الفصل الرّابع

التوجيه الفني في البلاد العربية

المقدمة

التوجيه الفني في البلاد العربية :

انتقلت النظريات والممارسات التوجيهية في العالم الغربي إلى معظم أنحاء العالم تقريبا، أثناء العهود الاستعمارية في القرن التاسع عشر. وفي العقود الماضية برز تأثير الفكر الأمريكي في التربية عموما وفي ميدان التوجيه الفني على وجه الخصوص. على سبيل المثال ذكر "Karagozoglu" أن نظام التفتيش في تركيا كان قد نقل في العهد العثماني من النظام التعليمي الفرنسي في القرن السابع عشر عندما بدأ تأثير الثقافة الفرنسية في الدولة العثمانية، وقد استمر تأثير الأفكار الفرنسية حتى مطلع الخمسينات عندما بدأت الولايات المتحدة توثق علاقاتها بتركيا فبدأ تأثير الأفكار التربوية الأمريكية في نظام التعليم التركي، ونتيجة لذلك بدأ التوجيه في المدارس التركية يتأثر بالتوجيه في المدارس الأمريكية. وما ذكرناه عن تركيا ينطبق على أقطار أخرى مثل نيجيريا وتايلاند وماليزيا، فقد تأثرت أنظمة التفتيش في هذه البلدان بالنظام البريطاني ثم أخذت تتأثر بالمفاهيم الأمريكية (See: Karagozoglu, 1972, p.69, Makinde, 1985, p.1; Tapaneeyangkul, 1983, pp.26 - 35, and Ibrahim, 1977, p.1).

بالنسبة للبلاد العربية فقد كانت مصر هي أول بلد عربي يعرف نظام التفتيش الفني المعاصر وذلك عام ١٨٣٦، ولكن أول وثيقة رسمية تحدد ماهية التفتيش ومهام المفتشين صدرت عام ١٨٨٣، وقد نصت على أن: «المفتشين هم أعين وزير المعارف، يرى من خلالها عمل المدرِّسين والمدراء والتلاميذ، ويتأكد من أنه يجري الالتزام (بالبروجرامات). إنهم مساعدون خاصون للوزير يرسلهم متى شاء إلى المدارس والمكاتب لإخباره بتقارير مكتوبة عما يرونه جيدا كان أم سيئا. . وعلى المفتشين التفتيش على نظافة المدارس والطلاب والتجهيزات وأن يختبروا الطلاب

في الـدروس والسلوك والمظهر وأن يتفحصوا عمل المدراء والمدرِّسين وغيرهم من المسئولين» (إبراهيم مطاوع، ١٩٨٢، ص ٢١٠).

وطبقـا لهـذه الـوظيفة فإن المكافآت والعقوبات تتخذ تبعا لهذه التقارير. واللافت للنظر أن هذه الوثيقة تشبه نصا ومضمونا أول وثيقة فرنسية عن التفتيش صدرت في عهد القنصلية. وهذا أمر غير مستغرب لأن المحاولات الأولى لتطوير نظام التعليم في مصر كانت قد استلهمت النموذج الفرنسي، أثر غزو نابليون لمصر عام ١٧٩٨. وما قلناه عن مصر ينطبق على معظم الدول العربية التي تأثرت أنظمتها التعليمية، بمـا في ذلـك التفتيش، بالأنـظمـة الأوروبية إلى حد كبير. أما اليوم فإن الأفكار الأمريكية هي الأكثر تأثيرا في المدارس العربية ويتضح ذلك من الكتابات العربية في ميدان التـوجيه الفني، التي تعتمـد اعتمـادا كبيرا على المـراجـع الأمريكية. وانسجاما مع هذا التوجه استبدلت معظم الدول العربية تسميات التفتيش والمفتشين بالتـوجيه الفني أو الإشـراف، والمـوجِّهين أو المشرفين الفنيين، وعادة ما تعرض الاتجاهات الأمريكية في التوجيه الفني كنماذج للاتباع. وعادة ما تجذب الأفكار الـديمقـراطية والعـلاقات الإنسانية والزمالة والتعاون التي تميز تلك الاتجاهات، المربين العرب.

لقـد استعرض الشيتاوي والأحمر عددا من الوثائق الرسمية الخاصة بالتوجيه الفني والتي قدّمـها اثنـا عشر بلدا عربيا إلى المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ووجـدا أن كل هذه الـوثائق تتفق على أن التوجيه عملية تهدف إلى تحسين أداء المدرِّسين وتطوير أساليبهم التعليمية، عملية تفاعل إنساني وتعاون بين المدرِّسين والموجِّهين لتحسين العملية التعليمية، نظرة شاملة للعملية التعليمية / التعلمية، بكل عناصرها (المدرِّس، الكتاب، والبيئة المدرسية)، وسيلة اتصال وتفاعل بين المـدرسـة والإدارة المـركـزية، وسيلة لتطوير قدرات جميع العاملين في الميدان التربوي، وسيلة إرشاد وتوجيه وإعلام.

وطبقا لهذه الوثائق فإن هناك إجماعا على أن المفهوم القديم للتفتيش الذي يستحضر في الذهن صورة مفتش يسعى لتحديد أخطاء المدرِّسين، يجب أن تنتهي لتحل محلها مفاهيم تؤكد على المساعدة والتعاون والإرشاد. وطبقا لهذه الوثائق أيضا فعلى الموجِّهين القيام بالمهام التالية: مساعدة المدرِّسين في جميع النواحي المتعلقة بالعملية التعليمية (المناهج، طرق التدريس، التقييم وتحضير الدروس)، متابعة وتقييم مختلف نواحي العملية التعليمية، متابعة تنفيذ القرارات الوزارية، تصميم المناهج وتطوير الوسائل التعليمية، القيام بأعمال إدارية (نقل المدرِّسين، إعداد الجدول المدرسي وكتابة تقارير للوزارة حول المدارس)، تدريب المدرِّسين أثناء الخدمة، تخطيط البحوث والقيام بها، تشجيع البحث والإبداع وتبادل الخبرات بين المدرِّسين.

ويتم القيام بهذه المهام من خلال: كتابة تقارير عن المدرِّسين والمدراء والمدارس، الزيارات التوجيهية، الدروس النموذجية، الورش التربوية، المحاضرات، النشرات التعليمية.

أما عن معايير اختيار الموجِّهين فتشير الوثائق إلى أن المعايير الآتية تؤخذ في الاعتبار لدى اختيار الموجِّهين وهي: أن يتوفر للمرشح للمنصب (٤ ـ ١٢) سنة خبرة، أن تتوفر لديه كفاءات فنية ممكن الحكم عليها من خلال التقارير المكتوبة عنه، المؤهل الجامعي، توفر صفات شخصية، القدرة على القيادة والإبداع، السمعة الجيدة والسلوك الحسن.

وأكدت بعض التقارير على ضرورة مقابلة واختيار المرشحين قبل وأثناء الخدمة، وتحديث قدراتهم من خلال الحلقات الدراسية والورش التربوية.

وحددت الوثائق العوائق التالية التي تحول دون نجاح التوجيه الفني: كثرة الأعباء، المشكلات الفنية، مواقع المدارس، تداخل المسئوليات، وعدم توفر

التدريب الملائم (الشيتاوي والأحمر: ١٩٨٤. ص ١٠ - ١٤).

وفي دراسة مسحية حول الإشراف الفني في دول الخليج العربية قام بها مكتب التربية لدول الخليج في الرياض عام ١٩٨٥، اتفق المسئولون عن التوجيه الفني في الدول الأعضاء على أن أهداف التوجيه هي: مساعدة المدرِّسين على فهم أهداف التربية، ومساعدتهم على تطبيق الأساليب الدراسية المناسبة للمادة التعليمية، تشجيع المدرِّسين على النمو المهني، تنمية العلاقات الإنسانية، والمساهمة في تقييم وتطوير المناهج.

وقد أضاف المسئولون عن التوجيه في العراق هدفين آخرين: تنمية العمل الجماعي التعاوني، وتنمية الروح القومية، بينما لم يذكر المسئولون في الإمارات العربية المتحدة الهدف السادس (تقييم وتطوير المناهج).

وأشار المسئولون أن على الموجِّهين القيام بالمهام التالية: توضيح أهداف التربية، متابعة أداء المدرِّسين، توجيه المدرِّسين إلى الأساليب التعليمية المناسبة، تدريب المدرِّسين على استخدام الوسائل التعليمية، المساهمة في حل المشكلات، إعطاء دروس نموذجية، تقييم العملية التعليمية / التعلمية، تشجيع التجريب، القيام بزيارات صفية، المساهمة في تخطيط النشاطات المدرسية، المساهمة في الامتحانات العامة، تقييم المناهج والكتب المدرسية، نقل المدرِّسين وتوزيعهم بين المدارس، كتابة تقارير عن المدرِّسين.

وقد اختلف المسئولون في دول الخليج حول أهمية كل من تلك الأهداف والمهام والغريب أن بعض المهام مثل المساهمة في الامتحانات العامة، وتوزيع المدرِّسين بين المدارس، والمساهمة في تطوير المناهج، وتقييم الكتب المدرسية، وكتابة تقارير عن المدرِّسين، لم تحظ بأهمية كبيرة لدى المسئولين في قطر رغم أن التعميم الوزاري رقم (٣) لعام ١٩٧٧ م يعطي أهمية كبيرة لتلك المهام (مكتب

التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٥، ص ٦٥ ـ ٧٢).

هذا على المستوى النظري، أما على مستوى الممارسة فتشير الدراسات التي أجريت في عدد من البلدان العربية إلى تناقض كبير بين هذه التوقعات وبين ما هو قائم في الميدان، أو بين توقعات الدور وأداء الدور. على سبيل المثال، لقد وجد سعادة خليل أن (٨٣٪) من عينة تتكون من (٥٤٤) مدرِّسا من المدرِّسين في الأردن يعتقدون أن هناك فجوة بين النظرية والتطبيق فيما يتعلق بـ (٣٢) نشاطا من أنشطة التوجيه الفني وأن المدرِّسين لا يشعرون بالرضا عن التوجيه، ويعتقدون أن التوجيه بصورته الحالية لا يحسن التعليم ولا يساهم في النمو المهني للمدرِّسين أو رفع روحهم المعنوية، ولا يوفر المجال للتفاعل بينهم أو يمكنهم من المساهمة في اتخاذ القرارات، ولا يساعدهم على التأثير في عملية التوجيه نفسها، ولا يعطيهم القيمة التي يستحقونها، ولا يبني الثقة والاحترام والعلاقات الودية بينهم (Khalil, 1983, pp.191 - 193).

وفي دراسة أخرى وجد خالد العمري أن المدرِّسين الأردنيين يعتقدون أن الموجِّهين يمارسون أنشطة وممارسات توجيهية لا تتطابق مع تصوراتهم (المدرِّسين) المثالية لتلك الأنشطة والممارسة، أي أن هناك فجوة بين الواقع والمثال. وقال المدرِّسون أن التوجيه في الأردن يتصف بالسلطوية والاستبداد بينما هم يرغبون في أن يجسد التوجيه الاتجاه الإنساني (Omari, 1977, p.186).

وفي السعودية وجد سعد العدواني أن المدرِّسين والمدراء والموجِّهين متفقون على ضرورة إعادة النظر في النظام الحالي للتوجيه الفني في السعودية، رغم أن الدراسة أشارت إلى وجود اختلاف بين المدرِّسين والموجِّهين حول أداء الموجِّهين، فبينما أشارت غالبية المدرِّسين إلى أن التوجيه الفني الحالي لا يساهم في تحسين التعليم، أشارت غالبية الموجِّهين إلى اعتقاد مغاير (Adwani, 1981, pp.217 - 225).

وفي الكويت أشار محمد المسيليم إلى أن التوجيه في الكويت هو دون مستوى التـوقعات، فالموجِّهون يقومون بأعمال مكتبية أكثر من أدائهم لوظيفة قيادية، وهم يتبعون التوجيهات الوزارية التي تحد من المبادرة والإبداع، وقد أسهم ذلك في تآكل استقـلالية المـوجِّهين. وقـد أيدت دراسـة ميدانية للدكتـور فكـري ريان هذه الاعتقادات، إذ أعرب غالبية المدرِّسين المشاركين في الدراسة إلى أن الممارسات التفتيشية الاستبدادية هي التي لا تزال سائدة حتى الآن. وأشارت الدراسة إلى أن المـوجِّهين يفتقـرون إلى التـدريب الملائم، كما أن دورهم هامشي (Al - Musailim, 1987, pp.91 - 93) (انظر أيضا: فكري ريان، ١٩٨٠، ص ١٢١).

أمـا في قطر فلم تجـر دراسة ميدانية على التوجيه الفني قبل دراستنا له، في حدود علم الباحث. ولكن الدكتور عبد الله الكبيسي وصف التوجيه الفني في قطر بمـا لا يختلف عن ما هو عليه الحال في البلاد العربية الأخرى. فقد ذكر الدكتور الكبيسي أن المـدرِّسين في قطر يعتقـدون أن أساليب الموجِّهين لا تساعدهم لأن زياراتهم قصيرة متقـطعـة. وحتى الملاحظات التي يكتبونها هي في الأعم الأغلب تقليدية مكررة وبالتالي ليست ذات أهمية عملية مباشرة للمدرِّسين الذين يواجهون مشكـلات في الميدان. وعـادة ما تختتم زياراتهم بلائحـة طويلة من التـوصيات والتحذيرات التي يثبتونها في سجل الزيارات (Al - Kobaisi, 1979, p.200).

التوجيه الفني في قطر:

هذه هي خلاصة لأطروحة تقدم بها الباحث إلى جامعة «درهام» في بريطانيا عام ١٩٩٠ للحصول على درجة الدكتوراه وهي بعنوان:

ROLE PERCEPTIONS AND ROLE PERFORMANCE OF INSTRUCTIONAL SUPERVISORS AS PERCEIVED BY TEACHERS AND SUPERVISORS IN THE PUBLIC SCHOOLS OF QATAR: AN EXPLORATORY STUDY

وقد رأينا تقديمها كنموذج لواقع التوجيه في بلد عربي، بعد ذلك العرض الموجز

الذي قدمناه للتوجيه الفني في البلدان العربية ككل وفي إطار الممارسات التوجيهية في العالم بشكل عام.

ونظرا لضخامة حجم الرسالة (٧١١ صفحة بما في ذلك ٢٤٠ جدولا إحصائيا، و٢٠٠ صفحة من المعالجات الإحصائية وتحليل وعرض البيانات التي لا تخلو من التعقيد) فلم يشأ الباحث تقديمها بالعربية كاملة مع ما يتطلبه ذلك من استنزاف للوقت والجهد سواء للكاتب أو القارىء، بل آثر تقديم خلاصة لها تلقي الضوء على واقع التوجيه الفني في هذا البلد العربي، كما ذكرنا.

وقد استهدفت الدراسة:

- استقصاء مفاهيم المدرسين والموجهين في المدارس الحكومية بقطر حول عدد من القضايا المتعلقة بالتوجيه الفني.
- توضيح مهام وأنشطة التوجيه الفني تبعا لأهميتها في نظر الموجهين والمدرسين في قطر.
- دراسة مدى تحقيق تلك المهام ومدى القيام بتلك الأنشطة.
- تقييم العلاقة السائدة بين الموجهين والمدرسين.
- تحديد عدد من العوائق التي تعرقل عمل الموجه.
- وأخيرا المساهمة في تطوير التوجيه في قطر.

وقد استرشد الباحث أثناء عرض وتحليل البيانات بالأسئلة التالية:

- إلى أي مدى يبدو الموجهون والمدرسون في قطر على وعي بمفاهيم التوجيه المعاصرة؟
- إلى أي مدى أثرت المتغيرات المستقلة مثل الجنس والمؤهل والمرحلة التعليمية والخبرة على آراء المشاركين؟
- إلى أي مدى يشعر الموجهون والمدرسون بالرضا عن التوجيه؟

قام الكاتب في البداية بتحليل الوثائق والمنشورات والتعاميم والقرارات الوزارية

التي تنـظم التـوجيه الفني في قطر، ثم وزع استبيانـا على عينـة من المـدرسين والموجهين (٤٣٢ مدرسا و٧٨ موجها). وقد تكون الاستبيان من ثمانية أقسام واشتمل كل قسم على مجموعة من البنود التي تتمحور حول جانب من جوانب التوجيه. وقد اشتمل القسم الأول على بنود تتعلق بستة من مهام التوجيه فيما اشتمل القسم الثاني على ١٢ نشـاطـا توجيهيا. وكـان لكـل بند زوجان من الاستجابات: الاستجابات المثالية التي تتكون من أربع مستويات من الأهمية (مهم جد، مهم، قليل الأهمية، غير مهم)، وتشير إلى أهمية كل بند في نظر المشاركين والاستجابات الواقعية التي تتكون من أربع مستويات من التطبيق (إلى حد كبير، إلى حد ما، إلى حد قليل، أبـدا)، وتشير إلى مدى تطبيق كل بنـد في الواقع، من وجهة نظر المشاركين. وقد طلبنـا من المشاركين أن يبينوا درجة أهمية كل بند ومدى تطبيقه فعلا وذلك باختيار واحد من الإجابات الأربع. وبذلك توفر لدى الباحث معلومات تساعد على تحديد توقـعـات دور المـوجـه "ROLE EXPECTATIONS" وأداؤه "ROLE PERFORMANCE"، وتساعده كذلك على تحديد نقاط الالتقاء والافتراق "DIVERGENCE - CONVERGENCE" بين المدرسين والموجهين حول التوقعات والأداء.

