مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية
University of Tabuk Journal for Humanities and Social Sciences
دورية علمية محكمة
ردمد ١٦٥٨-٨٧٩٧
١٤٢٧
2006
جامعة تبوك
University of Tabuk

التحديات التي تواجه تطبيق النموذج الإشرافي التربوي القائم على تمكين المدرسة

The Challenges of Implementing the School-Based Empowerment Educational Supervisory Model

راجح عبد الله الشهري

أستاذ المناهج والإشراف التربوي المشارك

قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى

Rajeh Abdullah Alshehri

Associate Professor in Curriculum & Educational Supervision, Curriculum & Instruction Department, College of Education, Umm Al-Qura University

rajehalshehri@gmail.com

ORCID ID

0000-0002-6306-3311

المستخلص:

هدف البحث إلى التعرف على درجة التحديات التي تواجه تطبيق نموذج الإشراف التربوي القائم على تمكين المدرسة. استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، حيث طُبّقت أداة الاستبانة على عينة متيسرة من المشرفين ومديرين المدارس والمعلمين في منطقة مكة المكرمة بلغت (٤٢١) مشاركًا. وتضمنت الاستبانة ثلاثة محاور رئيسة تمثلت في التحديات الإدارية، والتحديات الفنية، والتحديات المجتمعية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة تقييم المشاركين للتحديات التي قد تواجه تطبيق النموذج الإشرافي الجديد بفاعلية كانت عالية في كل المحاور الثلاثة. وكانت أبرز التحديات الإدارية التفاوت في البيئات المدرسية المختلفة وتأثيرها المتوقع على تطبيق العمليات التقويمية والإشرافية، ومدى تلقي المدارس للدعم اللازم من قبل إدارات التعليم في توفير الاحتياجات التي أظهرها تقرير التقويم المدرسي، بالإضافة إلى عدم وضوح آلية المحاسبة والتحفيز للعاملين في الميدان. كما أظهرت النتائج بعض التحديات الفنية مثل كثرة الأعباء المهنية على أطراف العملية الإشرافية من مشرفين ومعلمين ومديري مدارس، وضعف الكفاءات اللازمة في المدارس لتطبيق النموذج الإشرافي، وضعف البنية التحتية التقنية اللازمة. ويعد ضعف الدافع المادي والمعنوي للإقبال على التغيير والتطوير لدى العاملين في المدارس بالإضافة إلى ضعف الوعي بآليات تفعيل النموذج الإشرافي الجديد أو عدم إدراك أهميته من أبرز التحديات المجتمعية تجاهه. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب استجابات المشاركين تبعا لمتغير العمل في الاستبانة ككل وفي التحديات الفنية والتحديات المجتمعية، بينما لا يوجد فروق دالة إحصائيًا في التحديات الإدارية. كما أوضحت النتائج عدم وجود فرق دال إحصائيًا في استجابات المشاركين تبعا لمتغير الخبرة المهنية. وقد أوصى البحث بضرورة تعزيز كفاءة القائمين بالأدوار الإشرافية من مشرفين ومديرين مدارس من خلال العمل على التحاقهم ببرامج تدريبية نوعية ومتخصصة في التقويم، والإشراف الذاتي، والقيادة التحويلية لتأهيلهم للعمل على تطبيق نموذج الإشراف التربوي القائم على تمكين المدرسة بكفاءة وفاعلية، بالإضافة إلى تخصيص موارد بشرية ومالية وتقنية تتناسب مع متطلبات التمكين الذاتي للمدرسة، وتعزيز ثقافة التمكين داخل المدارس، إلى جانب إجراء دراسات مستقبلية تستهدف الكشف عن فاعلية تطبيق النموذج الإشرافي الجديد.

الكلمات المفتاحية: تمكين المدرسة، الإشراف القائم على تمكين المدرسة، الإشراف التربوي، الإشراف الذاتي

Abstract

The study aimed to identify the level of challenges facing the implementation of the school-based empowerment educational supervisory model. The researcher employed the descriptive survey method, utilizing a questionnaire distributed to a random sample of supervisors, school principals, and teachers in Makkah region, totaling 421 participants. The questionnaire covered three main domains: administrative challenges, technical challenges, and societal challenges. The results revealed that participants rated the level of challenges to effective implementation of

the new supervisory model as high across all three domains. The most prominent administrative challenges were the variation in different school environments and its expected impact on the implementation of evaluative and supervisory processes, and the extent to which schools receive the necessary support from the education departments in providing the needs that were revealed by the external school evaluation report, in addition to the lack of clarity of the mechanism of accountability and incentives for workers in the field. The results also showed some technical challenges such as the abundance of professional burdens on the parties of the supervisory process from supervisors, teachers, and school principals, and the weakness of the necessary competencies in schools to apply the supervisory model, and the weakness of the required technical infrastructure. Also, the lack of the motivation to approach changes and development among workers in schools, in addition to the weakness of awareness of the mechanisms for applying the new supervisory model or the lack of awareness of its importance, are considered among the most prominent societal challenges toward it. The results also showed the existence of statistically significant differences between the mean ranks of participants' responses according to the variable of job in the questionnaire as a whole and in the technical challenges and societal challenges, while there are no statistically significant differences in the administrative challenges. The results also showed no statistically significant difference in participants' responses according to the variable of professional experience.

The study recommended enhancing the competencies of those in supervisory roles—supervisors and school principals—through their participation in specialized training programs in evaluation, self-directed supervision, and transformational leadership, in order to equip them to implement the school-based supervisory model effectively. Additionally, the study emphasized the importance of allocating human, financial, and technical resources that align with the requirements of school empowerment, promoting a culture of empowerment within schools, and conducting future studies to examine the effectiveness of implementing the new supervisory model.

Keywords: School Empowerment, School-Based Empowerment Supervision, Educational supervision, Self-Directed Supervision

مقدمة ومدخل نظري

يعد التطوير المستمر ومواكبة التغيرات المحيطة هو الأساس لنجاح العمل في أي مؤسسة تهدف لتقديم خدماتها بجودة وكفاءة عالية. وتعد الخدمات التربوية التي تقدمها المؤسسات التعليمية بدءًا من رياض الأطفال حتى المراحل الجامعية من أهم الخدمات التي يحتاجها كل مجتمع لبناء قدراته البشرية التي تسهم في نموه وازدهاره. لذا فإن التقييم والتطوير المستمر لهذه الخدمات يعد ضرورة وحاجة ملحة لضمان حصول المستفيدين من طلاب وطالبات على أفضل الفرص التعليمية التي تساعد على نجاحهم في القيام بأدوارهم والمساهمة في بناء مستقبل وطنهم.

عطفا على ذلك، فإن تقييم البيئة التعليمية بجميع مكوناتها سواءً مادية مثل المبنى المدرسي ومتطلبات الأمن والسلامة أو بشرية من كادر إداري وكادر تدريسي يعد من أهم عناصر التقويم المدرسي الذي تقوم هيئة تقويم التعليم التدريب بتنفيذه حاليا لجميع مدارس المملكة العربية السعودية. وقد أشارت هيئة تقويم التعليم والتدريب (٢٠٢٣) بأن هذا المشروع الضخم الذي تقوم عليه الهيئة ممثلة في مركز (تميز) بالتعاون مع وزارة التعليم يهدف لرفع مستوى الخدمات التعليمية التي تقدم للطلاب والطالبات لتحقيق الهدف الأسمى وهو رفع المستوى التحصيلي والأكاديمي لهم وبناء جيل مؤهل ومنافس عالميا ومساهم في تحقيق مستهدفات رؤية المملكة التعليمية.

ويعد مشروع التقويم الشامل لمدارس التعليم في المملكة العربية السعودية سابقا هو النواة والنسخة القديمة لفكرة التقويم المدرسي المحدثة الحالية. وقد بدأ مشروع التقويم الشامل فعليا عام 1422هـ ليستهدف قياس مدى تحقق أهداف سياسة التعليم وخططها الساعية لتحقيق النمو الشامل للطالب مهارياً وسلوكيا وتحصيليا وذلك من خلال تقويم كافة عناصر المدرسة من قبل فريق تقويم خارجي وفقا لخطة محددة (الروقي، 2012). ويشترك مشروع التقويم المدرسي الحالي مع التقويم الشامل في الهدف العام ويختلف في منهجية وإجراءات التطبيق التي حدثت بمعايير جودة عالية ومنهجية تعتبر سابقة على مستوى العالم. حيث أن منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية OECD وثقت تجربة التقويم المدرسي من هيئة تقويم التعليم والتدريب كأول جهة عالمية تعليمية توثق تجربتها كأنموذج جدير بالإبراز والاطلاع لأكثر من 80 دولة عضوة وشريكة للمنظمة (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠٢٤).

التقويم المدرسي بشكله الجديد يرتبط ارتباطا وثيقا بعملية الإشراف التربوي بشكلها الحديث. فبعد أن كانت العملية الإشرافية تركز على الزيارات الميدانية من قبل المشرفين التربويين وتقديم ملاحظات للمعلمين ومديري المدارس والعمل على إقامة بعض الأنشطة التدريبية في إدارات التعليم لتطوير أداء المعلمين؛ أصبح التقويم المدرسي هو المنطلق لتنظيم العمل الإشرافي بين إدارة التعليم والمدرسة وأصبحت نتيجة هذا التقويم هي الأساس الذي يتم الانطلاق منه لعمل خطة إشرافية مشتركة بين فريق التميز بالمدرسة والفريق الإشرافي من إدارة التعليم.

