١
٣	يثنى على مهارات المعلم المتعلقة بتحقيق الأهداف الأكاديمية	١١١	١٠٣	٨٣	٢.٠٩٤	متوسط	٤
٤	يضع المعلم أهدافًا قابلة للقياس ومليئة بالتحدي	٩٣	١٣٤	٧٠	٢.٠٧٧	متوسط	٦
٥	يتيح للمعلم حرية مشاركته في صناعة القرارات المدرسية.	٧١	١٠٥	١٢١	١.٨٣٢	متوسط	٨
٦	يمارس مساءلة المعلمين على أنَّها حق من الحقوق تجاه السلطة كأحد الضمانات الأساسية لتعزيز الديمقراطية في العمل المدرسي	٨٦	١٥٢	٥٩	٢.٠٩١	متوسط	٥
٧	يحفِّز المعلم في المدرسة المدارة ذاتيًّا على	٤٨	٧١	١٧٨	١.٥٦٢	منخفض	٩

م	المفردة	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	المتوسط الحسابي	التقدير	الترتيب
	أنشطة تعلم التلاميذ والتدريس الفعال						
٨	يشجِّع المعلمين على الرقابة الذاتية؛ لدعم وتعزيز مسئوليتهم عن العملية التعليمية.	٩٧	١٤١	٥٩	٢.١٢٨	متوسط	٣
٩	يحدِّد معايير دقيقة لمستويات الأداء الجيد والفعَّال للمعلمين فيها.	٨١	٨٧	١٢٩	١.٨٣٨	متوسط	٧
	تقدير البعد				٢.٠٤٤	متوسط	

يتضح من الجدول السابق أنَّ المتوسطات الحسابية لاستجابات الوكلاء والمعلمين بالمدارس الرسمية للغات لمفردات كفاية الإدارة الذاتية لدى المعلمين تتراوح ما بين (٢.٤٠) ، و (١.٥٦) ، ومتوسط عام (٢.٠٤) متوسط؛ وذلك وفقًا لما يأتي:

استجابات حصلت على مرتبة مرتفعة من حيث الحدوث؛ وهى : يحفِّز المعلم على تطوير خططه التعليمية باستمرار؛ لتساير التغيرات السريعة؛ حيث حصلت المفردة على متوسط حسابي(٢.٤٠) مرتفع، ويُردُّ ذلك إلى أنَّ مدير المدرسة الرسمية للغات يلعب دورًا فعَّالًا في تحفيز المعلمين؛ لرفع كفاياتهم العلمية، وتشجيعهم لتطوير خططهم التعليمية باستمرار؛ حيث إنَّ التوجيه يحتِّم وجود عمليات التفاعل والاتصال بين الطرفين وبروز الدور القيادي للمدير؛ من أجل ضمان تدعيم السلوكيات الصحيحة وتعديل السلوكيات الخاطئة، وذلك لا يتحقَّق ما لم تتوافر الحرية الإدارية في بناء العلاقات الإنسانية بالمدارس، كما أنَّ مفردة: يشجِّع المعلم على إدارة مشاعره والتحكم في عواطفه بطريقة لا تؤثِّر سلبًا على العملية التعليمية، حصلت على متوسط حسابي(٢.٣٦) مرتفع؛ وذلك يوضِّح أنَّ المعلم يجب أن يمتلك وعيًا ذاتيًّا يسهِّل عليه تحديد المشاعر؛ وذلك من خلال إدارة مشاعره، ولا يكفي للمدير أن يمتلك قدرات ومهارات الذكاء العقلي لإدارة المدرسة وتناقضات العاملين فيها واختلاف طبائعهم وتنوُّع طرق تفكيرهم ومشاعرهم، بل يجب أن يكون قادرًا على إدارة انفعالاته وانفعالات العاملين والمتعاملين معه، والتحكُّم بها وتوجيهها بشكل إيجابي خلال ممارساته كقائد؛ ممَّا يسهم في تحقيق الولاء للمدرسة، وتوفير البيئة الآمنة اللازمة للعمل والإنجاز في الظروف المتغيرة بشكل مستمر ومطرد.

(٢)استجابات حصلت على المرتبة المتوسطة من حيث الحدوث؛ وتمَّ ترتيبها تنازليًّا على النحو الآتي:

(أ) يشجِّع المعلمين على الرقابة الذاتية؛ لدعم وتعزيز مسئوليتهم عن العملية التعليمية؛ حيث حصلت على متوسط حسابي (٢.١٢).

(ب) يثنى على مهارات المعلم المتعلقة بتحقيق الأهداف الأكاديمية، بمتوسط حسابي (٢.٠٩).

(جـ) يمارس مساءلة المعلمين على أنَّها حقٌّ من الحقوق تجاه السلطة كأحد الضمانات الأساسية لتعزيز الديمقراطية في العمل المدرسي، بمتوسط حسابي (٢.٠٩).

يتبيَّن من المفردات السابقة مواطن الضعف في مدى تمكُّن مدراء المدارس الرسمية للغات؛ حيث إنَّ المديرين ذوي التمكين المنخفض يوفرون فرصًا محدودة للرقابة الذاتية للمعلمين، ويثبطون إداراتهم الذاتية، ولديهم مستويات منخفضة من الإيمان بقدراتهم، لكن تطوير كفايات المعلمين بالمدارس يتطلَّب توفير مناخ مدرسي يمنح المعلمين الصلاحيات اللازمة للعمل المدرسي، وتفويضهم السلطة التي تمكِّنهم من المشاركة في صنع القرار المدرسي، وتوفير فرص النمو المهني، والتمتُّع بالكفاءة الذاتية والاستقلال الذاتي والشعور بالاحترام والتقدير بما يساعدهم على تحقيق الأهداف الأكاديمية، وتطوير العمل المدرسي.

(٣) استجابات حصلت على المرتبة المنخفضة من حيث الحدوث؛ وهي: يحفِّز المعلم في المدرسة المدارة ذاتيًّا على أنشطة تعلُّم التلاميذ والتدريس الفعَّال؛ حيث حصلت على متوسط حسابي (١.٥٦) منخفض، وهي المفردة الأخيرة، ويُرَدُّ ذلك إلى بيروقراطية الإدارة بالمدارس الرسمية للغات التي تسبُّب الإزعاج للطلاب، بالإضافة إلى ازدحام الفصول الدراسية بالطلاب، الذي أضعف من ممارسة ألوان عديدة من أنشطة التعلم ، والتدريس الفعَّال، فمن الصعب على المعلم أن يشرف على عدد كبير من التلاميذ، بالإضافة إلى الأعمال الإدارية التي تسندها المدرسة للمعلم وما يتطلَّب من أعمال تحريرية؛ مثل: تصحيح الكراسات والمشاركة في الدورات التدريبية، وإجراء الدراسات التربوية؛ ممَّا يحول بين المعلم وبين ممارسة النشاط.

وتؤكِّد دراسة (المطري، المقبالة، المعولية، ٢٠٢٢) على أهمية كفاية الإدارة الذاتية للمعلمين؛ حيث توضِّح مدى أهمية إدارة العواطف والأفكار والسلوكيات بفعالية للمعلمين في المواقف التعليمية المختلفة بالمدارس الرسمية للغات، إلى جانب ضرورة امتلاك المعلمين عادات النجاح وسمات الشخصية الناجحة التي تهتم بتطوير أنفسهم وتنمية ذاتهم وتحفيز الآخرين على تطوير ذاتهم.

جـ- الوعى الاجتماعي:

يشتمل المحور على(٩) مفردات في دور المشرف الأكاديمي في إكساب المعلمين كفاية الوعي الاجتماعي بالمدارس الرسمية للغات؛ وتمَّ توضيح ذلك في الجدول الآتي:

جدول (١٠) : المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة في دور المشرف الأكاديمي في إكساب المعلمين كفاية الوعي الاجتماعي

م	المفردة	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	المتوسط الحسابي	التقدير	الترتيب
١	ينمِّى لدى المعلم مهارة التعلم من خبرات الزملاء؛ لتطوير كفاياته في العمل المدرسي	٨٠	١٤٤	٧٣	٢.٠٢٤	متوسط	٧
٢	يشجِّع المعلم على تقدير مشاعر العاملين في المدرسة بما يوفِّر المناخ التعليمي الملائم	١٧٦	٧١	٥٠	٢.٤٢٤	مرتفع	١
٣	يتعامل بجدية مع الاختلافات التي توجد بين المعلمين عند تنفيذ ممارسات التعلم على نحو بناء	٨١	١٥٧	٥٩	٢.٠٧٤	متوسط	٦
٤	يحث المعلم على توظيف مهارات الاتصال؛ من أجل التفاعل بشكل فعَّال مع الآخرين.	١٣٣	٩٢	٧٢	٢.٢٠٥	متوسط	٣
٥	يشجِّع على إدارة الصراعات المدرسية بطريقة بنَّاءة وفعَّالة.	٩٠	١٦١	٤٦	٢.١٤٨	متوسط	٤
٦	يدير التنوُّع الثقافي بين المعلمين من ذوي الخلفيات والثقافات المتنوعة في المجتمع المدرسي.	٩٩	١١٣	٨٥	٢.٠٤٧	متوسط	٥
٧	يراعي القيم والتقاليد الاجتماعية الأصيلة لدى المعلمين ويمثلها.	٥٨	٨٢	١٥٧	١.٦٦٧	متوسط	٨
٨	يعمل على تنمية الاتجاهات السلوكية البناءة لدى المعلمين في المدرسة .	١٥٦	٧٣	٦٨	٢.٢٩٦	متوسط	٢
٩	يمارس أنشطة تساعد المعلمين على الاندماج الاجتماعي.	٥١	٧٧	١٦٩	١.٦٠٣	منخفض	٩
	تقدير البعد				٢.٠٥٤	متوسط	

يوضح الجدول السابق المتوسطات الحسابية لاستجابات الوكلاء والمعلمين بالمدارس الرسمية للغات لمفردات كفاية الوعي الاجتماعي لدى المعلمين والتي تتراوح ما بين (٢.٤٢)، و (١.٦٠) ، ومتوسط عام (٢.٠٥) متوسط، وذلك وفقًا لما يأتي:

(١) استجابات حصلت على مرتبة مرتفعة من حيث الحدوث؛ وهي: يشجِّع المعلم على تقدير مشاعر العاملين في المدرسة بما يوفِّر المناخ التعليمي الملائم، وحصلت المفردة على متوسط حسابي(٢.٤٢) مرتفع، حيث يُعَدُّ الجانب الخلقي الذي يتسم به مدير المدرسة الرسمية للغات عاملًا رئيسًا في توجيه مسار المدرسة وتحقيق أهدافها، فغالبًا ما يظهر أثره في سلوك العاملين وأدائهم، وينعكس على مستوى روحهم المعنوية ورضاهم عن العمل، كما أنَّ توفير مناخ تنظيمي تدعيمي يسهم في تحقيق أهداف المدرسة، ويعمل على إشباع رغبات العاملين، ويلبِّى حاجاتهم ويؤدِّي إلى رفع مستوى أدائهم الوظيفي.

(٢) استجابات حصلت على المرتبة المتوسطة من حيث الحدوث؛ وتم ترتيبها تنازليًّا على النحو الآتي:

(أ) يعمل على تنمية الاتجاهات السلوكية البنَّاءة لدى المعلمين في المدرسة؛ حيث حصلت على متوسط حسابي (٢.٢٩).

