



جامعة البحرين
كلية التربية
قسم الأصول والإدارة التربوية

واقع الإشراف التربوي ومشكلاته في مدارس البنات
الابتدائية بالمنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية

إعداد

عبد الرحمن بن محمد بن محسن العماش

إشراف

الدكتور/ عابدين محمد شريف

الأستاذ المساعد في الأصول والإدارة التربوية

كلية التربية - جامعة البحرين

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في التربية
التعليم الابتدائي

شوال ١٤٢٢هـ / يناير ٢٠٠٢م



بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

إهداء

إلى من أنار لي درب الحياة ...
إلى أمي وأبي أمد الله في عمريهما ...
وإلى رفيقة دربي زوجتي الغالية عرفاناً بالجميل ...
وإلى من عشت تحت رعايتهما أحلي أيام العمر شقيقتي الغالية موزي
وزوجها الأستاذ علي الجمعة ...

شكر وتقدير

الحمد لله الذي علم بالقلم علم الإنسان ما لم يعلم ... والصلاة والسلام على المبعوث رحمة للعالمين ... وعلى آله الطيبين الطاهرين ... وعلى صحابته أجمعين ...

ما أجمل أن يقوم الإنسان بجهد يرجو به الثواب من الله عز وجل ، وما أجمل أن يكون هذا العمل موجهاً إلى أشرف المهن ، وهي التعليم ، وما أجمل الإحساس بالانتهاء من العمل ، ولأن هذا العمل لم يخرج إلا بتوفيق الله عز وجل ثم بالدعم والمساندة التي لقيتها من بعض الأخوة والأخوات .

فيسرني أن أتقدم بالشكر الجزيل للدكتور/ عابدين محمد شريف ، أستاذ الأصول والإدارة التربوية بكلية التربية ، جامعة البحرين ، المشرف على الرسالة ، على توجيهاته السديدة في كل ما يحتاجه البحث .

والشكر للأستاذ الدكتور / محمد بن عبد الله المنيع والدكتورة / رافدة بنت عمر الحريري على قبولهما مناقشة الرسالة.

والشكر لسعادة عميد كلية التربية الأستاذ الدكتور /خالد بوقحوص على وقوفه معي . والشكر موصولاً للأستاذ الدكتور /سمير إليا القمص منسق برنامج الماجستير على ما لقيته من دعم ومساندة .

تعجز الكلمات عن التعبير عما يكنه صدري من العرفان لأستاذي الفاضل الشيخ صالح بن عبد العزيز التويجري مدير عام تعليم البنات بالمنطقة الشرقية سابقاً الذي كان له الدور البارز في تشجيعي على إكمال الدراسات العليا فله مني الشكر والتقدير على ما لقيته منه من دعم ومساندة.

والشكر والتقدير لسعادة مدير عام تعليم البنات بالمنطقة الشرقية الدكتور / عبد العزيز بن سالم الحارثي على تفضله بالموافقة على تطبيق الدراسة في

مدارس المنطقة الشرقية ، ولسعادة مساعد مدير عام تعليم البنات بالمنطقة الشرقية للشئون التعليمية الأستاذ / صالح بن عبيد الغفيلي الشكر على دعمه المتواصل لي وللأستاذ / إبراهيم بن محمد العرف مندوب تعليم البنات بالقطيف الشكر على جهوده في تطبيق الدراسة ، وخالص الامتنان لأخي العزيز الأستاذ / أحمد بن سليمان الرميح على وقوفه معي طوال مدة الدراسة ، والذي كان له الأثر البارز في إتمام هذه الدراسة ، والشكر للأخوين العزيزين سليمان بن عبد الله الشبعان، وخالد بن عبدالله الطريف على تشجيعهما الدائم .

كما أتقدم بالشكر والعرفان لزوجتي الغالية ولأبنائي وسام ومحمد وصهيب ومصعب ومنذر ومنيرة وتركبي الذين لم يبخلوا على بوقت كان من حقهم.

والشكر لسعادة الوكيل المساعد للإشراف التربوي الدكتورة موضي بنت فهد النعيم ، وللأستاذة الجوهرة بنت عبدالله المنيف المساعدة بالوكالة المساعدة للإشراف التربوي بالرئاسة، وللأستاذة حصة بنت محمد الرميح مديرة عام الإشراف التربوي بالرئاسة، على إمدادي بالإحصائيات والمراجع اللازمة لإتمام العمل.

وأتقدم بالشكر للأخوات مديرات مكاتب الإشراف التربوي بالمنطقة الشرقية ، الأستاذة خولہ بنت عبدالعزيز الربيعة مديرة إدارة الإشراف التربوي بالمنطقة الشرقية، والأستاذة فوزية بنت عبدالله المهيزعي مديرة الإشراف التربوي بالخبر، والأستاذة صباح بنت أحمد الصالح مديرة إدارة الإشراف التربوي بالقطيف، والأستاذة سارة بنت أحمد الشهيل مديرة الإشراف التربوي بالجبيل، والأستاذة عائشة بنت حمد الحنو مديرة الإشراف التربوي برأس تنورة، والأستاذة منيرة بنت حمدان العلي مديرة الإشراف التربوي بالنعيرية، والأستاذة هيا بنت عبدالله الباعود مديرة الإشراف التربوي بالخفجي، والأستاذة هدى بنت مطلق الدعيج مديرة الإشراف التربوي بقيق، والأستاذة فوزية بنت عبد العزيز الفوزان مديرة الإشراف التربوي بقرية العليا، .. والدكتورة ملكه بكر الطيار، وجميع الأخوات المشرفات والمعلمات ومديرات المدارس المشاركات بالدراسة. والشكر

للأستاذة / نعيمة بنت إبراهيم الغنام رئيسة القسم الثانوي بإدارة الإشراف التربوي على دعمها المتواصل ، والأستاذة منيرة بنت عايش الحربي ، والأخوات مها المري ، ولينا الخان ، ووفاء المري .

والشكر للأستاذة / شمسه بنت علي البلوشي نائبة مديرة إدارة الإشراف التربوي بالمنطقة الشرقية، والأستاذة/ ليلي بنت محمد الأنصاري مديرة مركز التدريب التربوي بالدمام على تفضلهما بدعمي ببعض المراجع ، والأستاذة / شذى بنت محمد السردى ، رئيسة شعبة المكاتب الفرعية بإدارة الإشراف التربوي بالمنطقة الشرقية على تزويدي بالتعاميم المتعلقة بالدراسة، وللأستاذة / فوزية بنت عبد الله المغلوث رئيسة شعبة الإحصاء بإدارة الإشراف التربوي بالمنطقة الشرقية، على جهودها في تزويدي بالإحصائيات، وللأستاذة / مريم بنت سعود بوبشيت مديرة وحدة الدراسات والبحوث بالإدارة العامة لتعليم البنات بالمنطقة الشرقية، والأخوات العاملات بالوحدة على مساندتهن في توزيع وجمع الاستبانة.

والشكر للأستاذة / سامية بنت عبد الرحمن السعدي رئيسة القسم النسائي بوحدة التربية الإسلامية سابقاً على ما قدمته من دعم ، وللأستاذة / فريدة الطحلاوي مساعدة مديرة الإشراف التربوي بالخبر على جهودها في توزيع وجمع الاستبانة .

وأقدم خالص شكري وتقديري للأخت الدكتورة / أمل بنت عبد الله الطعيمي الأستاذ المساعد للأدب والنقد بكلية الآداب بالدمام على مجهودها في عملية التصحيح اللغوي للرسالة .

والشكر للأخ الأستاذ / محفوظ بن محمد السادة على جهوده في تنسيق الرسالة .

والشكر والامتنان للأستاذة المحكمين الذين قاموا بتحكيم الاسبانه من كلية التربية بجامعة البحرين ، وكلية التربية بجامعة الملك فيصل بالاحساء ، وأخص بالشكر الدكتور /مهنّا بن شديد اللامي على جهوده في التنسيق مع الأساتذة المحكمين .

الباحث

ملخص الرسالة

واقع الإشراف التربوي ومشكلاته في مدارس البنات الابتدائية بالمنطقة
الشرقية في المملكة العربية السعودية

هدفت هذه الدراسة معرفة الواقع الفعلي للإشراف التربوي في مدارس البنات

الابتدائية بالمنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية وتحديد مشكلاته .

قام الباحث بإعداد استبانة من سبع وعشرين عبارة لمعرفة آراء المشرفات والمعلمات

حول أهداف الإشراف التربوي ووظائفه ، والأساليب المتبعة في الإشراف ، وأدوار المشرفة

التربوية ومهامها ، ومشكلات الإشراف التربوي . تم تطبيق الاستبانة على عينة عشوائية من

المعلمات المنتظمات في المدارس الابتدائية بالمنطقة الشرقية في المملكة ، والمشرفات

العاملات في مكاتب الإشراف التربوي في المنطقة ، بواقع ٢٤٠ معلمة و ٨٠ مشرفة .

وقد خلص الباحث إلى أن الإشراف التربوي في مدارس البنات الابتدائية بالمملكة

يفتقر إلى وجود خطة شاملة ومتكاملة لتحقيق النمو المهني للمعلمة ، وأن هناك تبايناً واضحاً

في آراء المعلمات والمشرفات حول أهداف الإشراف التربوي ووظائفه وأساليبه ، وأدوار

المشرفة ومهامها . وبالإضافة إلى ذلك فإن المعلمات والمشرفات اللاتي شملتهن الدراسة لا

يملكن تصوراً ملموساً لكيفية تطوير العمل الجمعي المشترك لوضع الخطط الإشرافية موضع

التطبيق العملي .

وفي ضوء هذه النتائج أوصى الباحث باستحداث أساليب جديدة في الإشراف التربوي

بمدارس البنات الابتدائية في المملكة العربية السعودية ، والعمل على تطبيق تجربة المشرفة

المقيمة في المدرسة ، وتكثيف اللقاءات الدورية المشتركة بين المشرفات والمعلمات والمديرات

بغرض توحيد أطراف العملية التربوية حول أهداف الإشراف التربوي ووظائفه وأساليبه .

**Status and Problems of Educational Supervision
In Girls Elementary Schools at the
Eastern Region of Saudi Arabia**

Abstract

The purpose of this study is to explore the present status of educational supervision in the girls elementary schools at the Eastern Region of the Kingdom of Saudi Arabia.

In order to achieve this purpose, the author developed a 27- item questionnaire measuring opinions of female teachers and supervisors concerning the goals, functions, and methods of educational supervision, and also the roles and tasks of supervisors. The questionnaire was administered to 80 female supervisors and 240 teachers working at the elementary schools of the Eastern Region in Saudi Arabia.

The results of this study indicated that educational supervision lacks a comprehensive and integrated plan aimed at ensuring the professional growth of teachers. Furthermore, a clear discrepancy was revealed in teachers' and supervisors' opinion about the aforementioned aspects of educational supervision. Teachers and supervisors are lacking concrete and effective ways to promote group efforts intended to implement supervision plans in the practical field.

The author recommended inaugurating new methods of educational supervision, assigning a resident supervisor at the school, and organizing joint meetings between teachers and supervisors aimed at reaching a consensus regarding the goals and functions of supervision.

٤٦	مبادئ الإشراف التربوي وأساليبه
٦٤	تقويم أساليب الإشراف التربوي
٦٨	الإشراف التربوي في مدارس البنات بالمملكة العربية السعودية
٩٤	الفصل الرابع : الدراسة الميدانية
٩٥	اختيار عينة البحث
٩٩	بناء أداة البحث
١٠٤	تطبيق الاستبانة
١٠٦	عرض نتائج الدراسة على ضوء أسئلة البحث
١١٥	مناقشة نتائج الدراسة الميدانية
١١٩	ملخص البحث ونتائجه وتوصياته
١٢٣	قائمة المراجع
١٣٣	الملاحق

قائمة الجداول

الجدول	الموضوع	رقم الصفحة
رقم ١ :	النسب المئوية لمواصفات عينة المعلمات المشتركات بالدراسة	٩٧
رقم ٢ :	النسب المئوية لمواصفات عينة المشرفات المشتركات بالدراسة	٩٨
رقم ٣ :	النسب المئوية لاستجابات المعلمات والمشرفات لفقرات الاستبانة الخاصة بأهداف الإشراف التربوي ووظائفه	
	في مدارس البنات	١٠٨
رقم ٤ :	النسب المئوية لاستجابات المعلمات والمشرفات لفقرات الاستبانة الخاصة بالأساليب المتبعة في الإشراف التربوي	
	بمدارس البنات	١١٠
رقم ٥ :	النسب المئوية لاستجابات المعلمات والمشرفات لفقرات الاستبانة الخاصة بأدوار المشرفات التربويات ومهامها	
	في مدارس البنات	١١٣
رقم ٦ :	مشكلات الإشراف التربوي في مدارس البنات بالمنطقة الشرقية من منظور المعلمات والمشرفات	١١٤

قائمة الملاحق

- ملحق رقم ١ : لائحة الإشراف التربوي بالمملكة العربية السعودية لعام ١٤٢١هـ -
ملحق رقم ٢ : الاستبانة .
ملحق رقم ٣ : مجالات الاستبانة والعبارات المطابقة لكل مجال .
ملحق رقم ٤ : خطاب مدير عام تعليم البنات بالمنطقة الشرقية بالموافقة على
توزيع الاستبانة على عينة الدراسة .
ملحق رقم ٥ : قائمة المحكمين

الفصل الأول

مشكلة الدراسة

المقدمة

الإشراف التربوي هو عملية قيادة ديمقراطية تعاونية منظمة تعنى بالموقف التعليمي التعلّمي بجميع عناصره من مناهج وأساليب ، وبيئة ومعلم وطالب ، وتستهدف دراسة العوامل المؤثرة في ذلك الموقف وتقييمها وصولاً إلى تحسينها وتنظيمها من أجل تحقيق أفضل لأهداف التعليم والتعلم .

ويعتبر الإشراف التربوي وسيلة هامة لتطوير نوعية التعليم وذلك بالعمل على رفع كفاءة المعلم المهنية ، والأخذ بيده نحو النمو المستمر ، ومساعدته على حل مشاكله باعتباره أحد العناصر الأساسية في الموقف التعليمي - التعلّمي . ويتم ذلك عن طريق تزويده بالخبرات التربوية اللازمة ، وإشاعة هذه الخبرات ، والعمل على تبادلها من خلال عقد الندوات ، وإقامة المشاغل التربوية ، وإجراء البحوث ، وتنظيم الدورات ، وتوفير التسهيلات التعليمية اللازمة للمعلم (فيفر و دنلاب ، ١٩٩٧) .

كما أن الإشراف التربوي يهدف إلى إحداث التغيير الشامل في الموقف التعليمي التعلّمي بأكمله عن طريق تعديل المنهج ليشبع الحاجات الضرورية المباشرة للتلاميذ ، وتطوير أساليب التدريس وطرقه بما يتناغم مع مستويات الطلبة وخلفياتهم المعرفية وظروفهم البيئية ، والتركيز على احترام الفروق الفردية بين الطلبة ، ودراسة واقع المنهج التعليمي عبر تعيين مواقع القوة ومكامن الخلل فيه تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً ، إضافةً إلى تقويم الموقف التعليمي بشكل شامل لتثبيت النواحي الإيجابية ، والوقوف على الجوانب السلبية لتجنبها .

إن قوة الدفع الأساسية للإشراف التربوي يجب أن تقود إلى تحسين تعلم الطالب بتغيير سلوك المعلم ، وتعديل المنهج ، وإعادة تشكيل البيئة التعليمية . فتغيير سلوك الطالب التعليمي

هو لب عمل المشرف التربوي من خلال العمل مع المعلم على أساس فردي ضمن أنموذج إشرافي محدّد يستلزم ملاحظة السلوك التعليمي للمعلم ، وتحليل البيانات المجمّعة ، والتأثير على سلوك المعلم في التدريس أو تغيير اتجاهاته وفق ما يتطلبه الحال .

ويمكن للمشرف التربوي أن يستخدم العديد من الطرق الإشرافية المتاحة عند العمل مع مجموعات صغيرة أو كبيرة من المعلمين ، ومن هذه الطرق تفريد التعليم باستخدام التدريس المعان بالحاسوب (Computer-Assisted Instruction) في برامج التدريب أثناء الخدمة ، أو أسلوب التعليم المصغّر (Microteaching) لتوسيع الذخيرة التربوية لعدد من المعلمين (الراشد ، ١٩٩١) .

لقد تغيّرت أساليب الإشراف التربوي عما كانت عليه بفضل التطور الذي حققته العلوم السلوكية في مجالاتها المختلفة ، مضافاً إليها تطوّر النظرة الشاملة للعملية التعليمية التعلمية ، مما دفع المختصين للبحث عن أساليب أكثر فاعلية في الإشراف التربوي وبخاصة في ظل التقدم في علم التربية والعلوم الاجتماعية الأخرى المساندة له ، حيث ينهض الإشراف التربوي على الاهتمام بالموقف التعليمي التعلمي بدلاً من التركيز على المعلم بمفرده ، فعوضاً عن أن يكون هدف الإشراف التربوي " إحداث التغيير في سلوك المعلم التعليمي فقط أصبح يهدف إلى محاولة إحداث التغيير في الموقف التعليمي بأكمله " (الخطيب وآخرون ، ١٩٩٦ ، ١٨٣) .

وبالتالي أصبح الإشراف التربوي عملية ديمقراطية تعاونية طرفاها المشرف التربوي والمعلم وهي تهدف إلى اكتشاف وتفهم أهداف التعليم ومساعدة المعلم ليتقبل هذه الأهداف

ويعمل على تحقيقها . والمشرف التربوي في إطار هذا المفهوم قائد تربوي ، وخبير تعلّم صفّي ، يهتم بنمو المعلّم وتطوّره ، ويساعده على حل مشكلاته .

ويرتبط إنشاء التوجيه التربوي في مدارس البنات في المملكة العربية السعودية بتأسيس الرئاسة العامة لتعليم البنات عام ١٩٦٠م . ومع نمو التعليم الابتدائي للبنات في البلاد تطوّر التفتيش الفني بمدارس الرئاسة العامة ، وارتفع عدد المفتشات من واحدة في عام ١٩٦٠م إلى ٦٦ في عام ١٩٧٠م (الرميح ، ١٩٨٦) .

وقد أدّى النمو الكمي والكيفي للتعليم في المملكة العربية السعودية إلى تغيير طابع الإشراف التربوي حيث أصبح يُنظر إلى الأشراف التربوي (وهو المسمّى البديل للتوجيه التربوي الذي شاع حتى عام ١٩٧٨م) على أنه بمثابة " عملية تعاونية يشترك فيها كل من المشرف التربوي وإدارة المدرسة ومعلميها وطلابها ، وعنصر منشط يساعد على تحسين مردود المجهودات التربوية ، ويمكن استثماره لخير العملية التعليمية وتقويتها " (المديرية العامة للتعليم بالمنطقة الغربية ، ١٩٧٩ ، ٢٢٩) .

ويواجه الإشراف التربوي في مدارس البنات بالمنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية العديد من المشكلات الجوهرية التي تقلّل من فاعليته وتعيق تحقيق أهدافه المرجوة . ومن بين هذه المشكلات عدم اكتراث المشرفات بالمشكلات المهنية للمعلمات ، وقلة الزيارات الصفية ، وطابعها الفجائي والارتجالي ، وصعوبة تتقلّ المشرفات التربويات بين وسط المنطقة الشرقية الذي يتسم بالطابع الحضري ، والجزء الشمالي للمنطقة حيث يتميز بطابعه الريفية ، (الراشد ، ١٩٩١ ؛ الرميح ، ١٩٨٦) .

وعلى الرغم من الحاجة الملحة للتصدّي لهذه المشكلات الإشرافية بالدراسة والتحليل ، وإيجاد الحلول الكفيلة بتلافيها أو الحدّ من تداعياتها السلبية على مجمل العملية التعليمية التعلمية ، إلا أن الحقل التربوي في المملكة لا يزال يفتقر إلى الدراسات الجادة التي تتناول واقع الإشراف التربوي في مدارس البنات بالمنطقة الشرقية ومعوقاته . ومن واقع هذه الإشكالية حدّد الباحث إطار مشكلة البحث الحالي .

مصطلحات الدراسة :

الإشراف التربوي : عملية تعاونية ديموقراطية تعكس مجمل الجهود الرامية إلى تبصير العاملات في حقل التربية والتعليم من مشرفات ، ومعلمات ، ومديرات مدارس ، بطبيعة وظائفهن ومتطلباتها ، ومساعدتهن على تفهّم أهداف التعليم والتعلّم وتقبلها بما يخدم تطوير العملية التعليمية - التعلّميّة برمتها ، وتحسين أدائها ومخرجاتها .

المشرفة التربوية : موظفة مجازة مهنيّاً للعمل في التعليم الابتدائي ، وهي في الغالب تحمل درجةً جامعيّةً وذات خبرة إدارية وتعليمية .

وهناك ثلاث فئات من المشرفات التربويات في مدارس البنات الابتدائية بالمملكة العربية السعودية : مشرفة المواد الدراسية في مجالات العلوم الدينية ، و اللغة العربية ، والاجتماعيات ، والرياضيات ، والعلوم الطبيعية ، والتربية الفنية ، والاقتصاد المنزلي ، ومشرفة عامة غير متخصصة في الإشراف على مادة بعينها ، وتقوم عادةً بتوجيه الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية ، والمشرفة الإدارية التي تقوم بالإشراف على إدارة المدرسة .

مكتب الإشراف التربوي : الإدارة التي تعني بشئون الإشراف التربوي لجميع مراحل التعليم العام في مدارس البنات بالمملكة العربية السعودية ، وفي كل ناحية من نواحي العملية التعليمية - التعلمية ، كدراسة نتائج الامتحانات ، وتقويم المناهج والكتب والخطط الدراسية ، وإعداد الدورات التدريبية ، وتوجيه المعلمات .

مشكلة الدراسة :

تتفاوت حدة مشكلات الإشراف التربوي في مدارس البنات الابتدائية بالمملكة العربية السعودية حسب موقع المنطقة التعليمية ، ومدى بعدها عن الحاضرة . وينعكس هذا الواقع في المنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية حيث تؤدي صعوبة الاتصال بين شمال المنطقة ووسطها (الدمام) إلى بروز العديد من المشكلات في عملية الإشراف في الجزء الشمالي من المنطقة الشرقية مقارنةً بحاضرتها ، أي الدمام .

ومن بين هذه المشكلات الطابع الشكلي والفجائي لزيارات المشرفة التربوية ، وقلة هذه الزيارات بسبب عدم التوافق بين إمكانياتها الإشرافية من جهة ، وعدد المعلمات المكلفة بالإشراف عليهن ، من جهةٍ أخرى ، وبالتالي عدم فاعليتها في تحقيق الأغراض التربوية المنشودة . ومن شأن ذلك أن يعيق تنفيذ أهداف الإشراف التربوي ، ويقلل من مردوده الفعلي في تحسين أداء المعلمة .

وللتحقق من مدى انعكاس هذه المشكلات على الواقع الفعلي للإشراف التربوي أجرى الباحث دراسةً استطلاعيةً تستهدف الوقوف على وضع الإشراف التربوي ومشكلاته في مدارس البنات الابتدائية بالمنطقة الشرقية . وقد بلغ أفراد العينة الاستطلاعية أربعون معلمة و عشرون مديرة تم اختيارهن عشوائياً من عشرين مدرسة ابتدائية بالمنطقة الشرقية ، بالإضافة

إلى أربعين مشرفة تربوية تعملن في مكاتب الإشراف التربوي في المنطقة . وقد وجّه الباحث
لأفراد العينة السؤالين التاليين :

- ١- ما هو تقييمك لوضع الإشراف التربوي في مدارس البنات الابتدائية حالياً من حيث :
 - أ- أهدافه وتنظيمه وأساليبه ؟
 - ب- مدى فائدته في التطوير المهني للمعلمة ؟
- ٢- ما هي برأيك المشكلات التي تواجه الإشراف التربوي في مدارس البنات الابتدائية في
الجوانب الثلاثة الآتية الذكر ؟

وبعد تحليل استجابات أفراد العينة تبين أن هناك تباين كبير في آراء المعلمات
والمشرفات التربويات والمديرات بشأن الموضوعات المطروحة في الأسئلة الاستطلاعية ،
حيث أوضحت الغالبية العظمى (٩٢,٤ %) من المشرفات التربويات المشتركات في
الاستطلاع الميداني أن الهدف الأساسي من الإشراف هو مساعدة المعلمات على تطوير
الموقف التعليمي - التعليمي ، والأخذ بأيديهن نحو تحسينه إلى الأفضل .

وبالمقابل أشارت مجموعة كبيرة (٧٤,٦ %) من المعلمات إلى أن الإشراف التربوي
لا يزال يأخذ طابع التفتيش الدوري ، ويستهدف تصيّد الأخطاء على المعلمة ، وأنهن ، أي
المعلمات ، نادراً ما يحصلن على التغذية الراجعة المطلوبة لتحسين جودة التدريس . كما ترى
أكثرية من المشرفات (٨٢,٧ %) أن زيارتهن للمعلمات تتم بصورة دورية بواقع مرتين
في العام ، بينما لم توافقهن في هذا الرأي سوى ربع المديرات (٢٥,١ %) ، حيث أن غالبية
المديرات المشتركات في الدراسة (٨٧,٤ %) تتفق مع المعلمات في أن عدد زيارات
الموجهة للمعلمة مرة واحدة في العام .

كما أن هناك اختلاف بين إجابات المشرفات والمعلمات إزاء تنظيم الزيارات الصفية حيث ذكرت أكثرية من المشرفات (٨٥,٨ %) أن المعلمة تعلم مسبقاً بزيارة المشرفة لها في الصف بينما لم يذكر ذلك من المعلمات سوى نسبة ضئيلة جداً (١٠,٧ %)، في حين انفردت بقية المعلمات بالقول بأنهن لا يعلمن إطلاقاً بزيارة المشرفات . وبرأي الباحث أن هذا الوضع يشكل مشكلة في حد ذاتها ، لأنه سواء كانت زيارة المشرفة مرة واحدة أو مرتين في العام فإنها لا تكفي على الإطلاق للارتقاء بمستوى أداء المعلمة ، ويظل الأمر مجرد أداء واجب روتيني يفرضه نظام العمل على المشرفات التربويات .

يتبين من خلال تحليل نتائج الدراسة الاستطلاعية وجود تضارب بين آراء المشرفات والمعلمات والمديرات بشأن واقع الإشراف التربوي في مدارس البنات الابتدائية بالمنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية .

كما أن هناك العديد من المشكلات العالقة التي تتطلب تصدي الباحثين التربويين لها بالدراسة الجادة منعاً لتفاقمها وتأثيرها السلبي على سير الإشراف ومردوده الفعلي في تطوير التعليم .

واستناداً إلى نتائج الدراسة الاستطلاعية يمكن صياغة مشكلة هذه الدراسة في السؤال

الرئيس التالي :

ما واقع ومشكلات الإشراف التربوي في مدارس البنات الابتدائية بالمنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية ؟

ويمكن تقسيم السؤال البحثي الأساس إلى سؤالين فرعيين هما :

١- ما واقع الإشراف التربوي في مدارس البنات الابتدائية بالمنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية ؟

٢- ما أهم المشكلات التي تواجه الإشراف التربوي في مدارس البنات الابتدائية بالمنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية ؟

أهداف الدراسة :

ترمي هذه الدراسة إلى تحقيق الهدفين التاليين :

١- الوقوف على واقع الإشراف التربوي في مدارس البنات الابتدائية بالمنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية .

٢- تحديد مشكلات الإشراف التربوي في مدارس البنات الابتدائية بالمنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية .

أهمية الدراسة :

١- تنبثق أهمية هذه الدراسة من الدور المحوري الذي يلعبه الإشراف التربوي في تحسين عمليات التعليم والتعلم في المدارس الابتدائية بالمنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية .

٢- تعتبر هذه الدراسة الأولى من نوعها التي تتصدى لواقع الإشراف التربوي ومشكلاته في مدارس البنات الابتدائية بالمنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية حسب علم الباحث ، و يمكن الاستفادة من نتائجها في تطوير الإشراف التربوي في مدارس البنات الابتدائية بالمنطقة الشرقية بوجه خاص ، والمملكة العربية السعودية بوجه عام .

٣- يمكن أن تساهم توصيات الدراسة ومقترحاتها في تقديم العديد من الحلول المستجدة لمشكلات الإشراف التربوي في مدارس البنات الابتدائية في المنطقة الشرقية .

حدود الدراسة :

ينحصر البحث الحالي في دراسة واقع الإشراف التربوي ومشكلاته في مدارس البنات الابتدائية الحكومية بالمنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية . وتم جمع البيانات خلال الفصل الدراسي الأول من عام ١٤٢٢-١٤٢٣هـ / ٢٠٠١-٢٠٠٢م .

إجراءات الدراسة :

١- منهج الدراسة :

اعتمدت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لكونها تعني باستقصاء واقع الإشراف التربوي ، وفرز مشكلاته الأساسية ، وتحديد التباين الحاصل في آراء المشرفات والمعلمات ، وأسباب هذا التباين ، وصولاً إلى استخلاص النتائج المطلوبة .

٢- مجتمع الدراسة وعينتها :

يتألف مجتمع الدراسة من جميع المشرفات والمعلمات في مدارس البنات الابتدائية بالمنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية ، وعددهن ٦٨٧٧ يعملن في ٢٧٤ مدرسة ابتدائية للبنات على مستوى المنطقة و ٩ مكاتب إشراف . ويضم هذا العدد ٤١٤ مشرفة ، و ٦٤٦٣ معلمة .

وقد تم اختيار عينة قوامها ٣٢٠ فرداً بينهم ٨٠ مشرفة و ٢٤٠ معلمة بطريقة عشوائية . ويمثل إجمالي العينة نحو ٥% من مجتمع الدراسة الأصلي .

٣- أدوات الدراسة :

قام الباحث بتصميم استبانة لتقصّي آراء المشرفات والمعلمات بخصوص واقع ومشكلات الإشراف التربوي بالمنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية ، وجرى التحقق من صدقها وثباتها بالطرق المناسبة .

٤- المعالجة الإحصائية :

استخدم الباحث المعايير الإحصائية المناسبة مثل النسب المئوية والمتوسطات لمعالجة نتائج البحث وتفسيرها وذلك بالاستعانة ببرنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) .

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

الدراسات السابقة :

هناك الكثير من الدراسات العربية والأجنبية التي تطرقت لنظام الإشراف التربوي في المدارس الابتدائية ، وقد توقف الباحث عند أهمها من حيث درجة ارتباطه بموضوع البحث . وسيتم في البداية عرض أهم الدراسات العربية التي تناولت واقع و مشكلات الإشراف التربوي على وجه التحديد .

أولاً - الدراسات العربية :

الدراسة الميدانية التي أجرتها الإدارة العامة للأبحاث والمناهج التابعة لوزارة المعارف بالمملكة العربية السعودية (١٩٧٩) كان الغرض منها استطلاع آراء المشرفين التربويين حيال انتقاء أهداف الإشراف التربوي . وقد أبرزت نتائج الاستبيان المطبق على أفراد العينة البحثية في المنطقة الغربية من المملكة العربية السعودية ضرورة اهتمام المشرف التربوي بالمعلم ، والطلبة ، والتنظيم الإداري ، والعلاقات الإنسانية في المدرسة . واقترحت الدراسة زيادة أعداد المشرفين ، وإشراك المعلمين في رسم الأهداف التربوية ، وتبادل الخبرات والزيارات بين أعضاء الهيئة التعليمية .

أما الدراسة التي أعدها العدواني (Adwani, 1981) فقد كان الهدف منها التعرف على طبيعة العلاقة بين المعلم والمشرف التربوي من وجهة نظر معلمي المدارس الثانوية والمديرين والمشرفين في السعودية . ومن بين أهم نتائج هذه الدراسة وجود تباين ملحوظ بين مواقف المشرفين والمعلمين بشأن مردود نظام الإشراف التربوي في المملكة ، ووسائله

وطرق تنظيمه . وقد أكد (٨١%) من المشرفين أن سبب فشل الإشراف التربوي يعود إلى أن المعلم لا يتقبل توجيهات المشرف ، ومن جانبهم يرى المعلمون أن المشرفين لا يقدمون مساعدة كافية للمعلمين والمعلمات في تحسين أدائهم الصفّي .

ومن بين الدراسات التي تمس مباشرة موضوع البحث الراهن الدراسة التي قامت بها الرميح (١٩٨٦) لمشكلات التوجيه التربوي في المرحلة الابتدائية للبنات بمنطقة مدينة الرياض التعليمية . وهدفها الوقوف على آراء المشرفات والمعلمات والمديرات في الإشراف التربوي بمنطقة الرياض ، للعمل على فرز المشكلات التي تعاني منها كل فئة من الفئات المذكورة .

وقد أوضحت نتائج تطبيق الاستبانة الموجهة للفئات الثلاث بروز تباين كبير في آراء المشرفات والمعلمات والمديرات بخصوص واقع الإشراف التربوي في الرياض ومشكلاته . واقترحت الدراسة زيادة عدد المشرفات والعمل على إعدادهن للمهنة ، وكذلك زيادة عدد وسائط نقل المشرفات وتوزيعها وفق جدول زمني ، والإكثار من الدورات التدريبية لجميع الفئات المشتركة في الدراسة ، وتخفيض نصاب المعلمات ، والعمل على تنمية علاقات إنسانية جيدة بين المشرفة والمعلمة والمديرة في مدارس البنات الابتدائية .

ومن ناحيته قام الراشد (١٩٩١) بدراسة قدمت تصوّراً لتطوير نظام الإشراف التربوي بالمملكة العربية السعودية بما يتناسب مع الاتجاهات الحديثة في الإشراف التربوي ، وبما يتناسب مع بيئة المجتمع السعودي . وقد اعتمد الباحث مدخل تحليل النظم بكل ما يشمل من عمليات لتحديد أهداف وبناء النظم البديلة والعمل على تحقيقها ، ثم تقويم هذه البدائل على

ضوء فعاليتها وكفاءتها . وبناءاً على نتائج البحث اقترح الباحث نظاماً جديداً للإشراف التربوي في المملكة ، وأوصى بالمرونة عند تطبيقه من خلال الاستفادة من إيجابيات نظام الإشراف المعمول به في ذلك الحين .

وتحتل الدراسة التي أعدتها جهير حمد (١٩٩٣) بغرض تقويم الكفاءة الداخلية لمكاتب الإشراف التربوي بالرئاسة العامة لتعليم البنات في المنطقة الوسطى بالمملكة العربية السعودية أهمية خاصة، إذ بلغ أفراد عينة الدراسة اللاتي استجبن استجابة كاملة للدراسة الميدانية ٣٣٦ مشرفة . اعتمدت الباحثة في دراستها على المنهج الوصفي التحليلي بعامة ، وأسلوب تحليل النظم بخاصة . كما استخدمت الباحثة اختبار القيادة التربوية ، و أعدت استبانة من تصميمها لتقويم بعض العوامل المؤثرة في الكفاءة الداخلية للإشراف التربوي .

وقد كشفت هذه الدراسة عن أن جوانب القوة في عناصر نظام الإشراف التربوي بمكاتب الإشراف التربوي تتمثل في وضوح الأهداف ، واختيار أفضل العناصر النسائية لوظائف الإشراف التربوي ، وتوفير فرص التدريب أثناء الخدمة أمام المشرفات التربويات ، والإفادة من اقتراحاتهن لتحسين مستوى الإنجاز بمكاتب الإشراف التربوي .

أما مواطن القصور في عناصر نظام الإشراف التربوي فتنجسد في عمومية أهداف الإشراف التربوي ، وصعوبة التنسيق بين مكاتب الإشراف والإدارة العامة للتوجيه والإشراف بالرئاسة العامة وإدارات التعليم بالمناطق التعليمية ، وعدم مرونة الهيكل التنظيمي ، وانخفاض مستوى القدرة القيادية لدى المشرفات ، وعزوفهن عن حضور الدورات التدريبية

أثناء الخدمة ، وعدم إشراكهن في اتخاذ القرارات التي تتصل بعملهن الميداني ، واستخدام أساليب إشراف تقليدية تقتصر على الزيارات الصفية والمدرسية .

كما أبرزت الدراسة بعض المشكلات التي أضعفت فاعلية مكاتب الإشراف التربوي بتعليم البنات ، وهي : انخفاض مستوى الكفاءة المهنية للمشرفات ، وروحهن المعنوية ، ومستوى قدرتهن على القيادة التربوية ، وغموض الهيكل التنظيمي لجهاز الإشراف .

و أجرت المنيف (١٩٩٥) دراسةً تناولت دور مشرفات المواد الدينية كما تراه معلمات هذه المواد والمشرفات والمديرات في مدارس البنات المتوسطة في مدينة الرياض . وقد تكونت عينة الدراسة من ٤٤ موجهة ، و ٧٠٤ معلمة ، و ١١٧ مديرة في ١١٧ مدرسة من المدارس المتوسطة بالرياض . وطبقت الباحثة استبانةً لتعرف دور المشرفة التربوية من وجهة نظرها ، وكذلك من منظور المشرفات ومعلمات المواد الدينية والمديرات ، وتقصي الفروق في رؤية أفراد عينة الدراسة لهذا الدور .

ووجدت الباحثة أن مشرفات المواد الدينية يرين أنهن يمارسن دورهن بشكل فعال تجاه المعلمة والطالبة والمنهج ، وبدرجة متوسطة تجاه الإدارة . وإن معلمات المواد الدينية والمديرات يرين أن المشرفة تمارس دورها حيال الجوانب المذكورة بدرجة متوسطة . كما أن جميع أفراد العينة يرين أن المشرفة تمارس خليطاً من الأدوار الحديثة والتقليدية .

كما أبرزت الدراسة فروقاً في رؤية أفراد العينة لدور المشرفة ، وهذه الفروق ذات دلالة إحصائية لصالح رؤية المشرفات ، حيث وصلت تلك الفروق إلى درجة التناقض في بعض الأحيان ، بينما كانت رؤية المعلمات والمديرات متقاربة بدرجة كبيرة .

وتبيّن أيضاً أن المشرفات يرين أن خفض نصابهن من المدارس والمعلمات ورفع كفاءتهن المهنية ، وتطبيق نظام الحوافز ، وتيسير وسائل الاتصال سيتمكن من زيادة فاعلية أداء المشرفة . وفي الوقت ذاته ترى المعلمات والمديرات أن احترام المشرفة للمعلمة ، والنظر إليها على قدم المساواة بعيداً عن علاقة الاستعلاء والممارسة الرقابية ، وتقديم ما تملكه من خبرة ، ومادة علمية ، للمعلمة كفيل بزيادة فعالية أداء المشرفة لدورها .

