الفصل الأول

مقدمة في

أهمية التوجيه وتعريفاته

مقدمة

يعتبر المدرِّس أحد العناصر، إن لم يكن أهمها على الإطلاق، التي يجب أن تتوفر لنجاح المسيرة التعليمية في أي بلد، ولكن المشكلة أن ظروفاً كثيرة تتضافر لتحول دون قيام المدرِّس بعمله على الوجه الأمثل. . وفي مقدمة هذه الظروف مسألة إعداد المدرِّس نفسه؛ فعادة ما يدخل المدرِّسون سلك التعليم بإعداد بسيط نسبياً (٢ ـ ٤ سنوات بعد الدراسة الثانوية)، الهدف منه إرساء الأساس المهني وتوفير شيء من الخبرة العملية على أمل أن يقوم المدرِّس بعد ذلك بتطوير نفسه مهنيا. . إذاً يمكن اعتبار إعداد ما قبل الخدمة بمثابة الأساس وليس السقف، أو البداية وليس النهاية. وقد أصبح التذمر الذي يبديه المدرِّسون المبتدئون والمشكلات التي يواجهونها مثار اهتمام كبير في السنوات الماضية Hayon, L., 1987 .

ولكن الأسوأ من ذلك أن عددا من المدرِّسين، خاصة في المرحلة الابتدائية، غير مؤهلين، إذ أنهم بدأوا التدريس بمجرد إنهاء المرحلة الثانوية (أحيانا قبل ذلك). وهناك آخرون دخلوا المهنة مصادفة أو لأنها كانت الخيار الوحيد. وسواء هؤلاء المدرِّسون غير المؤهلين أو المبتدئون، بل وحتى المدرِّسون الأكفاء ذوو الخبرة هم بحاجة إلى تطوير مهني مستمر.

من ناحية ثانية فإن مصادر المعرفة التي يستقي منها المدرِّسون محتوى وأساليب التعليم تتجدد باستمرار وتتعرض للتنوع والتوسع على الدوام، فيما يكون المدرِّسون مشغولين بالأداء اليومي لعملهم غير قادرين على متابعة كل جديد. وكثيراً ما يكون للنتائج التي تتوصل إليها العلوم الإنسانية والاجتماعية انعكاساتها على التعليم وأساليب التدريس، والمدرِّسون بحاجة إلى من يوصل إليهم هذه النتائج والأفكار

الجديدة . . كذلك هناك أجهزة ووسائل تعليمية تطرح في الأسواق باستمرار، والمدرِّسون بحاجة لمعرفة المتوفر والمناسب منها .

على صعيد آخر يواجه المدرِّسون مجموعة من العوامل التي تثبط الهمة وتشل فاعلية المدرِّس وإحساسه بالرضا عن عمله : ظروف المدرسة والعمل فيها بشكل عام ، عدم توفر الفرص المناسبة لتحقيق النجاح الشخصي ، عدم التناسق بين دافعية المدرِّس وقدراته من جهة وظروف المدرسة من جهة أخرى ، خاصة تلك الظروف التي تخرج عن إرادة المدرِّس ، وكثيراً ما يلجأ المدرِّسون لمواجهة هذه الظروف إلى طرق غير تربوية وقد ينسحبون عاطفيا من مهنتهم ، بمعنى أن يفقدوا الدافع المعنوي ويصبحوا لا مبالين ، أو يركزون أنظارهم على العوائد المادية أو يصبحوا معادين للمسئولين عنهم ، أو ربما يتركون المهنة نهائيا .

من ناحية أخرى يجد المدرِّسون أنفسهم مطالبين بأداء عدد هائل من الواجبات . . لم يعد المطلوب منهم مجرد تلقين المعلومات وحسب ، بل هم مطالبون أيضاً بغرس الاتجاهات الإيجابية ، وتطوير المهارات الأساسية وتعزيز القيم القومية . . وتمتد واجبات المدرِّس لتشمل التكيف الشخصي والصحة العقلية للتلميذ . ويطلب منه قيادة المعركة ضد المشكلات السيكولوجية التي تواجه التلاميذ ، وضد انحراف الشباب واغترابهم . ويبدو الأمر وكأن المؤسسات المجتمعية الأخرى التي شاركت المدرِّس في الماضي ، ويفترض أن تشاركه دائما ، تلك المسئوليات ، قد تخلت عن دورها . وفي بعض المجتمعات ، خاصة الفقيرة والنامية ، لا يستطيع المدرِّس التخلي عن بعض أشكال العناية بالتلاميذ وتوجيه أسرهم ، ومحصلة ذلك كله أن أصبح التدريس أكثر صعوبة وإثارة للتوتر .

ولقد واجه المدرِّسون في السنوات الأخيرة الكثير من الانتقادات في كثير من البلدان ، وحُمِّلوا مسئولية تدنى تحصيل التلاميذ وازدياد معدلات الانحراف ، وطالب المسئولون في عدد من البلدان ، المدرِّسين بتحقيق معدلات نجاح تتجاوز التوقعات

التقليدية، على سبيل المثال، دعا تقرير "A Nation at Risk" في الولايات المتحدة (عام ١٩٨٣) إلى ضرورة توفير (المدرِّس المتميز) وإلى المزيد من الإشراف والتوجيه.

وفي بريطانيا تعرَّض المدرِّسون في العقد الماضي إلى ضغوط محلية وقومية، وتزايد تدخل الآباء ومجالس التعليم المحلية والحكومة المركزية في عملهم. ولأول مرة منذ عشرات السنين اتجهت بريطانيا لاعتماد منهاج قومي مركزي لجميع المدارس. وفي فرنسا أوصى تقرير (المبادىء الأساسية للتربية في المستقبل) الذي أُعد عام ١٩٨٥ بتكليف من رئيس الجمهورية، أوصى بتشكيل أجهزة لتقييم التعليم ودراسة نشاطات المدرِّسين والمدارس في المرحلة الثانوية والعليا. وفي استراليا هناك قلق عام من أن خريجي المدارس لا يمتلكون المهارات اللازمة لدخولهم سوق العمل. وقد تزايدت الدعوات لمحاسبة المدرِّسين والمدارس واعتبارهم مسئولين عن أي نقص في تعليم التلاميذ "European Journal of Education, No.4, 1986, p.327".

تلك مجرّد أمثلة على أن تحسين نوعية التعليم أصبحت في مقدمة الأولويات الوطنية في معظم الأقطار. ومنذ انتشار اتجاه المحاسبية "Accountability" في مطلع السبعينات، اتجهت أنظار الحكومات إلى الوسائل والسبل الكفيلة برفع مستوى التعليم، سواء كان ذلك عن طريق رفع مستوى مؤهلات المدرِّسين أو تطوير المنهاج. وتختلف الإجراءات وآليات التنفيذ التي تستخدمها الحكومات لتحويل تلك الطموحات إلى أفعال، تبعا لظروف كل بلد.

كل تلك الظروف تؤكد الحاجة إلى وجود جهاز يتميز بالخبرة والتخصص وسهولة الوصول إليه، وتكون مهمته تقديم العون الفني للمدرِّسين من جهة ودعم وتطوير نوعية التعليم من جهة أخرى. ويمكن أن يقوم جهاز التوجيه الفني بهذا الدور، مع التأكيد على أنه ليس الجهة الوحيدة التي يمكن أن تتحمل عبء مساعدة المدرِّسين على تطوير أدائهم. ولكن يمكن القول إن جهاز التوجيه الفعَّال يعتبر عنصرا هاما في تحسين التعليم، ولكنه قد يكون عائقا إذا افتقر إلى الخبرة والفعالية.

على أية حال هذه هي المقولة الأولى التي تنطلق منها هذه الدراسة.