(ب) يحث المعلم على توظيف مهارات الاتصال؛ من أجل التفاعل بشكل فعَّال مع الآخرين، بمتوسط حسابي (٢.٢٠).

(جـ) يشجِّع على إدارة الصراعات المدرسية بطريقة بنَّاءة وفعَّالة، بمتوسط حسابي(٢.١٤)

يتبيَّن من المفردات السابقة وجود اضطرابات في العلاقات الإنسانية، وقلة التعاون بين إدارة المدرسة والمعلمين؛ ممَّا يترتَّب عليه ضعف في تنمية الاتجاهات السلوكية البنَّاءة لدى المعلمين، وقلة توظيف مهارات الاتصال بالمدارس؛ ومن ثمَّ انتشار الصراعات المدرسية، لكن إشباع الحاجات الإنسانية للمعلم يمثِّل الحوافز الإيجابية التي يمكن للإدارة المدرسية من خلالها بناء علاقات إنسانية سليمة مع المعلمين، وتنمية الاتجاهات السلوكية البنَّاءة؛ ومن ثمَّ فإنَّ على مدير المدرسة الرسمية للغات تفهم هذه الحاجات، وإدراك أهميتها بالنسبة للمعلمين؛ وبالتالي معرفة الآلية التي يتمُّ بها إشباع وتحقيق الحاجات الملحة أولًا.

(٣) استجابات حصلت على المرتبة المنخفضة من حيث الحدوث؛ وهي: يمارس أنشطة تساعد المعلمين على الاندماج الاجتماعي؛ حيث حصلت على متوسط حسابي (١.٦٠) منخفض، وهي المفردة الأخيرة، ويرجع ذلك إلى قلة اهتمام مديري المدارس

الرسمية للغات بتدعيم القيم والمعايير الاجتماعية المتضمنة في المناهج الدراسية وفي سلوك المعلمين والمربين؛ ممَّا يزيد من فرص الانحراف الاجتماعي، ومن المشكلات التي تقلِّل الاندماج الاجتماعي بالنسبة لمدير المدرسة: قلة الاهتمام بممارسة الأنشطة المختلفة، وتركيز المدير على الجوانب الإدارية والمالية، وعدم الدقة في تطبيق القوانين واللوائح المدرسية، وضعف علاقته بالمجتمع.

وتؤكِّد دراسة (Glenn, 2022)، على أهمية كفاية الوعى الاجتماعي للمعلمين؛ حيث تُعَدُّ الكفايات الاجتماعية والعاطفية للمعلمين عناصر حاسمة لتسهيل تنفيذ برامج التعلم الاجتماعي والعاطفي بشكل فعَّال، وتطوير قدراتهم الخاصة على إدارة ضغوط العمل بالمدارس الرسمية للغات، وتتضمَّن كفاية الوعي الاجتماعي تعلم كيفية التعاطف مع الآخرين، وفهم أولئك الذين ينتمون إلى خلفيات ثقافية مختلفة والتعاطف معهم، وفهم السلوكيات الأخلاقية والاجتماعية الأخرى؛ وبالتالي فإنَّ الموضوع الشامل لهذه الكفاية فهم وتعلم احترام الآخرين.

د- مهارات العلاقات:

يشتمل المحور على(٩) مفردات في دور المشرف الأكاديمي في إكساب المعلمين مهارات العلاقات بالمدارس الرسمية للغات ؛ وتمَّ توضيح ذلك في الجدول الآتي:

جدول (١١) : المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة في دور المشرف الأكاديمي في إكساب المعلمين مهارات العلاقات

م	المفردة	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	المتوسط الحسابي	التقدير	الترتيب
١	يتعاون مع المعلمين بالمدرسة الرسمية للغات؛ من أجل تطوير العمل المدرسي.	١٣١	٩٢	٧٤	٢.١٩٢	متوسط	١
٢	يعمل مع أفراد المجتمع المدرسي بروح الفريق الواحد.	٨٤	١٤٣	٧٠	٢.٠٤٧	متوسط	٤
٣	يتواصل المدير مع أفراد المجتمع المدرسي وأولياء الأمور ويشجِّعهم على التفاعل فيما بينهم.	٨٧	١٥١	٥٩	٢.٠٩٤	متوسط	٢
٤	يعمل المدير على توجيه الأطراف المتعارضة؛ من أجل إيجاد حلول مشتركة.	٨٢	١٣٢	٨٣	١.٩٩٧	متوسط	٥
٥	يقدِّر القدرات الكامنة لدى المعلمين ويحترمها.	٥٣	٩٠	١٥٤	١.٦٦٠	منخفض	٨
٦	يهتم برفع الوعي العام لدى المعلمين، وتبصيرهم بمشاكل المدرسة والعمل جماعيًا على حلها.	٣٧	١٩١	٦٩	١.٨٩٢	متوسط	٦
٧	يعمل مدير المدرسة على تطوير مهارات المعلمين؛ من أجل بناء علاقات إيجابية وتفاعلات ناجحة داخل المدرسة.	٥٤	٨١	١٦٢	١.٦٣٦	منخفض	٩
٨	يتقبَّل جميع المعلمين ويوفِّر لهم بيئة تعليمية يشعر فيها الجميع بالترحيب والراحة.	٦١	٩٣	١٤٣	١.٧٢٤	متوسط	٧
٩	يمتلك المدير القدرة على إقامة علاقات صحية وداعمة والحفاظ عليها واستعادتها والتنقل في بيئات متنوعة.	٩٠	١٣٣	٧٤	٢.٠٥٤	متوسط	٣
	تقدير البعد				١.٩٢٢	متوسط	

يوضح الجدول السابق المتوسطات الحسابية لاستجابات الوكلاء والمعلمين بالمدارس الرسمية للغات لمفردات كفاية مهارات العلاقات لدى المعلمين والتي تتراوح ما بين (٢.١٩) ، و (١.٦٣) ، ومتوسط عام (١.٩٢) متوسط؛ وذلك وفقًا لما يأتي:

(١)استجابات حصلت على المرتبة المتوسطة من حيث الحدوث؛ وتم ترتيبها تنازليًّا على النحو الآتي:

(أ) يتعاون مع المعلمين بالمدرسة الرسمية للغات؛ من أجل تطوير العمل المدرسي؛ حيث حصلت على متوسط حسابي (٢.١٩).

(ب) يتواصل المدير مع أفراد المجتمع المدرسي وأولياء الأمور ويشجِّعهم على التفاعل فيما بينهم، بمتوسط حسابي (٢.٠٩).

(جـ) يمتلك المدير القدرة على إقامة علاقات صحية وداعمة والحفاظ عليها واستعادتها والتنقُّل في بيئات متنوعة، بمتوسط حسابي(٢.٠٥)

توضِّح المفردات السابقة أنَّ مدير المدرسة الرسمية للغات يدير مدرسته بأسلوب روتيني بعيدًا عن التطورات والتغيرات في هذا العصر؛ ومن ثمَّ لا يستطيع أن يطوِّر العمل المدرسي إلى المستوى المساير للتطورات المجتمعية، كما توجد بعض المعوقات التي تحول بين مدير المدرسة وبين التعاون مع المجتمع؛ ومنها: التركيز على الجانب المادي كجمع التبرعات من أولياء الأمور، وعدم وجود التوعية الكافية بأهداف التعاون بين المدرسة والمجتمع، بالإضافة إلى قلة النشاطات الثقافية والرياضية في المدارس والتي تسمح لها بالانفتاح على العالم الخارجي باعتبارها آلية من آليات الاتصال معه وإشراكه في العمل التعليمي، بالإضافة إلى جهل أعضاء المجتمع بالتشريعات المدرسية، ودورهم الفعَّال باعتبارهم طرف أساسي وعضو استشاري في كل ما يتعلَّق بتعليم أبنائهم.

(٢) استجابات حصلت على المرتبة المنخفضة من حيث الحدوث؛ وهي: يعمل مدير المدرسة على تطوير مهارات المعلمين؛ من أجل بناء علاقات إيجابية وتفاعلات ناجحة داخل المدرسة؛ حيث حصلت على متوسط حسابي (١.٦٣) منخفض، وهي المفردة الأخيرة، ويرجع ذلك إلى غياب ثقافة التطوير والإبداع والابتكار في العمل المدرسي، وضعف إقبال المعلمين على أنشطة التطوير المهني، وعدم مشاركتهم في التخطيط لها؛ لكثرة الأعباء الوظيفية، وقلة الحوافز الموجهة للمعلمين، بالإضافة إلى قلة اهتمام مدير المدرسة الرسمية للغات بتطوير مهارات المعلمين، وضعف العلاقات الإنسانية؛ حيث لا يوجد تعاطف أو تواصل أو اهتمام بالزملاء في بيئة العمل، كما أنَّ مفردة: يقدر القدرات

الكامنة لدى المعلمين ويحترمها، حصلت على متوسط حسابي(١.٦٦)، وفي المرتبة قبل الأخيرة، ويُرَدُّ ذلك إلى قلة تقدير مدير المدرسة الرسمية للغات للقدرات الكامنة لدى المعلمين، وعدم تفويضهم الصلاحيات اللازمة لأداء مهامهم على أفضل طريقة، بالإضافة إلى النظرة المتدنية للمعلم، وضعف ثقة المدير وولي الأمر فيه، وهذا راجع إلى ضعف انتقال أثر تدريب المعلمين إلى الحجرات الدراسية، فما زالت طرائق التدريس تقوم على مفهوم تقليدي للتدريس، يظهر فيه المعلم كمصدر وحيد للمعرفة، وهى أساليب تكرس الحفظ والتلقين، وقيم الإذعان والطاعة السلبية وظاهرة هيمنة ثقافة الصمت المدرسي.

وتؤكِّد دراسة (آل سليمان، ٢٠١٦)، على أهمية مهارات العلاقات للمعلمين؛ حيث توضِّح أنَّ الإدارة المدرسية تؤدِّي دورًا بارزًا في تنمية العلاقات الإنسانية في البيئة المدرسية – عمومًا– ولدى المعلمين– على وجه الخصوص– وذلك بالالتزام بمبادئ العلاقات الإنسانية في الإسلام وأسس تطبيقها على أنفسهم وعلى بيئتهم المدرسية، والعمل على تدعيم معززاتها؛ من أجل التغلب على مواطن الضعف في العلاقات بين المعلمين بالمدارس الرسمية للغات.