ويعد الإشراف التربوي حجر الأساس في تطوير الميدان التربوي من خلال رصد الواقع ووضع الخطط العلاجية والتطويرية له. فالمشرفون التربويون يؤدون مسؤوليتين أساسيتين في مجال الإشراف التربوي، وهما: الإشراف الإداري والإشراف الأكاديمي أو الفني، حيث يركز الإشراف الإداري على تحسين العمل الإداري في المدرسة عن طريق تحسين كفاءة العاملين في التعليم أو استغلال الموارد المدرسية الأخرى لدعم تنفيذ العملية التعليمية وتعزيز جودة الأداء في المدارس. بينما الإشراف الأكاديمي (الفني) عبارة عن أعمال المتابعة التي يقوم بها المشرفون لسير العملية التعليمية داخل المدرسة، وتقييم أداء المعلمين أثناء قيامهم بالأنشطة التعليمية. إذن فالإشراف التربوي يركز على مجالات التطوير المهني المستمر بالمدرسة مثل: مجال الإدارة المدرسية، والتدريس، ومجال نواتج التعلم، ومجال التوجيه الطلابي، ومجال الأنشطة المدرسية (وزارة التعليم، 2024).

ويعد التطوير في النظام الإشرافي عملية مهمة لمواكبة التطوير في الأنظمة التعليمية بمكوناتها المختلفة من مناهج وطرق تدريس وبيئة ونظام تقويم. ففي بولندا على سبيل المثال؛ شهد النظام التعليمي إصلاحا جذريا في عام 2009 وشمل ذلك إعادة هيكلة الإشراف التربوي وتحديث آلية العمل الإشرافي بحيث يتم الدمج بين التقييم الذاتي الذي يتم من قبل الكادر المدرسي داخل المدرسة، والتقييم الخارجي الذي يتم من قبل مشرفين تربويين (Mazurkiewicz et al.,2014). واستند التقييم إلى مجموعة من المعايير الوطنية المعتمدة، بالإضافة إلى مراعاة خصوصية كل مدرسة وظروفها الاجتماعية والاقتصادية والحرص على إشراك المجتمع المدرسي وتوسيع صلاحيات المدرسة في التقييم. كذلك أيضا يعكس النموذج النمساوي في الإشراف تحولًا نحو منح المدارس صلاحيات أوسع مع مساءلة مبنية على البيانات والتقارير النوعية (Radinger, 2014).

وفي المملكة العربية السعودية؛ أقرت وزارة التعليم تطبيق النموذج الإشرافي في ضوء تمكين المدرسة والذي يعد مقاربا لنموذج الإشراف الذاتي في إعطاء المدرسة مساحة كافية للعمل على وضع خططها التطويرية وتنفيذها ذاتيا. ويهدف هذا النموذج الإشرافي إلى الانتقال من النظام الإشرافي الحالي الذي يعد نظاما مركزيا والعمل على تمكين المدرسة من خلاله بالعمل على خطط تطويرية للمدرسة تسهم في رفع أدائها بناء على نتائجها في التقويم المدرسي الذي تقيمه هيئة التقويم والتدريب. ويهدف النموذج إلى البدء بالإشراف الذاتي من قبل المدرسة مع دعمها بفريق إشرافي من إدارة التعليم؛ حيث يكون هناك فريق تقويم وتطوير من منسوبي المدرسة ويكون هناك دعم من قبل إدارة التعليم بفريق أو بمشرف مقيم (وزارة التعليم، 2024).

ويقوم نموذج الإشراف القائم على تمكين المدرسة بحسب وثيقة الإشراف التربوي القائم على تمكين المدرسة (وزارة التعليم، 2024) على:

-تمكين المدارس من الإشراف على عملياتها الخاصة، وتقييم أدائها، وتنفيذ استراتيجيات تحسين، دون الاعتماد الكبير على الإشراف الخارجي.

-توفير فرق الدعم والمساندة من إدارات التعليم أو الجهات الإشرافية ذات العلاقة لضمان تطبيق الجودة وضمان الالتزام بالسياسات والنماذج المعتمدة، وتقديم الدعم للمدارس لتتمكن من القيام بمهامها وتحقيق أهدافها التعليمية والتربوية.

-التركيز على تحقيق نواتج التعلم المستهدفة.

- العمل على مساعدة المدرسة للانتقال من مستوى التهيئة أو الانطلاق إلى مستويي التقدم والتميز في مستويات الأداء المدرسي المعتمدة من هيئة تقويم التعليم.

وقد حظي مفهوم الإشراف الذاتي وتمكين المدارس باهتمام في الأوساط التربوية، حيث تمنح النظم التعليمية المدارس مزيدًا من الصلاحيات والمرونة في اتخاذ القرارات التشغيلية والإدارية الأكثر ملاءمة لواقعها وبما يعزز الأداء التعليمي والابتكار. وتسعى المدارس ذاتية الإشراف إلى تعزيز كفاءتها التشغيلية، وتمكين المعلمين من مزيد من الاستقلالية، وتحسين أداء الطلاب. على الرغم من أن النموذج الإشرافي السابق في المملكة العربية السعودية كان أكثر وضوحا في السياسات؛ إلا أنه يحدّ من القدرة على الابتكار والتكيف مع الاحتياجات الخاصة لكل بيئة مدرسية.

وتعد المدارس المستقلة (Charter Schools) في الولايات المتحدة أحد أبرز النماذج أو الأمثلة على هذا التوجه. فهي مدارس حكومية مستقلة يتم منحها حرية كبيرة في تصميم مناهجها مع الالتزام بالمعايير وإدارة شؤونها الأكاديمية والمالية والتنظيمية، مقابل التزامها بتحقيق نتائج محددة في إطار من المساءلة أمام جهة تنظيمية مثل وزارة التعليم أو هيئة تقويم محددة. هذا النموذج يهدف إلى رفع كفاءة التعليم من خلال تحفيز الابتكار، وتنويع خيارات الأسر في تعليم أبنائها، وتعزيز ثقافة الأداء القابل للقياس بالنتائج (National Alliance for Public Charter Schools, n.d)

وفي المقابل، بدأت وزارة التعليم في تبني توجه مشابه نوعا ما لهذه المدارس المستقلة عبر إطلاق مبادرة التمكين المدرسي، التي تهدف إلى نقل المزيد من الصلاحيات إلى إدارات المدارس، ومنحهم صلاحية أعلى في اتخاذ القرارات التشغيلية، ووضع وتنفيذ خطط الإشراف والتطوير المهني للكادر التدريسي، وتحسين البيئة المدرسية. وعلى الرغم من أن هذا التوجه لتمكين المدارس لا يصل إلى مستوى الاستقلال الكامل كما في المدارس الأمريكية المستقلة، إلا أنه يتقاطع معها في مبدأ تحفيز المرونة الإدارية واللامركزية، والإشراف الذاتي للمدارس (وزارة التعليم، ٢٠٢٤).

ويعد هذا التشابه مجالًا خصبا للبحث والمقارنة في إطار الدراسات المقارنة مع النماذج الدولية والاستفادة منها في إصلاح النظام التعليمي وتحسينه.

في المجمل، يهدف نموذج الإشراف الذاتي إلى تمكين المدارس من تبني نهج واقعي في إدارة شؤونها، وتعزيز المسؤولية والمبادرة الذاتية وثقافة التحسين المستمر، وتقليل الاعتماد على الرقابة الخارجية (إبراهيم، 2020). ومع ذلك، فإن تنفيذ هذا النموذج لا يخلو من التحديات. فالنموذج يحتاج إلى أن تكون القرارات المتخذة مبنية على البيانات، وضمان حصول المدارس على احتياجاتها الرئيسية، وتوفير فرص تدريب مهني متكاملة، وإنشاء نظام جودة ومتابعة فعّال.

وقد تناولت الدراسات التربوية الإشراف الذاتي للمدرسة وتأثيره على جودة العملية التدريسية والتحديات التي تواجهه، وأثبتت الكثير من هذه الدراسات التأثير الإيجابي للإشراف الذاتي للمدرسة في رفع جودة التعليم ومستوى أداء المعلمين المهني. حيث قام (Musundire,2022) بدراسة مزجية ذات تصميم تسلسلي تفسيري شملت 301 من مديري ومعلمي المدارس في جنوب أفريقيا في جزئها الكمي ومقابلة 30 منهم في 3 مجموعات مركزة، وأكدت النتائج فعالية الإشراف الذاتي في رفع جودة التدريس ودعم النمو المهني المستمر. فيما اعتمدت دراسة (Suherman et al.,2023) على تحليل مؤشرات أدائية تقيس تأثير الإشراف الذاتي وتقييم المعلمين على أداء 69 معلم في مدرسة متوسطة بأندونيسيا؛ وأشارت النتائج أن هناك ارتباط وتأثير إيجابي بنسبة 72٪ على أداء المعلمين.

كما هدفت دراسة (Bakar et al.,2020) إلى توضيح كيف يمكن للإشراف القائم على التنظيم الذاتي أن يعزز دافعية العمل لدى مديري المدارس في محافظة جامبي بأندونيسيا. شملت هذه الدراسة النوعية مقابلة مع ثلاثة مديري مدارس. وأظهرت النتائج أن هذا النوع من الإشراف المعتمد على التنظيم والتطوير الذاتي يمكن أن يكون فعالاً في تحسين دافعية المديرين نحو العمل، رغم وجود بعض العيوب. لذلك، ينبغي للمشرفين مراعاة عدة عوامل لضمان فعالية هذا الأسلوب في الإشراف. يُعتبر هذا النهج بديلاً يمكن استخدامه من قبل المشرفين لرفع جودة التعليم من خلال تعزيز دافعية مديري المدارس نحو التطوير والعمل على رفع مستوى المدرسة.

ويتفق (Waston and Taryanto, 2019) و (Mohammady, 2018) و (Sudrajat,2008) أن ممارسة قائد المدرسة لأدواره المتنوعة والتي منها العمل كمشرف داخل المدرسة ومهيئ للبيئة المدرسية تسهم في تحسين كفاءة المعلمين وبالتالي رفع جودة التعليم.