وهناك دراسة تحليلية قامت بإعدادها إدارة الإشراف التربوي بمنطقة الرياض (١٩٩٧) لغرض التعرف على واقع الإشراف التربوي في المملكة عموماً ، وفي مدارس البنات بمنطقة الرياض خصوصاً ، من حيث مفهومه ، وأهدافه ، ومهامه ، وأهم مشكلاته ، وقد كشفت عن قصور في أهداف الإشراف التربوي التي حددتها الرئاسة العامة لتعليم البنات في المضمون والصياغة ، وكذلك قصور في المهام الأساسية لمكاتب الإشراف التربوي الفرعية التي حددتها الرئاسة العامة من حيث المضمون .

كما أبرزت الدراسة العديد من مشاكل الإشراف التربوي في المملكة ، والمتعلقة أساساً بأهدافه ، ومهامه ، والمنهج المدرسي ، وأساليب الإشراف والتقويم . ومن أهم الأسباب الكامنة وراء هذه المشكلات عمومية أهداف الإشراف التربوي ، وعدم وضوح مهامه ، وكثرة نصاب المشرفات التربويات ، وتدني كفايات المعلمات المهنية في منطقة الرياض . وأوصت الدراسة بإنشاء مبان خاصة للمدارس ، وتطبيق اللوائح التنظيمية بصورة جدية ، وتنفيذ دورات تدريبية للمعلمات ، وتحديد أهداف الإشراف التربوي بصورة إجرائية .

أما بالنسبة للدراسات العربية المنسجمة عموماً مع موضوع هذا البحث فتجدر الإشارة إلى الدراسة المسحية التي نفذها المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج (١٩٨٥) لاستطلاع رأي المشرفين التربويين والمدرسين في العراق ، والمملكة العربية السعودية ، والكويت ، والبحرين ، وقطر . وكان الهدف الأساسي منها التعرف على واقع الإشراف التربوي في دول الخليج العربي من حيث المفهوم والأهداف والأساليب والصعوبات والمشكلات التي تواجهها وكيفية معالجتها .

وأبرزت نتائج هذه الدراسة تفاوتاً واضحاً بين الأقطار الخليجية العربية في الجوانب المتعلقة بالهيكل التنظيمي للإشراف التربوي والتشريعات الموضوعية له وتسميته ، كما أن معايير تقويم الإشراف التربوي غير واضحة . وعلاوة على ذلك فإن تجارب الإشراف التربوي المطبقة في بعض الدول الخليجية كتجربة مدير المدرسة المشرف ، والمشرف المقيم ، والمشرف المسؤول مسئولية كاملة عن مدرسة معينة تفتقر إلى التقويم العلمي الموضوعي . وقد أوصت الدراسة بإعادة النظر في الأهداف المكتوبة للإشراف التربوي في أقطار الخليج العربي ، والعمل على توحيدها قدر الإمكان .

وتجدر الإشارة أيضاً إلى دراسة ذوقان عبيدات (١٩٨١) التي تطلعت إلى وضع برنامج شامل لتطوير العملية الإشرافية في الأردن ، وتبني نموذجاً إشرافياً تتحدد فيه مدخلات وعمليات ومخرجات عملية الإشراف ، وتتضح فيه سلسلة النظم المخلة لإحداث التغييرات المناسبة . وقد درس الباحث بعض النماذج الإشرافية ، وتعرف على تصورات المعلمين والمشرفين التربويين ونظرتهم للممارسات الإشرافية القائمة . واعتمد الباحث على استبيان وزّع على المشرفين التربويين في الأردن ، وعينة من المعلمين والمعلمات . وقد قام الباحث

ببناء برنامج لتطوير الإشراف التربوي تمخّص عن وضع نموذج ، وبناء قائمة كفايات المشرف التربوي .

ثانياً - الدراسات الأجنبية :

من بين الدراسات الأجنبية العديدة التي اهتمت بموضوع الإشراف التربوي وأهدافه ووظائفه بوجه عام دراسة سكول (Scholl, 1990) الذي يعتقد أن الدور التقليدي للمشرف التربوي المتنقل بين المدارس المختلفة لم يعد يتناسب مع المستجدات التربوية ، حيث ان الدور الأساسي للمشرف التربوي يتلخص في رفع كفاءة التدريس لدى المعلم ، وبالتالي يؤدي المشرف دور المعلم المربي وليس المبرر الجوال .

وفي محاولة لرصد العلاقة بين المعلم والمشرف التربوي قام ويت (Waite, 1993) بتحليل خمس لقاءات بين المعلم والمشرف والظروف التي تمت فيها ، إذ تمكّن من فرز ثلاثة أنماط للعلاقة بين المعلم والمشرف : العلاقة السلبية ، والعلاقة التعاونية ، والعلاقة التافرية .

وبدورهما وجد الباحثان روبرتس و بليس (Roberts & Blase, 1993) أن اللقاءات الناجحة بين المعلم والمشرف تتم بفضل استخدام استراتيجيات الاهتمام الشخصي والتوافق الحواري ، بينما في اللقاءات الأقل نجاحاً يميل المشرفون التربويون إلى توظيف استراتيجيات السلطة الرسمية والمتغيرات الظرفية .

وقد أكدت هذه النتائج استنتاج فنتون و نانكارو (Fenton & Nancarrow, 1989) الخاص بالعلاقة بين المشرف والمعلم ، وأهمية استبدال استمارة التقويم التقليدية بطريقة

أخرى تتمحور حول وضع الأهداف المشتركة بين الطرفين ، والتعاون الدؤوب والجاد من أجل تحقيقها خلال سير عملية الإشراف .

وتمخضت دراسة باجاك (Pajak, 1997) عن مجموعة من معايير الممارسة الإشرافية الفاعلة ، ومن بينها التطوير المهني للمعلم ، والتخطيط والتغيير ، والاتصال ، وبناء المنهج وتنفيذه ، وتحسين التدريس ، والتحفيز والتنظيم ، وحل المشكلات واتخاذ القرار . وأوصت الدراسة بتعزيز العزيمة الذاتية عند المشرفين التربويين لوضع أساسيات الخطوط العريضة للإشراف التربوي بدلاً من ترك هذه المهمة لصناع القرار .

أما دراسة هازي وجلانز (Hazi & Glanz, 1997) فقد ركزت على مشكلات الإشراف التربوي التي أدت إلى إضعاف دوره المأمول في التغيير التربوي . وأكدت الدراسة على أن الغموض لا يزال يكتنف تعريف الإشراف وأهدافه ، وعلى ضرورة التواصل بين المشرفين التربويين من جهة ، والإدارة المدرسية من جهة أخرى .

وقد دعا الباحثان إلى تطبيق مقترح كوك (Cook, 1996) بتنفيذ الإشراف العيادي في العملية التعليمية - التعلمية ، حيث أن هذا النمط من الإشراف يشجع المعلمين على الخلق والابتكار في التدريس ، وتطويع الممارسات الإشرافية الفاعلة وتعميمها على المدارس الأخرى .

وفي السياق ذاته افترض بينيت (Bennett, 1997) أن العلاقة بين المعلم والمشرف قائمة على أساس من المودة والالتزام المتبادل والاحترام والثقة . وقد أكد الباحث على أن الثقة هي حجر الأساس في العلاقة بين الطرفين ، وأن المصارحة هي مفتاح بناء الثقة .

كما أن التواصل أداة لتعزيز العلاقة وترسيخها بشكل أكثر قوة . ويعتقد الباحث أن إدراك المعلم والمشرف لطبيعة العلاقة المفترضة بينهما يمكن أن يساهم في إنجاح السياسات التعليمية وتطويرها .

نخلص من هذا العرض للدراسات السابقة إلى أنها تطرقت إلى العديد من جوانب الإشراف التربوي كالأهداف ، والأساليب ، وطرائق التقويم ، وغيرها مثلما عالجت واقع الإشراف التربوي في بعض المدارس في مختلف المناطق بالمملكة العربية السعودية ، ومعوقات تحقيق أهدافه المنشودة ، غير أن تلك الدراسات لم تتطرق إلى الممارسات الإشرافية في مدارس البنات الابتدائية بالمنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية مما يضيف طابع الحيوية والجدة على مضمون الدراسة الحالية .

الفصل الثالث

الإطار النظري

يعرض هذا الفصل للمقدمات النظرية الأساسية للإشراف التربوي حيث يتم التركيز على التطور التاريخي لمفهوم الإشراف التربوي ، وفلسفته ، وأهدافه ، وأساليبه ، ومشكلاته .

١-٣ نظرة تاريخية للإشراف التربوي :

الإشراف التربوي هو عملية تعاونية تشخيصية علاجية تستهدف في الأساس تحسين الموقف التعليمي - التعليمي والتطوير المهني للمعلم . ويتفاوت الإشراف التربوي في نوعه من نشاط يستهدف جميع المعلمين في المنطقة التعليمية الواحدة كما يحدث في اللقاءات العامة إلى نشاط يرمي إلى مساعدة معلم واحد بعينه في تخطيط وحداته الدراسية أو تحضير المواد اللازمة لتفريد التعلم ، أو وضع برامج لتقويم تلاميذه ، أو ترتيب لقاءاته مع أولياء الأمور ، أو مساندته في التغلب على الضغوط الناجمة عن أعباء العمل ، والتعامل مع الصراعات اليومية .

وحيث أن الإشراف التربوي يعكس الفلسفة التربوية السائدة في المجتمع ، فقد كان من الناحية التاريخية متسقاً مع طبيعة النظرة إلى عمليتي التعليم والتعلم ، ومع المفاهيم التربوية السائدة في هذا العصر أو ذاك . فعندما كانت عملية التعليم تنحصر في نقل المعرفة من الكتب الدراسية للمتعلمين ، وكان دور المتعلم يقتصر على استيعاب خطاب المعلم ، واسترجاعه أثناء الامتحانات ، كان منطقياً أن يتلخص دور المشرف التربوي في متابعة سير العملية التعليمية بالصورة المرسومة في غايات التعليم وأهدافه عن طريق تصيّد أخطاء المعلم العلمية والمنهجية للتأكد من أن المعلم يتقيد بحذاوير الخطة الدراسية ، ويلتزم بالفترة الزمنية المحددة لتنفيذها .

وقد أطلق على هذه العملية " التفتيش " حيث كان مصطلح " مشرفو المدارس " يستخدم للإشارة إلى الأشخاص الذين كانوا يدققون في أعمال المعلمين للوقوف على مدى

اتباعهم للمقررات الدراسية المقررة ومحافظتهم على قواعد السلوك المطلوبة منهم ومن تلاميذهم " (فيفر و دنلاب ، ١٩٩٧ ، ٢٠) . وجدير بالذكر أن مثل هذه النشاطات ، التي تحاكي في مضمونها الأعمال " التجسسية " ، اختفت شكلياً من قائمة الأعمال الوظيفية الموكلة للمشرف في الوقت الراهن ، إلا أنها ، وللأسف الشديد ، لم تتلاش فعلياً من الحقل التربوي .

ولعل ذلك يبرر تعدد المسميات للمشرف التربوي (Educational Supervisor) في الأدبيات التربوية الأجنبية . فبقصد تحاشي الصورة السلبية للمشرف - المفتش شاع في المدارس الأمريكية اسم اختصاصي المنهج (Curriculum Specialist) ورئيس القسم (Department Head) ، والمعلم المرجع (Resource Teacher) ، والمدرس المعاون (Helping Teacher) ، ومساعد المدير (Assistant Superintendent) ، وهي جميعها أسماء للأشخاص الذين يكرسون معظم وقتهم للإشراف ، ناهيك بالطبع عن الإداريين الذين يخصصون في الوقت الحاضر جزءاً من وقتهم اليومي للعمل مع المعلمين ، ومساعدتهم ، والمعلمين " الخبراء " الذين يوجهون المعلمين المبتدئين ، ويعينونهم على التكيف مع الجو الدراسي بكل متطلباته .

وأدت التطورات المتلاحقة في التربية وعلم النفس إلى تغير النظرة إلى قضايا التعليم والتعلم . وتطورت أساليب التدريس بما ينسجم مع مستجدات البحوث التربوية والنفسية الحديثة مما خلق الحاجة إلى " اختيار المناسب والمفيد للمواقف التعليمية المختلفة " ، وصار المعلم " في حاجة لأهداف وأساليب جديدة في التدريس لينجح في عمله الجديد ، وهذا يتطلب توجيهاً من شخص خبير أي يحتاج إلى الإشراف التربوي الفعال " (الخطيب وآخرون ، ١٩٨٧ ،

١٤٧) . وفي هذه المرحلة تحول الإشراف التربوي إلى نواتج التعلم كما تبرز في تفكير المتعلم وشخصيته ، واتجاهاته ، وسلوكه .

في المرحلة التالية للإشراف التربوي اتجه التركيز على المناخ الصفّي ، وصار التربويون ينظرون إلى عملية التدريس على أنها تخطيط ، وتنظيم ، وإدارة ، وإشراف ، وتنفيذ مواقف التدريس ، وبالتالي أصبح المعلم في حاجة إلى قيادة تربوية تعلمه ، وتوجهه ، وتساعد في تبديل مسارات الأداء التدريسي . وعندما ظهرت فكرة التربية التفاعلية (Interactive Education) كمظهر من مظاهر التربية الحديثة ، تغيرت النظرة إلى عملية التدريس من كونها عملية تفاعل متبادل بين المعلم والطالب تهدف إلى مساعدة المتعلم على التعلم الفعال ، إلى الاهتمام بمواقف التدريس واعتبارها مجالات للتفاعل ، وشرع الإشراف التربوي في التغيّر لكي يصبح عنصراً في هذا الموقف التفاعلي على اعتبار أن العملية التعليمية عملية مشتركة بين أطراف متعددة هي المعلم ، والمتعلم ، والمُشرف ، والمدير ومن هنا لم يعد من المقبول أن يبقى الإشراف التربوي بمنأى عن مجرى التقدم العلمي ، والمستحدثات التربوية ، واتجاهات الفكر العالمي الحديثة . وقد ساعد كل ذلك على بروز اتجاهات جديدة في الإشراف التربوي سوف يتم التطرّق إليها بشيء من التفصيل في هذا الفصل

غير أن ما يميّز التطور التاريخي للإشراف التربوي هو تداخل مفهوم الإشراف مع عدة مفاهيم تربوية بعضها يتقاطع معه في الوظيفة كمفهوم "التقويم" ومفهوم "الإدارة" ، وبعضها الآخر يرتبط مع أهدافه ، حيث نزع بعض التربويين الأجانب (Doll, 1984, 149) إلى اعتبار مفهوم الإشراف رديفاً للتعلم ، وسوف نتحدث عن ذلك لاحقاً .

٢-٣ مفهوم الإشراف التربوي :

إن مراجعة الأدبيات التربوية العربية والأجنبية المتعلقة بالإشراف التربوي تدعونا على القول بأنه لا يوجد ثمة اتفاق بين المختصين حول مفهوم واحد للإشراف التربوي . فالإشراف يحمل معان عديدة يترجمها كل فرد حسب خبراته السابقة ، وحاجاته ، وأهدافه . فتارةً يُنظر إلى الإشراف التعليمي بوصفه " مفهوماً تربوياً " (Glickman, 1992) ، وتارةً بوصفه ممارسةً (Garman & Haggerson, 1993) ، أو " تجمعاً للمختصين " (Bolin, 1988) . ويرى هازي و جلانز (Hazi & Glanz, 1997) أن الإشراف التربوي يحتل عدة تفسيرات تبعاً لوجهة النظر المعتمدة في الكشف عن ماهيته ومضمونه إذ يمكننا وصف الإشراف بأنه مجال فرعي للإدارة التعليمية أو " ذراعها " ، أو أنه موضوع يتصل بمجال إعداد المعلم (Colton & Sparks-Langer, 1992) .

ومع أنه لا توجد محطات محددة للتطور التاريخي لمفهوم الإشراف التربوي إلا أنه ينبغي القول بأن الممارسات الإدارية والإشرافية في التربية قبل بداية القرن العشرين تأثرت بالبيروقراطية السائدة في النظام التعليمي ، أما في القرن العشرين فقد تأثرت هذه الممارسات بمبادئ الإدارة العلمية . وسوف نحاول تتبع تطور مفهوم الإشراف التربوي منذ بداية القرن العشرين وحتى مطلع الألفية الثالثة .

تشير مدانات وكمال (١٩٨٧) إلى أنه في الربع الأول من القرن العشرين كانت الثورة الصناعية العامل المسيطر في أوروبا والولايات المتحدة الأمريكية . وفي ذلك الوقت ذاع مفهوم " الإدارة العلمية " الذي كان فريدريك تايلور (Taylor, 1911) أول المنادين به بغرض تحسين فعالية المؤسسات الصناعية على أساس أن العمال أدوات خاملة يمكن تحويلهم إلى أدوات فعالة لتحقيق أهداف المؤسسة . وقد استخدمت أفكار تايلور في التفتيش الإداري .

وكان فرانكلين بوبيت (Bobbitt, 1913) ، الذي عمل في عام ١٩١٣م محاضراً في الإدارة التربوية بجامعة شيكاغو ، أول من وُظف أفكار تايلور حيث أرسى أحد عشر مبدأً أساسياً للإدارة العلمية في الإشراف التربوي . وعلى الدوام كان بوبيت يؤكد بأن " الإدارة ، والتوجيه ، والإشراف أمور ضرورية في المدارس لتحقيق " الأهداف التنظيمية " ، وأن الوظيفة الرئيسة للإشراف تتجسد في تنسيق شئون المدرسة ، والبحث عن أفضل طرق العمل ، وتعزيز استخدامها من جانب العاملين في المجال الإشرافي " (المصدر السابق ، ١٥) . وقد تركت أفكار بوبيت تأثيراً واضحاً على مضمون الإشراف وطبيعته لسنوات طويلة لاحقة .

وكان على القادة التربويين أن يتخذوا من مبادئ تايلور دافعاً قوياً لجعل المدارس العامة أكثر كفاءةً ، ولإيجاد أكثر الأساليب التربوية فعاليةً كي يستغلها المشرفون لمراقبة المعلمين في تنفيذها . وتؤكد الباحثتان أنه " للتحرك نحو المعيارية والتخصصية في الأساليب والأهداف التربوية تضمينات هامة لتطوير الإشراف التربوي " . فبعد تحديد الأهداف وإيجاد أفضل السبل لتحقيقها بكفاءة كان على المشرف " متابعة المعلمين في تنفيذ الموصفات " فإذا لم ينفذ العمل حسب الموصفات " يُعزَّر عملهم بالتدريب ، وإذا لم يفلحوا يُستغن عنهم ، وعلى المشرف والحالة هذه أن يوضح ويعزز الأعمال ويصنف ويكافئ المعلمين (ص : ٤١) .

إذن فقد تلخصت مهمة الإشراف التربوي في الربع الأول من القرن الماضي في تصنيف المعلمين ومكافأتهم وفقاً لدرجة نجاحهم في الأعمال الموكلة إليهم حسب الموصفات المعيارية المطلوبة . إذ كانت تُنَاط بالمعلم سلطات واسعة تتمثل في التفتيش الإداري المباشر على المعلمين ، وانتقاء الفئة المتميزة من بينهم ، والسعي لتأهيل الفئة الأقل تأهيلاً تحقيقاً لأهداف الإدارة التعليمية . ولم تكن مشاعر المعلمين ، واهتماماتهم ، واتجاهاتهم موضع اهتمام لدى الإدارة ، ولم تتاح لهم فرصة التعبير عنها .

غير أن مبادئ الإدارة العلمية التي وضع حجر أساسها تاييلور أفضت إلى المزيد من البيروقراطية في العمل الإشرافي ، حيث بات المشرفون يعتقدون بأن مجرد اعتناقهم لهذه المبادئ سوف يضيفي على عملهم الشرعية المطلوبة ، ويحفز المعلمين على قبولهم كمرشدين لهم . ولأجل إلغاء الجانب الشخصي في النشاط الإداري والإشرافي قام المشرفون بتطوير مقاييس التقدير ، وبالتالي صار العمل الإشرافي مرادفاً للتقدير الكمي لأداء المعلم .

في الربع الثاني من القرن العشرين بدأ يظهر الاهتمام بحاجات الأفراد في المؤسسة التربوية ، وبقسمهم ، وأحاسيسهم المؤثرة في سلوكياتهم . وقد سعى المشرفون الذين تأثروا بنظريات جون ديوي (Dewey, 1929) وأفكار هوسيك (Hosic, 1920) حول الإشراف الديمقراطي إلى تطبيق الأساليب العلمية ، وكذلك طرائق حل المشكلات ، بقصد إيجاد الحلول اللازمة للمعضلات التربوية في ذلك الحين (Pajak, 1993) .

هكذا بدأت أنماط القيادة الديمقراطية تتبلور تدريجياً في الأوساط التربوية ، وأخذ الطابع الديمقراطي في عملية الإشراف التربوي يكتسب أهمية متزايدة . وصار ينظر إلى المعلم كزميل وليس كترس في آلة جبارة يديرها المشرف التربوي . وقد تعاضمت النزعات الديمقراطية في الإشراف مع تزايد مطالب الشباب بالحقوق الإنسانية والمبادئ الديمقراطية أبان فترة العجز الاقتصادي وانتشار البطالة في الثلاثينات من القرن الماضي .

لقد طور وايلز (Wiles) فكرة الإشراف مبتدئاً بالأفكار الفرعية مثل المهارة في القيادة ، والمهارة في عمل مجموعات الأفراد ، والمهارة في التقييم ، والمهارة في العلاقات الإنسانية . وكان محور تركيزه على الارتقاء بمعنويات الموظفين ، وإطلاق الطاقة الخلاقة لأعضاء المجموعة المشاركة في القيادة ، والمشاركة في صنع القرار ، كما ركز على سلوك المشرف وكيف يؤثر في سلوكيات المعلمين ونتاجاتهم .

ومن جراء ذلك استُبدل لقب المفتش بلقب المستشار أو الإنسان المرجع ، أو مساعد المعلم أو المنسق . وتم الفصل بين مهمة المشرف ومهمة المدير ، واستحدثت عدة مسميات للمشرفين : المشرف الخاص ، والمشرف العام ، ومشرف مواد الاختصاص ، ومشرف المناهج وطرق التدريس ، الخ .

غير أن المعلمين كانوا يعتبرون المشرف بمثابة سلطة مركزية تستمد قوتها من الإدارة التعليمية ذات الصلاحيات المطلقة في اتخاذ القرارات التربوية ، وبسبب سيادة هذه النظرة فشل المشرفون في التعايش مع توقعات المعلمين الذي ما زالوا في أعماقهم متمسكين بفكرة المشرف القديم الذي يكتفي بإبلاغ التوجيهات الصادرة من الجهات القيادية العليا .

ويلاحظ الباحثان هازي و جلانس (Hazi & Glanz, 1997) في استعراضهما التاريخي لمسيرة الإشراف التربوي أن نمو المدارس واتساع المهمات الإدارية فيها قاد إلى بروز الكادر الإشرافي ممثلاً بمجموعة من المشرفين على العمل اليومي للمعلمين . وكان هؤلاء المشرفون ينقسمون إلى فئتين : " المشرف الخاص " (Special Supervisor) الذي كان في أغلب الأحيان أنثى غير متدربة يختارها مدير المدرسة لمساعدة المعلمين الأقل خبرةً في تحقيق إتقان المادة الدراسية ، والمشرف العام (General Supervisor) الذي كان في أغلب الأحيان ذكراً يتم اختياره للتعامل مع مواد أكثر عمومية كالرياضيات والعلوم ، ولتقديم العون للمدير في تسيير العمليات المدرسية التي يغلب عليها الطابع الإداري . وكانت مهمة المشرف العام ، الذي سُمي لاحقاً بالمدير المساعد ، تتلخص في إعداد تقارير الحضور والغياب ، وجمع البيانات اللازمة للتقويم ، وتنسيق البرامج الخاصة .

وقد شهد النصف الثاني من القرن العشرين تطوراً كبيراً للمناهج المدرسية مما أدى إلى إشراك المشرفين في عملية تطوير المناهج التي كان يقودها المختصين في المناهج لتصبح

من صميم عملهم الإشرافي . وأصبح التركيز في الإشراف على العملية نفسها ، وليس على الأشخاص المعنيين بالأمر . وبالنتيجة تم تقليص ردود الفعل السلبية من جانب المعلمين . غير أن هذه التغييرات قادت إلى الغموض بشأن هوية الأشخاص الذين يجب أن يتولون النشاط الإشرافي ، مما أسقط عملية الإشراف التربوي في أزمة هوية ، وأصبح الإشراف ، على حد تعبير هازي و جلانس ، " يرحد متستراً بأسماء مستعارة " (Hazi & Glanz, 1997, 14) .

لكن الخمسينات شهدت حماساً منقطع النظير من جانب المشرفين لتفعيل أفكار الإشراف الديمقراطي ومبادئه المشار إليها آنفاً بشتى الطرق الممكنة . وصار الإشراف ، على حد تعبير رئيس جمعية الإشراف وتطوير المنهج (ASCD) جلينيس أنره (Unruh, 1975, vii) " كالفن الذي يطلق مبادرات المعلمين ، ومسئولياتهم ، وإبداعاتهم ، والتزاماتهم ، ودوافعهم " .

ولم يتبلور تعريف واضح للإشراف التربوي في الستينات ، حيث كانت النظرة إلى الفرد بصفته آلة تنفيذية أو أداة طيعة في يد الإدارة يمكن التلاعب بها بأية طريقة لتحقيق أهداف المؤسسة ، وإلى الإشراف بوصفه نظاماً للتفتيش الإداري رغم أن الأخير بدأ يأخذ موقعه كحقل علمي مستقل . فقد شبه بيرتون و بروكنر (Burton & Brueckner, 1966) عملية الإشراف بلجان من المواطنين العاديين عينوا لتفتيش المؤسسات والتجهيزات ، وفحص تحصيل الطلبة ، وكان تركيز هذه اللجان ينصب على تحديد مدى إنجاز المعلمين لأعمالهم .

لقد كان المفهوم السائد للإشراف في العقد الستيني من القرن الفائت يتداخل مع أهداف الإشراف نفسها . ومن وجهة نظر بوردمان (١٩٨٤) فإن الإشراف التربوي كان حينئذٍ يمثل " المجهود المبذول لاستثارة وتنسيق وتوجيه النمو المستمر للمعلمين في المدرسة فرادى وجماعات وذلك لكي يفهموا وظائف التعليم فهماً حسناً ، ويؤدوها بصورة أكثر فاعلية حتى

يصبحوا أكثر قدرةً على استثارة وتوجيه النمو المستمر لكل تلميذ نحو المشاركة الذكية العميقة في بناء المجتمع الديمقراطي الحديث " . فالإشراف من منظور بوردمان هو " عملية تهدف إلى تحسين المواقف التعليمية عن طريق تخطيط المناهج والطرق التعليمية التي تساعد التلاميذ على التعلم بأسهل الطرق وأفضلها بحيث تتفق وحاجاتهم " (ص : ٩) .

أما في السبعينات ، كما أسلفنا ، فلم يكن مفهوم الإشراف التربوي قد اختمر في أذهان التربويين ، حيث كان الإشراف ، من جانبٍ ، موجهاً نحو المحافظة على عمليات التعليم والتعلم في المدرسة ، ومن جانبٍ آخرٍ ، مرتبط ارتباطاً وثيقاً بالسلوك التدريسي . في ذلك الحين اعتبر موشر و بريل (Mosher & Purpel, 1972) مهمات الإشراف هي " تعليم المعلمين كيف يعملون ، وقيادة مهنية في إعادة صياغة التعليم العام – بمناهجه ، وطرق تدريسه ، وأشكاله على وجه التحديد " (ص : ٢) .

وفي الفترة ذاتها قدم هاريس (Harris, 1975) التعريف التالي : " الإشراف التدريسي هو ما تفعله هيئة العاملين في المدرسة للمحافظة على العملية التي تقوم بها المدرسة بطرق تؤثر بشكل مباشرٍ في عمليات التعليم المستخدمة في تشجيع تعلّم التلميذ " (ص : ١٠) .

في نهاية الثمانينات شرع التربويون في صياغة أطر نظرية تساهم في تحديد مفهوم الإشراف التربوي . فقد انطلقت مدانات و كمال (١٩٨٧) من ضرورة وضع إطار واضح المعالم لتصور ظاهرة سلوك الإشراف التعليمي بحيث يقدم هذا الإطار " مفهوماً لمجموعة كلية من السلوك المرتقب ، وهذا يجب أن يعطي اتجاهاً لأصل طبيعة وهدف ووظيفة السلوك الإشرافي التعليمي " (ص : ٨) .

وقد رأت الباحثتان أن كل مؤسسة تربوية يجب أن توفر أنظمة سلوكية معينة لها وظائف عامة ، ومن ضمنها نظام السلوك الإشرافي التعليمي . وحيث أن شكل المنظمة

التربوية نظام مفتوح فإن أنظمة السلوك الفرعية مفتوحة أيضاً ومتفاعلة مع بعضها البعض .
وهذه الأنظمة الفرعية لها وظائف محددة يفترض أن تساهم في صيانة التنظيم وتحقيق أهدافه ،
ويتطلب تحقيقها إنجاز أعمال معينة ، ونشاطات محددة مركزة على جسم من التشكيلات
النظرية ، والنتائج العملية التجريبية .

وقد اعتبرت الباحثان نظام السلوك الإشرافي التعليمي " سلوكاً رسمياً حددته المؤسسة
بهدف التأثير على النظام الفرعي للسلوك التعليمي بطريقة ما ، وذلك لتسهيل تحقيق أهداف
أنظمة المعلم والطالب " . ويمكن تحقيق ذلك " إما عن طريق التأثير على المعلم الذي يؤثر
بدوره على تحقيق الأهداف في أنظمة المعلم والطالب ، وإما بالتأثير مباشرةً على نظام المعلم
والطالب " (المصدر السابق ، ١٠) .

ومن هذا المفهوم فإن السلوك الإشرافي التعليمي يمكن أن يكون مجالاً لأدوار عديدة في
المؤسسة التربوية ، فمدير التعليم المؤهل ذو الكفاءة المختصة في تدريس القراءة يعمل مع
مجموعة من معلمي مراحل الصفوف الدنيا لتقييم برنامج قراءة مقترح ، كما يمكن في الوقت
نفسه أن يشارك في السلوك الإشرافي . وباستطاعة المعلم المعين من قبل الإدارة ليرأس لجنة
تخطيط المنهج أن يشارك في السلوك الإشرافي لإنجاز هذا المهمة .

وارتباطاً مع ذلك قامت الخطيب وزملاؤها (١٩٩٦) بتلخيص مهمة الإشراف بأنها
عملية " يقوم المشرف من خلالها بالتأكد من أن مهنة التدريس تحقق الأهداف الموضوعية لها " .
وقد حدد الباحثون العناصر التالية أساساً لتعريف الإشراف :

١- التأثير المقصود للمشرف التربوي على معلمي الصفوف في المدارس وتنقيفهم حول
المنهج الدراسي وكيفية التدريس بغرض التأثير على تحسين التدريس الصفي .

٢- العمل مع المعلمين كأشخاص اعتقاداً بأن المعلم كشخص يؤثر على كيفية تدريسه وما يتعلمه طلابه .

ويشتمل هذا المفهوم على " النظرة إلى المعلم كمنهج خفي ، وإن مهمة الإشراف وفق هذا المفهوم أن يكون المشرف قادراً على الفهم والاستجابة للمعلمين كأشخاص " (المصدر السابق ، ١٣٠) .

في عقد التسعينات ظهر عدد من التربويين الذين طالبوا بإلغاء مفهوم الإشراف التربوي كلياً (Starrat, 1992) ، وتخلوا مدارس تتنفي فيها هذه الممارسة ، وباتوا يبحثون عن مفاهيم وصيغ بديلة لهذا المفهوم (Gordon, 1992; Sergiovanni, 1992) .

وفي الأعوام الأخيرة من القرن الماضي صار بعض التربويين (Gordon, 1992) ينادي بتغيير الصيغ النظرية في الإشراف التربوي ، والتحول " من مفهوم " الإشراف القديم " التي تركز على الإشراف كوسيلة لمراقبة المعلمين وضبطهم إلى مفهوم " الإشراف الحديث " الذي يعتبر الإشراف وسيلة لتفويض المعلمين وصولاً لتحسين التدريس " (ص : ٦٤) . ومن هذا المنطلق لا يصبح المشرف " مراقباً " لسلوكيات المعلمين بل زميلاً وأخاً ومعيناً لهم على الارتقاء الشامل بمختلف جوانب العملية التعليمية .

ومن ناحيةٍ أخرى تعززت لدى فريق آخر من المختصين (Hazi & Glanz, 1997) القناعة بأن الإشراف التربوي لا يزال يرحل متخفياً تحت أسماء مستعارة . ويصف جليكمان (Glickman, 1992) هذا الوضع قائلاً : " إن معظم الأنشطة أو البرامج ، التي أطلقت عليها أنا والآخرين في السابق مصطلح " الإشراف " ، لم تعد تُسمى كذلك اليوم من قبل المشرفين الذين يقبلون المجازفة . وبدلاً منها يستخدم هؤلاء المشرفون مصطلحات بديلة أخرى على شكلة " التدريب " ، و " الزمالة " ، و " اختصاصي التدريب الميداني المتأمل " ، و " التطوير

المهني " ، و " الاستقصاء الناقد " و " دراسة المجموعات البحثية " . إن المشرفين المتواجدين في ميدان العمل الإشرافي الفعلي يتجنبون استخدام كلمة " الإشراف " لوصف ماهية أنشطتهم العملية ومبرراتها " (ص : ٢) .

وهناك فريق ثالث من المشتغلين في الإشراف التربوي الذين استوعبوا مفهوم الإشراف كعملية تفاعل تتم بين فرد أو أفراد وبين المعلمين بقصد تطوير أدائهم ، والهدف النهائي منها تحسين تعلم التلاميذ . هنا يتم التركيز على الرابطة المعقدة بين الأفراد والمعلمين ، والتي تُعرّف ، على حد تعبير فيفر و دنلاب (١٩٩٧) " بالاتصال الإشرافي ، التي لا تشكلها علاقة واحدة ، بل جملة من العلاقات التي تسير جنباً إلى جنب " . وينتج عن هذا الاتصال " تغير إنساني ، فقد تُصقل الإدراكات وتتوضح الدوافع ، وتُسرع الأفعال السلوكية أو تحوّل . وتشكل هذه النتائج ، وعلى أي مستوى ، الإشراف ، سواءً كان ذلك بين الرئيس والمرؤوس ، أم بين الزميل والزميل " (ص : ٢٤) .

وفي هذا الشأن يرى جليمان و بي (Glickman & Bey, 1990) أن المفهوم الحديث للإشراف التربوي " يتجاوز المهمات التي تصنع الحوار التقليدي بين المعلم والمشرف وتوجب التخطيط التعليمي ، فتطوير المنهج ، وتطوير العاملين ، وبحوث العمل ، وتقويم المنهج والأنشطة التطويرية الجماعية ، ومجمل العمليات المدرسية التي تحفز الاستقصاء الذهني للمعلمين بخصوص قضايا التدريس يمكن اعتبارها ، من الزاوية المنطقية ، عناصر مكونة للبرنامج الشامل للإشراف التعليمي " (ص : ٥٤٩) .

وانطلاقاً من هذه الرؤية يفرّق الباحثان جليمان و بي بين المفهوم الواسع للإشراف التربوي في المواقف التعليمية المدرسية (Supervision in School Settings) ، والمفهوم الضيق للإشراف في المواقف التعليمية التي تتم قبل الخدمة ، أي قبل التحاق المعلم بالتدريس

الفعلي في المدرسة (Supervision in Preservice Settings) ، والذي يقتصر على العلاقة المباشرة بين الأستاذ المشرف في الجامعة والمعلم المتعاون من جانب ، والطالب المعلم ، من جانب آخر . وفي هذه الحالة يتم الإشراف المباشر بين الفرد والفرد (الأستاذ والطالب مثلاً) ، غير أنه لا يجوز استبعاد تأثير الأفراد الآخرين على مجرى هذه العملية ، كالمعلم المتعاون ، والمدير ، ومساعد المدير ، والمعلمين الزملاء ، وغيرهم . ولا شك أن السلوك القيادي للمعلم المشرف يعد عنصراً هاماً في السلوك الإشرافي التعليمي سواءً بمفهومه الواسع أو الضيق .

أما هازي و جلانز (Hazi & Glanz, 1997) فيعرفان الإشراف التربوي بأنه " مجال للدراسة يختص بالمفاهيم والأساليب التي تعين المعلمين على استقصاء تدريسيهم ، وتحسين فرص التعلم لطلبتهم ، فهو المفهوم الذي يؤسس للتدريس ، والتعلم ، والمنهج " (ص : ٢) . ويرى هذان الباحثان أن الإشراف التربوي يمكن أن يقدم إسهاماً كبيراً للمساقات القريبة منه كالإدارة التربوية ، والتقويم التربوي ، عندما " يصبح وسيلةً للتركيز على المنهج ، والتطوير المهني للمعلمين ، والزيارات الصفية " (ص : ١٥) .

ومن واقع تحليل أكثر من ثلاثين كتاباً في الإشراف التربوي صدرت في الفترة بين ١٩٣٠ - ١٩٩٠م خلص هولاند (Holland, 1994) إلى أن مفهوم الإشراف التربوي يركز في الأساس على الوظائف والارتباطات الداخلية للمنهج ، والتطوير المهني للمعلمين ، والزيارات الصفية . وبالتالي فإن الإشراف يستند إلى الكتابات في الحقول التربوية الأخرى كالمنهج ، والإدارة التعليمية ، وعلم النفس المعرفي ، وإعداد المعلم ، ويفيد منها في الدراسة المعمقة للقضايا الخاصة بالتعليم والتعلم .

ويرى مقرب (٢٠٠٠) أن المفهوم الحديث للإشراف التربوي ينظر إلى العملية الإشرافية كعملية علمية وشاملة وديموقراطية . ومن هذا المنطلق فإن هذا المفهوم ينطوي على العناصر التالية :

١- الإشراف التربوي عملية ديموقراطية تعاونية منظمة تقوم على التخطيط ، والدراسة ، والاستقصاء ، والتحليل ، والتقييم التشاركي .

٢- يشمل الإشراف التربوي جميع عناصر العملية التربوية من معلم ، ومتعلم ، ومناهج ، وأساليب ، وبيئة ، ويعمل على تحسينها والارتفاع بمستواها .