هـ- اتخاذ القرارات المسئولة:

يتضمن المحور (٩) مفردات في دور المشرف الأكاديمي في إكساب المعلمين كفايات اتخاذ القرارات المسؤولة بالمدارس الرسمية للغات؛ وتمَّ توضيح ذلك في الجدول الآتي:

جدول (١٢) : المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة في دور المشرف الأكاديمي في إكساب المعلمين اتخاذ القرارات المسئولة

م	المفردة	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	المتوسط الحسابي	التقدير	الترتيب
١	يوسع إطار مشاركة المعلمين في اتخاذ قرارات تطوير الأداء المدرسي	١٣٢	٩٠	٧٥	٢.١٩٢	متوسط	٣
٢	يفكِّر مدير المدرسة في تأثير قراراته المهنية على الآخرين.	٤٩	٩١	١٥٧	١.٦٣٦	منخفض	٨
٣	يهتم المدير بالسلامة الأخلاقية والعوامل المجتمعية في اتخاذ القرارات.	١٦٣	٧٤	٦٠	٢.٣٤٧	مرتفع	١
٤	يطبِّق المعلم مهارات اتخاذ القرار للتعامل مع المواقف الأكاديمية والاجتماعية.	٧٦	١٠٧	١١٤	١.٨٧٢	متوسط	٦
٥	يهتمُّ بمساعدة المعلمين على كيفية اتخاذ خيارات أفضل كنموذج لاتخاذ القرار المسؤول.	٥٥	٦٩	١٧٣	١.٦٠٣	منخفض	٩
٦	يدرك تأثير الثقافة على عملية اتخاذ القرارات المسئولة لدى المعلمين.	٧٩	٩٥	١٢٣	١.٨٥٢	متوسط	٧
٧	تؤثِّر الأنشطة المدرسية على كفاءة اتخاذ القرارات المسئولة لدى المعلمين.	١١٣	١٣٤	٥٠	٢.٢١٢	متوسط	٢
٨	ييسر للمعلمين القدرة على تبنِّي وجهات نظر مختلفة والنظر فيها قبل اتخاذ القرار.	٩١	١٥٢	٥٤	٢.١١٨	متوسط	٥
٩	يستخدم المدير أكثر من مقياس لتقييم التقدم المحرز نحو الأهداف الاجتماعية والعاطفية والأكاديمية.	٨٧	١٦١	٤٩	٢.١٢٨	متوسط	٤
	تقدير البعد				١.٩٩٦	متوسط	

يبيِّن الجدول السابق المتوسطات الحسابية لاستجابات الوكلاء والمعلمين بالمدارس الرسمية للغات لمفردات كفاية اتخاذ القرارات المسئولة لدى المعلمين والتي تتراوح ما بين (٢.٣٤) ، و (١.٦٠)، ومتوسط عام (١.٩٩) متوسط، وذلك وفقًا لما يأتي:

(١) استجابات حصلت على المرتبة العليا من حيث الحدوث؛ وهي: يهتم المدير بالسلامة الأخلاقية والعوامل المجتمعية في اتخاذ القرارات، حصلت على متوسط حسابي(٢.٣٤)، مرتفع، ويرجع ذلك إلى التبعات الأخلاقية لاتخاذ القرارات وسلوكيات

العمل المدرسي، وتأثيرها على رفاهية العاملين في البيئة المدرسية؛ بحيث تكون مجموعة من المبادئ التي تهيمن على السلوك الإداري وتتعلَّق بما هو صحيح أو خطأ، كما يمكن أن يشير أيضًا إلى السلوك الأخلاقي للإدارة والعاملين في تحقيق أهداف المدرسة، أو تبني قواعد أخلاق تهدف إلى التأثير في سلوكيات منسوبي المدرسة، بالإضافة إلى أنَّ السلامة الأخلاقية تتمثَّل في الالتزام بالقيم الأخلاقية (الأمانة، والاستقامة، والثقة، والصدق) في العمل المدرسي.

(٢) استجابات حصلت على المرتبة المتوسطة من حيث الحدوث؛ وتمَّ ترتيبها تنازليًّا على النحو الآتي:

(أ) تؤثِّر الأنشطة المدرسية على كفاءة اتخاذ القرارات المسؤولة لدى المعلمين؛ حيث حصلت على متوسط حسابي (٢.٢١).

(ب) يوسع إطار مشاركة المعلمين في اتخاذ قرارات تطوير الأداء المدرسي، بمتوسط حسابي (٢.١٩).

(جـ) يستخدم المدير أكثر من مقياس؛ لتقييم التقدُّم المحرز نحو الأهداف الاجتماعية والعاطفية والأكاديمية، بمتوسط حسابي(٢.١٢)

يتبيَّن من المفردات السابقة أنَّ من أهم المعوقات التي تحدُّ من فاعلية المعلمين في اتخاذ القرارات؛ هي: قلة ممارسة الأنشطة المدرسية، والمركزية في اتخاذ القرارات واللوائح والقوانين البيروقراطية، كما أنَّ العبء الذي يقع على المعلمين لا يتيح لهم مجالًا للمشاركة في اتخاذ القرارات، بالإضافة إلى قصور البيانات والمعلومات والتردُّد، وعدم الحسم وضعف الثقة المتبادلة بين المديرين والمعلمين، بالإضافة إلى أنَّ مديري المدارس الرسمية يميلون إلى مشاركة المعلمين في القرارات التي تتعلَّق بالجوانب الفنية أكثر من القرارات المتصلة بالجوانب الاجتماعية والعاطفية.

(٣) استجابات حصلت على المرتبة المنخفضة من حيث الحدوث؛ وهي: يهتم بمساعدة المعلمين على كيفية اتخاذ خيارات أفضل كنموذج لاتخاذ القرار المسئول؛ حيث حصلت على متوسط حسابي (١.٦٠) منخفض، وهى المفردة الأخيرة، ويفسِّر ذلك تفرُّد بعض مديري المدارس الرسمية للغات بالقرارات المدرسية؛ نتيجةً لقلة إدراك بعض المديرين لأهمية مساعدة المعلمين في اتخاذ القرارات المسئولة المتعلِّقة بالمناهج الدراسية أو الأنشطة المدرسية أو توقيت الاجتماعات عند الضرورة التي يقررها مدير المدرسة دون

الأخذ بآراء المعلمين؛ حيث إنَّ من دور مدير المدرسة التعرُّف على نقاط القوة لدى المعلم وما يملكه من قدرات، وعلى نقاط الضعف لديه وما يشوب أداءه من تقصير، كما أنَّ مفردة: يفكِّر مدير المدرسة في تأثير قراراته المهنية على الآخرين، حصلت على متوسط حسابي (١.٦٣)، وفي المرتبة قبل الأخيرة، ويُرَّدُ ذلك إلى عدم وجود آلية واضحة لمعرفة مدى تحقيق مدير المدرسة الرسمية للغات لأهدافه سواء على المستوى المدرسي أو على مستوى المجتمع؛ حيث لا تطبّق اختبارات مقننة معتمدة يمكن من خلالها الحكم على أداء مديري المدارس؛ فنجاح مدير المدرسة مقرون بنجاح مدرسته، وحتى يقوم مدير المدرسة بواجبه على الوجه الأكمل؛ ينبغي أن تتوفَّر فيه العديد من الكفايات المهنية المرتبطة بأهداف المدرسة التعليمية، ككفايات التخطيط الذي يُعَدُّ من أولى الوظائف الإدارية وأهمها التي تتطلَّب إتقان مدير المدرسة لها ومتابعته لتأثير قراراته ومدى تحقيق الأهداف التعليمية.

وتؤكِّد دراسة (أبو سليمة، ٢٠٢١)، على ضعف مشاركة المعلمين في صنع القرار بالمدارس المصرية؛ حيث إنَّ مشاركة المعلمين تواجه العديد من التحديات المؤسسية والثقافية، وقد ترجع إلى عدم رغبة المعلمين في المشاركة؛ نتيجة شكوكهم حول أهمية القرارات التي يدعون للمشاركة فيها ومدى تأثيرها على العمل المدرسي.

في ضوء ما سبق يتبين مدى ضعف العديد من المفردات المتعلقة بالكفايات الاجتماعية والعاطفية للمعلمين بالمدارس الرسمية للغات بمحافظة كفرالشيخ، إلا أنه بتحليل نتائج إحدى الدراسات الأجنبية المتعلقة بالكفايات الاجتماعية والعاطفية لدى المعلمين تبيَّن أنَّ المعلمين يميلون إلى إعطاء أهمية كبيرة للكفايات الاجتماعية والعاطفية، كما يأخذ المعلمون ومديرو المدارس في الاعتبار أهمية معالجة الكفايات الاجتماعية والعاطفية، وأشار معظم المديرين والمعلمين إلى أنَّه من "المهم جدًا" للطلاب أيضا تطوير وتطبيق كلٍّ من هذه المهارات في المدرسة، ولم يختر أقل من ٩٠% من المستجيبين بأي حال من الأحوال خيارًا آخر غير "مهم جدًا"، وخصصت أغلبية كبيرة تصنيفًا "مهمًا جدًا" لكل مهارة.(Hamilton, Doss, Steiner, 2019).

المحور السابع– نتائج البحث والآليات المقترحة لتطوير الإشراف الأكاديمي للمدير من أجل تحسين الكفايات الاجتماعية والعاطفية لدى معلمي المدارس الرسمية للغات بمحافظة كفرالشيخ:

يعرض المحور لنتائج البحث أولًا ثم للآليات المقترحة لتحسين الكفايات الاجتماعية والعاطفية لدى معلمي المدارس الرسمية للغات بكفرالشيخ على النحو الآتي:

أولًا – نتائج البحث:

يمكن إيجاز أهم النتائج التي توصل إليها البحث فيما يلي:

١ – النتائج النظرية:

أ. قلة امتلاك معلمي المدارس الرسمية للغات إلى كثير من الكفايات الاجتماعية والعاطفية التي تؤهلهم إلى قيادة فصولهم بجدارة وتميز.

ب. العجز في عدد المعلمين بالمدارس الرسمية للغات خاصة في مواد اللغة الإنجليزية والعلوم.

ج. كثرة الأعباء الإدارية والتنظيمية لمديري المدارس الرسمية للغات، حيث يقوموا بإدارة أربع مراحل تعليمية.

د. قلة ارتباط النشاط الإشرافي باحتياجات المعلمين في المدارس الرسمية للغات.

هـ. قلة اهتمام مديري المدارس الرسمية للغات بتشخيص مشكلات التعلم في النشاط الإشرافي.

و. تجاهل المعلمين للنقد من الآخرين، وعدم تطوير أدائهم.

ز. قلة تحفيز المديرين للمعلمين في المدارس المدارة ذاتيا على أنشطة تعلم التلاميذ.

ح. محدودية ممارسة الأنشطة في المدارس الرسمية للغات والتي من الممكن أن تساعد المعلمين على الاندماج الاجتماعي.

ط. ضعف أداء مديري المدارس الرسمية للغات في تطوير مهارات المعلمين من أجل بناء علاقات إيجابية وناجحة داخل المدارس.

ي. قلة الاهتمام بمساعدة المعلمين على اتخاذ خيارات أفضل كنموذج لاتخاذ القرار المسؤول.

٢ – نتائج الدراسة الميدانية:

أ. قلة ارتباط النشاط الإشرافي باحتياجات المعلمين في المدارس الرسمية للغات.

ب. قلة توجيه المعلمين إلى تشخيص مشكلات التعلم في النشاط الإشرافي.

ج. القصور في الإشراف الأكاديمي لمدير المدرسة، حيث لا يوضح الاحتياجات التدريبية للمعلمين وطرق تلبيتها.

د. الافتقار إلى توجيه المعلمين إلى أساليب وأدوات تقويم جديدة من أجل تقويم تعلم الطلاب.

هـ. محدودية تقديم التغذية المرتدة للمعلمين عن تأثير أفعالهم في المواقف التعليمية.

و. قلة تقبل المعلمين للنقد من الآخرين، وبالتالي القصور في تطوير أدائهم.