ولقد أكد عدد من مفكري التربية "Harris, 1985, Lovel and wiles, 1983" أهمية التوجيه الفني، فيما اعتبره آخرون غير ضروري في المدارس الحديثة، بل إن بعضهم اعتبره عائقا أمام التعليم، ويمكن التوفيق بين وجهات النظر هذه على أساس أن من يعتبرون التوجيه عائقا ينظرون إليه على أنه عمل روتيني إداري الهدف منه السيطرة وفرض السلطة وتطويع المدرِّسين، بينما يراه الآخرون على أنه عمل فني إبداعي بعيد عن الشكليات والهيمنة.. والحقيقة أن كلا النمطين المذكورين من التوجيه موجودان في الميدان. يقول "Harris" :

إن فعالية كثير من أنشطة التوجيه الفني موضع تساؤل. وكثيراً ما تكون النتائج محدودة أو مخيبة للآمال، أو دون مستوى التوقعات. ومع أن النجاح ليس مستبعداً إلا أننا بحاجة إلى مزيد من الدراسات لنتعرف على الجهود التي يجب بذلها ليكون التوجيه فعالا "Harris, B, 1985, P.27".

أهمية البحث في التوجيه الفني:

يشير الاقتباس السابق إلى أهمية إجراء بحوث ودراسات في ميدان التوجيه الفني لنحدد بين أمور أخرى، مدى تحقيق أهداف التوجيه، ونوعية العلاقات السائدة بين المدرِّسين والموجهين. وقد أكد عدد من الباحثين "Mosher and Purpel, 1972; Weller, 1971" أهمية القيام بمثل هذه الدراسات خاصة دراسة ما يدور فعلا أثناء أداء الموجهين لعملهم. وأشار آخرون "Zeichner and Tabachnic, 1982" إلى ندرة الأبحاث التي تدرس ما يجري في الميدان، ولكن منذ السبعينات أُجريت دراسات كثيرة "Capeland, 1977; Blumberg, 1980" لوصف أنواع السلوك الظاهري (خاصة اللفظي) الذي يحدث أثناء الاجتماعات بين الموجهين والمدرِّسين. وقد اتخذت هذه الدراسات مسارين:

الأول: دراسة التفاعل اللفظي أثناء الاجتماع وذلك باستخدام أساليب تحليل التفاعل اللفظي التي طبقت في ميدان التدريس. خاصة تحليل (فلاندرز).

والثاني: دراسة فعالية أساليب توجيهية معينة (مثل التوجيه الإكلينيكي).

وبشكل عام يمكن القول أنه قد حدث مؤخراً تحول في دراسة التوجيه الفني من دراسة وتحليل عوامل خارجية ذات صلة بالتوجيه إلى دراسة الممارسات والتفاعلات التي تتم في الميدان.

على صعيد آخر، اهتم عدد من الدارسين "Alfonso et.al., 1975" بتقصي مفاهيم الموجهين والمدرِّسين حيال أهداف ونشاطات التوجيه الفني، ذلك لأن (ما يعتبره فرد ما واضحا قد يعتبره غيره غامضاً مشوشاً. لا لشيء إلا لأن مفاهيم الاثنين متغايرة).

من ناحية ثانية (كثيراً ما يختلف تصور الإنسان لسلوك معين عن السلوك الفعلي)، أي يكون هنا فجوة ما بين الواقع والمثال. وقد أشار "Argyris, 1962" إلى ميل الناس بمن فيهم القادة، إلى تجاهل، وربما عدم إدراك الآثار غير المتوقعة لسلوكهم على الآخرين. ويمكن أن يعزى هذا الميل إلى عاملين:

الأول: الاعتقاد بأن الحقيقة مطلقة.

والثاني: الاعتقاد بموضوعية سلوك الإنسان، ولكن نتائج الأبحاث والدراسات المعاصرة تشكك في صحة المقولتين السابقتين، ذلك لأن الناس لا يتصرفون طبقا للحقيقة كما يتصورها الآخرون بل كما يتصورونها هم. إن ما يحكم سلوك الإنسان هو تصوره الخاص لنفسه وللعالم الذي يعيش فيه "Combs et.al., 1959; p.17".

ويترتب على ذلك في ميدان التوجيه الفني أن يؤمن الموجه أن المدرِّسين لن ينظروا إلى سلوكه بمنظاره هو بل بمنظارهم. ويعني ذلك ضرورة الاهتمام بتصورات المدرِّسين للتوجيه الفني، مهماته وأنشطته، وعلى الموجه أن يدرك أن تصورات

المدرِّسين تلك تحدد كيفية تجاوبهم معه ما لم يشعر المدرِّسون بالرضا عن التوجيه الذي يتلقونه، فلن يكون له النتائج المرجوة من تحسين للتعليم وارتقاء بالنمو المهني للمدرسين. "Fraser, 1980, pp.224 - 231".

ولا تقل تصورات الموجِّهين أهمية عن تصورات المدرِّسين، ومعرفتها ضرورية أيضاً لتحقيق النتائج المرجوة. إن نجاح الموجِّه لا يعتمد على أساليبه قدر اعتماده على مفاهيمه. إن الأساليب المحببة أقل أهمية في تحقيق النتائج المرغوب فيها من المفاهيم والمعتقدات التي تثوي وراء سلوك الموجه وأساليبه "Ziechner and Tabachnic, 1982, p.36".

وهـذا لا يعني أن الموجه يكون دائما على علم بكل المعتقدات التي تحدد سلوكـه. كمـا أنـه قد لا يكـون على وعي بالتناقض الناشيء أحيانا بين مفاهيمه وسلوكه، أي بين النظرية والواقع.

على أية حال، فإن أهمية مفاهيم كل من الموجِّهين والمدرِّسين وتصوراتهم لأهداف وأنشطة التوجيه الفني، هو أساس آخر من الأسس التي ينطلق منها هذا البحث.

تزايد الاهتمام بالتوجيه الفني في البلاد العربية:

لقد تزايدت أهمية التوجيه الفني في البلاد العربية على مدار السنوات الماضية وذلك بسبب المشكلات الملحة التي تواجهها الأنظمة التعليمية العربية مثل زيادة إعـداد المـدرِّسين المبتـدئين وغير المؤهلين وزيادة حجم التسـرب والهـدر في المدارس، وقد أظهر المسئولون في تلك الأنظمة على المستويات القومية والإقليمية والمحلية اهتمـاما متزايدا بالتوجيه الفني فنظمت دائرة التربية في المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم حلقتين دراسيتين حول التوجيه الفني عُقدت الأولى ببغداد عام ١٩٨١ م والثـانية في دمشق عام ١٩٨٣ م، حيث ناقش ممثلون من مختلف

وزارات التعليم العربية نظم التوجيه في الأقطار العربية بهدف تطويرها، كما ناقشوا آفاق التنسيق بين الأجهزة المعنية وتوحيد المصطلحات (دائرة التربية في المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٨٤).

وعلى المستوى الإقليمي قام مكتب التربيـة العـربي لدول الخليج بدراسة أجهزة التوجيه الفني في دول الخليج، بما فيها العراق، وقد أُجريت الدراسة عام ١٩٨١ م كجزء من برنامج أوسع للتكامل، أقره المؤتمر الخامس لوزراء التربية في دول الخليج الـذي عُقـد في الكويت عام ١٩٨٠ م (مكتب التربية لدول الخليج العربي، ١٩٨٥).

أما على المستويات المحلية فتنعقد المؤتمرات والحلقات الدراسية الخاصة بالتوجيه الفني، في عدد من الدول العربية بين حين وآخر.

ورغم هذا الاهتمـام فالـدراسـات الميدانية لا زالت قليلة باستثنـاء عدد من الـدراسـات التي قام بها عدد من طلاب الدراسات العليا (البزاز ١٩٦٥؛ الراوي ١٩٨٥؛ العمري ١٩٧٨) في بعض البلدان العربية، خاصة العراق والأردن.