وفي الدراسة النوعية التي قام بها (Nirwan, 2017) كشفت الملاحظة وتحليل الوثائق والمقابلة مع 6 مشرفين تربويين يعملون في مدارس جاكرتا عن الفرص والتحديات التي تواجه تطبيق نموذج التمكين المدرسي لتحسين الكفاءة المهنية لهم، وأظهرت النتائج وجود أثر إيجابي لنموذج التمكين المدرسي لمشرفي المدارس في تطوير الجوانب المعرفية والمهارية لديهم.

وقد اقترحت دراسة (قدوري، 2019) نموذجاً للإشراف التربوي يدعم تمكين المدارس واعتمادها على قدراتها بهدف تطوير العملية التعليمية. ويحدد هذا النموذج دور كل من المدرسة والإشراف التربوي والتكاملي والأدوات والبرامج التدريبية اللازمة لتطبيقه. كما يستهدف النموذج دعم المؤسسة التعليمية من خلال أدوات وتقنيات تمكنها من وضع خططها التي تتسق مع الأطر والسياسات العامة وتمكنها من تطوير ممارساتها التربوية ومخرجاتها التعليمية. بالإضافة إلى وضع أساليب تقويم مرتكزة على معايير ومؤشرات تقيس الأداء ومدى تحقيق المستهدفات. وقد أوصت الدراسة بتجربة النموذج على عدد من المدارس بطريقة محددة يتم فيها استكشاف التحديات التي تواجه التطبيق لتطوير الأنموذج وتجويده، وعقد دورات تدريبية قبلية تأهيلية للعاملين وللمشرفين تستهدف تنمية مهاراتهم في التقويم الذاتي، إدارة الصف، المهارات الرقمية، أنماط الإشراف وأساليبه، ومراعاة التوازن في وضع خطط النمو المهني بين البرامج التدريبية التربوية والبرامج التخصصية، وإجراء دراسات أو بحوث تتناول مجال تمكين المدرسة وتحسين أدائها.

وتناولت دراسة (المحيا وآخرون، 2024) تقييمًا لواقع تطبيق النموذج الإشرافي لتمكين المدرسة من وجهة نظر مديرات مدارس التعليم العام بمدينة الرياض، حيث استخدمت المنهج الوصفي واستبانة موجهة لعينة بلغت (١٧٣) مديرة. وقد أظهرت النتائج أن تطبيق النموذج جاء بدرجة عالية، في حين كانت المعوقات بدرجة متوسطة. كما كشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيًا في تقييم معايير النموذج لصالح مديرات المرحلة الابتدائية ولصالح الحاصلات على مؤهل الماجستير، وكذلك في معوقات التطبيق لصالح ذوات الخبرة من ٥ إلى ١٠ سنوات، بينما لم تظهر فروق في متغيري الخبرة والمؤهل في بعض المحاور الأخرى. وأوصت الدراسة بإعداد دليل إشرافي سنوي يوضح الإجراءات والمهام التطويرية الخاصة بالنموذج، مما يعزز مأسسة هذا التوجه الإشرافي الجديد.

كما كشفت دراسة العتيبي (2023) عن أبرز المعوقات التنظيمية والمادية والبشرية التي تواجه تطبيق الإدارة الذاتية للمدرسة. وقد استخدم الباحث أسلوب دلفاي والاستبانة لجمع آراء 10 خبراء ممن تم اختيارهم نتيجة لامتلاكهم خبرة 5 سنوات فأكثر في مجال الإدارة المدرسية أو الإشراف التربوي بالإضافة إلى حصولهم على شهادة الماجستير أو الدكتوراه؛ وقد أكدت نتائج الدراسة على ضعف الصلاحيات الممنوحة وغياب الهيكل التنظيمي الداعم للتخلي عن المركزية، كما أن هناك قصر في الميزانيات المخصصة للمدارس ومحدودية الموارد المالية، بالإضافة

إلى ضعف الكفايات لدى الكادر المدرسي للقيام بمتطلبات الإدارة الذاتية والتي تشمل تفعيل الإشراف والتدريب والتطوير المهني للمعلمين. وقد قدمت الدراسة تصورا لأبرز المتطلبات المقترحة لتطبيق الإدارة الذاتية للمدرسة في مدارس التعليم العام في السعودية مثل تبني قيادات وزارة التعليم لمفهوم الإدارة الذاتية للمدرسة وتطوير الهيكل التنظيمي لها بما يتوافق مع ذلك، بالإضافة إلى رفع ميزانيات المدارس لتستطيع تحقيق الاستقلالية وتدريب أعضاء المجتمع المدرسي على أبرز المهارات الإدارية الضرورية لتحقيق الاستقلالية والإدارة الذاتية للمدرسة.

كما تناولت دراسة البابطين (2012) أبرز المعوقات التي تواجه العمل الإشرافي في مدينة الرياض من وجهة نظر المشرفين التربويين. حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على المعوقات الإدارية والفنية والشخصية والاجتماعية والمادية التي تحد من فاعلية العمل الإشرافي لدى المشرفين التربويين. واستخدم الباحث المنهج الوصفي من خلال جم استجابات على الاستبانة من قبل جميع المشرفين التربويين في مكاتب الإشراف التربوي بمدينة الرياض (٢٤١ مشرفاً في الدراسة الأولى، و١٥٥ مشرفاً في الدراسة الثانية). وأظهرت النتائج أن أهم المعوقات التي تواجه المشرفين التربويين مرتبة حسب شدتها هي: المادية، ثم الإدارية، فالفنية، فالمجتمعية، وأخيراً الشخصية، بمتوسط حسابي عام (٣,٠٢) مما يعكس درجة متوسطة. كما لم تُسجّل فروق ذات دلالة إحصائية في درجة إدراك المعوقات باختلاف المتغيرات الديموغرافية للمشرفين. وأوصت الدراسة بتوفير المخصصات المالية، والأجهزة التعليمية، والحوافز المادية، إلى جانب تخفيف الأعباء الإدارية، وتأهيل المشرفين مهنياً قبل مباشرتهم للعمل الإشرافي بما يعزز من فاعلية الإشراف التربوي.

وهدفت دراسة الرويلي (2013) إلى التعرف على معوقات تنفيذ آلية الإشراف التربوي المباشر على المدرسة بفاعلية من وجهة نظر المشرفين التربويين ومديري المدارس بمدينة عرعر. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، وأعد استبانة طُبقت بعد التحقق من صدقها وثباتها على عينة شملت (٤٨) مشرفاً تربوياً و(١٦) مدير مدرسة، أي ما يزيد عن ٥٠٪ من مجتمع الدراسة. وأظهرت النتائج وجود معوقات متعددة تتعلق بالأهداف مثل ضعف فهم المشرفين التربويين لأهداف آلية الإشراف المباشر وعدم قناعتهم بها وصعوبة تحقيق أهدافه في ظل الإمكانات المتاحة، والجانب الاقتصادي مثل قلة وجود حوافز مادة للمشرفين التربويين، وعدم وجود آلية واضحة لتحفيز مدير المدرسة أو المعلمين ماديا أو معنويا، بالإضافة إلى معوقات تتعلق بالجوانب الإدارية والفنية مثل كثرة الأعباء وضعف التنسيق بين إدارة الإشراف والميدان التربوي وضعف التأهيل لمدير المدرسة للقيام بالأدوار الإشرافية. وبينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في المعوقات المرتبطة بالأهداف والجانب الاقتصادي وفق متغير الخبرة، بينما وُجدت فروق دالة في الجوانب الإدارية والفنية لصالح ذوي الخبرة من (٦—١٠) سنوات. كذلك لم تظهر فروق بين المشرفين

والمديرين في المعوقات المرتبطة بالأهداف والجانب الاقتصادي والفني، في حين ظهرت فروق دالة في المعوقات الإدارية لصالح المشرفين التربويين.

من خلال العرض السابق لأبرز الدراسات السابقة، يلاحظ تشابه معظم الدراسات مع الدراسة الحالية في استخدام المنهج الوصفي والاستبانة كأداة للدراسة مثل دراسة المحيا وآخرون (2024) ودراسة قدوري (2019). وفي حين تناولت بعض الدراسات السابقة في عينتها المشرفين فقط مثل دراسة العتيبي (2023) ودراسة (Nirwan, 2017)، بينما تناولت دراسات أخرى المديرين فقط مثل دراسة المحيا وآخرون (2024) ودراسة (Bakar et al.,2020)؛ أو المعلمين والمديرين مثل دراسة (Musundire,2022)؛ في حين هدفت الدراسة الحالية إلى استطلاع آراء المعلمين والمشرفين ومديري المدارس.