ز. غياب التحفيز للمعلمين من أجل ممارسة أنشطة تعلم التلاميذ والتدريس الفعال.

ح. قلة ممارسة أنشطة تساعد المعلمين على الاندماج الاجتماعي .

ط. القصور في تقدير القدرات الكامنة لدى المعلمين ومدى احترامها.

ي. غياب مساعدة المعلمين على كيفية اتخاذ خيارات أفضل كنموذج لاتخاذ القرار المسؤول.

ثانيا– الآليات المقترحة لتطوير الإشراف الأكاديمي للمدير من أجل تحسين الكفايات الاجتماعية والعاطفية لدى معلمي المدارس الرسمية للغات بمحافظة كفرالشيخ:

يتطلب تحسين الكفايات الاجتماعية والعاطفية اتخاذ عدة آليات تكاملية؛ لتعزيز التعلم الاجتماعي والعاطفي، ودعم تطوير مرونة المعلمين وكفاياتهم الاجتماعية والعاطفية. إلى جانب درجة الدعم الذي تقدمه المدرسة الرسمية للغات، بالإضافة إلى مستوى الكفاءة الذاتية والاستقلالية بين المعلمين، وقد تتنبأ بمستوى استعدادهم لتدريس مهارات جديدة وتنفيذ برامج التعلم الاجتماعي والعاطفي، ومن ثم تتمثل الآليات المقترحة لتحسين الكفايات الاجتماعية والعاطفية لدى معلمي المدارس الرسمية للغات بكفرالشيخ في ضوء الإشراف الأكاديمي للمدير فيما يلي:

١– تطوير ممارسات الإشراف الأكاديمي المباشر لمدير المدرسة الرسمية للغات لتحسين كفايات المعلمين الاجتماعية والعاطفية، وذلك من خلال الإجراءات التالية:

أ- ملاحظة أداء المعلم في غرفة الصف بأسلوب نظامي للحصول على بيانات ومعلومات موضوعية.

ب-إجراء لقاءات توجيهية مع المعلم، وإشراكه في اتخاذ قرارات التطوير والتحسين المرغوب فيها، وتصميم حلقات تدريبية للمعلمين.

جـ- التزام المعلم بالبرنامج المتكامل للإشراف الأكاديمي للمدير مما يؤدي إلى تحسين كفايات المعلمين وأدائه في التعليم الصفي.

د- ارتباط نشاط الإشراف باحتياجات المعلمين في المدارس الرسمية للغات.

هـ- مساعدة المعلمين في توضيح مواطن الضعف في أدائهم من أجل التغلب عليها.

و- إتاحة الفرصة للحوار البناء في الموضوعات المختلفة التي تخص المعلمين وتحت إشراف المدير.

ز- نشر روح التعاون والتسامح بين المعلمين بعضهم البعض وبينهم وبين المدير.

ح- اعتماد المعلم على نهج المرونة عند تطبيق استراتيجيات التعلم، مما يزيد من قدرته على التكيف مع الفصل، وفرص التفاعل.

ط- مساعدة المعلمين على فهم أهداف المدارس الرسمية للغات التي يعملون بها، ومراجعة المناهج الدراسية.

ي-تحديد معايير تقييم أداء المعلمين في بداية العام الدراسي ، وإعداد البحوث الإجرائية الموجهة لتحسين العمل المدرسي.

٢- تبني مدير المدرسة طرق ونماذج حديثة للإشراف غير المباشر لمساعدة المعلمين على التعبير عن مشاعرهم، مع شعورهم بالثقة بالنفس والتفاؤل، وذلك من خلال الإجراءات الآتية:

ا- توجيه المعلم إلى الاعتماد على خبراته الذاتية من أجل تحسين المستوى التعليمي

ب- السعي الدائم إلى إكساب المعلم مهارات جديدة تساعده على تغيير طريقة تفكيره وزيادة وعيه بذاته.

جـ- تمكين مديري المدارس من استخدام نماذج للإشراف احترافية، والتخطيط لها كجهد لتحسين العملية التعليمية.

د- تشجيع المعلم على التعبير عن مشاعره بوضوح وشفافية، وكيف أنها قد تكون متماثلة أو مختلفة عن الآخرين.

هـ- تنمية تفكير المعلم في مدى تأثير اهتماماته وقيمه على تفاعلاته مع طلابه.

و- الحرص على إدراك المعلم لانفعالاته، بحيث يستطيع إدراك مشاعر الآخرين.

ز- التنسيق لجهود المعلمين ومساعدتهم على العمل الجاد؛ من أجل تحقيق أهداف المدرسة الرسمية للغات.

ح- إشراك المعلم في تبادل الأنشطة والخبرات مع زملاء العمل المدرسي.

ط- تحفيز المعلم على القيام بالمهام الموكلة إليه بكفاءة وفعالية.

ي- استفادة المعلم من أوجه النقد من الآخرين، والعمل على تطوير أدائه.

٣- إرشاد المعلمين إلى تنفيذ العمل المدرسي بشكل تعاوني، مما يساعد على تنمية العلاقات الإنسانية، وإعطائهم الفرصة الكافية للتعبير عن آرائهم، وذلك من خلال الإجراءات الآتية:

أ- تعاون مدير المدرسة مع المعلمين في توفير بيئة صفية آمنة وحافزة على المشاركة والتفاعل الإيجابي.

ب -إتاحة الفرصة أمام المعلمين للنهوض بالعملية التعليمية، والمشاركة في رؤى تطويرية شاملة للعمل المدرسي.

جـ- العمل على بناء الثقة بين المدير والمعلمين حتى يشعر المعلمون بالثقة بأنفسهم وفي العمل الذي يقومون به.

د- تحسين العلاقات الإنسانية بين العاملين في المدارس الرسمية للغات، وزيادة التعاون بينهم.

هـ- تشجيع المعلمين على التنمية المهنية المستدامة.

و- تفعيل التوجه نحو اللامركزية واستقلالية المدارس الرسمية للغات، مما يتيح للمعلمين حرية التعبير والمشاركة في العملية التعليمية.

ز- تحفّيز المعلمين على تبادل الخبرات فيما بينهم عن طريق تبادل الزيارات الصفية المنظمة في المدرسة.

ح- مساءلة المعلم عن نتائج الأداء المدرسي، وتفويضه السلطات المطلوبة بشكل كامل.

ط- تشجيع المعلمين على الرقابة الذاتية؛ لدعم وتعزيز مسئوليتهم عن العملية التعليمية.

ي- رصد التقدم المحرز نحو الأهداف الشخصية والأكاديمية القصيرة والطويلة الأجل.

٤- دعم مدير المدرسة للمعلمين في تأسيس علاقات صحية مع الأفراد والمجموعات والمحافظة عليها، والاتصال الفعال، والتعاون مع الآخرين ، والتوجه لطلب الدعم عند الحاجة، ويشمل ذلك الإجراءات التالية:

أ- مساعدة المعلمين على تحديد حاجة الآخرين إلى التعاطف والاستجابة بطرق متعددة.

ب- الوعي بأهمية فهم الأعراف الاجتماعية المختلفة السائدة في المجتمع المدرسي.

جـ- التوجه في المدارس الرسمية للغات إلى ممارسة أنشطة تساعد على الاندماج الاجتماعي.

د- إتاحة المجال أمام المعلمين إلى إقامة علاقات إيجابية مع الزملاء والطلاب والحفاظ عليها من خلال احترام الآخرين.

هـ- توظيف مهارات الاتصال الفعال مما يساعد في تحقيق الأهداف المحددة.

و- فهم المعلم بأن كل طالب يجلب التفاعلات الاجتماعية في بيئة التعلم، ومن ثم احترام الفروق الفردية والتعامل معها.

ز- التأكد من استخدم المعلم لوجهات النظر والخبرات التي يوفرها الطلاب أثناء التعلم.

ح- الحرص على تواصل المعلم بطريقة واضحة عند التعبير عن الأفكار والآراء.

ط- ترسيخ القيم والتقاليد الاجتماعية الأصيلة لدى المعلمين والطلاب وتمثيلها في المجتمع المدرسي.

ي- التعزيز الحقيقي لتقدير التنوع (التعرف على أوجه التشابه الفردية والجماعية والاختلافات)، وتقديم المساعدة والدعم بما يحقق الانسجام بين أطياف المجتمع المدرسي.

٥- توجيه مدير المدرسة الرسمية للغات المعلمين إلى أهمية إلى اكتساب المهارات اللازمة لبناء علاقات قوية مع الطلاب والمجتمع المدرسي وذلك من خلال الإجراءات الآتية:

أ- إنشاء علاقات داعمة مع جميع الزملاء والطلاب، حتى عندما يواجه المعلمين أو الطلاب تحديًا، أو تبدو العلاقات صعبة.

ب- التعاون مع الزملاء والطلاب بالمدرسة الرسمية للغات من أجل تطوير العمل المدرسي.

جـ- تعزيز الإيجابية في التعاملات المدرسية، والتحلي بالعدالة عند تنفيذ القواعد واللوائح.

د- تنمية مجموعة من المهارات التي تزيد من قيم الولاء والانتماء بين المعلمين والطلاب في المجتمع المدرسي.

هـ- الاهتمام بعقد دورات تدريبية للمعلمين من أجل تحسين أدائهم، والارتقاء بمهاراتهم اللازمة لبناء علاقات قوية مع أعضاء المجتمع المدرسي

و- القدرة على التعامل مع التحديات والمشكلات التي يواجهها المجتمع المدرسي، وتطوير حلول فعالة لها.

ز- تعلم المهارات الفنية الصعبة المتعلقة بمجال العمل المدرسي والتي تساعد على تعزيز المهارات القيادية لدى المعلمين.

ح- بناء نظام عادل لمنح المعلمين حوافز مادية؛ لزيادة دافعيتهم للعمل المدرسي.

ط- التزود بالمعارف والمهارات التي تسهم في إعداد جيل معتز بذاته ومدرسته وأسرته ووطنه.

ي- التعامل مع الصراعات المدرسية وإدارتها، وتقوية روح المحبة والتعاون بين المعلمين ونبذ الخلاف والشقاق.

٦- العمل على مشاركة المعلمين في صنع واتخاذ القرارات المدرسية مع منحهم الصلاحيات المناسبة من أجل اتخاذ القرارات المسؤولة ، ويتضمن ذلك الإجراءات التالية:

أ- تعزيز الاتجاهات الإيجابية لدى المسئولين نحو مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات المدرسية.

ب- التعاون مع المعلم والطلاب عند اتخاذ القرارات التي قد تؤثر في العمل المدرسي.

جـ- التواصل والتفاوض والاستماع الفعال اللازم لاتخاذ قرارات جماعية فعالة.

د- الاهتمام باستراتيجيات المواجهة التي تساعد في إدارة قضايا العاطفة والإدراك مع زيادة الموضوعية في مواقف اتخاذ القرار.

هـ- التمكن من مهارات الاكتشاف والإبداع التي يمكن أن تساعد في تحديد بدائل القرار.

و- تفويض إدارات المدارس صلاحيات أوسع؛ بحيث تكون قادرة على تنفيذ قراراتها المتخذة طبقاً للمواقف التي تواجهها، وحتى تحقق غاياتها من القرارات المدرسية.