٣- يستعين الإشراف التربوي بوسائل وأنشطة وأساليب جماعية وفردية متنوعة .

٤- ينبنى الإشراف التربوي على احترام سائر العاملين التربويين وتقبل الفروق الفردية بينهم ، وتشجيع آرائهم ومبادراتهم .

٥- يؤكد الإشراف التربوي على أهمية مساعدة المعلمين على النمو المهني المستمر ، وتحسين مستوى أدائهم .

٦- يستمد المشرف التربوي في عملية الإشراف سلطته ومكانته ، وتأثيره في المدارس والمعلمين من قوة أفكاره وموضوعيتها ، ومن مهاراته الفنية والمهنية ، ومن معلوماته المتجددة وخبراته النامية المتطورة .

٧- يتطلب مفهوم الإشراف أن تكون العلاقة بين سائر الأطراف علاقة زمالة ومشاركة ، وأن تكون الصلة بينهم على أساس قوي من العلاقات الإنسانية السليمة .

٨- يقوم المفهوم الحديث للإشراف التربوي على أساس أن تقويم عناصر الموقف التعليمي ليس هدفاً في حد ذاته ، وإنما هو وسيلة لتحسين مستوى الأداء لدى المعلم .

٩- يعتبر الإشراف التربوي أن مدير المدرسة عون للمشرف التربوي في تحقيق أهداف الإشراف ، وأن عليه أن يمارس دوره كمشرف تربوي مقيم في مدرسته .

١٠- تتطلب عملية الإشراف التربوي تقويم أهدافه ، وخطته ، وبرامجه ، ووسائله ، وأساليبه ، ونشاطاته المستخدمة ، ومردوده ، ونتائجه .

بيد أن التحديد الدقيق لمفهوم الإشراف التربوي يستوجب رسم حدود واضحة بين مفهومي " الإشراف " و " التوجيه " . فالإشراف يعني " أن ننسق ، وأن تحرك ، وأن توجه نمو المعلمين " . أما التوجيه فيُقصد به " إرشاد الناشئين ، وتُبنى هذه العملية على أسس علمية معينة كي توجه كل فرد إلى نوع التعليم الذي يتفق مع ميوله وحاجاته وقدراته " (السلوم ، ١٩٨٥ ، ٣١٩) .

كما ينبغي إزالة اللبس الحاصل عند بعض التربويين الذين يعتبرون مفهوم " الإشراف " نظيراً لمفهوم " التعلم " (Doll, 1984) . فالتعلم بنظر هؤلاء التربويين هو مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها المختصون في النظام التربوي ليؤثروا في السلوك التعليمي للمعلمين ، وبالتالي يُعد المشرف التربوي معلماً للمعلمين ، لأنه يقوم أداء المعلم قبل انضمامه لمهنة التدريس لتشخيص أخطائه ، كما أنه يشترك معه في تخطيط المنهج بصورة تعاونية واتخاذ القرار ، وعليه يعتبر أصحاب هذه الفكرة أن المشرف التربوي هو معلم للمعلم في مرحلة ما قبل الالتحاق بالمهنة .

غير أن تعاون المشرف التربوي مع المعلم في المرحلة السابقة لانضمامه للتدريس في المدرسة بصورة نظامية لا يبرر مساواة الإشراف بالتعلم لأن المشرف يكتسب أيضاً العديد من الخبرات التدريسية من المعلم ، ويفيد منها ، ثم ينقلها للمعلمين الآخرين كي تعم الفائدة على

الجميع . ومن هذا المنطلق يصبح القول بأن الإشراف التربوي يؤدي دور المنظم للعملية التعليمية – التعليمية (نشوان ، ١٩٩٢) .

وهناك من بين التربويين والإداريين من لا يميّز بوضوح بين مفهوم " الإشراف التربوي " و مفهوم " التقويم التربوي " . وفي هذا الصدد يمكننا الاستشهاد بملاحظة كارول (Carroll, 1997) الذي نوّه بأن الإداريين غالباً ما يساوون بين مسئوليات الإشراف ومسئوليات التقويم . وقد وضّح كارول الفرق بين المصطلحين قائلاً : " الإشراف يحدّد ما يحدث في غرفة الصف ، وهدفه الرئيس يكمن في تقديم العون والمساندة للمعلمين أثناء تطبيق الممارسات التعليمية في الصف " .

أما التقويم ففيه يتم تقدير أداء المعلم ، وهذه العملية تتطلب ، على حد تعبير كارول " اتخاذ قرارات بشأن مدى ملاءمة أداء المعلم " . وتقويم المعلم في العادة هو " المحصلة النهائية لزيارة واحدة فقط يقوم بها الإداري / المقوم في وقت متأخر من العام الدراسي لغرض وضع تقدير لمستوى أداء المعلم " (ص : ٣) .

٣-٣ فلسفة الإشراف التربوي :

توضح مراجعة أدبيات الإشراف التربوي (Blumberg, 1985; Bolin, 1987) أن المناظرات الفلسفية الخاصة بطبيعة الإشراف وأهدافه لم تحسم بعد . وفيما ترتبط المسائل الفلسفية في التربية بأهداف المدرسة ، وطبيعة المتعلم ، ودور المعلم ، فإن القضايا الفلسفية في الإشراف التربوي تختص بطبيعة التدريس ، ومصادر المعرفة المتعلقة بالتدريس ، ودور المشرف مقابل دور المعلم (Daresh & Playko, 1995).

لقد عكس التطور التاريخي لمفهوم الإشراف التربوي المشار إليه بإسهاب في البند السابق المنطلقات الفلسفية المؤسّسة له . فخلال الربع الأخير من القرن العشرين جرت العديد من المحاولات للتوفيق بين التصورات النظرية المنبثقة من الإدارة العلمية والعلاقات الإنسانية ، وانعكس ذلك في الرؤى الفلسفية لطبيعة الإشراف التربوي ، وأهدافه ، ووظائفه .

ومن الممكن تصنيف المداخل الفلسفية للإشراف بحسب كيفية تعاملها مع مضمون الإشراف ، وإجراءاته ، ومركز الضبط أثناء اتخاذ القرارات الخاصة بتحسين التدريس ، والأهداف النهائية للإشراف التربوي . وفي هذا المجال يمكن رصد ثلاثة مداخل للإشراف التربوي يحددها فيه و زيمفر (May & Zimpher, 1986) كما يلي :

أولاً - المدخل التطبيقي - العلمي (The Applied – Scientific Approach) :

هناك من التربويين المشتغلين في الإشراف التربوي (Glickman, 1985) من يرى أن العناصر ، والسلوكيات والكفايات التدريسية المشتقة بواسطة أساليب البحث العلمي يجب أن تشكل أساساً للملاحظة ، والتغذية المرتدة ، وتخطيط المهمات المستقبلية مع المعلمين .

وبموجب هذه الرؤية يستوعب المشرفون بصورةٍ أوسع ما ينبغي أن يفعله المعلمون كي يصبحوا أكثر فاعليةً ، ويستطيعون تقديم العون لهم لتحقيق ذلك الهدف بوصفهم خبراء في التعلم الصفي . لذلك تتضمن عملية الإشراف ملاحظة أداء المعلمين وتنظيم اللقاءات معهم لتعرف كيفية استغلال عناصر التدريس ، وتشخيص مشكلات التعلم ، ومعالجتها .

والواقع أن المدخل العلمي - التطبيقي يتوجه نحو الجوانب الفنية في أداء المعلم في غرفة الصف ، ولذلك يرتبط في الغالب بالآراء التقليدية في الإشراف التربوي ، ويطلق عليه أحياناً مفهوم " الإشراف التوجيهي " (Directive Supervision) (Glanz, 1997) .

ثانيًا - المدخل التفسيري - العملي (The Interpretive – Practical Approach) :

ينظر هذا المدخل إلى المعرفة الخاصة بالتدريس بأنها منبثقة من تصورات معلم واحد بعينه ، ويركّز على الإشراف كعملية توضح تفكير المعلم وتخطيطه . وبموجب وجهة النظر هذه لا تتوفر لدى المشرف التربوي تصورات مسبقة للتدريس يستخدمها أثناء العمل مع المعلمين ، لكنه يوظف العديد من أساليب التفاعل معهم لضمان نموهم المهني الذاتي .

ويرى أنصار هذا المدخل المناهض للمقاربة العلمية - التطبيقية أنه لا يمكن تقديم إجابات نهائية للمعضلات التربوية ، وتطبيقها على أرض الواقع ، باعتبار أن المشكلات العملية ترتبط بسياقاتها وظروفها الخاصة ، وتحمل طابع التعقيد . وفي هذه الحالة لا يؤدي المشرف دور المراقب العام بل الموجه ، والميسر ، والشخص المؤتمن على أسرار المعلم (Hopkins & Moore, 1995) .

ثالثًا - المدخل النقدي - التحرري (The Critical – Emancipatory Approach) :

بين الرؤيتين السابقتين تتجلى رؤية وسطية تشكل توجهاً للإشراف يركّز على التجريب والاتفاقات المتبادلة حول سبل تحسين التدريس . هنا يصبح المشرف حراً في استخدام أو نبذ وسائل الملاحظة ، واللقاءات المتعددة مع المعلمين بغية الوصول إلى اتفاقيات عمل معهم (Garman, Glickman, Hunter & Haggerson, 1987) .

ويمثل هذا المدخل تحدياً للمعلمين يستحثهم على فحص الأبعاد الأخلاقية والسياسية المجسدة في تفكير المعلمين وممارساتهم اليومية ، وعلى المجازفة ، وبناء المعرفة بأنفسهم .

٤-٣ أهداف الإشراف التربوي ووظائفه :

رغم أن المختصين المشتغلين في الإشراف التربوي يتفقون على أن الغاية النهائية لعملية الإشراف التربوي تتلخص في تحسين نوعية التعليم ، إلا أنه لا تزال هناك تباينات في وجهات نظرهم بشأن أولويات الإشراف التربوي التي تعكسها أهدافه الفعلية .

وواقع الأمر أن الباحثين التربويين يضعون محكات مختلفة لتقييم نجاح البرامج الإشرافية أو إخفاقها . فالباحثان رسل و سبافورد (Russell & Spafford, 1986) يجادلان بأن الإشراف التربوي ينبغي أن يستهدف خلق مناخ للمعلمين كي يتأملوا ممارساتهم الذاتية تأملاً نشطاً ، وبالتالي فإن استغلال النشاط الإشرافي لتوظيف سلوكيات تدريس محددة أو رفع مستوى تحصيل الطلبة سوف يولد نتائج مخيبة للآمال . ومن ناحية أخرى يعتقد جيج و جياكونيا (Gage & Giaconia, 1981) أن الإشراف ينبغي أن يتوجه نحو تفعيل سلوكيات التدريس الجيدة المنبثقة عن الأبحاث التربوية المتعلقة بتحصيل الطلبة واتجاهاتهم . ويمكن تأطير أهداف الإشراف التربوي النابعة من محكات نجاح عملية الإشراف في

النقاط التالية (Glickman & Bey, 1990) :

- ١- تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلبة .
- ٢- تنمية علاقات الزمالة والتواصل والانفتاح بين المعلمين .
- ٣- تحقيق النمو المهني والكفاءة الذاتية للمعلمين .
- ٤- تحسين اتجاهات المعلمين نحو التدريس .
- ٥- رفع مستوى تحصيل الطلبة وخلق اتجاهات إيجابية نحو العملية التعليمية .

ويرى الدويك و ياسين و عدس و الدويك (١٩٩٨) أن الإشراف التربوي يهدف إلى تحسين عملية التعليم والتعلم ، ومعالجة الصعوبات التي تواجهها ، وتطوير العملية التعليمية

على ضوء الأهداف التي تضعها وزارات التربية والتعليم أو انسجاماً مع الفلسفة التربوية السائدة . وبناءً على ذلك يتجه الإشراف التربوي نحو تحقيق الأهداف التالية :

أولاً - مساعدة المعلمين على النمو المهني :

يمكن للمشرف التربوي أن يسهم بشكل فعال في تنمية المعلمين وتدريبهم من خلال تحقيق الوظائف التالية :

١-١ نقل الأفكار والأساليب ونتائج التجارب والأبحاث التربوية إلى المعلمين ، وإثارتهم للاهتمام بها ، وتطبيقها أو تجربتها في الواقع التربوي الملموس .

١-٢ إطلاع المعلمين على أحدث الأساليب التربوية في الإشراف التربوي مما يؤدي إلى تطوير كفاياتهم الأدائية ، ومهاراتهم العملية .

١-٣ تدريب المعلمين على أداء بعض كفايات التدريس ، وعقد الدورات التدريبية لهم لغرض رفع مستوى أدائهم لهذه المهارات .

١-٤ تنفيذ زيارات تقييمية للمعلمين في صفوفهم ، وإسداء العون لهم في إيجاد الحلول لبعض المشكلات التعليمية والإدارية التي يواجهونها في الموقف التعليمي .

١-٥ مساعدة المعلمين على التقويم الذاتي لأنشطتهم وأعمالهم بحيث يكون المعلم قادراً على تطوير أدائه باستمرار في ضوء الملاحظات الموجهة إليه من جانب المشرف التربوي .

١-٦ مساعدة المعلمين على تحليل المناهج المدرسية ، واشتقاق الأهداف السلوكية منها ، ووضع الاستراتيجيات اللازمة لتحقيقها .

١-٧ مساعدة المعلمين على إعداد أسئلة الاختبارات الصفية ، وتحليل وتفسير نتائجها .

١-٨ معاونة المعلمين على إيجاد الحلول للمشكلات التي يصادفونها في التعامل مع المديرين أو أولياء أمور الطلبة ، أو مع الطلبة أنفسهم .

ثانياً - إحداء التغيير والتطوير التربوي :

المشرف هو قائد عملية التطوير والتغيير التربوي ، فهو بحكم خبرته ومركزه قادر على الاطلاع على المنجزات التربوية ، واستيعاب خلاصة الأبحاث والتجارب التربوية العالمية والمحلية ، مما يؤهله لتطبيقها واختبارها في الميدان العملي .

ويستطيع المشرف التربوي إحداء التغيير التربوي عن طريق :

٢-١ استلهاً الجديد في الأبحاث الخاصة بالإشراف التربوي ، وتقصي مدى الحاجة إليه ، وطرق تطبيقه في ميدان العمل الإشرافي الفعلي .

٢-٢ تلمس حاجات المعلمين الآنية والمستقبلية ، والتعرف على متطلبات نموهم المهني والمستقبلي المتغيرة ، واختيار السبل الملائمة لتنفيذها .

٢-٣ العمل الدؤوب على إقناع المسؤولين وأصحاب القرار بالتغيير كأحد المستلزمات الأساسية للإصلاح التربوي الشامل .

٢-٤ تهيئة أذهان المعلمين لتقبل التغيير عن طريق إشعارهم بالحاجة إليه ، والتفكير فيه ، والتخطيط له . فإذا لم يكن المعلمون مقتنعين بالتغيير فإنهم يقاومونه ، ويرفضونه ، ولذلك يهتم المشرف التربوي بتهيئة الأجواء المناسبة لإحداء التغيير المطلوب .

٢-٥ مساعدة بعض المعلمين على اختبار الأساليب الحديثة في الإشراف التربوي ، وتشجيعهم على الاتصال بزملائهم لنقل خلاصة تجاربهم للإفادة منها .

٢-٦ تهيئة أهالي البيئة المحلية لتقبل التغيير ، والاتصال بهم وإشعارهم بالحاجة إلى التطوير .

٢-٧ إشراك الأهالي وأولياء أمور الطلبة في اتخاذ القرارات المتعلقة بتطوير الإشراف التربوي ، وحثهم على المشاركة الفاعلة في عمليات التغيير والتجديد .

ثالثاً - تحسين الظروف المدرسية :

تؤثر العلاقات القائمة بين المعلمين والطلبة والإداريين العاملين في المدرسة على سيرورة العمل المدرسي وفاعلية المواقف التعليمية ، ولذلك يتوجب على المشرف العمل من أجل تحسين ظروف العمل المدرسي ، والإفادة منها في التطوير المتكامل للعملية التعليمية . ولتحقيق ذلك ينبغي على المشرف التربوي القيام بما يلي :

٣-١ إرساء علاقات أخوية بين المعلمين تقوم على التعاون والاحترام المتبادل ، والتنافس الشريف بما يضمن تحقيق الأهداف المشتركة بأيسر الطرق وأكثرها فاعلية .

٣-٢ بناء علاقات بين المعلمين والطلبة تركز على احترام الطرفين لبعضهما البعض ، ومشاركتها سوية في تطوير العملية التعليمية في المدرسة .

٣-٣ تحسين العلاقات القائمة بين المعلمين ومدير المدرسة بحيث يشعر المعلمون أنهم كتلة واحدة ذات أهداف وخطط مشتركة مما يؤدي إلى رفع روحهم المعنوية ، ومستوى إنتاجيتهم

٣-٤ تشجيع المعلمين على المشاركة في اتخاذ القرارات المتصلة بإدارة المدرسة ، وحثهم على القيام بنشاطات إدارية متعددة ، ومساعدة مدير المدرسة على تنظيم العمل المدرسي .

٣-٥ تشجيع المعلمين على استخدام طرق وأساليب تربوية حديثة في معالجة مشكلات الطلبة السلوكية ، وإشاعة بيئة تربوية تبعث الثقة بالنفس عند الطلبة ، وتشعرهم بالأمن والطمأنينة .

٣-٦ تقديم العون للمعلمين والإداريين في المدرسة في مجال تخطيط البرامج الثقافية والاجتماعية المتعددة التي تضيء على المدرسة طابع الحيوية والتجديد ، وتكون موضع فخر واعتزاز لدى المعلمين والطلبة وجميع العاملين فيها .

٣-٧ العمل على رفع درجة الرضى عن العمل عند المعلمين والإداريين العاملين في المدرسة عن طريق إشعارهم بأهمية أعمالهم ، وبالأثر الإيجابي لممارساتهم في تطوير التعلم وتحسينه.

رابعاً - تطوير علاقة المدرسة بالبيئة المحلية :

تتأثر العملية التربوية بطبيعة العلاقات القائمة بين المدرسة من جانب ، والبيئة المحلية من جانبٍ آخر . فالمدرسة لا تستطيع أن تعيش بمعزل عن المجتمع المحلي المحيط بها ، والذي تستمد منه العون في تنفيذ خططها وبرامجها ، مثلما لا يستطيع المجتمع تجاهل الدور الهام للمدرسة في تنشئة الجيل الجديد ، وزرع القيم التربوية الصالحة في نفوس أبنائه . ويستطيع المشرف التربوي أن يعمل بهمة ونشاط من أجل تطوير علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي عن طريق :

- ١-٤ تشجيع المعلمين على فتح أبواب المدرسة للمجتمع المحلي بحيث يستفيد أبناء المجتمع من المدرسة كمركز إشعاع تربوي ، وكمؤسسة تقدم خدمات تطوعية متنوعة للبيئة المحلية .
- ٢-٤ فتح صفوف لتعليم الكبار ومحو الأمية ، وتنظيم العمل بمكتبة المدرسة على نحو يتيح الفرصة لأهالي المنطقة الاستفادة من خدماتها ، والاستئناس بأرائهم في تطوير عملها .
- ٣-٤ العمل على إقامة الروابط ، والجمعيات ، والمجالس التي تضم الآباء والمعلمين لمناقشة القضايا المشتركة بين البيئة المحلية والمدرسة ، وتوثيق عرى التواصل بين الطرفين .
- ٤-٤ تشجيع المدرسة على نسج روابط الاتصال المختلفة مع أفراد المجتمع المحلي ومؤسساته الاجتماعية والثقافية المختلفة من أندية وجمعيات خيرية وهيئات تعاونية وغيرها ،

والإفادة من التعاون المشترك في تطوير عمل المدرسة ، وتحسين تعلم طلبتها ، وتحقيق تطلعات المجتمع.

٤-٥ إفساح المجال أمام طلبة المدرسة ليقوموا بزيارة مختلف مؤسسات البيئة المحلية ، والإطلاع على نشاطاتها ، وإغناء خبراتهم الحياتية والعملية .

٤-٦ تشجيع المدرسة على إجراء الدراسات والبحوث المختلفة حول بعض القضايا الاجتماعية الهامة ، وتقديم الحلول لبعض المشكلات الاجتماعية الملحة من منظور أفراد المجتمع المحلي.

٣-٥ مبادئ الإشراف التربوي وأساليبه :

يرتكز الإشراف التربوي على مجموعة من المبادئ التي ترسم الإطار العام لعمل المشرف التربوي وتحدد صلاحياته . كما أن هناك العديد من الاتجاهات التي تركت بصمات واضحة في منظومة أساليب الإشراف التربوي ومن أهمها الإشراف العيادي (الإكلينيكي) ، والإشراف التشاركي ، والإشراف بالأهداف ، والإشراف التربوي الشامل .

أولاً - الإشراف العيادي (Clinical Supervision) :

الإشراف العيادي عملية منظمة يتعاون فيها المشرف والمعلم في تحليل التعليم ، ويعملان معاً لتحسين التدريس . وتشير كلمة " العيادي " المستعارة من العلوم الطبية إلى التفاعل وجهاً لوجه بين المعلم والمشرف الذي يتم خلاله تشخيص الحالات والمشكلات الواقعية الملموسة في التدريس الصفي بدقة تامة قبل علاجها (Goldhammer, 1969) .

وقد اختير هذا المصطلح للفت النظر إلى ضرورة التركيز على الملاحظة المباشرة ، وتحليل سلوك المعلم والطالب باعتماد تسجيلات كل ما يحدث في غرفة الصف خلال عمليات

التعليم والتعلم . وتحليل أنماط التفاعل في ضوء علاقات الزمالة القائمة بين المشرف التربوي والمعلم يمكن تطوير مهارات التدريس الصفية . فالإشراف العيادي يوفر إطار عمل إنساني تشاركي للتطور المهني للمعلم (Cogan, 1973) .

إن الهدف الأساسي للإشراف العيادي يتوجه نحو " مساعدة المعلمين على تحسين التدريس الصفّي من خلال لقاءات محددة الأهداف يتم تنظيمها بين المشرف والمعلم بغية فرز جوانب التدريس التي تحتاج للتحسين والتطوير ، ووضع خطة واضحة لمعالجتها " (McHaney & Impey, 1992, 5) . وبهذا المعنى يركّز الإشراف العيادي على ما يدرسه المعلمون ، وكيفية تدريسه أثناء عملية التعليم (Mosher & Purpel, 1972) .

مبررات الإشراف العيادي :

أورد كوجان (Cogan, 1973) عدداً من العوامل الأساسية التي اعتبرها مبررات للإشراف العيادي ، والتي تجعل هذا الأسلوب ضرورة تطويرية ملحة ، وهذه المبررات هي :

- ١- عدم فاعلية برامج إعداد المعلم قبل الخدمة ، وضعف الممارسات التعليمية الصفية التي يعاني منها المعلمون المبتدئون خريجو مؤسسات إعداد المعلمين قبل الخدمة بوجه عام .
- ٢- فشل الممارسات الخاطئة السائدة في برامج الإشراف التربوي بأساليبها ، وطرائقها ، وأدواتها وما ينشأ عنها من علاقات سلبية بين أطراف العملية الإشرافية .
- ٣- تلاحق المستحدثات التعليمية والتجديدات التربوية ، وكثرتها كمّاً ونوعاً ، وضغطها المتواصل على المدرسة ، وعلى أطراف العملية الإشرافية ، وعدم توفر النظام الإشرافي الفعال الذي يستوعبها ، ويتمثلها ، ويفيد منها في ممارساته ، وفي تطوير الاتجاه الإيجابي لدى

المعلمين في اختبارها وتجريبها ، وفي امتلاك الكفايات الأدائية اللازمة في ممارسة ما يناسبهم ويختارونه منها .

مبادئ الإشراف العيادي وأساسياته :

يستند الإشراف العيادي إلى مجموعة من المبادئ التي يمكن إيجازها فيما يلي :

١- الإشراف يقتضي الملاحظة المنظمة لعملية التدريس :

يضع المشرف خطةً بينه وبين المعلم من أجل الملاحظة الشخصية لأداء المعلم في عملية التدريس . ومن هنا فهو تدخل مخطط ومقصود ، ومتفق عليه من الطرفين ، ويكون من نتائجه الحصول على بيانات ومعلومات خاصة بسلوكيات التدريس التي أمكن رصدها ، وبالتالي فإن إمداد المعلم بنتائج تحليل هذه البيانات يساعده على رفع مستوى أدائه ، وتجنب الأخطاء والسلبيات المصاحبة لها . وتستخدم في هذا الشأن عادةً أدوات ملاحظة تنسم بالموضوعية يستخدمها المعلم والمشرف التربوي من أجل التشخيص الدقيق ، ورصد الظواهر بشكل حقيقي .

٢- الإشراف يتطلب المعرفة والتدريب :

من الطبيعي أن يشعر المعلم بالتوتر حينما يعلم بأنه موضع ملاحظة ومراقبة من قبل المشرف . فالمشرف حينما يتواجد في الفصل مع المعلم يمثل تغييراً جديداً يلقي بظلاله وتأثيراته على الموقف التعليمي . وبالتالي فإن المعلم لا ينطلق بتلقائية تامة ، خصوصاً المعلم المستجد في مهنة التدريس لأنه يخشى الفشل . أما المعلم المتمرس في مهنة التدريس

فإن القلق يعتريه لأنه يرغب ألا يقع في أخطاء ، ويتمنى ألا يكتشف المشرف قصوراً في أدائه التدريسي .

كما أن المشرف التربوي نفسه يصاب بدرجة من القلق والتوتر لأنه ملزم بتقديم مقترحات لتطوير الدرس الأمر الذي يتطلب منه الإلمام بمهارات الملاحظة ، وبأساليب الإشراف العيادي وإجراءاته ، وقد يشعر المشرف بالتوتر في حالة افتقاره لمثل هذه المهارات والأساليب خاصة في وجود المعلمين . فلا بد إذن للمشرف العيادي من خبرة واسعة بمهارات التدريس ، كما يفترض أن يكون خبيراً بكل جوانب المنهج . وينبغي إعداد الدورات التدريبية اللازمة لتهيئة المشرف التربوي للقيام بهذه الأدوار .

٣- الإشراف يتطلب تطبيق أساليب علمية وموضوعية لتطوير التدريس :

يحتاج التحليل الموضوعي للموقف التعليمي إلى استخدام تقنيات تربوية متقدمة تساعد المشرف على تشخيص نواحي القوة ومكامن الضعف في السلوك التدريسي الملاحظ لدى المعلم . فتكنولوجيا المعلومات المتقدمة كأجهزة الحاسوب ، ومختلف أدوات التحليل الموضوعي تشكل عوناً للمعلم في ابتكار البدائل ، وتدعيمها من خلال إعطاء الفرص لمزيد من الفهم والتدريب ، وتقويمها أثناء محاولات التدريب من أجل اتخاذ القرار حول مميزات وإمكانات البدائل المطروحة ، وتقديم العلاج والتدريب اللازمين .

٤- الإشراف يستوجب الثقة المتبادلة بين المشرف والمعلم :

إن طبيعة العلاقة بين المشرف والمعلم تشير إلى مدى نجاح عملية الإشراف فيما بعد إذ لا بد أن يثق المعلم بالمشرف ، وأن تكون العلاقة بين الطرفين علاقة مودة واحترام متبادل . فالمعلم يجب أن يثق بالمشرف باعتباره صاحب خبرة ، وباعتباره شخصية قيادية مرجعية

تقدم النصح والتوجيه ، وتحرص على تعديل مسار الأداء التدريسي فيقبل منه التوجيه رغبةً في تجاوز نقاط الضعف في الموقف التعليمي .

والمشرف من جهته يجب أن يكون شخصاً واسع الصدر يثق في إمكانات المعلم وقدراته ، ويؤمن بقدراته على تخطي العقبات ، ويشجعه على تلافي السلبيات ، وتقديم الأداء الأفضل في الموقف التعليمي . فالطرفان يجب أن يعملان في جو من الثقة المتبادلة التي تهئ الظروف اللازمة لنجاح العمل الإشرافي ، وينبغي أن يدرك كل منهما طبيعة أدواره ويتقبلها ، وأن يكون مقتنعاً بها حتى يستطيع أن يؤديها على أكمل وجه .

٥- المعلم هو حجر الزاوية في الإشراف العيادي :

الإشراف العيادي يحمل النظرة المستقبلية من حيث أنه يتأسس على وعي راسخ لدى أطراف العملية التعليمية -- التعليمية بأن المعلم هو حجر الزاوية فيها ، وبالتالي يجب أن يحتل موقعاً ريادياً متميزاً في مجمل العمل الإشرافي . فالنمو المهني ، والاجتماعي ، والثقافي للمعلم هو غاية عملية الإشراف والمحرك الأساسي لمجمل الأنشطة الإشرافية .

كما أن الإشراف العيادي يسمو بالعلاقات الإنسانية بين المشرف والمعلم إذ يركز على الألفة ، والمحبة ، والعمل ، ويحتاج إلى تطوير مهارات العمل الفرقي على أساس التعاون المتبادل ، وهو ما يجعله أسلوباً مرغوباً لدى التربويين في مختلف الدول العربية بوجه عام ، والمملكة العربية السعودية بوجه خاص .

خطوات الإشراف العيادي :

يتطلب الإشراف العيادي ، بحسب كوجان (Cogan, 1976) ، تنفيذ ثمان خطوات ،

أطلق عليها مسمى " دورة الإشراف العيادي " . وتسير هذه الدورة في المراحل التالية :

- ١- بناء علاقة وطيدة بين المعلم والمشرف ،
- ٢- التخطيط المشترك بين المعلم والمشرف للدرس أو الوحدة التعليمية .
- ٣- التخطيط المشترك لاستراتيجية الملاحظة بتحديد أهداف ملاحظة الحصة ، ، أدوات جمع المعلومات ، ودور المشرف في عملية الملاحظة .
- ٤- ملاحظة الأداء التدريسي .
- ٥- تحليل نتائج عمليتي التعليم والتعلم .
- ٦- التخطيط لما يحدث بين المشرف والمعلم عقب مشاهدة الحصة وملاحظتها .
- ٧- تنظيم اللقاءات بين المشرف والمعلم بهدف تحليل ما تمت مشاهدته في الدرس .
- ٨- إعادة التخطيط بإدخال التغييرات المتفق عليها في سلوك المعلم في خطة درس جديد .

وقد قدم جولد هامر (Goldhammer, 1969) ، وهو أحد أقطاب الإشراف العيادي

، وصفاً لكيفية تتابع عملية الإشراف الذي تشتمل برأيه على خمس خطوات ، وهي :

- ١- ملاحظات تسبق اللقاء .
- ٢- الملاحظة الفعلية داخل الفصل .
- ٣- تحليل المعلومات والبيانات .
- ٤- اللقاءات الإشرافية بين المعلم والمتعلم .
- ٥- تحليل نتائج اللقاءات بتحديد نقاط القوة والضعف .

ولخصت كارول (Carroll, 1997) عملية الإشراف العيادي في أربع خطوات هي :

١ - اللقاءات الأولية بين المشرف والمعلم قبل الملاحظة :

في هذه المرحلة يقوم المشرف والمعلم بتحديد المعايير والإجراءات التي سوف يتم استخدامها أثناء الملاحظة الصفية للممارسات التدريسية . وإذا لم يكن المعلم ملماً بأسلوب الإشراف العيادي ، فعلى المشرف أن يوضح له أغراض هذا الأسلوب ، وخطواته ، ومنافعه في اللقاء الذي يجمعهما قبل الملاحظة .

ويؤدي اللقاء قبل الملاحظة إلى تعريف المشرف بخطة الدرس ، أي بالأهداف التي تعيّن أنواع النشاط الصفّي ، والطرق التي يمكن بواسطتها تقويم تعلّم الطلبة . فالتواصل بين المعلم والمشرف يجب أن يوضح الموقف الصفّي ، وأن يشرح علاقة هذا الدرس بالوحدة الدراسية ، وأن يشير إلى ردود الفعل المتوقعة من الطلبة ، ومن الممكن تنقيح هذه الخطط في الحال إذا ما ظهر أثناء المناقشة ما يستدعي التغيير .

ومن شأن المعلومات التي يجمعها المعلم عن طلبه الفصل أن تعينه ليتعرف على مشكلات التعلم الصفّي والمشاركة الصفّيّة ، وفهم خطة المعلم وإجراءات التدريس التي يتبعها . وينبغي أن يقرّر المشرف والمعلم ، في لقاء ما قبل الملاحظة ، طبيعة البيانات الواجب جمعها ، والنظام المفضل لتسجيلها بالشكل المناسب .

وإجمالاً فإن اللقاء قبل الملاحظة بين المعلم والمشرف يمنح الفرصة لإقامة علاقة ودية بين الطرفين . ويقوم المعلم بدوره بتزويد المشرف بالمعلومات التي تعينه على فهم الدرس الذي سيلاحظه ، ويجب عليهما أن يقررا معاً طريقة جمع المعلومات . وتشكل هذه المسؤولية المشتركة القاعدة اللازمة للجهود التعاونية المطلوبة لتحقيق الإشراف العيادي الفعال .

٢- الملاحظة وجمع البيانات :

الملاحظة عبارة عن إجراء يتضمن تسجيلاً لمظاهر النشاط الصفّي . وقد طُورت معظم نُظُم الملاحظة المنظمة للممارسات التدريسية أشهرها نظام فلاندرز للتفاعل الصفّي الذي يتطلب تسجيلاً حرفياً كاملاً للسلوك اللفظي وغير اللفظي للطالب والمعلم . ومن الضروري أن تتوفر لدى الشخص الملاحظ (بكسر الحاء) ذخيرة من أساليب التسجيل المختلفة (التسجيل المرئي ، الصوتي . . الخ) ، وأن يستطيع استخدامها عند الحاجة .

ويتميّز أسلوب الملاحظة بأنه يتوخى الموضوعية في تسجيل وقائع الموقف التعليمي ، وبالتالي يزيل مظاهر القلق لدى المعلم ، ويخفف شعوره بأنه مهدد شخصياً ، وبالتالي يمكن للمعلم الاستفادة من التسجيل في معالجة نقاط الضعف في الموقف التعليمي وتحسينه .

٣- تحليل البيانات :

في هذه الخطوة يقوم المشرف بالحكم على البيانات المستقاة من الموقف التعليمي ، وتحديد أيّ منها أكثر أهمية للمعلم في تلك المرحلة المعينة من تطوره المهني . وأثناء تحليل البيانات يقوم المعلم والمشرف بفحص المعلومات المجمعة للوقوف على تطوّر الدرس بشكل إجمالي ، وتبيان الأنماط المتكررة الاستخدام ، والعثور على أدلة لتحقيق الأهداف . وبالنسبة للمعلم المبتدئ فقد تكون البيانات المتعلقة بسلوك الطالب ذات أثر حاسم على سلوكه التعليمي ، أما المعلم ذو الخبرة فيمكن تحديده بتلك البيانات لاستكشاف طرق أخرى لإشراك عدد أكبر من التلاميذ في المناقشة الصفية . وفي بعض الأحيان يستهدي المشرف بتصورات المعلم حول الأشياء المهمة أو المثيرة التي حصلت في الموقف التعليمي ، ويفيد منها في تحديد خطط النمو المهني للمعلم .

٤- اللقاء بعد الملاحظة :

يجب أن يوفرّ اللقاء بعد الملاحظة معلومات للمعلم عما حدث في غرفة الصف ، وأن يكشف عن أساليب محددة أكثر فاعلية لتحسين التدريس . وحتى يتم ذلك ينبغي أن تكون التغذية الراجعة وصفية وليست تقويمية ، وتتخذ طابعاً محدداً لا عاماً . كما يجب عقد اللقاء في أسرع وقت ممكن بعد الملاحظة ذلك لأن الاهتمام بالدرس يقل إذا ما تأخر اللقاء يوماً أو أكثر

ويوفر جو اللقاء بين المشرف والمعلم الذي يتسم بالثقة والمصادقية والتشجيع لتفاعل منتج . وتتضمن العلاقة القائمة على الثقة كتمان الأسرار والمحافظة عليها ، إلا إذا وافق المعلم على مشاطرة الآخرين في آرائه . وعلى المشرف الالتزام بوعوده لكسب ثقة المعلم . ومع أن المشرف يجب أن يتوخى الأمانة عند تقويم الموقف التعليمي عن طريق سرد إيجابيات الموقف التعليمي وسلبياته من منظور الموضوعية والحياد ، إلا أن عليه أن يقدم صورة متفائلة عن أداء المعلم ، ومستوى نموه المهني . فالاهتمام بالمعلم بوصفه إنساناً ، وتبني اتجاهات إيجابية يسهمان في دعمه وتشجيعه .

ويجب أن يستمر الاتصال بين المعلم والمشرف بعد اتفاقهما على خطة العمل اللاحقة في لقاء بعد الملاحظة . وتوفر المعلومات المكسدة عن الموقف التعليمي فهماً أفضل للجوانب الانفعالية في مهمة المعلم . كما يحتاجه المعلم والمشرف للنظر في عملية الإشراف العيادي ، ومدى فاعليتها ، وكيفية الاستفادة من نتائج تحليل أداء المعلم في تحسين الموقف التعليمي ، وتعديل الممارسات الإشرافية . وعندها يمكن إعادة دورة الإشراف العيادي من جديد .

نماذج تطبيق الإشراف العيادي :

يحتاج توظيف الإشراف العيادي إلى مجموعة من الإجراءات التنظيمية يلخصها سنايدر (Snyder, 1980) في الآتي :

- ١- اختيار مجموعة من المشرفين من أجل التدريب على جمع البيانات .
- ٢- تطبيق خطوات الإشراف العيادي الأربع المشار إليها آنفاً في العمل مع المعلمين .
- ٣- إجراء دراسة نقدية - تعميمية لأداء المعلمين الذين تمت ملاحظتهم في المواقف التعليمية .
- ٤- تكوين ملفات لمختلف المواقف التطبيقية المعبرة عن التدريس الفعال .

وهناك نموذج تطبيقي للإشراف العيادي على أساس التحليل المنظم والموضوعي للتدريس ("SOAI" Systematic Objective Analysis of Instruction) قدّمه فريير (Freer, 1987) ، والنموذج مشتق من دورة ممتدة إلى أربعة أسابيع ، ويشتمل على ثلاث مراحل متعاقبة يستغرق كل منها أسبوعاً على النحو التالي :

الأسبوع الأول : ويجري التركيز فيه على العلاقات الشخصية ، وتشتمل على مهارات الاتصال ، وأساليب الإرشاد ، وحل المشكلات الناشئة . وفي هذه المرحلة يقوم المشرف بإبلاغ المعلم حديث العهد بالأدوار المناطة به مع التأكيد على ضرورة تقبله لها .

