

الإشراف التربوي: التعريف والأهداف بين النظرية والتطبيق

عبد الله عبد الرحمن المقوشي

أستاذ مشارك، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية،

جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ١٤٢٢/٨/٢١هـ ؛ وقبل للنشر في ١٤٢٣/٤/٢٦هـ)

ملخص البحث. هدفت الدراسة إلى محاولة تحديد تعريف وأهداف الإشراف التربوي بين المنظرين له (التربويون)، و القائمين عليه (الإداريون) بما يصدر عنه من وثائق، ومطبقه (المشرفون التربويون). وتوصلت إلى أن علماء التربية أنفسهم لم يتوصلوا، حتى اليوم، إلى اتفاق على تعريف موحد و"معرف جيداً well defined" أو أهداف محددة للإشراف التربوي. كما أن التعريف الإجرائي الذي حددته الإدارة العامة للإشراف التربوي بوزارة المعارف في المملكة العربية السعودية واسع وتحتاج المصطلحات المستخدمة فيه (عملية، فنية، شورية، قيادية، إنسانية، شاملة، ...) إلى تعريف إجرائي لكل منها. هذا الواقع قد يكون السبب، في أفضل الاحتمالات، إلى جعل أغلب المشرفين التربويين الذين شملتهم الدراسة، نتيجة لغياب تعريف من قبلهم، يتبنون التعريف وبالتالي الأهداف التي حددتها الإدارة العامة للإشراف التربوي. وتخلص الدراسة إلى أنه ليس هناك تعريف أو أهداف متفق عليها للإشراف التربوي من قبل كل من يعنيه الأمر من رجال التربية، والإدارات، والمشرفين التربويين.

مقدمة

رغم الاختلاف بين التربويين في تعريف الإشراف التربوي وتحديد أهدافه، والقناعة بتأثيره في تحسين أداء المعلمين داخل الصف الدراسي، إلا أنه ظل عملية تربوية تؤكد

ضرورة استمرارها جميع الجهات المعنية بالتربية والتعليم في القطاعين العام والخاص في معظم دول العالم. ويمثل "الإشراف التربوي"، "كما تنم عنه ممارسات تلك المؤسسات التربوية، المحور الرابع في العملية التربوية إلى جانب المنهج والمعلم والطالب. وقد تطور مفهوم الإشراف تبعاً للتطور في تلك المحاور وخاصة في مجال برامج إعداد المعلمين وأساليب ونظريات التعلم والتعليم.

أهمية الدراسة

تنبع أهمية هذه الدراسة من محاولة التعرف على واقع الاختلاف في تحديد مفهوم الإشراف التربوي وأهدافه بين المنظرين له (علماء التربية)، والقائمين عليه (إدارات ومراكز الإشراف)، والمطبقين (المشرفون التربويون)، والمعنيين بالتطبيق - بالذات المعلمين - وإعادة النظر في واقع الإشراف وما يكتنفه من ممارسات قد تضر بتحقيق الأهداف المرجوة منه، كما قد يساعد التعرف على واقع الحال على تطويره وتصحيح مساره.

غرض الدراسة

هدفت الدراسة إلى محاولة تحديد تعريف الإشراف التربوي وأهدافه بين المنظرين له (التربويون)، والقائمين عليه (الإداريون) بما يصدر عنه من وثائق تتضمن تعاريف وأهداف وتعليمات، ومطابقه (المشرفون التربويون)، وفق الخطوات التالية:

١- استعراض تعريف مفهوم الإشراف وأهدافه كما توضحها أدبيات الإشراف التربوي من كتب ودراسات ومقالات.

٢- استقصاء تعريف الإشراف التربوي وأهدافه كما تحددتها الوثائق الرسمية الصادرة من وزارة المعارف.

٣- استقصاء تعريف الإشراف التربوي وأهدافه كما يراها المطبقون له وهم المشرفون التربويون.

أدبيات الدراسة

تم تناول أدبيات الدراسة من خلال ثلاثة الأبعاد التالية :

١- البعد التاريخي للإشراف التربوي : من حيث مفهومه عالميا وفي دول الخليج بعامة ، و في المملكة العربية السعودية بخاصة ، ومراحل تطوره.

٢- البعد النظري للإشراف التربوي : ويتفرع إلى جانبين. الجانب الأول ويتطرق للأسس النظرية من حيث التصورات المختلفة للتربية ؛ والجانب الآخر الدراسات السابقة وتشمل الوثائق والدراسات الأجنبية والعربية المتعلقة بتعريفه و/أو تحديد أهدافه ، أو مدى تأثيره وفاعليته.

٣- البعد التطبيقي للإشراف التربوي : ويتطرق للدراسات التي تعكس واقعه في دول الخليج بعامة ، و في المملكة العربية السعودية بصفة خاصة.

١- البعد التاريخي للإشراف التربوي

أ) مفهوم الإشراف التربوي عالميا: التعريف والأهداف

يستخدم مصطلح "الإشراف التربوي" لوصف مجال واسع من السلوكيات المختلفة تنفذ من قبل مجموعات مختلفة من الناس من خلال أنظمة مدرسية محددة. وعلى الرغم من أن المهتمين به في الوقت الحاضر يجمعون على أن الهدف الأساسي للإشراف التربوي هو تحسين التدريس ، إلا أن هناك دراسات قديمة [١-١٣] قامت باستعراض أدبيات الإشراف التربوي وتوصلت إلى قلة الأبحاث في مجال الإشراف التربوي عموما ، وما يظهر أن للإشراف التربوي تأثيرا ذا قيمة في أداء المعلمين داخل الصف الدراسي بشكل خاص.

أشار Cooper [٤] ، ص ص ١٨٢٥-١٨٢٦ إلى أن عدم وضوح ووجود اتفاق على تعريف للإشراف التربوي أدى إلى تبني المشرفين التربويين أدوارا غامضة ، وغالبا متعارضة. فعلى سبيل المثال : دور مساعد ووجه المعلم يتعارض مع دور المقوم وصائد الأخطاء ؛ ودور الإداري يتعارض مع دور المستشار ، وهذا بسبب أن الأسس النظرية ، التي يعتمد عليها الإشراف التربوي ، مازالت في دور التبلور. هذا الغموض جعل برامج تدريب وتأهيل المشرفين التربويين تركز على الكفايات الإدارية بدلا من التركيز على المهارات التشخيصية لتحليل أساليب التدريس.

أشار أحمد [٥] ، ص ص ١٧٩-٢٨٣ إلى أن مفهوم التوجيه تغير من عملية تفتيش في وسط القرن العشرين ، إلى الإشراف التربوي في الوقت الحاضر وهذا استدعى تطوير تعريف وأهداف تربوية تختلف عن السابق.

ذكر Reiman and Thies-Sprinthall [٦] ، ص ١٦ أن واقع الإشراف التربوي قد يجعلنا لا نستغرب أنه صارع من أجل حل مشكلة التعريف على الرغم من استمرار محاولته تضمين الجديد في كل من علم النفس ، والتربية ، وعلم الاجتماع ، والفلسفة. وقد أشارت الدراسات السابقة إلى أن مشكلة الاتفاق على تعريف للإشراف التربوي وتحديد أهدافه أثر في دور المشرف بتطوير أداء المعلم وبالتالي فاعلية المدرسة ، وحول الإشراف إلى أداة مراقبة وتقويم. ولم يبدأ الاهتمام بالدراسات المعنية ، بشكل منتظم ، بمعرفة دور الإشراف في زيادة تعلم الطلاب ، وتعلم المدرس المبتدئ ، و البيئة المدرسية.

أشارت نتائج بعض الدراسات [٧-١١] التي أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية ، في العقود الأربعة الأخيرة من القرن العشرين الميلادي الماضي ، إلى أن معظم المدارس غير فعالة effective ، وكانت دراسة Coleman [٩] من أوسع الدراسات التي

طبقت في الولايات المتحدة الأمريكية. ولقد وجد Edmonds [١٢] ، ص ص ١٥-١٦] أن المدارس الفعالة تتميز بالصفات التالية :

- ١ - قيادة إدارية قوية.
- ٢ - مستوى التوقعات عال.
- ٣ - بيئة منظمة لكن غير جامدة.
- ٤ - تعطي المدارس أفضلية كبيرة لأسس التعلم.
- ٥ - تحويل طاقات ومصادر المدرسة ، عند الضرورة ، للمحافظة على تحقيق أولويات التعلم.
- ٦ - إيجاد وسائل لمتابعة مستوى إنجاز كل من الطالب والمعلم.