ز- حث مديري المدارس الرسمية للغات على استخدام الأساليب العلمية الحديثة في اتخاذ القرار.

ح- مراعاة إدارة الوقت والمهام اللازمة لتنفيذ القرار بنجاح.

ط— اعتماد ميزانية مالية خاصة لدعم المدرسة، بحيث تمتلك القدرة على التوفير المسبق للإمكانات والوسائل المساعدة على جعل قراراتها قابلة للتنفيذ.

ي- استخدام أكثر من مقياس لتقييم التقدم المحرز نحو تحقيق الأهداف الاجتماعية والعاطفية.

المراجـــــــع

المراجع العربية

أبو النور، محمود أبو النور عبد الرسول (٢٠١٧)" متطلبات تطبيق ستة سيجما بالمدارس الرسمية للغات بمصر: دراسة ميدانية بمحافظة الجيزة"- مجلة الإدارة التربوية- س (٤)- ع (١٤)- الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية- كلية التربية – جامعة عين شمس.

أبو سليمة، عبير فتحي (٢٠٢١)" تفعيل صناعة القرار بالمدارس المصرية في ضوء ثقافة المساءلة التربوية"- مجلة دراسات تربوية واجتماعية – مجلة دورية محكمة تصدر عن كلية التربية – مج (٢٧)- ع (مايو) – كلية التربية – جامعة حلوان.

أبو علام، رجاء محمد: مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية – دار النشر للجامعات- القاهرة –١٩٩٨م .

أبوحسين، أحمد محمد أحمد (٢٠٢٠): تطوير إدارة المدارس الرسمية للغات بالمناطق الأكثر احتياجًا في ضوء خبرات بعض الدول: دراسة اثنوجرافية- رسالة ماجستير – غير منشورة – كلية الدراسات العليا للتربية – جامعة القاهرة.

أحمد، سلاف محمد (٢٠٢١)" الإشراف التربوي في مصر الواقع والمأمول"- مجلة القاهرة للخدمة الاجتماعية – ع (٣٣)- المعهد العالي للخدمة الاجتماعية بالقاهرة – جامعة القاهرة.

إدارة الإحصاء والمعلومات: إجمالي عدد الإدارات التعليمية والمدارس والوكلاء والمعلمين- مديرية التربية والتعليم بكفرالشيخ- ٢٠٢٣.

آل سليمان، حسين محمد حسين (٢٠١٦) "دور الإدارة المدرسية في تنمية العلاقات الإنسانية لدى المعلمين، دراسة تحليلية في ضوء الفكر الإداري الإسلامي" – مجلة كلية التربية – ج (٣) – ع (١٦٨)- كلية التربية – جامعة الأزهر.

البحيري، خلف محمد، ضيف الله، شيماء ضيف الله حسن، إبراهيم، خديجة عبدالعزيز علي (٢٠١٩)" المعايير غير المنظورة لتقييم الفاعلية التعليمية للمعلم في مدارس التعليم العام في مصر في ضوء العالمية المعاصرة"- الثقافة والتنمية – س(٢٠)- ع(١٤٧)- جمعية الثقافة من أجل التنمية.

الفيروز آبادي، مجد الدين محمد بن يعقوب (٢٠٠٨)القاموس المحيط- دار الحديث القاهرة.

القصبي راشد صبري محمود، جورج، جورجيت دميان، حنفي محمد ماهر محمود، البغدادي سوزان يوسف(٢٠٢٣) " واقع الإتاحة في المدارس الرسمية للغات في ضوء الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي (٢٠١٤- ٢٠٣٠)" – مجلة كلية التربية- ع (٤١) – كلية التربية – جامعة بورسعيد.

الشخيبي، علي السيد وآخرون (٢٠١٢) معجم مصطلحات الحكامة التربوية (الحكم الرشيد)- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم – القاهرة.

الفلاج، نوال بنت علي (٢٠٢١) قاموس المصطلح الأكاديمي في البيئة الجامعية، كلية الآداب نموذجا-مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية – مج (٦) – ع (١٤)- كلية الآداب- قسم اللغة العربية- جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن.

المطري، علي بن سعيد بن سليم، المقبالية، موزة بنت عبدالله بن خميس، المعولية، إيمان بنت محمد بن زيد (٢٠٢٢)" درجة امتلاك المعلمين لكفاءات التعلم الاجتماعي والعاطفي بمدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عمان" – مجلة الألسن للعلوم الإنسانية والاجتماعية- ع (٦٤) – جامعة الأندلس للعلوم التقنية.

النجار، يحي محمود (٢٠١٨)" الوعى الذاتي وعلاقته بالتوافق المهني لدى معلمي المدارس الخاصة بمحافظات قطاع غزة"- مجلة جامعة الأقصى سلسلة العلوم الإنسانية- مج (٢١)- كلية التربية – جامعة الأقصى.

بغدادي، منار محمد إسماعيل (٢٠١٨)" بين المدارس الرسمية للغات والمدارس اليابانية" توكاتسو": رؤية نقدية"- صحيفة التربية- س (٧٠)- ع (٣، ٤)- رابطة خريجي معاهد وكليات التربية.

حسن، أميرة رمضان عبدالهادي، حتاتة، أم السعد أبو العينين محمد، مطاوع، أية محمد عماد محمود (٢٠٢٣)" تمكين المعلم بمدارس التعليم الثانوي العام: دراسة ميدانية بمحافظة كفرالشيخ"- مجلة كلية التربية- ع (١٠٨)- كلية التربية – جامعة كفرالشيخ.

خطاب، علي ماهر(٢٠٠٣) القياس والتقويم في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية – ط(٣)- مكتبة الأنجلو المصرية- القاهرة.

خليل، عبد العاطي محمود محمد ، بدوي، محمد فوزي أحمد، السيد، أسماء فتحي (٢٠٢٢) " القيادة الخادمة مدخل لتطوير أداء معلمي المدارس الرسمية للغات بمحافظة القاهرة"- مجلة كلية التربية- مج (٣٧)- ع (خ)- كلية التربية – جامعة المنوفية.

رزق، أيمن عثمان (٢٠١٣)" تطوير الإدارة المدرسية من خلال التعاقد مع مديري المدارس التجريبية : دراسة نقدية"- دراسات عربية في التربية وعلم النفس- ج (١)- ع (٣٤)- رابطة التربويين العرب.

رضوان، وائل وفيق، سليمان، هناء إبراهيم، راغب، نيفين نبيل أمين (٢٠٢٠)" تصور مقترح لتطوير منظومة التدريب الإلكتروني عن بعد لتحقيق الكفايات المهنية لمعلمي مدارس اللغات" – مجلة كلية التربية – ع (٧٥)- كلية التربية – جامعة دمياط.

عابدين، محمود عباس (٢٠٢٢)" مؤسسات إعداد المعلم في مصر: ملامح الأزمة وحلول مقترحة- دراسات تربوية ونفسية- ع (١١٤) – كلية التربية – جامعة الزقازيق.

عامر، سامح عبدالمطلب إبراهيم (٢٠٢٢)" تفعيل المشاركة المجتمعية في ضوء مدخل الإدارة الذاتية(الممارسات، المعوقات، سبل التطوير) بالتطبيق على المدارس الرسمية للغات بقوسنا"- مجلة كلية التربية بالإسماعيلية – ع (٤٩)- كلية التربية بالإسماعيلية – جامعة قناة السويس.

عبدالرحمن، حسين أحمد (٢٠١٧)" المسئولية الاجتماعية للمدارس الرسمية للغات بمحافظة القاهرة (من وجهة نظر معلميها)- مجلة كلية التربية – ج (٣)- ع (٤١)- كلية التربية – جامعة عين شمس.

عبداللطيف، مروة يوسف عبدالحليم، جوهر، يوسف عبدالمعطي مصطفى، عبدالرحمن، حسنية حسين(٢٠١٧)" تفعيل الاشراف الإلكتروني بالتعليم قبل الجامعي في مصر علي ضوء خبرة الولايات المتحدة الأمريكية"- مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية- ج(٤)- ع (٨)- كلية التربية – جامعة الفيوم.

عبود، عبدالغني عبود، ضحاوي، بيومي، سلامة، عادل عبدالفتاح، بكر، عبدالجواد السيد (٢٠٠٠) التربية المقارنة والألفية الثالثة، الأيديولوجيا والتربية والنظام العالمي الجديد- دار الفكر العربي- القاهرة.

عطية، أفكار سعيد خميس (٢٠١٥)" رؤية مقترحة لتطبيق الإشراف التأملي في مدارس التعليم العام بمحافظة الإسكندرية"- مجلة كلية التربية – مج (٢٥)- ع (٢) – كلية التربية – جامعة الإسكندرية.

علي، صبري الأنصاري إبراهيم، مصطفى، رشاد أبو المجد، خليل، عبدالناصر أحمد محمد، محمد، عبدالناصر شورى علي(٢٠١٦)"نشأة وتطور مدارس اللغات التجريبية الرسمية في مصر وبداية انتشارها"- مجلة العلوم التربوية- ع (٢٦) – كلية التربية بقنا- جامعة جنوب الوادي.

قطاف، حياة (٢٠١٧) دور المشرف التربوي في تحسين الأداء التدريسي للمعلم في المرحلة الابتدائية دراسة ميدانية لبعض المقاطعات بولاية المسيلة– رسالة ماجستير– كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية– جامعة محمد بوضياف– المسيلة– الجزائر.

مجمع اللغة العربية (٢٠٠٠) المعجم الوجيز– مطابع دار التحرير للطبع والنشر – القاهرة.

محافظة كفرالشيخ: https://www.marefa.org, 30/5/ 2023.

محافظة كفرالشيخ: عام من الإنجازات والتحديات سبتمبر٢٠١٨– سبتمبر ٢٠١٩– كفرالشيخ– ٢٠١٩.

محمود، عزة محمد رشاد، مخلوف، سميحة على محمد، محمد، عبير أحمد (٢٠١٦) " التنمية المهنية لمديري المدارس التجريبية الرسمية للغات بمصر" – مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية – ج (١) – ع (١٦) –كلية التربية– جامعة الفيوم.

مدني، سيد عباس عثمان(٢٠١٨)"استراتيجية مقترحة لتطوير المدارس الرسمية للغات والمدارس الرسمية المتميزة للغات في ضوء معايير الاعتماد التربوي"– المجلة التربوية – ع (٥٢)– كلية التربية – جامعة سوهاج.

مرزوق، فاروق جعفر عبدالحكيم(٢٠١٥)" تصور مقترح لتطبيق الإشراف التربوي المتنوع في التعليم قبل الجامعي بمصر"– مجلة العلوم التربوية والنفسية– مج (١٦)– ع (٢)– مركز النشر العلمي– جامعة البحرين.

موسوعة المحيط: محافظة كفرالشيخ– منصة الكترونية لنشر الملفات الرقمية والمقالات الموسوعية، بالتعاون مع المستخدمين– ٢٠١٩.

نجيب، كمال (٢٠٢٠)" ثقافة الاستبداد في المدارس المصرية"– التربية المعاصرة – س(٣٧)– ع (١١٤)– رابطة التربية الحديثة.

وزارة التربية والتعليم (٢٠١١) القرار الوزاري رقم (١٩٦) لسنة ٢٠١١م بشأن الضوابط والمعايير الخاصة باختيار مديري المدارس التجريبية والمدارس الرسمية للغات– رقم الوثيقة(١٩٦) – القاهرة.