الأسبوع الثاني : ويتم التأكيد فيه على مهارات الإشراف ، وتستمر هذه المرحلة ثلاثة أيام متتالية حيث يعمل المشرفون المدربون مع المعلمين الجدد .

الأسبوع الثالث : ويبدأ فيه التدريب الفعلي على استراتيجيات التدريس ، وتمتد فترة التدريب حتى نهاية الأسبوع الرابع .

ثانياً – الإشراف التشاركي (Partnership Supervision) :

الإشراف التشاركي هو نظام يشترك فيه المعلم والمشرف لتقويم أداء الطالب في الموقف التعليمي باعتبار أن هذا الموقف شركة بين الأطراف الثلاثة . وعليه فلا مناص من سيادة روح العمل الفريقي الواحد من أجل تطوير أداء الطالب ، وتحسين الموقف .

وحيث أن الطالب هو محور العمل في نطاق الأسلوب التشاركي في الإشراف التربوي فإن النشاط الإشرافي من جانب المعلم والمشرف يتوجه نحو الطالب ، فالطرفان يعملان سويةً من أجل تشخيص المشكلات ، والتعرف على أسبابها ، وتصميم البرنامج العلاجي . ومن هنا

فإن الإشراف التشاركي يمثل رؤية تطبيقية للفكر التربوي الحديث الذي يضع التعلم في مركز العملية التعليمية – التعليمية (Reilkoff, 1981).

ويهدف الإشراف التشاركي إلى تنمية الأداء المهني للمعلم لصالح المتعلم بحيث يعرف طبيعة طلبته ، واهتماماتهم الخاصة ، والكفاءات المطلوبة للتدريس ، وخاصة فيما يتعلق بالملاحظة ، وجمع البيانات ، وتحليل أنماط العمل داخل الفصل .

ويستند الإشراف التشاركي على مسلمة أساسية هي أن المفاهيم التي يمتلكها المتعلم يمكن أن تتحول إلى خبرات تربوية ، وسلوك فعال إذا أُتيحت له فرصة الاشتراك في أعمال الفكر من خلال الحوار المهني المركز مع المشرف التربوي . وبالتالي فإن دخول المعلم في هذه الدائرة يساعد المعلمين المبتدئين على التعلم واكتساب خبرات جديدة (Rudduck, 1987).

المهارات الإشرافية المطلوبة لتنفيذ الإشراف التشاركي :

يقوم المشرف بدور المنسق الذي يخلق نوعاً من التوازن بين السلطة والمسئولية ، ويؤكد لدى المعلمين الحاجة إلى تنمية مشاركة الطالب ، والحاجة إلى التغذية المرتدة من جانب المعلمين والطلبة .

ويعتمد الإشراف التشاركي على نموذج للتنفيذ المحوري . وينطلق هذا النموذج من واقع " أن المشرف التربوي يتحرك بين المعلمين والطلبة والمديرين لتطبيق البرنامج ، ومن هنا فهو المحرك الأساسي للعمل الإشرافي برمته فهو يحدد الأدوار بغرض زيادة نتائج التعلم إلى أقصى درجة ممكنة " (Reilkoff, 1981, 32) .

والمشرف التربوي الذي يعمل في إطار هذا النوع من الإشراف ينبغي أن يمتلك المهارات التالية :

- ١- مهارة القيادة : فالمشرف قائد تربوي يجب أن يكون قادراً على تشخيص الموقف التعليمي ، وتحديد حجم المشكلات الصفية ، وإصدار القرار المناسب في حينه بناءً إلى تقدير الموقف .
 - ٢- مهارة الإرشاد : فالمشرف مطالب بالكشف عما هو غامض ، وعن تفسير الظواهر ونقل الصورة إلى المعلمين المشتغلين معه حتى تتوفر الفرصة للتفاعل الجيد بين المعلم وطلابه . ولكي يتحقق ذلك لا بدّ للمشرف أن يكون قد حقق نجاحاً في إقامة العلاقة الطيبة مع المعلمين .
 - ٣- مهارة تحليل المنهج : فمن المتوقع من المشرف أن يقدم مقترحات للمعلم تساعد على حل المشكلات العملية التي تواجهه مما يتطلب من المشرف إماماً بأبعاد المنهج وجوانبه .
 - ٤- مهارة التدريس : فكثيراً ما يشعر المشرف بالحاجة إلى تقديم النموذج للمعلم في تحقيق التدريس الصفّي الفعّال كي يهتدي به المعلم ، ويفيد منه في تحسين أدائه الصفّي .
 - ٥- مهارة الحوار : فينبغي على المشرف أن يكون قادراً على مد جسور الحوار مع المعلمين للاتفاق على معايير الحكم التي تحدد المستوى الذي يجب أن يصل إليه الطالب.
 - ٦- مهارة تحديد مسؤوليات وسلطة المعلم : فسلطات المعلم ليست مطلقة ولكنها في إطار الإشراف التشاركي سلطات متفق عليها تحكم التفاعلات اليومية بين المعلم والطلبة .
 - ٧- مهارة تنمية البيئة التعليمية المناسبة : حيث أن المشرف مدعو للحرص على إيجاد المناخ الصحي المشجع للمعلم فذلك يزيد من دافعيته ، ويضفي على البرنامج الإشرافي طابعاً عملياً
- .(Reilkoff, 1981)

أدوار المشرف والمعلم والمدير في الإشراف التشاركي :

حيث أن الإشراف التشاركي عملية جماعية يشترك فيها ثلاثة أطراف هي المشرف والمعلم والمدير فإن التعرف على أدوار كل طرف ، وتحديد بدقة في العملية الإشرافية ، أمران ضروريان لتقصي مدى نجاح الإشراف التشاركي في المؤسسة التعليمية .

١- أدوار المشرف التربوي :

- ١- التنسيق بين وجهات نظر الأطراف المختلفة والتوحيد بين آرائها .
 - ٢- تهيئة المناخ المناسب لعمليات التخطيط والتنفيذ والتطوير مع التأكيد على حفز الجميع للقيام بمهام العمل الفريقي الواحد .
 - ٣- توفير أجواء الثقة والاحترام والصدقة بين جميع المشاركين في العملية الإشرافية .
 - ٤- جعل تبادل الخبرات محور العملية الإشرافية والاستفادة من الخبرات الذاتية .
 - ٥- تشجيع الجميع على العمل الهادف الرامي إلى تحقيق الأهداف المشتركة .
 - ٦- تخطيط برامج النمو العلمي والتطوير المهني لجميع أطراف العملية التربوية .
 - ٧- تقويم نواتج التعلم وتحليل العوامل المؤثرة فيها وإشراك الجميع في هذه العملية .
 - ٨- التعرف على المستويات المعرفية للطلبة واتجاهاتهم وسلوكياتهم .
 - ٩- عقد لقاءات دورية مع المعلمين للتعرف على مشكلاتهم ومقترحاتهم والتشاور معهم لحلها .
 - ١٠- موازنة السلطات والمسؤوليات بما يجعل المعلمين والمديرين أطرافاً فعلياً في الإشراف .
- (Reilkoff, 1981).

٢- أدوار المعلم :

- ١- جمع البيانات والمعلومات المتعلقة بمستويات الطلبة ومشكلاتهم الفردية والجماعية .

- ٢- حصر الصعوبات التي يواجهها الطلبة والمتصلة بالمناهج الدراسية .
 - ٣- تحديد مشكلات التحصيل والتعلم لدى الطلبة من خلال وسائل الملاحظة المختلفة .
 - ٤- تحديد المشكلات الخاصة بطرق وأساليب التدريس وبحث الوسائل الكفيلة بحلها .
 - ٥- توفير الظروف الملائمة لتفعيل الأفكار التربوية التي تم التوصل لها مع المشرف .
 - ٦- تجريب الأفكار والمبادئ التربوية التي يتوقع أن تساهم في إثراء العملية التعليمية .
 - ٧- إعداد مواد ووسائل تعليمية مع الطلبة تعكس صورة العمل الفريقي الواحد .
 - ٨- مشاركة المشرف في إعداد خطط الإشراف التربوي وتنفيذها .
 - ٩- كتابة التقارير التقويمية عن أداء الطلبة ومناقشتها مع المعلمين الآخرين .
 - ١٠- الاشتراك في تقويم الخطط الإشرافية وتوظيفها في تطوير العمل مع الطلبة
- (Rudduck, 1987).

٣- أدوار مدير المدرسة :

- يؤدي المدير مهاماً معينة بوصفه مشرفاً مقيماً بالمدرسة ومسئولاً عن سير العمل الإشرافي . وهذه المهام هي :
- ١- العمل على ضمان استمرارية العمل الإشرافي عن طريق اقتراح الخطوات والإجراءات والاقتراحات العملية المناسبة .
 - ٢- ترتيب الإجراءات التي يحتاجها المشرف والمعلم ، وإطلاعهما على المعلومات المستجدة وتنظيم تبادل الخبرات بين المشرفين في مدرسته والمدارس الأخرى .
 - ٣- المساعدة على خلق جو عمل يسوده التعاون والمشاركة الجماعية .
 - ٤- الاشتراك مع المشرف والمعلم في تقويم العملية التعليمية ، وتقديم التغذية الراجعة للمعلمين والمشرفين في المدرسة (Reilkoff, 1981).

إجراءات تنظيم الإشراف التشاركي :

انطلاقاً من الطابع الجماعي لعملية الإشراف التشاركي الذي يستوجب إرساء علاقات الزمالة والتعاون بين كافة أطراف العملية التربوية فإن أهم الإجراءات المطلوبة لتطبيق هذا النمط من الإشراف التربوي تتحدد في تشكيل اللجان التالية :

١- اللجنة الاستشارية العليا التي تتسق العمل بين الأطراف الثلاثة على أساس الفكر الموحد والعلاقات الإنسانية المتماسكة .

٢- لجنة مشكلات الطلبة : وهي اللجنة المخولة بمتابعة الطلبة والوقوف على المشكلات التي تؤثر بشكل مباشر على التحصيل الطلابي .

٣- لجنة المساندة : وتتمثل مهمتها في تزويد المعلمين بالوسائل التي تعينهم على تحسين التدريس في الموقف التعليمي .

٤- لجنة التقويم النهائي : وهي اللجنة المكلفة بتقويم عملية الإشراف التشاركي وكشف نقاط الضعف في مسيرة العمل الإشرافي ، واقتراح السبل الكفيلة بتفاديها (Reilkoff, 1981).

ثالثاً- الإشراف التربوي الشامل :

يقصد بهذا المفهوم المعالجة الكلية للعملية التعليمية – التعليمية بكل مكوناتها وأطرافها بهدف تطويرها من منظور علمي يتضمن الدراسة الشاملة لمجمل هذه العملية ، وبحث كافة العوامل والمتغيرات المؤثرة فيها ، وجوهر التفاعل الجاري بين عناصرها .

وضمن هذا السياق تتلخص مهمة المشرف التربوي باعتباره قائداً تربوياً في توجيه الاهتمام المتوازن إلى جميع عناصر العملية التعليمية ممثلة في المعلم ، والطالب ، والمنهج على اعتبار أن المنهج وسيلة لإحداث التربية المقصودة من قبل المعلم (نشوان ، ١٩٩٢) .

والعملية الإشرافية من هذا المنظور هي عملية تفاعل بين المشرف التربوي والمعلم قابلة للنجاح بقدر تفتح فكر المشرف في تعامله من المعلم ، وعمله الدؤوب في اتجاه زيادة ثقة المعلم بنفسه مما يساعده على تعديل سلوكه ، ويدفعه نحو التجديد والابتكار .

إن طبيعة العلاقة بين المشرف التربوي والمعلم هي مفتاح نجاح الإشراف التربوي الشامل . فالمشرف يجب أن يكون على استعداد لتقبل أفكار المعلم ومشاعره ، وأن يمتلك القدرة على الاستماع الجيد ، وأن يشجع المعلم على عرض مشكلاته الشخصية والمهنية لتحديد أسبابها ، والبحث عن البدائل والحلول الممكنة .

إن السمة الأساسية للإشراف التربوي الشامل تتجسد في التعاون المثمر بين المشرف والمعلم بهدف تحسين العملية التعليمية وتفعيلها . فالإشراف بهذا المعنى عملية تعاونية تشخيصية تحليلية - علاجية للموقف التعليمي على أساس من التواصل المفتوح بين الطرفين يقوم خلالها المشرف بوضع أهداف محددة مع المعلم ، ويتولى زيارة صفوفه ، ومتابعة عمليات التعليم والتعلم الجارية فيها ، ورصد الظواهر الإيجابية والسلبية في الممارسات الصفية . وفي مثل هذه الحالة لا يؤدي المشرف دور القائد بل الزميل المشارك للمعلم في الموقف التعليمي الذي يعمل على تشخيص نواحي الضعف في الموقف ، واقتراح الخطط العلاجية الكفيلة بتفاديها في المستقبل .

ومن هنا فإن العمل تحت مظلة الأهداف التربوية العامة يعد أمراً أساسياً في الإشراف التربوي الشامل لأنه من خلاله يمكن معرفة مدى نجاح المشرف أو المعلم أو الطالب في بلوغ الأهداف المبتغاة . فالجميع يعتمد الحوار الحر أسلوباً لحل المشكلات ، والتوصل إلى نقاط الاتفاق المنشودة هو مسئولية جميع الأطراف بلا استثناء .

رابعاً- الإشراف بالأهداف (Supervision by Objectives) :

تقوم فكرة الإشراف بالأهداف على إشراك العاملين في المؤسسات التربوية في تحديد الأهداف بعيدة أو قصيرة المدى . ويستهدف هذا الأسلوب في جوهره تطوير العمل الإداري ، وزيادة مستوى فاعلية الإدارة من أجل تحسين الإنتاجية كماً ونوعاً . وفي ضوء ذلك يتم التخطيط للعمل ، ووضع التصورات لأسلوب العمل ، وصياغة خطط العمل الرامية إلى تحقيق الأهداف ، واستغلال الطاقات والإمكانات التي تتحمل مسؤولية القيام بالعمل .

ويرتبط بذلك تعيين الأساليب التي يمكن من خلال تطبيقها التعرف على مدى التقدم نحو بلوغ الأهداف ، ورسم دور كل فرد ، وإسهاماته في التقدم نحو تحقيق الأهداف الخاصة أو العامة . والعنصر الأساسي في هذا المجال هو التزام الجميع ، واشتراكهم في إنجاز العمل، وتعاونهم من أجل توظيف الإمكانات بما في ذلك عامل الوقت من أجل إحراز الأهداف .

ويعتبر أسلوب الإشراف بالأهداف انعكاساً لفلسفة الإدارة بالأهداف التي شاعت في الولايات المتحدة الأمريكية في الستينات ، وأخذت بفكرة الأهداف كمعايير وموجهات للعمل حيث تتم صياغة الأهداف في صورة نواتج التعلم المتوقعة خلال فترة زمنية معينة من خلال الرئيس والمرؤوسين ، ومن ثم تحديد الأساليب التي ينبغي اتباعها من أجل التقدم نحو الأهداف ، وتقصى مدى التقدم في كل مرحلة من مراحل العمل ، وتوفير نظام يتضمن قواعد مستمرة للمتابعة والتقويم للتعرف على إيجابيات وسلبيات العمل ، ودراسة النتائج التي تم التوصل إليها، واتخاذ القرارات المناسبة ، ثم صياغة أهداف جديدة للعمل في المرحلة التالية.

وعلى هذا الأساس ينطوي الإشراف بالأهداف على نظرة مستقبلية تركز على التفكير في تنمية أعضاء هيئة التدريس ، وتطوير أدائهم المهني . كما يتضمن هذا الأسلوب الاتصال

بين المشرف التربوي والمعلم ، والعمل معاً، بتفاعل يساوي بينهم ، والاتفاق على الأهداف المرجوة (Arth & Wiles, 1978) .

وفي ضوء فلسفة الإشراف بالأهداف توجد عدة مستويات للأهداف . فالغايات العامة للتربية هي الأهداف الأكثر عمومية المؤمل بلوغها على المدى البعيد . وهناك الأهداف الوسيطة ، أي أهداف الإشراف التربوي ، وأهداف المرحلة ، وأهداف الصف ، وأهداف المنهج ، وأخيراً الأهداف الخاصة بالموقف التعليمي المحدد والتي ينبغي على المشرف أن يتعاون مع المعلم على إنجازها .

مراحل الإشراف بالأهداف :

الخطوة المهمة في الإشراف بالأهداف هي بناء الأهداف لتحسين التدريس والتعلم في الفصل الدراسي ، والتأكيد على الأهداف الأساسية التي يتبناها النظام التعليمي . وبناءً على ذلك يحدد يودر (Yoder, 1980) مراحل الإشراف بالأهداف على النحو الآتي :

١- عقد لقاءات دورية بين المشرف والمعلمين لإجراء تحليل موضوعي وعلمي للأهداف العامة بمختلف مستوياتها من أجل توحيد الفكر بين جميع الأطراف .

٢- تحديد العلاقة بين مضمون المنهج والأهداف المحددة له عن طريق الدراسة التحليلية للمناهج المدرسية .

٣- تدريب المعلم على صياغة أهداف سلوكية صفية يتبناها كأهداف فردية .

٤- تدارس الإمكانيات المادية والبشرية داخل المدرسة وخارجها ، والكفيلة بمساعدة المعلم على بلوغ أهدافه بالاشتراك مع طلبته .

٥- التخطيط والإعداد الجيد لأساليب الملاحظة التي تمكن المشرف التربوي من جمع المعلومات والبيانات ذات الصلة بأداء المعلم التدريسي .

٦- تحديد مستويات التمكن التي تعتبر معايير تستخدم في الحكم على مستوى كل معلم في الأداء التدريسي .

٧- متابعة ملاحظة المعلم في اللقاءات المتعددة بصورة متواصلة بهدف إبراز صورة شاملة ومتماسكة لأدائه .

٨- تحليل البيانات المستخرجة ، والتعرف على النواحي الإيجابية والسلبية في أداء المعلم .

٩- عقد لقاءات مع المعلمين لمناقشة الاتجاهات العامة للمستويات حتى يقوم كل معلم بتقويم أدائه من خلال التغذية الراجعة .

١٠- مراجعة المشرف التربوي للأهداف والخطط والعمليات لتلافي نواحي القصور التي يتم الكشف عنها خلال العمل مع فريق متكامل ومتعاون من المعلمين .

تقويم أساليب الإشراف التربوي :

إن تحديد أفضلية أسلوب إشرافي على آخر يتطلب إبرازاً لمزايا كل أسلوب وعيوبه حتى تتمكن إدارة المؤسسة التعليمية من اختيار الأسلوب الإشرافي المناسب مع ظروفها .

فالإشراف العيادي استعار أسلوب الفحص الطبي الذي يعتمد على التشخيص الدقيق للمرض قبل وصف العلاج المناسب . فالمشرف التربوي يفحص ، ويدقق ، ويجمع البيانات خلال علاقة مهنية متطورة بينه وبين المعلم تعتمد على تفاعلات إنسانية من أجل التخطيط المشترك ، وإزالة المعوقات حتى يمكن إحداث التطور الشامل . غير أن هذا الأسلوب يحتاج

بذل المزيد من الوقت والمجهود لإنجازه ، ويتطلب إلمام المعلم بالعديد من المهارات الأساسية اللازمة لإنجاز الأهداف المنشودة .

أما الإشراف التشاركي فيميل نحو إشراك أطراف عديدة في عملية الإشراف لأجل إغناء البيانات والمعلومات التي يمكن الحصول عليها لتوجيه عملية الإشراف نحو مسارها الصحيح . لذا فإن نجاح هذا الأسلوب مرهون بدرجة التنسيق والتفاهم بين المعلم والمشرف والمدير . غير أن وحدة الفكر والعمل بين هذه الأطراف الثلاثة تتطلب تحولاً في أفكار المشرف والمعلم والمدير بانسجام مع الأهداف المنشودة ، وهو أمر صعب المنال .

أما الإشراف التربوي الشامل فيستلزم التعاطي مع العملية التعليمية بمفهومها الكلي الشامل . وهنا يكون التشخيص والعلاج عمليتين متكاملتين ومتتابعتين . بيد أن التوصل إلى نقاط الاتفاق بين الأطراف المتحاورية يتطلب نظرة كلية واحدة للظواهر في تفاعلاتها المختلفة ، وهو أمر ليس باليسير في ظل تعدد آراء ووجهات نظر الأطراف المشاركة في العملية التربوية ، وتوجهاتها الفكرية .

وأخيراً فإن الإشراف بالأهداف يتميز بتحليل الأهداف في مختلف المستويات ، ومن هنا تكون عملية الضبط العملي أكثر وضوحاً مما يؤدي إلى انتفاء العشوائية والذاتية في العمل الإشرافي . غير أن الاعتماد على مدخل الأهداف يعني تقويم الاتجاهات والقيم لدى المعلمين ، ومعرفة مدى إقبالهم على المهنة ، وتحديد كفاءاتهم ، وهذه أمور يحيط بها الكثير من الحذر لأن هناك من المعلمين من يخشون اختبارات الكفاءة التي تحدد المسؤوليات ، ويتوجسون من نتائج تحليل اتجاهاتهم نحو المهنة ، ومدى انعكاسها سلباً على أوضاعهم الوظيفية المستقبلية .

إن كل أسلوب من أساليب الإشراف التربوي يعكس فلسفة معينة في مرحلة من مراحل تطور الفكر التربوي ارتبطت بمفهوم النمو المهني للمعلم وهي إحدى القضايا الخلافية في الإشراف التربوي . فالنمو المهني للمعلم متصل على الدوام بنقاط الضعف في أدائه . غير أن المشرف ، بتعبير سيلرز وفرانسيس (Sellars & Francis, 1996) ، ليس إلا " خبير من الخارج لا يمتلك معرفة كافية بالحاجات العملية أو القيمة للمعلم ، وغير ملم أصلاً بمدى إدراك المعلم شخصياً لمتطلبات نموه المهني " (ص : ٢٠٤) . وبالتالي فإن المشرف التربوي يميل في معظم الأحيان إلى ممارسة أسلوب الوعظ والإرشاد للمعلم ، وهو أسلوب لم يبرهن على جدواه في تحقيق أهداف الإشراف ، ناهيك أنه قد يعمل على توسيع الفجوة بين رغبة المشرف في تحسين الموقف وفقاً للنموذج المطلوب من وجهة نظره ، وتطلع المعلم إلى موقف تعليمي أكثر جودة يسهم بالفعل في تحسين التدريس .

ومن منطلق أن تقويم أداء المعلمين يعتبر خطوة هامة من خطوات النمو المهني للمعلم ارتأى بعض التربويين العرب المشتغلين في مجال الإشراف التربوي من أمثال حجي (١٩٩٨) ، والدويك (١٩٩٨) ، والملا والأكراف (١٩٩٧) تصنيف الإشراف التربوي إلى الأنواع التالية :

١- الإشراف التصحيحي : وهذا النوع يشدد على معالجة الأخطاء في الممارسات التعليمية الصفية بما يؤدي إلى إقناع المعلم للتخلص منها بدون التشكيك في مهارات المعلم التدريسية ، وقدراته الخلاقة .

٢- الإشراف الوقائي : ويعتمد هذا النوع على خبرة المشرف التي كونها واكتسبها أثناء عمله بالتدريس مما يجعله قادراً على التنبؤ بمعوقات المعلمين المستقبلية في عملهم ، ومن ثم يعاونهم على مواجهتها والتصدي لها قبل وقوعها .

٣- الإشراف البنائي : وهذا النوع من الإشراف يتعدى التصحيح والوقاية ليصل إلى بناء

مهارات جديدة لدى المعلم تكون أولوية لنموه المهني ، وذلك عن طريق نبذ الأساليب

الإشرافية غير الفاعلة ، وتشجيع الأنشطة الإيجابية ، وتطوير الممارسات الجيدة ،

وإشراك المدرسين في تلمس مقومات التدريس الجيد ، وحفز المعلمين على التنافس

الشريف لتطوير المهارات الذاتية .

٤- الإشراف الإبداعي : ويتجه هذا النوع من الإشراف إلى تحرير العقل والإرادة ، وإطلاق

طاقات المعلمين لاستغلال قدراتهم ومواهبهم إلى أقصى حد ممكن في تحقيق الأهداف

التربوية ، وذلك من خلال شحذ الهمم ، وتحريك القدرات الخلاقة عند المشرف التربوي

كي يكشف للمعلمين قدراتهم ، ويأخذ بيدهم للاعتماد على الذات .

ويقترح مقرّب (٢٠٠٠) عدداً من الاستراتيجيات البديلة لتحقيق التنمية المهنية

للمعلمين من بينها القراءات المهنية من جانب المشرفين لإثارة نمو المعلم ، وتطبيق أسلوب

إشراف الزملاء (Peer Supervision) الذي يعمل على تعزيز أجواء الانفتاح وعلاقات

التعاون بين المعلمين ذوي الخبرة والمعلمين الجدد ، وإجراء بحوث العمل لإيجاد حلول

للمشاكل الإشرافية الميدانية ، وتفعيل أسلوب التدريس المصغر لرفع كفاءة المعلمين من ذوي

الخبرة من مختلف المستويات ، واستخدام دراسات الحالة لفحص نماذج حقيقية من أداء

المعلمين في الصفوف الدراسية ، وتحليلها ، والتأمل في إيجابياتها وسلبياتها ، وتقديم التغذية

الراجعة المطلوبة للمعلمين المعنيين .

٧-٣ الإشراف التربوي في مدارس البنات بالمملكة العربية السعودية :

أولت الرئاسة العامة لتعليم البنات اهتماماً بمسائل الإشراف التربوي بغية مساعدة المعلمات في تحسين أساليب التدريس ، وتوجيه الطالبات وإرشادهن . وقد انعكس ذلك في إنشاء جهاز للتفتيش منذ السنة الأولى لإنشاء الرئاسة . وكان هذا الجهاز مرتبطاً في البداية بجهاز التفتيش الفني والإداري بالرئاسة الذي يتفرع منه التفتيش المركزي النسوي .

وكانت مهمة التفتيش المركزي النسوي تتحدد في القيام بجولات منظمة في المدارس التابعة للمنطقة الخاصة به ، وتقديم التقارير الفنية عن المدرسات . كما اعتادت المفتشة على تقديم تقارير شاملة عن مبنى المدرسة ، ولوازمها ، وتجهيزاتها ، واحتياجاتها ، ومن ثم تُحال هذه التقارير للتفتيش العام بالرئاسة (الرئاسة العامة لتعليم البنات ، ١٩٦١) .

ثم شهدت هذه الأجهزة تطوراً واتساعاً ، فأنشأت الرئاسة العامة لتعليم البنات أول مكتب للتفتيش في مدينة الرياض في عام ١٣٨٠هـ / ١٩٦٠م يضم مفتشتين ترأسهما كبيرة المفتشات ضمن إدارة التفتيش العام ، وهي أول إدارة تشكلت بالرئاسة ، وتولى إدارتها الأستاذ منصور بن عبد العزيز الرشيد الذي نُقل من الإدارة العامة للمعاهد العلمية والكليات إلى الرئاسة في نفس العام (الرئاسة العامة لتعليم البنات ، ١٩٩٨) .

بعد ذلك تم افتتاح مكاتب تفتيش في العديد من المناطق والمحافظات . ففي عام ١٣٨٠هـ - ١٣٨١هـ - ١٩٦٠ / ١٩٦١م افتُتح في الأحساء مكتباً للتفتيش النسوي مع افتتاح أول مدرسة ابتدائية هناك . وأفتُتح في مدينة الدمام مكتب آخر كان يضم مفتشة واحدة . وتوالى افتتاح المكاتب لتلبية حاجات المدارس من المشرفات التربويات.

وسوف نستعرض في هذا الجزء مراحل تطور الإشراف التربوي في مدارس البنات بالمملكة العربية السعودية ، وأهداف الإشراف التربوي ، وأساليبه ، ومهام مكاتب الإشراف .

أولاً - مراحل تطور الإشراف التربوي :

شهد الإشراف التربوي في مدارس البنات بالمملكة العربية السعودية في تاريخ تطوره

ست مراحل أساسية (الرئاسة العامة لتعليم البنات ، ١٩٩٩) . وهذه المراحل هي :

المرحلة الأولى : التفتيش النسوي (١٣٨٠ - ١٣٩٨ هـ / ١٩٦٠ - ١٩٧٨ م) :

تلخصت المهام المناطة بمكاتب التفتيش النسوي في هذه المرحلة في الآتي :

١- تفقد العنصر النسائي الذي تقع عليه العملية التعليمية .

٢- الكشف عن الأخطاء والتركيز على الجوانب السلبية في أداء المعلمة أو الإدارية أو المدرسة بقصد تلافيها ومعالجتها .

٣- تقديم تقرير سنوي إلى المسؤولين يتضمن ملاحظات وتوصيات تتعلق بأطراف العملية

- التعليمية (المصدر السابق ، ٧٨٢) .

وكان الأسلوب المتبع لتقويم المعلمة هو زيارتها في الفصل ، وتدوين الملاحظات على

أدائها . وفي تلك المرحلة كانت المفتشة تقوم بزيارة المدارس في ثلاث جولات تفقدية في العام

الدراسي ، ويتم تقويم الناحيتين الدينية والتربوية للمعلمة ، وتوضع لها درجة محددة من أصل

٢٥ درجة هي الدرجة العظمى . وكانت هناك ثلاث مستويات للتقويم : جيد ، ومرضي ،

وغير مرضي .

وفي تلك الفترة برزت ثلاث فئات من الموجهات : موجهات عامات مسئولات عن

توجيه المرحلة الابتدائية ، وموجهات المواد الفنية والنسوية للمرحلة الابتدائية ، وموجهات

المساقات المختلفة لما فوق المرحلة الابتدائية (حسب التخصص) .

المرحلة الثانية : إدارة التوجيه التربوي (١٣٩٨ - ١٤٠٥هـ / ١٩٧٨ - ١٩٨٥م) :

في هذه الفترة تم تعديل مسمى " التفتيش النسوي " إلى " إدارة التوجيه التربوي " ، وأجريت الدراسات حول تطوير عملية التوجيه التربوي لتساير التطورات الحديثة في مجال العمل التربوي ، وأصبح المفهوم الجديد للتوجيه التربوي هو " خدمة تعليمية تستهدف المساعدة على التنمية الشاملة لقدرات أطراف العملية التعليمية في المدرسة (مديرة - معلمة - طالبة) ثقافياً وفكرياً ومهنياً ومسلكياً " .

وحدد التعميم رقم ٤٨٤ / ف٢ / ١ ت في ٢٠ / ١١ / ١٣٩٨هـ الموافق ٢٢ / ١٠ / ١٩٧٨م بشأن تطوير التفتيش الفني بالرئاسة والمناطق التعليمية مسؤوليات مكتب التوجيه التربوي بما يلي :

- ١- معاونة الهيئة التعليمية بالمدارس على الإلمام بجوانب العملية التعليمية من أهداف ومناهج وأنشطة ، وما يستلزم ذلك من أساليب التنفيذ .
- ٢- متابعة التنفيذ للتأكد من سلامته ، والكشف عن المشكلات التي تعترضه وإيجاد الحلول لها .
- ٣- تقويم جهد المعلمات في المدارس وإيصالهن لمستوى الكفاية المطلوب علمياً وتربوياً .
- ٤- التوجه لوضع الخطط المناسبة لمعالجة حالات التخلف الدراسي بين الطالبات ، وانقطاعهن عن الدراسة ، ورعاية حالات التفوق الدراسي والفني والاجتماعي .
- ٥- تقويم الإمكانات المادية من تجهيزات ووسائل تخدم المواد الدراسية بقصد الوقوف على مدى ملاءمتها ، وتحسينها مع التركيز على المباني المدرسية .
- ٦- مشاركة مديرات المدارس في تعبئة بطاقة التقارير السرية الخاصة بمنسوبات المدارس ، وتسجيل مرئياتهن حول المنسوبات .

٧- تزويد الأجهزة المعنية بالرئاسة ، والمناطق التعليمية بما يلزمها من تقارير وبيانات وإحصائيات عن مجالات العمل التربوي بالمدارس .

في العام الدراسي ١٤٠٠ - ١٤٠١ هـ / ١٩٨٠ - ١٩٨١م بدأ العمل بنظام الموجهة الأولى . والموجهة الأولى للمادة هي المشرفة الفنية المتخصصة ، وأكثر المعلمات معرفة بالنواحي الإيجابية والسلبية في أداء المعلمات ، وتتلخص مسؤولياتها في عقد الاجتماعات الدورية مع موجهات المادة ، ومع معلمات المدرسة لتدارس مشكلاتهن الميدانية ، ودراسة المناهج والكتب الدراسية ، وكذلك أوجه النشاط المتعلقة بالمادة وتنفيذها ، ودراسة نتائج المادة واتخاذ القرارات المتصلة بها ، والإعداد لحركة نقل معلمات المادة ، وجمع البيانات الكاملة عنهن .

هكذا أضحي التوجيه التربوي عملية قائمة على التخصص ، وأصبح التقويم منصبا على مجمل العملية التعليمية - التعليمية ، كما أصبحت نقاط التقويم أكثر شمولاً .

المرحلة الثالثة : الإدارة العامة للتوجيه التربوي (١٤٠٥ - ١٤١٠ هـ ١٩٨٥ - ١٩٩٠م) :

في عام ١٤٠٥ هـ ١٩٨٥م تم تغيير مسمى إدارة التوجيه التربوي ليصبح " الإدارة العامة للتوجيه التربوي " . وقد استجبت هذه التسمية على ضوء الحاجة لتمكين إدارة التوجيه من ممارسة اختصاصاتها وتحقيق أهدافها (الرئاسة العامة لتعليم البنات ، بدون تاريخ) .

وقد عمدت الرئاسة لرفع مستوى هذه الإدارة بدعمها بالمختصات التربويات من ذوات الخبرة في جميع المجالات ، حيث أصبحت بمثابة الجهاز المركزي لمكاتب التوجيه التربوي بالإدارات التعليمية في المملكة .

وصدرت التعاميم التي تحدد نظام التوجيه من قبل الموجهة ، إذ تتم ضمن خطة عامة تعد من قبل إدارة التوجيه في كل إدارة تعليمية وتُعتمد من جانب مدير التعليم . ويكون ذلك حسب الاحتياج الفعلي للإدارة على مدار العام الدراسي . كما حدد النظام أيضاً التقارير الفنية المطلوبة من الموجهة .

المرحلة الرابعة : الإدارة العامة للتوجيه والإشراف التربوي (١٤١٠ - ١٤١٦ هـ - ١٩٩٠ م)
: (١٩٩٦ م) :

في عام ١٤١٠ هـ - ١٩٩٠ م هجرية أصبح (الإدارة العامة للتوجيه والإشراف التربوي) هو المسمى الجديد للإدارة السابقة . وباتت مهمتها الإشراف على أعمال مكاتب التوجيه التربوي بالإدارات التعليمية للوقوف على جوانب العملية التعليمية ، و كل ما يتعلق بالمناهج و الخطط الدراسية ، وأساليب التدريس . ولقد سارت هذه الإدارة بخطوات إيجابية نحو تطوير العمل ليواكب الأساليب التربوية الحديثة .

المرحلة الخامسة : الإدارة العامة للإشراف التربوي (١٤١٦ - ١٤٢٠ هـ - ١٩٩٦ - ٢٠٠٠ م) :

في عام ١٤١٦ هـ - ١٩٩٦ م تم تغيير مسمى الإدارة إلى " الإدارة العامة للإشراف التربوي " ليأخذ الإشراف معنى أشمل يلبس احتياجات النظرة الشاملة للعملية التعليمية . وبهذا أصبحت هذه الإدارة تابعةً لوكيل الرئيس العام للشئون التنفيذية بعد أن ظلت منذ عام ١٤٠٤ وحتى ١٤١٥ هـ / ١٩٨٤ - ١٩٨٥ م تابعةً إدارياً لوكيل الرئيس العام للشئون التعليمية بالرئاسة .

المرحلة السادسة : الوكالة المساعدة للإشراف التربوي (بدءاً من عام ١٤٢١ هـ / ٢٠٠١ م) :

في أوائل عام (١٤٢١ هـ / ٢٠٠٠ م) أصبحت الوكالة المساعدة للإشراف التربوي هي الجهة الرئيسة المسؤولة عن تسيير أعمال مكاتب الإشراف التربوي التابعة للرئاسة العامة

لتعليم البنات بالمملكة العربية السعودية . وقد قامت الوكالة بإصدار اللائحة الجديدة التي تضمنت تعليمات وأنظمة العمل للإشراف التربوي ، وشروط فتح مكاتب الإشراف التربوي ، والقوى العاملة اللازمة لإدارات الإشراف والشعب التابعة لها ، وقواعد الترشيح للوظائف بالإشراف التربوي ، وتقويم الأداء الوظيفي للمشرفات التربويات (الوكالة المساعدة للإشراف التربوي ، ٢٠٠١ ، ١٤٢١هـ) ، (أنظر الملحق رقم ١) .

وقد شددت اللائحة الجديدة للإشراف التربوي على أهمية سعودة الوظائف الإشرافية في مدارس البنات في مختلف التخصصات ، وذلك لإتاحة الفرصة لتوظيف أكبر عدد ممكن من الخريجات ممن هن على قوائم الانتظار ، وإيجاد الاستقرار للإشراف التربوي بترشيح المشرفات السعوديات . كما نصت اللائحة على ألا تقل خدمة المرشحة للوظيفة الإشرافية عن ثلاث سنوات في التدريس كحد أدنى ، وأن لا يقل تقديرها عن مستوى (جيد جداً) خلال العامين الأخيرين من خدمتها ، وأن يكون الحد الأدنى للزمن الإشرافي على المدرسة ثلاث سنوات ، والحد الأقصى أربع سنوات (المصدر السابق ، ٨ - ١٠) .

يشير العرض السابق إلى أن مصطلح " الإشراف التربوي " في المملكة العربية السعودية قد مر بعدة مراحل تطورية بدأت بمفهوم " التفتيش " وتصيد أخطاء المعلمة ، والبحث عن نواحي القصور في أدائها ، ثم انتقل إلى " التوجيه التربوي " كخطوة نحو التطوير بهدف تحسين أداء المعلمة باعتبارها عنصر رئيس من عناصر العملية التعليمية ، وأخيراً تطوّر إلى " الإشراف التربوي " مواكبةً للاتجاهات التربوية المعاصرة التي تؤكد على المعنى الشامل لمصطلح الإشراف التربوي الحديث .