ويتضح من عرض الدراسات السابقة أيضا تشابه موضوع هذه الدراسة وهو الإشراف القائم على تمكين المدرسة والتحديات التي تواجهه مع بعض الدراسات التي تناولت موضوع الإشراف الذاتي مثل دراسة المحيا وآخرون (2024) ودراسة قدوري (2019). وعلى الرغم من أن أغلب الدراسات تناولت موضوع الإشراف الذاتي وأثره الإيجابي في رفع كفاءة الأداء المهني للقيادات والمعلمين، وتحسين جودة التعليم، وتعزيز دور المدرسة في اتخاذ القرارات ذاتيًا بما يتلاءم مع احتياجاتها الفعلية؛ إلا أن بعض الدراسات أكدت على وجود تحديات جوهرية تحول دون التطبيق الفعّال للإشراف الذاتي، أبرزها ضعف البنية التحتية، وقلة الكوادر المؤهلة، ونقص التدريب والدعم المؤسسي. وبناء على ذلك؛ فإن بعض التحديات المحتمل ظهورها خلال تطبيق النموذج الإشرافي القائم على تمكين المدرسة تتمثل في نقص الموارد المالية والبشرية اللازمة، وافتقار المشرفين التربويين إلى المهارات والقدرات المطلوبة لتنفيذ المهام الإشرافية بفاعلية، بالإضافة إلى عدم وجود تنسيق وتكامل بين الجهات المعنية بالإشراف التربوي. وعلى الرغم من ذلك فإن نموذج الإشراف القائم على تمكين المدرسة يعد أحد البرامج والمشروعات التربوية والتعليمية المتعددة التي تساهم في إحداث نقلة نوعية للتعليم في المملكة العربية السعودية وتحقيق مستهدفاته.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها

على الرغم من الجهود التي تبذلها وزارة التعليم وإداراتها وهيئة تقويم التعليم والتدريب لتفعيل نموذج الإشراف القائم على تمكين المدرسة في المملكة العربية السعودية، إلا أن نجاح هذا النموذج يظل مرهونًا بفهم التحديات التي قد تواجه تطبيقه على أرض الواقع. وعليه، تنبع مشكلة الدراسة الحالية من الحاجة إلى التعرف على مستوى التحديات المحتملة التي قد تعيق تفعيل هذا النموذج الإشرافي الحديث، وذلك من وجهة نظر المعنيين في الميدان التربوي من مشرفين ومديري مدارس ومعلمين، بهدف تقديم توصيات عملية تدعم نجاح النموذج وتحقيق مستهدفاته.

لذلك، تهدف هذه الدراسة للبحث عن التحديات التي تواجه تطبيق النموذج الإشرافي التربوي الحديث الذي يقوم على تمكين المدرسة. وتستهدف الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما درجة التحديات التي تواجه تطبيق النموذج الإشرافي التربوي القائم على تمكين المدرسة؟
- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المشاركين تبعا لمتغير العمل (معلم- مشرف- مدير)؟
- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المشاركين تبعا لمتغير الخبرة؟

أهداف الدراسة وأهميتها

تهدف الدراسة للبحث عن مستوى التحديات المحتملة لتطبيق النموذج الإشرافي الجديد القائم على تمكين المدارس في المملكة العربية السعودية. كما تهدف إلى البحث عن فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المشاركين تبعا للعمل أو الخبرة المهنية.

هذه الدراسة من الدراسات القليلة التي تناولت موضوع الإشراف التربوي القائم على تمكين المدرسة والدراسة الوحيدة -في حدود علم الباحث- التي طبقت بهدف الكشف عن مستوى التحديات التي تواجه تطبيق هذا النموذج الإشرافي الجديد. وتظهر أهمية الكشف عن التحديات التي تواجه تطبيق هذا النموذج الإشرافي في التالي:

- أهمية نظرية تتمثل في فهم الواقع الحالي لتطبيق النموذج الإشرافي التربوي القائم على تمكين المدرسة، وذلك من خلال التعرف على الصعوبات التي تواجه تطبيقه.
- أهمية تطبيقية تتمثل في المساهمة في تطوير هذا النموذج الإشرافي ورفع فرص نجاحه، وذلك من خلال اقتراح حلول مناسبة لصناع القرار لمعالجة هذه التحديات.

حدود الدراسة

الحدود الموضوعية: تتناول هذه الدراسة مستوى التحديات الإدارية والفنية والمجتمعية التي تواجه تطبيق النموذج الإشرافي التربوي القائم على تمكين المدرسة والمقر حديثا من قبل وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية.

الحدود البشرية والمكانية: تقتصر الدراسة على استجابات مديري المدارس والمشرفين التربويين والمعلمين التابعين لإدارة التعليم بمنطقة مكة المكرمة (مكة-جدة-الطائف).

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الثالث من العام الدراسي 1446هـ- 2025م

مصطلحات الدراسة

تمكين المدرسة: هو إعطاء المدرسة الصلاحيات الكافية وتوفير أدوات التطوير لها للقيام بالممارسات الإشرافية ومراجعة أدائها بشكل ذاتي وبناء خطتها لتطوير عمليات التعليم والتعلم وتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية وتحسين نواتج تعلم الطلاب (وزارة التعليم، 2024).

الإشراف القائم على تمكين المدرسة: هو منهج إشرافي حديث يهدف إلى تحسين التعليم ونواتج التعلم يقوم على تعزيز استقلالية المدارس وتمكينها من اتخاذ القرارات التربوية والإدارية المناسبة وفق احتياجاتها الخاصة، واعتمادا على تعزيز ثقافة العمل الجماعي والثقة في قدرات قادة المدارس والمعلمين، وتقديم الدعم والتدريب اللازم، مما يسرع عمليات التحسين والتطوير وتنمية الإبداع والابتكار داخل البيئة التعليمية.

التحديات: يشير مصطلح التحديات في هذه الدراسة إلى مجموعة الصعوبات أو المعوقات التي قد تعيق أو تقلل من فاعلية تطبيق نموذج الإشراف التربوي القائم على تمكين المدرسة، كما يراها المشاركون في الدراسة (مشرفون تربويون، مديرو المدارس، ومعلمون)، والتي تم قياسها من خلال ثلاثة محاور في أداة الاستبانة: التحديات الإدارية، والتحديات الفنية، والتحديات المجتمعية.

منهج وأداة الدراسة

تعتمد الدراسة على المنهج الوصفي المسحي من خلال تطبيق أداة الاستبانة وتحليل البيانات إحصائيا بهدف التعرف على أبرز التحديات التي تواجه تطبيق النموذج الإشرافي القائم على تمكين المدرسة من خلال استطلاع آراء المشرفين والمديرين والمعلمين.

مجتمع وعينة الدراسة

تمثل مجتمع الدراسة في المعلمين والمشرفين التربويين ومديري المدارس في منطقة مكة المكرمة. ونظراً لتعذر حصول الباحث على قوائم شاملة بأفراد المجتمع البحثي وتوزيع الاستبانات عليهم بطريقة احتمالية عشوائية؛ فقد استخدم الباحث أسلوب العينة غير الاحتمالية (العينة المتيسّرة)، حيث تم اختيار المشاركين ممن كان الوصول إليهم أكثر يسراً من خلال إرسال روابط المشاركة عبر البريد الالكتروني.

وقد بلغ حجم العينة (٤٢١) مشاركاً من مدن مكة المكرمة (مكة، جدة، الطائف). جُمعت بياناتهم من خلال استبانة إلكترونية أُعدّت لغرض الدراسة. وقد أتاح هذا الأسلوب للباحث جمع عدد كافٍ من الاستجابات في وقت مناسب وبإمكانات متاحة. وعلى الرغم من ذلك فإنه ينبغي الإشارة إلى أن الاعتماد على أسلوب العينة المتيسّرة قد يحدّ من إمكانية تعميم نتائج الدراسة على كامل المجتمع. وبشكل عام، فإن هذه الدراسة لا تستهدف

تعميم نتائجها على جميع أفراد مجتمع البحث بقدر ما تهدف إلى تحديد أبرز النقاط العامة عن التحديات المحتملة التي قد تظهر عند تطبيق نموذج الإشراف التربوي القائم على تمكين المدرسة، وذلك لكون هذا النموذج يطبق على مستوى جميع المدارس، ولتشابه خصائص جميع أفراد المجتمع التعليمي في طبيعة العمل وأنظمته ولوائحه والبيئات المدرسية.

جدول ١ *توزيع عينة الدراسة بعد التطبيق حسب متغيرات البحث (ن = ٤٢١)*

العمل	معلم	مدير مدرسة	مشرف تربوي	المجموع
التكرار	٣٤٠	٤٣	٣٨	٤٢١
النسبـة ٪	٨٠,٧٦	١٠,٢١	٩,٠٣	١٠٠
الخبرة المهنية	خمس سنوات فأقل	أكثر من 5سنوات– أقل من 15	أكثر من 15 سنة	المجموع
التكرار	٢	١٢٢	٢٩٧	٤٢١
النسبـة ٪	0.47	٢٨,٩٨	٧٠,٥٥	١٠٠

إجراءات تطبيق الدراسة

تم بناء محاور وفقرات الاستبانة حيث تضمنت البيانات الأولية للمستجيب وهي العمل، الخبرة المهنية، بالإضافة إلى 20 عبارة مقسمة على 3 محاور تمثل التحديات التي تواجه تطبيق النموذج الإشرافي التربوي القائم على تمكين المدرسة تم تحديدها بناء على قراءات الباحث في الدراسات ذات العلاقة ومن خلال قراءة واقع الميدان التربوي في زيارات التقويم المدرسي التي شارك فيها الباحث.

وقام الباحث بالتأكّد من صدق الاستبانة الظاهري من خلال استطلاع آراء 8 من المحكمين من ذوي الخبرة في المجال البحثي من أعضاء هيئة التدريس وتم تعديل الفقرات التي اتفق المحكمون على التوصية بتعديلها. بالإضافة إلى ذلك، تم قياس صدق الاتساق الداخلي، حيث تم استخراج معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة وبين الدرجة الكلية للمحور وكذلك بين درجة كل محور والدرجة الكلية للاستبانة، في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (٣٠) من المعلمين والمشرفين التربويين ومديري المدارس في منطقة مكة المكرمة، والنتائج كما هي موضحة في الجدول (2)، (3):

جدول ٢ *معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي اليه العبارة (ن = 30)*

المحور	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
التحديات الإدارية	١	٠,٦٢٥**	٤	٠,٧٧٩**	٦	٠,٧٢٦**
	٢	٠,٥٣٤**	٥	٠,٧٤١**	٧	٠,٨٠٤**
	٣	٠,٧٠٥**				

التحديات الفنية	٨	٠,٣٦٩*	١١	٠,٨٠٩**	١٤	٠,٦٣٥**
	٩	٠,٧٦٢**	١٢	٠,٦٧١**	١٥	٠,٤٧٨**
	١٠	٠,٧٤١**	١٣	٠,٧٣٩**		
التحديات المجتمعية	١٦	٠,٤٩٢**	١٨	٠,٦٧٨**	٢٠	٠,٧٦٧**
	١٧	٠,٦٧٢**	١٩	٠,٦٨٩**		

(** معامل الارتباط دال عند ٠,٠١)

يتبين من الجدول (2) أن جميع معاملات الارتباط بين درجات العبارات والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه كل عبارة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، مما يؤكد ارتباط العبارات بمحتوى الاستبانة ووجود اتساق داخلي جيد بين العبارات.