أمـا القسم الثالث فقد خصص للزيارات التوجيهية واشتمل على أسئلة تتعلق بتكرار الزيارات ومدتها، والاجتماعات بين المدرس والموجه قبل وبعد المشاهدة، وسلوك كل منهما خلالها، ومدى فائدة الزيارة.

أما القسم الرابع فقد خصص لتقييم أداء المدرس فيما اختار الباحث في القسم الخـامس خمسة معايير لتقييم الموجه لأداء المدرس، وطلب من المشاركين تقدير أهميتها ومدى اعتماد الموجه لها في تقييمه لأداء المدرس، باستخدام الاستخدامات المثالية والواقعية المستخدمة في القسم الأول والثاني.

أما القسم السادس فقد خصص لتعيين الموجهين فيما خصص القسم السابع للمشكلات التي تعترض التوجيه واختتم الاستبيان في القسم الثامن بثلاث أسئلة عامة.

وقـد تمت معـالجـة المعلومـات المستقـاة من الاستبيان بواسـطة برنـامـج "STATISTICAL PACKAGE FOR SOCIAL SCIENES (SPSS - X)" ، واسـتـخـدام الأدوات الإحصائية التالية :

- التوزيعات التكرارية والنسب المئوية .
- الوزن النسبي لتصنيف النشاطات والمهمات والمعايير في الأقسام ١ ، ٢ ، ٥ من الاستبيان طبقا لدرجة أهميتها وتطبيقها .
- قيمة «ت» لتقرير مدى الدلالة الإحصائية للفروق بين الاستجابات المثالية والواقعية في الأقسام ١ ، ٢ ، ٥ ، وللغرض نفسه استخدم معامل ارتباط «بيرسون» و«سبيرمان» لتقرير مدى ارتباط كلا النوعين من الاستجابات المثالية والواقعية .
- لتـقـرير مدى تأثير الـمـتـغيرات الـمـسـتـقلة ـ استخـدم البـاحث اختباري "MANN - WHITNEY U TEST" و"CHI - SQUARE (X2)" .
- وقد اعتمدت قيمة ٠,٥ لتقرير ما إذا كان الفرق دالا .

● **محددات الدراسة :**

- جمعت بيانات هذه الدراسة في قطر ولذلك فإن النتائج قد لا تكون قابلة للتعميم في بلدان أخرى .
- استقيت هذه البيانات والمعلومات من وضع التوجيه في قطر عام ١٩٨٥ ـ ١٩٨٦ م .
- تخضع هذه الدراسة لكل المحددات التي تخضع لها الدراسات التي تعتمد على الاستبيان لجمع المعلومات . ولذلك يجب الحذر الشديد لدى تفسير النتائج فعندما يجمع الباحث آراء أناس حول واقع ما (بدلاً من دراسة الواقع نفسه أو وضع مقاييس موضـوعية لدراسته) . فإن عدة تحفظات يجب أن تأخذ بعين الاعتبار. هناك عدة عوامـل تؤدي إلى وجـود فرق بين الجـواب الـذي يعطيه شخص ما وبين الجواب الحقيقي (الحقيقة نفسها) . كما أن المعتقدات القَبْليّة للأفراد تؤثر على إجاباتهم . من الممكن أن نلاحظ ميلا لدى الأفراد لإعطاء قيمة عالية لبعض بنود الاستبيان ،

كما في إعطاء الموجهين، على سبيل المثال قيما مرتفعة لمعظم ما يقومون به من نشاط. ويعرف هذا الميل بـ "ERROR OF LENIENCY" وفي المقابل نجد أن إجابات المـدرسين قد تأثرت بما يعرف بـ "HALO EFFECT" الذي يعرفه "BORG 1983" بأنه: ميل المستجيب لتكـوين انطباع مبكر أو أولى عن شخص أو شيء يريد تقييمه ثم يأخذ هذا الانطباع بالتأثير على عمليات التقييم اللاحقة للشخص أو الشيء. وربما يكـون تدني تثمين المـدرسين لكثير من أعمـال الموجهين ناتجا عن هذا التأثير. ويعرف هذا الخطأ أحيانا "ERROR OF SEVERITY" أو ميل الشخص لإعطاء قيمة متدنية باستمرار.

على أية حال لقـد افتـرض البـاحث أن المدرسين والموجهين المشاركين في الـدراسـة على درجـة مرضية من التعليم والفهم والثقة مما يجعل إجاباتهم تتصف بالصدق والأمانة. من ناحية ثانية فعلى الرغم من احتمال اختلاف سلوك الشخص في الواقع عن هذا السلوك كما يراه الآخرون، فإن لهذه الرؤية أهمية في البحث إذا فسـرت بتحفظ. وهـذا كاف في دراسـة أولية استـطلاعية الهـدف منها تقصي آراء الأشخاص ذوي العلاقة العضوية بالتوجيه بهدف تقييم توصيات واقتراحات لتطوير هذه العملية.

نبذة تاريخية:

بدأ التفتيش في قطر مع توسـع التعليم في أواخـر الخمسينات وانسجاما مع الاتجاه السائد في الدول العربية، غيرت هذه التسمية في منتصف السبعينات إلى التوجيه. ولم يكن المقصود بذلك استبدال تسمية بأخرى بل تعبيرا عن اتجاه جديد ينسجم مع الاتجـاهـات العالمية المعاصرة. ولكن إلى أي مدى كان هذا التغيير حقيقيا، سؤال يشكل محور هذه الدراسة.

ينـظم عمـل الموجِّهين الفنيين طبقا للمنشور الوزاري رقم (٣) لعام ١٩٧٧ والـذي يصف التـوجيه الفني بأنـه عين الإدارة التـربـوية التي ترعى الممـارسات

الميدانية، توجه الوحدات العاملة في تنفيذها والأفراد القائمين على تطبيقها، تصحح مسارهم وتقوم أعمالهم، وتتخذ المبادرات السريعة الواعية لإزالة كل عقبة تعترض سبيلهم. . ويمضي المنشور قائلا «وهكذا فإن تحقيق الأهداف وصياغة الاستراتيجيات ودقة التنفيذ وتحقيق التقدم والتطور والوصول إلى المستوى الأفضل والأمثل منوط بالتوجيه التربوي إلى حد كبير». وأكد المنشور أن التوجيه جزء من كل متكامل هو العملية التعليمية في كل أبعادها وآفاقها، وأن مهام وأهداف التوجيه ليست حدودا نهائية بل علامات وإشارات نحو الهدف النهائي وهو تحسين التعليم (وزارة التربية والتعليم، ١٩٧٧).

أهداف التوجيه الفني في قطر:

طبقا لما ذكره الرئيس السابق للتوجيه الفني، الأستاذ السيد عبد العال، فإن أهداف التوجيه الفني هي: مساعدة المدرِّس على فهم الأهداف العامة للتربية (كما تراها الدولة) وأهداف كل مادة تعليمية وكل مرحلة تعليمية، والتنسيق بين دور المدرسة ودور مؤسسات التثقيف الأخرى مثل وسائل الإعلام والمساجد ورعاية الشباب التي لها دور في تربية النشء، ومساعدة المدرِّسين على تحقيق أفضل فهم لمادتهم وكتبهم، والتسلسل المنطقي والسيكولوجي للمادة، وعلاقة المادة التعليمية بالحياة، وتشجيعهم على إنتاج الوسائل التعليمية واستخدام النشاطات المدرسية لخدمة التعليم. ومن أهداف التوجيه أيضا تقييم أداء المدرِّسين واكتشاف جوانب الإبداع لديهم وجوانب النقص، ومن التقييم مساعدتهم على التقييم الذاتي وتقييم وتطوير المناهج والكتب المدرسية من حيث مناسبتها لقدرات التلاميذ. ويتم تقييم أداء المدرِّسين طبقا لنتائج التلاميذ في الامتحانات وسؤال التلاميذ في الصفوف أثناء الزيارات أو تطبيق اختبارات موضوعية عليهم.

ومن أهداف التوجيه تحسين العلاقات بين المدرِّسين من خلال التوزيع العادل للعبء التعليمي وتطوير روح الفريق وتعزيز الولاء للمجتمع المدرسي، وتحسين

العلاقات بين المدرِّسين والإدارة المدرسية، وتشجيع الدروس النموذجية، وتشجيع حلقات البحث واللقاءات المهنية، وحل مشاكل المدرِّسين ما أمكن، وتشجيع ومساعدة المدرِّسين على النمو مهنيا، والمساعدة على جعل البيئة المدرسية جذابة ما أمكن للمدرِّسين والتلاميذ (سيد عبد العال، ١٩٨٠).

الإجراءات التنظيمية:

طبقا للمنشور الوزاري المشار إليه يتكون جهاز التوجيه الفني من رئيس توجيه الذكور، رئيسة توجيه البنات، رئيس أو رئيسة توجيه المادة، موجِّهو المواد، رئيس أو رئيسة توجيه المرحلة الابتدائية، موجِّه أو موجِّهة المرحلة الابتدائية (وزارة التربية والتعليم، ١٩٧٧).

وفي مرحلة لاحقة ألغي منصب رئيس التوجيه واستبدل برؤساء المراحل الابتدائية و «الإعدادية والثانوية» ثم فصلت المرحلتان الإعدادية والثانوية في مرحلة لاحقة وأصبح لكل منهما رئيس مستقل. وقد ألحق التوجيه برؤساء المراحل في بداية إنشاء رئاسات المراحل ثم ألحق بمدير الشئون الفنية مباشرة تاركا لرؤساء المراحل التعامل بالشئون الإدارية فقط، ثم صدر قرار آخر أعاد ربط التوجيه برؤساء المراحل إداريا وبرؤساء التوجيه فنيا (هذا وقد أعيد مؤخراً منصب رئيس التوجيه الفني وأصبح رؤساء توجيه المواد مرتبطين به).

تشمل مهمات رئيس التوجيه جوانب إدارية وفنية يضاف إليها لدى رئيسة توجيه البنات مهمات أخرى مثل قبول ونقل الطالبات والتحقيق الإداري والنشاطات الثقافية ومحو الأمية وتعليم الكبار.

أما مهمات رئيس توجيه المادة فهي فنية أكثر منها إدارية. وطبقا للمنشور المشار إليه فإن رئيس توجيه المادة هو المسئول الأول عن مستوى المادة الدراسية، التي يشرف عليها من حيث «ما يتعلق بمحتواها وأساليب تدريسها وتقييمها والكتب

الخـاصـة بها وتوزيع المنهاج على أشهر السنة» و«هو حلقة الوصل بين موجِّهيها وموجِّهاتها من ناحية وأقسام الوزارة من ناحية أخرى».

إضافة إلى ذلك يقوم رئيس توجيه المادة بالاشتراك في توزيع المدرِّسين على المدارس وإعادة توزيعهم وتنقلاتهم، وتدريبهم أثناء الخدمة، الاشتراك في التوجيه على المدارس، إعداد تقارير عن موجِّهي مادته والإشراف من خلال موجِّهي مادته على الامتحانات والأسئلة النموذجية والأجوبة وتوزيع الدرجات لكل سؤال.

أما موجِّه المادة فهو المرجع الرئيسي لمدرِّسيه فيما يتعلق بمادته، لأنه حسبما ينص المنشور «الأكثر خبرة منهم والأطول تجربة والأكثر اطلاعا على طرق تدريس المـادة وأساليب تعليمها، والمناط به معرفة كل جديد في هذه النواحي عنها مادة وأسلوبا ووسيلة، لذلك فهو الأقدر على الابتكار وتنمية قدرات وإمكانات معلميه وتهيئة الجو الذي يساعدهم على الإبداع تحقيقا لإنتاجية أعلى ومردود أفضل.

ويتوقع منَ موجِّه المادة مراجعة مادته في مطلع العام الدراسي وتفحص نتائج التلاميذ في العام الدراسي الماضي، وحصر مدرِّسيه والتعرف عليهم، ومتابعة تأمين الكتب المدرسية وإعداد النصائح والتوجيه للمدرِّسين وتوزيع المادة على أشهر السنة بالتعاون مع رئيس توجيه المادة (وزارة التربية، المنشور رقم ٣، ١٩٧٧).

الزيارات التوجيهية:

طبقا لما ورد في المنشور الوزاري فإن الأداة الرئيسية التي يؤدي الموجِّه عمله من خلالها هي الزيارات التوجيهية التي تشمل:

- زيارة توجيهية في مطلع العام الدراسي عندما يقوم الموجِّه مع المدرِّسين بمراجعة نتائج العام الماضي، ويبلغهم بأية تعليمات رسمية جديدة، ويناقش معهم أهداف المـادة وطـرق إعـداد الـدروس، وطـرق التـدريس وأساليب التقييم والنشاطات المدرسية، والوسائل التعليمية، ويطلعهم على كل جديد. كما يناقش معهم توزيع

الجدول المدرسي ونصاب كل مدرس. ويترك الموجِّه للمدرِّسين توصيات مكتوبة، ويوقع المدرِّسون على العلم بها.

- زيارات للمدرِّسين في الصفوف في النصف الأول من العام الدراسي بدون إخبار المدرِّسين مسبقا بها. وتهدف هذه الزيارة إلى تقييم المدرِّس من حيث:
  - انضباطه الذاتي وقدرته على التعامل مع مختلف الظروف واتزانه وهدوؤه.
  - تأثير شخصية المدرِّس على تلاميذه، ذكاؤه وحضوره الذهني، حسن السلوك والتعاون، مظهره الخارجي وصفاته الخارجية، التزامه بالتعليمات الإدارية.

ويطلب من الموجِّه زيارة جميع الفصول التي يقوم مدرِّسوه بالتدريس بها وذلك للتأكد من مدى إتقان المدرِّس للمادة التدريسية واهتمامه بتجديدها، كيفية التمهيد للدرس وطرق التدريس ومدى إثارته للتلاميذ، المهارات الصفية، وطرح الأسئلة وإدارته عموما للصف، واستخدام الوسائل التعليمية ويطلع الموجِّه خلال الزيارة على دفتر التحضير ومدى تمشيه مع تعليمات التوجيه، ويطلع أيضا على أعمال الطلاب الكتابية، ومساهمة المدرِّسين في النشاطات المدرسية.

ويتوقع من الموجِّه أن يجيب على أي سؤال يتعلق بمادته ويستمع إلى أي نقد للمنهاج أو الكتب ويكلف بإبلاغ ذلك للمسئولين في الوزارة، كما يكلف بالإبلاغ عن أية مخالفة فورا.

هذا ويفترض أن تنتهي الزيارة باجتماع مع المدرِّس يسجل إثرها الموجِّه ملاحظاته في سجل الزيارات ويوقع المدرِّسون بالعلم.

- زيارة تقييمية أخرى في النصف الثاني من العام الدراسي تهدف إلى التأكد من أن المدرِّس يعمل طبقا لخطة التوجيه وينفذ التعليمات التي دونها له الموجِّه في زيارة سابقة.

كما يقف الموجِّه على مستوى تحصيل التلاميذ ويخطط مع المدرِّس لاستغلال

ما تبقى من العام الدراسي، ويلفت نظر المدرِّس إلى ما رآه من تقصير. وكالعادة يسجل الموجِّه تعليمات مكتوبة يطلب من المدرِّس التوقيع عليها. وإثر ذلك يطلب من الموجِّه وضع تقييم نهائي للمدرِّس يرفع في تقرير رسمي إلى الوزارة. وهو تقرير سري لا يطلع عليه المدرِّس وهناك تقرير آخر يضعه المدير ويشكل التقريران معا التقييم النهائي للمدرِّس الذي يؤثر على مستقبله المهني.

ويفترض أن يقوم الموجِّه بزيارات أخرى خلال العام للاطلاع على نتائج الامتحانات والاطلاع على أسئلة نهاية العام والأجوبة النموذجية والدرجات المخصصة لها، واستعدادات المدرسة لامتحانات نهاية العام. وللموجِّه الحق في الموافقة أو عدم الموافقة على الأسئلة أو تعديلها. ويطلب من الموجِّه إن أمكن أن يراجع نتائج امتحانات نهاية العام بعد إعلانها، أو تأجيل ذلك إلى مطلع العام الدراسي القادم، وهو ما يحصل عادة. (وزارة التربية، المنشور رقم ٣، ١٩٧٧).

التوجيه العام:

يكلف كل موجه مدرسة بالتوجيه العام في المدارس. ويكلف كل موجه عادة بالتوجيه العام في مدرسة معينة. ومهمة الموجِّه العام إدارية أكثر منها فنية وقد حدد المنشور الوزاري مهمات الموجِّه العام بأنها مساعدة وتقديم النصح للإدارة المدرسية خاصة فيما يجعل البيئة المدرسية جذابة، وفي إقامة الأسر المدرسية والحث على التعاون بين المدرِّسين والإدارة. ومن مهماته أيضا التأكيد على الضبط الإداري وضرورة الالتزام بالأوامر الوزارية. العمل كصلة وصل بين الإدارة المركزية والإدارة المدرسية. حل أي نزاع ينشأ في المدرسة، والإبلاغ عن أي مخالفة، والقيام بالتحقيق. هذا ويعتبر موجِّه المرحلة موجِّها عاما في المدرسة إضافة إلى قيامه بالتوجيه الفني للمدرِّسين في جميع المواد حتى الصف الرابع. (المنشور الوزاري رقم ٢٣، ١٩٧٧). هذا وقد ألغي فيما بعد التوجيه العام في المدارس الإعدادية والثانوية!