كما أن تطوراً ملموساً قد طال التنظيم الإداري لعملية الإشراف التربوي في مدارس البنات بالمملكة حيث صارت الوكالة المساعدة للإشراف التربوي هي الهيئة المسؤولة عن توجيه مكاتب الإشراف التربوي الأمر الذي يعكس مدى اهتمام الرئاسة العامة بتطوير النظام التربوي ، وتأصيل المفاهيم والممارسات الإشرافية ، وجهودها المبذولة في هذا المجال .

ثانياً - أهداف الإشراف التربوي في مدارس البنات بالمملكة :

حدد دليل العمل الصادر عن الإدارة العامة للتوجيه والإشراف التربوي التابعة للرئاسة العامة لتعليم البنات أهداف الإشراف التربوي في مدارس البنات بالمملكة العربية السعودية في النواحي الآتية :

- ١- مساعدة المعلمات على إدراك أهداف التربية الحقيقية ، ودور المدرسة المتميز في تحقيقها.
- ٢- تحسين المواقف التعليمية لصالح الطالبة استناداً إلى التخطيط والتقويم والمتابعة السليمة .
- ٣- مساعدة الطالبات على التعلم في حدود إمكانياتهن وبقدر استطاعة كل طالبة على النمو .
- ٤- مساعدة المعلمات على إدراك مشكلات النشء وحاجات الطالبات بغية إشباعها وحلها .
- ٥- توجيه المعلمة إلى القدرات التي تفيدها في التدريس ، وفي تحسين التعليم والتعلم ، ومساعدتها على إظهارها واستخدامها .
- ٦- إعانة المعلمات على تشخيص صعوبات التعلم ورسم الخطط الكفيلة بالتغلب عليها .
- ٧- مساعدة المعلمات على تحديد أهداف عملهن ووضع خطة لتحقيق هذه الأهداف وتقويمها.
- ٨- توجيه المعلمة لاستكمال نموها المهني ، وسد النقص في تدريبها ، وتشجيعها لتحمل مسؤوليات التدريس .

- ٩- حماية الطالبات من نواحي ضعف المعلمة في المادة الدراسية أو في العلاقات الاجتماعية .
- ١٠- مساعدة المعلمات على تتبع البحوث النفسية والتربوية ، ودراساتها معهن ، واستخلاص أساليب الإشراف الحديثة منها .
- ١١- تشجيع المعلمات على القيام بالتجريب والتفكير الناقد البناء لأساليب التدريس .
- ١٢- تدريب المعلمات على عملية التقويم الذاتي .
- ١٣- تقويم النتائج التي أدت إليها جهود المعلمات بخصوص نمو الطالبات في اتجاه المبادئ والمثل العليا المطلوبة (الإدارة العامة للتوجيه والإشراف التربوي ، ٢٠ - ٢١) .

يتبين من العرض السابق أن أهداف الإشراف التربوي التي حددتها الرئاسة العامة لتعليم البنات تتسجم مع الاتجاهات التربوية المعاصرة من حيث تركيزها على تحسين العملية التعليمية وتطويرها من خلال الاهتمام بتطوير بعض عناصرها ، كالأهداف ، والمعلمة ، والطالبة ، والتقويم ، إلا أنها أغفلت الاهتمام ببقية العناصر التي تؤكد عليها هذه الاتجاهات في مجال أهداف الإشراف التربوي ، كالمنهج ، وطرق التدريس ، والوسائل التعليمية ، والأنشطة ، والظروف البيئية ، والتسهيلات المدرسية ، لتحقيق المعنى الشامل للإشراف التربوي الحديث .

كما أن صياغة هذه الأهداف جاءت عامة وغير واضحة ، وغير محددة إجرائياً مما يجعلها غير قابلة للملاحظة والقياس . وهذا يدعو إلى ضرورة إعادة النظر في تطوير هذه الأهداف في المضمون والصياغة .

ثالثاً - وظائف الإشراف التربوي في مدارس البنات بالمملكة :

من خلال مراجعة دليل العمل في مكاتب التوجيه التربوي الصادر عن الإدارة العامة للتوجيه والإشراف التربوي الخاصة بمدارس البنات في المملكة العربية السعودية يتضح أن أهم الوظائف التي يؤديها الإشراف التربوي هي الآتي :

١- الإشراف التربوي عملية تخطيطية :

تعتبر وظيفة التخطيط من الوظائف الأساسية بالنسبة للمشرفة التربوية فهي تواجه المشكلات التعليمية بعناصرها وأبعادها المتداخلة سواء كانت متعلقة بالمعلمين وأعدادهم وخصائصهم أو بالتلاميذ ونشأتهم وسماتهم الشخصية أو بالمقررات الدراسية . وعلى المشرفة بالتالي أن تراعي بعض الجوانب الهامة في عملية التخطيط ، فليس هناك مثل أعلى في التخطيط ، وبالتالي يجب أن يتسم تخطيطها بالابتكار والشمولية ، ولتحقيق ذلك لا مناص من التعاون مع زميلاتها المشرفات أو مديرات المدارس أو المعلمات . ومن المهم أن يراعي التخطيط معرفة التلميذات وظروفهن ، والبيئة المدرسية ، وإن تكون المشرفة مدركة لمضامين الأهداف التربوية ، ولطرق تجسيدها على أرض الواقع العملي .

٢- الإشراف التربوي عملية تنسيقية :

التنظيم والتنسيق من الوظائف المهمة للإشراف التربوي . ولذلك تُعرف المشرفة التربوية بأنها القائمة بدور التنسيق بين إدارة التعليم وإدارة المدرسة ، فهي تعمل على تنسيق جهود المعلمين بما يضمن تحاشي التناقض والتكرار ، كما تقوم بتنسيق الأنشطة الصفية واللاصفية ، والتنسيق بين المدارس ، ونقل الخبرات وتحسينها .

٣- الإشراف التربوي عملية تدريبية :

يستهدف التدريب تحسين مستوى الأداء لدى المعلمين كي يتماشى مع التطورات في المناهج والنظريات والأفكار التربوية . كما ان المشرفات التربويات بحكم اتصالهن الوثيق بالمدارس وواقع التعليم وأحوال المعلمين في مركز يسمح لهن بالإسهام المفيد في عمليات التدريب أثناء الخدمة ، أو عند اختيار المعلمات لأنواع التدريب أو تحديد الحاجات وأولويات وأهداف التدريب ، وميادينه ، وأساليبه .

٤- الإشراف التربوي عملية تقويمية :

التقويم عملية علمية إنسانية تهدف إلى تحسين العملية التعليمية من خلال إصدار الأحكام واتخاذ القرارات حول مدى تنفيذ الأهداف التربوية . وفي مجال الإشراف التربوي يجب أن يتفق الجميع على معايير التقويم وأأسسه ، ويقتنعوا بفاعليته ، ومدى صدقه في الوصول إلى أحكام علمية موضوعية سليمة .

وتهتم الرئاسة العامة لتعليم البنات بالمملكة العربية السعودية بعملية التقويم والمتابعة حيث تقوم المشرفات التربويات في الوكالة بزيارة للمناطق التعليمية للاطمئنان على حسن سير الدراسة والعمل في المدارس ، والاطلاع على أعمال المشرفات في المناطق التعليمية . ومن خلال اللقاءات اللاحقة بين المشرفات المركزيات والمشرفات في المناطق التعليمية تتم مناقشة نتائج الزيارات ، واستعراض عمل المشرفات للخروج بتوصيات ومقترحات تُرفع إلى المسؤولين بالوكالة ، وقد تخرج على شكل تعاميم إلى المناطق التعليمية . وبدورها تقوم المشرفة التربوية بتقويم أداء المعلمة في الفصل ، ورصد مجالات القوة

والضعف في سلوكها التدريسي ، وتزويدها بالملاحظات والمقترحات الهادفة إلى تحسين الموقف التعليمي وتطويره .

٥- الإشراف التربوي عملية تطوير للمنهج :

ويتم ذلك من خلال دراسة المشرفة التربوية للمنهج ، ومراجعته ، وتقويمه ، وعمل أدلة المعلمة في موضوعات المنهج أو المقرر ، وتحديد الثغرات أو مواطن الصعوبة أو الأخطاء العلمية في المنهج . لذا تحرص الإدارة العامة للتوجيه والتدريب بالمملكة العربية السعودية على إشراك المشرفات التربويات في تأليف الكتب الدراسية ، وتنقيحها على ضوء المستجدات العلمية .

٦- الإشراف التربوي عملية بحثية - تجريبية :

من الوظائف الأساسية للمشرفة التربوية في المملكة إعداد الدراسات التي تتعلق بجوانب الخبرة التربوية ، والبحوث الميدانية المتصلة بالمشكلات التربوية ، ومساعدة المعلمة على إجراء التجارب التربوية ومتابعتها . وأهم جوانب الخبرة التربوية : المناهج ، والكتب ، والاختبارات ، والوسائل ، والنشاط المدرسي ، والمعامل ، والمكتبات المدرسية ، ومستوى تأهيل المعلمين ، والعلاقة بين المدرسة والبيئة .

رابعاً - مهمات مكاتب الإشراف التربوي في الإدارات التعليمية :

حرصت الرئاسة العامة لتعليم البنات على افتتاح أكبر عدد ممكن من مكاتب الإشراف في الإدارات التعليمية بقصد تفعيل العلاقة الميدانية القائمة بين المدرسة والإدارة التعليمية أو الرئاسة ، ولضمان شمولية الإشراف التربوي .

وتحقيقاً لهذه الأهداف قامت الرئاسة العامة بافتتاح مكاتب إشرافية وصل عددها في العام الدراسي ١٤٢١ / ١٤٢٢ هـ _ ٢٠٠٠ / ٢٠٠١ م إلى ١٥٠ مكتباً تشرف عليها ٢٨٣ مديرة ووكيلة ، وتعمل بها ٤٩٠٣ مشرفة و ١٣٤٧ إدارية (الوكالة المساعدة للإشراف التربوي ، ٢٠٠٠) ، (الوكالة المساعدة للتخطيط والتطوير ، ٢٠٠٠) .

وقد عمدت الرئاسة إلى تحديد المهام الأساسية لهذه المكاتب ، وهذه المهام هي :

- ١- وضع الخطط لزيارة الموجهات أو المشرفات التربويات لمدارس البنات .
- ٢- قيام المشرفات والموجهات التربويات بجولات في المدارس لتوجيه المعلمات والإداريات .
- ٣- التأكد من كفاية أعداد المعلمات والإداريات في كل مدرسة .
- ٤- التأكد من استكمال المعامل والمختبرات والوسائل التعليمية في المدارس .
- ٥- الإشراف على توزيع المقررات الدراسية على أشهر الدراسة ، ومتابعة سير الدراسة وفق جداول التوزيع .
- ٦- إعداد التقارير التربوية عن المعلمات والإداريات ، وتقويم مستواهن العلمي والتربوي .
- ٧- تقديم المقترحات والملحوظات حول المناهج والكتب الدراسية .
- ٨- حل المشكلات التي تعوق سير العمل التربوي في المدارس .
- ٩- اقتراح البرامج التدريبية المناسبة لرفع كفاءة المديرات والمعلمات .
- ١٠- إجراء التنقلات ما بين المدارس ، وسد النقص الحاصل فيها ، وترتيب أوضاع فصولها .
- ١١- دراسة مشكلات المعلمات والإداريات ورفعها إلى الجهات المختصة بإدارة التعليم .
- ١٢- توجيه المعلمات الجديرات والمنقولات من خارج المنطقة للمدارس المحتاجة ، وترشيح المعلمات للوظائف الإشرافية . (أعيدت إلى إدارة شئون المعلمات في عام ١٤١٣ هـ - ١٩٩٣ م)

١٣- الإشراف على المعارض السنوية لنشاط المدارس ، وعلى تنفيذ الأنشطة اللاصفية ومتابعتها وتقويمها .

١٤- إصدار توجيهات موحدة من قبل مشرفات المادة ولجميع التخصصات .

١٥- المشاركة بالإشراف على التربية العملية لطالبات الكليات ومعاهد المعلمات .

والمتمثل في مهام مكاتب الإشراف التربوي التي رسمتها الرئاسة العامة لتعليم البنات يجد أنها أكدت على مهام مهمة وأساسية يفترض أن يقوم بها الإشراف التربوي ، كالتخطيط ، وزيارة المدارس ، وتوجيه المعلمات ، وتقويم التجهيزات المدرسية ، واستكمال الوسائل التعليمية ، وتطوير المناهج ، وحل المشكلات ، والإشراف على الأنشطة المدرسية .

غير أن هذه المهام لا تحقق جميع الأهداف المنشودة من العملية الإشرافية حيث ركزت الاهتمام على بعض عناصر العملية التعليمية ، وهي المعلمة ، والمنهج ، والتجهيزات المدرسية ، والوسائل التعليمية ، والأنشطة المدرسية ، وأغفلت مهاماً متعددة يمكن من خلالها تحقيق الأهداف التي تسهم في تطوير وتحسين بقية عناصر العملية التعليمية ، وهي الأهداف ، وطرق التدريس ، والنمو المهني للمعلمة وتدريبها ، والنمو المهني للتلميذة وحل مشكلاتها ، والعلاقات الإنسانية . وقد يعود ذلك إلى القصور في الأهداف التي حددتها الرئاسة العامة لتعليم البنات لعملية الإشراف التربوي التي سبق توضيحها ومناقشتها .

خامساً : أسس اختيار المشرفة التربوية وأدوارها ومسئولياتها :

قواعد اختيار المشرفة التربوية :

تعد المشرفة قيادة تربوية قريبة من التنفيذ الفعلي للعمليات التربوية ، وجودة هذه القيادة تضمن تقديم خبرات جديدة للمعلمات ، وإثراء نواحي القوة في أدائهن المهني . لذلك لزم أن تكون المشرفة من بين العاملات المشهود لهن بالكفاءة والخبرة الشخصية والمهنية . ومن هنا فإن اختيار المشرفة التربوية يجب، أن يخضع للضبط والدقة ، وقد وضعت الوكالة المساعدة للإشراف التربوي (٢٠٠١) التابعة للرئاسة العامة لتعليم البنات بالمملكة العربية السعودية قائمة من الصفات الشخصية التي ينبغي أن تتميز بها المرأة التي تشغل هذه الوظيفة القيادية . وهذه الصفات هي :

١- القدوة الحسنة والتمسك بمبادئ الدين الإسلامي .

٢- القدرة على القيادة والعمل الجماعي .

٣- القدرة على التخطيط والتنظيم .

٤- إتقان مهارات الاتصال .

٥- الشجاعة في إبداء الرأي واتخاذ القرارات وإصدار الأحكام .

وقد روعي في المشرفة التربوية (مشرفة المادة) أن تكون حاصلة على شهادة الماجستير في مجال التخصص مع خبرة أربع سنوات في تدريس المادة ، وأن يكون لديها مؤهل جامعي تربوي مع ست سنوات في تدريس المادة ، ومؤهل جامعي غير تربوي مع خبرة سبع سنوات في تدريس المادة ، وأن تكون المرشحة قد مارست التدريس في مدارس التعليم العام في المرحلتين المتوسطة والثانوية (الوكالة المساعدة للإشراف التربوي ، ٢٠٠١ ، ٦- ٧)

أدوار المشرفة التربوية ومسئولياتها :

تمارس المشرفة التربوية في المملكة العربية السعودية العديد من الأدوار في الإدارة التعليمية وفي المدارس . ووفقاً لدليل العمل في مكاتب الإشراف التربوي الصادر من الإدارة العامة للتوجيه والإشراف التربوي التابعة للرئاسة العامة لتعليم البنات ، تتمثل مسئوليات المشرفة التربوية في مجموعة المهام التالية :

- ١- وضع خطط سليمة للعمل على أسس علمية تكون مناسبة للمواقف المختلفة .
 - ٢- مساعدة المعلمات على فهم الأهداف التربوية وكيفية تحقيقها .
 - ٣- مساعدة المعلمات على فهم وظيفتهن والإخلاص في أدائها .
 - ٤- مساعدة المعلمات على النمو المهني الذاتي ، وتوجيه هذا النمو إلى السمو بمهنة التدريس .
 - ٥- المساعدة في فهم طرق التدريس الجيدة وأساليب تطبيقها ، وتوظيفها لخدمة الطالبات .
 - ٦- معاونة المعلمات للاطلاع على مستجدات أمور التعليم ، واقتباس المناسب منها .
 - ٧- مساعدة المعلمات في متابعة الخطط الموضوعية ، والعمل على تحسين ظروف التعليم .
 - ٨- زيارة الفصول وتقويم أعمال المعلمات على ضوء الأسس والمبادئ التربوية .
 - ٩- المعاونة على تقويم العملية التعليمية على أسس صحيحة .
 - ١٠- العمل على تنسيق جهود المعلمات حول المبادئ الخلقية والمهنية .
- ومن واجب المشرفة التربوية أن تقوم بمجموعة من الأعمال قبل بدء العام الدراسي .
- وتتلخص هذه الأعمال في إعداد التوجيهات الفنية الخاصة بالمادة ، والاطلاع على اللوائح والتعاميم المنظمة للمادة والمتصلة بعملها ، وحصر العجز والزيادة في هيئات التدريس ، وإعداد حصر كامل لإمكانيات المدارس من الكتب والمراجع والأدوات والوسائل التعليمية ، والإشراف على توزيع موضوعات المناهج المقررة على فصلي العام الدراسي طبقاً

للخطة الزمنية الخاصة بالمادة ، ودراسة نتائج اختبارات العام السابق ، والتأكد من صحة توزيع درجات المادة على فروعها المختلفة ، والإشراف على الجدول الدراسي للمادة ، وتوجيه المعلمات لدراسة كتب المعلمة المصاحبة لكتب الطالبة ، وتعريف المعلمات بخطوات الإعداد الجيد للدروس طبقاً للتعاميم الصادرة بهذا الشأن (الإدارة العامة للتوجيه والإشراف التربوي ، بدون تاريخ ، ٤٩ - ٥١) .

أما خلال العام الدراسي فمن واجب المشرفة التربوية في مجال توجيه المعلمات أن تقوم بزيارة الفصول الدراسية مع مراعاة الأهداف المراد تحقيقها في الدرس ، ومدى ملاءمة أسلوب تناول الدرس لتحقيق الأهداف المرغوبة ، ومدى إسهام المعلمة في إيجاد بيئة تعلم صفية تساعد على تنظيم الخبرات التربوية ، وتشجع الطالبات على اكتساب خبرات تربوية ذات صلة بمادة الدرس ، وتأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية بين الطالبات ، وميولهن ، وجهودهن .

وعليها أيضاً أن تتحقق من مدى استخدام المعلمة للوسائل التعليمية ، ونوع الاستجابة التي تقابل بها المعلمة مقترحات الطالبات وأنشطتهن ، ومدى استعدادها لتعديل خططها لتتلاءم مع الظروف الجديدة لعمليات التعليم والتعلم ، ومحاولاتها لتقديم تدريس علاجي للطالبات بغية تلافي نواحي القصور في الأداء الصفية .

وإلى جانب الاطلاع على دفتر إعداد الدروس ، والتوجيه في هذا المجال بعد الخروج من الفصل ، يمكن للمشرفة التربوية مناقشة الطالبات داخل الفصل للتأكد من مستواهن العلمي ، والاطلاع على نتائجتهن ، ودفاتر الأنشطة الخاصة بالمادة ، ومتابعة دفاتر الطالبات ومراجعتها ، وإرشاد المعلمات إلى ضرورة الربط بين المواد الدراسية ، وتسجيل التوصيات والتوجيهات العامة المنبثقة من زيارتها للمعلمات في الفصول في نهاية الزيارة في سجل

المدرسة المخصص لهذا الغرض . وعند ملاحظتها لنواحي القصور والمشكلات أثناء زيارتها للمدرسة ينبغي عليها معالجتها في حينها مع الإدارة ، والرفع للمسؤولين إن تعذر ذلك .

كما يتوجب عليها أن تجتمع بصفة دورية بمعلمات كل مدرسة على حدة داخل المدينة ، وفي آخر الجولة خارج المدينة لمناقشة التوجيهات والتوصيات المنبثقة من زياراتها للمعلمات في الفصول . ومطلوب منها أيضاً أن تجتمع بمعلمات المادة بجميع المراحل مرتين في العام على الأقل ، بالتنسيق مع باقي موجهات المادة والموجهة الأولى ، وذلك للتشاور في أمور المادة ومشكلاتها ومناقشة كل ما هو جديد فيها .

وفي مجال تدريب المعلمات من واجب المشرفة التربوية الاشتراك في تنفيذ الدورات التدريبية ، واقتراح الدورات التي تحتاجها المادة والمرحلة المعنية ، والمشاركة في إعداد المحاضرات الخاصة بمادتها وإلقائها . كما حدد الدليل مهاماً عديدة للمشرفة التربوية في مجال العناية بالطالبات ، والمناهج وطرق التدريس والكتب المدرسية ، والوسائل التعليمية والتجهيزات المدرسية ، والأنشطة المدرسية ، والاختبارات . وألزم الدليل المشرفة التربوية بإعداد تقرير شامل بالاشتراك مع زميلاتها في المادة طبقاً للتعاميم الصادرة بهذا الخصوص (المصدر السابق ، ٥٢ - ٦٢) .

سادساً - أنواع الإشراف التربوي في مدارس البنات بالمملكة :

حدد دليل العمل المشار إليه أعلاه ستة أنواع للإشراف التربوي في مدارس البنات ،

وهذه الأنواع هي (المصدر السابق ، ٢٢ - ٢٤) :

١- الإشراف التصحيحي : ويتمثل في سعي المشرفة إلى مساعدة المعلمة لتفادي الأخطاء التي قد تصاحب عملية التدريس ، عن طريق الاجتماع الفردي بها بعد نهاية الدرس ، مع الحرص على توفير جو من الثقة والمودة بينهما ، بغية إصلاح الأخطاء بدون الإساءة إلى فاعلية المعلمة وقدرتها على التدريس . وينبغي في هذا المقام أن توضح المشرفة للمعلمة بعض المبادئ والأسس التي تدعم وجهة نظرها بحيث تقتنع الأخيرة بوجوب التخلص من أخطائها .

٢- الإشراف الوقائي : من المسؤوليات الهامة للمشرفة التربوية توقع الصعوبات أو المتاعب التي قد تواجه المعلمات ، والعمل قدر جهدها على منع وقوعها ، ومساعدة المعلمات على مواجهتها والتغلب عليها بعد حدوثها . ومن شأن هذا النوع من الإشراف أن يعصم المعلمة من فقد الثقة بنفسها عندما تواجه المتاعب ، ويمنحها القدرة على الاحتفاظ بتقدير الطالبات واحترامهن لها ، وعلى مواصلة النمو في المهنة ومواجهة مواقف جديدة بشجاعة وقدرة على التحكم فيها .

٤- الإشراف العلاجي : وفيه تعتمد المشرفة على متابعة الموقف التعليمي لتحديد ، ومعرفة الأسباب التي أدت إليه ، وتحليلها وصولاً إلى تشخيص عوامل الضعف والقوة فيه ، والشروع في معالجة نواحي القصور فيه . ومن عوامل نجاح هذا الأسلوب التفكير المشترك بين الموجهة والمعلمة والتعاون الهادف بينهما ، والتخطيط لطريقة العلاج ومتابعتها خطوة بخطوة ، وتقويم النتائج لمعرفة مدى صلاحية العلاج ، ومراجعتها إذا استدعى الأمر ذلك .

٤- الإشراف البنائي : في هذا النوع من الإشراف تقوم المشرفة بإحلال الممارسات الجديدة الصحيحة محل الممارسات القديمة الخاطئة بهدف تطوير أداء المعلمة بصورة مستمرة .

٥- الإشراف الإبداعي : ويتجسد في اطلاع المشرفة التربوية على المستجدات التربوية في المناهج وطرق التدريس ، وكذلك في مادة تخصصها ، والعمل على طرح هذه المستجدات للمناقشة والتجربة العملية في مدارسها ، وذلك بغرض حفز المعلمات على تنمية معلوماتهن التربوية والعلمية ، وتشجيعهن على الابتكار والإبداع عن طريق التجربة العملية .

٦- الإشراف بالأهداف : ويسعى هذا النمط من الإشراف التربوي إلى اشتقاق مجموعة أهداف محددة وواضحة من الهدف العام للإشراف التربوي ، وهو تحسين العملية التعليمية - التعليمية ، بالمشاركة مع المعلمات لأنهن المعنويات بتحقيقها . وتتصل الأهداف المشتقة بتطوير المناهج الدراسية مضموناً وتنفيذاً ، والتطوير المهني للمعلمات ، وتحسين تحصيل الطالبات ، وتوفير الإمكانات المادية والمعنوية من أجل تحقيق الأهداف التربوية ، وتنظيم عمليات التعليم والتعلم الصفية .

ويتضح مما سبق أن هناك العديد من الأنماط الإشرافية التي يمكن للمشرفة أن تختار من بينها الأنسب لظروف الموقف التعليمي ، والأكثر فاعلية في تحسين أداء المعلمة . كما يمكنها أن تجمع بين أكثر من نوع من الإشراف التربوي بهدف مساعدة المعلمات على تقديم الأفضل ، وتوفير بيئة تعلم صفية للطالبات تشجعهن على المزيد من التحصيل والنجاح .

سابعاً -- أساليب الإشراف التربوي بالمملكة العربية السعودية :

تتعدد أساليب الإشراف التربوي وتنشعب في ضوء متطلبات الموقف والمفهوم الحديث للإشراف التربوي ، والمهام المناطة بالمشرفة التربوية . ويتوقف اختيار الأسلوب الإشرافي على مدى مرونته ومراعاته للظروف المحيطة والإمكانيات المتوفرة ، وملاءمته للموقف التعليمي ، ولخبرات المعلمات وقدراتهن ، وللمشكلات التي تهم المعلمات .

ويمكن أن تكون أساليب الإشراف جماعية أو فردية مباشرة أو غير مباشرة ، إلا أن

الإدارة العامة للتوجيه والتدريب تأخذ بالأساليب التالية (وزارة المعارف ، ١٩٨٨) :

- ١- زيارة المدرسة .
- ٢- زيارة المعلمة في الفصل .
- ٣- المقابلة الفردية بعد الزيارة .
- ٤- التزاور لتبادل الخبرات .
- ٥- الاجتماع بالهيئة التعليمية .
- ٦- المؤتمرات التربوية .
- ٧- الدروس النموذجية .
- ٨- لقاءات الموجهات .
- ٩- الاجتماع بمعلمات مادة معينة .
- ١٠- الدورات التدريبية .
- ١١- القراءات الموجهة .
- ١٢- النشرات التوجيهية .

وفي دراسة أجرتها الإدارة العامة للتوجيه والتدريب (١٩٨٨) لأخذ رأي العاملات في الميدان حول هذه الأساليب تبين أن الزيارات المتفق عليها مع المشرفة ، والمقابلات الفردية بين المشرفة والمعلمة ، والتوجيهات والنشرات التوضيحية هي أكثر الأساليب الإشرافية التي تحبذها المعلمات . كما تبين أيضاً أن الزيارات المفاجئة أسلوب غير محبب للعاملات في الحقل التربوي خصوصاً أنها تتم بدون تخطيط ، وتعتمد على المباغثة دون الالتفاف إلى الظروف المؤثرة ، ولهذا تترك آثاراً سيئة على المعلمات .

كما أوضحت الدراسة أن الزيارات الميدانية التي تقوم بها المشرفات غير كافية بسبب كثرة المعلمات لدى المشرفة المكلفة بهن ، وضرورة وجود زيارة متابعة بين الزيارتين التوجيهية والتقويمية ، وعدم كفاءة المديرات في متابعة التوجيهات . كما أن هذه الزيارات غير كافية لتبادل الخبرة ونقلها للمعلمات حديثات العهد بالمهنة ، ناهيك أن تقويم المعلمة يحتاج إلى وقت ومجهود من جانب المشرفة .

ويشير الواقع التربوي إلى أن الإشراف التصحيحي هو النمط السائد في المملكة العربية السعودية (الراشد ، ١٩٩١) . ويقوم هذا النوع من الإشراف ، كما ذكرنا أعلاه ، على معالجة الأخطاء في الممارسات التربوية والتعليمية ، ويتحدد دور المشرفة التربوية في إقناع المعلمة بضرورة التخلص من الأخطاء بشكل بناء . بيد أن المشرفة التربوية تستخدم عدة أساليب إشرافية بينها الإشراف الوقائي ، والإشراف البنائي ، والإشراف الإبداعي . وقد تم التطرق بالتفصيل إلى هذه المفاهيم سابقاً .

ثامناً - معوقات الإشراف التربوي ومشكلاته بالمملكة العربية السعودية :

كان الإشراف التربوي ، ولا يزال ، يعاني من العديد من المعضلات المنهجية والعملية التي جعلته في وضع يتسم بالهشاشة والركود في المنظومة التربوية . ويشير جلانز (Glanz, 1995) إلى أن " الإشراف التربوي الذي تأثر بدرجة كبيرة بالتطورات الجارية في حقل المنهج والإدارة التربوية كان سلبياً في البحث عن أساس نظري ومفاهيمي متين يرتكز عليه في عمله " . وبالنتيجة تم طرح نماذج لتوجيه الإشراف في النظرية والممارسة التطبيقية ، لكنها لم تكن دائماً تعكس اهتمامات المشرفين وواقعهم الفعلي . فقد كانت هذه النماذج في أغلب الأحيان " متضاربة ومنافية لمنطق التاريخ . وحيث أن الإشراف التربوي كان يفتقر إلى الإطار النظري السليم فقد صار يقفز من نظرية إلى أخرى بحثاً عن المغزى " . (ص : ٩٦) .

كما أن المشرفين أنفسهم ، بوصفهم أناساً ينتمون إلى الإدارة الوسيطة ، لا يمتلكون توصيفات وظيفية تتميز بالتحديد الدقيق والاتساق ، حيث أن أدوارهم ومسئولياتهم في أغلب الأحيان غامضة ، ولا يوجد إجماع بشأنها بين المسؤولين ، وتفتقر إلى التماسك بفعل الوضع الفريد والمهزوز للإشراف في منظومة الإدارة البيروقراطية الهرمية للمؤسسة التعليمية . فالمشرف التربوي ليس موظفاً أو إدارياً ، كما أنه ليس أستاذاً جامعياً ، بل شخصاً يقع وسط هؤلاء جميعاً . وبالإضافة إلى ذلك فإن مهامه تتأرجح بين الملاحظة ، والتقييم ، والإشراف ، والمتابعة . وحينما يقوم المشرف بملاحظة أداء المعلم ، ويرصد مدى التزامه بمهارات التدريس الفعال فإنه يشعر أنه يؤدي دور الجندي المجهول الذي يزاول عمله بكل صبر وتفان خارج الأضواء فقط لأجل تجميل صورة المؤسسة التعليمية التي ينتمي إليها ، والتي غالباً لا ينال منها التقدير الذي يستحقه فعلاً (Glanz, 1997) .

إن الإشراف التربوي يقع عند منعطف تاريخي حاسم يضع أمامه مسئوليات جسام تتعاظم يوماً بعد يوم . ويمكنه كحقل تخصصي في التربية أن يتخلص من الإرث الثقيل للبيروقراطية التربوية ، ويعيد استلام زمام الأمور ، ويعاود تأكيد دوره الهام في العملية التربوية لو وُجدت الإرادة لدى القائمين على العملية الإشرافية للتصدي للمشكلات المدرسية اليومية الملحة ، والتحرك من أجل إدخال التجديدات التربوية في دورة العمل اليومي في المدرسة ، ولو أدركوا أهمية تعدد المداخل الإشرافية ، وعملوا على توظيف الأساليب الحديثة لتطوير النمو المهني للمعلمين ، وتحسين العملية التعليمية (Daresh & Playko, 1995).

أما بالنسبة لمعوقات الإشراف التربوي ومشكلاته في المملكة العربية السعودية فيرى الراشد (١٩٩١) أنه توجد عقبات محددة في طريق تحقيق الإشراف التربوي الفعال في المملكة العربية السعودية بوجه عام ومنها :

- ١- نقص الخبرة لدى من يستعان بهم في عملية الإشراف التربوي .
- ٢- اهتمام المشرف بالنواحي النظرية أكثر من النواحي العملية .
- ٣- الاهتمام بالنواحي الإدارية والمالية أكثر من النواحي الفنية .
- ٤- التركيز على الشكليات دون الجوهر .
- ٥- الخوف من المجاملة والعداء الشخصي من جانب المشرفة .
- ٦- خوف العاملين من الصورة التقليدية للتفتيش .
- ٧- الاستماع إلى الشائعات وتصديقها من قبل المشرف .

وتوصل البابطين (١٩٩٥) إلى أن هناك العديد من المشكلات التي تؤثر سلباً في تطبيق أساليب الإشراف التربوي في الميدان من وجهة نظر موجهي المواد الدراسية في الرياض . وتتصدر قائمة هذه المشكلات زيادة نصاب الموجه من المعلمين ، وكثرة الأعباء

الكتابية والإدارية على الموجه . ووجد الباحث أن أكثر أساليب الإشراف التربوي تطبيقاً بالنسبة لموجه المواد هي الأساليب الفردية الثلاثة التالية : زيارة المعلم في الفصل ، زيارة المدرسة ، والمقابلة الفردية بعد الزيارة . وأقل الأساليب تطبيقاً هي الأساليب الجماعية الثلاثة التالية : الدورات التدريبية ، والقراءات الموجهة ، والمؤتمرات التربوية .

وقد كشفت دراسة الزهراني (١٩٩٤) عن بعض معوقات الإشراف التربوي في المملكة العربية السعودية ، وهي : انخفاض مستوى وسائل الاتصال بين المشرف والمعلم في جوانبها المختلفة ، ووجود قصور في ممارسته للتقويم يتجلى في عدم موضوعية التقويم ، وعدم سعي المشرف لمساعدة المعلم في تطوير أساليب التقويم الصفي ، واعتقاد المعلمين أن هناك قصور من جانب المشرف في ممارسة العلاقات الإنسانية على أساس مبدأ التعاون .

وتلخص دراسة أعدتها إدارة الإشراف التربوي بمنطقة الرياض (١٩٩٧) أهم المشكلات التي تواجه الإشراف التربوي في السعودية بصورة عامة على النحو التالي :

- ١- عمومية أهداف الإشراف وعدم تحديدها إجرائياً .
- ٢- عدم تحديد مهام الإشراف التربوي ، وعدم تفهم المعلمات والمشرفات التربويات لها .
- ٣- غياب مفهوم التخطيط للإشراف التربوي .
- ٤- كثافة المنهج الدراسي وقلة الأجهزة والوسائل التعليمية .
- ٥- التركيز على استخدام الأساليب الإشرافية التقليدية كالزيارات الصفية والدروس التطبيقية .
- ٦- عدم الشمولية في تقويم المعلم .
- ٧- كثرة أعباء المشرف الإدارية ونصابه ، وضعف كفاياته المهنية ، وقلة خبرته .
- ٨- عدم وجود صلاحيات كافية للمشرف التربوي ، وعدم الاهتمام باقتراحاته .
- ٩- قلة أعداد المشرفين التربويين ، ومحدودية الدورات التدريبية المقدمة لهم .

١٠- عجز الإدارة المدرسية عن المتابعة الفنية ، وعدم تعاونها في تنفيذ توجيهات المشرف .

١١- عدم تقبل المعلم لتوجيهات المشرف التربوي وتهاونه في تنفيذها ، وكثرة أعبائه .

١٢- ضعف رغبة المعلم في التدريس ، وقلة الدورات التدريبية المعدة لتطويره ، وكثرة غيابه

١٣- صعوبة المواصلات .

وقد وجد المغيدي (١٩٩٧) أن أكثر المعوقات الإشرافية من منظور المشرفين والمشرفات في محافظة الأحساء هي : كثرة الأعباء الإدارية الملقاة على كاهل المشرف التربوي ، وقلة الدورات التدريبية للمشرفين ، وقلة أعداد المشرفين بالنسبة للمعلمين . أما في المجال الفني فقد وجد الباحث أن أهم معوقات الإشراف هي عدم تنفيذ بعض المعلمين توجيهات المشرف التربوي ، وتدني مستوى كفايات المعلم ونموه المهني ، وضعف انتماءه إلى المهنة ، بالإضافة إلى اكتظاظ الطلبة في الفصول الدراسية .

وعلى الصعيد الاجتماعي توجد معوقات متصلة بعدم ملائمة البيئة المدرسية للتدريس ، ونقص المعامل والمختبرات ، وعدم توفر الساحات الرياضية الكبيرة أو الصالات المخصصة للأنشطة الثقافية والمسرحية . بيد أن الباحث وجد أن معظم المشرفين والمشرفات يعتقدون بأنهم أكفاء قادرين على إقناع المعلم بوجهة نظرهم ، وراضون عن الدور الذي يقومون به ، وقادرون على تقديم برامج لتدريب المعلم ، ومقتنعون بأساليب الإشراف التربوي الحديث ، ومجيدون لمهارات إدارة الصف ، ولا يعانون من المشكلات الاجتماعية والنفسية .

واستخلص البابطين (١٩٩٩) عشرين مشكلة تعيق تطبيق أساليب الإشراف التربوي في ميدان التعليم العام من وجهة نظر المشرفين التربويين . وقد جاءت في المرتبة الأولى مشكلة ارتفاع نصاب المشرف التربوي من المعلمين الذين يشرف عليهم تلتها كثرة الأعباء الكتابية والإدارية على المشرفين التربويين ، ثم قلة الدورات التدريبية الخاصة بالمشرفين

التربويين والمعلمين على حد سواء ، وعدم تأهيل المشرف التربوي قبل اختياره لممارسة الإشراف التربوي .

أما أقل ثلاث مشكلات تواجه الإشراف التربوي فتتمثل في سعي المشرف لتصيّد أخطاء المعلمين ، وضعف الثقة المتبادلة بين المشرف والمعلم ، وقلة تعاون مدير المدرسة مع المشرف التربوي . ولم يجد الباحث فروقاً بين فئات المشرفين التربويين حسب متغير الخبرة أو التدريب أو نصاب المشرف . ويعزو الباحث سبب ذلك إلى قلة اجتماع المسؤولين بالمشرفين التربويين أو انعدامه لكثرة أعمالهم وانشغالهم بأمور أخرى .

وفي دراسة حديثة وجد الأكلبي (٢٠٠١) أنه على الرغم من وجود اتجاهات إيجابية لدى المشرفين التربويين في المملكة العربية السعودية نحو مهنة التدريس إلا أن التأهيل العلمي والمهني الذي يُقدم لهم أثناء الخدمة لا يزال عاجزاً عن تحقيق أهم أهداف الإشراف التربوي والمتمثل في نمو اتجاهات المشرف نحو التدريس . وهذا يستوجب إعادة النظر في الأساليب المتبعة في إعداد المشرف التربوي وتأهيله علمياً ومهنياً .