جدول ٣ *معامل الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية للاستبانة (ن = 30)*

المحور	التحديات الإدارية	التحديات الفنية	التحديات المجتمعية
معامل الارتباط	٠,٨٦٢**	٠,٩٤٥**	٠,٨١٣**

(** معامل الارتباط دال عند ٠,٠١)

كما يتضح من الجدول (3) أن هناك اتساق داخلي لمحاور الاستبانة حيث أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية للاستبانة كانت دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١). كما تم قياس ثبات الاستبانة من خلال حساب معامل ألفا كرونباخ للاستبانة ككل ولكل محور على حده. فمن خلال حساب المعامل بناء على استجابات العينة الاستطلاعية اتضح أن قيمة المعامل مرتفعة (الموضحة في الجدول أدناه) أن الاستبانة يمكن الوثوق في استخدامها كأداة للدراسة الحالية.

جدول ٤ *الثبات بطريقة ألفا كرونباخ للاستبانة (ن = ٣٠)*

المحور	التحديات الإدارية	التحديات الفنية	التحديات المجتمعية	الاستبانة ككل
معامل ألفا كرونباخ	٠,٨٢٢	٠,٧٩٥	٠,٧١٧	٠,٨٩٦

تم توزيع الاستبانة على عدد 700 معلم ومشرف تربوي ومدير مدرسة في منطقة مكة المكرمة (مدينة مكة- جدة- الطائف) وتم الحصول على استجابة 421 مشارك (٣٤٠ معلم، ٣٨ مشرف، 43 مدير).

وتم تصميم الاستبانة وفق مقياس ليكرت الخماسي من الدرجة 5 التي تعني درجة موافقة عالية جداً والدرجة "1" التي تعني بدرجة موافقة منخفضة جداً. كما تم الاعتماد على قيمة المتوسط الحسابي كما يظهر في الجدول التالي:

جدول ٥ *تصنيف مقياس ليكرت الخماسي*

درجة التحدي	بدرجة منخفضة جداً	بدرجة منخفضة	بدرجة متوسطة	بدرجة عالية	بدرجة عالية جداً
الوسط الحسابي	أقل من 1.80	1.80 - 2.60	2.61 - 3.40	3.41 - 4.20	أكبر من أو يساوي 4.21

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

تم بداية حساب اختبار كولمجروف – سمرنوف Kolmogorov-Smirnov- test واختبار شابيرو ويلك لاختبار فرضية أن البيانات تتوزع توزيعًا اعتداليًا، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول ٦ *اختبار اختبار كولمجروف – سمرنوف للتحقق من اعتدالية التوزيع*

المحاور	المجموعات	كولمجروف – سمرنوف			شابيرو ويلك		
		قيمة التوزيع	درجات الحرية	مستوى الدلالة	قيمة التوزيع	درجات الحرية	مستوى الدلالة
التحديات الإدارية	معلم	٠,٠٧٩	٣٤٠	٠,٠١	٠,٩٥٣	٣٤٠	٠,٠١
	مدير	٠,٣٧٢	٤٣	٠,٠١	٠,٧٤٢	٤٣	٠,٠١
	مشرف	٠,٥٢٧	٣٨	٠,٠١	٠,٣٥٥	٣٨	٠,٠١
التحديات الفنية	معلم	٠,٠٨١	٣٤٠	٠,٠١	٠,٩٥٢	٣٤٠	٠,٠١
	مدير	٠,٤٠٧	٤٣	٠,٠١	٠,٦٥٧	٤٣	٠,٠١
	مشرف	٠,٥٢٧	٣٨	٠,٠١	٠,٣٥٥	٣٨	٠,٠١
التحديات المجتمعية	معلم	٠,٠٨٥	٣٤٠	٠,٠١	٠,٩٦٧	٣٤٠	٠,٠١
	مدير	٠,٣٦٦	٤٣	٠,٠١	٠,٨٠٤	٤٣	٠,٠١
	مشرف	٠,٥٢٧	٣٨	٠,٠١	٠,٣٥٥	٣٨	٠,٠١
الاستبانة ككل	معلم	٠,٠٦١	٣٤٠	٠,٠١	٠,٩٦٧	٣٤٠	٠,٠١
	مدير	٠,٣٤٢	٤٣	٠,٠١	٠,٧٧٩	٤٣	٠,٠١
	مشرف	٠,٥٢٧	٣٨	٠,٠١	٠,٣٥٥	٣٨	٠,٠١

التحديات	خمس سنوات فأقل.	٠,٢٦٠	٢				
الإدارية	أكثر من 5 سنوات– أقل من 15 سنة.	٠,١٠٥	١٢٢	٠,٠١	٠,٩٥١	١٢٢	٠,٠١
	أكثر من 15 سنة.	٠,١٠٣	٢٩٧	٠,٠١	٠,٩٣٩	٢٩٧	٠,٠١
التحديات	خمس سنوات فأقل.	٠,٢٦٠	٢	٠,٠١			
الفنية	أكثر من 5 سنوات– أقل من 15 سنة.	٠,١٣٦	١٢٢	٠,٠١	٠,٩٥٢	١٢٢	٠,٠١
	أكثر من 15 سنة.	٠,١١٧	٢٩٧	٠,٠١	٠,٩٢٦	٢٩٧	٠,٠١
التحديات	خمس سنوات فأقل.	٠,٢٦٠	٢	٠,٠١			
المجتمعية	أكثر من 5 سنوات– أقل من 15 سنة.	٠,١٠٧	١٢٢	٠,٠١	٠,٩٥٣	١٢٢	٠,٠١
	أكثر من 15 سنة.	٠,١٢٢	٢٩٧	٠,٠١	٠,٩٤٨	٢٩٧	٠,٠١
الاستبانة	خمس سنوات فأقل.	٠,٢٦٠	٢	٠,٠١			
ككل	أكثر من 5 سنوات– أقل من 15 سنة.	٠١٠٨	١٢٢	٠,٠١	٠,٩٦٤	١٢٢	٠,٠١
	أكثر من 15 سنة	٠,٠٧٤	٢٩٧	٠,٠١	٠,٩٦٠	٢٩٧	٠,٠١

يتضح من الجدول (6) أنّ قيمة التوزيع دال احصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) سواء بالنسبة لاختبار كولموجروف – سميرنوف أو لاختبار شابيرو ويلك، وكذلك في الاستبانة ككل وفي كل محور على حده، ولذلك فالبيانات هنا لا تتبع التوزيع الاعتدالي، وبالتالي تم الاعتماد على الإحصاء اللابرومتري.

السؤال الأول: ما درجة التحديات التي تواجه تطبيق النموذج الإشرافي التربوي القائم على تمكين المدرسة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لنتائج درجات أفراد عينة الدراسة في عبارات الاستبانة، وتبرز الجداول التالية متوسط استجابات أفراد العينة إجمالاً على الاستبانة ككل، وكل محور على حدة. إضافة إلى النتائج مرتبة من الأكثر موافقة إلى الأقل.

جدول 7 *المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المحاور الثلاثة والاستبانة ككل*

	المتوسط	الانحراف المعياري	**مستوى التحدي**
المتوسط الحسابي العام للتحديات الادارية	٣,٩١	٠,٦٧	بدرجة عالية

المتوسط الحسابي العام للتحديات الفنية	٣,٨٣	٠,٧٦	بدرجة عالية
المتوسط الحسابي العام للتحديات المجتمعية	٣,٦٧	٠,٧٩	بدرجة عالية
الاستبانة ككل	٣,٨٢	٠,٦٥	بدرجة عالية

يوضح الجدول (7) أن المتوسط الحسابي العام للاستبانة ككل بلغ (متوسط = ٣,٨٢، انحراف معياري =٠,٦٥)؛ مما يعني موافقة أفراد العينة الواضحة على وجود تحديات تواجه تطبيق النموذج الإشرافي التربوي القائم على تمكين المدرسة بدرجة عالية.