مهمات أخرى:

يضيف الأستاذ السيد عبد العال أن الموجِّهين في قطر يكلفون بـ :

- المشاركة في تأليف وتعديل الكتب المدرسية.
- المساهمة في تدريب المدرِّسين أثناء الخدمة من حيث تصميم برامج التدريب والمحاضرات وعقد الحلقات الدراسية والورش التعليمية وإعطاء الدروس النموذجية وتحليل النتائج.
- المساهمة في النشاط المسرحي بإعداد مسرحيات والإخراج ومراجعة النصوص وتقييم الأداء.
- المساهمة في نشاطات خارج المدرسة مثل الكتابة في وسائل الإعلام وحلقات النقاش والبحث. (سيد عبد العال، ١٩٨١).

اختيار الموجِّهين وتقييم أدائهم:

يختار الموجِّهون عادة من بين المدرِّسين، ويأتي بعضهم، كما هو الحال في المدرِّسين، على سبيل الإعارة أو التعاقد من دول عربية أخرى، وكانت هذه هي القاعدة المتبعة في السابق. ومنذ أكثر من عشر سنوات يتزايد الاتجاه نحو اختيار الموجِّهين من بين المدرِّسين، وخاصة القطريين. وقد صدر قرار وزاري في يونيو ١٩٨٥ م يحصر اختيار الموجِّهين ومساعدي الموجِّهين في المدرِّسين القطريين ما أمكن. واشترط القرار أن يكون لدى المرشح لمساعد موجِّه خمس سنوات خدمة في التدريس بدون انقطاع لما يزيد عن سنتين، وأن يكون تقديره جيدا جدا في كل سنة (ولكن يكتفي بأربع سنوات على سبيل الاستثناء، إلا أن الأمر تطور عن الماضي عندما كان يعين بعض الموجِّهين القطريين حتى بدون خبرة). واشترط التقرير مضي ثلاث سنوات على مساعد الموجِّه مع تقدير جيد جدا خلالها لتثبيته موجِّها.

وذكر القرار أنه يحق للقطريين الذين لديهم خمس سنوات خبرة في المدارس

الابتدائية كمدرِّسين أو مدراء أو كليهما، وكذلك مدراء المدارس الإعدادية ووكلاء المدارس الثانوية، التقدم للتعيين في منصب موجِّه مرحلة ابتدائية.

وحدد القرار اختيار رئيس توجيه المادة ورئيس توجيه المرحلة الابتدائية من بين الموجِّهين. وتعتبر الشهادة الجامعية شرطا لكل هذه المناصب. كما يشترط في المتقدم للمنصب ألا يكون قد ارتكب أي مخالفة وأن يكون خاليا من العاهات الجسدية. ويعتبر التعيين لمدة عام يجري بعدها التثبيت في المنصب تبعا لكفاءة الشخص. ويفترض أنه في السنة الأولى يتم تعرّف الموجِّه على النشاطات التوجيهية من خلال مرافقته للموجِّهين ذوي الخبرة (القرار الوزاري رقم ٤٩ لعام ١٩٨٥).

وقد ذكر السيد عبد العال أنه لدى اختيار الموجِّه تؤخذ المعايير التالية بعين الاعتبار: إظهار المرشح موهبة قيادية وقدرة على الإبداع والتخطيط، تمتعه بشخصية قوية وقدرة على التأثير في الآخرين، وتمتعه بسلوك حسن وسمعة جيدة (سيد عبد العال، ١٩٨١).

ولدى تقييم الموجِّه تؤخذ المعايير الآتية بعين الاعتبار: مدى مساعدة المدرِّسين على فهم أهداف التربية، مدى مساعدتهم على تحسين أساليب التعليم، دوره في النمو المهني للمدرِّسين، التجديد والتجريب والتكيف مع الأفكار الجديدة، دوره في تطوير المناهج والكتب المدرسية والوسائل التعليمية، اتزانه وشخصيته وانضباطه الذاتي، سلوكه الحسن وسمعته الجيدة، علاقاته مع زملائه الموجِّهين والمدرِّسين، موضوعيته في تقاريره عن المدرِّسين والمدراء. وهناك نموذج تقييم خاص لهذه الغاية (انظر النموذج الخاص بتقييم الموجِّه في الملاحق).

مناقشة:

- نظام التوجيه في مدارس قطر يتسم بالمركزية، فمفاهيم وممارسات الموجِّهين تتم

صياغتها وتخطيطها من قبل الوزارة ثم يطلب من الموجِّهين الالتزام بها وتنفيذها، ويقع المدرِّسون تحت تأثيرها دون أن يكون لهم دور في العملية كلها.

الجانب السلبي في الأنظمة المركزية أنها تميل إلى تشجيع الاتجاه من أعلى، ويعني هذا أن الأفكار ذات القيمة هي التي تنبع من الإداريين وأصحاب المراكز في الهرم التنظيمي وليس في الأُطر الدنيا. وفي مثل هذه الأنظمة تضيع أهمية الأفراد في المراكز الدنيا أو يتم تجاهل أهميتها وربما يلجأ البعض إلى تجنبها. ونتيجة لذلك قد تفقد الحرية، وإذا فقدت الحرية فقد الإبداع. وفي مثل هذه الأنظمة يتوقع من الموجِّه أن يتبع أوامر وتوجيهات المسئولين عنه. وهو بدوره يقوم بفرض توجيهاته على المدرسين.

إن التركيز على السلطة والطاعة والانضباط وحصر الحكمة في المراكز التنظيمية العليا هو ما يميز الأنظمة المركزية. وهذا ما يجعل المدرِّسين عادة في مركز سلبي، مركز التلقي من الآخرين. وقد يترتب على ذلك أن يتعامل المدرِّسون مع التلاميذ بنفس الطريقة التي يتعامل معهم بها الموجِّهون.

- ويلاحظ أن توجيه الإناث في وضع التابع لتوجيه الذكور، فكل رؤساء التوجيه من الذكور. ولم تشترك حتى الآن أية موجهة في تأليف الكتب المدرسية، أو في مؤتمر للتوجيه على نطاق محلي أو خارجي. وقد يعزى ذلك إلى الفارق الكبير في المؤهلات والخبرة بين الموجِّهين والموجِّهات.

- في المدارس الابتدائية يقوم الموجِّهون بتوجيه المدرِّسين في كل المواد حتى الصف الرابع الابتدائي.

إن مسألة قدرة الموجِّه على التوجيه في كل المواد مسألة مختلف عليها. وعادة ما يكون مبرر ذلك أن المبادىء العامة وأساليب التدريس واحدة تقريبا سواء كان المرء يدرس المواد الاجتماعية أو الرياضيات. وربما كان هذا صحيحا إلى حد ما،

فهناك أساليب تدريس عامة ومبادىء عامة لإدارة الصف وتوجيه الأسئلة والنظام . . قابلة للتطبيق في كل المواد، ولكن من الواضح أن هناك أساليب تدريس خاصة للقراءة غير أساليب تدريس العلوم أو الرياضيات وعلى الموجِّه أن تتوفر لديه الخبرة والمهارة في المادة التدريسية على وجه الدقة .

- يكلف الموجِّهون في قطر بأعمال مكتبية وإدارية أو ذات طبيعة غير تعليمية . وتعدد المهام المطلوب من الموجِّه القيام بها تجعل أداءها على حساب الإتقان . إن الآثار التي تترتب على القبول بعدة مهام خطيرة، ولكن قبول مهام لا يستطيع الموجِّه القيام بها أمر أكثر خطورة . ولكن لا يحتمل أن يتردد الموجِّه في قبول الوظائف المكلف بها حتى لا يتهم بالتقصير.

- بشكل عام يفتقر الموجِّهون في قطر إلى التدريب الملائم والإعداد للمهنة . إنهم يختارون عادة من بين صفوف المدرِّسين على افتراض أن توفر خبرة في التدريس طويلة نسبيا إضافة إلى الدرجة الجامعية، كاف للقيام بأعباء المهنة . ولكن هذا الافتراض لا يمكن القبول به على علّاته لأن المهام المطلوبة من الموجِّه هي غير تلك المطلوبة من المدرِّس . قد لا تكون أكثر صعوبة ولكنها فقط مختلفة .

ولا نستطيع التسليم بأن موهبة الشخص في ميدان تنتقل معه بدون تغيير إلى كل الميادين . كذلك يجب عدم المبالغة في أهمية الخبرة لأن الموجِّه سيقابل ظروفا وأشخاصا غير الذين تعوَّد على مقابلتهم فيما مضى . ومن ناحية أخرى قد يعني تراكم الخبرة مجرد التكرار وليس إثراء لمقدرة الشخص .

يجب التأكيد على أن التوجيه خدمة متخصصة، وأنه يجب أن يقوم بهذه الخدمة أشخاص مؤهلون تأهيلا جيدا ويمتلكون الخبرات المناسبة . وكما يجري التأكيد على ضرورة إعداد المدرِّسين يجب التأكيد على ضرورة إعداد الموجِّهين . وكما أنه ليس صحيحا أن كل شخص يستطيع أن يدرِّس كذلك ليس كل مدرِّس يستطيع أن يوجِّه .

إن الافتقار إلى التدريب يقود الموجِّه إلى التأكيد على الالتزام الأعمى بالنظم والتعليمات ورغبات المسئولين في الأطر العليا: إن الشخص الذي يتسلم منصبا دون أن يكون معدا له إعداداً جيدا سيقوم عاجلا أو آجلا، بإرضاء «الأنا» والدفاع عن نقص قدراته بوضع اللوم على شخص آخر، أو جهة أخرى بسبب إخفاقه في تحقيق التوقعات (Eye and Netzer, 1965, p.128) .

قد يقال أن الموجِّه الجديد يتدرب على يد زميل ذي خبرة قبل أن يتقرر تثبيته في الخدمة، ولكن الحقيقة أن هذا النوع من التدريب المعروف بـ "On - the - job" ليس مجديا كثيرا. هذه الطريقة قد تدفع الموجِّه الجديد إلى تقليد زميله الذي تدرب على يديه بنفس الطريقة التي يقوم بها مدرِّس غير مؤهل بتقليد مدرِّسيه القدامى.

عندما سأل الباحث الموجِّهين عما إذا كانوا يتابعون ما يكتب عن التوجيه الفني أجاب (٥١) منهم من أصل (٧٨) بالنفي. ولكن (٢١) من الـ (٢٧) الذين أجابوا بالإيجاب لم يذكروا عندما طلب منهم ذلك، أي مرجع أو مجلة تعنى بالتوجيه. أما البـاقـون فقد ذكروا خمسة مراجع عربية وإنجليزية، معظمها قديم. وكتبت إحدى الموجِّهات «لا نجد أي مادة تتعلق بالتوجيه ونعتمد على زميلاتنا من ذوات الخبرة» وذكر أحد الموجِّهين أن مراجعه تعود إلى الخمسينات.

ولـدى سؤالهم عمـا إذا كانوا قد حضروا أي مساقات أو حلقات بحث حول التوجيه أجاب ستون منهم بالنفي. وذكر من أجابوا بالإيجاب أنهم حضروا مساقات وحلقات دراسية امتدت إلى أسابيع قليلة وركزت على طرق التدريس، وذكرت ثلاثة موجِّهـات أنهن حضـرن مسـاقـات تتعلق بالتـوجيه لمدة أسبوعين. كما ذكر ستة موجِّهين وموجِّهات أنهم حضروا مساقات في الخارج، وذكر موجِّهان أنهم حضروا مسـاقـات على مستـوى الدراسات العليا في جامعات أمريكية. ولا شك أن هذه النتـائـج تؤكـد ضرورة وجـود برنـامـج تدريبي أثناء الخدمة أو قبلها على مستوى

الدراسات العليا لإعداد وتدريب الموجِّهين.

• من الناحية النظرية والرسمية، على الأقل، يعتبر التوجيه من المراكز الرفيعة (على الرغم من أن عددا من المدرِّسين، لأسباب متعددة اعتذروا عن قبول هذا المنصب، وبعضهم طلب تحويله إلى مدرِّس بعد انتدابه موجها).

ويعتبر لتقرير الموجِّه أثر عميق على المستقبل المهني للمدرِّس. وقد ينظر الموجِّه نفسه إلى مركزه كوسيلة لتحقيق طموح شخصي، وقد يقوده ذلك إلى التسلط وعدم المرونة. وقد يرى البعض منصبه وسيلة لممارسة السلطة وقد يجعل هذا البريق المنصب جذابا لكثير من المدرِّسين الطموحين مما يثير منافسة بينهم للوصول إليه. ولا ضير في ذلك، شرط أن تتوفر في المرشح المهارات المناسبة.

• هناك احتمال بحدوث تعارض أو تداخل في المسئوليات بين المدير والموجِّه، لأنه في كثير من الأحيان قد يكون من الصعب تحديد الوظائف التي تعتبر توجيهية خالصة أو إدارية خالصة، سيما وأن الموجِّه مكلَّف أيضا بأعمال إدارية.

قد يحدث اختلاف في مسألة تقييم المدرِّسين أو نقلهم أو وضع الجدول المدرسي.. وقد تكون النتيجة سلبية على المدرِّس، إذا يطالب بمطالب متناقضة، وقد يؤدي اختلاف توقعات الموجِّه والمدير إلى الإحباط، لذلك هناك حاجة للتنسيق بين هذه وتلك، وإلى توصيف دقيق لعمل كل من المدير والموجِّه. وهناك حاجة لاحترام متبادل مبني على الفهم يتحقق من خلال رغبة مخلصة لدعم العملية التعليمية كلها، وليس لتحقيق أهداف شخصية أو قصيرة المدى.

«عندما ينخرط اثنان أو أكثر في أداء مهمة مشتركة، يجب أن يتوفر لديهما نوع من الخطة والاتفاق تجعلهما يعملان لنفس الهدف بدون أن يعترض أحدهما طريق الآخر أو يقلل من شأنه». (Eye and Netzer, 1965, p.71).

• طبقا للمنشور الوزاري فإن موجِّه المادة هو المرجع الرئيسي للمدرِّسين فيما يتعلق

بمادتهم لأنه الأكثر خبرة ومعلومات.

هذا النص بحاجة إلى إعادة نظر، أو أن يؤخذ بحذر وتحوط لأن أحدا لا يستطيع الحكم مسبقا بأن الموجِّه أكثر معلومات وخبرة من المدرِّس، بل يحدث أحيانا أن يكون العكس هو الصحيح. إن كثيرا من المدرِّسين، وبعض الموجِّهين يعارون من دول عربية أخرى. أو يأتون على سبيل التعاقد. وفي كلتا الحالتين قد يكون من المدرِّسين من هو أكثر علما وخبرة وتأهيلا من الموجِّهين. وقد يكون بعضهم موجِّها أو محاضرا جامعيا في بلده. على سبيل المثال في عام ١٩٨٥ ـ ١٩٨٦ م كان هناك (٣٧) مدرِّسا من الذكور و(١١) من الإناث ممن لديهم شهادات عليا بعد الدرجة الجامعية الأولى. لذلك فإن الموجِّه في قطر كثيرا ما يواجه مدرِّسين لديهم من المؤهلات والخبرة أكثر مما لديه أو مثل ما لديه على الأقل. وفي مثل هذه الحالة قد يشعر الموجِّه بعدم الثقة في محاولة التأثير على أناس يعرف أنهم أكثر قدرة منه، وقد يتجنب الحالات التي تنكشف فيها قدراته المحدودة أمام المدرِّسين وقد يخشى القدرات الحقيقية الإبداعية لدى المدرِّسين الذين يفترض أن يؤثر فيهم.

ولكن الأسوأ من ذلك أنه قد يقوم بالتقليل من شأنهم ومن شأن قدراتهم أو يتجنب أي تبادل مخلص للأفكار ووجهات النظر معهم. وفي نفس الوقت هو مضطر لإثبات أنه يمتلك معرفة أكثر ومهارات أكثر من المدرِّسين لأن منصبه يتطلب ذلك. وقد يلجأ من أجل ذلك إلى الأسلوب السلطوي فلا يتيح مجالا لمبادأة، أو لتنوع أو لظهور فردي لمدرِّس، وقد يستخدم السلطة الرسمية التي يتيحها له منصبه لفرض وجهة نظره. ويشبه هذا الوضع وضع المدرس غير الواثق من نفسه يقمع طلابه الأذكياء الذين قد يظهرون جهله إذا لم يلجأ إلى الإجراءات القاسية، وقد ينكفىء المدرِّسون في مثل هذه الحالة لأداء الحد الأدنى من العمل الذي يكفل لهم الاستمرار في عملهم. لهذه الأسباب فالموجِّه غير الكفء خطر على العملية التعليمية / التعلمية.