مما تقدم تبرز ضرورة تطوير الأساليب الإشرافية المعتمدة في مدارس المملكة العربية السعودية ، وتبني أساليب حديثة في الإشراف التربوي تواكب التطورات التربوية المستجدة على الصعيد العالمي ، وتجربتها في بعض محافظات المملكة .

وهذا يستوجب إسقاط الحالة الراهنة للإشراف التربوي في مدارس البنات بالمملكة ومشكلاته على منطقة محددة بعينها ، وهو ما سوف نتناوله في الفصل المقبل في سياق عرضنا لإجراءات الدراسة الميدانية ونتائجها .

الفصل الرابع

الدراسة الميدانية

يعالج هذا الفصل الخطوات التي تتبعها الباحثة في تنفيذ الدراسة الميدانية ، ويتضمن اختيار أفراد عينة البحث ، وتصميم أدوات البحث وتطبيقها ، وعرض نتائج الدراسة ومناقشتها ، وتفسيرها ، وطرح التوصيات المنبثقة عنها .

تأسيساً على العرض النظري لواقع الإشراف التربوي ومشكلاته في المملكة العربية السعودية تمكن الباحثة من استنباط المحاور الأساسية التي تشكل حجر الأساس في تصميم الأداة البحثية (الاستبانة) ، ثم قام الباحث بتطبيق هذه الاستبانة على أفراد العينة ، وتم عرض نتائج الدراسة في ضوء السؤالين الرئيسيين لمشكلة البحث .

واتبع الباحث الإجراءات التالية لتنفيذ الدراسة الميدانية :

- ١- اختيار عينة البحث .
- ٢- بناء أداة البحث (الاستبانة) .
- ٣- تطبيق الاستبانة .
- ٤- عرض نتائج التطبيق ومناقشتها .

١-٤ اختيار عينة البحث :

يبلغ مجموع مدارس البنات الابتدائية الحكومية بالمنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية ٢٧٤ مدرسة . وتتوزع هذه المدارس على ثمان محافظات وأربعة مراكز تعمل بها ٦٤٦٣ معلّمة . كما تنتظم تحت مظلة مكاتب الإشراف التربوي التسعة بالمنطقة الشرقية ٤١٤ مشرفة ، وذلك حسب المعلومات الواردة في البطاقة الإحصائية للإدارة العامة لتعليم البنات بالمنطقة الشرقية لعام ١٤٢١ / ١٤٢٢ هجرية (الإدارة العامة لتعليم البنات بالمنطقة الشرقية ، شعبة الإحصاء ، ٢٠٠١) .

وقد اختار الباحث بطريقة عشوائية عينةً قوامها ٤٠٠ بينهم ٣٠٠ معلمة و ١٠٠ مشرفة . وبعد استبعاد الاستبانات ذات البيانات الناقصة ، وعددها ٨٠ استبانة ، صارت عينة البحث النهائية تضم ٣٢٠ بينهم ٢٤٠ معلمة و ٨٠ مشرفة . ويمثل هذا العدد نحو ٥% من مجتمع الدراسة الأصلي . وقد دونت مواصفات العينة في الجدولين ١ و ٢ .

ويلاحظ من الجدول ١ الذي يقدم النسب المئوية لمتغيرات العينة أن الغالبية العظمى من المعلمات المشتركات في الدراسة (٨٥,٤%) لم يحصلن على مؤهل جامعي تربوي ، وأن أكثر من ثلثهن (٣٨,٧%) حاصلات على مؤهلات دون المستوى الجامعي . كما أن الخبرة التدريسية لأكثر من نصف المعلمات (٥٠,٨%) لا تزيد عن ١٠ سنوات ، فيما تشكل المعلمات العاملات في التدريس أكثر من ١٥ سنة (٣٠,٠%) أي أقل من الثلث .

ويتضح أيضاً من الجدول ١ أن نصاب غالبية المعلمات أفراد العينة (بنسبة ٨٨,٧%) يتراوح بين ١١ - ٢٠ حصة في الأسبوع ، وأن عدد زيارات المشرفة لأغلب المعلمات (٨٤,١%) لا تزيد عن اثنتين فقط في العام . كما أن أكثر من نصف المعلمات (٥٢,١% مقابل ٢,١%) يقلن بأن المشرفات يتبعن أسلوب الإشراف الفردي معهن بينما ترى نسبة ٤٥,٨% منهن بأن المشرفات يجمعن بين الأسلوب الفردي والأسلوب الجمعي في الإشراف .

وحول نمط الأسلوب الذي تنتهجه المشرفات ترى حوالي نصف المعلمات (٤٩,٢%) أن الإشراف الشامل هو الأسلوب السائد في مدارس البنات بالمنطقة ، بينما يعتقد أكثر من ثلث المعلمات (٣٦,٧%) بأن الإشراف بالأهداف هو النمط الأكثر شيوعاً بين أساليب الإشراف . كما أن غالبية المعلمات ٧٨,٧% يرين أن تقويم الأداء الصفي واختيار طرق التدريس هما المجالان الأساسيان اللذان تسعى المشرفات لإشراك المعلمات فيهما .

جدول ١

النسب المئوية لمواصفات عينة المعلمات المشتركات في الدراسة

مؤهلات أخرى	مؤهل جامعي غير تربوي	مؤهل جامعي تربوي	ماجستير	
٣٨,٧	٤٦,٧	١٣,٨	٠,٨	المؤهل العلمي
أكثر من ١٥ سنة	١٥ - ١٠ سنة	١٠ - ٥ سنوات	أقل من ٥ سنوات	
٣٠,٠	١٩,٢	٣٧,٩	١٢,٩	الخبرة في التدريس
أكثر من ٢٠ ساعة	٢٠ - ١٦ ساعة	١٥ - ١١ ساعة	١٠ ساعات فأقل	
٨,٠	٤٥,٢	٤٣,٥	٣,٣	النصاب التدريسي
أكثر	٣ زيارات	زيارتان	واحدة	
٤,٦	١١,٣	٦٣,٣	٢٠,٨	عدد زيارات المشرفة
-	الافتنان	الفردى	الجمعى	
-	٤٥,٨	٥٢,١	٢,١	الأسلوب الإشرافى المتبع
أخرى	الشامل	التشاركى	بالأهداف	
٤,١	٤٩,٢	١٠,٠	٣٦,٧ -	الإشراف على أداء المعلمة
أخرى	تقويم الأداء	طرق التدريس	تخطيط المنهج	
١٠,٩	٤٥,٨	٣٢,٩	١٠,٤	مجالات التعاون مع المشرفة

جدول ٢

النسب المئوية لمواصفات عينة المشرفات المشتركات في الدراسة

أقل من ٥ سنوات	١٠ - ٥ سنوات	١٥ - ١٠ سنة	أكثر من ١٥ سنة	
٣٣,٣	٣١,٨	١٢,٢	٢٢,٧	الخبرة الإدارية
أقل من ٥ سنوات	١٠ - ٥ سنوات	١٥ - ١٠ سنة	أكثر من ١٥ سنة	
٣٢,٤	٣٣,٨	٣٢,١	١,٧	الخبرة في التدريس
أقل من ٢٠ معلمة	٢١ - ٤٠ معلمة	٤١ - ٦٠ معلمة	أكثر من ٦٠ معلمة	
١٣,٨	٣١,٢	٤٠,٠	١٥,٠	النصاب الإشرافي
لم احضر	١ - ٢ دورة	٣ - ٤ دورات	أكثر من ٤ دورات	
١٣,٢	٢٦,٤	٢٦,٤	٣٤,٠	حضور الدورات التدريبية
كافية	غير كافية	-	-	
٣٠,٣	٦٩,٧	-	-	مدى كفاية برامج التدريب
نعم	لا	-	-	
٨٥,٣٣	١٤,٦٧	-	-	التكليف بأعمال إدارية أخرى

أما بالنسبة لمتغيرات عينة المشرفات المشتركات في الدراسة المبينة في الجدول ٢ فإن نسبة أولئك منهن اللاتي تتراوح خبرتهن الإدارية بين ٥ - ١٠ سنوات تبلغ ٦٥,١% ، في حين لا تتجاوز نسبة المشرفات ممن لهن خبرة تزيد عن ١٥ سنة نسبة قدرها ٢٢,٧% . ويتم تكليف غالبية المشرفات (٨٥,٣%) بأعمال إدارية . أما بخصوص خبرة المشرفات التربويات في العمل التدريسي فإن نسبة اللاتي عملن في التدريس أكثر من ١٠ سنوات تبلغ الثلث تقريباً (٣٣,٨%) ، بينما عملت الأكثرية المتبقية (٦٦,٢%) أقل من هذه المدة .

وهناك ٣١,٢% من المشرفات ممن يشرفن على أقل من ٤٠ معلمة ، و ٤٠% من المشرفات اللاتي يتأرجح نصابهن الإشرافي بين ٤١ - ٦٠ معلمة بينما لا تتجاوز نسبة المشرفات اللاتي يشرفن على أكثر من ٦٠ معلمة على ١٥,٠% . ومع أن أغلبية المشرفات (٨٦,٨%) قد شاركن بالحضور في دورات تدريبية ، إلا أن ٦٩,٧% منهن يعتقدن أن برامج التدريب غير كافية (الجدول ٢) .

٢-٤ بناء أداة البحث (الاستبانة) :

قبل البدء في تصميم أداة البحث الأساسية (الاستبانة) ، عمد الباحث إلى مراجعة بعض الدراسات التربوية المتعلقة ببناء الاستبانات (الأكلبي ، ٢٠٠١ ؛ توفيق ، ٢٠٠٠) ، ثم قام بإعداد استبانة لتعرف واقع الإشراف التربوي بمدارس البنات الابتدائية بالمنطقة الشرقية في السعودية ، وتقصي أهم المشكلات والمعوقات التي يواجهها في الفترة الحالية .

ولتصميم الاستبانة قام الباحث باتخاذ الخطوات الآتية :

الخطوة الأولى - تحديد محاور الاستبانة :

ارتكز الباحث في تحديده لمحاور الاستبانة على مضمون الدراسات المحلية التي تناولت واقع الإشراف التربوي في المملكة العربية السعودية بوجه عام (البابطين ، ١٩٩٩ ؛ الراشد ، ١٩٩١ ؛ القحطاني ، ٢٠٠٠) ، وفي مدارس البنات بوجه خاص (جهير حمد ، ١٩٩٢ ؛ الرميح ، ١٩٨٦ ؛ المنيف ، ١٩٩٥) .

كما أفاد الباحث من حواراته المستمرة مع مديرات المدارس الابتدائية بالمنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية ، ومعلماتها ، ومشرفاتها ، وذلك بحكم مقتضيات عمله في الإدارة العامة لتعليم البنات بالمنطقة الشرقية التابعة للرئاسة العامة لتعليم البنات بالمملكة .

ولتحقيق الموضوعية التي يتطلبها البحث العلمي التربوي الرصين قام الباحث بتحديد العناصر الأساسية التي تشكل الوضع الحالي للإشراف التربوي في مدارس المملكة مع التأكيد على واقع الإشراف ومشكلاته في مدارس البنات . ولهذا الغرض اطلع الباحث على ما يلي :

١- الاتجاهات العالمية المعاصرة في الإشراف التربوي ، والمحددة لأهدافه ووظائفه على ضوء المستجدات التربوية ، ومتطلبات العصر الراهن .

ومن بين الأدبيات التربوية التي تناولت هذا الجانب المؤلف الذي وضعه الخطيب وزملائه (١٩٩٦) ، وكتاب الباحثان فيفر و دنلاب (١٩٩٧) ، والخاص بالإشراف التربوي على المعلمين .

كما تم في هذا المضمون مراجعة الدراسات الأجنبية الحديثة المتعلقة بالإشراف الإكلينيكي ، وأهمها دراسة هازي و جلانز (Hazi & Glanz, 1997) حول المفهوم الجديد

للإشراف التربوي ، وكذلك دراسة كارول (Carroll, 1997) حول العلاقة المتوقعة بين الإشراف العيادي والتقويم التربوي .

٢- التشريعات واللوائح المنظمة للإشراف التربوي في المملكة العربية السعودية ، والمبينة في بعض الأدبيات التربوية المحلية ، ومنها دليل الموجه التربوي الصادر عن وزارة المعارف (١٩٨٨) ، ولائحة الإشراف التربوي الصادرة عن الوكالة المساعدة للإشراف التربوي (٢٠٠١) ، ودليل العمل في مكاتب التوجيه التربوي الذي أصدرته الإدارة العامة للتوجيه والإشراف التربوي (بدون تاريخ) التابعة للرئاسة العامة لتعليم البنات .

٣- سيرة الإشراف التربوي ومشكلاته في مدارس البنات بالمملكة . ومن بين الأدبيات التي عالجت هذا الموضوع الدراسة التحليلية القيمة التي أصدرتها إدارة الإشراف التربوي بمنطقة الرياض (١٩٩٧) ، وكذلك التقرير الصادر عن الإدارة العامة للإشراف التربوي (١٩٩٨) . وهاتان الإدارتان تابعتان أيضاً للرئاسة العامة لتعليم البنات .

وفي ضوء ما تقدم تمكن الباحث من استخلاص مجالين أساسيين للاستبانة ، وهما :

المجال الأول : واقع الإشراف التربوي من حيث أهدافه ، وأساليبه ، وأدوار المشرفة .

المجال الثاني : المشكلات الإشرافية التي تواجه المعلمات في تعاملهن مع المشرفات .

وعلى خلفية هذه الاعتبارات تم فرز المحاور التالية للاستبانة :

المحور الأول : أهداف الإشراف التربوي ووظائفه .

المحور الثاني : الأساليب المتبعة في الإشراف التربوي .

المحور الثالث : أدوار المشرفة التربوية ومهامها .

المحور الرابع : مشكلات الإشراف التربوي .

الخطوة الثانية - إعداد فقرات الاستبانة :

بعد فرز المحاور الرئيسة لأداة البحث شرع الباحث في بناء الصورة الأولى للاستبانة التي تضمنت ٣٢ فقرة استهدفت قياس الوضع الراهن للإشراف التربوي ، ومشكلاته التي تضمنتها المحاور الستة المذكورة ، وذلك بواقع أربع فقرات لكل محور . وكانت جميع الفقرات من نوع الاختيار من متعدد باستثناء أربعة أسئلة كتبت على هيئة أسئلة مفتوحة .

وقد راعى الباحث الدقة والوضوح في صياغة عبارات الاستبانة ملتزماً بالقواعد المتبعة في تصميم مقاييس التقدير المتدرجة ، وأرفق بكل عبارة سلماً خماسياً تقيس خاناته مستوى تقدير الأداء وفق التسلسل التالي : موافقة تماماً ، موافقة ، لا أدري ، غير موافقة ، غير موافقة تماماً .

وبغرض استجلاء مدى انسجام محتوى العبارات مع محاور الاستبانة الأربعة ، والتحقق من دقة الصياغة ، والوضوح اللغوي ، سلامتها اللغوية ، تم عرض الاستبانة على خمسة عشر من السادة المحكمين من أساتذة جامعة البحرين ، وجامعة الملك فيصل بالأحساء ، ومدارس السعد الأهلية بمحافظة الخبر ، (أنظر قائمة المحكمين في الملحق رقم ٥) .

وقد طُلب من السادة المحكمين إبداء آرائهم حول الجوانب التالية :

١- مدى كفاية مجالات الاستبانة وشموليّتها لواقع الإشراف التربوي ومشكلاته .

٢- مدى انسجام محتوى العبارة مع المجال الذي تنتمي إليه .

٣- مدى شمول العبارة لمجالات الاستبانة .

٤- مدى وضوح العبارة وسلامة صياغتها اللغوية .

وجاءت نسبة الاتفاق العالية بين المحكمين حول عبارات الاستبانة دليلاً على صدق تمثيل بنود الاستبانة لمحاورها الرئيسة . غير أن السادة المحكمين أبرزوا بعض الملاحظات والمقترحات الهامة ، والتي أخذ الباحث بمعظمها عند تصميم الصورة النهائية للاستبانة .

الخطوة الثالثة - إعداد الصورة النهائية للاستبانة :

على إثر تنقيح الاستبانة بناءً على مقترحات المحكمين ، وملاحظات المسؤولين في الرئاسة العامة لتعليم البنات بالملكة ، وآراء المشرفات التربويات والمعلمات المشاركات في العينة الاستطلاعية أصبحت الاستبانة تضم ٢٧ فقرة . ومن بين هذه الفقرات هناك ٢٤ فقرة من نوع الاختيار من متعدد تقيس المحاور الثلاثة الأولى بواقع ثمان فقرات لكل محور ، وثلاث فقرات على هيئة أسئلة مفتوحة تقيس المحور الرابع . ومحاور المقياس هي :

المحور الأول : **أهداف الإشراف التربوي ووظائفه.** وتمثله الفقرات رقم ٥ ، ٧ ، ٨ ، ١٢ ، ١٥ ، ١٦ ، ١٨ ، ٢٣ .

المحور الثاني : **الأساليب المتبعة في الإشراف التربوي** ، وتقيسه الفقرات رقم ١ ، ٣ ، ٩ ، ١١ ، ١٤ ، ١٧ ، ٢٠ ، ٢٢ .

المحور الثالث : **أدوار المشرفة التربوية ومهامها** ، وتقيسه العبارات رقم ٢ ، ٤ ، ٦ ، ١٠ ، ١٣ ، ١٩ ، ٢١ ، ٢٤ .

المحور الرابع : **مشكلات الإشراف التربوي** ، وتقيسه الفقرات ٢٥ ، ٢٦ ، ٢٧ .

وقد أرفقت الاستبانة في صورتها النهائية في الملحق رقم ٢ . كما تم عرض المحاور والعبارات المطابقة لكل منها في الملحق رقم ٣ .

الخطوة الرابعة - التحقق من صدق الاستبانة وثباتها :

الصدق : جرى التحقق من صدق محتوى الاستبانة بعرضها على السادة المحكمين وتعديل فقراتها على ضوء ملاحظاتهم واقتراحاتهم . كذلك تم تطبيق الاستبانة بصورة أولية على عينة عشوائية استطلاعية قوامها ٥٠ معلّمةً في إحدى المدارس الابتدائية الحكومية . وقد طُلب من المستجيبات توخي أقصى قدر من الصراحة والوضوح عند الإجابة عن بنود الاستبانة .

وفي ضوء نتائج التطبيق المبدئي للاستبانة قام الباحث بتعديل الفقرات بما يضمن وضوحها وسلامتها اللغوية تحقيقاً لمتطلبات صدق محتوى المقياس .

الثبات : تم توزيع الصورة المنقحة للاستبانة على أفراد العينة الاستطلاعية بعد مرور ثلاثة أسابيع على التطبيق الأول . وقد وجد الباحث أن معامل الارتباط بين التطبيقين يساوي ٠,٨٧ ، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ لأفراد العينة البحثية . كما استخدم الباحث معادلة كرونباخ - ألفا لتحديد معامل ثبات الاتساق الداخلي للاستبانة ، حيث بلغ معامل الثبات ٠,٩١ ، وهي قيمة عالية تدل على ثبات المقياس .

٣-٤ تطبيق الاستبانة :

اتبع الباحث الخطوات التالية في تطبيق الأداة البحثية :

- ١- مخاطبة الإدارة العامة لتعليم البنات بالمنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية بشأن إمكانية تطبيق الاستبانة في المدارس الابتدائية الحكومية الواقعة ضمن نطاق العينة . وقد جاء ردّ الإدارة بالموافقة ، وأُرفعت نسخة منه في الملحق رقم ٤ .
- ٢- توزيع الاستبانة على أفراد العينة البحثية من المعلّمات العاملات في المدارس الابتدائية ، وكذلك المشرفات المنتظمات في مكاتب الإشراف التربوي .

ولتشجيع المعلّـمات على تقديم استجابات صادقة عن فقرات الاستبانة تم إرفاق الاستبانة بخطاب ناشد فيه الباحث المشتركات في الدراسة توخي الدقة والأمانة العلمية في إجابتهن ، وطلب منهن عدم ذكر أسمائهن ، وطمأنهن بأن المعلومات المجمعة في الدراسة سوف تستخدم لأغراض البحث العلمي فحسب ، ولن يتم توظيفها خلافاً لذلك (الملحق رقم ٢) .

٣- المتابعة الشخصية من جانب الباحث لعملية التطبيق . فقد قام الباحث بصفة شخصية بالمتابعة مع المدارس المشتركة في الدراسة ، وناقش المعلّـمات ، وحثهن على الإجابة بأكبر قدرٍ من الشفافية والموضوعية . كما دأب على التواصل عبر الهاتف و الفاكس مع مديرات مدارس العينة والمشرفات ، للتأكد من أن عملية توزيع الاستبانات على أفراد العينة ، وتعبئتها ، تسيران بصورةٍ طبيعية ، مع التنبيه المستمر على أهمية استلام الاستبانات المعبأة في المواعيد المتفق عليها مسبقاً مع الإدارات التعليمية .

وبغرض حساب النسب المئوية لاستجابات أفراد العينة لفقرات الاستبانة رصد الباحث

رقماً محدداً لكل خانة من خانات التقدير في الاستبانة كما يلي :

الرقم ٥ ، ويشير إلى مستوى تحقّق الأداء بدرجةٍ ممتازةٍ .

الرقم ٤ ، ويشير إلى مستوى تحقّق الأداء بدرجةٍ جيدةٍ جداً .

الرقم ٣ ، ويشير إلى مستوى تحقّق الأداء بدرجةٍ جيدةٍ .

الرقم ٢ ، ويشير إلى مستوى تحقّق الأداء بدرجةٍ مقبولةٍ .

الرقم ١ ، ويشير إلى مستوى تحقّق الأداء بدرجةٍ ضعيفةٍ .

وتم حساب النسب المئوية لاستجابات أفراد العينة على كل خانة من خانات التقدير

عن طريق حساب تكرارات الأرقام المطابقة لكل خانة وقسمة الناتج على عدد أفراد العينة .

أما البيانات والمعلومات المستقاة من واقع إجابات المشتركات في الدراسة عن أسئلة المحور الرابع فقد أُلحِضت للتحليل عبر حصر الأفكار المتضمنة في إجابات أفراد العينة عن البند المعني ، ثم ترتيب الأفكار حسب الأهمية . وعلى هذا المنوال أمكن استخراج كافة نتائج الدراسة الميدانية .

٤-٤ عرض نتائج الدراسة على ضوء أسئلة البحث :

نتائج السؤال الأول :

ينص السؤال الأول على ما يلي : " ما واقع الإشراف التربوي في مدارس البنات الابتدائية بالمنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية ؟ " .

وللإجابة عن هذا السؤال تم تفريغ استجابات المعلمات والمشرفات لبنود الاستبانة التي تقيس المحور الأول والثاني والثالث فيها ، ثم احتساب نسبة الاستجابة لكل بند في كل خانة من خانات المقياس بالنسبة لفقرات كل محور .

وقد دُوِّنت النسب المئوية لاستجابات المعلمات والمشرفات الخاصة بالمحاور الثلاثة الأولى في الجداول ٣ - ٥ على التوالي . ولغرض التمييز تم عرض النسب المئوية للمعلمات بخط مستقيم بينما أدرجت النسب الخاصة بالمشرفات بخط مائل في الجداول المذكورة .

وبغرض تسهيل عرض نتائج الدراسة تم استعراض النتائج الخاصة بكل محور على حدة . كما تم احتساب النسبة الإجمالية للموافقة على العبارة بجمع النسبة المدونة تحت خانة " موافقة تماماً " مع النسبة المدونة أسفل خانة " موافقة " . وبالمثل جرى احتساب النسبة الإجمالية لعدم الموافقة على العبارة .

أولاً - أهداف الإشراف التربوي ووظائفه :

يتضح من الجدول ٣ المعروض أدناه أن المعلمات يوافقن بنسبة إجمالية قدرها ٩٤,٢ % على أن العلاقة بين المشرفة والمعلمة تتميز بشيوع المودة والاحترام بين الطرفين ، في حين تعارض ذلك نسبة ضئيلة من المعلمات لا تتجاوز ٢,٩ % . كما أن نسبة إجمالية من المعلمات قدرها ٩١,٧ % تتفق على أن المشرفة ترشد المعلمة لجوانب القوة والضعف في أدائها الصفي فيما لا تعارض ذلك سوى نسبة ضئيلة قدرها ٤,٦ % من المعلمات .

كما أبرزت المعلمات اتفاقاً بنسبة عالية (٧٨,٤ %) على أن توجيهات المشرفة التربوية في الموقف التعليمي المحدد تتسم بالتكامل مع توجيهاتها السابقة ، وتؤدي إلى تعزيزها . غير أن ١٤,٢ % من المعلمات المشتركات في الدراسة يرين خلاف ذلك . كذلك اتفقت المعلمات بنسبة عالية (٧٥,٤ % مقابل ١٥,٢ %) على القول بأن توجيهات المشرفة تساعدهن في تحقيق النمو المهني .

وفي السياق ذاته أظهرت المعلمات اتفاقاً بنسبة متوسطة قدرها ٦٣,٣ % على القول بأن المشرفة التربوية تطرح أفكاراً تعينهن في تخطيط المنهج الدراسي وتنفيذه . بيد أن حوالي ثلث المعلمات (٣٠,٤ %) لا يتفقن مع مضمون هذا القول . وبينما اتفقت أكثر من نصف المعلمات (٥٦,٣ %) على الرأي القائل بأن المشرفة التربوية تركز على تطوير أداء المعلمة دون أن تسعى لتصيّد أخطائها فإن أكثر من ثلث المعلمات (٣٦,٣ %) يعارضن ذلك .

كذلك لم تصل نسبة المعلمات اللاتي يرين بأن المشرفة تملك تصوراً واضحاً لأهداف الإشراف التربوي ووظائفه إلى النصف ، حيث بلغت ٤٧,١ % مقابل ١٦,٧ % . واللافت للنظر أن نصف المعلمات المشتركات في الدراسة (٥٠,٠ % مقابل ٤٤,٦ %) يعتقدن أن المشرفة لا تشركهن في تخطيط المنهج الدراسي .

جدول ٣

النسب المئوية لاستجابات المعلمات والمشرفات لفقرات الاستبانة

الخاصة بأهداف الإشراف التربوي ووظائفه في مدارس البنات

النسب المئوية للاستجابات					
رقم العبارة	نص العبارة	موافقة تماماً	موافقة لا أدري	غير موافقة	غير موافقة تماماً
٥	تقدم المشرفة توجيهات مكملة ومعززة لتوجيهاتها في الزيارات السابقة	٢٢,١	٥٦,٣	٧,٤	١١,٣
		١١,٣	١٣,١	٢,٤	٢,٥
٧	تعامل المشرفة المعلمة بمودة واحترام	٤٧,٥	٤٦,٧	٢,٨	١,٣
		١٢,٥	١٠,٠	٢,٥	٠,٠
٨	تركز المشرفة على تطوير أداء المعلمة دون السعي لتصيد أخطائها	٢٤,٢	٣٢,١	٧,٥	٢٨,٣
		١٣,١	١١,٣	٢,٤	٢,٥
١٢	تساعد توجيهات المشرفة في تحقيق النمو المهني للمعلمة	٢٩,٦	٤٦,٣	٩,١	١٠,٨
		٦٦,٣	٣١,٣	٢,٤	٠,٠
١٥	تعمل المشرفة على إرشاد المعلمة لنواحي القوة والضعف في أدائها الصفّي	٣٠,٠	٦١,٧	٣,٧	٣,٨
		٧٨,١	٢٠,٠	٠,٠	١,٢
١٦	تقوم المشرفة بإشراك المعلمة في تخطيط المنهج الدراسي	١٦,٧	٢٧,٩	٥,٤	٣٨,٣
		٤٥,٠	٤١,٣	٤,٩	٧,٥
١٨	تملك المشرفة تصوّراً واضحاً لأهداف الإشراف التربوي ووظائفه	١٢,٥	٣٤,٦	٣٦,٢	١٢,١
		٦٦,٣	٢٨,١	١,١	١,٣
٢٣	تقدم المشرفة أفكاراً تعين المعلمة في تخطيط المنهج وتنفيذه	١٣,٣	٥٠,٠	٦,٣	١٧,٩
		٦٦,٣	٢٥,٠	٣,٦	٣,٨

أما بالنسبة لرأي المشرفات المشتركات في الدراسة في أهداف الإشراف التربوي ووظائفه كما يتضح من معطيات الجدول ٣ ، فإن الغالبية الساحقة منهن يتفقن مع عبارات هذا المحور ، حيث تراوحت نسب الاتفاق بين ٩٨,٨% للفقرة ١٥ كأعلى نسبة اتفاق ، و ٨٦,٣% للفقرة ١٦ كأدنى نسبة .

ثانياً - الأساليب المتبعة في الإشراف التربوي :

انطلاقاً من واقع البيانات المبينة في الجدول ٤ يمكن القول بأن كافة المعلمات أفراد العينة البحثية تقريباً (٩٩,٢%) يجمعن على أن المشرفة التربوية تعقد لقاءً مع المعلمة بعد كل زيارة صفية لمناقشة ملاحظاتها حول الموقف التعليمي ، وأن ٩٢,٥% منهن يعتقدن بأنهن يعملن على تحسين أدائهن في الصف وفقاً لتوجيهات المشرفات التربويات .

غير أن نسبة من المعلمات تزيد قليلاً عن النصف (٥٩,٢%) يتصورن أن المشرفة تمّدد للمعلمة يد العون في تشخيص مشكلات التعلم الصفّي ، في حين أن نسبة من المعلمات تقل عن الثلث يعتقدن بخلاف ذلك .

ويلاحظ من الجدول ٤ أن موقف المعلمات من الأساليب الإشرافية التي تنتهجها المشرفات يكاد يتسم بالحياد . ويمكن أن نستشف ذلك من واقع إجاباتهن على الفقرات ١ و ٣ و ٢٢ . فهناك ٤٣,٣% من المعلمات اللاتي يرين أن المشرفة تؤدي عملها وفقاً لخطة تراعي احتياجات المعلمة النفسية والإنسانية بينما تعتقد نفس النسبة بنقيض ذلك .

جدول ٤

النسب المئوية لاستجابات المعلمات والمشرفات لفقرات الاستبانة

الخاصة بالأساليب المتبعة في الإشراف التربوي بمدارس البنات

النسب المئوية للاستجابات					
الرقم	نص العبارة	موافقة			
		موافقة تماماً	موافقة لا أدري	غير موافقة	غير موافقة تماماً
١	تؤدي المشرفة عملها وفقاً لخطة تراعي احتياجات المعلمة النفسية والإسانية	١٤,٥	٢٨,٨	١٣,٤	٢٦,٦
		٥٦,٣	٣٨,٨	٣,٦	١,٣
٣	توظف المشرفة أدوات مناسبة ومتنوعة لملاحظة أداء المعلمة في الصف	١٠,٠	٢٦,٧	٢٦,٦	٢٨,٨
		٥٦,٣	٣٥,٠	٤,٩	٢,٥
٩	تساعد المشرفة التربوية المعلمة على تشخيص مشكلات التعلم الصفّي	١٥,٠	٤٤,٢	١١,٦	٢٢,٥
		٧٢,٥	٢١,٣	٤,٩	١,٣
١١	تعقد المشرفة لقاءً مع المعلمة بعد كل زيارة صفية لمناقشة ملاحظاتها حول الدرس	٦١,٣	٣٧,٩	١,٠	١,٨
		٨٨,٨	٨,٨	٢,٤	٠,٠
١٤	تعمل المعلمة على تحسين أدائها في الصف وفقاً لتوجيهات المشرفة التربوية	٤٠,٨	٥١,٧	١,٦	٣,٨
		٤١,٣	٥٢,٥	١,٢	٢,٥
١٧	تقدم المشرفة دروساً نموذجية لمساعدة المعلمات على تحسين أدائهن الصفّي	١٧,١	٢٧,٥	٦,٦	٢٥,٠
		٥٣,٨	٢٨,٨	١,١	١٥,٠
٢٠	تبلغ المشرفة التربوية المعلمة بموعد زيارتها قبل تاريخ الزيارة بوقت كافٍ	١٢,٥	٧,٩	٠,٨	٣٠,٠
		١٦,٣	٢٧,٥	٢,٤	٤٢,٥
٢٢	تستخدم المشرفة أساليب حديثة في الإشراف التربوي تعكس خبرتها المتطورة	١١,٧	٢٦,٧	٢٢,٠	٢٨,٨
		٦٢,٥	٢٨,٨	٣,٧	٥,٠

وبالمثل انقسمت المعلمات بين مؤيدات (بنسبة ٣٦,٧ %) للفكرة القائلة بأن المشرفة توظف أدوات مناسبة ومتنوعة لملاحظة أداء المعلمة في الصف ، ومعارضات بنفس النسبة لهذه الفكرة ، وكذلك حول القول بأن المشرفة تستخدم أساليب حديثة في الإشراف تعكس خبرتها المتطورة (٣٨,٤ % مقابل ٣٩,٦ %) .

غير أن أكثرية المعلمات (بنسبة ٧٨,٨ %) يناهضن القول بأن المشرفات يبلغن المعلمات بموعد زيارتهن الصفية قبل تاريخ الزيارة بوقت كاف ، بينما تعتقد ٢٠,٤ % من المعلمات برأي مغاير لذلك . كما أن المعلمات يعارضن بأكثرية بسيطة (٤٨,٨ %) الرأي بالقول بأن المشرفات يقدمن دروساً نموذجاً لمساعدتهن على تحسين أدائهن الصففي فيما تميل ٤٤,٦ % منهن إلى الإقرار بالمساعدة التي تقدمها لهن المشرفات في تحسين الموقف التعليمي .

أما بخصوص موقف المشرفات من الأساليب التي يتبعنها في الإشراف التربوي على المعلمات فإن غالبيتهن يتفقن مع مضمون العبارات المتعلقة بهذا المحور ، حيث تأرجحت نسبة الاتفاق بين ٩٧,٦ % للفقرة ١١ كأعلى نسبة اتفاق ، و ٨٢,٦ % للفقرة ١٧ كأدنى نسبة . والاستثناء الوحيد يتمثل في إقرار أغلبية بسيطة من المشرفات (٥٣,٨ % مقابل ٤٣,٨ %) بأنهن لا يبلغن المعلمات بمواعيد زيارتهن الصفية قبل تواريخ الزيارات بوقت كاف .

ثالثاً - أدوار المشرفة التربوية ومهامها :

يلاحظ من الجدول ٥ بأن جميع المعلمات تقريباً (٩٩,٢ %) يقرن بأن المشرفة توجه الملاحظات لهن أثناء اللقاء المنفرد بينهما بعد انتهاء الدرس . كما أنهن يعترفن بنسبة متوسطة (٦٥,٩ % مقابل ٢٢,٩ %) بأن المشرفات يشجعنه على تقديم مقترحاتهن وتصوراتهن لتطوير الموقف التعليمي ، وبنسبة ٦٥,٠ % مقابل ١٢,٥ % على أن المشرفات

يتبعن أسلوباً موضوعياً وشاملاً في تقييم أدائهن ، وبنسبة ٦٠,٤ % مقابل ٣٢,١ % على أن المشرفات يضعن خططاً مشتركة معهن لتطوير أدائهن في الدروس اللاحقة .

وينسب أقل من التوافق تقرر المعلمات بأن المشرفات يشركنهن في تقييم أدائهن الصفي (٥١,٧ % مقابل ٣٧,٥ %) ، وأن المشرفات يمتلكن خبرات متنوعة تؤهلن للاطلاع بالمهمات الإشرافية الموكلة إليهن (٥١,٣ % مقابل ١٦,٧ %) .

بيد أن نسبة لا بأس بها من المعلمات (٤٤,٢ % مقابل ٣٨,٨ %) يعتقدن بأن المشرفات يركزن في التقييم على الجوانب النظرية للإشراف التربوي على حساب النواحي التطبيقية . كما أن هناك (٥٠,٤ % مقابل ٣٦,٣ %) من المعلمات ممن يتصورن أن المشرفات لا يعملن على خلق بيئة صفية تشجع الطالبات على التعلم والتحصيل .

أما رأي المشرفات التربويات في العبارات التي تصف أدوارهن ومهامهن الإشرافية فتوجد نسب اتفاق كبيرة بينهن على مضمون هذه العبارات ، وتتراوح هذه النسب بين ٩٧,٦ % للعبارة ٦ كأعلى نسبة اتفاق ، و ٨٠,٠ % للعبارة ٢١ كأدنى نسبة . غير أن المشرفات يتفقن مع المعلمات (بنسبة ٨٠,٠ % مقابل ١٦,٣ %) على أنهن يؤكدن على الجوانب النظرية للإشراف التربوي ، ويولين اهتماماً أقل لتطبيقاته العملية (الجدول ٥) .

ثانياً - نتائج السؤال الثاني :

ينص السؤال البحثي الثاني على ما يلي : " ما أهم المشكلات التي تواجه الإشراف التربوي في مدارس البنات الابتدائية بالمنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية ؟ " . وللإجابة عن هذا السؤال تم فرز أهم المشكلات الواردة في استجابات المعلمات والمشرفات على الأسئلة المفتوحة في الاستبانة (٢٥ ، ٢٦ ، ٢٧) وعرضها بالترتيب حسب أهمية كل فقرة ووفقاً لمحاور الاستبانة في الجدول ٦ .