التوجيه الفني ومشكلة التعريف:

الهدف من تعريف أي مصطلح هو توضيحه وإزالة أي غموض يحيط به، ويفيد التعـريف في عملية التحـديد والتحليل المتعلقة بالمصطلح. ذلك أنه في غياب الوضوح يمكن للمفاهيم أن تتأثر بالقيم الشخصية والفلسفة الذاتية، وفي مثل هذه الحالة يمكن للأفراد أن يختاروا جوانب معينة ويحذفوا جوانب أخرى مما يؤدي إلى التشـويش وعدم وضوح العلاقات بين مختلف العناصر، من هنا تبرز الحاجة إلى تعـريف واضـح للتـوجيه الفني، ولكن مراجعـة الفكر التربوي تكشف عن وجود تعريفات متعددة للتوجيه الفني، يتميز كل منها بدرجة معينة من التفرد.

ويمكن أن يعزى تعدد التعريفات إلى اتجاه كل مؤلف إلى تقديم تعريف ينطلق

منه في دراسته بحيث يؤدي ذلك إلى الانسجام وعدم التناقض، وكما يقول "Eye and Netzer" فإن (تفرد أي تعريف ليس في اختلافه عن التعريفات الأخرى بل في توفيره الوضوح للفكر والنص) "Eye and Netzer, 1965, p.15" .

إن تفحص التعريفات المختلفة يشير إلى أن التوجيه الفنّي لا يعني الشيء نفسه لجميع الناس، إن تصورات الأفراد للتوجيه الفني تتأثر بتجاربهم السابقة واحتياجاتهم وأغراضهم، فقد يعتقد أحد الموجهين أن التوجيه الفني عامل إيجابي في تحسين التعليم بينما يراه مدرِّس ما تهديدا للمبادأة والاستقلالية، فيما ينظر إليه مدرِّس آخر كمصدر من مصادر المساعدة والدعم. ويعزى اختلاف رؤية المدرِّسين للتوجيه كذلك إلى اختلاف أساليب الموجِّهين أثناء قيامهم بأداء واجباتهم.

إن أي مدرِّس له بضع سنوات من الخبرة ربما التقى أكثر من نمط واحد من الموجِّهين، وقد دفع ذلك "Mosher and Purpel" للقول أنه لا يوجد مفهوم واحد للتوجيه مقبول من الجميع، رغم وفرة ما كتب عن التوجيه فإن كثيراً من التربويين يشكون في وجود شيء محدد يدعى التوجيه على أرض الواقع، ويشعرون بالحيرة بسبب ما يكتنف هذا المصطلح من غموض. إنهم يختلفون كثيرا في فهم التوجيه وفي مشاعرهم إزاءه "Mosher and Purpel, 1972, pp.1 - 2" .

من أجل عرض أفضل لمختلف التعريفات فسوف نقسمها إلى مجموعتين أساسيتين:

التعريفات المفاهيمية والتعريفات الإجرائية. وسوف نناقش تعريفات كل مجموعة على حدة مع التأكيد على أن هذا التمييز بينهما هو تمييز مصطنع لغايات تسهيل البحث فقط.

التعريفات المفاهيمية "Conceptual Definitions" :

تعنى التعريفات المفاهيمية بماهية التوجيه الفني، ومن بين هذه التعريفات

تعريف "Glatthorn" للتوجيه على أنه :

استـراتيجية للنهوض بالنمو المهني للمدرِّسين وذلك بتوفير تغذية راجعة لهم حول التفاعلات التي تجري في غرفة الصف ومساعدتهم على توظيف هذه التغذية لجعل التعليم أكثر فعالية "Glatthorn in Friend, 1986, p.27" .

من المـلاحظ أن هذا التعريف جاء خاليا من تقييم أداء المدرِّس، إذ يعتقد "Glatthorn" أن التقييم يجب أن يكون منفصلا عن التوجيه. وبالعكس من ذلك يرى "Krajewsky, 1966" أن التقييم جزء أساسي من عمل الموجه، وهو يعرِّف التوجيه على أنه (عملية إثـارة دافعية المدرِّس وتعزيز وتقييم نموه المهني) ويتفق ومع وجهة النظر هذه "Boardman, Douglass and Bent, 1959" الذين نظروا إلى التوجيه على أنه (وسيلة لتـوفير بيئـة تعليمية / تعلمية منـاسبة) بهدف تحقيق الهدف النهائي وهو (استثارة وتوجيه النمو المستمر للتلاميذ). . ومن أجل تحقيق هذا الهدف النهائي لا بد من تعزيز النمو المهني للمدرِّسين وتطوير المناهج).

وقـد ورد التـأكيد على تحسين التـوجيه الفني لنتـائـج التعليم، أي تحصيل التلاميذ، في تعريف "Burton and Bruckner" للتوجيه على أنه عمل فني يهدف إلى دراسة وتطوير جميع العناصر التي تؤثر في نمو وتطور الطفل، بشكل تعاوني "Burton and Brukner, 1956, p.10" .

إن كون التوجيه عملا فنيا يقتضي أن يقوم به أناس مؤهلون تأهيلا جيدا، وأن يكونوا على وعي بالأهداف العليا للتربية، وبالعناصر التي تؤثر في العملية التعليمية / التعلمية.

والمـوجـه، طبقا لهذا التعريف يجب أن يكون قائدا ديمقراطيا خبيرا، ولديه الاستعـداد للتعـاون من أجـل وضـع الخـطط والسياسات التعليمية. . إنه يحترم شخصية المـدرِّس والفـروق الفردية، ويرحب بمساهمة جميع الأفراد والأطراف،

ويهيىء الفرصة لكل فرد ليعبر عن نفسه تعبيرا حرا اعتقادا منه أن المدرِّسين قادرون على النمـو. باختصـار يستنـد هذا التعريف إلى مبادىء الديموقراطية والمساواة كأسس لتطوير التعليم.

من الذين أكدوا على صلة التوجيه الفني بتحسين فرص تعليم التلاميذ "Harris" الذي عرَّف التوجيه على النحو التالي: التوجيه هو ما يقوم به العاملون في المدرسة لتغيير أو تعزيز المسار التعليمي بشكل يؤثر تأثيرا مباشرا على تعلم التلاميذ "Harris, 1985, p.23".

وهذا التعريف يشير إلى أن التوجيه جزء أساسي من العمل اليومي في المدرسة، وليس مجرد مهمة عابرة أو عمل فرد معين، وهو معني بالمحافظة على عمل المدرسة وتطويره في آن واحد. ويعتقد "Harris" أنه في الإطار العام لعمل المدرسة توجد جهـود مميزة يمكن أن تسمى «جهـودا توجيهية». وتتميز هذه الجهـود بارتبـاطها بالمعلمين ارتباطا مباشرا أكثر من ارتباطها بالتلاميذ. في المقابل ترتبط (الجهود التعليمية) بالتلاميذ أكثر. على سبيل المثال تعتبر مشاهدة الدروس أو اختيار مواد تعليمية جديدة أو تنـظيم دورة تدريب أثناء الخدمة «جهودا توجيهية» لأنها موجهة توجيها مباشرا للتأثير على أداء المعلمين، بينما يكون تأثيرها على التلاميذ تأثيرا غير مباشر. أما الجهود الإدارية (فلا يمكن وصفها بالتوجيهية أو التعليمية لأنها تسعى لتكامل كلا الجهدين والتنسيق بينهما.

هناك تعريفات أخرى نظرت للتوجيه من خلال صلته بالمدرسة كمؤسسة مهنية ومن خلال نتائجه أيضا. على سبيل المثال عرَّف "Alfonso, Firth, and Neville" التوجيه بأنه: سلوك منظم تنظيما رسميا من قبل المؤسسة التعليمية، ويؤثر تأثيرا مباشرا على سلوك المدرِّسين بشكل يحسن تعلم التلاميذ ويحقق أهداف المؤسسة "Alfonso et.al., 1975, p.35".

هناك ثلاث عناصر أساسية في هذا التعريف:

الأول: كون السلوك التوجيهي منظما تنظيما رسميا، فهو ليس عشوائيا أو عرضيا بل على العكس إنه ذو طابع رسمي..