من ناحية أخرى فإن اعتبار الموجِّه مرجعا رئيسيا للمدرِّسين قد يقلِّص الفرص أمامهم للرجوع إلى المظان والمراجع المختلفة لمادته وأساليب تدريسها، وقد يثبط هممهم عن التجديد وتطوير قدراتهم. وقد يقود إلى الاتكالية. وربما كان الأفضل مراجعة هذا النص ليصبح «الموجِّه هو أحد المراجع..».

• يكلَّف الموجِّهون في قطر بتقييم أداء المدرِّس وبشكل عام فإن المدرِّس لا يعارض في إخضاع أدائه للتقييم بل ربما يعتبر ذلك ضرورة كما هو الحال بالنسبة لأصحاب المهن الأخرى. ولكن المشكلة أنه لا يوجد إجماع على مكونات التعليم الجيد، ذلك أن مفاهيم الناس للتعليم الجيد تتأثر إلى حد كبير بأيدولوجياتهم وأهوائهم غير المعلنة. قلّما يعرف المدرِّسون المعايير التي يعتمد عليها الموجِّهون لقياس التعليم الجيد، وقلّما يطلب من الموجِّهين تقديم أي تبرير لتقييمهم أكثر من ذكر عبارات عامة قد تفسر على أكثر من وجه. وتحتوي أداة التقييم المعتمدة على عناصر معينة تعتبر مهمة لتقييم أداء المدرِّس. وعادة ما يملأ الموجِّه هذه الأداة التي تشكل مع استمارة التقييم التي يملأها المدير الأساس الذي يعتمد عليه المستقبل المهني للمدرِّس.

تتناول أداة التقييم شخصية المدرِّس وأداءه التعليمي. ويتضمن البعد الشخصي البنود التالية: المظهر العام للمدرِّس، سلوكه وضبطه للنفس، علاقاته مع زملائه والمسئولين عنه، علاقته مع التلاميذ وتنفيذه للتعليمات. وتثير هذه البنود عدة أسئلة، فهل هناك إجماع على ما يكون المظهر الجيد؟ الملابس، الشَعر، اللحية.. كيف يمكن تقييم السلوك وضبط النفس؟ ما نوع العلاقة المفضلة؟ وماذا تعني عبارة «تنفيذ التعليمات»؟ ألا توحي بالاتباع والطاعة والتدجين؟ هل من حق المدرِّس أن يكون له رأي آخر؟ هل من حقه أن يتمسك برأيه؟ لقد ورد في المنشور الوزاري أن على الموجِّه في زيارة النصف الثاني من العام أن يتأكد من أن المدرِّس ينفذ التعليمات السابقة، وأن أداءه العام يسير طبقا للتعليمات. فكيف يمكن التوفيق

بين الإبداع والتجديد وبين اتباع التعليمات؟

فيما يتعلق بالأداء التعليمي للمدرِّس تتضمن أداة التقييم البنود التالية: تمكن المدرِّس من مادته الدراسية واهتمامه بتجديدها، الأساليب التعليمية التي يستخدمها، دفتر التحضير، أعمال التلاميذ الكتابية، تأثير المدرِّس على تعلم تلاميذه وعلى المنهاج، النشاط المدرسي والوسائل التعليمية. وهذه البنود بدورها تثير عدة أسئلة:

فكيف يستطيع الموجِّه تقرير ما إذا كان المدرِّس يجدد معلوماته، هذا إذا استطاع تقييم مدى تمكنه من مادته؟ هل يحق للمدرِّس استخدام أساليبه الخاصة في التدريس غير التي يفضلها الموجِّه شخصيا؟ هل هناك نموذج معين للتحضير؟ وفيما يتعلق بتأثير المدرِّس على تعلم التلاميذ، كيف يستطيع الموجِّه تحديد ما إذا كان تقدم التلاميذ هو نتيجة مباشرة لعمل المدرِّس أم نتيجة لعوامل أخرى؟ إن أحدا لا يرفض هذا المعيار لأن الهدف الأساسي للتعليم هو النهوض بتعلم التلاميذ ولكن لدى تقييم هذه النتيجة يجب الأخذ بعين الاعتبار جميع الظروف التي تؤثر في العملية التعليمية.

من ناحية أخرى يجب أن تكون التوقعات المطلوبة من المدرِّس معقولة، ليس فقط من حيث قدراته بل من حيث قدرات تلاميذه والظروف المحيطة. كذلك ليس واضحا كيف يستطيع الموجِّه قياس أثر المدرِّس على المنهاج. أما في ما يتعلق بالنشاطات فقد تكون جهود بعض المدرِّسين واضحة لأنهم يعفون من جزء من العبء التعليمي للمشاركة في هذه النشاطات. ولكن هل يعتبر هؤلاء أكثر فعالية من غيرهم ممن تقل مشاركتهم في النشاطات لأنهم يأخذون نصابا تعليميا كاملا؟ وينطبق هذا التساؤل على مشاركة المدرِّس في الجهود الإدارية، وهو بند مذكور في أداة التقييم التي يملأها المدير، مع أنها مذكورة أيضا في المنشور الوزاري رقم (٣) لعام ١٩٧٧ م إلا أنها غير موجودة في أداة التقييم التي يملأها الموجِّه (راجع

استمارات تقييم المدرِّس في الملاحق).

وهناك بند آخر ورد في المنشور الوزاري ولكنه لم يرد في الأداء، وهو «ذكاء المدرِّس وحضوره الذهني». والسؤال أيضا: كيف يستطيع الموجه أن يحكم على ذلك؟ واضح من المناقشة السابقة أن تقييم المدرِّس في قطر لا يعتمد على معايير أو أُطر مرجعية مختارة بعناية. والأحكام التي لا تستند إلى إطار مرجعي أو معايير واضحة، قد لا تكون صادقة. إن الاعتماد على الكليشيهات والأحكام المسبقة والعبارات العامة المطاطة لا تخدم العملية التعليمية. بطبيعة الحال لا يتوقع اختفاء التحيز والأحكام المسبقة والذاتية نهائيا، ولكن يمكن التقليل من أثرها عن طريق التقييم الذاتي من قبل الموجِّهين والاستعداد للمراجعة وتعديل وجهات النظر بالطريقة التي يتم فيها تعديل الفرض أو إعادة صياغته في البحث العلمي. يقول 'Sergiovanni'' :

إن وجود وجهات نظر لديك لا يعني أن تفرضها على الآخرين بشكل آلي. قد يكون لدى الشخص قناعات، وفي نفس الوقت يحترم قناعات الآخرين الذين يختلفون معه (Sergiovanni, 1983, p.218).

هذا ويمكن تقليص الأثر السلبي للأحكام المسبقة من خلال بذل الجهد في جمع الشواهد والمعلومات. ولكن قلما يتوفر لدى الناس الصبر للقيام بمثل هذه المهمة الشاقة ـ إنهم يلجأون إلى الحكم السريع أكثر من إجهاد النفس في عمل تقييم سليم يتضمن عددا من الإجراءات ويتسم بقدر كبير من الصدق والثبات. من الضروري تقدير نوع المعلومات التي يراد جمعها وكيفية جمعها، وأماكن العثور عليها، والقيمة التي تعطى لكل منها. وجمع المعلومات يتطلب مهارات فنية. وبدون ذلك سوف يتم التقييم بعبارات عامة مطاطة تفتقر إلى الدقة، وتؤدي إلى استنتاجات غامضة لا معنى لها.

من ناحية أخرى، بدلاً من الاتباع، يفضل الدعوة إلى توسيع أفق المدرِّس

وإثـراء خبـراته وتنشيطها. وعلى الموجِّه أن يعتبر أن كل مشاهدة فرصة يمكن أن تحمل جديدا له، وذلك بتعديل بعض انطباعاته السابقة، وستكون النتيجة أن كلا من المـدرِّس والمـوجِّه يشاركان في هدف تحسين وإثراء عمل كل منهما. يجب تشجيع المـدرِّس على التفكير في عمله وتقييمـه والتعليق عليه. وهـو سيتحمس للمشاركة في التقييم إذا كان الهدف منه رفع كفاءته المهنية ولكنه سيقاوم التقييم الذي يشعر أنه ستستخدم نتائجه ضده. إذا شعر المدرِّس أن وجهات نظره لها قيمة، وأن هناك من يستمع إليها، وأن باستطاعته التأثير على ما يجري، فسيقل إحساسه بالاغتراب، وسيشعر بالمسئولية وسيزيد التزامه بعمله. وإلا فسوف يلجأ إلى إخفاء أخطائه. والمعروف أن لدى البشر استعدادا لإخفاء أخطائهم إذا كانوا يخافون العقوبات.

لن يكون بمقدور الموجِّه أن يكتشف كل الأخطاء. والمدرِّس لن يكشف أن عمله كان دون مستوى التوقعات إلا إذا كان التقييم لا يتضمن تهديدا. والمشكلة أن الإداريين والمـوجِّهين مدفـوعين بأهمية منصبهم يميلون للاعتقـاد أن مجـرد استخـدام أسـاليب الانضبـاط وآليات الضبط الخـارجية، كاف لاكتشـاف الخلل وإصلاحه، ولكن هذا غير صحيح، لأن علاقتهم بغرف الدراسة تتم من بعد حيث أن ما يسعيان لإحداثه هناك يجب أن يتم عبر المدرِّس الذي له وحده صلة مباشرة بالتلاميذ وسيطرة كبيرة على ما يجري في حجرة الدرس. لذلك ما لم ينخرط بفعالية في عملية التقييم بدون خوف فإن العملية بأكملهـا لن تكـون ذات جدوى. هذا ويجب إعـلام المدرِّسين بالمعايير التي تستخدم لتقييم الأداء والنتائج والخطوات اللاحقة. كما يجب ضمان استقلاليتهم ومرونتهم في أداء أدوارهم.

• نتائج الدراسة الميدانية:

أظهرت المعلومات المستقاة من الدراسة الميدانية أن المدرِّسين والموجِّهين المشاركين في الاستبيان، كانوا عموما مؤيدين للأهداف التوجيهية الستة المختارة،

ولـو بدرجات متفاوتة . . وطبقا للأوزان النسبية، فإن ترتيب تلك الأهداف حسب أهميتها يأخذ الشكل التالي :

- توجيه المدرِّسين للأساليب التعليمية المناسبة للمادة الدراسية .
- النهوض بالنمو المهني للمدرِّسين .
- توضيح أهداف التربية ودور المدرِّسين في تحقيقها .
- تطوير العلاقات الإنسانية في المدارس .
- تقييم وتطوير المناهج .
- تشجيع الابتكار.

يبقى هذا التـرتيب كما هو إذا أخذت آراء المدرِّسين وحدهم بعين الاعتبار، ولكن إذا أخذت آراء الموجِّهين على حدة فإن ترتيب تلك الأهداف حسب أهميتها يأخذ الشكل التالي :

- توجيه المدرِّسين إلى الأساليب التعليمية المناسبة للمادة الدراسية .
- توضيح أهداف التربية .
- تقييم وتطوير المناهج .
- تطوير العلاقات الإنسانية في المدارس .
- النهوض بالنمو المهني للمدرِّسين .
- تشجيع المدرِّسين على الابتكار.

وقـد اتفق المـدرِّسـون والمـوجِّهـون على أن «توجيه المدرِّسين إلى الأساليب التعليمية» يحـظى بالأولـوية الكبرى، بينما يحتل «التشجيع على الابتكار» المركز السـادس و«تـطوير العـلاقات الإنسانية» المركز الرابع . . فيما عدا ذلك فقد اعتبر المدرِّسون أن «النهوض بالنمو المهني للمدرِّسين» يحتل المركز الثاني ، بينما وضعه المـوجِّهـون في المـركـز الخـامس . . أما «توضيح أهداف التربية» فقد احتل لدى المدرِّسين المركز الثالث بينما كان بالنسبة للموجِّهين في المركز الثاني . . كذلك فقد

وضـع المدرِّسون «تقييم المناهج» في المرتبة الخامسة بينما، في نظر الموجِّهين، احتل هذا الهدف المركز الثالث.

والجدير بالذكر أن كل فئة من الموجِّهين والمدرِّسين لها تفضيلاتها وترتيبها. . وما كان مهما لمجموعة منهم لم يكن بنفس الأهمية لغيرها.

فيما يتعلق بأداء هذه الأهداف فقد أظهرت النتائج أنها تأخذ الشكل التالي لدى قيام الموجِّهين بها:

- توجيه المدرِّسين إلى الأساليب التعليمية.
- توضيح أهداف التربية.
- النهوض بالنمو المهني للمدرِّسين.
- تطوير العلاقات الإنسانية في المدارس.
- تقييم وتطوير المناهج.
- تشجيع الابتكار.

مرة ثانية فإن هذا الترتيب يبقى كما هو إذا أخذنا إجابات المدرِّسين وحدهم بعين الاعتبار، ولكن إذا اعتمدنا إجابات الموجِّهين وحدهم، فإن بعض الاختلاف يبرز، إذ يحتل «النهوض بالنمو المهني للمدرِّسين» المركز الرابع بينما يحتل «تطوير العلاقات الإنسانية» المرتبة الثالثة. . كذلك يحتل «التشجيع على الابتكار» المركز الخامس، بينما يحتل «تطوير وتقييم المناهج» المركز الأخير. . ومرة ثانية أيضا فإن أكثر من ترتيب يظهر لدى كل مجموعة من المدرِّسين والموجِّهين.

- **فيما يتعلق بالأنشطة والممارسات التوجيهية:**

فقد أظهرت الدراسة أن احد عشر نشاطا من النشاطات التي تضمنها الاستبيان قد حظيت برضـا أكثـر من (٥٠٪) من المشـاركين. . وكـان الاستثنـاء الـوحيد هو «الأعمال المكتبية والإدارية» التي لم تحظَ برضا أكثر من (٤٦,٤٪).

طبقـا للأوزان النسبية للأهمية فإن الأنشطة الستة التالية قد حظيت بالأولوية وهي: تقييم العملية التعليمية / التعلمية والتدريب أثناء الخدمة، تنظيم التعليم، الـزيارات الصفية، نشـر المعلومات، تبادل الزيارات بين المدرِّسين. بينما كانت الأنشـطة الستة التالية أقل أهمية: توفير المواد التعليمية، تنظيم البرامج التوجيهية للمدرِّسين الجدد، دعم المكتبة المدرسية، إجراء الأبحاث، الدروس النموذجية، والأعمال المكتبية والإدارية.

إذا أخذت آراء المدرِّسين وحدهم بعين الاعتبار فإن الترتيب السابق يبقى كما هو تقريبا باستثناء أن «نشر المعلومات» يصبح في المركز الرابع والزيارات الصفية في المركز الخامس.. ولكن لدى أخذ آراء الموجِّهين وحدهم بعين الاعتبار فإن الترتيب يصبح على النحو التالي: أهم ستة أنشطة في نظر الموجِّهين هي: تقييم العملية التعليمية / التعلمية، الـزيارات الصفية، نشر المعلومات، التدريب أثناء الخدمة، تنظيم التعليم، وتوفير المواد.. بينما كانت الأنشطة التالية أقل أهمية: الأعمال الإدارية والمكتبية دعم المكتبة المدرسية، إجراء الأبحاث، تنظيم البرامج التوجيهية للمدرِّسين الجدد، الدروس النموذجية، وتنظيم تبادل الزيارات بين المدرِّسين.

من حيث القيام بتلك الأنشطة فإن الأوزان النسبية للأداء تشير إلى أن الأنشطة الـسـتـة الـتـالـية هي الأكـثـر تكـرارا: الـزيارات الـصـفـية، تقييم العملية التعليمية / التعلمية، الأعمـال الإدارية والمكتبية، تنظيم التعليم، التدريب أثناء الخـدمـة، ونشر المعلومات، بينما الأنشطة التالية هي الأقل تكرارا: توفير المواد التعليمية، إجـراء البحـوث، دعم المكتبـة المـدرسية، تنـظيم البرامج التوجيهية للمدرِّسين الجدد، الدروس النموذجية، وتنظيم تبادل الزيارات بين المدرِّسين.

إذا أخـذت آراء المدرِّسين وحدهم بعين الاعتبار فإن الترتيب المذكور أعلاه يأخـذ شكلا مختلفا بعض الشيء، إذ تحتل «الأعمال الإدارية والمكتبية» المركز

الثاني، بينما يصبح «تقييم العملية التعليمية / التعلمية» في المركز الثالث وفيما يحتل «التدريب أثناء الخدمة» المركز الرابع يحتل «تنظيم التعليم» المركز الخامس. . وأخيرا فقد وضع المدرِّسون «تبادل الزيارات» في المرتبة الحادية عشر، بينما احتلت «الدروس النموذجية» المركز الأخير. . وقد وافق الموجِّهون على أن الأنشطة الأربعة الآتية هي الأكثر تكرارا: الزيارات الصفية، تقييم العملية التعليمية / التعلمية، الأعمال الإدارية والمكتبية، تنظيم التعليم. . أما «توفير المواد» فقد احتل المركز الخامس، بينما جاء «التدريب أثناء الخدمة» في المركز السادس، ونشر المعلومات في المركز السابع. . وقد اتفق الموجِّهون مع المدرِّسين على أن «إجراء البحوث» و «دعم المكتبة المدرسية» احتلا المركزين الثامن والتاسع على التوالي. . أما «الدروس النموذجية» فقد جاءت في المرتبة العاشرة بالنسبة للموجِّهين، «والبرامج التوجيهية للمدرِّسين الجدد» في المرتبة الحادية عشرة، واحتل «تبادل الزيارات» المركز الأخير.