جدول 8 المتوسطات *الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة في محور التحديات الإدارية*

الرتبة	الرقم	العبارة	بدرجة عالية جدا	بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	بدرجة منخفضة	بدرجة منخفضة جدا	المتوسط	الانحراف المعياري	مستوى التحدي
			ك١ %	ك٢ %	ك٣ %	ك٤ %	ك٥ %			
١	7	التفاوت في البيئات المدرسية وتأثيرها على عملية التقويم والإشراف التربوي	190 45٪	146 %34.7	77 %18.3	8 %1.9	0 %0.0	4.23	0.81	بدرجة عالية جدا
٢	4	ضعف تجاوب إدارة التعليم لمعالجة النواقص التي وردت في تقرير التقويم المدرسي من تجهيزات ومباني.	217 %51.5	96 %22.8	94 %22.3	8 %1.9	6 %1.4	4.21	0.95	بدرجة عالية جدا
٣	5	عدم وضوح آلية المحاسبة أو التحفيز للعاملين في الميدان	168 %39.9	105 %24.9	119 %28.3	25 %5.9	4 %1.0	3.97	1.00	بدرجة عالية
٤	3	الحاجة لوقت أطول في تطبيق الإشراف التربوي القائم على تمكين المدرسة	159 %37.8	109 %25.9	106 %25.2	20 %4.8	27 %6.4	3.84	1.17	بدرجة عالية
٥	6	تركيز النموذج الإشرافي الجديد فقط على متابعة امتثال المدارس	137 %32.5	113 %26.8	126 %29.9	41 %9.7	4 %1.0	3.80	1.03	بدرجة عالية

		للتوجيهات التي ترد من جهات أعلى								
٦	1	عدم الفصل بين الإشراف التربوي الفني والإشراف الإداري	98 %23.3	163 %38.7	126 %29.9	18 %4.3	16 %3.8	3.73	0.99	بدرجة عالية
٧	2	ضعف التنسيق والتكامل بين فريق التقويم المدرسي وإدارة الإشراف التربوي	90 %21.4	152 %36.1	98 %23.3	65 %15.4	16 %3.8	3.56	1.10	بدرجة عالية
		المتوسط الحسابي العام للتحديات الادارية						٣,٩١	٠,٦٧	بدرجة عالية

يوضح الجدول 8 أن المتوسط الحسابي العام للمحور الاول (التحديات الإدارية) بلغ (متوسط = 3.91، انحراف معياري =0.67)؛ مما يعني موافقة أفراد العينة على وجود التحديات الإدارية بدرجة عالية.

ويكشف الجدول كذلك أن الفقرتين (٧) و (4) التي تنصان على: "التفاوت في البيئات المدرسية وتأثيرها على عملية التقويم والإشراف التربوي" و "ضعف تجاوب إدارة التعليم بمعالجة النواقص التي وردت في تقرير التقويم المدرسي من تجهيزات ومباني" حققتا أعلى متوسط للموافقة حيث بلغا (٤,٢٣، 4.21) على التوالي؛ مما يعني درجة موافقة عالية جداً على وجود هذين التحديين. وهذا يؤكد على تأثير التفاوت في مستوى إمكانيات المدارس من كوادر تدريسية وبنية تحتية وخدمات على مستوى دقة عملية التقويم وتصنيف المدرسة وبالتالي تطبيق النموذج الإشرافي المناسب لها.

كما يكشف الجدول كذلك أن الفقرة (٢) التي تنص على: "ضعف التنسيق والتكامل بين فريق التقويم المدرسي وإدارة الإشراف التربوي" حققت أقل متوسط للموافقة؛ حيث بلغ (متوسط = ٣,٥٦، انحراف معياري = ١,١٠)، وقد حققت درجة موافقة عالية. وعلى الرغم من حصوله على درجة موافقة عالية إلا أن انخفاض المتوسط عن بقية العبارات قد يعطي انطباع أن اختلاف وتباين تجارب أفراد العينة مع فرق التقويم المدرسي خلال زيارات المدارس التقويمية.

جدول 9 *المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة في محور التحديات الفنية*

الرتبة	الرقم	العبارة	بدرجة عالية جدا	بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	بدرجة منخفضة	بدرجة منخفضة جدا	المتوسط	الانحراف المعياري	مستوى التحدي
			ك١	ك٢	ك٣	ك٤	ك٥			

				%	%	%	%	%		
١	15	كثرة الأعباء المهنية على أطراف العملية الإشرافية (المدير–المعلم–الفريق الإشرافي الداخلي والخارجي)	204 %48.5	145 %34.4	52 %12.4	12 %2.9	8 %1.9	4.25	0.91	بدرجة عالية جداً
٢	14	توحيد أساليب التقويم المدرسي دون مراعاة لاختلاف الظروف والاحتياجات للبيئات المدرسية	183 %43.5	132 %31.4	82 %19.5	10 %2.4	14 %3.3	4.09	1.01	بدرجة عالية
٣	11	عدم وجود منظومة رقمية حديثة ومتكاملة لعمليات الإشراف التربوي الجديد	184 %43.7	79 %18.8	114 %27.1	28 %6.7	16 %3.8	3.92	1.15	بدرجة عالية
٤	13	ضعف الكفاءات اللازمة في المدارس لتطبيق آليات النموذج الإشرافي التربوي الجديد	123 %29.2	150 %35.6	116 %27.6	20 %4.8	12 %2.9	3.84	0.99	بدرجة عالية
٥	9	عدم وضوح خطة التطبيق للنموذج الإشرافي	120 %28.5	108 %25.7	149 %35.4	32 %7.6	12 %2.9	3.69	1.05	بدرجة عالية
٦	8	النقص في الكوادر الإشرافية المؤهلة لتطبيق الإشراف القائم على تمكين المدرسة	127 %30.2	135 %32.1	76 %18.1	63 %15.0	20 %4.8	3.68	1.19	بدرجة عالية
٧	10	قلة تركيز الإشراف التربوي الجديد على دعم المدارس في عمليات التعليم والتعلم	101 %24.0	148 %35.2	108 %25.7	48 %11.4	16 %3.8	3.64	1.08	بدرجة عالية

٨	12	ضعف الكفايات الإشرافية لدى مديري المدارس	144 %34.2	76 %18.1	100 %23.8	52 %12.4	49 %11.6	3.51	1.37	بدرجة عالية
		المتوسط الحسابي العام للتحديات الفنية						٣,٨٣	٠,٧٦	بدرجة عالية

يوضح الجدول 9 أن المتوسط الحسابي العام للمحور الثاني (التحديات الفنية) بلغ (متوسط = ٣,٨٣، انحراف معياري =٠,٧٦)؛ مما يعني موافقة أفراد العينة على وجود التحديات الفنية بدرجة عالية. وذلك يدل على أهمية التغلب على هذه التحديات الفنية التي تشمل ضعف الكفايات الإشرافية لدى المديرين والمشرفين أو كثرة الأعباء المهنية، أو عدم توافر منصات تقنية خاصة بالإشراف أو ضعف الدعم التقني المقدم للمدارس. وضع الحلول لهذه التحديات يسهم في زيادة فرص نجاح تطبيق النموذج الإشرافي بفاعلية وتطبيق التمكين الفعلي للمدرسة.

ويكشف الجدول كذلك أن الفقرة (١٥) التي تنص على: "كثرة الأعباء المهنية على أطراف العملية الإشرافية (المدير–المعلم–الفريق الإشرافي الداخلي والخارجي)" حققت أعلى متوسط للموافقة؛ حيث بلغ (متوسط = ٤,٢٥، انحراف معياري = ٠,٩١)؛ مما يعني درجة موافقة عالية جداً على وجود هذا التحدي. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الرويلي (2013) ودراسة (Nourah, 2022) اللتان أشارتا في نتائجهما إلى أن الأعباء الإدارية على المشرفين والمعلمين تعد أكبر العوائق التي تواجه نجاح العمل الإشرافي.

كما أن الفقرة (14) التي تنص على "توحيد أساليب التقويم المدرسي دون مراعاة لاختلاف الظروف والاحتياجات للبيئات المدرسية" قد حصلت على متوسط (4.09) مما يدل على أن هذا التحدي محتمل بدرجة عالية أيضا من وجهة نظر العينة. وهذا التحدي يشير إلى العلاقة الوثيقة بين عمليات التقويم المدرسي والنموذج الإشرافي الجديد. حيث إن عمليات التقويم المدرسي وتصنيف المدرسة تعد جزء مهم ومنطلق أساسي في عمليات الإشراف التربوي القائم على تمكين المدرسة.

كما يوضح الجدول أن التحدي "ضعف الكفاءات اللازمة في المدارس لتطبيق آليات النموذج الإشرافي التربوي الجديد" قد حصل على متوسط (3.84) مما يدل على أن هذا التحدي محتمل بدرجة عالية من وجهة نظر العينة. ويعد رفع مستوى المعلمين والمشرفين التربويين وتنمية كفاياتهم الإشرافية متطلبا لضمان التطبيق الفعال للنموذج الإشرافي الجديد. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة المطرفي (2017) التي ذكرت بأنه على الرغم من أن درجة أهمية الكفاءات التخطيطية الإدارية لدى المشرفين التربويين كانت كبيرة إلا أن درجة الممارسة كانت متوسطة وأوصت الدراسة بضرورة تفعيل وتعزيز كفاءات التواصل وكفاءات العلاقات الإنسانية وكفاءات الابتكار والتجديد

وعقد دورات تدريبية للارتقاء بالمهارات والكفاءات المتعددة للعاملين في المدارس وخصوصا مهارات التخطيط الإدارية حيث أنها مهمة جدا في عمليات الإشراف التربوي القائم على تمكين المدرسة.

كما يكشف الجدول كذلك أن الفقرة (١٢) التي تنص على: "ضعف الكفايات الإشرافية لدى مديري المدارس" حققت أقل متوسط للموافقة؛ حيث بلغ (متوسط = ٣,٥١، انحراف معياري = ١,٣٧)، مما يعني أن درجة التحدي (بدرجة عالية) من وجهة نظر العينة. وذلك يشير لأهمية تنمية الكفايات الإشرافية لدى مديري المدارس حيث إن تطبيق العمليات الإشرافية داخل المدرسة في النموذج الإشرافي الجديد القائم على تمكين المدرسة ستكون ملقاة على عاتق مدير المدرسة أكثر من غيره. وهذه النتيجة تتفق مع ما انتهت إليه دراسة العتيبي (2023) التي أشارت نتائجها إلى ضعف الكفايات لدى المدارس للقيام بمتطلبات الإدارة الذاتية وضرورة التدريب الكافي لأعضاء المجتمع المدرسي على مهارات الإدارة الضرورية لتحقيق الاستقلالية والإدارة الذاتية للمدرسة. كما أشارت دراسة الرويلي (2013) إلى أن المشرفين التربويين يرون أن "ضعف التأهيل المهني لمدير المدارس للعمل كمشرف مقيم" يعد معوقا بدرجة متوسطة لتطبيق الإشراف المباشر في المدارس.