وثانياً: أنه يؤثر تأثيرا مباشرا على عمل المدرِّس.. وبذلك تخرج الجهود الأخرى التي يبذلها الموِّجهون، والتي رغم أهميتها لا تعتبر جهودا توجيهية.. وبذلك يمكن أن نضع معيارا لتمييز الجهود التوجيهية من غيرها.. وهذا المعيار هو «مدى تأثيرها على عمل المدرِّس»..

وثالثا: فإن التعريف يحدد الهدف النهائي للتوجيه وهو تحسين تعلم التلاميذ وتحقيق أهداف المؤسسة التعليمية.

لقد ورد التأكيد على الطابع الرسمي المؤسسي للتوجيه كذلك في تعريف "Lovel and Wiles" اللذين عرَّفا التوجيه على أنه نظام سلوكي مؤسسي يتفاعل مع النظام السلوكي التعليمي لتحسين نوعية تعليم التلاميذ "Lovel and Wiles, 1983, p.13".

يتفق هذا التعريف مع التعريف السابق في تمييز التوجيه الفني عن غيره من أنماط السلوك وذلك بتأثيره المباشر على أداء المعلمين.

وقد اعتمد المؤلفان على قاعدة عريضة من نتائج العلوم الاجتماعية لتحديد أسس التوجيه الفني.. لقد نظرا إلى المؤسسة التعليمية كإحدى المؤسسات الفرعية في المجتمع، التي يتوقع منها تقديم خدمات معينة تكون حصيلتها النهائية لمصلحة التلميذ.. ومن أجل تحقيق أهدافها تتفرع المؤسسة التعليمية إلى مجموعة من الأنظمة السلوكية الفرعية التي توجد لتساهم في تحقيق أهداف المؤسسة الأم (المؤسسة التعليمية)، فهناك النظام السلوكي التعليمي الذي يؤثر تأثيرا مباشرا على تحصيل التلاميذ، وهناك النظام السلوكي الإداري الذي ينفذ القوانين، وهناك النظام الإرشادي الذي يساعد التلاميذ على مواجهة مشكلاتهم، وهناك التوجيه الفني الذي

يوجد ليؤثر تأثيرا هادفا على سلوك المدرِّس بشكل يؤدي في النهاية إلى تحسين تعلم التلاميذ.

كل هذه الأنظمة السلوكية تعمل في تفاعل مستمر في إطار المؤسسة الأم وفيما بينها، ولكن لكل منها هويته التي تميزه.. وتحقيق أهداف أي نظام سلوكي فرعي يتطلب تحديد الأهداف وتطوير البرامج التي تحقق الأهداف وتحديد الأدوار والكفاءات الضرورية للقيام بالأدوار، وأخيرا التقييم المستمر للنتائج.

يضيِّق "Eye and Netzer" مفهوم التوجيه الفني ليجعلاه مجرد فرع تابع للإدارة المدرسية وليس نظاما متفرعا عن المؤسسة التعليمية الكبرى (كما هو الحال في التعريفات السابقة)، فيعرِّفان التوجيه على أنه:

ذلك الفرع من الإدارة المدرسية الذي يهدف إلى تحقيق التوقعات التعليمية المختارة "Eye and Netzer, 1965, p.17".

ويستند هذا التعريف إلى ثلاثة افتراضات:

الأول: أن كلا من التوجيه والإدارة يوجدان في إطار واحد من الوظائف التعليمية.

والثاني: أن للتوجيه علاقة معينة بنتائج العملية التعليمية / التعلمية.. أنه يتعلق بالنشاطات المرتبطة بالتعليم ارتباطا وثيقا والتي يكون هدفها الأساسي تحسين تعلم التلاميذ.. وأخيرا فإن التوجيه معني باختيار التوقعات التعليمية.

الحقيقة أن هذا التعريف الذي يجعل التوجيه مجرد تابع للإدارة قد لا يكون مقبولا لدى أولئك الذين يعتقدون أن الإدارة والتوجيه، رغم صلتهما الوثيقة، هما كيانان متمايزان في إطار المؤسسة التعليمية الكبرى.. وربما يكون هذا التعريف متأثرا بتطور التوجيه كفرع من الإدارة المدرسية في المدارس الأمريكية في الماضي.

● **التعريفات الإجرائية "Operational Definitions" :**

فيما تعنى التعريفات المفاهيمية، كما أسلفنا، بماهية التوجيه الفني، فإن التعريفات الإجرائية تعنى بتحديد الوظائف أو المهام الأساسية والنشاطات التوجيهية. . وعادة ما يلجأ الباحثون إلى التعريفات الإجرائية لتجنب الإشكالات التي تثيرها التعريفات المفاهيمية.

من بين هذه التعريفات تعريف أمريكي قديم يعود إلى عام **١٩٣١** وصادر عن دائرة الموجهين ومديري التعليم في رابطة التربية القومية في الولايات المتحدة. . وطبقا لهذا التعريف فإن التوجيه هو:

كل النشاطات التي يقوم بها مديرو التعليم من أجل تحسين العملية التعليمية / التعلمية مثل مشاهدة الدروس وعقد اجتماعات جماعية وفردية مع المدرِّسين، وتطوير وتنفيذ الخطط اللازمة لزيادة الفعالية في القراءة والحساب وميادين أخرى، وتنظيم وإعادة تنظيم المنهاج وطرق التدريس. . "In Goldhammer et.al., 1980, p.12" .

هناك تعريف إجرائي آخر لـ "Mosher and Purpel" اللذين نظرا إلى التوجيه على أنه «تدريس المدرِّسين كيف يدرسون. وتوفير قيادة مهنية لإعادة صياغة التربية العامة والتدريس وكافة ما يتعلق بها». . ويعتقد المؤلفان أنه طالما أن أحد المهام الرئيسية للمدرسة هي التعليم الرسمي فإن إحدى الوظائف الرئيسية للتوجيه هي تحسين نوعية ذلك التعليم:

عندما يعني التوجيه بمحتوى التعليم وكيفية تعليم المحتوى وأثر ذلك على المتعلم، فإنه بذلك نوع معين من التعلم والتعليم "Mosher and Purpel, 1972, p.3 - 4" .

هذا ويؤكد المؤلفان ضرورة أن يتعامل الموجِّهون مع المدرِّسين (كأناس

راشـدين) وأن تكـون لديهم المقدرة لفهم المدرِّسين والاستجابة لهم (كأشخاص بالغين) . . ومن الملاحظ أن الوظيفتين المشار إليهما في التعريف ليستا منفصلتين، بل على العكس أنهما متداخلتان وتمثلان مزيجا متشابكا من النشاطات .

يعتبر الموِّجه مدرِّساً لأنه يقوم بمساعدة وإرشاد المدرِّسين وتوضيح ما غمض عليهم، ويعتبر قائدا بتحمله المسئولية لتوجيه الآخرين . . ولدى قيامه بهذه المهمة يواجه الموجِّه قضايا أكبر مثل : ما يجب التأكيد عليه والاهتمام به، وما يجب أن يتعلمه التـلاميذ، ومـا المـواد التعليمية المناسبة . . "Mosher and Purpel, 1972, p.22" ولكن يحتمـل أن يثير هذا التعـريف حفيظة المدرِّسين الذين ينظرون إلى أنفسهم نظرة اعتزاز نابعة من شعورهم باستقلاليتهم وكفاءتهم .

يتفق "Weller" مع "Mosher and Purpel" أن وظيفة التوجيه الرئيسية تشمل التعليم والتدريس، ولكنه يضيف إليها الإرشاد . . وهو يرى أن وظيفة الموجِّه كمعلم تستند إلى كون التـدريس عملية تفـاعل معقدة بين سلوك المدرِّس والمتعلم والمحتوى التعليمي والبيئة . . وهو بهذه الصفة عملية قابلة للتنميط "Weller, 1961, p.10" لذلك فإن دور الموِّجه هو مساعدة المدرِّسين على إدراك وفهم تلك المتغيرات المتفاعلة والمتداخلة في العمليات التعليمية ومساعدتهم على اكتساب الخبرات اللازمة لذلك . .