وكما هو متوقع فإن كل فئة فرعية من الموجِّهين والمدرِّسين كان لها ترتيبها.

• **فيما يتعلق بالزيارات الصفية:**

كشفت نتائج الدراسة الميدانية أن نسبة لا بأس بها من المشاركين يعتقدون أن العدد الحالي للزيارات الصفية (مرتين في العام) كاف. . لم تتأثر إجابات المدرِّسين في هذا المجال بأي من المتغيرات المستقلة سوى بالخبرة. . فقد أشارت نسبة كبيرة من المدرِّسين حديثي الخبرة أنهم يفضلون قيام الموجِّه بأكثر من زيارتين سنويا. أما إجابات الموجِّهين فلم تتأثر بأي من المتغيرات المستقلة.

فيما يتعلق بمدة الزيارة فقد كشفت النتائج اختلافا كبيرا بين المدرِّسين والموجِّهين، فبينما اعتبرت غالبية الموجِّهين أن المدة التي يقضونها أثناء الزيارة كافية، اعتقدت غالبية المدرِّسين عكس ذلك. ولم تتأثر إجابات المدرِّسين بأي من

المتغيرات المستقلة سوى الخبرة فالأقل خبرة كانوا أقل رضا عن مدة الزيارة. . أما إجابات الموجِّهين فقد تأثرت بالمرحلة التعليمية إذ أشار موجِّهو المرحلة الابتدائية أنهم يفضلون تكريس وقت أطول للزيارة.

أشار المدرِّسون إلى أن الاجتماعات مع الموجِّهين قبل وبعد الزيارة لا تعقد باستمرار. . وكان رأي الموجِّهين عكس ذلك. . وقد تبين أن مدة اللقاء تعتمد على عدد من العوامل خاصة الجدول المدرسي. أما الهدف من الاجتماعات فيختلف من وضع لآخر.

وأشارت المعلومات إلى أنه يوجد انقسام في الرأي فيما يتعلق بالإحراج الذي يحس به المدرِّس أثناء الزيارة. . وقد تأثرت إجابات المدرِّسين بهذا الصدد بالخبرة، فالمدرِّسون الأقل خبرة يشعرون بالإحراج أثناء الزيارة أكثر من غيرهم. . أما إجابات الموجِّهين فقد تأثرت بالمؤهل العلمي والمرحلة التعليمية. . فالموجِّهون الأعلى مؤهلا وخبرة، وموجِّهو المرحلة الإعدادية والثانوية أشاروا إلى أن المدرِّسين قلما يشعرون بالإحراج.

وقد أشارت نسبة قليلة من المشاركين إلى أن المدرِّسين يغيرون من سلوكهم أثناء زيارة الموجِّه. . وقد ظهر أن هناك درجة عالية من الاتفاق بين الموجِّهين والمدرِّسين حول هذه المسألة. . وأشارت النتائج إلى أنه كلما كان المدرِّس أقل خبرة ومؤهلا كان أكثر ميلا للتصرف بطريقة يعتقد أنها ترضي الموجِّه.

على صعيد آخر عبَّرت غالبية الموجِّهين عن اعتقادها أن المدرِّسين أحرار في التعبير عن آرائهم خلال الزيارات أو الاجتماعات. . وفي المقابل تأثرت إجابات المدرِّسين بمتغيرات الجنس والمؤهل والخبرة. . لقد أشار المدرِّسون الذكور والأكثر خبرة والأعلى مؤهلا أنهم يشعرون بالحرية للتعبير عن آرائهم.

كذلك ذكر الموجِّهون عموما أنهم يضعون في اعتبارهم ظروف المدرِّس

ويتخيلون ماذا يمكن أن يفعلوا لو كانوا في مكانه . . ولكن نسبة قليلة من المدرِّسين وافقت على هذا الاعتقاد .

من ناحية ثانية تعتقد نسبة عالية من الموجِّهين ونسبة لا بأس بها من المدرِّسين أن الموجِّه يترك انطباعا أن هدفه تحسين العملية التعليمية / التعلمية وليس التفتيش عن أخطاء المدرِّسين . . ولكن رغم هذا الانطباع الجيد، فإن نسبة من المدرِّسين الذين يعتقدون أن الزيارة تساهم في تحسين العملية التعليمية / التعلمية لم تتجاوز الخمسين بالمائة إلا قليلا، بينما تجاوزت نسبة الموجِّهين الذين يرون هذا الرأي التسعين بالمائة .

• **بخصوص التقييم :**

فإن نسبة (٦٠٪) من المشاركين ذكروا أن الموجِّه باستطاعته تقييم عمل المدرِّس . . ولكن بينما كان ذلك اعتقاد الغالبية العظمى من الموجِّهين فإن قلة من المعلمين شاركتهم هذا الرأي . . وقد أشار المدرِّسون إلى أن سبب عدم القدرة على التقييم الصحيح هو تعقيد العملية التعليمية / التعلمية وكثرة المتغيرات الداخلة فيها . . هذا وقد أشارت النتائج إلى أن الموجِّهين لدى تقييمهم أداء المدرِّس ينظرون إلى تمشي أدائه مع التعليمات أكثر من نظرهم إلى إبداعه . . عدا عن ذلك فإن نسبة لا بأس بها اعتقدت أن معايير التقييم غير واضحة .

وقد أشارت النتائج إلى أن خمسة معايير مختارة للتقييم قد حظيت بدرجات متفاوتة بقبول المشاركين في الدراسة . . وهذه المعايير طبقا لأهميتها حسب الوزن النسبي للأهمية أخذت الشكل التالي :

• المهارات الصفية، شخصية المدرِّس، التمكن من المادة الدراسية، تحصيل التلاميذ، دفتر تحضير الدروس . . وهذا الترتيب يبقى كما هو إذا ما أخذت آراء المدرِّسين وحدها بعين الاعتبار . أما في نظر الموجِّهين فإن ترتيب هذه المعايير

حسب الأهمية يأخذ الشكل التالي: تحصيل التلاميذ، المهارات الصفية، دفتر تحضير الدروس، شخصية المدرِّس والتمكن من المادة الدراسية. . وكما هو الحال دائما فإن أكثر من ترتيب يظهر تبعا لاختلاف فئات المدرِّسين والموجِّهين.

أما بالنسبة لاستخدام هذه المعايير في تقييم عمل المدرِّس فإن الأوزان النسبية للأداء تظهر أن المدرِّسين يعتقدون أن الموجِّهين يقيمون عملهم حسب هذه المعايير وفقا للترتيب التالي: دفتر التحضير، نتائج التلاميذ، المهارات الصفية، شخصية المدرِّس، التمكن من المادة الدراسية. ويبقى هذا الترتيب ثابتا عند جميع فئات المدرِّسين. . كما أنه يبقى ثابتا لدى أخذ رأي الموجِّهين عموما بعين الاعتبار. . إلا أنه يتغير تبعا لاختلاف فئاتهم.

• أيد المشاركون أن يتلقى الموجِّهون تدريبا مهنيا خاصا. . ومع أن نسبة المدرِّسين الذين أيدوا هذا الاقتراح كانت أكبر من نسبة الموجِّهين إلا أن الفرق لم يكن ذا دلالة إحصائية.

أما بالنسبة لفكرة المدرِّس ـ الموجِّه، فقد انقسم المشاركون حيالها بالتساوي تقريبا. . وأيد المدرِّسون والموجِّهون من حملة الدرجات العليا وممن يعملون في المرحلة الإعدادية ـ الثانوية بشكل خاص هذا الاقتراح، الذي أيده إلى درجة أقل الموجِّهون ذوو الخبرة. وعلى العكس من ذلك فإن غالبية المشاركين عبر كل المتغيرات المستقلة، لم تؤيد فكرة «المدير ـ الموجِّه».

• حسب الأوزان النسبية للأهمية فقد رتبت المشكلات السبعة التالية على النحو التالي تبعا لدورها في إعاقة عمل الموجِّهين: كثرة الأعباء، الوقت غير الكافي، تباعد أماكن المدارس، غموض دور الموجِّه، تداخل المسئوليات مع مسئولين آخرين، عدم تعاون المدرِّسين، وأخيرا عدم كفاءة بعض الموجِّهين. . ولم يكن هذا الترتيب واحدا لكل فئات الموجِّهين.

• انقسم المشاركون بالتساوي تقريبا حول نظرة المدرِّسين للموجِّهين، فقد كان عدد الموجِّهين الذين اعتقدوا أنهم يعتبرون في نظر المدرِّسين «مساعدين لا مقيمين»، أكبر من عدد المدرِّسين الذين رأوا هذا الرأي. وقد اتفق المدرِّسون الذكور وذوو الخبرة المحدودة والمؤهلات الأقل ومدرِّسو المرحلة الابتدائية، مع هذا الرأي ولكن بدرجة أقل.. هذا وقد عبَّرت نسبة من المدرِّسين أكبر من الموجِّهين عن اعتقادها بأن الموجِّه يستمد مكانته من مركزه الرسمي، بينما اعتقد الموجِّهون بشكل عام، أنهم يستمدون مكانتهم من خبرتهم وكفاءتهم.. ولكن عددا من المدرِّسين والموجِّهين اعتقدوا أن الموجِّه يستمد مكانته من سلطته الرسمية وكفاءته معا.

• على صعيد آخر أعرب قليل من المشاركين عن «رضاهم» أو «عدم رضاهم» المطلق عن التوجيه.. لقد أشار معظم المشاركين إلى أنهم راضون «إلى حد ما» أو «إلى حد قليل» عن التوجيه ولكن نسبة الموجِّهين التي عبَّرت عن درجة عالية من الرضا كانت أكبر من نسبة المدرِّسين الذين اعتقدوا هذا الاعتقاد.. وكانت نسبة المدرِّسات والمدرِّسين الأعلى مؤهلا أقل الفئات رضا.

• **الاستنتاجات:**

في حدود هذه الدراسة يمكن استخلاص عدد من الاستنتاجات:

• إن مصطلح التوجيه الفني من المصطلحات التي يصعب تحديدها. ويزيد من هذه الصعوبة كثرة التعريفات إلى جانب غموض الدور وتناقض الدور وتعقد العملية التعليمية ومشكلة التسميات.. كل هذه العوامل تساهم في التشويش الذي يحيط بالمقصود من التوجيه الفني.. ورغم ذلك تتفق أغلب التعريفات على أن الهدف النهائي للتوجيه هو تحسين التعليم.. وقد اتجه عدد من الباحثين بدلا من تعريف التوجيه إلى تحديد مهام وأنشطة التوجيه الفني والمهارات التي يطلب توفرها في الموجِّه الفني.. ويتفق معظم الكتّاب في هذا الميدان على أن النهوض بالنمو

المهني للمدرِّسين وتطوير المناهج وتقييم العملية التعليمية / التعلمية هي المهام الرئيسية للموجِّهين.

● تبدو اتجاهات التوجيه الفني وكأنها سلسلة من ردود الفعل أو سلسلة من الاتجاهات والاتجاهات المضادة.. ويبدو أن الجوانب السلبية في اتجاه ما كانت تؤدي إلى ظهور اتجاه جديد يكون أكثر فعالية وتماسكا.. ولذلك قلما يوجد اتجاه منها متفرد، بل إن معظمها يبدو وكأنه مجرد نسخة معدلة من اتجاهات أخرى.. وبعضها مجرد اسم جديد لاتجاه قديم.. وكثير من خصائص الاتجاهات القديمة توجد في الممارسات الحالية، رغم أنها غير مرغوب فيها.

لذلك فإن تبني اتجاه معين قد لا يكون مناسبا، وربما كان الأفضل أن تطبق هذه الاتجاهات بشكل «متكامل ومتبادل» تبعا للظروف.. فالاتجاه الذي قد يكون مناسبا في حالة معينة قد لا ينجح في غيرها ومجرد كون اتجاه ما معاصرا أو جديدا لا يعني بالضرورة أنه أفضل من الاتجاهات السابقة.. وبذلك يمكن القول أنه لا يوجد اتجاه بعينه يمكن وصفه «بالاتجاه المثالي» أو الأفضل.

وقد تبين كذلك أن الأسس النظرية لجميع الاتجاهات مستمدة من نظريات العلوم الأخرى خاصة الاجتماعية وعلم النفس.. كما أن نظريات الاتصال والقيادة والعلاقات الإنسانية والدافعية وغيرها قد وظفت لتشكيل الأساس النظري لإستراتيجيات وأساليب التوجيه الفني.

● يفيد الفكر التربوي أن التوجيه الفني قديم قدم التربية نفسها. وقد تطور تاريخيا من وظيفة التفتيش والمراقبة إلى تطوير المناهج والتدريب والتقييم.. هذا وتختلف الجوانب التي يهتم بها الموجِّهون من بلد لآخر.. هناك أقطار مثل النرويج لا يوجد فيها نظام للتوجيه، بينما تتسع وظائف الموجِّهين في فرنسا وبلجيكا وإيرلندا لتشمل تحديد المنهاج وإقرار المواد والكتب المدرسية.. وفي الولايات المتحدة

يكلف الموجِّهون بالتقييم وتطوير المناهج والتدريب أثناء الخدمة.

• فيما يتعلق بقطر فقد تبين أن الموجِّهات في وضع أدنى من الموجِّهين، أو أن توجيه البنات تابع لتوجيه البنين.. على سبيل المثال رئاسات التوجيه بيد الموجِّهين.. كذلك يكاد يقتصر حضور المؤتمرات الإقليمية والعربية على الموجِّهين.. واشتراك الموجِّهات في تأليف الكتب يكاد يكون معدوما.. كما تزيد نسبة الموجِّهين المحاضرين في دورات التدريب على الموجِّهات زيادة كبيرة.. وقد يعزى ذلك إلى أسباب اجتماعية.. كما قد يعزى إلى الفارق في الخبرة والمؤهلات بين الموجِّهات والموجِّهين، فالموجِّهون عموما أكثر خبرة وأعلى مؤهلا من الموجِّهات.. ويدعم تحليل بنود الاستبيان هذا الاستنتاج.

• في المرحلة الابتدائية: وحتى الصف الرابع الابتدائي يقوم الموجِّهون بتوجيه المدرِّسين في كل المواد.. وقد أثار الباحث مسألة قدرة الموجِّه على ذلك.. صحيح أن المبادىء العامة واحدة تقريبا سواء كان المدرِّس يدرِّس الرياضيات أو العلوم الاجتماعية.. وصحيح أن توجيه وتدريس جميع المواد قد يكون مبرره للترابط والتكامل، إلا أن هناك أساليب تدريس خاصة لكل مادة أيضا.. وعلى الموجِّه أن تتوافر لديه الخبرة والمهارة في المادة التعليمية على وجه الدقة.

• يكلف الموجِّهون في قطر بأعمال كثيرة مكتبية وإدارية أو ذات طبيعة غير تعليمية.. وقد أشار تحليل الاستبيان إلى أن كثرة الأعباء من المشكلات التي تعوق عمل الموجِّه.. وأن الآثار التي تترتب على القبول بعدة مهام خطيرة، ولكن قبول مهام لا يستطيع الموجِّه القيام بها أكثر خطورة.. ولكن لا يحتمل أن يتردد الموجِّه في قبول الوظائف المكلف بها حتى لا يتهم بالتقصير.

• بشكل عام يفتقر الموجِّهون في قطر إلى التدريب والإعداد المناسب لعملهم. إنهم يختارون أساسا من صفوف المدرِّسين على افتراض أن الخبرة الطويلة نسبيا

في التعليم إضافة إلى الدرجة الجامعية (الأولى عادة) كافية للقيام بأعباء التوجيه. . وقد ناقش الباحث هذا الموضوع مؤكدا أن الخبرة والدرجة الجامعية لا تكفيان لقيام الموجِّه بعمله على أحسن وجه، بل لا بد من الإعداد والتدريب. . ولا يكفي التدريب على يد زميل آخر خلال السنة الأولى من عمل الموجِّه، فهذا النوع من التدريب المعروف بـ "On - the - job" . ليس مجديا كثيرا لأنه قد يدفع الموجِّه الجديد إلى تقليد زميله الذي تدرب على يديه بنفس الطريقة التي يقوم بها مدرِّس غير مؤهل بتقليد مدرسيه القدامى.

ولدى تحليل بنود الاستبيان تبين أن (٥١) من الموجِّهين أجابوا بالنفي عما إذا كانوا يتابعون ما يكتب في ميدان التوجيه الفني، وحتى معظم الذين أجابوا بالإيجاب (٢١ من ٢٧) لم يذكروا، عندما طُلب منهم ذلك أي مرجع أو مجلة تعني بالتوجيه. . وكتبت إحدى الموجِّهات «لا نجد أي مادة تتعلق بالتوجيه ونعتمد على زميلاتنا من ذوات الخبرة».

ولدى السؤال عما إذا كانوا قد حضروا أي مسابقات أو حلقات بحث حول التوجيه أجاب ستون منهم بالنفي. . ومعظم الذين أجابوا بالإيجاب ذكروا أنهم حضروا دورات امتدت أسابيع قليلة.