ويرى Furth and Pajak [١٣] ، ص ص ٥-٧] أن حقل الإشراف التربوي يمر بمراحل تغير مفاجئة نتيجة لتطور ونمو مستوى المعرفة المتعلقة بكيفية تعلم الإنسان.

ب) تطور مفهوم الإشراف في المملكة العربية السعودية

تشير موسوعة تاريخ التعليم في المملكة العربية السعودية في مائة عام [١٤] ، ص ٥٢٦] ، التي صدرت من وزارة المعارف عام ١٤١٩ هـ ، إلى أن الإشراف التربوي مر بسبع مراحل تطور ، بينما يشير دليل المشرف التربوي [١٥] ، ص ٢٥] ، الصادر من الإدارة العامة للإشراف التربوي بوزارة المعارف عام ١٤١٩ هـ ، إلى أنه مر بخمس مراحل فقط . ويوضح جدول رقم ١ مراحل تطور الإشراف التربوي كما حددته هاتان الوثيقتان الرسميتان . ويلاحظ من الجدول أن دليل المشرف التربوي ركز على مراحل تطور الإشراف التربوي بعد قيام وزارة المعارف وأهمل الفترة التي وقعت ضمن مديرية المعارف من عام ١٣٤٧ هـ وحتى عام ١٣٧٦ هـ ، والتي تشكل استمراراً وخلفية تاريخية

مهمة لمراحل التطور اللاحقة. كما تجاوز فترة إعادة تنظيم التوجيه التربوي (١٣٩٦-١٤٠٠هـ) إلا من إشارة عابرة عند التحدث عن المرحلة الرابعة. وفيما يلي تفصيل موجز لكل مرحلة كما حددتها موسوعة تأريخ التعليم في المملكة العربية السعودية في مائة عام (١٤١، ص ص ٥٢٦-٥٥٧) من حيث التقسيم، ودليل المشرف التربوي (١٥١، ص ص ٢٥-٣٠) من حيث تقويم المراحل المشتركة.

جدول رقم ١. مراحل تطور الإشراف التربوي حسب وثائق وزارة المعارف الرسمية

الفترة	تطور الإشراف التربوي حسب دليل الإشراف التربوي	الفترة	تطور الإشراف التربوي حسب موسوعة تأريخ التعليم
		١٣٤٧-١٣٧٦هـ	١- نظام التفتيش - مديرية المعارف
١٣٧٧-١٣٨٣هـ	١- التفتيش - وزارة المعارف	١٣٧٦-١٣٨٣هـ	٢- نظام التفتيش - وزارة المعارف
١٣٨٤-١٣٨٧هـ	٢- التفتيش الفني	١٣٨٤-١٣٨٧هـ	٣- التفتيش الفني
١٣٨٧-١٤٠٠هـ	٣- التوجيه التربوي	١٣٨٧-١٣٩٥هـ	٤- التوجيه التربوي
		١٣٩٦-١٤٠٠هـ	٥- إعادة تنظيم التوجيه التربوي
١٤٠٠-١٤١٦هـ	٤- إنشاء إدارة عامة للتوجيه التربوي	١٤٠١-١٤١٦هـ	٦- إنشاء إدارة عامة للتوجيه التربوي
١٤١٦-...	٥- التحول إلى الإشراف التربوي	١٤١٦-...	٧- التحول إلى الإشراف التربوي

المرحلة الأولى : التفتيش - مديرية المعارف (١٣٤٧-١٣٧٤هـ)

كان المفتش ، في هذه المرحلة ، يقوم بالتفتيش في المدارس المحددة له على الأعمال الفنية والإدارية معا. وكانت ملاحظاته تتم شفويا في الفترة الأولى ، ثم أصبحت تكتب وتسجل في دفتر خاص بالمفتشين وفق خطة تبين خط سيره والمدارس التي سيزورها. ونظرا لقلّة عدد المفتشين ، فقد حدد "نظام المدارس" ، الصادر عام ١٣٤٧هـ ، مدير المدرسة الابتدائية مفتشا مقيما ، كما كانت تستعين مديرية المعارف بأشخاص لا ينتسبون

إليها في القيام بالتفتيش على المدارس ، مثل : تعيين مدير "شرطة الوجه" معتمدا للمعارف بها ، للتفتيش على مدارسها.

وكان لمجلس الشورى ، خلال تلك الفترة ، اهتمام بالتفتيش مما دفعه عام ١٣٦٧هـ إلى إصدار تنبيه لمديرية المعارف (رقم ١٧٢ بتاريخ ١٩/١٠/١٣٦٧هـ) بوجوب التفتيش على المدارس الأميرية من حيث سلوك مديريها ومعلميها ، وأدائهم التعليمي.

المرحلة الثانية : التفتيش - وزارة المعارف (١٣٧٦-١٣٨٣هـ). أصدرت

وزارة المعارف عام ١٣٧٦هـ ، بعد قيامها بثلاث سنوات ، قرارا بتقسيم التفتيش إلى قسمين : تفتيش فني ، وتفتيش إداري ، لكل منهما مفتشون اختصاصيون. ويختص "التفتيش الفني" بإرشاد المعلمين وتوجيههم إلى أفضل الأساليب التربوية وحل مشكلاتهم التعليمية. ويختص "التفتيش الإداري" بالمشاكل والمخالفات الإدارية والنظامية.

كما تبنت الوزارة تجارب جديدة ، خلال تلك الفترة ، بتحديد مصطلحات وأعمال جديدة للتفتيش الفني ، مثل : مفتش قسم ، ومفتش المواد الاختصاصي ، وتحديد أعمال كل منهما ، أو تحديد تعليمات للمفتشين أثناء زيارتهم الاستطلاعية.

كان يتولى أمر التفتيش أول الأمر بعض أبناء الدول العربية الشقيقة . وخاصة من جمهورية مصر العربية. ثم بدأ في عام ١٣٨٢هـ تعيين مفتشين عامين مساعدين من المواطنين تم ترقيتهم إلى وظيفة مفتش عام بعد أن يتمكنوا من مهارات التفتيش بناء على توصية من المفتشين العامين. وقد أحدثت الوزارة ، نتيجة لذلك ، هيئة فنية في إدارة التعليم الابتدائي ، لتتولى دراسة تقارير مفتشي الأقسام والمفتشين العامين وتقديم التوصيات والاقتراحات.

المرحلة الثالثة : التفتيش الفني (١٣٨٤-١٣٨٧هـ). تميزت هذه المرحلة بتغيير

مسمى "التفتيش العام" بالوزارة إلى "التفتيش الفني" مما استدعى استحداث إدارة خاصة

بالوزارة تعنى به أطلقت عليها "عمادة التفتيش الفني" ارتبط بها جميع مفتشي المواد العاملين في الوزارة بدلا من ارتباطهم بأقسام التعليم العام. لكن ظل المفتشون العامون للمرحلة الابتدائية مرتبطين في إدارة التعليم الابتدائي في الوزارة، وفي إدارات التعليم في المناطق، وبقي مفتش القسم موجودا ومسؤولا عما سبق أن حدد له من مهام في المدارس الابتدائية.

وفي عام ١٣٨٧هـ قامت الوزارة بإلغاء ارتباط المفتش الفني بالتعليم العام في الوزارة وربطه بالإدارات المختصة بالوزارة (التعليم الثانوي، والتعليم المتوسط، ومعاهد المعلمين) وتوزيع المفتشين على تلك الإدارات.

المرحلة الرابعة : التوجيه التربوي (١٣٨٧-١٣٩٥هـ). أشارت موسوعة تأريخ التعليم إلى أنه نتيجة لدراسات تبين وجود جفاء بين المفتش والمعلم بسبب الزيارات المبالغية للمعلم، والتركيز على الأخطاء فقط، فقد صدرت تعليمات عام ١٣٨٧هـ [١٤]، ص ٥٣٠ تنص على التالي:

- ١- تغيير مسمى "المفتش الفني" إلى "الموجه التربوي".
 - ٢- تقوية العلاقة بين الموجه والمعلم.
 - ٣- تقديم الموجه المشورة الفنية والإدارية للمدارس التي يزورها.
 - ٤- دراسة المناهج، والمشاركة في أعمال الاختبارات.
 - ٥- إصدار كتب للمعلمين، في المرحلة الابتدائية، يقدم فيها توجيهات فنية تربوية.
- لكن بسبب ملاحظة الوزارة أن التوجيه التربوي تحول إلى رقابة واستمرار لمفهوم التفتيش في زيارات الموجه، والانشغال بالأعمال الروتينية، أقرت الوزارة تعديلات على التعليمات السابقة "تخرجه من الرقابة إلى الخبرة التربوية المباشرة" تضمنت التالي [١٤]، ص

- ١- الابتعاد عن المركزية.
- ٢- تشجيع التوجيه الذاتي.
- ٣- مشاركة المعلم في التوجيه.
- ٤- إيقاف جولات الموجهين التربويين المباغثة، وربطها بدعوة من المدرسة أو المنطقة التعليمية.
- ٥- اعتماد مدير المدرسة موجهًا مقيمًا للشؤون الفنية والإدارية.
- ٦- إقامة حلقات دراسية حسب المواد الدراسية يشترك فيها المعلمون والهيئة الفنية في المنطقة أو الوزارة.