وزارة التربية والتعليم (٢٠١٤) قرار وزاري رقم ٢٨٥ لسنة ٢٠١٤ بشأن المدارس الرسمية للغات والمدارس الرسمية المتميزة للغات، الوقائع المصرية، ع (١٥٥) – المادة (٣)، المادة(١).

وزارة التعليم العالي (٢٠٢٣)القرار الوزاري رقم ١٩٩٢ بشأن إصدار اللائحة الدراسية الموحدة لبرنامج الدبلوم العام(التوصيف واللائحة الموحدة لمرحلة الدراسات العليا بنظام الساعات المعتمدة لكليات التربية بالجامعات المصرية – القاهرة.

وزارة التعليم العالي (٢٠٢٣)القرار الوزاري رقم ١٩٩٣ بشأن إصدار اللائحة الموحدة لإعداد المعلم (مرحلة الليسانس/ البكالوريوس) بنظام الساعات المعتمدة لكليات التربية بالجامعات المصرية – القاهرة.

المراجع الأجنبية

AB, Rusdiman (et.al.),(2022) "Academic Supervision Model In Improving Teacher Performance", **International Journal Of Humanities Education And Social Sciences** (**IJHESS**),VOL(5), NO (1), E-ISSN: 2808-1765.

Adnan(et.al.),(2022) "Management of Academic Supervision to Improve Teacher Performance at MTs N 3 and MTs N 4 Banjarmasin City", **International Journal of Educational Research & Social Sciences**, ISSN: 2774-5406.

Ahmad, A. & Saefurrohman, S. (2020) " Teacher´s Perception of Academic Supervision of the School Headmaster", **Utopía y Praxis Latinoamericana**, vol. 25, no. Esp.6, https://www.redalyc.org/ articulo.oa?id=27964115028.

Ahmed Ibrahim , Hamzah Aswati Binti, Abdullah Melissa Ng Lee Yen Binti(2020) Effect of Social and Emotional Learning Approach on Students' Social Emotional Competence, **International Journal of Instruction**, VOL.(13), NO.(4), https://doi.org/ 10.29333/iji.2020.13441a

Alcocer, Lilia Arely Rodriguez(2019) Social-Emotional Competencies In Pre-service Teachers, A thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree in Doctor of Philosophy, The University of Western Ontario.

ALdrup Karen (et.al.),(2020) "Measuring Teachers' Social-Emotional Competence: Development and Validation of a Situational Judgment test ", **Frontiers in Psychology,** Kiel University, Kiel, Germany.

Anne Glenn, Denise Elizabeth(2022) Social Emotional Learning: Teachers' Perceptions and Understandings Regarding the Five Social Emotional Learning Competencies, **dissertation of for the degree of Doctor in Education** in the Educational Leadership Program presented, Saint Elizabeth University.

Astuti, Suhandi (2016)" Penerapan Supervisi Akademik Untuk Meningkatkan Kompetensi Guru Dalam Menyusu Administrasi Penilaian di SD Laboratorium UKSW", **Scholaria,** Vol. (6), No. (1), UKSW-Salatiga.

Beaty, Jodi (2018) "History of Social and Emotional Learning", **International Arab Journal of English for Specific Purposes** (IAJESP) ,Vol.1. ,No.2.

Belan, Longginus Laga & Niron(2021) " Academic Supervision of School Principals Principal Transformational Leadership, and School Climate on Senior High School Teachers' Competence", **Brief research report article,** VOL. (13), https://doi.org/ 10.3389/fpsyg.2022.943838.

Chaula, Linus(2023) " School heads' clinical supervision practices and emerging teacher emotions in Tanzania secondary schools", **journal homepage**: www.cell.com/heliyon.

Cogan, Gordon(2017) The Importance of Teacher Social and emotional Competence emotional Competence to the development of Prosocial Classrooms: The role of Teacher Preparation, Project Submitted in Partial Fulfillment of the requirements for the degree of Master of education in Multi-

disciplinary Leadership University of Northern British Columbia.

department of education Iowa's(2022) Iowa's Social-Emotional Learning Competencies, Vol. 3.

Desautels, Lori & Oliver Brandie(2018) Indiana Social-Emotional Learning Competencies, Indiana Department of Education.

Donko, Kweku Esia & Baffoe, Stella (2018) " Instructional Supervisory Practices of Head teachers and Teacher Motivation in Public Basic Schools in Anomabo Education Circuit", **Journal of Education and e-Learning Research,** Vol. (5), No. (1), 10.20448/journal.509.2018.51.43.50.

Dung DO THI , Zsolnai Aniko (2022) " Teachers' social and emotional competence: A new approach of teacher education in Vietnam", **Hungarian Educational Research Journal**, DOI: 10.1556/063.2021.00050.

Dwikurnaningsih, Yari (2018) "Supervisi Akademikmelalui Pendekatan Kolaboratifoleh Kepala Sekolah dalammeningkatkan Kualitaspembelajarandisd", XXXIV No. 2, e-ISSN:2549-967X.

Elias, Maurice J.(et.al.), (1997)**Promoting Social and Emotional Learning:**

Engler, Joseph R.(et.al.),(2023) "Assessing Social-Emotional Abilities of Preschool-Aged Children Within a Social-Emotional Learning Framework", **Perspectives on Early Childhood Psychology and Education**: Vol. 5: Iss. 1, Article 8. https://doi.org/10.58948/2834-8257.1047.

Fischer, Stacy N. (2017) "Teacher Perceptions of the Social Emotional Learning Standards" , All Capstone Projects. 282.http://opus. govst. edu/capstones/282.

Francis, Julia (2022) What Is Social Emotional Learning? 5 Competencies Of SEL To Focus On, https://blog.alludolearning.com/what-is-social-emotional-learning.

Glenn, Denise Elizabeth -Anne (2022) Social – emotional Learning: Teachers' Perceptions and Understandings regarding the Five Social emotional Learning Competencies, **A Dissertation Educational Leadership** Program and Saint Elizabeth University in partial fulfillment of requirements for the degree of Doctor of Education, USA.

Goodman, Deborah Ann(2022)" Social – emotional beliefs and Competencies of high School teachers in A High Need district: relationship with Teacher Self- efficacy", **A Dissertation For the degree of Doctor of Education**, Department of Educational Services and Leadership, College of Education, Rowan University.

Goodman, Deborah Ann, (2022) Social Emotional beliefs and Competencies of high School teachers in A high need district: relationship With Teacher Self- efficacy , Dissertation Chair: Carmelo Callueng, Ph.D., Assistant Professor, Department of Educational Services and Leadership, Rowan University. Guidelines **for Educators**, VA: Association for Supervision and Curriculum development.

Hamilton Laura S., Doss Christopher Joseph, Steiner Elizabeth D.(2019) "Teacher and Principal Perspectives on Social and Emotional Learning in America's Schools Findings from the American Educator Panels", **Research Report**, RAND's publications nonprofit, nonpartisan, and committed.

Hanover Research (2019) Best Practices in Social Emotional Learning Prepared for WASA School Information and

Research Service, In the following report describes best practices for the design and implementation of a district-wide social-emotional learning program.

Hen, Meirav& Goroshit, Marina(2016) "Social–emotional competencies among teachers: An examination of interrelationships", **Cogent Education,** http://dx.doi.org/10.1080/2331186X.2016.1151996.

Herman, Beth(2018) Social and Emotional Learning Competencies, Wisconsin Department of Public Instruction, https://dpi.wi.gov/sspw/_____mental-health/social-emotional-learning.

Herndon, Christine Lynne (2021)" The Social Emotional Competence of Teachers and Their Responses to Children with Challenging Behaviors", **the doctoral dissertation**, College of Education, Walden University.

Herndon, Christine Lynne(2021) The Social Emotional Competence of Teachers and Their Responses to Children with Challenging Behaviors, **Dissertation Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy Education**, Walden University.

History of SEL, https://curriculum.sweetwaterschools. org/history-of-se, 25/3/2023.

Hutagao, David Hatigoran(2022) "Academic Supervision Management Head of Department In Improving Lecturers Performance", **Social Science Journal**, Vol.(12), No(4).

Imamah, Nur &Churrahman, Taufiq(2022)" Academic Supervision by School Principals for Improving Teacher Performance", in ICIGR Conference Proceedings, **KnE Social Sciences**. DOI 10.18502/kss.v7i10.11209.

Iowa department of education (2022) Iowa's Social-Emotional Learning Competencies, Version 3 , https://educateiowa.gov , 29/3/2023.

Istiningsih Erlina & Widodo Suyatno (2020) "Academic Supervision to Improve Teachers' Readiness in Utilizing Information and Communication Technology in Vocational High Schools", **Universal Journal of Educational Research,**8 (10), https://www.hrpub.org.

Jennings, Patricia A.& Greenberg, Mark T.(2009) "The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes", **Review of Educational Research,** Vol. (79), No. (1), http://rer.aera.net.

Jones, Kimberly Y. (2016) Principals' Beliefs and Attitudes About Social and Emotional Learning: A Grounded Theory Study, **LSU Doctor Dissertations**,4253. https://repository.lsu.edu/grad school dissertations/ 4253.

Jones, Kimberly& Cater, Melissa(2020) An Investigation of Principals' Social and Emotional Learning Beliefs and Attitudes, **The Qualitative Report**, 25(9), 3204-3223. https://doi.org/10. 46743/2160-3715/2020.3575.

Khasanah Uswatun, Tobar Muhammad Kristiawan(2019) "The Implementation Of Principals' Academic Supervision In Improving Teachers' Professionalism In The State Primary Schools" , **International Journal of Scientific & Technology research,** VOL (8), ISSUE (8), http://www.ijstr.org.

Lozano, Gissela Macarena(et.al.), (2021) "Teachers' Social-Emotional Competence: History, Concept, Models, Instruments, and Recommendations for Educational Quality", **Sustainability**, https://www. mdpi.com/journal/sustainability.

Lubis, Novebri Nadroh(2022) "Pengaruh Supervisi Akademik dalam Meningkatkan Kinerja Guru", Jurnal Adminitrasi dan Manajemen Pendidikan, VOL (5), NO (3), http://journal2.um.ac. id/index.php/jamp/ISSN 2615-8574.

M.Pd, Handriadi(2018)" Implementation of Academic Supervision on" Learning Process in Basic School in Kota Pariaman ", **3rd. International Conference on Education Teachers in the Digital Age**, September 12-13 2018, Batusangkar.

Mahfud, Imam(et.al.), (2023) "Planning for Principal Supervision in Improving the Performance of Educators and Education Personnel (Multisite Study at SMPIT Ar Rahmah Pacitan and MTs Al Anwar Pacitan, **International Journal of Social Science and Education Research Studies,** VOL(3), Issue (3), https://doi.org/10. 55677/ ijssers/V03I3Y2023-13, Impact Factor: 5.574.

Mahoney, Joseph L.& Weissberg, Roger P.(2019) "What is Systemic Social and Emotional Learning and Why Does it Matter? ", **THE Blue DOT,** Issue (10), UNESCO MGIEP.