جدول ٥

النسب المئوية لاستجابات المعلمات والمشرفات لفقرات الاستبانة
الخاصة بأدوار المشرفة التربوية ومهامها في مدارس البنات

الرقم	نص العبارة	النسب المئوية للاستجابات			
		موافقة تماماً	موافقة	لا أدري	غير موافقة تماماً
٢	تعمل المشرفة على إشراك المعلمة في تقويم أدائها الصفّي	١١,٧	٤٠,٠	١٠,٨	٢٩,٢
		٣٨,١	٥٠,٠	٣,٧	٧,٥
٤	تتبع المشرفة أسلوباً موضوعياً وشاملاً في تقويم أداء المعلمة	٢٠,٠	٤٥,٠	٢٢,٤	٨,٨
		٥٧,٥	٣٧,٥	٢,٥	١,٣
٦	توجه المشرفة الملاحظات للمعلمة أثناء اللقاء الفردي بينهما بعد الدرس	٥٩,٢	٤٠,٠	٠,٤	٠,٤
		٨٧,٥	١٠,٠	٢,٥	٠,٠
١٠	تضع المشرفة خططاً مشتركة مع المعلمة لتطوير أدائها في الدروس اللاحقة	١٤,٦	٤٥,٨	٧,٥	٣٠,٨
		٧٠,٠	٢٦,٣	٢,٤	١,٣
١٣	تملك المشرفة التربوية خبرات متنوعة تؤهلها للقيام بالمهام الإشرافية	١٧,٥	٣٣,٨	٣٢,١	١٣,٣
		٤٧,٥	٤٢,٥	٠,٠	٧,٥
١٩	تشجّع المشرفة المعلمة على تقديم مقترحاتها وتصوراتها لتطوير الموقف التعليمي	١٩,٢	٤٦,٧	١١,٢	١٧,١
		٨١,٣	١٢,٥	٣,٦	١,٣
٢١	تعمل المشرفة على خلق بيئة صفية تشجّع الطالبات على التعلم والتحصيل	١٠,٠	٢٦,٣	١٣,٢	٣٣,٨
		٤٧,٥	٣٢,٥	٦,٢	١٢,٥
	تركّز المشرفة على الجوانب النظرية	١٣,٨	٣٠,٤	١٧,٥	٣٠,٨
٢٤	للإشراف التربوي دون التطبيقية	٧,٥	٨,٨	٣,٧	٤٧,٥
		٣٢,٥			

جدول ٦

مشكلات الإشراف التربوي في مدارس البنات من منظور المعلمات والمشرفات

محاوِر الإِشْرَاف	المعلّمات	المشرفات
أساليب الإِشْرَاف	● غياب الأسلوب الشامل للإِشْرَاف	● قِدم الأساليب المُستخدَمة وعِقمها
	● غياب الخطط المُشتركة بين الطرفين	● صُعوبة تنفيذ الخطط المُشتركة
	● التركيز على السجلات والملاحظات	● عِدم مُلاءمة توقيت تقويم الأداء
	● الشكل الرسمي والروتيني للإِشْرَاف	● المعوقات الإداريّة والمكتبيّة والفنيّة
	● الطابع المفاجئ والروتيني للزيارات	● قِلّة الزيارات الصّفيّة للمعلّمة
مهام المُشْرِفة	● التركيز على النقد وتصيّد الأخطاء	● إهمال المعلّمة لتوجيهات المُشْرِفة
	● غياب الدروس النموذجيّة الجيدة	● عِدم رغبة المعلّمة في التّجديد
	● المُتابَعة الآليّة لأداء المعلّمة	● عِدم تقبل بعض المعلّمت للملاحظات
	● عِدم الاهتمام بمرود الموقف التّعليمي	● رفض المعلّمت تكرار الزيارة الصّفيّة
	● تكليف المعلّمة بمهام ثانويّة إضافيّة	● تغليب الجوانب النّظريّة في الإِشْرَاف
العلاقة بين المعلّمة والمُشْرِفة	● عِدم مُراعاة المُشْرِفة لحاجات المعلّمة	● عِدم وعي المعلّمة بدور المُشْرِفة
	● غياب اللّقاءات الدورية بين الطرفين	● ميل المعلّمة للنفور من المُشْرِفة
	● نزوع المُشْرِفة نحو التّعالّي والتسلّط	● خوف المعلّمة الدائم من عِدم تقدير جهودها من جانب المُشْرِفة
	● السّلبيّة والروتينيّة والجفاف في	● هيمنة أجواء الشّكوك وعِدم الثّقة
	● العلاقة بين المعلّمة والمُشْرِفة	● في العلاقة بين المعلّمة والمُشْرِفة

٥-٤ مناقشة نتائج الدراسة الميدانية :

تبيّن نتائج الدراسة الميدانية أن هناك تبايناً واضحاً في آراء المعلمات والمشرفات المتصلة بأهداف الإشراف التربوي في مدارس البنات وأساليبه ، وأدوار المشرفة ومهامها . وتأتي هذه النتائج منسجمةً مع النتائج التي توصلت إليها الرميح (١٩٨٦) بخصوص واقع الإشراف التربوي في مدارس البنات ، وكذلك مع النتائج التي خلصت إليها الدراسة التي أعدتها إدارة الإشراف التربوي بمنطقة الرياض (١٩٩٧) حول مشكلات الإشراف التربوي .

بيد أن نتائج الدراسة الحالية لا تتفق تماماً مع خلاصة دراسة حمد (١٩٩٣) التي أكدت على أن وضوح أهداف الإشراف التربوي هو أحد عناصر القوة في عمل مكاتب الإشراف ، حيث كشف البحث الراهن عن أن المعلمات والمشرفات على حدٍ سواء لا يمتلكن وعياً كافياً بالأهداف الفعلية للإشراف التربوي ، ولا يحملن تصوراً واضحاً لكيفية تفعيل العمل الجماعي المشترك لوضع الخطط الإشرافية موضع التنفيذ خدمةً لهذه الأهداف .

فمع أن المعلمات يعترفن بأن المشرفات التربويات يعملن على إرشادهن لجوانب القوة والضعف في الموقف التعليمي الصفّي ، وأن هذه الإرشادات والتوجيهات تساعدن ، بشكل أو بآخر ، على تحقيق النمو المهني ، إلا أنهن بالمقابل يؤكدن غياب خطة شاملة ومتكاملة للإشراف التربوي في مدارس البنات تعمل باتجاه تحقيق النمو المهني للمعلمة بعيداً عن الأساليب الروتينية السائدة في الممارسات الإشرافية المتمثل في فحص سجلات المعلمة ، وتدوين الملاحظات ، وإطلاع المعلمة عليها في اللقاءات المنفردة بعد الزيارة الصفية .

لقد خلقت الممارسات الميدانية للمشرفات اعتقاداً في أوساط المعلمات بأن المشرفة تؤدي المهام الموكلة لها بصورة روتينية تخلو من لمسات الإبداع ، وأنها تفتقر إلى الحماس في مساعدة المعلمة في البحث عن وسائل محددة تعينها على تطوير أدائها الصفّي ، وتقود إلى

تحسين الموقف التعليمي . وقد برزت هذه القناعة لدى المعلمات من واقع رصدن لرودود أفعال المشرفات إزاء الموقف التعليمي ، حيث تنزع المشرفة نحو المتابعة الآلية لسيرورة الموقف الصفي بدون الاهتمام الكافي بجودته ومردوده الفعلي على العملية التعليمية .

كما أن الدراسة كشفت عن وجود ثغرات في العلاقة بين المعلمة والمشرفة تتم عن غياب عناصر الثقة المتبادلة في العلاقة القائمة بين طرفي العملية الإشرافية . فالمعلمات يرين أن المشرفات لا يراعين حاجاتهن الإنسانية والنفسية ، وينزعن إلى التعامل معهن بجفاف وفتور ، ويصدرن الأوامر لهن بدون مراعاة مشاعرهن وأحاسيسهن . وتتوافق هذه الرؤية مع النتائج التي توصلت إليها المنيف (١٩٩٥) في دراستها الخاصة بدور مشرفات المواد الدينية من منظور المعلمات والمديرات في مدارس البنات المتوسطة بمدينة الرياض .

أما المشرفات فيعتقدن بدورهن أن المعلمات لا يعين أدوار المشرفة ، وينظرن إليها بعين الحذر والشك ، ويركزن على دورها التقويمي بدون الالتفات إلى فاعليته في تحقيق النمو المهني للمعلمة ، وتطوير الموقف التعليمي الصفي .

إن نتائج الدراسة الحالية تدعم الفكرة القائلة بضرورة تطوير أساليب الإشراف التربوي . فقد تغيرت مسميات الإشراف في المملكة العربية السعودية لكن الواقع الراهن للإشراف بقي على حاله دون تغيير .

فلا زالت المشرفات ينفذن الزيارات الصفية بدون أي تخطيط يذكر ، ويكررن من هذه الزيارات بدون السعي لمساعدة المعلمة على تشخيص مشكلات التعلم الصفي ، وتقديم الحلول الكفيلة بتلافيها في المواقف الصفية اللاحقة . ولا زالت الدروس النموذجية التي تقوم المشرفات بمحاكاتها في الصف بعيدةً عن الواقع الفعلي للممارسات التدريسية ، وهذا مايرى الباحث

بأنه السبب في استمرارية بروز مشكلات الإشراف رغم اختلاف بيئة التعلم وظروفه وملايساته .

ويتصور الباحث أن هناك العديد من الأسباب التي ساهمت في تكريس هذا الوضع رغم الإيجابيات الجلية لعملية الإشراف التربوي ، ودورها البارز في رفد العملية التعليمية بكوادر نسائية مهنية تضع كافة إمكانياتها لخدمة أهداف التعليم في المملكة العربية السعودية . ومن بين هذه الأسباب انعدام التأهيل التربوي للمعلمة ، وضعف خبراتهن التدريسية . فالغالبية العظمى من المعلمات المشتركات في الدراسة لا يمتلكن مؤهلات جامعية تربوية ، وأكثريتهن عملن في التدريس أقل من عشر سنوات . والأمر نفسه ينطبق على المشرفات اللاتي تقل الخبرة الإدارية والتدريسية لأكثرهن عن عشر سنوات ، وهن متقلات بنصاب عال من المعلمات ، وبأعباء إدارية كثيرة ، ولم يتسن لهن حضور دورات تدريبية وتأهيلية كافية تساعدن في صقل المهارات الإشرافية ، والإلمام بأساليب الإشراف الحديثة ، وتوظيفها لتطوير الممارسات الإشرافية الفعلية في الميدان .

ومن شأن هذا الوضع أن يستحث التوجه إلى نمط جديد من الإشراف يقوم على تفعيل العلاقة بين المشرفة والمعلمة ، وخلق أساس متين قائم على توحيد تصورات أطراف العملية التربوية حول أهداف الإشراف ووظائفه ، وأدوار المشرفة والمعلمة ، وترسيخ أجواء الاحترام المتبادل بين الطرفين ، وتوليد الرغبة المشتركة في تحسين الموقف التعليمي .

وبإمكان الإشراف العيادي أن يؤدي دوراً هاماً في سد الثغرات الإشرافية ، خصوصاً أن هذا النمط من الإشراف ، كما سبق ذكره ، يتوجه إلى مد يد العون للمعلمات وتوجيههن نحو تحسين التدريس الصفّي عن طريق تنظيم لقاءات محددة الأهداف بين المشرفة والمعلمة تساهم في إبراز مهارات التدريس التي بحاجة إلى تطوير ، ووضع الخطط الرامية إلى

معالجتها وصولاً إلى تطوير أداء المعلمة ، وتحسين واقع الإشراف الفعلي ، وتفادي المشكلات المصاحبة دوماً للإشراف التربوي ، والتي تمت مناقشتها في الدراسة الحالية .

ملخص البحث ونتائجه وتوصياته

يستهدف البحث الحالي الوقوف على واقع الإشراف التربوي ومشكلاته في مدارس البنات الابتدائية بالمنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية .

قام الباحث بتحديد مشكلة البحث في السؤالين التاليين :

- ١- ما واقع الإشراف التربوي في مدارس البنات الابتدائية بالمنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية ؟
- ٢- ما مشكلات الإشراف التربوي في مدارس البنات الابتدائية بالمنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية ؟

وللإجابة عن هذين السؤالين انتهج الباحث الخطوات التالية :

- ١- استعراض الأدبيات التربوية المتعلقة بالإشراف التربوي من حيث فلسفته ، وأهدافه ، ووظائفه ، وأساليبه ، وأدواته ، ومهام المشرف وأدواره المتعددة في العملية التعليمية .
- ٢- تحليل الوضع الراهن للإشراف التربوي ، ورصد مشكلاته في المملكة العربية السعودية بصفة عامة ، وفي مدارس البنات الابتدائية بصفة خاصة .
- ٣- فرز المحاور الأساسية للإشراف التربوي ، وهي :
 - ٣-١ أهداف الإشراف التربوي ووظائفه .
 - ٣-٢ الأساليب المتبعة في الإشراف التربوي .
 - ٣-٣ أدوار المشرفة التربوية ومهامها .
- ٤- بناء أداة الدراسة وفقاً لمحاور الإشراف التربوي .
- ٥- التأكد من صدق الاستبانة وثباتها بالطرق المناسبة .

٦- المعالجة التحليلية الكمية للبيانات البحثية .

٧- عرض النتائج على ضوء أسئلة البحث ومناقشتها .

ولتقصي الواقع الفعلي للإشراف التربوي ومشكلاته في مدارس البنات الابتدائية بالمملكة عمد الباحث إلى تصميم استبانة من ٢٧ عبارة في ضوء محاور الإشراف الأساسية ، وعرضها على خمسة عشر محكماً من الأساتذة المختصين وذلك للتحقق من صدق محتواها ، كما قام بقياس ثباتها بطرق عديدة مختلفة ، حيث اتضح أن أداة البحث تمتلك مستوى عال من الصدق والثبات يمنح نتائجها المصدقية والموثوقية .

وتم تطبيق الاستبانة على عينة اختيرت بطريقة عشوائية من المعلّات والمشرفات العاملات في المدارس الابتدائية بالمنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية بواقع ٢٤٠ معلمة ، و ٨٠ مشرفة . كما تم توظيف المعايير الإحصائية السليمة لتحليل المعطيات البحثية باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) .

وقد أفضى تحليل البيانات البحثية إلى استخلاص النتائج الأساسية التالية :

- ١- يفتر الإشراف في مدارس البنات الابتدائية إلى وجود خطة شاملة ومتكاملة لتحقيق النمو المهني للمعلمة ، وتحسين الواقع الفعلي للإشراف التربوي بالمملكة ، وحل مشكلاته .
- ٢- يوجد تباين جلي في آراء المعلمات والمشرفات الخاصة بأهداف الإشراف التربوي في مدارس البنات بالمملكة من حيث أهدافه ، ووظائفه ، وأساليبه ، وأدوار المشرفة ومهامها .

٣- أن بعض المعلمات والمشرفات لا يمتلكن وعياً كافياً بالأهداف المرجوة من الإشراف التربوي ، ولا يحملن تصوراً ملموساً لكيفية تطوير العمل الجماعي المشترك لوضع الخطط الإشرافية موضع التطبيق بما يحقق أهداف الإشراف .

٤- توجد بعض الثغرات السلبية في العلاقة القائمة بين المشرفات والمعلمات رغم الجوانب الإيجابية للإشراف التربوي في مدارس البنات بالمملكة العربية السعودية .

التوصيات :-

بناءً على ما تقدّم يوصي الباحث بما يلي :

١- تطوير الأساليب المعتمدة في الإشراف التربوي بمدارس البنات الابتدائية في المملكة العربية السعودية عن طريق التحول إلى أسلوب الإشراف العيادي الذي يركز على قيام المشرفة والمعلمة بصياغة أهداف واضحة والعمل على تحقيقها من خلال الجهود المشتركة .

٢- العمل على تطبيق تجربة المشرفة المقيمة في المدرسة الابتدائية بغرض تسهيل التواصل بين المشرفة والمعلمة وتفادي الكثير من المشكلات المصاحبة للعمل الإشرافي .

٣- تكثيف اللقاءات الدورية المشتركة بين المشرفات والمعلمات والمديرات في المدارس الابتدائية بغرض توحيد تصورات هذه الأطراف حول أهداف الإشراف التربوي وأساليبه .

٤- تفعيل العلاقة بين المشرفة والمعلمة وترسيخ أجواء الاحترام المتبادل بين الطرفين التي تولّد الرغبة المشتركة في تشخيص مشكلات التعلم الصفي ، وإيجاد الحلول المناسبة لها .

٥- تقليل الأعباء الإدارية الموكلة إلى المشرفات وتخفيف نصابهن من المعلمات ، ومنحهن صلاحيات أكبر في تسيير عملية الإشراف التربوي ، واتخاذ الإجراءات الكفيلة بتحسينها .

٦- رفع مستوى التأهيل التربوي والمهني للمعلمة ، وصقل خبراتها التدريسية من خلال الدورات التدريبية والتأهيلية الرامية إلى تبصيرها بأدوارها ومهامها في العملية الإشرافية .

قائمة المراجع

أولاً - المراجع العربية :

إدارة الإشراف التربوي بمنطقة الرياض (١٩٩٧) . واقع الإشراف التربوي بالمملكة العربية السعودية بين النظرية والتطبيق : دراسة تحليلية . الرياض : المملكة العربية السعودية ، الرئاسة العامة لتعليم البنات ، إدارة تعليم البنات بمنطقة الرياض ، إدارة الإشراف التربوي بمنطقة الرياض .

الإدارة العامة للأبحاث والمناهج (١٩٧٩) . انتقاء أهداف التوجيه التربوي . المملكة العربية السعودية ، وزارة المعارف ، الإدارة العامة للأبحاث والمناهج .

الإدارة العامة للتوجيه التربوي والتدريب (١٩٨٨) . نتيجة استطلاع رأي العاملين في الميدان عن التوجيه التربوي . الرياض : المملكة العربية السعودية ، وزارة المعارف ، الإدارة العامة للتوجيه التربوي والتدريب .

الإدارة العامة للتوجيه والإشراف التربوي (بدون تاريخ) . دليل العمل في مكاتب التوجيه التربوي . المملكة العربية السعودية ، الرياض : مطابع الطيار للأوفست .

الأكليبي ، فهد (٢٠٠١) . اتجاهات المشرفين التربويين نحو مهنة التدريس . المجلة التربوية (جامعة الكويت) ، ١٥ (٥٩) ، ٦٥ - ٩٦ .

البابطين ، عبد الرحمن (١٩٩٩) . مشكلات المشرف التربوي أثناء تطبيق الأساليب الإشرافية بالتعليم العام . رسالة التربية وعلم النفس ، ١٠ ، ١٠٣ - ١٣٦ .

البابطين ، عبد العزيز (١٩٩٥) . مدى أهمية أساليب التوجيه التربوي ومدى تطبيقها في الميدان من وجهة نظر موجهي المواد الدراسية في مدينة الرياض . التربية المعاصرة ، ١٢ (٣٨) ، ٢٦٠ - ٢٧٦ .

بوردمان ، تشارلز (١٩٨٤) . الإشراف الفني في التعليم . ترجمة : الدكتور وهيب سمعان وآخرون . القاهرة : مكتبة النهضة المصرية .

توفيق ، توفيق (٢٠٠٠) . الإتجاه نحو علم النفس لدى عينة من طلبة وطالبات جامعة البحرين . المجلة التربوية (جامعة الكويت) ، ١٥ (٥٧) ، ٢٣٩ - ٢٦٥ .

حمد ، جهير (١٩٩٢) . تقويم الكفاءة الداخلية لمكاتب التوجيه التربوي بالرئاسة العامة لتعليم البنات في المنطقة الوسطى بالمملكة العربية السعودية . رسالة ماجستير غير منشورة : الرياض : المملكة العربية السعودية .

الخطيب ، رداح و الخطيب ، أحمد و الفرخ ، وجيه (١٩٩٦) . الإدارة والإشراف التربوي : اتجاهات حديثة (الطبعة الثالثة) . الرياض : مطابع الفرزدق التجارية .

الدويك ، تيسير و ياسين ، حسين و عدس ، محمد و الدويك ، محمد (١٩٩٨) . أسس الإدارة التربوية والمدرسية والإشراف التربوي (الطبعة الثانية) . عمان : دار الفكر للنشر والتوزيع .

الرئاسة العامة لتعليم البنات (بدون تاريخ) . دليل العمل في مكاتب التوجيه التربوي . الرئاسة العامة لتعليم البنات : الإدارة العامة للإشراف التربوي .

الرئاسة العامة لتعليم البنات (١٩٦١) . تقرير وإحصائيات عامة عن التعليم السنوي خلال عامي ٨٠ - ٨١ مع نتيجة امتحان الشهادة الابتدائية لمدارس البنات لعام ٨١ - الدور الأول . الرئاسة العامة لتعليم البنات : شعبة الإحصاء .

الرئاسة العامة لتعليم البنات (١٩٩٨) . تقرير عن تطور الإدارة العامة للإشراف التربوي . الرئاسة العامة لتعليم البنات : الإدارة العامة للإشراف التربوي .

الرئاسة العامة لتعليم البنات (١٩٩٩) . تعليم المرأة في المملكة العربية السعودية خلال مائة عام : ١٣١٩ - ١٤١٩ هـ . الرياض ، المملكة العربية السعودية : الرئاسة العامة لتعليم البنات .

الراشد ، أحمد (١٩٩١) . تطوير نظام الإشراف التربوي في المملكة العربية السعودية في ضوء اتجاهاته الحديثة . رسالة دكتوراة غير منشورة . القاهرة : كلية التربية ، جامعة عين شمس .

الرميح ، حصة (١٩٨٦) . دراسة لمشكلات التوجيه التربوي في المرحلة الابتدائية للبنات بمنطقة مدينة الرياض التعليمية . رسالة ماجستير غير منشورة . الرياض ، المملكة العربية السعودية : كلية التربية ، جامعة الملك سعود .

الزهراني ، عبد الله (١٩٩٤) . دور الموجه التربوي تجاه المعلم في الاتصال والتقويم والعلاقات الإنسانية . رسالة الخليج العربي ، ٥٢ ، ١٨١ - ١٨٨ .

السلوم ، أحمد (١٩٨٥) . الإدارة التعليمية في المملكة العربية السعودية (الطبعة الأولى) . الكتاب الأول ، الجزء الثاني . الرياض .

عبيدات ، ذوقان (١٩٨١) . تطوير برنامج الإشراف التربوي في الأردن . رسالة دكتوراة غير منشورة . القاهرة : كلية التربية ، جامعة عين شمس .

فيفر ، ايزابيل و دنلاب ، جين (١٩٩٧) . الإشراف التربوي على المعلمين : دليل لتحسين التدريس (الطبعة الثانية) . ترجمة : محمد ديراني و عمر الشيخ . عمان : الجامعة الأردنية ، عمادة البحث العلمي .

القحطاني ، ظافر (٢٠٠٠) . تقويم الممارسات الإشرافية لمشرفي الإدارة المدرسية من وجهة نظر مديري المدارس : دراسة ميدانية . رسالة ماجستير غير منشورة . الرياض ، المملكة العربية السعودية : كلية التربية ، جامعة الملك سعود .

مدانات ، أوجيني و كمال ، برزة (١٩٨٧) . الإشراف التربوي التعليمي . عمان : دار مجدلاوي للنشر .

المديرية العامة للتعليم بالمنطقة الغربية (١٩٧٩) . ندوة التوجيه التربوي الأولى في الطائف (١٦ - ١٨ / ١ / ١٣٩٩هـ) . جدة ، المملكة العربية السعودية : مطابع الثغر .

المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج (١٩٨٥) . الإشراف التربوي لدول الخليج العربي : واقع وتطويره . الرياض : مكتب التربية العربي لدول الخليج .

المغيدي ، الحسن (١٩٩٧) . معوقات الإشراف التربوي كما يراها المشرفون والمشرفات في محافظة الأحساء التعليمية . مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر ، ٦ (١٢) ، ٦٧ - ١٠٤ .

مقرّب ، علي (٢٠٠٠) . النمو المهني وحاجات الإشراف التربوي لمعلمي التعليم الابتدائي : دراسة ميدانية . مجلة البحث في التربية وعلم النفس (جامعة المنيا) ، ١٤ (٢) ، ٢٨ - ٩١ .

الملا ، بدرية و الأكرف ، صالح (١٩٩٧) . دراسة تقويمية لواقع الإشراف التربوي في المرحلة الابتدائية بدولة قطر . دراسات في المناهج وطرق التدريس (الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس) ، ٤٠ ، ٦٩ - ١٢٢ .

المنيف ، شيخة (١٩٩٥) . دور موجهات المواد الدينية كما تراه معلمات هذه المواد وموجهاتها والمديرات في مدارس البنات المتوسطة في مدينة الرياض . رسالة ماجستير غير منشورة . الرياض ، المملكة العربية السعودية : كلية الدراسات العليا ، جامعة الملك سعود .

نشوان ، يعقوب (١٩٩٢) . الإدارة والإشراف التربوي بين النظرية والتطبيق . عمان : دار الفرقان للنشر والتوزيع .

وزارة المعارف (١٩٨٨) . دليل الموجه التربوي . الرياض : المملكة العربية السعودية ، وزارة المعارف ، الإدارة العامة للتوجيه التربوي والتدريب .

الوكالة المساعدة للإشراف التربوي (٢٠٠٠) . البطاقة الإحصائية لمنسوبات الإشراف التربوي ومكاتب الإشراف التربوي بالمملكة لعام ١٤٢٠ / ١٤٢١ هـ . إشراف : موضي بنت فهد النعيم . الرياض : المملكة العربية السعودية ، الرئاسة العامة لتعليم البنات ، الوكالة المساعدة للإشراف التربوي .

الوكالة المساعدة للإشراف التربوي (٢٠٠٠) . لائحة الإشراف التربوي : تعليمات وأنظمة العمل للإشراف التربوي (تعميم رقم : ٢٣٥ / ٢ ت / ١ ت بتاريخ ١٩ / ٥ / ١٤٢١ هـ) . الرياض : المملكة العربية السعودية ، الرئاسة العامة لتعليم البنات ، الوكالة المساعدة للإشراف التربوي .

ثانياً - المراجع الأجنبية :

- Adwani, S. H. (1981). **The relationship between teacher and supervisor as perceived by teachers, supervisors, and principals in secondary schools in Saudi Arabia**. Dissertation Abstracts International.
- Arth, A., & Wiles, J. (1978). Supervision by objectives. **Kappa Delta Phi Record**, 2, 66-67.
- Bennett, T. (1997). **Clinical supervision marriage: A matrimonial metaphor for understanding the supervisor-teacher relationship**. Paper presented at the Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association (Austin, TX, January 23-26, 1997).
- Blumberg, A. (1985). Where we came from: note on supervision in the 1840's. **Journal of Curriculum and Supervision**, 1(1), 56-65.
- Bobbitt, F. (1913). Some general principles of management applied to the problems of city school systems. In **Twelfth Yearbook of the Society for the Study of Education, Part 1, The Supervision of City Schools** (pp. 7-96). Chicago: The University of Chicago Press.
- Bolin, F. S. (1988). Does a community of scholars in supervision exist? **Journal of Curriculum and Supervision**, 2(4), 368-380.
- Burton, W. H., & Brueckner, L. J. (1966). **Supervision: A social process**. New York: Appleton Century Crofts.
- Carroll, D. H. (1997). **A comparison of clinical supervision and evaluation**. Paper presented at the Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association (Austin, TX, January 23-26, 1997).
- Cogan, M. (1973). **Clinical supervision**. Boston: Houghton-Mifflin.
- Cogan, M. (1976). Rational for clinical supervision. **Journal of Research and Development in Education**, 1, 3-19.

- Colton, A. B., & Garmston, R. (1992). Restructuring student-teacher experience. In C. Glickman (Ed.), **Supervision in transition: The 1992 ASCD Yearbook**, (pp. 155-168). Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Cook, G. E. (1996). Using clinical supervision to promote inquiry. **Journal of Staff Development**, 17(04), 46-50.
- Dares, J. C., & Playko, M. (1995). **Supervision as a proactive process: Concepts and cases** (Second edition). Illinois: Waveland Press.
- Dewey, J. (1929). **The sources of a science of education**. New York: Liveright.
- Doll, C. R. (1984). **Supervision for staff development: Ideas and application**. Boston: Allyn and Bacon Inc.
- Fenton, R., and Nancarrow, D. (1989). **Improving teacher-supervisor communication through modification of the communication context: An examination of the effects of cooperative, supervisor-controlled, and minimal evaluation on instruction and the teacher-supervisor relationship**. Paper presented at the Annual Meeting of the Western Speech Communication Association (Spokane, WA, February 17-21, 1989).
- Freer, M. L. (1987). Clinical supervision: Training that works. **NASSP Bulletin**, 12, 13-16.
- Gage, N. L., & Giaconia, R. (1981). Teaching practices and student achievement: Causal connections. **New York University Education Quarterly**, 12(3), 2-9.
- Garman, N. B., Glickman, C. D., Hunter, M., & Haggerson, N. L. (1987). Conflicting conceptions of clinical supervision and the enhancement of professional growth and renewal: Point and counterpoint. **Journal of Curriculum and Supervision**, 2(2), 152-177.
- Garman, N. B., & Haggerson, N. L. (1993). Philosophical considerations in the practice of clinical supervision. In R. Anderson & K. Snyder (Eds.), **Clinical supervision: Coaching for higher performance**. (pp. 37-49). Lancaster, PA: Technomic.

- Glanz, J. (1995). Exploring supervision history: An invitation and agenda. **Journal of Curriculum and Supervision**, 10(1), 95-113.
- Glanz, J. (1997). The Tao of supervision: Taoist insights into the theory and practice of educational supervision. **Journal of Curriculum and Supervision**, 12(3), 193-211.
- Glickman, C. D. (1981). **Developmental supervision**. Washington, D.C.: Association for Supervision and Curriculum Development. .
- Glickman, C. D. (1985). **Supervision of instruction: A developmental approach**. Newton, MA: Allyn & Bacon.
- Glickman, C. D. (Ed.) (1992). **Supervision in transition: The 1992 ASCD Yearbook**. Association for Supervision and Curriculum Development. .
- Glickman, C. D., & Bey, Theresa (1990). Supervision. In W. Houston , M. Haberman, & J. Sakula (Eds.), **Handbook of research on teacher education: A project of the Association of Teacher Educators** (pp. 549-568). New York: Macmillan Publishing Company.
- Goldhamr, R. (1969). **Clinical supervision: Special methods for the supervision of teachers**. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Gordon, S. P. (1992). Paradigms, transitions, and the new supervision. **Journal of Curriculum and Supervision**, 8(1), 62-76.
- Harris, B. M. (1975). **Supervisory behavior in education** (Second edition). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, Inc.
- Hazi, H. M., and Glanz, J. (1997). **Supervision travelling incognito: The forgotten sister discipline of educational administration**. ERIC Document Reproduction Service, ED No. 407 715.
- Heffeman, H., & Burton, W. H. (1939). Adjusting theory and practice in supervision. **Educational Method**, XVIII, 323-328.
- Holland, P. (1994). **What do we talk of when we talk of supervision?** Paper presented at the Annual Meeting of the Council of Professors of Instructional Supervision, New York.

- Hopkins, W. S. & Moore, K. D. (1995). Clinical supervision: A Neo-Progressive approach. **The Teacher Educator**, 30(3), 31-43.
- Hosic, J. F. (1920). The democratization of supervision. **School and Society**, 11, 331-336.
- May, W. T., & Zimpher, M. L. (1986). An examination of three theoretical perspectives on supervision. **Journal of Curriculum and Supervision**, 1(2), 83-99.
- McHaney, J. H. & Impey, W. D. (1992). **Strategies for analyzing and evaluating teaching effectiveness using a clinical supervision model**. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association (21st, Knoxville, NT, November 11-13, 1992).
- Mosher, R. L. & Purpel, D. E. (1972). **Supervision: The reluctant profession**. Boston: Houghton Mifflin.
- Pajak, E. (1990). **Identification of dimensions of supervisory practice in education: Reviewing the literature**. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Boston, MA, April 16-20, 1990).
- Pajak, E. (1993). Change and continuity in supervision and leadership. In **G. Cawelti (Ed.), Challenges and achievements of American education** (pp. 158-186). Alexandria, VA: ASCD.
- Reilkoff, T. (1981). Advantages of supportive supervision over clinical supervision for teachers. **NASSP Bulletin**, 11, 39-41.
- Roberts, J., and Blase, J. (1993). **The micropolitics of successful supervisor-teacher interaction in instructional conferences**. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Atlanta, GA, April 12-16, 1993).
- Rudduck, J. (1987). Partnership supervision as a basis for the professional development of new and experienced teachers. In M. Wideen and M. Andrews (Eds.). **Staff development for school improvement: A focus on the teacher**. London: The Flamer Press.

- Russel, T. L., & Spafford, C. (1986). **Teachers as reflective practitioners in peer clinical supervision.** Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Scholl, R. L. (1990). **University supervisor: Circuit rider or teacher educator.** Paper presented at the Annual Meeting of the Association of Teacher Educators (Las Vegas, NV, February 5-8, 1990).
- Sellars, N. & Francis, D. (1996). The impact of formal course work on teachers' and school administrators' perceptions of supervision. **British Journal of In-service Education, 22**(2), 203-218.
- Sergiovanni, T. J. (1992). Why we should seek substitutes for leadership. **Educational Leadership, 49**(5), 41-49.
- Snyder, K. J. (1981). Clinical supervision in the 1980s. **Educational Leadership, 4**, 23-24.
- Starratt, R. J. (1992). After supervision. **Journal of Curriculum and Supervision, 8**(1), 77-86.
- Tanner, D. & Tanner, L. (1987). **Supervision in education: Problems and practices.** New York: Macmillan.
- Taylor, F. W. (1911). **The principles of scientific management.** New York: Harper and Brothers.
- Unruh, G. G. (1975). Foreword. In T. J. Sergiovanni (Ed.), **Professional supervision for professional teachers.** Washington, DC: ASCD.
- Waite, D. (1993). Teachers in conference: A qualitative study of teacher-supervisor face-to-face interactions. **American Educational Research Journal, 30**(04), 675-702.
- Yoder, W. H. (1980). Supervision by objectives: Needed changes. **Kappa Delta Phi Record, 12**, 52-59.

ملحق رقم (١)

المملكة العربية السعودية
الرئاسة العامة لتعليم البنات
الوكالة المساعدة للإشراف التربوي
شعبة الإشراف الإداري والمتابعة

لائحة الإشراف التربوي

تعليمات وأظمة أعدت للإشراف التربوي



لائحة تشؤنة التؤبري
الباب الأول :
((نظام سؤيؤن اللؤمة وقهرؤؤؤؤ))

مؤة (١) =

تسري أؤام هؤه اللؤة والأنظمة المنؤة لها على إؤارات ومؤاب الإشراف الرؤري بمؤيع فؤاتها ، كما تسري على منسوباتها .

مؤة (٢) =

تلؤي مؤيع اللؤانؤ والقؤرات التي تتعارض مع أؤام اللؤة المرفقة مالم ينص على خلافها من صاؤ الصلاؤة .

((الباب الأول))

((افتتاح مكاتب الإشراف التربوي))

((المطلب الأول : شروط فتح مكاتب الإشراف التربوي))

مادة رقم (١) =

أن لا تقل مسافة الطريق الذي يربط بين مكتب الإشراف المراد فتحه وجهة الإشراف عليه (إدارة الإشراف التربوي أو أقرب مكتب فرعي له) عن (٨٠) كيلو متر بطريق أسفلت مع الأخذ بعين الاعتبار أما الطريق الصحراوي فلا تقل المسافة عن (٤٠) كم .

مادة (٢) =

ألا يقل عدد المدارس التابعة لها عن (١٥) مدرسة في كافة المراحل التعليمية .
ألا يقل عدد الطالبات في المدارس عن (٢٠٠٠) طالبة في كافة المراحل التعليمية .

مادة (٣) =

- أن يكون أدنى حد لعدد المشرفات والمكتب أربع مشرفات بالإضافة لمديرة المكتب .

مادة (٤) =

- ألا يقل عدد المعلمات للصفوف الأولية عن (٤٠) معلمة ولكل التخصصات (٣٠) معلمة .
بحيث توضع هن مشرفة ، ويمكن دمج مادتين مثل (العلوم الدينية واللغة العربية) و (العلوم والرياضيات) للإشراف على المرحلة الابتدائية .

((الفصل الثاني))

أحكام عامة :

- **مادة (٥) =** يتم أخذ رأي مجلس المنطقة إذا أنطبقت الشروط حيال فتح مكتب إشراف تربوي .
- **مادة (٦) =** لايفتح أي مكتب إلا بعد أن تتخذ كافة الاستعدادات والتجهيزات الكاملة من مبني وأثاث وغيرها من الأمور الإدارية والمالية والكادر الوظيفي .
- **مادة (٧) =** يرتبط إفتتاح مكتب الإشراف بوجود مندوبية .
- **مادة (٨) =** يزود مكتب الإشراف التربوي الرئيسي مكاتب الإشراف الفرعية بالنشرات والتعاميم واللوائح التنظيمية وتسلم رسمياً إلى مديرة المكتب أو من ينوب عنها عند الحاجة مع الأهتمام بالمكاتب الجديدة .
- **مادة (٩) =** تزور مديرة مكتب الإشراف الرئيسي و مساعداتها المكاتب الفرعية في المنطقة لتابعة عمل المشرفات أو لحل بعض المشكلات الطارئة وتفقد سير العملية التعليمية ، على أن تسبق الزيارة موافقة مدير التعليم .

((النصاب الثاني))

التتويج الخاصة اللازمة لإدارات الإشراف التربوي

والشعب التابعة لها

الفصل الأول

ملاكات إدارات ومكاتب الإشراف التربوي :-

- مادة (١٠) =** تحدد ملاكات إدارات الإشراف التربوي والمكاتب الفرعية سنوياً من قبل الوكالة المساعدة للإشراف التربوي وفق معايير وضوابط تعتمد على عدد المدارس والمعلمات والمشرفات .
- مادة (١١) =** يراعى عند فتح مكاتب جديدة وضع ملاك مديرة ومساعدة بغض النظر عن الأعداد
- مادة (١٢) =** يحدد عدد باحثات الإحصاء بوحدة التخطيط والإحصاء والبحوث بأن يكون لكل (٥٠) مدرسة باحثة إحصاء واحدة .

مادة (١٣) = يحدد نصاب المشرفات التربويات وفقاً للجدول الآتي :-

مَنَظَّمَات	النصاب	التخصص
	المشرفات	
إدارية	٥٠	المشرفة الإدارية
معلمة	٥٠	المشرفة الصفوف الأولية
معلمة وإدارية	٥٠	مشرفة رياض الأطفال
معلمة	٤٥	مشرفة المادة
معلمة	٢٥	مشرفة المواد العملية
مدرسة	٣٠	مشرفة المعامل
معلمة وإدارية	٤٥	مشرفة المكتبات
معلمة وإدارية	٣٠	مشرفة محور الأمية " المفرغة "

مادة (١٤) =

يحدد ملك الشعب بزيادة مكاتب الإشراف التربوي وفق النسب التالية :-

إدارة التعليم	شعبة التطوير			شعبة تقنيات التعليم			شعبة التدريب			شعبة السكرتارية والنسخ	
	رئيسة (مشرلة)	معاونات (مشرلات)	إدارية (كاتبة)	رئيسة (مشرلة)	معاونات (مشرلات)	إدارية (كاتبة)	رئيسة (مشرلة)	معاونات (مشرلات)	إدارية (كاتبة)	رئيسة	المعاونات
										ساعة	كاتبة
فئة (أ)	١	٣	١	١	١	١	١	١	١	١	٤
فئة (ب)	١	٣	١	١	١	١	١	١	١	١	٣
فئة (ج)	١	-	١	١	١	١	١	١	١	١	٢

أحكام عامة :-

مادة (١٥) = رئيسة شعبة السكرتارية والنسخ وجميع الإداريات في جميع الشعب يكن معينات على وظائف إدارية.