المرحلة الخامسة: إعادة تنظيم التوجيه التربوي (١٣٩٦-١٤٠٠هـ). تم في هذه المرحلة إعادة تنظيم التوجيه التربوي حيث صُنفت المناطق التعليمية إلى أربع فئات حسب كثافة المدارس والمعلمين، كما حددت صفات وأسس اختيار الموجه التربوي. حدد القرار الوزاري الصادر بتاريخ ١٠/٩/١٣٩٦هـ أسس وصفات الموجه التربوي بالتالي:

- ١- الحصول على شهادة جامعية.
 - ٢- خبرة تربوية تخصصية.
 - ٣- قدرته على تقويم أثر العملية التربوية.
 - ٤- قدرته على الابتكار والتجديد.
- وفي عام ١٣٩٨هـ صدرت تعليمات تحدد أداء الموجه التربوي من حيث استمراره بزيارة المدارس واطمئنانه [١٤، ص ٥٣١] "على استقرار الدراسة والسلوك والمواظبة وحسن الأداء وتكامل المعلمين والإداريين وتطبيق الأنظمة التربوية ووضع خطط لتوجيه مدارس المناطق التعليمية لموجهي المناطق والوزارة."

المرحلة السادسة : إنشاء إدارة عامة للتوجيه التربوي (١٤٠٠-١٤١٦هـ).
 كان من أهم التطورات في هذه المرحلة صدور القرار الوزاري رقم ٤٨/١٦٧٤ بتاريخ
 ١٠/٦/١٤٠١هـ بإنشاء إدارة عامة للتوجيه أطلق عليها "الإدارة العامة للتوجيه التربوي
 والتدريب"، وتم نقل صلاحيات "إدارة التدريب التربوي" إليها، وذلك نتيجة لإدراك
 الوزارة الارتباط الوثيق بين التوجيه والتدريب، كما تم ربطها بوكيل الوزارة المساعد
 لشؤون المعلمين، ونقل الموجهين التربويين بقطاعات التعليم في الوزارة إلى الإدارة
 الجديدة. وكان من أوضح معالم التنظيم الفني والإداري الجديد التالي :

١- تعيين مدير عام للتوجيه التربوي والتدريب، ومدير لكل من التوجيه
 والتدريب.

٢ - جهاز إداري، متواضع الكفاءة والعدد، مكون من كاتبين وناسخ آلة
 ومفهرس ملفات وسكرتير.

٣ - تنظيم فني وإداري للتوجيه والتدريب في المناطق التعليمية كالتالي :

أ) رئيس للتوجيه والتدريب.

ب) كاتب وناسخ آلة.

كما تم في هذه الفترة تعميم بطاقة التقويم الفني للمعلم، ومطالبة الموجه التربوي
 ببعث تقرير فصلي في نهاية كل فصل دراسي بمعدل تقريرين في العام الدراسي، ثم تم
 الاكتفاء بتقرير واحد في آخر العام. وحددت عناصر التقرير بالتالي :

١ - تقويم مستوى تدريس المادة الدراسية بالاعتماد على تقدير المستوى
 التحصيلي للطلاب.

٢ - مدى تمكن المعلمين من إتقان المنهج المحدد لكل فصل دراسي، مع تحديد
 المعوقات في حالة عدم التمكن من ذلك.

٣ - مدى اهتمام المعلم بالكتاب المقرر والبعد عن الملخصات.

٤ - مدى قيام المعلم بالتقويم المستمر للطلاب ، مع مراعاة التمشي بموجب التعليمات المنظمة لذلك.

٥ - كتابة تقرير عام عن المدارس التي قام بزيارتها خلال الفصل الدراسي.

٦ - مدى مزاولة المعلمين المهام التي دربوا من أجلها.

٧ - تقرير عن النشاطات والتجارب والخبرات التي قام بها الموجه.

تم في عام ١٤٠٦هـ إنشاء مراكز للتوجيه التربوي في المناطق التعليمية لمتابعة سير العمل والتقويم.

كما قامت الإدارة العامة للتوجيه والتدريب عام ١٤٠٨هـ بإجراء "دراسة استطلاعية" لمعرفة رأي العاملين في الميدان في التوجيه التربوي ، وتوصلت إلى النتائج التالية [١٤ ، ص ٥٤١]:

١ - إن المدة الكافية لجعل المعلم موجهًا متمكنًا تتراوح بين ست وعشر سنوات.

٢ - نقص الكفاية الكمية والنوعية للزيارات الميدانية.

٣ - التوصية بإجراء دورات تدريبية ، وإعداد البحوث المتخصصة ، وتلافي تكليف الموجه العمل في غير تخصصه ، وتدريب الموجه للمعلمين في أثناء الخدمة ، وإنشاء مكتبة للتوجيه التربوي ، وعقد لقاءات لموجهي المناطق والوزارة ، واختيار الشخصيات القيادية المتميزة في الأداء للتوجيه ، وربط العلاوة السنوية للمعلم بتقديره من قبل المدير ، وجعل تقرير الموجه أساسًا للترقيات والبعثات والمشاركة في البحوث والندوات ولقاءات المعلمين الدورية.

٤ - ترتيب زيارات الموجه حسب تفضيل المعلم بحيث تشمل على الترتيب

للزيارات المتفق عليها ، فالمقابلات الفردية مع المعلمين ، فالنشرات ، فتبادل الزيارات ، فالدروس النماذج ، فالبحوث التربوية ، فالزيارات المفاجئة.

صدر قرار إداري رقم (٣١/٤٩٠/١٢/٤/٤٢) بتاريخ ١٤/١١/١٤١١هـ باعتماد بطاقة "متابعة وتقييم أداء المعلم". كما صدر نموذج موحد لتقييم الأداء الوظيفي لشاغلي الوظائف التعليمية: فئة (أ) وتخصص مدير المدرسة، وفئة (ب) وتخصص الموجه، وفئة (ج) وتخصص المعلم، وتحديد أهداف التقييم.

تم تحديد مفهوم التوجيه التربوي حسب التعميم الوزاري رقم (٤/٦٥٢) بتاريخ ١٥/٣/١٤١٥هـ، بأنه "عملية فنية غايتها تقييم وتطوير العملية التعليمية التربوية".

المرحلة السابعة: التحول إلى الإشراف التربوي (١٤١٦ - وحتى تاريخه). قامت الوزارة بتغيير المسمى من "التوجيه التربوي" إلى "الإشراف التربوي" بموجب القرار رقم (١٤٩٤/٣٤/٣/٤) بتاريخ ٢٢/٩/١٤١٦هـ، وكان ذلك الانتقال إلى نظام "الإشراف التربوي"، حسب ما أشارت موسوعة تأريخ التعليم [١٤، ص ٥٥١] نتيجة لسليبات التوجيه المتمثل في:

إحساس المعلم بتعاليم الموجه فضلا عما في بعض الممارسات التوجيهية التي تحد من نشاط المعلم وتحول دون إبداعه، وقصر التوجيه على المعلم وإهمال أطراف العملية التعليمية الأخرى: التلاميذ، والمقررات، والوسائل التعليمية، والإمكانات، والبيئة واحتياجاتها. ...، لبدأ عهد الإشراف التربوي بمفهومه الحديث الذي يركز على تحسين العملية التعليمية من جميع جوانبها على أنها عملية فنية منظمة مخطط لها تتم بسلسلة من التفاعلات بين جوانب العملية التعليمية وتهدف إلى تحسين نتائجها بكفاية أفضل.

كما قام النظام بتحديد مهام الإشراف والمشرفين التربويين، وأساليب وأنواع الإشراف. وقد أشارت الموسوعة [١٤، ص ٥٥٧] إلى أن هذا التطوير في الإشراف التربوي أدى إلى آلية تعمل على تحقيق دور المعلم وإشراكه في تقييم ذاته وتطوير عناصر العملية التعليمية التربوية عبر مسارين:

- يستهدف أحدهما تأهيل المعلم في شخصيته وحصيلته ومهاراته.