أمـا وظيفـة التدريب فتستند إلى كون التدريس سلوكا معقدا، وبذلك يمكن تجـزئتـه إلى أنماط سلوك أساسية يمكن تطويرها نحو الأفضل من خلال تدريب المدرِّس على ذلك . . "Weller, 1961, p.10" .

أما الافتراض الذي تستند إليه وظيفة الإرشاد فهو أن على الفرد أن يحل أدواره المتضاربة بشكل مـرضٍ قبل أن يصبح مدرِّساً ناجحا .

هناك تعريف إجرائي آخر أورده "Good" في (قاموس التربية) وطبقا لهذا التعريف

فإن التوجيه هو:

كل الجهـود التي تبـذلهـا القيادات المهنية للعـاملين في ميدان التعليم (من مدرِّسين وغيرهم) من أجل تحسين التعليم. . وهدف هذه الجهود النهوض بالنمو المهني للمدرِّسين واختيار ومراجعة الأهداف التعليمية وطرق التدريس وتقييم التعليم . "Good, 1973, p.534"

تعتبر تلك التعريفات إجرائية لكونها تفصل المهام والممارسات التوجيهية دون توقف كبير عند ماهية التوجيه نفسه. . وحتى أولئك الذين قدموا تعريفات مفاهيمية للتوجيه، رأوا بعد ذلك من الضروري تحديد المهام والأنشطة التوجيهية والمهارات الـلازمـة لمن يقوم بتلك المهام والنشاطات. . ويعتبر هذا أمرا منطقيا، فإذا أريد للتوجيه أن يؤثر تأثيرا إيجابيا في التعليم فلا بد من تحقيق أهداف معينة كنتيجة للقيام بنشاطات توجيهية معينة، يقوم بها أناس أكفاء.

لقـد حدد "Harris" عدة مهـام للتـوجيه ذات تأثير على التدريس مثل: تطوير المنـاهـج، تنظيم التعليم، توفير الهيآت التعليمية، توفير المواد التعليمية، تنظيم دورات التدريب أثناء الخدمة، توجيه المدرِّسين، وتقييم التعليم. . وهذه هي بعض من المهام العديدة التي تتم في إطار المؤسسة التعليمية. . وتتميز المهام المذكورة بارتباطها القوي بعملية التعليم، وإن كان بعضها يتسم بعمومية تجعل من الصعب اعتبـارهـا مهاما توجيهية خاصة، كما أن أيا منها لا يوجد بشكل نقي مستقل عن غيره. . ويمكن اعتبار خمسة منها أكثر أهمية من غيرها وهي:

تطوير المناهج، والتدريب أثناء الخدمة، والتقييم، وإعداد المواد، وتوجيه المدرِّسين.

أما النشاطات التوجيهية فيعرفهـا "Harris" على أنها «وحدات السلوك الأساسية الموجهة نحو تحقيق واحدة أو أكثر من المهام». . وبما أن المهام كأهداف إجرائية

تتنوع من وضع إلى آخر ومن وقت إلى آخر، فلا يمكن تحديد نشاطات معينة لتحقيق تلك المهام في كل الأوقات والبيئات . . لذلك يجب على القائمين على أمر التوجيه تصميم النشاطات المناسبة لتحقيق المهام في وضع معين .

وقد وضع "Harris" قائمة بـ (٢٤) نشاطا من أنشطة التوجيه من بينها: إلقاء المحاضرات، وعقد حلقات النقاش، والاستماع للمدرِّسين وعرض المواد التعليمية ومشاهدة الدروس، وأداء دروس نموذجية، والقيام برحلات ميدانية، وتنظيم تبادل الزيارات بين المدرِّسين، والكتابة . .

أما الكفايات فهي، كما يعرِّفها "Harris" أيضا «مجموعة من المعارف والمهارات المناسبة لتحقيق نتائج معينة»، وتتنوع هذه الكفايات تبعا لتنوع المهام . على سبيل المثال، فإن مهمة التقييم قد تحتاج إلى معرفة بالتفاعل والتحليل ومهارة الاستماع وتصنيف السلوك اللفظي وغير اللفظي، ومهارات في تصنيف النشاطات ضمن مجموعات، ومهارات في حساب النسب المئوية والمعدلات (Harris, 1985, pp.35, 41, 42, 47) .

أما "Lovel and Wiles" فيعتبران المهام التالية أهدافا إجرائية للتوجيه الفني: تطوير المناهج، تقديم الدعم المباشر للمدرِّسين، التقييم لأغراض الترقية والتعيين، والتدريب أثناء الخدمة، وتقييم النتائج التعليمية (Lovel and Wiles, 1983, pp.32 - 37) .

وقد حدد المؤلفان بعض العمليات التي تعتبر أساسية ومستمرة ومتداخلة في جميع العمليات التوجهية وهي: إطلاق الإمكانات البشرية، تسهيل وتنسيق التغيير، الاتصال وتوفير القيادة .

أما "Eye and Netzer" فقد حددا الأهداف التالية: النمو المهني، تطوير المناهج، تحسين التعليم، تعزيز العلاقات بين المدرسة والمجتمع . وقد حدد المؤلفان النشاطات التوجيهية التالية: التوجيه والضبط، الحفز والتشجيع، المبادأة، التحليل

والتقييم، التصميم والتنفيذ (Eye and Netzer, 1965, p.17) .

تشير المناقشة السابقة لتعريفات التوجيه إلى أن هذا المصطلح صعب التحديد. تتسم بعض تلك التعريفات بالعمومية بينما يبدو بعضها الآخر أكثر تحديدا، ولكن هناك عناصر مشتركة بينها جميعا.

وكما ذكرنا فقد لجأ بعض الكُتَّاب في هذا الميدان إلى تحديد الأهداف والممارسات والأدوار التي يجب أن يقوم بها الموجِّهون، بدلا من تقديم تعريف لماهية التوجيه. وعلى أية حال فإن كل التعريفات تشير صراحة أو ضمنا إلى أن هدف التوجيه هو تحسين التعليم والنهوض بالنمو المهني للمدرِّسين وتطوير العملية التعليمية / التعلمية.

مصادر التشويش:

أشرنا في المناقشة السابقة إلى التشويش الذي يحيط بمفهوم التوجيه الفني مما يجعل تعريفه أمرا صعبا. وسوف نتناول في الصفحات التالية مصادر ذلك التشويش:

تعقيد العملية التعليمية:

«البحث عن أساليب التعليم الفعالة كالبحث عن النار المقدسة»

جون ماكنيل

ما دام التوجيه معنيا بتحسين التعليم، فإن تعقيد العملية التعليمية يعتبر أحد أسباب التشويش. ويعود تعقيد العملية التعليمية إلى كونها نسيجا متشابكا من المهارات والمعارف والقيم والدوافع والاتجاهات. ويعمل المدرِّسون في إطار معقد من التوقعات حيال محتوى التعليم وأساليبه، وقد يقود ذلك إلى تصورات غير واضحة وغير واقعية لما يجري في فصول الدراسة. . وقد تتأثر تلك التصورات بما يعتقد المرء نفسه أنه يحدث أو يجب أن يحدث في ميدان التعليم. وبهذا الصدد تثور أسئلة كثيرة:

ما مكونات التعليم الجيد؟ ما مواصفات المدرِّس المتميز؟ ما المؤشرات التي يجب الاعتماد عليها في تقييم فعالية التدريس؟ هل يجب أن تكون المؤشرات خارجية مثل حكم الطلاب والمديرين والموجِّهين ونتائج الاختبارات، أم أن على المدرِّسين أنفسهم القيام بعملية تقييم ذاتي؟

هناك اختلاف واسع في الرأي بصدد الإجابة على هذه الأسئلة. ولم يحسم البحث التربوي بعد مسألة تحديد عناصر التعليم الجيد. ولا يوجد نموذج بعينه للتعليم أو التعلم الفعّال، ولا توجد طريقة تعتبر دون غيرها صحيحة، على العكس هناك وفرة من الطرق والأساليب لها من يتبناها ويدافع عنها، ويتم ذلك أحيانا بدوافع ذاتية.