مادة (١٦) = تعالج الزيادة بادارات ومكاتب الإشراف التربوي من المشرفات التربويات بأن يسدد بهن العجز في ملاكات إدارة الإشراف والمكاتب الفرعية ، أو يوجهن للمدارس المحتاجة ، ولا تكلف المعلمات بإعمال إدارية في مكاتب الإشراف التربوي .

مادة (١٧) = في حالة وجود نقص في أعداد القوى العاملة يتم تكليف من تنطبق عليهن الشروط بشغل الاحتياج بالنسبة للمشرفات التربويات والعضوات بالشعب التابعة للإشراف التربوي ، أما النقص في الإداريات فتخصص له وظائف إدارية من الوظائف النسوية ويتم شغلها بنظام الساعة حتى يتم التعيين الرسمي عليها متى توفرت الوظائف الإدارية ، أو بالنقل من المدارس التي بها زيادة في الإداريات .

مادة (١٨) = يخفض نصاب العضوات الدائمات بشعبة التطوير التربوي من المشرفات التربويات الى النصف ، أما العضوات المساهمات (غير المتفرغات) فيختار مشرفة تربوية لكل تخصص للمساهمة في أعمال الشعبة في مجال تخصصها على أن يخفض نصابها الى (٣٥) معلمة .

مركزية فنية للمادة

((الفصل الأول))

التوصيم لمؤسستف الإشراففة بالوكالة المسفدة والمفداففة المسففة للإشراففة للتربوفف

شروط الترفسفف

مسمف الوظففة

مشرفة مركففة فففة للمادة

- دكتوراه فف التفصف المطلوب مع فبرة لاففل
- عن (٤) سنوات منها (١) سنة فف الإشراف التربوف
- مافسفر فف التفصف المطلوب مع فبرة (٦)
- سنوات منها (٣) سنوات فف الإشراف التربوف
- مؤهل فامعف فف التفصف المطلوب مع فبرة
- (٨) سنوات منها (٤) سنوات بالإشراف التربوف .

مشرفة مركففة إدارفة

- دكتوراه مع فبرة فف الإدارة المدرسفة لاففل عن (سنتان)
- بالإضافة إلى فبرة فف الإشراف التربوف لاففل عن عام
- مافسفر مع فبرة (٣) سنوات فف الإشراف الإدارف .
- مؤهل فامعف مع فبرة (٥) سنوات فف الإشراف الإدارف .

((الفصل الرابع))
((الترشيع للترشيح بالإشراف التربوي))

((الفصل الأول))

مادة (٤٩) = تحدد أسماء ومؤهلات وخبرات المرشحات لوظائف الإشراف التربوي بقرار من معالي الرئيس مبني على إقتراح الوكالة المساعدة للإشراف التربوي ولمعالية ترشيح من براء مؤهلاً للعمل بالإشراف التربوي مع ملاحظة الصفات الشخصية أدناه .

مادة (٣٠) = شروط وقواعد الترشيح للوظائف الإشرافية : - (الصفات الشخصية)

- ١ - القدوة الحسنة والتمسك بمبادئ الدين الإسلامي .
- ٢ - القدرة على القيادة والعمل الجماعي .
- ٣ - القدرة على التخطيط والتنظيم .
- ٤ - إتقان مهارات الإتصال .
- ٥ - الشجاعة في إبداء الرأي وإتخاذ القرارات واصدار الأحكام .
- ٦ - العدالة والموضوعية .
- ٧ - اللباقة وحسن التصرف .
- ٨ - الصبر والثابرة في العمل .

((الفصل الثاني))

مادة (٣١) = المؤهلات والخبرات المطلوبة لوظائف الإشراف التربوي .

الوظيفة	شروط الترشيح
مديرة مكتب الإشراف التربوي	- دكتوراه في المجال التربوي وخبرة لا تقل عن (٤) سنوات . - ماجستير تربوي مع خبرة (٦) سنوات في الإشراف التربوي والادارة المدرسية . - مؤهل جامعي تربوي مع خبرة (٨) سنوات في الإشراف التربوي والادارة المدرسية . - مؤهل جامعي غير تربوي مع خبرة (١٠) سنوات في الإشراف التربوي والادارة المدرسية .
مساعدة مديرة مكتب الإشراف	- ماجستير تربوي مع خبرة (٦) سنوات في الإشراف والادارة المدرسية أو غير تربوي مع خبرة (٨) سنوات في الإشراف والادارة المدرسية . - مؤهل جامعي تربوي مع خبرة (٩) سنوات في الإشراف والادارة المدرسية . - مؤهل جامعي غير تربوي مع خبرة (١٠) سنوات في الإشراف والادارة المدرسية .

الوظيفة	شروط الترشيح
المشرفة الإدارية	- ماجستير مع خبرة (٥) سنوات منها سنتان في الإدارة المدرسية . - مؤهل جامعي تربوي مع خبرة (٧) سنوات منها (٣) سنوات في الإدارة المدرسية . - مؤهل جامعي غير تربوي مع خبرة (٨) سنوات منها (٤) سنوات في الإدارة المدرسية .
مشرفة المادة	- ماجستير في مجال التخصص مع خبرة (٤) سنوات في تدريس المادة . - مؤهل جامعي تربوي مع خبرة (٦) سنوات في تدريس المادة . - مؤهل جامعي غير تربوي مع خبرة (٧) سنوات في تدريس المادة . - أن تكون المرشحة قد مارست التدريس في مدارس التعليم العام في المرحلتين المتوسطة والثانوية .
المشرفة الصفوف الأولية	- ماجستير تربوي مع خبرة (٤) سنوات في التدريس . - مؤهل جامعي تربوي تخصص دراسات إسلامية أو لغة عربية أو اجتماعيات أو علم نفس مع خبرة (٦) سنوات في تدريس الصفوف الأولى أو الإدارة المدرسية في المرحلة الابتدائية . - مؤهل غير تربوي في التخصصات السابقة مع خبرة (٧) سنوات في تدريس الصفوف الأولى أو الإدارة المدرسية في المرحلة الابتدائية . - دبلوم كلية متوسطة مع خبرة (١٠) سنوات في التدريس أو الإدارة .
مشرفة المعامل	- بكالوريوس علوم (قسم كيمياء أو فيزياء) مع خبرة (٤) سنوات في التدريس . - أن تكون حاصلة على دورة في الوسائل التعليمية ما أمكن ذلك . - أن تكون حاصلة على دورة في مبادئ الأمن والسلامة ما أمكن ذلك . - أن تكون مارست التدريس في المرحلة الثانوية .
مشرفة المكتبات	- بكالوريوس تخصص وثائق ومكتبات مع خبرة (٦) سنوات في مجال المكتبات المدرسية "تدريس لمادة المكتبات وإشراف على المكتبات المدرسية"
مشرفة محو الأمية المتفرغة	- مؤهل جامعي تربوي أو غير تربوي مع خبرة (٦) سنوات في التعليم بشرط أن يكون (٤) سنوات منها في مجال تعليم الكبار . - دبلوم الكلية المتوسطة مع خبرة (٨) سنوات منها (٤) سنوات في مجال تعليم الكبار .

الوظيفة	شروط الترشيح
المشرفة الإدارية	- ماجستير مع خبرة (٥) سنوات منها سنتان في الإدارة المدرسية . - مؤهل جامعي تربوي مع خبرة (٧) سنوات منها (٣) سنوات في الإدارة المدرسية . - مؤهل جامعي غير تربوي مع خبرة (٨) سنوات منها (٤) سنوات في الإدارة المدرسية .
مشرفة المادة	- ماجستير في مجال التخصص مع خبرة (٤) سنوات في تدريس المادة . - مؤهل جامعي تربوي مع خبرة (٦) سنوات في تدريس المادة . - مؤهل جامعي غير تربوي مع خبرة (٧) سنوات في تدريس المادة . - أن تكون المرشحة قد مارست التدريس في مدارس التعليم العام في المرحلتين المتوسطة والثانوية .
المشرفة الصفوف الأولية	- ماجستير تربوي مع خبرة (٤) سنوات في التدريس . - مؤهل جامعي تربوي تخصص دراسات إسلامية أو لغة عربية أو اجتماعيات أو علم نفس مع خبرة (٦) سنوات في تدريس الصفوف الأولى أو الإدارة المدرسية في المرحلة الابتدائية . - مؤهل غير تربوي في التخصصات السابقة مع خبرة (٧) سنوات في تدريس الصفوف الأولى أو الإدارة المدرسية في المرحلة الابتدائية . - دبلوم كلية متوسطة مع خبرة (١٠) سنوات في التدريس أو الإدارة .
مشرفة العامل	- بكالوريوس علوم (قسم كيمياء أو فيزياء) مع خبرة (٤) سنوات في التدريس . - أن تكون حاصلة على دورة في الوسائل التعليمية ما أمكن ذلك . - أن تكون حاصلة على دورة في مبادئ الأمن والسلامة ما أمكن ذلك . - أن تكون مارست التدريس في المرحلة الثانوية .
مشرفة المكتبات	- بكالوريوس تخصص وثائق ومكتبات مع خبرة (٦) سنوات في مجال المكتبات المدرسية "تدريس لمادة المكتبات وإشراف على المكتبات المدرسية"
مشرفة محو الأمية المتفرغة	- مؤهل جامعي تربوي أو غير تربوي مع خبرة (٦) سنوات في التعليم بشرط أن يكون (٤) سنوات منها في مجال تعليم الكبار . - دبلوم الكلية المتوسطة مع خبرة (٨) سنوات منها (٤) سنوات في مجال تعليم الكبار .

((الفصل الثاني))

مادة (٢٢) = المؤهلات والخبرات المطلوبة لوظائف الشعب التابعة لمكاتب الإرشاد .

الوظيفة	شروط الترشيح
شعبة التطوير :- رئيسة الشعبة : العضوات الدائمات : (مشرفة)	- مؤهل جامعي مع خبرة (٦) سنوات منها (٣) سنوات في الإشراف التربوي . - مؤهل جامعي مع خبرة (٥) سنوات منها (٣) سنوات في الإشراف التربوي .
شعبة تقنيات التعليم: رئيسة الشعبة العضوات الدائمات مشرفات	- مؤهل جامعي مع خبرة (٦) سنوات منها (٣) سنوات بالإشراف التربوي . - مؤهل جامعي مع خبرة (٢) سنة في الإشراف التربوي .
شعبة التدريب : رئيسة الشعبة العضوات الدائمات مشرفات	مؤهل جامعي مع خبرة (٦) سنوات منها (٣) سنوات في الإشراف التربوي . - مؤهل جامعي مع خبرة (٢) سنة في الإشراف التربوي .
شعبة السكرتارية والنسخ : رئيسة الشعبة :	- موظفة إدارية مع خبرة (٦) سنوات في الأعمال الإدارية .

((الفصل الرابع))

أحكام عامة :

مادة (٢٣) = أهمية سعودة الوظائف بالإشراف التربوي في مختلف التخصصات وذلك لإتاحة الفرصة لتوظيف أكبر عدد ممكن من الخريجات ممن هن على قوائم الإنتظار وإيجاد الإستقرار للإشراف التربوي بترشيح المشرفات السعوديات .

مادة (٢٤) = تعقد للمرشحات مقابلة شخصية من قبل مديرة مكتب الإشراف التربوي ومساعدتها ورئيسة القسم (المشرفة الأولى) والمشرفة المختصة لتحديد مدى صلاحيتها للعمل وعلى عضوات اللجنة توخي الدقة والجدية ومراقبة الله جل وعلا ثم المصلحة العامة عند اختيار المرشحات .

مادة (٣٥) = تقوم المشرفة للصفوف الأولية بالإشراف على الصفوف الثلاث الأولى من مدارس المرحلة الابتدائية ورياض الأطفال في حالة تعذر وجود مشرفة رياض أطفال ، والإشراف الإداري في المدارس الابتدائية عدا المناطق التي بها مشرفات إداريات يسمح نصابهن بإضافة إداريات المرحلة الابتدائية .

مادة (٣٦) = على مديرة مكتب الإشراف التي يفد إليها مشرفات من مكاتب إشراف أخرى للإشراف على مادتهن - أن تأخذ رأيهن خطياً في ترشيح من تنطبق عليهن الشروط من معلمات المادة للعمل في الإشراف التربوي

مادة (٣٧) = تكون الترشيحات بصورة جماعية متكاملة ولا ينظر للترشيح الفرادي الذي يرد بعد صدور الترشيحات إلا في أضيق الحدود مع ذكر التعليل وبعد ذكر اسم المعلمة البديلة .

مادة (٣٨) = ترفع الترشيحات في وقتها المحدد حتى يرفع الإحتياج للتعليم العام للتعويض عن المرشحات .

مادة (٣٩) = تسديد العجز في إدارات ومكاتب الإشراف التربوي بنذب المعلمات السعوديات ممن تنطبق عليهن شروط الترشيحات وأن يكون النذب لمدة عام دراسي ويمكن الترشيح بنهاية العام حتى وإن لم يكمل النذب عاماً ، ومراعاة أن يكون النذب خاص بالمعلمات السعوديات فقط وأن يكون في حدود الملاك المعتمد وتحويل الفائض إن وجد لسد الإحتياج في المدارس .

مادة (٤٠) = تعتبر السنة الأولى للمرشحة سنة تجربة وتثبت في العام التالي بعد نجاحها في عملها .

مادة (٤١) = على مديرة الإشراف التربوي ورئيسات الأقسام عقد ندوات ومحاضرات وحلقات تدريبية لتهيئة المشرفات الجدد وأطلاعهن على طبيعة العمل وعلى التعاميم التي تحدد مسار عملهن الجديد .

مادة (٤٢) = يكون الحد الأدنى للزمن الإشرافي للمشرفة على المدرسة (**ثلاثة سنوات**) والحد الأقصى (**أربع سنوات**) ويستثنى من ذلك المدارس التي تحتاج إلى خبرات وكفاءات معينة قد لا تتوفر في الكثير من المشرفات (**مثل مدارس تحفيظ القرآن ومعهمة المنسبات**) ، أو عند وجود مشرفة واحدة في التخصص في مكتب الإشراف ، أو إذا كان وجود المشرفة بالمدرسة يؤدي إلى مشكلات يصعب حلها بينها وبين مديرة المدرسة أو المعلمات .

مادة (٤٣) = في المدارس المحدثه والمدارس ذات الأوضاع الخاصة أو التي عليها ملاحظات كثيرة تكون أولوية الإشراف عليها للمشرفات ذوات الخبرة والكفاءة .

مادة (٤٤) = يراعى عند توزيع المدارس على المشرفات المستجديات أن تكون الأولوية للمدارس التي قضت فيها إحدى المشرفات الحد الأقصى للإشراف .

مادة (٤٥) = إذا إقتضت الضرورة تغيير الإشراف على إحدى المدارس خلال العام الدراسي فلا يتم ذلك إلا بعد موافقة مديرة إدارة الإشراف، في المنطقة .

مادة (٤٦) = يؤخذ في الاعتبار عند إعداد خطة الإشراف في بداية العام الدراسي الأمور المتوقعة لمشرفات القسم مثل (الإجازات ، برامج التدريب ، مباشرة مشرفة مستجدة ١٠٠ الخ)

مادة (٤٧) = مراعاة العدالة عند توزيع المدارس بين المشرفات من حيث (عدد المدارس ، عدد الموظفين ، المراحل التعليمية ، مستوى الحسي ، بعد المسافات وقربها ، الظروف الصحية الخاصة للمشرفات مع تقديم المصلحة العامة للعمل ، ويفضل أن يسند الإشراف على المجمعات الكبيرة لمشرفة واحدة وذلك لعدم إهدار الوقت في التنقل مع عدم التركيز في إسناد المدارس التي توجد بها مشكلات للمشرفة المستجدة وتحري العدالة في التوزيع .

مادة (٤٨) = تعتبر الوظائف التي تشغلها متعاقدات ووظائف شاغرة يتم الإعلان عنها للوطنيات .

مادة (٤٩) = تحتسب سنوات الخبرة على أساس العمل في مجال التعليم قبل أو بعد المؤهل الجامعي

(الفصل الثاني)

(تقويم الأداء الوظيفي)

أحكام عامة =

مادة (٥٠) = توحيد جهة إعداد التقارير وفق لائحة تقويم الأداء الوظيفي (بأن يقوم الرئيس المباشر بتقويم الأداء الوظيفي لمؤوسيه ، ويكون تقويم مديرات مكاتب الإشراف التربوي الفرعية من قبل الرئيس المباشر (المندوب) ويستأنس برأي مديرة إدارة الإشراف التربوي بالمنطقة أو المحافظة

مادة (٥١) = التوقيع عند أي تعديل في الدرجات أو التقديرات من قبل من له حق التعديل حسبما تنص عليه تعليمات لائحة تقويم الأداء الوظيفي .

مادة (٥٢) = تدوين بيانات الأحوال وتقويم الأداء الوظيفي للمشرفات اللاتي تم ندبهن في صفحات مستقلة عن البيانات الخاصة بالمشرفات المرشحات مع إيضاح تاريخ الندب وإسم المدرسة المنوبة التي تم ندب المعلمة منها للإشراف التربوي وكذلك رقم وتاريخ الخطاب الموجه للوكالة المساعدة للإشراف التربوي بهذا الشأن ، ويتم تسجيلهن في دفاتر الأداء الوظيفي في مدارسهن ويتم التوضيح بندبهن للإشراف التربوي .

مادة (٥٣) = الاستعانة بالمذكرة التفسيرية للائحة تقويم الأداء الوظيفي الواردة من الديوان العام للخدمة المدنية (وزارة الخدمة المدنية) والمتضمنة شرح مفردات عناصر تقويم الأداء الوظيفي للوظائف التعليمية والإدارية .

مادة (٥٤) = يكون تقويم الموظفين مستمراً في الفترة بين موعد رفع بطاقات الأداء الوظيفي لذلك العام وموعد رفع بطاقات الأداء الوظيفي في العام الذي يليه .

مادة (٥٥) = ترفع التقارير الإلحاقية للموظفات بعد شهرين كحد أقصى من تاريخ رفع بطاقات الأداء الوظيفي عدا الحالات التي تستوجب الرفع عنها سريعاً .

مادة (٥٦) = عند ظهور حالة تستدعي إعادة النظر في العقود بعد رفع بطاقات الأداء الوظيفي يرفع عنها عاجلاً للوكيل المساعد للإشراف التربوي للنظر فيها .

البيان في بيان

مركبة المخرقات بالذرات ومكاتب المشراف الكورس

يتم تحديد احتياج إدارات ومكاتب الإشراف التربوي من الكوادر البشرية بعد إعداد حركة المشرفات التربويات المتعاقدات من (غير السعوديات) من حل محلهن سعوديات أو قدامن استقالتهن أو من بلغت السن النظامية للتقاعد أو تجاوزت خدماتهن (١٠) سنوات وفق قرار مجلس الوزراء رقم (٧٤) وتاريخ ١٤١٩/٤/٤هـ إضافة إلى حركة نقل المشرفات السعوديات من منطقة إلى أخرى

أحكام عامة :

مادة (٥٧) = إشعار المشرفات المتعاقدات بوضعين في الحركة قبل سترهن بمدة كافية وذلك ضمن بطاقة التعريف التي تعطى للمتعاقد في نهاية كل عام دراسي مع إثبات التقدير العام الذي حصلت عليه المتعاقد من واقع بطاقة الأداء الوظيفي لهذا العام ويمنع الشطب أو التعديل في بطاقة التعريف .

مادة (٥٨) = عدم تجديد عقد من ترغب في تجديد عقدها من المشرفات المتعاقدات بعد صدور الحركة ومنحها تأشيرة خروج بدون عودة وإشعار الوكالة المساعدة للإشراف التربوي بذلك .

مادة (٥٩) = على المتعاقبات اللاتي جددت عقودهن العودة لعملهن في الوقت المحدد ومن تتأخر عن العودة يتم توجيهها حسب الإحتياج .

مادة (٦٠) = على كل مدير تعليم تنفيذ نقل المشرفات التربويات المنقولات من منطقة / محافظة إلى أخرى وعدم السماح لهن بالبقاء في مكاتب الإشراف التربوي التي نقلن منها

المادة (٦١) = المشرفات الوطنيات المنقولات من منطقة إلى أخرى يوجد فيها عادة مكاتب بالمدينة الواحدة يحول مدير التعليم بالمنطقة صلاحية توجيههن حسب الإحتياج طبقاً لما يخدم المصلحة العامة

مادة (٦٢) = المشرفات اللاتي تم استنادهن من شرط المؤهل عند الترشيح لحاجة المنطقة المنقولة منها ، يتم توجيههن للإشراف التربوي أو للتعليم العام حسب ما يراه مدير التعليم ويبلغن بذلك عند رغبتهن النقل .

مادة (٦٣) = من رغبت في العدول عن الإستقالة ممن سبق لها طلب عدم تجديد عقدها فيتم التنسيق حول وضعها بين مدير التعليم بالمنطقة أو المحافظة والوكالة المساعدة للإشراف التربوي .

((أبواب الطالب))

((أحكام عامة))

مادة (٦٤) = يجب أن تلتزم جميع منسوبات إدارات ومكاتب الإشراف التربوي بتعاليم الدين الإسلامي وآدابه والاهتمام بالاحتشام والحجاب وأن يكن قدوة حسنة لغيرهن .

مادة (٦٥) = تتمتع المديرات والمساعدات والمشرفات العاملات بالإشراف التربوي بإجازة نصف العام الدراسي .

مادة (٦٦) = يكون العمل في الإجازة الصيفية في الإشراف التربوي بالتناوب بين المديرات والمساعدات والمشرفات والإداريات .

مادة (٦٧) = عدم تسليم المعاملات لأصحابها أو تزويدهم بصورة مما يصدر بشأنها والإكتفاء بإعطاء رقم وتاريخ صدورهما إلى الجهات المخالة إليها وفق التعليمات المبلغة من المقام السامي الكريم وأن تتم المراسلات داخل أظرف محكمة ومختومة بختم الجهة المصدرة ، ومن يقوم بإعطاء صورة الأوراق الرسمية لأي طرف خارج إطار العمل الرسمي يكون مخالفاً للنظام يستحق العقاب (بناءً على تعديدهم ضد حب السمو المسمى ونبي السعد ونائبه وثببتهم)
الوزراء حفظه الله رقم ٧٣٠/م/٣/٢١٦/٢٠١٤ .

مادة (٦٨) = حصر تداول الأوراق السرية الهامة في الأشخاص الموثوق بهم الذين عرفوا بأمانتهم وصدق ولانهم خاصة العاملين في مكاتب الأوراق والحاسب الآلي وأجهزة تصوير المعاملات السرية مع حصر آلات التصوير في أضيق نطاق (بناءً على اتساعهم)
ذكره .

مادة (٦٩) = تكون بداية ونهاية الدوام الرسمي بإدارة ومكاتب الإشراف التربوي مرتبطة بدوام المدارس .

مادة (٧٠) = يكون إعداد قرارات ترشيح مديرات ومساعدات المدارس وتوزيعهن على المدارس من قبل إدارة الإشراف التربوي ويعتمدها مدير التعليم .

مادة (٧١) = يجب أن تفوض مديرة إدارة أو مكتب الإشراف إحدى المساعدات رسمياً للقيام بعملها أثناء تمتعها بإجازة رسمية بعد أخذ موافقة صاحب الصلاحية .

ملحق رقم (٢)

بسم الله الرحمن الرحيم

الأستاذ الفاضل _____ المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد

فإن الباحث يعد بحثاً تحت عنوان : " واقع الإشراف التربوي ومشكلاته في مدارس البنات الابتدائية بالمنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية " وذلك لنيل درجة الماجستير في التربية .

وقد صمّم لأغراض البحث استبانةً تعكس المجالات التالية للإشراف التربوي : أهداف الإشراف ، وأساليبه ، ووظائفه ، وأدوار المشرفة التربوية ومهامها ، والعلاقة بين المشرفة والمعلمة ، ومشكلات الإشراف التربوي .

ولكونكم أحد التربويين المختصين في ميدان الإشراف التربوي فإنه يسعدني التعرف على وجهة نظركم في الاستبانة من حيث :

- ١- مدى كفاية مجالات الاستبانة وشموليتها لواقع الإشراف التربوي ومشكلاته .
- ٢- مدى انسجام محتوى العبارة مع المجال الذي تنتمي إليه .
- ٣- مدى شمول العبارات لمجالات الاستبانة .
- ٤- مدى وضوح العبارة وسلامة صياغتها اللغوية .
- ٥- مدى شمول الأسئلة المفتوحة لمجالات الاستبانة وكفايتها ووضوح صياغتها .

وإنني على يقين بأن ملاحظاتكم وتصوراتكم سوف تساعدني على تحسين بناء الأداة البحثية وإنني سأستفيد من خبراتكم وتجاربكم المتميزة .

شاكراً لكم سلفاً تعاونكم معي في إنجاز أهداف البحث .

الباحث

عبد الرحمن بن محمد العمّاش

كلية التربية - جامعة البحرين

بسم الله الرحمن الرحيم

الأستاذة الفاضلة _____ المحترمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد

فإن الباحث يعد بحثاً بعنوان : " واقع الإشراف التربوي ومشكلاته في مدارس البنات الابتدائية بالمنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية " بهدف نيل درجة الماجستير في التربية .

وقد صممت لأغراض البحث استبانة تتضمن مجالين أساسيين ، وهما واقع الإشراف التربوي ومشكلاته ، حيث تعكس فقرات الاستبانة أهداف الإشراف التربوي ، وتنظيمه ، ووظائفه ، وأساليبه ، وأدوار المشرفة التربوية ، والمشكلات الإشرافية التي تواجه المعلمات والمديرات في تعاملهن مع المشرفات التربويات .

ولكونكم أحد الأطراف الرئيسية في تنظيم عملية الإشراف التربوي ، والمستفيدة من نجاحها ، فقد رأيت التعرف على آرائكم بشأن واقع الإشراف ومشكلاته ، والتي سيكون لها أثر كبير في رصد صورة الواقع الفعلي للإشراف التربوي ، والوقوف على مشكلاته الأساسية ومعوقاته .

لذا أرجو قراءة كل عبارة من عبارات الاستبانة ، ووضع علامة ✓ تحت الخانة التي تنسجم مع تقديرك لها ، علماً بأنه لا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة عن العبارة . كما أرجو الإجابة على الأسئلة المفتوحة بوضوح وموضوعية دون ترك أي سؤال بدون إجابة.

وإنني أتوقع منكم أن تقدموا لي عوناً صادقاً من خلال خبراتكم العميقة .

مع تقديري وشكري لحسن استجابتكم وتعاونكم .

والله الموفق والمستعان .

الباحث

عبد الرحمن بن محمد العماش

كلية التربية - جامعة البحرين

أولاً - بيانات أولية :

١- اسم المدرسة (اختياري) :

٢- الوظيفة : ☐ مشرفة ☐ معلمة

٣- المؤهل العلمي :

☐ ماجستير ☐ جامعي تربوي ☐ جامعي غير تربوي ☐ أخرى (اذكرها رجاءً)

ملاحظة: الأسئلة ٤ - ٩ للمعلمات فقط

٤- الخبرة التدريسية :

☐ ٥ سنوات فأقل ☐ أكثر من ٥ وأقل من ١٠ سنوات

☐ ١٠ - ١٥ سنة ☐ أكثر من ١٥ سنة

٥- النصاب التدريسي : _____ حصّة دراسية .

٦- ما عدد زيارات المشرفة التربوية للمعلمة في الفصل الدراسي ؟

☐ زيارة واحدة ☐ زيارتان ☐ ثلاث زيارات ☐ أكثر (حدديها رجاءً)

٧- ما الأسلوب الذي تتبعه المشرفة في الإشراف على أداء المعلمات :

☐ الأسلوب الجمعي ☐ الأسلوب الفردي ☐ الأسلوب الجمعي والفردي

٨- أي الأساليب الإشرافية التالية تتبعه المشرفة في الإشراف على أدائك كمعلمة ؟

☐ أسلوب الإشراف بالأهداف ☐ الأسلوب التشاركي ☐ الأسلوب الشامل

☐ أساليب أخرى (اذكرها رجاءً)

٩- في أي المجالات التالية تسعى المشرفة التربوية لإشراكك معها ؟

☐ تخطيط المنهج ☐ اختيار طرق التدريس المناسبة ☐ تقويم أدائك الصفي

☐ مجالات أخرى (اذكرها رجاءً)

ملاحظة : الأسئلة ١٠ - ١٥ للمشرفات فقط

١٠- الخبرة الإدارية :

- ☐ ٥ سنوات فأقل ☐ أكثر من ٥ وأقل من ١٠ سنوات
☐ ١٠ - ١٥ سنة ☐ أكثر من ١٥ سنة

١١- الخبرة التدريسية :

- ☐ ٥ سنوات فأقل ☐ أكثر من ٥ وأقل من ١٠ سنوات
☐ ١٠ - ١٥ سنة ☐ أكثر من ١٥ سنة

١٢- نصاب المشرفة من المعلمات : _____ معلمة .

١٣- هل تكلفين بأعمال إدارية أخرى ؟

- ☐ نعم ☐ لا

١٤- الدورات التدريبية التي حضرتها في مجال الإشراف التربوي :

- ☐ لم احضر ☐ ١ - ٢ دورة ☐ ٣ - ٤ دورات ☐ أكثر من ٤ دورات

١٥- هل برامج التدريب الخاصة بالمشرفات التربويات كافية ؟

- ☐ نعم ☐ لا

ثانياً - ضعي أمام كل عبارة مما يلي علامة لا تحت الخانة التي تتسجم مع مستوى تقديرك للعبارة :

	مضمون العبارة	مستوى التقدير				
		موافقة تماماً	موافقة	لا أدري	غير موافقة	غير موافقة تماماً
١	تؤدي المشرفة عملها وفقاً لخطة تراعي احتياجات المعلمة النفسية والإنسانية .					
٢	تعمل المشرفة على إشراك المعلمة في تقويم أدائها الصفي .					
٣	توظف المشرفة أدوات مناسبة ومتنوعة لملاحظة أداء المعلمة في الصف .					
٤	تتبع المشرفة أسلوباً موضوعياً وشاملاً في تقويم أداء المعلمة .					
٥	تقدم المشرفة توجيهات مكملّة ومعززة لتوجيهاتها في الزيارات السابقة .					
٦	توجّه المشرفة الملاحظات للمعلمة أثناء اللقاء الفردي بينهما بعد الدرس .					
٧	تعامل المشرفة المعلمة بمودة واحترام .					
٨	تركّز المشرفة على تطوير أداء المعلمة دون السعي لتصيّد أخطائها .					
٩	تساعد المشرفة التربوية المعلمة على تشخيص مشكلات التعلم الصفي .					
١٠	تضع المشرفة خططاً مشتركة مع المعلمة لتطوير أدائها في الدروس اللاحقة .					
١١	تعقد المشرفة لقاءً مع المعلمة بعد كل زيارة صفية لمناقشة ملاحظاتها حول الدرس .					
١٢	تساعد توجيهات المشرفة في تحقيق النمو المهني للمعلمة .					

	مضمون العبارة	مستوى التقدير			
		موافقة تماماً	موافقة	لا أدري	غير موافقة تماماً
١٣	تمتلك المشرفة التربوية خبرات متنوعة تؤهلها للقيام بالمهام الإشرافية .				
١٤	تعمل المعلمة على تحسين أدائها في الصف وفقاً لتوجيهات المشرفة التربوية .				
١٥	تعمل المشرفة على إرشاد المعلمة لنواحي القوة والضعف في أدائها الصفّي .				
١٦	تقوم المشرفة بإشراك المعلمة في تخطيط المنهج الدراسي .				
١٧	تقدّم المشرفة دروساً نموذجية لمساعدة المعلمات على تحسين أدائهن الصفّي .				
١٨	تمتلك المشرفة تصوراً واضحاً لأهداف الإشراف التربوي ووظائفه .				
١٩	تشجع المشرفة المعلمة على تقديم مقترحاتها وتصوراتها لتطوير الموقف التعليمي .				
٢٠	تبلغ المشرفة التربوية المعلمة بموعد زيارتها قبل تاريخ الزيارة بوقت كاف .				
٢١	تعمل المشرفة على خلق بيئة صفية تشجع الطالبات على التعلم والتحصيل .				
٢٢	تستخدم المشرفة أساليب حديثة في الإشراف تعكس خبرتها المتطورة .				
٢٣	تقدم المشرفة أفكاراً تعين المعلمة في تخطيط المنهج وتنفيذه .				
٢٤	تركز المشرفة على الجوانب النظرية للإشراف التربوي دون التطبيقية .				

ثالثاً : أجبني عن الأسئلة التالية بوضوح ودقة :

٢٥- ما المشكلات التي تواجه الإشراف التربوي في مدرستك ، والمتعلقة بالجوانب التالية :

١- الأساليب المتبعة في الإشراف :

٢- مهام المشرفة التربوية أثناء الزيارة الصفية للمعلمة :

٣- العلاقة بين المشرفة التربوية والمعلمة :

٢٦- ما تقييمك لواقع الإشراف التربوي في مدرستك ؟

٢٧- ما مقترحاتك الخاصة بحل مشكلات العمل الإشرافي في مدرستك ؟

ملحق رقم (٣)

مجالات الاستبانة والعبارات المطابقة لكل مجال

الرقم	المجال	العبارات أو الأسئلة المطابقة للمجال
١	أهداف الإشراف التربوي ووظائفه	٥ - ٧ - ٨ - ١٢ - ١٥ - ١٦ - ١٨ - ٢٣
٢	الأساليب المتبعة في الإشراف التربوي	١ - ٣ - ٩ - ١١ - ١٤ - ١٧ - ٢٠ - ٢٢
٣	أدوار المشرفة التربوية ومهامها	٢ - ٤ - ٦ - ١٠ - ١٣ - ١٩ - ٢١ - ٢٤
٤	واقع ومشكلات الإشراف التربوي	٢٥ - ٢٦ - ٢٧

ملحق رقم (٤)



الموضوع: توزيع استبانه بحث بعنوان (واقع
الإشراف التربوي)

المكرمين / مندوبي تعليم البنات بمحافظات :
(الخبر ، القطيف ، الجبيل ، رأس تنورة ، بقيق ، النعيرية ، الخفجي ، قرية العليا) المحترمين

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ،،، وبعد :

بناءً على تعميم سعادة الوكيل للإعداد والتطوير التربوي المكلف بالرئاسة رقم (١٥٠ / ٢ ب / ات)
المؤرخ في ١٢ / ٣ / ١٤٢٢ هـ بشأن تسهيل مهمة الباحثين من قبل إدارات التعليم مباشرة .
تجدون برفقه استبانه الباحث (عبد الرحمن بن محمد العماش) حيث يقوم بإعداد رسالة ماجستير في التربية
موضوعها (واقع الإشراف التربوي ومشكلاته في مدارس البنات الابتدائية بالمنطقة الشرقية في المملكة
العربية السعودية) مما يتطلب توزيع الاستبانه على عينة من المشرفات والمعلمات بالمنطقة وفق البيان
المتضمن أسماء الجهات ، والجهات المختصة بتجبة الاستبانات وأعدادها في كل من الدمام والمحافظات .
لإكمال اللازم على أن تعاد لوحدة الدراسات والبحوث التربوية بالإدارة مباشرة في مقرها بشارع الأمير
سعد بالدمام في موعد أقصاه ١٧ / ٦ / ١٤٢٢ هـ الموافق ٥ / ٩ / ٢٠٠١ م . وللاستفسار يمكن الاتصال
بالهاتف : ٨٤٦٤١٨٥ (٠٣) أو ٨٤٣١٨٠٩ (٠٣)
والله الموفق لما فيه الخير ،،،

مدير عام تعليم البنات بالمنطقة الشرقية

د / عبد العزيز بن سالم الحارثي

١٤٢٥
١٥٤٥

- * ص / لمكتبنا .
- * ص / مع التحية ونسخة من الاستبانه للمساعد للشئون التعليمية بالإدارة للإحاطة .
- * ص / مع التحية ونسخة من الاستبانه لمديرة إدارة الإشراف التربوي للاعتماد وتوزيع الاستبانه على مشرفات المرحلة الابتدائية .
- * ص / مع التحية ونسخة من الاستبانه لمديرات المدارس الابتدائية بالدمام وسيهات والنايبة الوارد ذكرها في الجدول للاعتماد .
- * ص / لقسم الدراسات والبحوث والتخطيط بالوحدة .
- * ص / لصادر وحدة الدراسات والبحوث التربوية .
- * ص / للملف للعلم .

ج / د
٥ / ٢٤

وحدة الدراسات والبحوث التربوية

ملحق رقم (٥)

قائمة المحكمين

الاسم	جهة العمل
د . ناصر الموسوي	كلية التربية ، جامعة البحرين
د . محمد بن صالح خطاب	مدارس السعد الأهلية الثانوية بالخبر
د . مهنا بن شديد اللامي	كلية التربية ، جامعة الملك فيصل بالاحساء
د . داخل بن دخيل الله الحارثي	كلية التربية ، جامعة الملك فيصل بالاحساء
د . رمضان بن محمد رمضان	كلية التربية ، جامعة الملك فيصل بالاحساء
د . زكي بن عبد العزيز بودي	كلية التربية ، جامعة الملك فيصل بالاحساء
د . عبد الرحمن بن إبراهيم المحبوب	كلية التربية ، جامعة الملك فيصل بالاحساء
د . سعد بن عبد الرحمن الناجم	كلية التربية ، جامعة الملك فيصل بالاحساء
د . عبد الرحمن بن عبد الله النعيم	كلية التربية ، جامعة الملك فيصل بالاحساء
د . عبدالله بن الشيخ احمد الدوغان	كلية التربية ، جامعة الملك فيصل بالاحساء
د . عبد الله بن عبدالعزيز السهلاوي	كلية التربية ، جامعة الملك فيصل بالاحساء
د . محمد بن عمر العيسى	كلية التربية ، جامعة الملك فيصل بالاحساء
د . الجوهرة بنت إبراهيم بوبشيت	كلية التربية ، جامعة الملك فيصل بالاحساء
د . ماهر بن محمد العرفج	كلية التربية ، جامعة الملك فيصل بالاحساء
د . محمد بن سعيد القحطاني	كلية التربية ، جامعة الملك فيصل بالاحساء