- ويستهدف الآخر علاج قصور أحد محاور العملية التعليمية التربوية بالاعتماد على الرأي المشترك بين المعلم والمدير والمشرف والاتفاق على الإجراءات العلاجية. وأشار دليل المشرف التربوي [١٥] ، ص ١٣٧ إلى أن التغيير في دور الإشراف:

قلل من قيمة الزيارات الصفية المفاجئة ، وأصبح يحدد موعدها مسبقاً ، فلا يفاجأ المعلم بها ، كما وأصبحت عملية تقويم المعلم تهدف إلى تطوير أدائه ، وليس إلى محاسبته. فهو المسؤول أولاً عن تقويم نفسه وفق معايير محددة يتفق عليها مع المشرف سلفاً قبل الدخول إلى غرفة الصف ، وبالتالي فقد أصبح المعلم والمشرف ينطلقان من إطار فكري موحد في النظر إلى ما يجري داخل الصف ، بل ولم يعد من الضروري زيارة المشرف التربوي للمعلم في الصف إلا في حدود ضيقة ، وإنما يستعاض عن ذلك بأساليب إشرافية أخرى تثرى خبرات المعلم ، وتطور أدائه ، ومنها: اللقاءات الجماعية ، والمداومات الإشرافية ، والحلقات الدراسية ، والمشاكل التربوية ، والتدريب الإشرافي بنوعيه (الفردى والجماعى) ... إلخ.

٢ - البعد النظري للإشراف التربوي

أ (الأسس النظرية للإشراف التربوي

نعيش ، نحن التربويين ، غموضاً وعدم اتفاق حول عديد مما نستخدمه من تعريفات ومصطلحات نفسية وتربوية ، تسببت في تباين وجهات نظر المسؤولين حول تحديد المدرس والتدريس الفعال في المجالات التربوية المختلفة لنمو الطالب. فعلى سبيل المثال : عدم وجود فلسفة تربوية واضحة ذهنياً لدى المشرفين والمعلمين يؤدي ، غالباً ، إلى اجتهادات تولد سلوكيات مغايرة لتوقعاتهم ، لأن التدريس الفعال يعتمد على الأهداف أو الأهداف التعليمية التي تحددها المدرسة^١ والمعلم. والأهداف التعليمية ، بدورها ، تعتمد ما يرى أنه الغرض من التربية والتعليم ، وما يجب أن يدرس ، وطبيعة المتعلم ، وعملية التعلم.

١ يقصد بمصطلح "المدرسة" في هذا السياق الجهات المسؤولة التي شاركت في وضع أهداف التعليم حسب المراحل والمواد الدراسية المختلفة.

وسواء أدرك المشرفون والمعلمون ذلك أم لا ، فإن فلسفتهم التربوية ذات تأثير كبير على التدريس وما يبذل فيه من جهد.

استعرض Glickman [١٦] ، ص ص ١٠٠-١٠٣] ثلاثة نماذج لتأثير فلسفة المعلم

التربوية في تدريسه ، أجملها كالتالي :

١ - المعلم الذي يرى أن الغرض من التربية نقل معرفة أساسية محددة ، ومهارات ، وقيم اجتماعية للطلاب ، يتوجب عليه ، حتى ينجح في ذلك ، ضبط الفصل ، ومحتوى الدرس ، والطلاب. والمتوقع من الطلاب ، تحت هذا المفهوم ، أن يتقنوا المحتوى نفسه.

٢ - والمعلم الذي يرى أن غرض التربية هو التطور الذهني للطلاب ، وخاصة في مجالي الاستقصاء وأسلوب حل المشكلات ، ينقل المعلم إليهم المعرفة ، لكن بأسلوب تشجعهم على التجربة للتحقق من أفكارهم ، والبحث عن حلول لما يواجهونه من مشاكل جديدة. ويتميز هذا المعلم على زميله الآخر بأنه يرى أن إشراك الطلاب في عملية التعلم ضروري لتحقيق الأهداف ، وبالتالي يشرك المعلم الطالب معه في ضبط بيئة التعلم.

٣ - أما المعلم الذي يرى أن كل طفل ينفرد بقدرات ذهنية خاصة ، وبالتالي حدد غرض التربية بأنه تحقيق الاحتياجات الخاصة لكل طفل ، يتبنى ، غالبا ، أسلوب تنمية تلك القدرات بمجدها الأقصى. وهذه الرؤية تقتضي الاهتمام بالطالب ككل من حيث رعاية تطوير نموه الجسمي والعاطفي والذهني والأخلاقي والاجتماعي.

وبما أن المشرف التربوي معلم في الأساس فإن الفلسفة التربوية التي يحملها تنتقل معه ، وخاصة في المملكة بسبب غياب لائحة تنظيمية تحدد أساليب التطبيق الميداني للإشراف التربوي مما جعل طبيعة الإشراف ترتبط بالمشرف وأسلوبه في التطبيق أكثر من ارتباطها بعملية الإشراف التربوي ذاتها. كما أن للتطور المستمر في مجال التربية والتعليم تأثيرا في أساليب الإشراف التربوي ، حيث تعددت أنماطه وأصبحت تتجاوز عدد أصابع

اليدين. ولكل من هذه الأنماط فلسفة خاصة تتغير وتتطور حسب الفلسفة التربوية لمطوري نمط الإشراف.

ب) الدراسات السابقة

تتباين الوثائق والدراسات حول مفهوم الإشراف التربوي ، وبالتالي تعريفه وأهدافه مما تولد عنه ظهور العديد من الأشكال المختلفة للإشراف. كما أن مواقف التربويين منه ، أيضا ، تتباين ، فمنهم من يرى ضرورته لتطوير العملية التعليمية ، ومنهم من يرى الاستغناء عنه وأن يستبدل به الاهتمام بتطوير المعلم وإكسابه المهارات اللازمة للقيام بالإشراف الذاتي.

نستعرض فيما يلي بعض الدراسات بغرض التدليل لا الحصر للتباين والغموض في تعريف الإشراف التربوي وتحديد أهدافه ومدى تأثيره وفاعليته :

أشار الأفندي [١٧ ، ص ١٣-٢٤] إلى وجود عدة محاولات لتعريف الإشراف التربوي ، لكنها تتفق جميعها على الاهتمام الواضح بالبحث عن السبل التي تؤدي إلى تحسين وتطوير أداء وأساليب تدريس المعلم.

وأشار Glanz and Neville [١٨ ، ص xiii] إلى أن اجتماعا ضم ٤٥ مختصا في المناهج والإشراف في الولايات المتحدة الأمريكية أظهر اختلافا بينهم حول مفهوم وأهداف ومدى أهمية الإشراف التربوي وجدواه.

يرى Sergiovanni [١٩ ، ص ٢٦٤] أن "قاعدة القصور الإدراكي" Law of Perceptual Limits تصنف نظريات ، ونماذج ، وتصورات وظائف الإشراف التربوي على أنها تشكل حواجز ، إلى جانب تشكيلها نوافذ تساعد على اتساع أفقنا ، ونحل ما نواجهه من قضايا ، وتقدم لنا إجابات ، وتوفر لنا أساسا للقيام بواجبنا باحثين ومهنيين عاملين.

لكن كون الواقع يعتمد على الحالة الذهنية للقائمين على الإشراف، فإن هذه النوافذ قد تعمل كحواجز تمنعهم من رؤية واقع، وفهم وتوافر خيارات أخرى مختلفة. وأشار دليل المشرف التربوي [١٥، ص ١٣٥] إلى أنه "حدث تطور في مفهوم الإشراف التربوي خلال العقدين الأخيرين" (من القرن العشرين)، شأنه في ذلك شأن كثير من المفاهيم التربوية، وينتهي بالوصول إلى تعريف إجرائي للإشراف التربوي على أنه: "عملية فنية شورية قيادية إنسانية غايتها تقويم وتطوير العملية التعليمية والتربوية بكافة محاورها".

ويشرح الدليل معظم المصطلحات التي وردت في التعريف السابق كالتالي:

فهو عملية فنية: تهدف إلى تحسين التعليم والعلم من خلال رعاية وتوجيه وتنشيط النمو المستمر لكل من الطالب والمعلم والمشرف، وأي شخص آخر له أثر في تحسين العملية التعليمية فنياً كان أم إدارياً. وهو عملية شورية: تقوم على احترام رأي كل من المعلمين، والطلاب، وغيرهم من المتأثرين بعمل الإشراف والمؤثرين فيه، وتسعى هذه العملية إلى تهيئة فرص متكاملة لنمو كل فئة من هذه الفئات وتشجيعها على الابتكار والإبداع. وهو عملية قيادية: تتمثل في المقدرة على التأثير على المعلمين، والطلاب، وغيرهم، ممن لهم علاقة بالعملية التعليمية لتنسيق جهودهم من أجل تحسين تلك العملية أو تحقيق أهدافها. وهو عملية إنسانية: تهدف قبل كل شيء إلى الاعتراف بقيمة الفرد بصفته إنساناً، لكي يتمكن المشرف من بناء صرح الثقة المتبادلة بينه وبين المعلم، وليتمكن من معرفة الطاقات الموجودة لدى كل فرد يتعامل معه في ضوء ذلك. وهو عملية شاملة: تعنى بجميع العوامل المؤثرة في تحسين العملية التعليمية وتطويرها ضمن الإطار العام لأهداف التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية.