جدول 10 *المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة في محور التحديات المجتمعية*

الرتبة	الرقم	العبارة	بدرجة عالية جدا	بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	بدرجة منخفضة	بدرجة منخفضة جدا	المتوسط	الانحراف المعياري	مستوى التحدي
			ك١ %	ك٢ %	ك٣ %	ك٤ %	ك٥ %			
١	17	ضعف الدافع المادي والمعنوي للتغيير والإقبال على التطوير	192 %45.6	121 %28.7	78 %18.5	26 %6.2	4 %1.0	4.12	0.98	بدرجة عالية
٢	20	النظرة للتقويم والإشراف كأداة للتوثيق وليست عملية إشرافية ذات خطة واضحة	168 %39.9	118 %28.0	103 %24.5	16 %3.8	16 %3.8	3.96	1.07	بدرجة عالية
٣	16	مستوى الوعي والاقتناع بآلية الإشراف التربوي	147 %34.9	101 %24.0	131 %31.1	30 %7.1	12 %2.9	3.81	1.08	بدرجة عالية

		القائم على تمكين المدرسة								
٤	19	ظهور الذاتية في تطبيق أساليب التقويم والإشراف المدرسي	83 %19.6	136 %32.3	148 %35.2	31 %7.4	23 %5.5	3.53	1.06	بدرجة عالية
٥	18	ضعف انتماء بعض المعلمين إلى مهنة التعليم ونظرتهم السلبية لها	56 %13.3	78 %18.5	135 %32.1	82 %19.5	70 %16.6	2.92	1.26	بدرجة متوسطة
		المتوسط الحسابي العام للتحديات المجتمعية						٣,٦٧	٠,٧٩	بدرجة عالية

ويوضح الجدول 10 أن المتوسط الحسابي العام للمحور الثالث (التحديات المجتمعية) بلغ (متوسط = ٣,٦٧، انحراف معياري =٠,٧٩)؛ مما يعني موافقة أفراد العينة على وجود التحديات الفنية بدرجة عالية.

ويكشف الجدول كذلك أن الفقرة (١٧) التي تنص على: "ضعف الدافع المادي والمعنوي للتغيير والإقبال على التطوير" حققت أعلى متوسط للموافقة؛ حيث بلغ (متوسط = ٤,١٢، انحراف معياري = ٠,٩٨)؛ مما يعني درجة موافقة عالية على وجود هذا التحدي. ويشكل ضعف الحوافز والدوافع سواء المادية أو المعنوية تحديا لأي تغيير أو تطوير في أي مشروع، وهذا يستدعي الحاجة إلى إيجاد طرق متنوعة لتحفيز المعلمين والمشرفين والمديرين ورفع دافعيتهم حتى يمكن تطبيق النموذج الإشرافي القائم على تمكين المدرسة بفاعلية، حيث إن نجاحه يعتمد بشكل شبه كامل على مدى جدية وكفاءة هؤلاء الأطراف في تطبيق العمليات الإشرافية داخل المدارس. وقد أشارت نتائج دراسة (Bakar et al.,2020) إلى أن الإشراف المعتمد على التنظيم والتطوير الذاتي يمكن أن يكون فعالاً في تحسين دافعية المديرين نحو العمل إذا تم مراعاة التطبيق الصحيح له من قبل المشرفين التربويين.

ويكشف الجدول كذلك أن الفقرة (١٨) التي تنص على: "ضعف انتماء بعض المعلمين إلى مهنة التعليم ونظرتهم السلبية لها" حققت أقل متوسط للموافقة؛ حيث بلغ (متوسط = ٢,٩٢، انحراف معياري = ١,٢٦)، حيث كان مستوى التحدي (بدرجة متوسطة)، مما يدل على أن أفراد العينة لا يميلون للموافقة على أن هذا التحدي يعد ظاهرة يعاني منها الميدان التربوي وقد يعزى ذلك إلى إدراكهم للانتماء المهني لدى المعلمين والتزامهم الجيد تجاه مهنتهم. كما قد يكون هناك حساسية مجتمعية تجاه هذا الرأي والتعبير عنه نتيجة لاحتمالية تفسيره بأنه هجوم على فئة المعلمين، بالإضافة إلى ذلك فقد يكون هناك احتمالية لتباين فهم المشاركين لمفهوم "الانتماء المهني" أو مفهوم

"النظرة السلبية"، وهو ما قد يعكسه الانحراف المعياري المرتفع نسبيًا لهذه الفقرة. كما أن ضعف الانتماء المهني يعني عدم الرضا عن الوضع المهني مما قد يؤدي إلى انخفاض دافعية المشاركة في أداء الأعمال التدريسية والإشرافية داخل المدرسة نتيجة لذلك. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة نوار (2021) التي حصلت فيها فقرة "عدم رضا المعلم عن مهنته" على متوسط حسابي (3.10) وبدرجة متوسطة كأحد الأسباب التي أدت لتسرب المعلمين من مهنة التدريس في الكويت وعمان. فالعلاقة بين الرضا الوظيفي والانتماء المهني من جهة والدافعية للعمل علاقة مترابطة بشكل كبير جدا.

السؤال الثاني: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المشاركين تبعا لمتغير العمل (معلم – مدير – مشرف)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب اختبار كروسكال واليس Kruskal-Wallis Test لدلالة الفرق بين متوسطات رتب استجابات المشاركين تبعا لمتغير العمل (معلم – مدير – مشرف)، وظهرت النتائج كما هو موضح في الجدول (11):

جدول 11 *نتائج اختبار كروسكال واليس Kruskal-Wallis Test لدلالة الفرق بين متوسطات رتب استجابات المشاركين تبعا لمتغير العمل (معلم – مدير – مشرف)*

المحور	معلم	مدير	مشرف	كاى سكوير	مستوى الدلالة
	متوسط الرتب	متوسط الرتب	متوسط الرتب	كا^2	
	ن =٣٤٠	ن = ٤٣	ن = ٣٨		
التحديات الإدارية	٢١٢,٣٥	١٩٣,٨٠	٢١٨,٣٩	١,٠٤٩	٠,٥٩٢ غير دال
التحديات الفنية	١٩٧,٣١	٢٤٦,٥٣	٢٩٣,٢٩	٢٥,٤٨٥	٠,٠١
التحديات المجتمعية	١٩٥,٥١	٢٣٢,٨٦	٣٢٤,٨٢	٤٠,٤٧٨	٠,٠١
الاستبانة ككل	١٩٩,٧٦	٢٢٩,٠٥	٢٩١,١١	٢٠,٣٥١	٠,٠١

يتضح من الجدول (11) وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين متوسطات رتب استجابات المشاركين تبعا لمتغير العمل (معلم – مدير – مشرف) في الاستبانة ككل وفي (التحديات الفنية – التحديات المجتمعية). كما يوضح الجدول عدم وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات رتب استجابات المشاركين تبعا لمتغير العمل (معلم – مدير – مشرف) في التحديات الإدارية. ومن الملاحظ وجود توافق في استجابات العينة تجاه التحديات الإدارية وعدم وجود فروق في استجاباتهم تبعا لأي متغير

من متغيرات الدراسة وقد يكون ذلك بسبب وضوح التحديات الإدارية الواضحة التي تعاني منها المدارس في تطبيقها للإشراف التربوي.

وللتحقق من اتجاهات الفروق واجراء مقارنات بعدية متعددة من أجل تحديد الفروق بين المتوسطات، تم استخدام اختبار مان- ويتني Mann-Whitney Test بين كل مجموعتين، ونتائج الجدول التالي تبين ذلك.

جدول 12 *نتائج اختبار مان- ويتني Mann-Whitney Test ، بين متوسطات رتب استجابات المشاركين تبعا لمتغير العمل (معلم – مدير – مشرف)*

المحور	العمل	متوسطات الرتب	مدير	مشرف
التحديات الفنية	معلم	195.51	٢,٨٩٠*	٤,٢١٠*
	مدير	232.86		٤,٥١٠*
	مشرف تربوي	324.82		
التحديات المجتمعية	معلم	197.31	١,٩٠٩	٦,٢٣٦*
	مدير	246.53		٣,٥٩٦*
	مشرف تربوي	293.29		
الاستبانة ككل	معلم	212.35	١,٦٨٧	٤,١٧٩*
	مدير	193.80		٣,٧٥٥*
	مشرف تربوي	218.39		

يتضح من الجدول (12) وجود فروق بين متوسطات رتب استجابات المشاركين تبعا لمتغير العمل (معلم – مدير) لصالح مدير وذلك في محور التحديات الفنية فقط. هذه النتيجة قد تعزى إلى موقع المدير الإداري ومسؤوليته الإشرافية المباشرة عن التنفيذ والمتابعة للعمليات ذات الطابع الفني في المدرسة مثل التقييم، التخطيط، والتواصل مع المشرفين، مما يجعله أكثر إلماما بالتحديات الفنية التي قد تواجه تطبيق الإشراف التربوي القائم على تمكين المدرسة. كما يتضح أيضا عدم وجود فروق بين متوسطات رتب استجابات المشاركين تبعا لمتغير العمل (معلم – مدير) في الاستبانة ككل وكذلك في محور التحديات المجتمعية وهذا قد يعزى إلى الخبرة الميدانية المشتركة بين المعلمين والمديرين في التعامل مع المجتمع المدرسي والبيئة التعليمية.