• من الناحية النظرية، وبالمقارنة مع التدريس، فإن مركز الموجِّه في قطر له مكانة أعلى، رغم أن عددا من المدرِّسين اعتذروا عن قبول هذا المنصب وبعضهم عاد إلى التدريس بعد انتدابه موجِّها. . ومما يجعل للموجِّه مكانة أعلى قدرته (نظريا على الأقل) على التأثير في المستقبل المهني للمدرِّس من خلال تقاريره. . وربما يرى الموجِّه نفسه مركزه كوسيلة لتحقيق مكانة لا يحققها كمدرِّس. . وربما يقوده ذلك إلى السلطوية وعدم المرونة، مما يجعل المدرِّسين في وضع سلبي، وضع المتلقي فقط وليس المشارك. . وقد ينعكس ذلك على علاقة المدرِّس بالتلاميذ. . في نفس الوقت فإن المكانة المرتبطة بهذا المنصب تجعله جذابا لبعض ذوي

الطموح، مما قد يؤدي إلى المنافسة، ولا ضير في ذلك شرط أن تتوفر في المرشح المهارات والمؤهلات المناسبة.

● هناك احتمال بحدوث تعارض أو تداخل في المسئوليات بين المدير والموجِّه لأنه في كثير من الحالات قد يكون من الصعب تحديد الوظائف التي تعتبر توجيهية بحتة أو إدارية بحتة سيما وأن الموجِّه مكلف أيضا بأعمال إدارية وقد تكون النتيجة سلبية على المدرِّس إذ يطالب بمطالب متناقضة، وقد يؤدي اختلاف توقعات الموجِّه والمدير إلى الإحباط. . وقد أشار تحليل بنود الاستبيان إلى أن تداخل المهام من العوائق التي تحول دون قيام الموجِّه بعمله على الوجه الأمثل.

● أحيانا يوجه الموجِّهون مدرِّسين لديهم مؤهلات وخبرة مساوية لخبرتهم ومؤهلاتهم أو تزيد عليها. . على سبيل المثال في عام ١٩٨٥ ـ ١٩٨٦، كان هناك (٣٧) مدرِّسا من الذكور و (١١) من الإناث ممن لديهم شهادات عليا بعد الدرجة الجامعية الأولى. . في مثل هذه الحالة قد يشعر الموجِّه بعدم الثقة في محاولة التأثير على أناس يعرف أنهم أكثر قدرة منه، وقد يتجنب الحالات التي تنكشف فيها قدراته المحدودة، فيتحاشى التبادل المخلص للأفكار ووجهات النظر. . وقد يلجأ إلى سلطته التي يتيحها له مركزه للتعويض عن ذلك.

● لدى تحليل بنود الاستبيان المتعلقة بمهام وأنشطة التوجيه الفني تبين أن هناك مستويات مختلفة من الاتفاق والاختلاف بين المدرِّسين والموجِّهين فيما يتعلق بتصورات دور الموجِّه وأدائه للدور. . لقد اتفق المدرِّسون والموجِّهون على أن الموجِّه الجيد يتوقع منه القيام بمعظم المهام والأنشطة الواردة في الاستبيان والتي أشرنا إليها في مطلع هذا الفصل، رغم أنه كان بينهما اختلافات ذات دلالة إحصائية، فيما يتعلق بدرجة أهمية كل بند. . بشكل عام أعطى الموجِّهون درجات من الأهمية لمعظم البنود أعلى مما أعطاه المدرِّسون. . وقد تبين أن المدرِّسون

يميلون بقوة للمهام والنشاطات التي تبدو في نظرهم على درجة ارتباط قوية بالتعليم، بينما يعطون أهمية أقل لغيرها من البنود التي تبدو ضعيفة الصلة بالتدريس الجيد. . في المقابل رغم أن الموجِّهين أعطوا درجات عليا من الأهمية لمعظم البنود إلا أنهم كذلك أكدوا أهمية عدد من المهام والنشاطات التي اعتبرها المدرِّسون أقل أهمية. . وقد استنتج الباحث من ذلك أن الموجِّهين يميلون لتصور دورهم من خلال التوقعات الرسمية لذلك الدور وليس من خلال توقعات المدرِّسين. . أو استنادا لما هو وارد في الفكر التربوي.

• أشار التحليل أيضا أن الموجِّهين يعطون درجة عالية من الأهمية لما يقومون به أي لأدائهم لدورهم. . لقد ذكروا أنهم عادة ما يقومون بتلك المهمات والأنشطة التي وردت في الاستبيان. . وهذا يعني أنه كان هناك في نظرهم، درجة كبيرة من الانسجام بين تصورهم لدورهم وأدائهم لذلك الدور. . ومع ذلك لوحظ أن درجة الأهمية التي أعطوها لمعظم البنود كانت أعلى من أدائهم لها. . وهذا يعني أنه حتى في نظر الموجِّهين هناك فرق بين النظرية والتطبيق.

أما المدرِّسون فقد قللوا من قيام الموجِّهين بدورهم. . وأشاروا إلى أن الموجِّهين قلما يؤدون معظم المهام والأنشطة. . ومن المثير للاهتمام أن النشاطات التي ذكر المدرِّسون أن الموجِّهين كثيرا ما يقومون بها، ليست هي التي تحظى بالأهمية لديهم. . أي أنه لم يكن هناك، في نظر المدرِّسين انسجام بين تصوراتهم المثالية لدور الموجِّه وأدائه لذلك الدور.

هذا وقد أظهر التحليل أنه كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين مختلف فئات الموجِّهين والمدرِّسين. . إزاء تصورات دور الموجِّه وأدائه للدور. . وقد استنتج الباحث من ذلك أن ما تريده مختلف فئات المدرِّسين من الموجِّهين ليس واحدا بالضرورة ـ ما يبدو أنه مهم لمجموعة من المدرِّسين قد لا يكون له أهمية عند مجموعة أخرى ـ وقد برزت بشكل خاص فئة المدرِّسين قليلي الخبرة والأقل مؤهلا

التي يبدو أن لها احتياجات تختلف عن غيرها . . كذلك تبين أنه كلما كان المدرِّس أكثر خبرة وأعلى مؤهلا كان أكثر انتقادا لأداء الموجِّه لعمله من المدرِّسين الأقل خبرة ومؤهلا . وهذا يعني أن مشاعر المدرِّسين تجاه التوجيه لم تكن كلها سلبية . . بل إن بعضهم لديه تقدير إيجابي لدور الموجِّه . . وقد استنتج الباحث أنه ربما كان الموجِّهون يركزون أثناء أدائهم لعملهم، على المدرِّسين الأقل خبرة ومؤهلا على اعتبار أنهم أكثر حاجة للتوجيه، بينما يمكن للمدرِّسين ذوي الخبرة العمل بشكل مستقل .

كذلك كان لدى الموجِّهين في مختلف الفئات تصورات مختلفة لدورهم . . لقد حظيت بعض المهام والنشاطات بأولوية كبيرة لدى فئات من الموجِّهين بينما كانت قليلة الأهمية في نظر آخرين . . وكما هو الحال مع المدرِّسين، فقد تبين أن الموجِّهين الأكثر خبرة ومؤهلا لديهم تصورات مختلفة عن دورهم من الموجِّهين الأقل خبرة . . وما قلنا عن تصورات الدور ينطبق على أداء الدور.

• يستنتج من المعلومات المتعلقة بالزيارات الصفية أن تلك الزيارات تبدو كإجراءات إدارية تتم لأغراض التقييم أكثر منها خطوات لمساعدة المدرِّسين . . وهذه الزيارات في الأعم الأغلب غير معلنة سلفا ولا تتم بطلب من المدرِّس . . وهذا يعني أن الموجِّه لا يكون على وعي بالهدف من الدرس الذي يحضره أو بخطته . . ويترتب على ذلك عدم قدرته على وضع اقتراحات مفيدة لتحسين أداء المدرِّس .

• كما يستنتج أيضا أن الاجتماعات التي تتم قبل وبعد المشاهدة لا تعتبر جزءا أساسيا من الزيارة . . ويبدو أنه لا يتم التخطيط للاجتماعات، كما أن عقدها يعتمد على عدة عوامل خاصة الجدول المدرسي . . وإذا عقد الاجتماع فهو عادة من جانب واحد . . وهو جانب الموجِّه الذي يتكلم وينتقد ويضع الاقتراحات . . وعلى المدرِّس أن يوقع . . ويبدو من خلال التحليل أن الاجتماعات التي تعقب المشاهدة هي أكثر حدوثا من الاجتماعات التي تسبقها .

ورغم أن التحليل يشير إلى حرص الموجَهين عموما على إيجاد جو إنساني ودي خال من التهديد، وإلى حرصهم على كسب ثقة المدرِّس وإقناعه بحسن النوايا، إلا أن المدرِّسين أعربوا عن اعتقادهم بأن الزيارة نادرا ما تحسن الوضع التعليمي.

• يبدو من خلال التحليل أن الموجِّهين لا يبذلون عناء كافيا لدى تقييم أداء المدرِّس.. فأحكامهم عليه تعتمد على مشاهدتين.. وكثيرا ما يلعب الانطباع الأول للموجِّه، والذي كثيرا ما يتأثر بآراء المدراء وعوامل أخرى مثل تكوين الصف، دورا كبيرا في حكم الموجِّه على المدرِّس.. لذلك أظهر المدرِّسون قليلا من الثقة في موضوعية أحكام الموجِّهين، وأعربوا في اعتقادهم أن المعايير المعتمدة في التقييم عامة وغير واضحة.. وقد وافق عدد من الموجِّهين المدرِّسين في التحذير من التبسيط في التقييم ولفتوا الانتباه إلى العدد الكبير من المتغيرات التي تؤثر في أداء المدرِّس.. كما أشار عدد من المدرِّسين إلى تقييم أدائهم استنادا إلى عناصر غير مرغوبة مثل (دفتر التحضير).. وأشاروا إلى المبالغة في الاعتماد على (تحصيل التلاميذ) كعنصر من عناصر التقييم.

• تؤيد المعلومات المتعلقة باختيار الموجِّهين الفكرة القائلة إن التوجيه مهنة يجب أن يتدرب الموجِّهون على أدائها تدريبا خاصا.. كذلك فقد أيد المشاركون استخدام الأساليب البديلة مثل «توجيه الزملاء» رغم إشارتهم إلى ضرورة الحذر عند تطبيقها.

• يستنتج من المعلومات المتعلقة بالمشكلات التي تعوق عمل الموجِّهين أن الموجِّهين يعانون من عدم توفر الوقت الكافي، ومن كثرة الأعباء، ومن غموض الدور وإلى درجة أقل من تداخل المسئوليات وعدم تعاون المدرِّسين.

• وأخيرا فقد تبين أن الموجِّهين ينظرون إلى أنفسهم نظرة تختلف عن نظرة المدرِّسين إليهم.. فبينما يعتقد الموجِّهون أن هدفهم مساعدة المدرِّس على

تحسين أدائه، يعتقد المدرِّسون أن هدف الموجِّه تقييم أدائهم والبحث عن أخطائهم، وبينما يعتقد الموجِّهون أنهم يستمدون مكانتهم من كفاءتهم وخبرتهم، يعتقد المدرِّسون أن الموجِّه يستمد مكانته من مركزه وقدرته على التأثير في مستقبل المدرِّس المهني.

• إذا أخذت جميع هذه الاستنتاجات معا فيمكن القول أن هناك فجوة في الاتصال "Communication Gap" بين المدرِّسين والموجِّهين.. وربما يكون ذلك من أسباب تدني مستوى رضا المدرِّسين عن التوجيه.

• **التوصيات:**

كان الباحث يأمل من البداية أن تساهم هذه الدراسة في تحسين وتطوير نظام التوجيه الفني في قطر.. ومن أجل ذلك، يقدم عددا من التوصيات للممارسة وأخرى لمزيد من البحث.

• **توصيات للممارسة:**

• يأمل الباحث أن تتم إعادة صياغة توقعات دور الموجِّه في ضوء هذه الدراسة ودراسات مشابهة أخرى.. ويفترض أن تشكل المهام والممارسات التي حظيت بتأييد أغلبية المشاركين جزءا لا يتجزأ من دور الموجِّه.. أما الممارسات التي لم تحظ بتأييد كبير فيجب إما تطويرها بما يجعلها مقبولة أو الاستغناء عنها.. ولكن يجب أن لا يقلل من أهمية أية ممارسة لمجرد أنها لم تحظ بتأييد كبير.. فقد يكون الخطأ في طريقة القيام بهذه الممارسة.. لذلك فإن تدني مستوى تأييدها يجب أن يكون دافعا لدراسة متأنية لها لمعرفة الأسباب التي أدت إلى عدم تأييدها ولدراسة كيفية تحسينها، على أية حال يجب ألا تعتبر الممارسات التي حظيت أو لم تحظ بقبول كبير على أنها ممارسات جيدة أو سيئة بشكل مطلق.. فقد يكون بعضها مفيدا ومقبولا في حالات معينة وغير مفيد في غيرها.

• فيما يتعلق بالزيارات الصفية وما يتعلق بها من اجتماعات، فيجب الاهتمام بوضع خطة لتحسين هذه الزيارات وجعلها أكثر تجاوبا مع حاجات المدرِّسين. . ويوصي الباحث بزيادة عدد الزيارات وتنويعها، بحيث يقوم الموجِّه بزيارات يعلم بها المدرِّس مسبقا، وبأخرى يطلبها المدرِّس نفسه، إضافة إلى الزيارات الحالية.

أما الاجتماعات فيجب أن تكون جزءا متكاملا من الزيارة، وألا يترك أمر عقدها للظروف. . يجب أن تتخذ إجراءات تحول دون إنهائها قبل انتهائها فعلا. . ويجب ألا تعقد بحضور أناس غير معنيين. . كما يجب أن تكون طريقها سالكة في اتجاهين أي أن يكون الحوار فيها متبادلا بين المدرِّس والموجِّه ولا تكون للموجِّه فقط. . ويجب ألا يقتصر فيها دور الموجِّه على المديح والمجاملة أو الاقتصار على بيان الأخطاء. . على الموجِّه أن يقول ما يحس به فعلا، وأن يكون صادقا مع نفسه وأن يستهدف المساعدة. . ويجب أن تنتهي الزيارة باقتراحات محددة بعيدا عن التعليقات العامة.

• كذلك يجب عدم تبسيط عملية التقييم. . على الموجِّه أن يكون على وعي بجميع المتغيرات التي تؤثر في الموقف التعليمي. . يجب أن يستمع إلى تقييم المدرِّس لنفسه ويشجعه على ذلك. . وعليه أن يشرح للمدرِّس أهداف التقييم وإجراءاته بما في ذلك جميع البنود والمعايير التي يتم التقييم على أساسها مؤكدا أن الهدف الأساسي للتقييم هو المساعدة. . في حالات معينة ربما يكون من الأفضل تعيين لجنة تقييم (قد تضم الموجِّهين) لإجراء التقييم خاصة لأغراض شئون العاملين. وتتصل بالتقييم مسألة التقارير السرية حيث الأفضل اطلاع المدرِّسين عليها.

• لأن الموجِّهين يرون أنفسهم بشكل يختلف عن رؤية المدرِّسين لهم يوصي الباحث بتطوير قنوات اتصال واضحة وصادقة بين المدرِّسين والموجِّهين وذلك لتعزيز

التفاهم المشترك بينهما. لا بد من ردم فجوة الاتصال التي أشرنا إليها في الاستنتاجات وذلك بالتقاء الطرفين في مناسبات غير الزيارات الرسمية. كلما زاد الالتقاء كان التفاعل أفضل.

• يوصي الباحث أيضا بمشاركة المدرِّس في تقييم أداء الموجِّه.. ولا يكون الهدف من ذلك رسميا ولا يقدَّم لجهة رسمية، بل بهدف تقديم نوع من (التغذية الراجعة) "Feedback" التي تساعد الموجِّهين على إدراك ما يريده المدرِّس، وعلى إدراك أوجه القصور في عملهم، حتى يقوموا بتصحيح المسار، وتكييف عملهم بما يتفق مع احتياجات المدرِّسين.

• يوصي الباحث أيضا بتجريب اقتراح «توجيه الزملاء» بشكل تطوعي تجريبي على الأقل، وعلى أن يتم ذلك في إطار التوجيه العام.. ولهذا النوع من التوجيه فوائد أهمها التوظيف الجيد للمصادر الإنسانية.. ويوازي هذا الاقتراح اقتراح آخر وهو عودة الموجِّهين بين حين وآخر إلى التدريس.

• لتبادل الآراء ونشر المعلومات يوصي الباحث بعقد مؤتمر سنوي عام للتوجيه، تلقي فيه محاضرات وتعقد حلقات نقاش ويتم فيه تبادل الخبرات، وتتم فيه عرض أحدث الأبحاث في ميدان التربية عموما والتوجيه بشكل خاص.. ويشارك في المؤتمر أناس من خارج جهاز التوجيه.

• لتوفير الخدمات التوجيهية الضرورية يوصي الباحث بأن يخصص للمناطق البعيدة عن الدوحة جهاز توجيه قريب.. ولكن ذلك يقتضي إعادة تنظيم جهاز التوجيه.