أظهرت دراسة الحماد [٢٠، ص ص ١٦٩-١٧٢]، التي قام بها في منطقة الرياض التعليمية حول معوقات فاعلية الإشراف التربوي، التي حددها ببعض الممارسات الخاطئة، مثل: الزيارات المفاجئة، وزيارة المعلم قبل الاجتماع به، وعدم تقبل النقد وفرض الرأي والاستعلاء، ونظرة بعض المشرفين التربويين لعملية الإشراف التربوي على

أنها تصيد للأخطاء أكثر منها مساعدة للمعلم ؛ وبعض المعوقات . مثل : اختلاف أسلوب العمل بين المشرفين ، وضعف العلاقة بين المشرف والمعلم ، واكتفاء المشرف التربوي بالحد الأدنى من الفاعلية ، ووجود اتجاهات سلبية لدى المعلمين حول الإشراف التربوي ، وغياب دور المعلم ، وعدم قابلية بعض المشرفين التربويين للتطور المهني .

وخلصت دراسة الحبيب [٢١] ، ص ص ٣٧-٤١] ، التي هدفها إعداد دليل التوجيه والإشراف التربوي في دول الخليج العربية ، إلى وجود وجهات نظر مختلفة حول مفهوم الإشراف التربوي . كما توصلت دراسة أخرى قام بها المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج [٢٢] ، ص ٤٣] عن الإشراف التربوي بدول الخليج - واقعه وتطوره ، " عند استعراض العديد من كتابات بعض التربويين والدراسات العلمية التربوية إلى الوصول إلى نتيجة "أن الإشراف التربوي لا يزال غير متفق عليه كمفهوم ومحدد الوظائف ،" مما استدعى وجود تعريفات مختلفة للإشراف التربوي . كما ظهر هذا الاختلاف في مفهوم الإشراف في الوثائق الرسمية لدول مجلس التعاون الخليجي ، مما أدى إلى تقديم التوصية التالية : "وجود حاجة ماسة لإعادة النظر في الأهداف المكتوبة للإشراف التربوي في أقطار الخليج العربي والعمل على توحيدها على قدر الإمكان ، ثم وضعها على شكل أهداف تفصيلية واضحة ومحددة وقابلة للملاحظة والقياس على قدر المستطاع ."

وبينت دراسة الزهراني [٢٣] ، ص ص ١٥٩-١٦٠] ، التي طبقتها في منطقة الباحة التعليمية ، وجود بعض "الانطباعات السلبية" لدى المعلمين والمعلمات عن الموجهين والموجهات مثل : تصيد الأخطاء ونواحي الضعف ، والغرور والتعالي ، وفرض التوجيهات عنوة ، وعدم الاكتراث بمشاكل التدريس . كما أظهرت وجود قصور في ممارسات المشرف في مجال التقويم ، وعدم تقديمه المساعدة للمعلم في تطوير أساليب

تقويمه. كما أظهرت الدراسة شعور المعلمين بوجود قصور مراعاة العلاقات الإنسانية في ممارسات الموجه.

وتوصلت دراسة الضويلع [٢٤، ص ص ٥٤-٥٥]، التي طبقتها في منطقة النماص التعليمية، إلى أن المشرفين التربويين يفاجئون المعلمين بالزيارات الصفية، ولا يستخدمون الدروس النموذجية إلا نادرا، كما أن (٦٦.٦٪) من المعلمين أشاروا إلى ندرة مناقشة المشرفين التربويين للمعلمين في اطلاعهم الخارجي.

وخرجت دراسة القرشي [٢٥، ص ص ١٦٧-١٧١]، التي كان الهدف منها الوقوف على واقع استخدام الموجهين التربويين الأساليب الحديثة في التوجيه التربوي في مراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية في كل من مناطق تعليم الرياض، والدمام، والأحساء، ومكة المكرمة، وجدة، والليث، والطائف، والمدينة المنورة، وينبع، أبها، وتبوك، إلى أن الموجهين التربويين منشغلون بالأعمال الإدارية ولديهم قصور في امتلاك تصور واضح لمفهوم التوجيه التربوي، و متابعتهم لتطورات أساليب الإشراف التربوي المعاصرة.

كما توصل المنيف [٢٦، ص ص ٩٣-٩٥]، في دراسة عن "نظام التوجيه التربوي في المملكة العربية السعودية بين التطوير والتقويم"، إلى أن ٦٢.٤٪ من عينة الدراسة (٩٤٠ معلما) يرون أن النشرات التربوية التي يبعثها الموجه التربوي إما مكررة أو خالية من التجديد، كما يرى ٥٠٪ من المعلمين أن الموجهين التربويين يميلون إلى تكرار توجيهاتهم.

وذكر حداد [٢٧، ص ص ٩٠-٩٥]، في دراسة عن "دور المشرف التربوي في تحسين أداء معلم الكيمياء في المرحلة الثانوية في مدينتي مكة المكرمة وجدة" إلى أن معظم المشرفين التربويين لا يدركون مفهوم الإشراف التربوي الحديث ويقتصر مفهومهم على الإشراف السلطي.

وتوصل الزاحمي [٢٨] ، ص ص ٢٧-٢٨] ، في دراسته عن مدى استفادة المشرفين التربويين من الدراسات العلمية (رسائل الماجستير وأطروحات الدكتوراه) ، بعد استعراضه لأكثر من ثمان دراسات إلى أن جوانب قصور المشرفين التربويين في المملكة العربية السعودية تتركز حول عدة نقاط منها : سطحية مفهوم الإشراف التربوي الحديث لدى المشرفين التربويين والمعلمين والإداريين ، وعدم الخوض في مفهومه بعمق. كما توصل إلى أن درجة استفادة المشرفين التربويين من البحث العلمي ، والعلاقة بين المشرف والعلم كانت ضعيفة ، وأن السبب من عدم الاستفادة قد يعود إلى عدم توافر نسخ من هذا النوع من الدراسات العلمية في مكتبات الإشراف التربوي في المناطق التعليمية. أظهرت دراسة سنقر [٢٩] ، ص ص ٢٨٠-٢٨٥] ، التي كان الغرض منها دراسة تطوير التوجيه التربوي في سوريا ، إلى أن أهداف التوجيه التربوي غير واضحة في أذهان الموجهين والمعلمين.

من الوثائق والدراسات السابقة يمكن أن نستخلص عدم وجود تعريف واضح لمفهوم الإشراف التربوي أو الاتفاق على تعريف مما أدى إلى غياب واستحالة تحديد أو تبني أهداف واضحة له وأساليب ممارسة من قبل إدارات الإشراف التربوي و/أو المشرفين التربويين. هذا الواقع جعل الباب مشرعا أمام كثير من الاجتهادات والممارسات الفردية والتي يمكن استخلاصها من نتائج الدراسات السابقة.

٣ - البعد التطبيقي للإشراف التربوي

واقع الإشراف التربوي في المملكة العربية السعودية

قام الملحم [٣٠] ، ص ص ١-٣] باستعراض ست عشرة رسالة ماجستير كان موضوعها الأساس الإشراف التربوي في المملكة ، وعشرة لقاءات تربوية تعلقت

٢ ورقة عمل حول الدراسات والمناقشات المتعلقة بالإشراف التربوي قدمت للأسرة الوسطى للإشراف التربوي

بالإشراف التربوي ، سبعة من تلك اللقاءات كانت لمديري وإدارات مراكز الإشراف التربوي بالمملكة ، ولقاءان لرؤساء الشعب الدراسية بالمملكة ، ولقاء لمديري المدارس بالمملكة ، وتوصل إلى النتائج التالية :

أ) عدم تطرق أي من الدراسات واللقاءات لتقويم مستوى الإشراف التربوي. ورأى أن ذلك بسبب عدم وجود أطر تقويم مرجعية ثابتة في السنوات الماضية يمكن الرجوع إليها.