ويؤدي تعقيد البيئة التعليمية إلى استبعاد وجود سلوك معين منفصل عن أنماط السلوك الأخرى، يكون له تأثير فعّال على تعلم التلاميذ. وأكثر من ذلك فإن تأثير سلوك معين قد يكون نتيجة لوجود أنواع أخرى من السلوك (Grouwss, 1981, p.4 - 5).

طبقا للنظرية الاجتماعية في التعلم "Social Learning Theory" فإن المدرِّس الفعّال هو الذي يستطيع أن يكافيء ويعاقب، أو المدرِّس المتمكن في ميدان معين من ميادين التعليم. ولأن التلاميذ يحبون تقمص شخصيات الكبار الأقوياء فإنهم يختارون القوي والماهر من المدرِّسين كنماذج لهم.

أما النظريات السيكولوجية التي تصف كيف يتقمص الصغار سلوك الكبار فتشير إلى أن المدرِّس الذي يؤثر على سلوك تلاميذه، هو الذي يمتلك مصادر تعتبر جذابة للصغار. وكثيرا ما يصف التلاميذ قدرة المدرِّسين من خلال إمكانيتهم في توليد الحماس للتعلم ومن خلال الاهتمام الشخصي بالمادة الدراسية والمهارة في تعليمها، وهم يستجيبون للمدرِّسين الذين يمتلكون حسن الإثارة التي تجعل التعلم متعة وهم يرون أن المدرِّسين الناجحين يتميزون بسهولة الوصول إليهم، وسهولة

الكلام معهم، وباستعدادهم للاستماع عندما يعبر التلاميذ عن صعوبة فهم مادة ما. ومثل هذا السلوك يجعل التلاميذ يشعرون أن التعليم يستحق ما يبذل من أجله من وقت وجهد. ولكن هذه الصفات التي تجعل التعليم محببا لدى التلاميذ لا تضمن بالضرورة أن يسفر التعليم عن نتائج جيدة، بل قد تصبح عائقا يحول دون تحقيق مثل هذه النتائج (Csikszentmihalyl, 1986, p.119) .

قام "Mosher and Purpel" بدراسة مسحية لعدد من الدراسات التي عُنيت بتحديد التعليم الجيد ووصف المدرِّس الكفء. من بين النتائج التي أشارت إليها الدراسة أن المدرِّس الكفء هو الذي يتجاوب بشكل مناسب مع عوامل معينة في حجرة الفصل، من تلك العوامل الفروق الفردية في قدرات التلاميذ وتنظيم معارفهم وطرق تفكيرهم (Mosher and Purpel, 1972, p.41) .

كما يُلاحظ فهذا التعريف للمدرِّس الكفء يؤكد على سلوك المدرِّس في تفاعله مع عوامل محددة في حجرة الصف، ولكن هناك من يربط بين سلوك المدرِّس وتحقيق نتائج معينة:

التعليم الفعّال هو القدرة على تحقيق نتائج تربوية متفق عليها (Mosher and Purpel, 1972, p.41) .

يتضمن هذا التعريف أن الاتفاق على النتائج التربوية، التي على المدرِّس أن يحققها، يجب أن يسبق تقييم عمل المدرِّس أو أساليبه. وهنا قد تتدخل قضايا فلسفية في تحديد محتوى التعليم.

أما "Ritchie" فبعد أن قام باستعراض لعدد من الدراسات حول التعليم توصل إلى النتيجة التالية:

بعد نصف قرن من البحث لا زلنا عاجزين عن تحديد كفاءة المدرِّس أو قياسها

أو إعدادها . . إن البحث في فعالية التعليم وكفاءة المدرِّس لا يقود إلى وضع قائمة متفق عليها من أنماط السلوك القابلة للقياس وفعالة في كل المواقف التعليمية . (Ritchie, 1986, p.53)

يوحي هذا الاستنتاج بأن على من يقومون بالتقييم الاعتماد على معايير ذاتية تطورت مع التجربة الشخصية . . لقد أورد "Ritchie" دراسة شارك فيها (٦٣) موجِّها . بعد أن شاهد الموجِّهون شريطا لأداء مدرسة لمدة ربع ساعة، تفاوتوا في تقييمهم لها من (رائعة) إلى (غير كفء للتدريس)، ويعزز هذا حقيقة أن الموجِّهين لا يتفقون بالضرورة حتى على تقييم مدرِّس واحد (Ritchie, 1986, p.67) .

خلاصة القول أنه ليس ممكنا ولا عمليا تحديد قائمة بأنماط السلوك التي متى طبقها أي مدرِّس في أي موقف ستؤدي بالضرورة إلى تعزيز التعليم . . إن أفضل ما يمكن أن يأمله المرء هو تحديد أنواع معينة من السلوك التعليمي، التي تؤدي إذا ما توفرت ظروف معينة إلى التوصل إلى نتائج معينة . وقد ذكر "Grouwss" العوامل التالية ذات العلاقة بالتدريس الفعّال: وضوح عام في التعليم، وجود توقعات مرتفعة، تدريس الصف كوحدة، تقليل المدح والانتقاد، قلة المشكلات الإدارية، تركيز الاهتمام على أداء المهمات "Task - orientation" ويعتقد "Grouwss" أن بعض الصفات الشخصية مثل المؤهل وسنوات الخبرة والتدريب أثناء الخدمة أقل أهمية من تلك العوامل، خلاصة القول إن على الموجِّهين أن يكونوا على وعي بالتعقيدات التي تحيط بالموقف التعليمي، وأن يتجنبوا بالتالي المواقف والأحكام التبسيطية السهلة . (Grouwss, 1981, p.5)

غموض الدور "Role Ambiguity" :

يعزى غموض الدور إلى تعدد المهام والأدوار التي تسند إلى الموجِّهين إذ يطلب منهم مثلا تطوير وتقييم المناهج والقيام بأعمال إدارية وتنظيم دورات تدريب

أثناء الخدمة، وهكذا . . وقد تبدو هذه الأدوار أحيانا متناقضة كأن تسند إلى المـوجِّه مهمـة تقييم المدرِّس ومساعدته في آن واحد . . كل ذلك يساهم في تعقيد مهمة الموجِّه وغموض دوره .

ويرتبط بغمـوض الـدور التـداخـل Overlapping" بين مهـام المـوجِّـه وغيره من المسئـولين خاصـة الإداريين ويعـزو"Lucio and McNeil, 1969" الأمر إلى قيام الموجِّه بأعمال إدارية وقيام المديرين بأعمال توجيهية . . ويوافق على هذا الرأي Eye and" Netzer" وذلـك انسجـامـا مع تعـريفهمـا للتـوجيه على أنـه «فـرع من فروع الإدارة المدرسية» . . وبناء على ذلك يعتقدان أن هناك صعوبة في تمييز الوظائف التي تعتبر أساسا توجيهية من الوظائف التي تعتبر في الأساس إدارية :

هناك منطقة رمادية واسعة بين الإدارة والتوجيه يصعب فيها تمييز المهام الإدارية من التوجيهية بشكل قاطع . وبعض المهام غير قابلة للتصنيف على الإطلاق (Eye and Netzer, 1965, p.37" .

على صعيد آخـر قلمـا يوجـد شخص يقـوم بمفـرده بأعمـال التـوجيه . . والمـوجِّهـون أنفسهم يحملون مسميات مختلفـة ويحتلون مراكز مختلفة . . من المسميـات التي تطلـق على الموجِّهين في البلاد الغربية (Supervisor, Consultant, Specialist, Inspector, and Advisor (Adviser)) .