Maksimović, Jelena Ž. & Sretić, Sanja R (2018)"Social Emotional and Pedagogical Competence of a Teacher as a Prerequisite for the Pro-Social Behavior of a Student", Professional Competences for Teaching in the 21ST Century, Center for Social Work “Sveti Sava” Niš, Republic of Serbia.

Maksimović, Jelena Ž.& Sretić, Sanja R.(2017) "Social, Emotional and Pedagogical Competence of a Teacher as A Prerequisite for the Pro-Social Behavior of A Student", https://www.researchgate.net , 34330.

Malm, Birgitte (2009) " Towards a new professionalism: enhancing personal and professional development in teacher education", Journal of Education for Teaching, VOL. (35), NO.(2) http://www. informaworld.com.

M., Carey& Ed.D., Wright(2021) K -12 SEL resource Guide Social emotional Learning Standards, State Personnel Development Grant, REACH MS Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL), Collaboration for Effective Educator Development, Accountability, and Reform (CEEDAR), MISSISSIPPI department of education.

McCuin, Deborah(2012) Teachers Working with Social Emotional Competence: Students' Perspectives on the Positive effects, requirements For the Degree of Doctor of Philosophy Colorado State University Fort Collins, Colorado.

Merdekawaty Ana, Andriani Nining (2023)" Analysis of Implementation of Academic Supervision of School Supervisors in Efforts to Improve Teacher Professionalism**", International Research-Based Education Journal**, VoL (5), No (1), http:// journal2.um.ac.id/index.php/irbej.

Merdekawaty, Ana & Andriani, Nining(2023) " Analysis of Implementation of Academic Supervision of School Supervisors in Efforts to Improve Teacher Professionalism", **International Research-Based Education Journal**, VOL(5), NO (1), http:// journal2.um.ac.id/index.php/irbej.

Merdekawaty, Ana& Andriani, Nining(2022) "Analysis of Implementation of Academic Supervision of School Supervisors in Efforts to Improve Teacher Professionalism", **International Research-Based Education Journal**,VOL (5), NO(1), http:// journal2. um.ac.id/index.php/irbej.

Mudzofir, Mudawali (2017) Relationship between Instructional Supervision and Professional Development: Perceptions of Secondary School Teachers and Madrasah Tsanawiyah (Islamic Secondary School) Teachers in Lhokseumawe,

Aceh, Indonesia, **Master's thesis in education,** Faculty of Education, University of Tampere.

Nasriah Aman Simaremare, Simatupang Dorlince (2019) " The Evaluation of Principals' Academic Supervision Implementation in Managing Teachers 'Learning at Kindergartens in Medan Denai District Learning at Kindergartens in Medan Denai District Advances in Social Science, **Education and Humanities Research (ASSEHR, Advances in Social Science**, VOL (208) Education and Humanities Research (ASSEHR).

Norjani, Muhammad Salah& Karyono, Ibnu Ahmad(2022) " Implementation of Supervisor Academic Supervision in Increasing the Pedagogic Competence of Islamic Religious Education Teachers", **Journal of Advances in Education and Philosophy**, VOL.(6), NO.(2), https://saudijournals.com.

Nurwati (et.al.),(2021) " Implementation of School Supervisory Academic Supervision as an Effort to Increase Teacher Performance in Junior High School", **Journal of Indonesian Islamic Studies**, VOL(1),NO(1), https://ejournal. iainpalopo.ac.id /index.php/jiis.

Ozyildirim Gulnar , AKSU Mualla BILGIN(2016) "An Investigation on Developmental Supervision Model: Supervisors' and Administrators' Opinions and Teachers' Expectations", **International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences,** VOL.(6), NO(3)**, :** http://dx.doi.org/10**.** 6007/IJARBSS/v6-i3/2055.

Pratama, Adrian(2016) "Pendekatan Supervisi Dalam Pengembangan Dan Pelasksanaan Pengajaran DI Sekolah",

file:///C:/Users/al3lamya/Downloads/PENDEKATAN%20SUPERVI, accessed date 5/ 3/2023.

Prihatin Sri, Fitria Happy, Fitriani Yessi (2021) "The Role of the Academic Supervision of School Heads in Improving Teacher Performance in the Pandemic Time", **Advances in Social Science, Education and Humanities Research,** VOL.(656), http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/.

Priyasmimana, Habib BAWA Ibn, Haenilah Een Yayah(2022) " The Influence of Teacher Competence and Academic Supervision by Principals on Teacher Performance", **PPDP International Journal of Education**, VOL 1(2).

Putra, Surya Purnama & Hariri, Hasan(2021) "The Effect of Principal Supervision on Teacher Performance: Literature Review", **Jurnal Humaniora dan Ilmu Pendidikan(Jahidik**), ISSN 2797-7803, VOL (2), No (2), https://doi.org/10.35912/jahidik.v2i2 .1648.

Putri, Rika Dwi(et.al.), (2022)" The Impact of Principal Academic Supervision on Teacher Professionalism"**, International Journal of Education,** VOL 1(2), Indonesia.

Rahabav, Patris (2016)" The Effectiveness of Academic Supervision for Teachers", **Journal of Education and Practice**, VOL(7), NO(9), ISSN 2222-288X (Online).

Sanders, Melanie (2021) "Social Emotional Competence in School Leaders", A Dissertation submitted to the Department of Leadership, requirements for the degree of Doctor of Education University of North Florida.

Singerin, Sarlota (2021) "The Impactof Academic Supervision on Teacher Pedagogical Competence and Teacher Performance : The Role Moderating by Teacher Efficacy", **International**

Journal of Elementary Education, VOL. (5), NO. (3), s: https:// ejournal.undiksha.ac.id/index.php/IJEE.

Social and Emotional Learning, https://www.moe. gov.sg/education-in-sg/our-programmes/social-and-emotional-learning, 27/3/ 2023.

Soutter, Madora (2023) "transformative Social–Emotional Learning for Teachers: Critical and Holistic Well-Being as a Marker of Success", **Journal of Teaching and Learning**, Vol. (17), No. (1), http://www.jtl.uwindsor.ca.

Sunaryo, Yohanes (2020)" Academic Supervision of School Principals and Teacher Performance: A Literature Review", **International Journal Pedagogy of Social Studies**, VOL(5), No(2), Indonesia.

Suradi, A.(2018) " supervisi akademik kepala sekolah Terhadap n kinerja guru Pendidikan Agama Islam DiSekolah Dasar Negeri 79 Kota Bengkulu", **Jurnal Pendidikan Dasar Islam,** Vol. (5), No. (1). , https://doi.org/10.24252/auladuna.v5i1a2.

Susanti Susanti, Wardiah Dessy, Lian Bukman(2020) " Effect of Academic Supervision of School Heads and School Culture on Quality Teaching Teachers", **International Journal of Progressive Sciences and Technologies**, VOL(20), No(1), http://ijpsat.ijsht-journals.org.

Susanto, Dwi (2017) "implementasi supervisi klinisdalam peningkatan kompetensi profesional guru pendidikan agama Islam

Sutain, Subaidi(2019) " supervisi akademik kepala madrasah dalam menciptakan kurangnya guru Pada madrasah Tsanawiyah Nahdlatul ULama Banat Kudus", **Jurnal Islamic Education Manajemen,**4(2), http://journal.uinsgd.ac.id/index.php/isema.

The Importance of SEL in Therapy, https://hside.org/the-5-competencies-of-social-emotional-learning,28/3/ 2023.

Thompson, Steven k.(2012) **Sampling Wiley Serios in Probability and Statistics**, United States.

Tidjani , Afifah & Lailiyah, Zulfiyatul (2023) "The role of academic supervision in improving teacher professionalism", Journal Homepage : https://jurnal.arkainstitute.co.id/index.php/educenter/ index.

Tsauri, Ruslan Sofyan& Abidin, , Zainal (2023) "Academic Supervision of the Masterhead in Improving Teacher Performance", **Journal of education and Technology**, VOL. (6), NO(3).

University of Illinois at Chicago(2007) Background on Social and Emotional Learning (SEL), www.CASEL.org.

Wardana Satria Wisnu, Susanto Edy, Nipriansyah(2023)" Principal's Academic Supervision and Teacher's Performance", **PPSDP International Journal of Education**, VOL2 (1), E-ISSN 2829-5196, P-ISSN 2830-3229.

Wardani, Ratih Kusuma, Santosa, Heru, Rahmawat, Desi (2021) "The Role of Academic Supervision and Communication on Teacher Performance", **Journal of Education Research and Evaluation**, VOL (5), Issue (2).

Wiyono, Bambang Budi(et.al.),(2022) "Implementation of Group and Individual Supervision Techniques, and Its Effect on the Work Motivation and Performance of Teachers at School Organization, Brief research report article, VOL. (13), https://doi.org/ 10.3389/fpsyg.2022.943838.

Yoder, Nicholas(2014) **Self-Assessing Social and Emotional Instruction and Competencies: A Tool for Teachers**, American Institutes for Research.

Zhang, Wanying,(et.sl.),(2023)"How Teacher Social-Emotional Competence Affects Job Burnout: The Chain Mediation Role of Teacher-Student Relationship and Well-Being", https://www. mdpi.com/journal/sustainability, accessed date 20/8/ 2023.

Defining Social and Emotional Learning (SEL),https://www. dpi.nc .gov/districts-schools/districts-schools-support/nc-social-emotional-learning, 22/3/2023.

Developmental Supervision, https://supermellynch.weebly. com/differentiated-supervision.htm, accessed date 3/3/ 2023.

ملحق (١)

قائمة بأسماء الأساتذة الدكاترة المحكمين للاستبانة

م	اسم المحكم	الوظيفة	الكلية	الجامعة
١	أ.د إبراهيم عباس الزهيري	أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية	التربية	حلوان
٢	أ.د شريف عبدالله سليمان المنصوري	أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية المساعد	التربية	عين شمس
٣	أ.د عبدالباسط محمد دياب	أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية	التربية	سوهاج
٤	أ.د محمد خميس حرب	أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية	التربية	الإسكندرية
٥	أ.د محمود عطا مسيل	أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية	التربية	الزقازيق
٦	أ.د نبيل سعد خليل	أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية	التربية	سوهاج
٧	أ.د نهلة سيد أبو عليوة	أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية	التربية	حلوان
٨	أ.د نهلة عبدالقادر هاشم	أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية	التربية	عين شمس
٩	هدى سعد صميدة	أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية المساعد	التربية	طنطا
١٠	هنداوي محمد حافظ	أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية	التربية	حلوان

جامعة كفرالشيخ

كلية التربية

قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية

ملحق (٢)

الاستبانة في صورتها النهائية

للكشف عن

واقع كفايات التعلم الاجتماعي والعاطفي لدى المعلمين في ضوء الإشراف الاكاديمي لمدير المدرسة الرسمية للغات: محافظة كفرالشيخ نموذجًا

إعداد

د/ رمضان محمد السعودي

أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية المساعد

١٤٤٤هـ-٢٠٢٣

السيد الأستـــاذ /

تحية طيبة وبعد،،،،،

هذه الاستبانة جزء من بحث بعنوان: الإشراف الأكاديمي للمدير ودوره في تحسين كفايات التعلم الاجتماعي والعاطفي لدى المعلمين بالمدارس الرسمية للغات: دراسة ميدانية في محافظة كفرالشيخ.