ب) اهتمت الدراسات واللقاءات بالكشف عن المشكلات أو المعوقات التي تواجه الإشراف التربوي ، و نتيجة لتجاوزها دراسة التطور النوعي للإشراف التربوي كما تمت الإشارة إليه في الفقرة السابقة. وتوصل إلى أن أهم المعوقات التي أبرزتها تلك الدراسات واللقاءات حسب الأهمية هي :

- ١ - نقص الاهتمام برفع كفاءة المشرف التربوي المهنية.
- ٢ - ارتفاع نصاب المشرف التربوي من المعلمين مما يؤثر في فاعلية ما يقدمه لهم.
- ٣ - كثرة الأعباء الإدارية الملقاة عليه مما يعيق أداءه لمهمته الأساسية وهي الإشراف التربوي.

- ٤ - نقص الجودة النوعية في اختيار المشرف التربوي واختيار الأفضل.
- ٥ - عدم إعطاء المشرف الصلاحيات التي تمكنه من تحقيق أهداف الإشراف التربوي.

- ٦ - عدم توصيف مهام المشرف التربوي بدقة.
- ٧ - عدم الاستفادة بتقارير المشرف التربوي.
- ٨ - عدم الاهتمام بتقويم المشرف.
- ٩ - عدم توافر الكتب والمراجع والدراسات والمكان المناسب (مكتبات للإشراف التربوي) التي تساعد المشرف على أداء عمله وتطوير نفسه.

- ١٠ - تدني مستوى التخطيط لدى المشرف التربوي.
- ١١ - تدني مستوى البحث العلمي لدى المشرف التربوي.
- ١٢ - غياب مركز يضم قواعد معلومات تساعد المشرف التربوي على التعرف على مؤهلات وخبرات المعلمين الذين يشرف عليهم.
- ١٣ - وجود تباين في وجهات نظر المشرفين التربويين حول بعض القضايا التربوية.
- توصل الباطين [٣١] ، ص ٢٠] إلى وجود اختلاف بين المشرفين التربويين والمدرسين حول ممارسات المهارات الإشرافية ، حيث يرى المشرفون أنهم ، غالباً ، يمارسونها ، ويرى المدرسون أن المشرفين نادراً ما يمارسونها. كما وجد اختلاف بين المشرفين والمدرسين حول مدى تحقق مهارات الإشراف ، و اتفاق بينهم فيما يتعلق بأهمية مهارات الإشراف الفنية. كما توصلت دراسة أخرى للباطين [٣٢] ، ص ص ٢٧٦-٢٧٩] إلى وجود إحساس عام عند الموجهين بضعفهم في مجال الكفايات المهنية ، مما دفع بالباحث إلى أن يعزي إليه السبب وراء عدم تطبيقهم لأساليب التوجيه المعتمدة من قبل وزارة المعارف.
- ووجد السلطان [٣٣] ، ص ص ١١٠-١١٥] أن المعلمين يرون أن المشرف التربوي يقوم بزيارتهم في الفصول و ينصب اهتمامه على الاطلاع على دفاتر تحضيرهم والأعمال التحريرية لطلابهم ، ولا يتم نتيجة لتلك الزيارات تزويد المعلمين بالملاحظات ، بينما يطالب مديرو المدارس بتكثيف زيارة المشرف التربوي.
- أظهرت دراسة قام بها مكتب التربية العربي لدول الخليج [٢٢] ، ص ١٣٧] إلى أن الإشراف التربوي في دول الخليج العربي يواجه عدة مشكلات تتطلب الدراسة والمعالجة أجملتها بالتالي :

- ١ - كثرة الأعباء الملقاة على عاتق المشرفين والمدرسين.
- ٢ - ضعف الكفاية المهنية لبعض المشرفين التربويين والمدرسين.
- ٣ - قلة الدورات التدريبية.

٤ - ضعف العلاقات القائمة بين بعض المشرفين والمدرسين.

٥ - قلة الأجهزة والوسائل التعليمية.

٦ - ضعف متابعة تنفيذ التوجيهات التي يقدمها المشرف التربوي.

وتوصل المجتمعون في اللقاء السادس لمديري إدارات ومراكز الإشراف التربوي

[٣٤]، ص ٣-٥ إلى بعض التوصيات المهمة، ومنها التوصيات التالية:

١ - التوصية "بتنفيذ توصيات فريق العمل ولاسيما ما يتعلق منها بتطوير أداء

المشرفين التربويين، وتعديل نموذج التقرير السنوي الذي يعده المشرف التربوي آخر كل عام دراسي".

٢ - التوصية " بدراسة تقارير المشرفين التربويين بمنهجية علمية. واستمرار الإدارة

العامة للإشراف التربوي بدراسة التقارير وفق أسلوب علمي".

٣ - التوصية بوجود "حاجة إلى مراجعة شروط وضوابط اختيار المشرفين

التربويين، وأهمية وتطوير أداة علمية تعين على دقة اختيار المتميزين من المعلمين للعمل في مجال الإشراف التربوي".

يمكن التوصل من الدراسات السابقة، كما أشرت سابقاً، إلى النتيجة الحتمية التي

يتجنب كثير من التربويين الخوض في الحديث عنها وهي عدم وجود اتفاق على تعريف

للإشراف التربوي أو تحديد أهدافه، والتي انعكست على الممارسات في الجانب التطبيقي للإشراف التربوي.

إجراءات الدراسة

طبيعة الدراسة

تعتبر هذه دراسة وصفية تبحث عن مدى وجود تعريف للإشراف التربوي

وأهداف محددة عموماً، وفي المملكة العربية السعودية بخاصة كما توضحه الكتابات

والدراسات والوثائق الرسمية. وعينة عشوائية من المعنيين به وهم المشرفون التربويون.

٢ - عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من خمسين مشرفاً تربوياً من تخصصات مختلفة تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة. عشرون مشرفاً من المسجلين في دورة المشرفين التربويين، من تخصصات مختلفة، في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٢١/١٤٢٢ هـ، وثلاثون من المشرفين التربويين في منطقة الرياض التعليمية من تخصصات مختلفة أيضاً.

٣ - أداة الدراسة

تكونت أداة الدراسة، بالنسبة للجزء التطبيقي، من خمسة الأسئلة المفتوحة

التالية:

أ (السؤال الأول : ماذا يعني لك الإشراف التربوي؟

ب (السؤال الثاني : ما تعريفك للإشراف التربوي؟

ج (السؤال الثالث : ما أهداف الإشراف التربوي كما تراها أنت؟

د (السؤال الرابع : هل ترى أن المشرفين الآخرين يتفقون معك على التعريف

والأهداف التي ذكرتها؟ علل إجابتك.

هـ (السؤال الخامس : هل ترى أن المعلمين يتفقون معك على التعريف

والأهداف التي ذكرتها؟ علل إجابتك.

٤ - معالجة البيانات

تكونت معالجة البيانات من استعراض ومقارنة، وبعض المعالجة الإحصائية

الوصفية (النسبة المئوية) التي تساعد على توضيح العلاقة بين الإجابات أو ما تضمنه أدبيات الدراسة.

نتائج الجزء التطبيقي للدراسة

كان الهدف الثالث من أهداف الدراسة هو "استقصاء تعريف وأهداف الإشراف التربوي كما يراها القائمون عليه وهم المشرفون التربويون،" حيث تم تحقيق الهدفين الأول والثاني في ثنايا أدبيات الدراسة.

تباينت إجابات المشرفين التربويين حول الأسئلة الخمسة وخاصة ما يتعلق منها بتعريف الإشراف التربوي أهدافه ، وفيما يلي تحليل تلك الإجابات :

١ - السؤال الأول: ماذا يعني لك الإشراف التربوي؟

اختلف المشرفون التربويون حول الإجابة عن هذا السؤال ، فقد تباينت إجاباتهم ، بين الذين يرون (٤٥٪) أن الإشراف التربوي يعني تحسين العملية التربوية ، وبين الذين يرون (٣٠٪) أنه تقويم لها. كما أن بعضهم^٢ يرى (٢٠٪) أن لإشراف التربوي يعني "مجموعة من الأعمال الإدارية والفنية التي تناط بالمشرف التربوي للوصول إلى أهداف عليا" ، وآخرون يرون (١٨٪) أن "الإشراف عملية الأخذ بيد كل من له علاقة بالتربية والتعليم ومتابعة المستجدات." و غيرهم يرون أن الإشراف التربوي عبارة عن "قيادة تربوية فاعلة ذات خبرة واسعة تتصف بالحلم والعلم ، ولديها استعداد لمديد العون للمعلم الجديد ، والعمل على تحديث خبرات المعلم القديم من خلال اطلاعها المستمر."