ولكن هناك آخرون غير هؤلاء يؤدون وظائف ذات صلة بالتوجيه . . من هؤلاء المـدراء وأعضـاء قسم المناهج وغيرهم . . وفي بعض الأقطار مثل إنجلترا وويلز يطلب من رئيس الدائرة (المادة التعليمية) في المدرسة أن يوجه زملاءه مدرِّسي المادة خاصة في سنوات التدريس الأولى ، كما يُجاز بعض المدرِّسين من عملهم لفترات محدودة لتقديم المساعدة لمدرِّسين آخرين ، ويسمى هؤلاء "Advisory Teachers" . . وفي مصـر والكويت يسمى بعض المدرِّسين (المدرِّسين الأوائل) إذ يخفف عنهم

العبء التدريسي لتقديم خدمات توجيهية لزملائهم.

يعتمد الأمر على الزاوية التي ننظر منها إلى التوجيه.. فإذا نظرنا إلى التوجيه على أنه دور (Role) فهناك شخص معين يدعى الموجِّه يقوم بهذا الدور، ولكن إذا نظرنا إلى التوجيه كعملية (Process)، فكل العاملين في حقل التربية من مديرين وأمناء مكتبات ورؤساء أقسام هم موجِّهون بشكل أو بآخر ومن وقت لآخَر.. ويساهم هذا بدوره في غموض الدور الذي يعتبر عائقا في طريق التوجيه الفعّال، والذي يتسم «بعدم التأكد من المسئوليات وعدم التأكد من توقعات الآخرين للدور».. وقد عرَّف (ماير) (غموض الدور) على النحو التالي:

الوضع الذي يفتقر فيه الفرد إلى تحديد دوره وأدائه بشكل مـرضٍ (Maier, 1986, p.86) وعادة ما يصاحب غموض الدور، التوتر والقلق بسبب الخوف من عدم القدرة على أداء الدور وتحقيق التوقعات بنجاح.

يعتقد "Harris" أن مسمى "Superviser" (مشرف أو موجِّه فني) يجب أن يخصص للذين تكون مسؤلياتهم الرئيسية في ميدان التوجيه، بينما يكون دورهم في الميدان الإداري محدودا.. ومع أن البعض قد يتساءل عن جدوى تمييز الموجِّه عن غيره من المسئولين إلا أن "Harris" يعتقد أن ذلك أمر منطقي، لأنه إذا ما كان للمسئوليات أن تتحدد بوضوح، فيجب أن يكون هناك مجموعة أفراد تتحمل هذه المسئوليات. ويقترح "Harris" ثلاثة معايير تميز إسهامات الموجِّهين عن غيرهم:

المعيار الأول: هو معيار الارتباط (الصلة أو العلاقة) "The Criterion of Relevance" الذي يتجسد بقيام الموجِّه بعمله على النحو السليم.

ومعيار التفرد: "The Criterion of Uniqueness" الذي يتحقق عندما يتوفر في الموجِّه مجموعة مهارات تجعله قادرا على الاستخدام الأمثل لقدراته القيادية والأداء الأمثل للممارسات القيادية التي قد لا تتوفر لدى غيره.

والمعيار الثالث: هو معيار الفعالية"The Criterion of Efficiency" الذي يتحقق عندما تتضافر مجموعة من العوامل الذاتية والموضوعية مثل الوقت والطاقة والحرية والمرونة لتظهر عمل الموجِّه على أفضل صورة (Harris, 1985, pp.101 - 102) .

أمـا "Sergiovanni and Starrat" فيميزان بين الموجِّهين وغيرهم ممن قد يؤدون خدمات توجيهية طبقا للمعيار التالي «اعتماد الموجِّهين على آخرين (أي المدرِّسين) لأداء أعمالهم» . . فإذا كان العمل يتم من خلال الأشخاص فهو عمل توجيهي، وإذا كان العمل يتعلق بالأشياء فهو عمل إداري . . لتوضيح ذلك نقول: عندما ينشغل المسئول بالأمور المالية والجدول المدرسي وإعداد المذكرات، فهو يقوم بأعمال إدارية، إذ أنه رغم أن لتلك الأعمال صلة بتحقيق أهداف المدرسة، إلا أن تلك الأعمال تتعلق بأشياء وليس بأشخاص.

هناك معيار آخر ذكره المؤلفان وهو أن الموجِّه كقائد تربوي يجب أن تتوفر لديه الخبرة فيفترض فيه أن يكون خبيرا في الأمور التعليمية والتربوية وقادرا على الانخراط بفعالية في عملية تحسين التعليم (Sergiovanni et.al., 1983, p.12) .

بعـد أن استعرض "Mosher and Purpel" عددا من الدراسات توصلا إلى الخصائص التـالية التي تميز المـوجِّهين عن غيرهم: لا يتحمـل الموجِّه مسئولية إدارة وحدة تنظيمية كمدرسة معينة أو منطقة تعليمية معينة، بل يكون له عدة مسئوليات في عدة وحدات . . كما يكون له عادة مسئولية رئيسية في ميدان أو أكثر من ميادين التوجيه ومسئوليات هامشية في ميادين أخرى (Mosher and Purpel, 1972, p.28) .

أمـا "Lovel and Wiles" فقـد ميزا بين السلوك التوجيهي والسلوك الإداري على أساس أن الأول معني بتحسين التعليم من خلال تقييم البرامج والأهداف التعليمية ومسـاعـدة المـدرِّسين على النحـو المهني، وتـوفير الـدعم والمسـاندة لهم لأداء أعمالهم، بينما يعنى السلوك الإداري بأمور الضبط والإدارة وتنسيق البرامج، وتوفير

الأجهزة والمواد التعليمية. . وعادة ما يحتاج الإداريون إلى السلطة الرسمية لأداء واجباتهم أكثر من حاجة الموجِّهين لمثل هذه السلطة (Lovel and Wiles, 1983, p.39) .

تناقض الدور "Role Conflict" :

يتعلق بغموض الدور تناقض الدور الناجم عن تكليف الموجِّه بمساعدة المدرِّس وتقييمه في آن واحد، ولم تحسم حتى الآن على نحو مرضٍ مسألة التوفيق بين الدورين، رغم كثرة ما كُتب عنها. والحقيقة أن ازدواجية الدور لا تقتصر على ميدان التوجيه الفني، بل هي شائعة في كل الميادين التي يطلب فيها من أصحاب المناصب في الهرم الوظيفي تحمل مسئولية النهوض بالنمو المهني للأفراد، وتقييم أدائهم في نفس الوقت يقول "Cooper" :

المأزق الذي يواجهه الأشخاص المكلفون بمهام توجيهية، هو كيفية الموازنة بين أدوارهم المتناقضة: التقييم والمساعدة، إذ يطلب من الموجِّه بناء جو ودي صريح تسوده الثقة والتعاون مع المدرِّسين، ومن جهة أخرى يطلب منه تقييم أدائهم . (In Mitzel, 1982, p.1824)

يواجه المدرِّس مأزقا مشابها: إذا أراد طلب المساعدة من الموجِّه فقد يفسر ذلك على أنه انتقاص من كفاءته التي يريد إظهارها والتي سيقيَّم على أساسها. رغم أن هذه الأمور قد لا تكون بالضرورة متناقضة، إلا أنها كذلك في الواقع.

مسألة التسميات "Terminology" :

يعزى التشويش الذي يحيط بتعريف التوجيه إلى الاختلاف حول التسمية الأفضل. . فهل التسمية الأفضل هي (إشراف) أم (تفتيش) أم (توجيه).

يعرِّف "Dodd" التفتيش "Inspection" على النحو التالي :

التفتيش هو مناسبة معينة يتم فيها تفحص عمل المدرسة وتقييم أدائها كمكان

للتعليم ويعقب ذلك تقديم النصيحة لتحسين عملها. وعادة ما توضع النصائح في تقرير (Dodd, 1966, p.2) .

يميز هذا التعريف التفتيش من التوجيه الفني (الإشراف) الذي يفترض فيه أن يكون عملية تعتمد على تكرار الزيارات، ويتم فيه التركيز على جانب أو أكثر من الجوانب التعليمية / التعلمية.