• يجب أن يتوفر للموجِّه التأهيل والتدريب الخاص اللازم للقيام بمهمته.. إذا تم القبول بهذا البند فيترتب عليه مجموعة أمور منها حسن اختيار الموجِّه الذي يجب أن تتوفر له الخبرة بأساليب التوجيه، وتتوفر فيه القدرة على القيادة والعلاقات الإنسانية

إضافة إلى الخبرة في التدريس . .

يجب ألا يتم اختيار موجِّه جديد إلا بعد تدريبه ليكون موجِّها، فالخبرة في التدريس لا تكفي والشهادة الجامعية لا تكفي . . من يريد أن يكون موجِّها يجب أن يجتاز مرحلة إعداد لهذا العمل . . وهناك دول تشترط الآن الحصول على دبلوم أو ماجستير في التوجيه الفني حتى ينتدب المدرِّس للتوجيه . . أما الموجِّهون الحاليون فيجب أن يوفر لهم برنامج تدريب أثناء الخدمة يطلعون فيه على الاتجاهات العالمية المعاصرة في التوجيه الفني ويتدربون فيها على أساليب التوجيه . . ويجب الإكثار من الورش وحلقات النقاش لزيادة وعي الموجِّهين بعملهم . والمفروض أن تتعاون جامعة قطر مع وزارة التربية والتعليم من أجل تحقيق هذا الغرض . . وعلى أية حال يجب أن يكون التدريب وإعادة التدريب عملية مستمرة .

● يشجع الباحث التنويع في استخدام الموجِّه لأساليب التوجيه بما يتلاءم مع حاجة المدرِّس . . فكما ذكرنا آنفا لا يوجد اتجاه كامل شامل، فالمواقف التعليمية المختلفة تتطلب اتجاهات وأساليب مختلفة . . ويجب على الموجِّه أن يأخذ بعين الاعتبار مفاهيم المدرِّس وما يفضله ومستوى تعليمه .

على الموجِّهين أن ينظروا للمدرِّسين نظرة تطورية بحيث يكيفون أساليبهم لمراحل تطور المدرِّسين . . ولكن في جميع الأحوال على الموجِّهين أن يبتعدوا عن الأسلوب السلطوي التفتيشي نحو نموذج تعاوني . . يجب أن يعززوا ثقة المدرِّس بنفسه واستقلاليته واحترامه ويسمحوا بالتجديد والإبداع ويوفروا الفرص للإنجاز . . عليهم ألا يفرضوا على المدرِّس وجهات نظرهم وأساليبهم، بل عليهم أن يشجعوا المدرِّس على استخدام الأساليب التعليمية البديلة ويرشدوه إلى أحدث المصادر . . عليهم تقدير وجهة نظر المدرِّس والاستماع إليه بعناية وأن يظهروا له تقديرهم لرأيه . . باختصار عليهم أن يعاملوا المدرِّس كزميل مهنة .

• **توصيات للبحث:**

• من أهداف الدراسات الاستطلاعية تحديد ميادين تصلح لدراسات لاحقة وقد كان الهدف من هذا البحث أن يكون دراسة أولية استطلاعية لنظام التوجيه الفني في قطر، وهو ميدان لم يبحث من قبل، بحثا منهجيا. . قد تثير الدراسة أسئلة أكثر مما تقدم أجوبة، ولكن حتى في هذه الحالة، فإن الباحث يأمل أن يشجع باحثين آخرين لطرق هذا الميدان. . ومن أجل ذلك يقدم هذه التوصيات.

• قبل تعميم هذه الدراسة يوصي الباحث بإجراء دراسات أخرى. . يمكن إعادة هذه الدراسة نفسها باستخدام أساليب أخرى، وتوظيف أساليب إحصائية أخرى واستخدام متغيرات أخرى. . يمكن استخدام أساليب تحليل التفاعل اللفظي وتحليل التفاعل بين المدرِّسين والموجِّهين في الاجتماعات وغيرها من المواقف. . كما يمكن إجراء دراسة أخرى للتأكد من صدق نتائج هذه الدراسة. . ويمكن استخدام نفس الأساليب أو أساليب أخرى. . كما يمكن دراسة التوجيه من خلال دراسة متعمقة لتقارير الموجِّهين.

• نظرا لظهور فارق كبير في الرأي بين الموجِّهين والمدرِّسين فيمكن إجراء دراسة أخرى لاكتشاف أسباب هذه الفوارق.

• حتى تكون نتائج هذه الدراسة أكثر تمثيلا. . يمكن إجراء دراسة مماثلة باستخدام نفس الأساليب أو أساليب أخرى لاستطلاع آراء المدرِّسين في المدارس غير الحكومية أو لاستطلاع آراء المدراء أو غيرهم من المسئولين.

• يمكن إجراء دراسة تجريبية تضم الموجِّهين الذين يحضرون برامج تدريب متقدمة (مجموعة تجريبية) لمقارنة آرائها بعد (٣ ـ ٤) سنوات مع «مجموعة ضابطة» لدراسة مدى إفادة الموجِّهين في المجموعة الأولى من برنامج التدريب.

• يمكن أيضا إجراء دراسة مقارنة لمقارنة جانب أو أكثر من التوجيه في قطر مع غيرها من دول الخليج أو الدول العربية أو الدول الأجنبية.

الملاحـــق

تقرير سنوي عن الموجهين

سري

دولة قطر

وزارة التربية والتعليم

اسم الموجه : .....

المـؤهـــل : .....

تاريخ التعيين : .....

المعايير:

١ ـ القدرة على إنجاز العمل وتوجيه الموظفين	٢٠
٢ ـ الإلمام بأصول وقواعد العمل والقدرة على تطبيقها	٢٠
٣ ـ القدرة على الإبداع والتنظيم	٢٠
٤ ـ شخصية الموجِّه	١٥
٥ ـ العلاقات مع الموظفين	١٥
٦ ـ المحافظة على الدوام	١٠

التقدير العام

توقيع

ممتاز	جيد جدا	جيد	متوسط	ضعيف
١٠٠ـ٩١	٩٠ـ٨١	٨٠ـ٦٥	٦٤ـ٥٠	٤٩ـ٠

تقرير مدير عن مدرس

سري

دولة قطر

وزارة التربية والتعليم

المادة الدراسية ..... اسم المدرس .....

المدرسة ..... المؤهل .....

المنطقة ..... تاريخ التعيين .....

١ ـ شخصية المدرِّس:

أ ـ السلوك والمظهر العام	١٠
ب ـ الضبط الذاتي	٨
جـ ضبط الصف	٧

٢ ـ الإلتزام بالأمور الإدارية:

أ ـ الدوام وتنفيذ التعليمات	١٠
ب ـ المشاركة في المسؤوليات الإدارية	١٠
ج ـ العلاقات مع المسؤولين	١٠
د ـ النشاط المدرسي	١٠
هـ ـ العلاقات مع الطلاب وأولياء الأمور	١٠

٣ ـ التدريس:

أ ـ إعداد واستخدام الوسائل التعليمية	٥
ب ـ إكمال المنهج	٥
ج ـ عمل التلاميذ	٥
د ـ النشاطات المتعلقة بالمادة الدراسية	٥
هـ ـ نتائج التلاميذ	٥

التقدير العام

توقيع

رأي مدير الشؤون الفنية ..... توقيع .....

رأي وكيل الوزارة ..... توقيع .....

ممتاز	جيد جدا	جيد	متوسط	ضعيف
١٠٠-٩١	٩٠-٨١	٨٠-٦٥	٦٤-٥٠	٤٩-٠

نموذج لتقرير موجه عن مدرس

سري

دولة قطر

وزارة التربية والتعليم

المادة الدراسية ..... اسم المدرس .....

المدرسة ..... المؤهل .....

اسم الموجه ..... تاريخ التعيين .....

١ ـ شخصية المدرِّس (٢٥ درجة):

أ ـ المظهر العام	٥
ب ـ السلوك والضبط الذاتي	٥
ج ـ العلاقة مع الزملاء والمسؤولين	٥
د ـ العلاقة مع التلاميذ وضبط الصف	٥
هـ ـ تنفيذ التعليمات	٥

٢ ـ أداء المدرس (٧٥ درجة):

أ ـ التمكن من المادة الدراسية والحرص على تحديثها	١٠
ب ـ الأساليب التعليمية	١٥
ج ـ دفتر التحضير	١٠
د ـ أعمال التلاميذ	١٠
هـ ـ تأثير المدرس على تلاميذه وعلى المنهاج	١٠
و ـ النشاطات المدرسية	١٠

ز ـ الوسائل التعليمية ١٠

٣ ـ ملاحظات إضافية يود الموجه إضافتها:

. . . . . .

. . . . . .

. . . . . .

. . . . . .

. . . . . .

التقدير العام

توقيع

رأي مدير الشؤون الفنية توقيع

رأي وكيل الوزارة توقيع

ممتاز	جيد جدا	جيد	متوسط	ضعيف
١٠٠ـ٩١	٩٠ـ٨١	٨٠ـ٦٥	٦٤ـ٥٠	٤٩ـ٠

ملاحظة تقرر استخدام نموذج تقرير جديد بعد دفع هذا الكتاب للطبع.

بسم الله الرحمن الرحين

الاستبيان

السادة الموجهين والمدرسين

تحية طيبة . . وبعد

فإنني أقوم ببحث عن التوجيه التربوي في دولة قطر كجزء من متطلبات الحصول على الدكتوراه في التربية من جامعة درهام ـ بريطانيا . وإنني آمل من حضراتكم تعبئة هذا الاستبيان الـذي يعتمـد على مدى صدق نتائج الدراسة، إلى حد بعيد، على مدى دقة الإجابة على بنوده، مؤكدا أنه لن يجري استخدامه إلا لغايات البحث العلمي .

وتفضلوا بقبول الاحترام

عارف عطاري

الجزء الأول

معلومات شخصية

يرجى وضع علامة / في المربع المناسب:

١ ـ المهنة مدرس ☐ موجه ☐

٢ ـ الجنس ذكر ☐ أنثى ☐

٣ ـ المؤهل بكالوريوس ☐ ماجستير، دكتوراه ☐

٤ ـ المرحلة التعليمية ابتدائي ☐ إعدادي، ثانوي ☐

٥ ـ الخبرة < عشر سنوات ☐ > عشر سنوات ☐

٦ ـ هل تتابع ما يكتب عن التوجيه الفني نعم ☐ لا ☐

٧ ـ إذا كانت إجابتك نعم يرجى ذكر
بعض المجلات أو الكتب التي اطلعت
عليها أو تطلع عليها في ميدان التوجيه:

١ ـ ٢ ـ

٣ ـ ٤ ـ

٥ ـ ٦ ـ

٨ ـ هل حضرت دورات أو حلقات بحث في التوجيه نعم ☐ لا ☐

٩ ـ إذا كانت إجابتك نعم يرجى ذكر المكان والزمان.

الجزء الثاني

القسم الأول

١ ـ المهام التوجيهية:

يرجى بيان أهمية كل من المهام التوجيهية التالية، ثم درجة أداء موجهك (أدائك) لها.

يرجى وضع / في المربع المناسب:

درجات الأهمية				درجات الأداء				
مهم جدا	مهم	قليل الأهمية	غير مهم	إلى حد كبير	إلى حد ما	إلى حد قليل	أبدا	

١ ـ ١ توضيح أهداف التربية ودور المدرسين في تحقيقها.

١ ـ ٢ النهوض بالنمو المهني للمدرسين.

١ ـ ٣ تقييم وتطوير المناهج.

١ ـ ٤ توجيه المدرسين إلى الأساليب التدريسية المناسبة.

١ ـ ٥ تطوير العلاقات الإنسانية في المدارس.

١ ـ ٦ تشجيع المدرسين على الإبداع.

يرجى إضافة أية مهام أخرى ترى أن على الموجه القيام بها.

الجزء الثاني

النشاطات التوجيهية

يرجى وضع إشارة / في المربع المناسب أمام كل من النشاطات التوجيهية التالية لتبين مدى أهميتها ثم درجة قيامك (أو موجهك) بها:

درجات الأهمية				درجات الأداء				
مهم جدا	مهم	قليل الأهمية	غير مهم	إلى حد كبير	إلى حد ما	إلى حد قليل	أبدا

٢ ـ ١ توفير المواد التعليمية.

٢ ـ ٢ الدروس النموذجية.

٢ ـ ٣ تنظيم التعليم.

٢ ـ ٤ القيام بأعمال إدارية ومكتبية.

٢ ـ ٥ تقييم العملية التعليمية / التعلمية.

٢ ـ ٦ تنظيم الزيارات بين المدرسين

٢ ـ ٧ تدريب المدرسين أثناء الخدمة.

٢ ـ ٨ تنظيم برامج توجيهية للمدرسين الجدد.

٢ ـ ٩ القيام بأبحاث.

٢ ـ ١٠ الزيارات الصفية.

٢ ـ ١١ نشر المعلومات.

٢ ـ ١٢ دعم المكتبة المدرسية.

يرجى إضافة أية نشاطات أخرى تراها مناسبة.

الجزء الثالث

الزيارات الصفية

يرجى وضع إشارة / في المربع المناسب لتظهر مدى موافقتك أو عدم موافقتك على العبارات التالية:

٣ ـ ١ عدد الزيارات التي يقوم بها موجهي (أقوم بها) مناسبة.

- ☐ موافق بشدة
- ☐ موافق
- ☐ معارض
- ☐ معارض بشدة

٣ ـ ٢ الوقت الذي يقضيه موجهي (أقضية) أثناء الزيارات مناسب.

- ☐ موافق بشدة
- ☐ موافق
- ☐ معارض
- ☐ معارض بشدة

٣ ـ ٣ هل تسبق الزيارة باجتماع؟

- ☐ دائما
- ☐ أحيانا
- ☐ نادرا
- ☐ أبدا

٣ ـ ٤ إذا كان هناك اجتماع فكم مدته؟

نصف ساعة (تقريبا) ☐
بضع دقائق ☐
حسب الظروف ☐

٣ ـ ٥ وماذا يجري في الاجتماع؟

. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .

٣ ـ ٦ أشعر (يشعر المدرس) بإحراج أثناء الزيارة.

موافق بشدة ☐
موافق ☐
معارض ☐
معارض بشدة ☐

٣ ـ ٧ أتصرف (يتصرف المدرس) بشكل مختلف أثناء الزيارة.

موافق بشدة ☐
موافق ☐
معارض ☐
معارض بشدة ☐

٣ ـ ٨ هل يعقب الزيارة اجتماع؟

دائما ☐
أحيانا ☐
نادرا ☐
أبدا ☐

٣ ـ ٩ إذا كان هناك اجتماع بعد الزيارة فكم مدته؟

نصف ساعة (تقريبا) ☐
بضع دقائق ☐
حسب الظروف ☐

٣ ـ ١٠ وماذا يجري فيه؟

. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .

٣ ـ ١١ أشعر (يشعر المدرس) بحرية في التعبير عن رأيه.

موافق بشدة ☐
موافق ☐
معارض ☐
معارض بشدة ☐

٣ ـ ١٢ يضع الموجه (أضع) في الاعتبار ظروف المدرس، ويضع نفسه (أضع نفسي) في مكانه متخيلا كيف يمكن أن أتصرف في ظروف مشابهة

موافق بشدة ☐
موافق ☐
معارض ☐
معارض بشدة ☐

٣ ـ ١٣ يترك الموجه (أترك) انطباعا بأن هذه الزيارة تحسن العملية التعليمية وليس مجرد التفتيش وتصيد الأخطاء

- ☐ موافق بشدة
- ☐ موافق
- ☐ معارض
- ☐ معارض بشدة

الجزء الرابع

تقييم المدرسين

يرجى وضع إشارة / في المربع المناسب:

٤ ـ ١ هل يستطيع الموجه تقييم المدرس.

- ☐ موافق بشدة
- ☐ موافق
- ☐ معارض
- ☐ معارض بشدة

٤ ـ ٢ إذا كنت تعتقد أن الموجه غير قادر على تقييم المدرس يرجى إبداء الأسباب:

. . . . . .

. . . . . .

. . . . . .

. . . . . .

. . . . . .

٤ ـ ٣ المعايير التي يعتمدها الموجه في تقييم أداء المدرسين واضحة

☐ موافق بشدة

☐ موافق

☐ معارض

☐ معارض بشدة

٤ ـ ٤ هل يؤكد موجهك (تؤكد) على تنفيذ التعليمات أم الإبداع.

☐ تنفيذ التعليمات

☐ الإبداع

☐ كليهما

الجزء الخامس

يرجى وضع إشارة / في المربع المناسب لبيان درجة أهمية كل من المعايير التالية في تقييم أداء المدرسين وإلى أي مدى يعتمدها موجهك (تعتمدها) في تقييم أداء المدرسين:

درجات الأهمية				درجات الأداء			
مهم جدا	مهم	قليل الأهمية	غير مهم	إلى حد كبير	إلى حد ما	إلى حد قليل	أبدا

٥ ـ ١ دفتر التحضير.

٥ ـ ٢ نتائج التلاميذ.

٥ ـ ٣ شخصية المدرس.

٥ ـ ٤ تمكن المدرس من المادة الدراسية.

٥ ـ ٥ المهارات الصفية.

يرجى إضافة أي معايير أخرى ترى أن توضع بعين الاعتبار لدى تقييم أداء المدرس:

. . . . . .

. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .

الجزء السادس

يرجى وضع إشارة / في المربع المناسب:

٦ ـ ١ يحتاج الموجهون إلى تدريب مهني.