٢ - السؤال الثاني: ما تعريفك للإشراف التربوي؟

تركزت معظم الإجابات (٦٥٪) على أن تعريف الإشراف التربوي يعني التعريف الذي ورد في دليل المشرف التربوي إلى درجة أن معظمهم يكاد يكون قد اقتبسه حرفياً ، إلا أن ٣٥٪ من العينة خرجوا بتعريفات أخرى ، منها:

٢ يجب مراعاة تداخل النسب المئوية عندما يكون هناك تقاطع بين الإجابات.

- أ) عملية فنية مكتسبة يشترك فيها المعلم والمدرسة والمنهج والأسرة.
- ب) التعاون بين المعلمين والإداريين من أجل تحقيق نمو الطالب نموا متكاملًا.
- ج) نقل خبرات وتطويرها.
- د) قناة يتم بها تقويم سلوك الأفراد ومعرفة ما لديهم من مهارات بغرض صقلها وتزويدهم بالخبرات اللازمة.
- هـ) ميدان يحتوي على عناصر وفئات متنوعة يمكن من خلالها تعديل مسار التربية والتعليم.
- و) عملية فنية إنسانية تقوم على الإبداع والمهارة لتحقيق أهداف تربوية وتعليمية سامية يكون مرجعها المستفيد الأول وهو الطالب.

٣ - السؤال الثالث: ما أهداف الإشراف التربوي كما تراها أنت؟

ظهر تشابه كبير بين إجابات ما يقارب ٧٠٪ من المشرفين التربويين في أربعة أهداف، مع اختلاف في الصياغة. ونورد أكثر أهداف الإشراف التربوي تكررًا في إجاباتهم فيما يلي:

- أ) تحسين وتطوير أداء المعلم.
- ب) نقل التجارب والخبرات والمهارات.
- ج) تقويم العملية التعليمية.
- د) تشخيص المشكلات التربوية والتعليمية.
- هـ) رعاية التميزين وعلاج الضعفاء من المعلمين.
- و) رفع مستوى الطلاب وكشف مواهبهم.
- ز) تحقيق مخرجات تتفق مع سياسة التعليم.
- ح) تحقيق أهداف التعليم.

- ط) تعديل سلوك الأفراد إلى النواحي الإيجابية.
 ي) نقل خبرات المعلمين المتميزين.
 ك) تطبيق الأساليب والأفكار التربوية الحديثة.
 ل) تشجيع المعلمين على القيام بالتجريب والتفكير الناقد البناء في أساليب تناسب طلابهم.

٤ - السؤال الرابع: هل ترى أن المشرفين الآخرين متفوقون معك على التعريف والأهداف التي ذكرتها؟ علل إجابتك

ظهر تباين واضح بين المشرفين في الإجابة عن هذا السؤال، حيث يرى ٣٧٪ أن المشرفين التربويين الآخرين يتفوقون معهم على التعريف والأهداف التي حددها، ويرى ٢٣٪ أنهم قد يتفوقون معهم إلى حد ما. في حين يرى ٢٩٪ أن المشرفين التربويين الآخرين لا يتفوقون معهم على التعريف والأهداف التي حددها، ويرى ١١٪ أنهم لا يدرون إذا كان المشرفون التربويون الآخرون يتفوقون معهم أم لا.

لم يعط أي من المشرفين التربويين تعليلاً يشرح فيه الدوافع التي جعلته يرى أن زملاءه من المشرفين التربويين الآخرين قد يتفوقون أو يختلفون معه فيما أعطاه من تعريف وأهداف للإشراف التربوي.

٥ - السؤال الخامس: هل ترى أن المعلمين متفوقون معك على التعريف والأهداف التي ذكرتها؟ علل إجابتك

أبدى المشرفون التربويون تبايناً واضحاً، أيضاً، في الإجابة عن هذا السؤال، فقد ذكر ٣٨٪ أن المعلمين يتفوقون معهم على التعريف والأهداف التي حددها، في حين يرى ٣٥٪ أن المعلمين لا يتفوقون معهم على التعريف والأهداف التي حددها، ويرى

١٨٪ منهم أن المعلمين يتفوقون معهم إلى حد ما، و ٩٪ لا يدرون إذا كان المعلمون يتفوقون معهم أم لا.

لم يبد أي من المشرفين التربويين تعليلاً يشرح فيه الحجة التي جعلته يرى أن المعلمين قد يتفوقون أو يختلفون معه في تعريفه وتحديد أهداف الإشراف التربوي.

مناقشة النتائج

لم تظهر الدراسة اختلافاً بين المنظرين (أدبيات الدراسة) والمطبقين (عينة المشرفين التربويين) حول تعريف وتحديد أهداف الإشراف التربوي. فالتعريف مازال غامضاً يغلب عليه العمومية ويفتقر إلى التعريف الجيد. حيث يرى Cooper [٤]، ص ص ١٨٢٥ - ١٨٢٦ على سبيل المثال: أن عدم وضوح وعدم وجود اتفاق على تعريف للإشراف التربوي أدى إلى تبني المشرفين التربويين أدواراً غامضة، وغالباً، متناقضة، مما أدى إلى وضع أصبحت فيه معظم المدارس غير فعالة كما أشارت إلى ذلك عديد من الدراسات [٧-١١]. كما أن التعريف الذي حددته وزارة المعارف، الذي أظهرت الدراسة أن معظم المشرفين التربويين قد تبناه حرفياً، رغم كونه يتسم بالعمومية والمصطلحات الإنسانية الجميلة، إلا أنه يصعب ترجمتها إلى خطوات عملية تطبيقية.

الغموض في تعريف الإشراف التربوي، وبالتالي تحديد أهداف محددة له، جعل معظم إجابات المشرفين حول تحديد الأهداف تركز على الجانب التنظيمي والمفهوم الضيق للإشراف التربوي. كما أن هذا الواقع جعل مهمة المشرف التربوي غامضة وصعبة، وأصبح يحمل جزءاً كبيراً من مسؤولية عدم فاعلية المدرسة في تحقيق أهدافها.

رغم التغيير في مسميات "المشرف التربوي" وأدواره عبر مراحل التطور في الدول العربية بعامة، وفي دول الخليج والمملكة العربية السعودية بخاصة، إلا أن الدراسات السابقة مازالت تظهر بعض جوانب القصور والمعوقات ترجعها بعض الدراسات ٢١١؛

٢٠ ؛ ١٨ ؛ ٢٣] ، إلا أن مفهوم الإشراف التربوي مازال غير متفق عليه وغير محدد الوظائف.

التوصيات

حيث أظهرت أدبيات الدراسة أن التربويين لم يتفقوا على تعريف وأهداف محددة للإشراف التربوي ، وميل بعضهم من أمثال Starratt [٣٥] ، ص ص ١٣-١٩ إلى الرأي بإلغاء الإشراف التربوي كلياً ؛ كما أن القائمين عليه في إدارات الإشراف التربوي لم يتبنوا تعريفاً إجرائياً محددًا وواضحاً ينتج عنه أهداف "معرفة جيداً well defined". وهذا الواقع انعكس على معرفة وممارسات المشرفين التربويين في تحديد تعريف وأهداف لما يقومون به من عمل ، لذا انتهيت إلى الخروج بالتوصيات التالية :

١ - ضرورة إعادة النظر في واقع الإشراف التربوي كممارسات وأفعال في مراحل التعليم المختلفة.

٢ - ضرورة تفعيل دور مدير المدرسة مشرفاً تربوياً مقيماً كما كان مطبقاً عام ١٣٤٧هـ ، وهذا يستدعي الاهتمام بحسن اختياره ، وتميزه في الجوانب التربوية والتعليمية.

٣ - اختيار مشرف تربوي مقيم ، من بين المعلمين الطموحين المتميزين تربوياً وعلمياً في كل حقل دراسي ، يعين المدير بالتعاون في تحسين وتطوير أداء زملائه المعلمين داخل الصف.

٤ - ضرورة توفير مراكز تدريب في كل إدارة تعليم تهتم بتوفير الكتب والمراجع العلمية والدراسات المعاصرة في مجال المناهج وطرق التدريس ، وعقد دورات تدريبية دورية لرفع المستوى التربوي والعلمي لكل من المشرف المقيم والمعلمين. كما يجب العمل على مشاركة الأهالي في تلك الأنشطة كتغذية راجعة للمسؤولين عن التعليم في المنطقة.

٥ - ضرورة إصدار لائحة تنظيمية واضحة - سواء ظل الإشراف التربوي على وضعه الحالي أو تم تبني بعض أو كل التوصيات السابقة - تنظم عمل المشرف التربوي

وتساعده في توضيح طبيعة عمله وما يقوم به من مهمات. وهذا يستدعي تبني تعريف وأهداف واضحة معرفة جيدا للإشراف التربوي.