أما "Jones" فيرى أن التسميتين مختلفتان، فالفعل "To Supervise" يعني (to see over) بينما الفعل (to Inspect) يعني (to see into) . يقول "Eastwood" :

إن الاستخدام الفني للتسميتين «التفتيش والإشراف» (التوجيه) يوحي باختلاف في الارتباطات التي تطرأ على الذهن لدى استخدامهما فالأول يتضمن نوعا من التقييم والقياس، بينما يشير الآخر إلى المساعدة وتقديم النصح.

الجدير بالذكر أن تسمية "Supervision" هي التسمية الشائعة المفضلة في الولايات المتحدة حيث ترتبط في الذهن بالإرشاد والمساعدة والنصيحة والنمو المهني، بينما ينفر المربون الأمريكيون من تسمية "Inspection" التي ترتبط بـ التهديد والعقوبات والتدخل الفضولي والأساليب التفتيشية. في المقابل نجد أن التفتيش هي التسمية التي لا زالت مستخدمة في بريطانيا وفرنسا رغم أنه في كلا البلدين جرى تحول واضح من التفتيش التقليدي إلى الإرشاد وتقديم المشورة.

ورغم أنه في إنجلترا وويلز جرى تغيير مسميات المفتشين المحليين في أوائل السبعينات، من "Inspectors" إلى (Advisers) "Advisors" ، كما تم التخفيف أو التقليل من عمليات التفتيش التي كانت تقوم بها الحكومة المركزية، إلا أن معظم سلطات التعليم المحلي هناك (LEAS) "Local Educational Authorities" عادت لتبني تسمية "Inspectors" خاصة على مستوى كبار المفتشين، وعززت إجراءات التفتيش والتقييم وذلك استجابة للضغوط الخارجية التي أكدت الحاجة إلى قيام المفتشين بواجباتهم

التفتيشية كوسيلة لمحاسبة المدرِّسين والمدراء (Bolam in Mitzel, 1982, p.4430) .

على أية حال، المسألة ليست مسألة تسمية تستخدم بل الأهم من ذلك أهداف التوجيه أو التفتيش وكيفية قيام الموجِّهين والمفتشين بواجباتهم.

خلاصة القول أن هناك عدم اتفاق وتضارب في وجهات النظر حول الأدوار التي على الموجِّهين القيام بها، وحول التسمية التي تطلق على الموجِّهين، لا يوجد اتفاق حول من هو الموجِّه، ولا حول العناصر الرئيسية لهذه الوظيفة، ولا حجم السلطة التي يجب أن تكون للموجِّهين أو ما يجب أن تكون عليه علاقاتهم مع المدرِّسين والمدراء. . ومع أن هناك حاجة لتوضيح أدوار ومسئوليات الموجِّهين، إلا أنه من غير الممكن وغير المرغوب فيها تحديد أدوار عامة "Universal" للموجِّهين، يجب أن تحدد الأدوار بطريقة مرنة لتقليل التشويش ما أمكن. . وربما يكون الأنسب تحديد وحدات متعددة من الأدوار تساعد على إعداد الموجِّهين وتوضيح دورهم.

تعريف التوجيه وتسميات الموجِّهين في العالم العربي:

تبنى المؤلفون العرب التعريفات الغربية، وخاصة الأمريكية منها كما هو الحال بالنسبة لميادين التربية الأخرى. من بين المؤلفين العرب الذين كتبوا في التوجيه الفني، الدكتور فكري ريان، الذي لم يتبن تعريفا معينا، بل عرض أربع اتجاهات للتوجيه وهي: التفتيش، المساعدة، التعاون، والقيادة الديموقراطية. وقد فضل الدكتور ريان الاتجاه الأخير، وحدد الدكتور ريان المجالات التالية لنشاطات الموجِّهين وهي: مجال القيم والاتجاهات، تطوير المناهج، النشاطات التعليمية، حل المشكلات، العلاقات المهنية، ورفع المعنويات. ويتم القيام بهذه النشاطات، حسب رأي المؤلف، عبر الزيارات الصفية، اجتماعات المدرِّسين، العلاقات الشخصية، وتقييم أداء المدرِّس (فكري ريان، ١٩٨٠، ص ٢٩٠).

أما الدكتور محمد الأفندي فيرى أن الفعل (يشرف) (يوجه) المقابل للفعل

الإنجليزي (to Supervise) فيعني (ينسِّق ويحرِّك) وهو يعرِّف التوجيه على النحو التالي: النهوض بالنمو المهني للمدرِّسين لتمكينهم من التأثير في تعلم تلاميذهم على أفضل وجه ليساهموا في الصالح العام للمجتمع (محمد حامد الأفندي، ١٩٧٢، ص ٢١٠).

أما حلقة تطوير أنظمة التوجيه الفني في دول الخليج العربية المنعقدة في الكويت في اكتوبر ١٩٨١ فقد عرَّفت التوجيه الفني على النحو التالي: نظام تربوي يهدف إلى تحسين العملية التعليمية / التعلمية عن طريق تطوير طاقات المدرِّسين والتلاميذ واستخدام أفضل السبل لتحقيق أهداف التربية (سيد عبد العال، ص ٩).

هذا وقد عرَّف مكتب التربية العربي لدول الخليج التوجيه الفني بأنه:

العملية التي يتم من خلالها تقييم العملية التعليمية / التعلمية ومتابعة تحقيق الأهداف التربوية.. وتتضمن توجيه جميع النشاطات المدرسية سواء التعليمية منها والإدارية.. وحتى النشاطات خارج المدرسة التي تؤثر على التعليم تدخل فيها (مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٥، ص ١٧).

وقد قام كل من الدكتور الشتاوي والأستاذ الأحمر بدراسة مسحية للمفاهيم السائدة عن التوجيه في الأقطار العربية.. وتشير نتائج الدراسة إلى أن التوجيه الفني في البلاد العربية يُنظر إليه على أنه:

- عملية تهدف إلى تحسين أداء المدرِّسين وتطوير أساليبهم من أجل تحقيق أقصى عائد من التعليم وتحقيق أهداف التربية.
- عملية تفاعل إنساني وتعاون بين المدرِّس والموجِّه لتطوير المحتوى العام للتربية.
- رؤية شاملة للعملية التعليمية / التعلمية من جميع جوانبها (المدرِّس والكتاب والمنهاج والكتاب).
- وسيلة اتصال وتفاعل بين المدرسة والإدارة المركزية.

- عملية شاملة لتطوير إمكانيات جميع الأطراف المشاركة.
- وأخيرا أداة توجيه وإرشاد لتحسين التعليم.

أما مسميات الموجِّهين فتختلف من (متفقد) في تونس إلى (مشرف) في الأردن والعراق، إلى (إخْصَائي) في البحرين إلى (مستشار) في اليمن الشمالي إلى (موجه فني) في قطر وليبيا وعُمان ومصر. . وفي بعض الأقطار العربية هناك أكثر من تسمية ففي تونس تستخدم تسمية (مرشد) إلى جانب (متفقد)، وفي ليبيا تستخدم تسمية (خبير) إلى جانب (موجه)، وفي العراق هناك (مشرف أول) و (مشرف تربوي) (الشتاوي والأحمر، ١٩٨٤، ص ١٠).

بشكل عام فإن تسمية (مشرف) و (موجه) هي التسميات الأكثر شيوعا في الفكر التربوي العربي. . وهناك نفور من استخدام تسمية (مفتش). وربما أنها لم تعد مستخدمة على الإطلاق في الأقطار العربية. . من ناحية أخرى يتزايد الاتجاه نحو الاحتفاظ بتسمية (إشراف) للتوجيه الفني، وتخصيص تسمية (توجيه) لإرشاد التلاميذ. . وبشكل عام هناك موجِّهون عامون لجميع المواد خاصة في السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية وموجهو مواد للمرحلتين الإعدادية والثانوية والسنتين الأخيرتين من المرحلة الابتدائية، كما هو الحال في قطر. . وفي بعض الأقطار العربية، خاصة الكبيرة، هناك موجِّهون مركزيون وموجِّهو مناطق.