☐ موافق بشدة
☐ موافق
☐ معارض
☐ معارض بشدة

٦ـ ٢ سواء كنت تتفق أو لا تتفق مع العبارة السابقة يرجى إبداء الأسباب:

. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .

٦ ـ ٣ يستطيع المدرس القيام بدور الموجه (توجيه الزملاء)

☐ موافق بشدة
☐ موافق
☐ معارض
☐ معارض بشدة

٦ ـ ٤ سواء كنت تتفق أو لا تتفق مع العبارة السابقة يرجى إبداء الأسباب:

. . . . . .

. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .

٦ ـ ٥ يستطيع المدير العام القيام بدور الموجه (المدير الموجه).

- ☐ موافق بشدة
- ☐ موافق
- ☐ معارض
- ☐ معارض بشدة

٦ ـ ٦ سواء كنت توافق أو تعارض العبارة السابقة يرجى إبداء الأسباب:

. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .

الجزء السابع

المشكلات

يرجى وضع إشارة / في المربع المناسب لتبين مدى إعاقة كل من المشكلات التالية عملك كموجه:

إلى حد كبير إلى حد ما إلى حد قليل أبدا

٧ ـ ١ عدم توفر الوقت.

٧ ـ ٢ زيادة الأعباء.

٧ ـ ٣ تباعد أماكن المدارس.

٧ ـ ٤ عدم تعاون المدرسين.

٧ ـ ٥ تداخل المسؤوليات مع مسؤولين آخرين.

٧ ـ ٦ غموض دور الموجه بشكل عام.

٧ ـ ٧ عدم كفاءة بعض الموجهين.

يرجى إضافة أي مشكلات أخرى ترى أنها تعيق عمل الموجه:

. . . . . .

. . . . . .

. . . . . .

. . . . . .

. . . . . .

(ملاحظة: رأى أغلب المدرسين في الدراسة الأولية "Pilot Study" أنهم ليسوا في وضع يسمح لهم بالحديث عن مشكلات الموجهين ولذا اقتصر تحليل البيانات في هذا الجزء بالذات على إجابات الموجهين).

الجزء الثامن

يرجى وضع إشارة / :

٨ ـ ١ أرى الموجه (يراني المدرسون) كمساعد وليس مقيم.

☐ موافق بشدة

☐ موافق

☐ معارض

☐ معارض بشدة

٨ ـ ٢ من أين يستمد موجهك (تستمد) سلطتك؟

☐ من الموقع الرسمي

☐ من الخبرة والكفاءة

من كلا الأمرين ☐

٨ ـ ٣ إلى أي مدى تشعر بالرضا عن التوجيه.

إلى حد كبير ☐
إلى حد ما ☐
إلى حد قليل ☐
على الإطلاق ☐

٨ ـ ٤ يرجى إضافة أي تعليمات أو اقتراحات أخرى ذات صلة:

. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .

المراجع

المراجع العربيَة

- إبراهيم عصمت مطاوع وآخرون، الأسس الإدارية للتربية، جدة، دار الشروق، ١٩٨٢.

- دائرة التربية (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم)، الإشراف الفني في العالم العربي، تونس، ١٩٨٤.

- سيد عبد العال، التوجيه الفني في قطر، ورقة غير منشورة مقدمة إلى الحلقة العربية حول الإشراف الفني في العالم العربي المنعقدة في بغداد، ١٩٨٣.

- عبد القادر رمزي، آراء الموجِّهين حول الإشراف الفني، دراسة غير منشورة، الدوحة، ١٩٨٨.

- فكري ريان، التوجيه الفني بين النظرية والتطبيق، الكويت، دار التعليم، ١٩٨٠.

- محمد حامد الأفندي، الإشراف الفني في التعليم، القاهرة، دار نهضة مصر، ١٩٧٢.

- مكتب التربية العربي لدول الخليج، الإشراف الفني في دول الخليج العربية، الرياض، ١٩٨٥.

References in English

Journals:

- Alfonso, R., Will Peer Supervision Work, Educational Leadership, No. 8, 1977.

- Arends, R., Beginning Teachers As Learners, Journal of Educational Research, No. 4, Vol. 76, 1983.

- Barnett, B., et.al., Peer-Assisted Leadership, Phi Delta Kappan, No. 9, Vol. 67, 1986.

- Barth, R., School Reform, Phi Delta Kappan, No. 5, Vol. 68, 1986.

- Change, P., The Role of Administrators, Inspectors, and Heads of Schools in Improving the Qualitative Aspect of Education, Teaching Education in New Countries, No. 3, Vol. 11, 1971.

- Csikszentmihalyi, M. and McCormack, J., The Influence of Teachers, Phi Delta Kappan, No. 6, Vol. 67, 1986.

- Dunford, J., The Curriculum Private Eye, Education, April 1983.

- Eastwood, G., The Inspectorate in New South Wales : A Critical Comment, The Journal of Educational Administration, No. 2, Vol. 11, 1964.

- Eisner, E., The Art of Teaching, Educational Leadership, No. 4, 1983.

- European Journal of Education, The Editorial, No. 4, Vol. 21, 1986.

- Fagan, M., Mentoring Among Teachers, Journal of Educational Research, No. 2, Vol. 76, 1982.

- Frazer, K., Supervisory Behaviour and Teacher Satisfaction, Journal of Educational Administration, No. 2, Vol. 18, 1980.

- Freeman, G., et.al., Team Building for Supervisory Support, Educational Leadership, No. 37, 1980.

- Gitlin, A., et.al., Improving Teaching Through Peer Evaluation, McGill Journal of Education, No. 1, Vol. 22, 1987.

- Gordon, P., Katharine Bathurst : A Controversial Woman Inspector, History of Education, No. 3, Vol. 17, 1988.

- Grouwss, D., An Approach to Improving Teaching Effectiveness, Cambridge Journal of Education, No. 1, Vol. 11, 1981.

- Hayon, L., Perceived Teaching Difficulties by Beginning Teachers, Research in Education, No. 37, 1987.

- Hayon, L. and Beretz, M., Becoming a Teacher : The Transition from Teachers' Colleges to Classroom Life, Instructional Review of Education, No. 32, 1986.

- Hogan, P., The Central Place of Prejudice in the Supervision of Student Teachers, Journal of Education for Teaching, No.9, 1983.

- Hopkins, R., Her Majesty Inspectorate, The Times Educational Supplement, 8th January 1982.

- Jansen, W., The Changing Role of the Inspectorate in Belgium, European Journal of Education, No. 4, Vol. 21, 1986.

- Jones, A., The Inspector and The Professional Development of Teachers, The Journal of Educational Administration, No. 1, Vol. 6, 1968.

- Kamp, K., et.al., Two Decades of Teacher Attitudes, Phi Delta Kappan, No. 8, 1986.

- Krajewski, R., Instructional Supervision, Contemporary Education, No. 4, Vol. 49, 1977.

- Krajewski, R., Clinical Supervision to Facilitate Teacher Self-Development, Journal of Research and Development in Education, No. 2, Vol. 9, 1976.

- Lawton, D., The Changing Role of Teachers, Prospects, No. 1, Vol. XVII, 1987.

- London, P., Socializing The Young, Phi Delta Kappan, No. 9, Vol. 68, 1987.

- Malam, T., How the Inspectorate Operates in the French Education System, European Journal of Education, No. 4, Vol. 21, 1986.

- McFaul, S., et.al., Peer Clinical Supervision in an Urban Elementary School, Journal of Teacher Education, No. 5, Vol. 34, 1983.

- Nelson, J., A New Dimension on Accountability, Australian Journal of Education, No. 3, Vol. 31, 1987.

- O'Buachalla, S., The Inspectorial Role in 20th Century Irish Education, European Journal of Education, No. 4, Vol. 21, 1986.

- Pearce, J., School Oversight in England and Wales, European Journal of Education, No. 4, Vol. 21, 1986.

- Reavis, C., A Test of the Clinical Supervisory Model, Journal of Educational Research, No. 6, Vol. 70, 1976.

- Ritchie, T., Supervision and Anarchy, McGill Journal of Education, No. 1, Vol. 21, 1986.

- Skoog, G., Improving College Teaching Through Peer Observation, Journal of Teacher Education, No. 2, Vol. 31, 1980.

- Smith, A., The Politics of Accountability, International Review of Education, Vol. 33, 1987.

- Waters, C.M. and Wyatt, T., Toledo's Internship, Phi Delta Kappan, No. 5, Vol. 66, 1985.

- Weinstein, G., Pre-Service Teachers' Expectations About the First Year of Teaching, Teaching and Teacher Education, No. 1, Vol. 4, 1988.

- Withall, J., et.al., Taking the Threat Out of Classroom Observation, Journal of Teacher Education, No. 1, Vol. 30, 1979.

- Zahorik, J., Teachers' Collegial Interaction, The Elementary School Journal, No. 4, Vol. 87, 1987.

- Zeichner, K. and Tabachnic, B., The Beliefs of University Supervisors in an Elementary Student Teaching Programme, Journal of Education for Teaching, No. 8, 1982.

Books:

- Alfonso, R., et.al., Instructional Supervision : Behaviour System, Boston, Allyn and Bacon, 1975.

- al-Misnad, S., The Development of Modern Education in the Gulf, Ithaca Press, 1985.

- Ary, D., et.al., Introduction to Research in Education, NY, Holt, Rinehart and Winston, 1979.

- Babbi, E.R., Survey Research Methods, Belmont, Cal., Wadsworth Publishing Co., 1973.

- Barnes, G., The American University, Philadelphia, ISI Press.

- Barr, A., et.al., Supervision : Democratic Leadership in the Improvement of Learning, NY, Appleton-Century Co., 1947.

- Black, T.M., Straight Talk About American Education, NY, Harcourt Brace Jovanovich, 1982.

- Blackie, J., Inspecting and the Inspectorate, Routledge and Kegan Paul, 1970.

- Blumeberg, A., Supervisors and Teachers : A Private Cold War, Berkely, McCutchan Publishing Corporation, 1980.

- Borg, W. and Gall, M., Educational Research, Longman, 1983.

- Burton, W., Introduction to Education, NY, Appleton Century Co., 1954.

- Burton, W., et.al., Supervision : A Social Process, NY, Appleton Century, 1956.

- Cincotta, H., et.al., The US System of Education, US Information Agency, 1986.

- Cogan, M., Clinical Supervision Boston, Houghton Mifflin, 1973.

- Collier, R.O. (ed.), Research Design and Analysis, Phi Delta Kappan, Bloomington, Indiana, 1961.

- Combs, A. and Snygg, D., Individual Behaviour : A Perceptual Approach to Behaviour, NY, Harper Row, 1959.

- Dent, H., Education in England and Wales, 2nd edition, Hodder and Stoughton, 1982.

- Djalali, M.R., Le Golf Persique, Paris, Dalloz, 1978.

- Dodd, W., Primary Inspection in New Countries, O.U.P., 1966.

- Douglas, M., et.al., Instructional Supervision in Secondary Schools, NY, Appleton Century, 1959.

- Edmonds, E.L., The School Inspector, Routledge and Kegan Paul, 1972.

- El-Mallakh, R., Qatar : Development of an Oil Economy, Croom Helm, 1979.

- Eye, G. and Netzer, L., Supervision of Instruction, NY, Harper Row, 1965.

- Gay, L.R., Educational Research, Ohio, Charles E. Mervil Publishing Co., 1976.

- Goldhammer, R., et.al., Clinical Supervision, 2nd edition, NY, Holt, Rinehart and Winston, 1980.

- Good, G. (ed.), Dictionary of Education, 3rd edition, NY, McGraw-Hill, 1973.

- Gwynn, J., Theory and Practice of Supervision, NY, Dodd, Mead and Co., 1961.

- Hammock, R., et.al., Supervising Instruction in Secondary Schools, NY, McGraw-Hill Book Co., 1955.

- Harris, B., Supervisory Behaviour in Education, 3rd edition, NJ, Prentice-Hall Inc., 1985.

- Hough, S.M. (ed.), Administering Education, The Athlone Press of the University of London, 1975.

- Kogan, M., Education Accountability : An Analytic Overview, Hutchinson, 1986.

- Lewis, A. and Miel, A. Supervision for Improved Instruction, Belmont, Calif., Wadsworth Publishing Co., 1972.

- Lovel, J. and Wiles, K., Supervision for Better Schools, 5th edition, NJ, Prentice-Hall Inc., 1983.

- Lucio, W. and McNeil, J., Supervision : A Synthesis of Thought and Action, NY, McGraw-Hill, 1969.

- Mason, E. and Bramble, W., Understanding and Conducting Research, NY, McGraw-Hill Book Co., 1978.

- Miel, A., Changing the Curriculum, NY, Appleton Century, 1946.

- Miel, A., Creativity in Teaching, Belmont, Cal., Wadsworth Publishing Co., 1961.

- Mitzel, T. (ed.), Encyclopedia of Educational Research, Vol. 2, NY, Free Press, 1982.

- Mosher, R. and Purpel, D., Supervision : The Reluctant Profession, Boston, Houghton Mifflin, 1972.

- Nafi, Z.A., Economic and Social Development in Qatar, Frances Printer, 1983.

- Nyrop, R., et.al., Area Handbook for the Persian Gulf, Washington, US Government Press Office, 1977.

- Popham, W., Educational Statistics, NY, Harper and Row, 1967.

- Sergiovanni, T., Professional Supervision for Professional Teachers, Washington, ASCD, 1975.

- Sergiovanni, T., The Context of Supervision, Washington, ASCD, 1982.

- Sergiovanni, T. (ed.), Supervision of Teaching, Virginia, ASCD, 1982.

- Sergiovanni, T. and Starratt, R., Supervision : Human Perspectives, NY, McGraw-Hill Books, 1983.

- Smyth, J. (ed.), Learning About Teaching Through Clinical Supervision, Sydney, Croom Helm, 1986.

- Tuckman, B., Conducting Educational Research, NY, Horcourt Brace Jovanovich Inc., 1978.

- Van Dalen, D.E., Understanding Educational Research, NY, McGraw-Hill Book Co., 1973.

- Warwick, D.P. and Lininger, C.A., The Sample Survey : Theory and Practice, NY, McGraw-Hill, 1975.

- Weller, R., Verbal Communication in Instructional Supervision, NY, Teachers' College Press, 1971.

- Zahlan, R., The Creation of Qatar, Croom Helm, 1979.

Theses:

- Adwani, S., The Relationship Between Teachers and Supervisors As Perceived by Teachers, Supervisors and Principals in Secondary Schools in Saudi Arabia, Doctoral Dissertation, University of Oregon, 1981.

- Al-Kobaisi, A., The Development of Education in Qatar, 1950-1977, with an Analysis of Some Educational Problems, Ph.D. Thesis, University of Durham, 1979.

- Al-Musailim, M., Current Problems of Educational Administration in the State of Kuwait, Ph.D. Thesis, The University of Durham, 1987.

- Bolin, F., The Language of Instructional Supervision, Doctoral Dissertation, Teachers College, Columbia University, 1983.

- Dunford, J.E., Her Majesty Inspectorate of Schools in England and Wales, 1860-1870, M.Ed. Thesis, University of Durham, 1976.

- Friend, M., Supervision of Instruction : The Perceptions of Selected Idaho Educators, Doctoral Dissertation, University of Southern Mississippi, 1986.

- Garman, N., A Study of Clinical Supervision as a Resource for College Teachers of English, Doctoral Dissertation, University of Pittsburg, 1971.

- Goodwin, S., An Explication of Human Resources Supervision, Doctoral Dissertation, University of Pittsburg, 1983.

- Ibrahim, B., The Needed Supervisory Competences for Instructional Supervision as Perceived by members of the Federal Inspectorate of Schools, Malaysia, Doctoral Dissertation, Southern Illinois University at Carbondale, 1977.

- Karagozoglu, A., The Role of Ministry Supervisors in the Turkish Educational System, Doctoral Dissertation, Michigan State University, 1972.

- Khalil, S., The Relationship Between Teacher Perceptions of Ideal and Actual Supervisory Behaviour and Teacher Satisfaction with Supervision, Doctoral Dissertation, University of Oregon, 1983.

- Li, T., Critical Analysis of School Supervision in Taiwan, Doctoral Dissertation, Teachers College, Columbia University, 1984.

- Mair, S., Evaluation Practices and Role Dysfunction Among Community Junior Colleges Administration, Doctoral Dissertation, University of Colorado, 1986.

- Makinde, S., Strategies for Improvement of Instructional Supervision in Nigeria, Doctoral Dissertation, College of Education, Florida State University, 1985.

- Mayfield, J., The Effects of Clinical Supervision on Pupil Achievement in Reading, Doctoral Dissertation, Wayne State University, 1983.

- Omari, Teachers and Supervisors in Jordan, Doctoral Dissertation, Syracuse University, 1977.

- Shuma, K., Changes Effectuated by a Clinical Supervisory Relationship, Doctoral Dissertation, University of Pittsburg, 1973.

- Sincalir, C.A., Education in Kuwait, Bahrain and Qatar : An Economic Assessment, Ph.D. Thesis, University of Durham, 1977.

- Tapaneeyangkul, S., An Analysis of Secondary School Supervisors in Bangkok, Doctoral Dissertation, Loyola University of Chicago, 1983.