المراجع

- Mosher, R. L., and D. E. Purpel. *Supervision: The Reluctant Profession*. New York: Houghton Mifflin, 1972. [١]
- Harris, B. M., "Interfacing Personal Development, Curriculum, and Evaluation." In *Instructional Supervision: Research and Theory*. National Conference Papers, National Invitational Conference of Instructional Supervision: Research and Theory. Kent State University, Ohio, 1978. [٢]
- Blumberg, A. "Supervision: An Organizational Category in Search of Itself." In *Instructional Supervision: Research and Theory*. National Conference Papers, National Invitational Conference of Instructional Supervision: Research and Theory. Kent State University, Ohio, 1978. [٣]
- Cooper, James M. "Supervision of Teachers." In *Encyclopedia of Educational Research*, 5th ed. New York: The Free Press, 1982, 4: 1824-32. [٤]
- أحمد، أحمد إبراهيم . الإشراف التربوي من وجهة نظر العاملين في الحقل التعليمي ، الموجهين والمديرين والنظارة والمعلمين والتلاميذ ، في تحديث الإدارة التعليمية والنظارة والإشراف التربوي. القاهرة : دار المطبوعات الجديدة ، ١٩٨٨ م. [٥]
- Reiman, Alan J. , and Lois Thies-Sprinthal. *Mentoring and Supervision for Teacher Development*. New York: Longman, 1998. [٦]
- Purky, S. C., and M. S. Smith. "Effective Schools: A Review." *Elementary School Journal*, 83 (1983), 427-52. [٧]
- Jencks, C., *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*. New York: Basic Books, 1972. [٨]
- Coleman, J. S., et al. *Equality of Education Opportunity*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office, 1966. [٩]
- Murphy, J. "Effective Schools: Legacy and Future Direction." In D. Reynolds, and P. Cuttance, eds., *School Effectiveness: Research, Policy, and Practice* . London: Cassell, 1992, 164-70. [١٠]
- Pierce, L. V. *Effective Schools for National Origin Language Minority Students*. Washington, DC: The Mid-Atlantic Equity Center, 1991. [١١]

- Edmonds, R. "Effective Schools for the Urban Poor. *Educational Leadership*, 37, no. 1 (1969), 15-24. [١٢]
- Furth, J., and E. Pajak. *Handbook of Research on School Supervision*. New York: Macmillan, 1996. [١٣]
- [١٤] المملكة العربية السعودية، وزارة المعارف. موسوعة تأريخ التعليم في المملكة العربية السعودية في مائة عام. المجلد الأول. الرياض: مطابع الشرق الأوسط، ١٤١٩هـ.
- [١٥] المملكة العربية السعودية، وزارة المعارف، الوكالة المساعدة لشؤون المعلمين، الإدارة العامة للإشراف التربوي. دليل المشرف التربوي. طبعة ١. الرياض: مطابع أطلس للأوفست، ١٤١٩هـ.
- Glickman, Carl D., S. P. Gordon and J. M. Ross-Gordon, *Supervision of Instruction: A Developmental Approach*. 4th ed. Boston: Allyn and Bacon, 1998. [١٦]
- [١٧] الأفندي، محمد. الإشراف التربوي. ط ٢. القاهرة: عالم الكتب، ١٩٧٦.
- Glanz, Jeffrey, and R. F. Neville. *Educational Supervision: Perspective, Issues, and Controversies*. [١٨] Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishing, Inc., 1997.
- Sergiovanni, T. J. "How Can We Move toward a Community Theory of Supervision? Wrong Theory/ [١٩] Wrong Practice." In Jeffrey Glanz and R. F. Neville, eds., *Educational Supervision: Perspective, Issues, and Controversies*. Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishing, Inc, 1996.
- [٢٠] الحماد، إبراهيم. "معوقات فاعلية الإشراف التربوي بمدينة الرياض". رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٤٢١هـ.
- [٢١] الحبيب، فهد إبراهيم. التوجيه والإشراف التربوي في دول الخليج. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤١٧هـ.
- [٢٢] مكتب التربية لدول الخليج. الإشراف التربوي بدول الخليج العربي - واقعه وتطوره. الرياض: المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، ١٩٨٦م.
- [٢٣] الزهراني، أحمد جمعان. "تقييم التوجيه التربوي لمدرسي ومدرسات المواد الاجتماعية في المرحلة المتوسطة بمنطقة الباحة التعليمية: دراسة ميدانية". رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٤٠٧هـ.
- [٢٤] الضويلع، سالم مبارك، دراسة تقويمية لأساليب الإشراف التربوي المطبقة في المرحلتين المتوسطة والثانوية في منطقة النماص التعليمية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين. مكة المكرمة: معهد البحوث العلمية والتراث الإسلامي، جامعة أم القرى، ١٤١٠هـ.
- [٢٥] القرشي، سالم خلف الله. "التوجيه التربوي في المملكة العربية السعودية في ضوء بعض النماذج الحديثة". رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ٤٩ (١٤١٤هـ)، ١٣٩-١٧٨.
- [٢٦] منيف، محمد صالح، "نظام التوجيه التربوي في المملكة العربية السعودية بين التطوير والتقويم/دراسة ميدانية." مجلة التوثيق التربوي، الرياض، وزارة المعارف، ٣٦ (١٤٠٩هـ)، ٨٥-٩٨.

- [٢٧] حداد، طلعت يوسف . " دور المشرف التربوي لتحسين أداء معلم الكيمياء في المرحلة الثانوية لمدارس البنين في مدينتي مكة المكرمة وجدة من وجهة نظر المشرفين التربويين والعلمين. " رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ١٤١٠هـ.
- [٢٨] الزاحمي، محمد إبراهيم. " مدى استفادة المشرفين التربويين من رسائل الماجستير وأطروحات الدكتوراه المتعلقة بالإشراف التربوي. " رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ١٤٢١هـ.
- [٢٩] سنقر، صالحه. *تطوير التوجيه التربوي في مجال التعليم الابتدائي بسوريا*. دمشق: منشورات وزارة الثقافة والإرشاد القومي، ١٩٨٠م.
- [٣٠] ملحم، محمد إبراهيم. " ورقة عمل حول الدراسات واللقاءات المتعلقة بالإشراف التربوي. " الرياض: وزارة المعارف. ورقة غير منشورة مقدمة للأسرة الوطنية للإشراف التربوي، ١٤٢١هـ.
- [٣١] الباطين، عبد العزيز عبد الوهاب. *واقم المهارات الإشرافية الفنية الممارسة في المدارس الثانوية بمدينة الرياض وسبل تطويره في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة*. الرياض: مركز البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٩٩٣م.
- [٣٢] الباطين، عبد العزيز عبد الوهاب. "مدى أهمية أساليب التوجيه التربوي ومدى تطبيقها في الميدان من وجهة نظر موجهي المواد الدراسية بمدينة الرياض. " *التربية المعاصرة*، ١٢، ع ٣٨٤ (١٩٩٥م)، ٢٤٥-٢٨٦.
- [٣٣] السلطان، محمد عبدالعزيز. " الممارسات الإشرافية في المدارس المتوسطة للبنين في مدينة الرياض. من وجهة نظر الموجهين والمديرين. " رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٤٠٦هـ.
- [٣٤] المملكة العربية السعودية، وزارة المعارف، الوكالة المساعدة لشؤون المعلمين، الإدارة العامة للإشراف التربوي. " توصيات اللقاء السادس لمديري إدارات ومراكز الإشراف التربوي المنعقد في إدارة تعليم محافظة الأحساء خلال الفترة ١٦-١٨ رجب ١٤٢٠هـ حول واقم الإشراف التربوي وتطلعاته المستقبلية. " تعميم إلى جميع إدارات التعليم رقم ٤٢-٥٢١/٨٣٨/٣١ بتاريخ ١١/١٠/١٤٢٠هـ.
- [٣٥] Starratt, Robert J. "Should Supervision Be Abolished? Yes." In Jeffrey Glanz and R. F. Neville, eds. " *Educational Supervision: Perspective, Issues, and Controversies*. Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishing, Inc., 1991.

Educational Supervision: Definition and Aims in Theory and Practice

Abdullah A. Makoshi

*Associate Profusor, Dept. of Curriculum and Instruction, College of Education,
King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia*

Abstract. The purpose of this study was to try to find out the degree of agreement between educators, administrators, and supervisors on the definition and aims of educational supervision. The results of investigation, after reviewing documents, research, and asking specific question to over fifty supervisors showed that that there was no such agreement on either the definition or aims of educational supervision.