وتهدف الاستبانة إلى الكشف عن واقع كفايات التعلم الاجتماعي والعاطفي لدى المعلمين، ومدى تنفيذ أساليب الإشراف الاكاديمي للمدير بالمدارس الرسمية للغات في محافظة كفرالشيخ.

ويقصد بالإشراف الأكاديمي لمدير مدرسة التعليم الأساسي: سلسلة من الأنشطة لمساعدة المعلمين بالمدارس الرسمية للغات على تنمية قدراتهم في إدارة عملية التعلم لتحقيق أهداف التعلم المراد تحقيقها.

وتشمل كفايات التعلم الاجتماعي والعاطفي: الكفايات العاطفية والسلوكية والمعرفية للمعلمين فيما يتعلق(بالوعي الذاتي، والوعي الاجتماعي، واتخاذ القرارات المسؤولة، والإدارة الذاتية، وإدارة العلاقات).

وتتكون الاستبانة من ثلاثة محاور، أولهما، بيانات أساسية، والثاني، أساليب الإشراف الأكاديمي لمدير المدرسة، والثالث، كفايات التعلم الاجتماعي والعاطفي لدى المعلمين بالمدارس الرسمية للغات في التعليم الأساسي.

وسوف يُستخدَم مقياس ليكرت الثلاثي لقياس استجابات أفراد عينة الدراسة حول مفردات الاستبانة:

درجة التوفر	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة ضعيفة
الدرجة	٣	٢	١

برجاء وضع علامة صح (√) أمام المفردة وتحت الخانة التي تلائم رأيكم.

ونظرا لأهمية آرائكم في هذا الميدان، فالمرجو من سيادتكم الإجابة على المفردات، مع العلم بأن هذا البيانات سوف تحاط بالسرية التامة ولا تستخدم إلا في أغراض البحث العلمي فقط، جعله الله في ميزان حسناتكم.

مع خالص شكري وتقديري،،

الباحث/ رمضان السعودي

Tel: 01009323824

المحور الأول- البيانات الأساسية:

١- **الاسـم:**.....

..

٢- **الوظيفة الحالية:**

الوكيل☐ المعلم ☐

المحور الثاني- تنفيذ الإشراف الأكاديمي لمدير المدرسة:

١- إشراف مباشر:

م	المفردة	درجة الموافقة		
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة
١	يتم توجيه المدير للمعلم بشكل مباشر			
٢	يرتبط نشاط الإشراف باحتياجات المعلمين في المدارس			
٣	يحدد المدير لكل معلم أهدافه الخاصة لمساعدته على تحسين أدائه			
٤	يحث المعلم على تنمية ذاته مهنيا؛ لتنمية مهاراتهم المهنية			
٥	يرشد المعلم إلى المرونة عند تطبيق استراتيجيات التعلم			
٦	يساعد في تشخيص الصعوبات التي تواجه المعلم في الموقف التعليمي			
٧	يتدخل في توجيه المعلم حين يتخذ إجراءات غير سليمة			
٨	يساعد المعلم في توضيح مواطن الضعف في أدائه			
٩	يحدد معايير تقييم أداء المعلمين في بداية العام الدراسي			

٢- إشراف غير مباشر:

م	المفردة	درجة الموافقة		
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة
١	يوجه المعلم إلى الاعتماد على خبراته الذاتية من أجل تحسين المستوى التعليمي			
٢	يدعم الأهداف التي يحددها المعلم لأوجه النشاط التعليمي المختلفة			
٣	ينسق جهود المعلمين ومساعدتهم على العمل الجاد من أجل تحقيق أهداف المدرسة			
٤	يعمل الإشراف على معرفة الاحتياجات التدريبية للمعلمين وتلبيتها			
٥	يتم الإشراف التعليمي في أي وقت من اليوم الدراسي أو خارجه			
٦	يحث الإشراف الأكاديمي المعلم على حل مشكلات التعلم			
٧	يساعد المعلم على الرجوع إلى خبراته وقدراته ومصادره الخاصة			
٨	يعزز قدرة المعلمين على تحديد الأنشطة التي يحتاجون إليها			
٩	يحث المعلمين على تشخيص مشكلات التعلم في النشاط الإشرافي			

٣- إشراف تعاوني:

م	المفردة	درجة الموافقة		
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة
١	يقدم المدير خدمة الإشراف للمعلمين مع مراعاة التقدير المتبادل			
٢	يتعاون مدير المدرسة مع المعلمين في تبادل الآراء والخبرات المهنية			
٣	يتعامل مدير المدرسة مع المعلمين على أنهم زملاء أثناء عملية الإشراف			
٤	يحرص المدير من خلال لإشراف على رفع مستوى الأداء التدريسي للمعلمين			
٥	يتعاون مع المعلم في توفير بيئة صفية آمنة وحافزة على المشاركة والتفاعل الإيجابي .			
٦	يحفز المعلمين على تبادل الخبرات فيما بينهم عن طريق تبادل الزيارات الصفية المنظمة في المدرسة			
٧	يعتمد المدير في الإشراف على خصائص وحالة المعلم			
٨	يشعر المعلمون بالراحة النفسية عندما يتم الإشراف من قبل مدير المدرسة			
٩	يوجه المعلمين إلى أساليب وأدوات تقويم جديدة من أجل تقويم تعلم الطلاب			

المحور الثالث- كفايات التعلم الاجتماعي والعاطفي لدى المعلمين:

١ – الوعي الذاتي:

م	المفردة	درجة الموافقة		
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة
١	يشارك مشاعر (الفرح، والحزن)،مع المعلمين في العملية التعليمية.			
٢	يشجع المعلم على تبادل الخبرات والأنشطة مع زملاء العمل.			
٣	يدعم المعلم في تطوير مهاراته؛ لتحسين العملية التعليمية بشكل أفضل وتحقيق النجاح.			
٤	يتقبل المعلم النقد من الآخرين ويعمل على تطوير أدائه.			
٥	تؤثر ردود الفعل على مشاعر المعلم وسلوكه أثناء ممارسة التدريس.			
٦	يساعد المعلم في تحديد أهداف واقعية تتناسب مع مستوى مهاراته.			
٧	يتم تدريب معلمي مدارس اللغات للتعليم الأساسي على تنمية الوعي الذاتي لديهم.			
٨	يحث المعلم على دعم التبادل المحترم للأفكار والآراء والأسئلة باستمرار في المواقف التعليمية.			
٩	يقدم للمعلم تغذية مرتدة عن تأثير أفعاله في الموقف التعليمي			

٢- الإدارة الذاتية:

م	المفردة	درجة الموافقة		
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة
١	يشجع المعلم على إدارة مشاعره والتحكم في عواطفه بطريقة لا تؤثر سلبا على العملية التعليمية.			
٢	يحفز المعلم على تطوير خططه التعليمية باستمرار؛ لتساير التغيرات السريعة.			
٣	يثنى على مهارات المعلم المتعلقة بتحقيق الأهداف الأكاديمية			
٤	يضع المعلم أهدافا قابلة للقياس ومليئة بالتحدي			
٥	يتيح للمعلم حرية مشاركته في صناعة القرارات المدرسية.			
٦	يمارس مساءلة المعلمين على أنها حق من الحقوق تجاه السلطة كأحد الضمانات الأساسية لتعزيز الديمقراطية في العمل المدرسي			
٧	يحفز المعلم في المدرسة المدارة ذاتيا على أنشطة تعلم التلاميذ والتدريس الفعال			
٨	يشجع المعلمين على الرقابة الذاتية لدعم وتعزيز مسئوليتهم عن العملية التعليمية.			
٩	يحدد معايير دقيقة لمستويات الأداء الجيد والفعال للمعلمين فيها.			

٣- الوعى الاجتماعي:

م	المفردة	درجة الموافقة		
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة
١	ينمى لدى المعلم مهارة التعلم من خبرات الزملاء؛ لتطوير كفاياته في العمل المدرسي .			
٢	يشجع المعلم على تقدير مشاعر العاملين في المدرسة بما يوفر المناخ التعليمي الملائم			
٣	يتعامل بجدية مع الاختلافات التي توجد بين المعلمين عند تنفيذ ممارسات التعلم على نحو بناء			
٤	يحث المعلم على توظيف مهارات الاتصال من أجل التفاعل بشكل فعال مع الآخرين.			
٥	يشجع على إدارة الصراعات المدرسية بطريقة بناءة وفعالة.			
٦	يدير التنوع الثقافي بين المعلمين من ذوى الخلفيات والثقافات المتنوعة في المجتمع المدرسي.			
٧	يراعي القيم والتقاليد الاجتماعية الأصيلة لدى المعلمين ويمثلها.			
٨	يعمل على تنمية الاتجاهات السلوكية البناءة لدى المعلمين في المدرسة .			
٩	يمارس أنشطة تساعد المعلمين على الاندماج الاجتماعي.			

٤- مهارات العلاقات:

م	المفردة	درجة الموافقة		
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة
١	يتعاون مع المعلمين بالمدرسة الرسمية للغات من أجل تطوير العمل المدرسي.			
٢	يعمل مع أفراد المجتمع المدرسي بروح الفريق الواحد.			
٣	يتواصل المدير مع أفراد المجتمع المدرسي وأولياء الأمور ويشجعهم على التفاعل فيما بينهم.			
٤	يعمل المدير على توجيه الأطراف المتعارضة من أجل إيجاد حلول مشتركة.			
٥	يقدر القدرات الكامنة لدى المعلمين ويحترمها.			
٦	يهتم برفع الوعي العام لدى المعلمين وتبصيرهم بمشاكل المدرسة والعمل جماعياً على حلها.			
٧	يعمل مدير المدرسة على تطوير مهارات المعلمين من أجل بناء علاقات إيجابية وتفاعلات ناجحة داخل المدرسة.			
٨	يتقبل جميع المعلمين ويوفر لهم بيئة تعليمية يشعر فيها الجميع بالترحيب والراحة.			
٩	يمتلك المدير القدرة على إقامة علاقات صحية وداعمة والحفاظ عليها واستعادتها والتنقل في بيئات متنوعة.			

٥- اتخاذ القرارات المسؤولة:

م	المفردة	درجة الموافقة		
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة
١	يوسع إطار مشاركة المعلمين في اتخاذ قرارات تطوير الأداء المدرسي			
٢	يفكر مدير المدرسة في تأثير قراراته المهنية على الآخرين.			
٣	يهتم المدير بالسلامة الأخلاقية والعوامل المجتمعية في اتخاذ القرارات.			
٤	يطبق المعلم مهارات اتخاذ القرار للتعامل مع المواقف الأكاديمية والاجتماعية.			
٥	يهتم بمساعدة المعلمين على كيفية اتخاذ خيارات أفضل كنموذج لاتخاذ القرار المسؤول.			
٦	يدرك تأثير الثقافة على عملية اتخاذ القرارات المسؤولة لدى المعلمين.			
٧	تؤثر الأنشطة المدرسية على كفاءة اتخاذ القرارات المسؤولة لدى المعلمين.			
٨	ييسر للمعلمين القدرة على تبني وجهات نظر مختلفة والنظر فيها قبل اتخاذ القرار.			
٩	يستخدم المدير أكثر من مقياس لتقييم التقدم المحرز نحو الأهداف الاجتماعية والعاطفية والأكاديمية.			