بالإضافة إلى ذلك؛ يوضح الجدول وجود فروق بين متوسطات رتب استجابات المشاركين تبعا لمتغير العمل (المعلم – المشرف التربوي) و (المدير – المشرف التربوي) لصالح المشرفين التربويين وذلك في الاستبانة ككل وفي

محوري التحديات الفنية والتحديات المجتمعية. وقد يعزى تفسير ذلك إلى أن رؤية المشرفين التربويين أوسع وأشمل لواقع المدارس المختلفة من خلال طبيعة عملهم الإشرافي واطلاعهم على التفاوت بين البيئات المدرسية في إمكاناتها الفنية وتحدياتها المجتمعية التي قد تواجه تطبيق النموذج الإشرافي القائم على تمكين المدرسة وتقديرهم لأهمية وضع الخطط اللازمة لمواجهة هذه التحديات. كما أن المشرفين التربويين لديهم خبرة تراكمية من خلال معايشتهم لتطبيق نماذج مختلفة من الإشراف في المدارس في فترات مختلفة. وتختلف نتائج الدراسة مع دراسة الرويلي (2013) التي أشارت لعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المشرفين والمديرين تعزى لمتغير العمل في استجاباتهم حول العوائق التي تواجه تطبيق الإشراف المباشر.

السؤال الثالث: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المشاركين تبعا لمتغير الخبرة المهنية ((٥ سنوات فأقل – (أكثر من ٥– أقل من 15 سنة) – ١٥ سنة فأكثر)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب اختبار كروسكال واليس Kruskal-Wallis Test لدلالة الفرق بين متوسطات رتب استجابات المشاركين تبعا لمتغير الخبرة المهنية ((٥ سنوات فأقل) – (أكثر من 5-أقل من 15 سنة) – ١٥ سنة فأكثر)، وظهرت النتائج كما هو موضح في الجدول (13):

جدول 13 *اختبار كروسكال واليس Kruskal-Wallis Test لدلالة الفرق بين متوسطات رتب استجابات المشاركين تبعا لمتغير الخبرة المهنية ((٥) فأقل – (أكثر من ٥– أقل من 15) – ١٥ فأكثر)*

المحور	(٥) فأقل	(أكثر من ٥– أقل من 15)	١٥ فأكثر	كاى سكوير كا٢	مستوى الدلالة
	متوسط الرتب	متوسط الرتب	متوسط الرتب		
	ن =٢	ن = ١٢٢	ن = ٢٩٧		
التحديات الإدارية	١١٩,٢٥	٢١٥,٠٢	٢٠٩,٩٦	١,٣٠٢	٠,٥٢٢ غير دال
التحديات الفنية	٣٦٨,٢٥	٢١٠,٣٣	٢١٠,٢٢	٣,٣٧٤	٠,١٨٥ غير دال
التحديات المجتمعية	٢٧٨,٧٥	١٩٦,٨٠	٢١٦,٣٨	٢,٨٨٧	٠,٢٣٦ غير دال
الاستبانة ككل	٢٨١,٢٥	٢٠٨,٥٠	٢١١,٥٥	٠,٧٢٦	٠,٦٩٦ غير دال

يتضح من الجدول (13) عدم وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات رتب استجابات المشاركين تبعا لمتغير الخبرة المهنية ((٥ سنوات فأقل) – (أكثر من ٥- أقل من 15) – (١٥ فأكثر) في الاستبانة ككل وفي كل محور من محاور التحديات الثلاثة. وقد يعزى ذلك إلى أن التحديات تعد واقعية ويمكن ملاحظتها بسهولة في البيئة التعليمية من قبل أطراف العملية التربوية (المعلم والمشرف والمدير) سواء كانوا مبتدئين أو ذوي خبرة مهنية طويلة. وهذا التشابه في الوعي المهني بهذه التحديات بين أفراد العينة –بغض النظر عن سنوات

الخبرة- يعطي هذه التحديات المطروحة في هذا البحث درجة من الموثوقية في أهمية العمل على وضع الحلول لها. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة النوح (2017) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المشاركين نحو معوقات تمكين قادة المدارس تعزى لمتغير الخبرة. كما تتفق نتائج هذه الدراسة جزئيا مع دراسة الرويلي (2013) التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين استجابات المشاركين تبعا لمتغير الخبرة في العوائق المرتبطة بالأهداف والعوائق الاقتصادية، إلا أنها أشارت أيضا لوجود فروق لصالح العينة ذوي الخبرة من 6 – 10 سنوات في العوائق الإدارية والعوائق الفنية التي تواجه تطبيق الإشراف المباشر. كما تختلف نتائج الدراسة مع دراسة المحيا وآخرون (2024) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات مديرات المدارس نحو عوائق تطبيق النموذج الإشرافي لتمكين المدرسة لصالح المديرات ذوات الخبرة من 6-10 سنوات.

ملخص النتائج

كشفت نتائج الدراسة عن وجود تحديات تواجه تطبيق النموذج الإشرافي التربوي القائم على تمكين المدرسة بدرجة عالية، حيث بلغ المتوسط العام لاستجابات أفراد العينة (٣,٨٢)، وأظهرت النتائج أن التحديات الإدارية جاءت في المرتبة الأولى من حيث درجة مستوى التحدي، تلتها التحديات الفنية، ثم التحديات المجتمعية. وقد تمثلت أبرز التحديات الإدارية في التفاوت في البيئات المدرسية، وضعف تجاوب إدارات التعليم بمعالجة النواقص الواردة في تقارير التقويم المدرسي. أما على مستوى التحديات الفنية، فقد برزت كثرة الأعباء المهنية على أطراف العملية الإشرافية، وعدم توفر منظومة رقمية متكاملة للإشراف التربوي. بينما في الجانب المجتمعي، أظهرت النتائج أن ضعف الحوافز المادية والمعنوية وضعف الوعي بالنموذج الإشرافي القائم على تمكين المدرسة وأهميته يشكّل تحديا أمام تطبيقه.

كما أظهرت نتائج التحليل الإحصائي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير العمل في الاستبانة ككل، ومحوري التحديات الفنية والمجتمعية، وكانت الفروق لصالح المشرفين التربويين، مما يشير إلى وعيهم الأكبر بالتحديات بناءً على خبراتهم الإشرافية المتراكمة. بينما لم تظهر فروق دالة إحصائيًا تبعًا لمتغير الخبرة المهنية، مما يدل على أن التحديات المدركة تعد واقعية ويمكن ملاحظتها من جميع الممارسين بغض النظر عن سنوات الخدمة.

توصيات البحث

في ضوء نتائج البحث حول التحديات التي تواجه تطبيق نموذج الإشراف التربوي القائم على تمكين المدرسة، تتضح الحاجة الملحة إلى تهيئة الميدان التربوي لدعم هذا التحول في الممارسات الإشرافية. وقد كشفت النتائج عن

وجود تحديات إدارية وفنية ومجتمعية قد تكون عائقة للتطبيق الفعّال لهذا النموذج رغم أهميته في تحسين جودة الأداء المدرسي وتعزيز استقلالية المدارس. وقد توصل الباحث لعدد من التوصيات التي قد تسهم في التغلب على هذه التحديات ومن أهمها:

– العمل على تعزيز كفاءة القائمين بالأدوار الإشرافية من مشرفين ومديري مدارس من خلال العمل على التحاقهم ببرامج تدريبية نوعية ومتخصصة في التقويم، والإشراف الذاتي، والقيادة التحويلية لتأهيلهم للعمل على تطبيق نموذج الإشراف التربوي القائم على تمكين المدرسة بكفاءة وفاعلية.

– تعزيز وعي الكادر التدريسي والإداري داخل المدرسة حول النموذج الإشرافي الجديد وفاعليته في تحسين الواقع التربوي في المدرسة من خلال إقامة برامج توعوية وبرامج شراكات مع إدارة التعليم بهدف نشر ثقافة التغيير والتمكين داخل المدرسة.

– العمل على إيجاد الحوافز للمعلمين والمشرفين والمديرين ورفع دافعيتهم نحو تطبيق النموذج الإشرافي.

– العمل على تطبيق آلية للتقويم والإشراف والمساءلة مبنية على الثقة والتعاون بين جميع أطراف العملية التعليمية داخل المدرسة، مما يعزز من فعالية تطبيق التمكين المدرسي.

– وضع خطة إشرافية واضحة وقابلة للقياس وتناسب احتياجات المدارس الواقعية وتراعي التفاوت في احتياجاتها.

– تخصيص موارد بشرية ومالية تتناسب مع متطلبات التمكين الذاتي للمدرسة من خلال تعيين كوادر إشرافية مدربة ومتفرغة، ورفع كفاءة مديري المدارس لقيادة عمليات التمكين بفاعلية.

– دعم المدارس لتطوير بنيتها التحتية وتوفير منظومة رقمية متكاملة تعزز من نجاح عمليات الإشراف الذاتي.

– التنسيق والتكامل بين فرق التميز داخل المدرسة وفرق الدعم الإشرافي مما يعزز نجاح النموذج الإشرافي الجديد.

مقترحات بحثية مستقبلية

بناء على نتائج هذه الدراسة المتعلقة بدرجة التحديات المتعددة التي قد تواجه تطبيق نموذج الإشراف التربوي القائم على تمكين المدرسة، وما أظهرته من أهمية تهيئة الواقع التربوي لضمان نجاح هذا النموذج؛ تظهر الحاجة إلى المزيد من البحوث التي تسهم في دراسة جوانب هذا النموذج بهدف دعم صانعي القرار والممارسين للأعمال الإشرافية في الميدان. وبناء على ذلك، فإن الدراسة الحالية تقترح إجراء عدد من الدراسات المستقبلية التي تستهدف الجوانب التالية:

– تقييم أثر تطبيق النموذج على جودة العملية التعليمية والأداء المهني للمعلمين، وذلك بهدف تقييم النموذج وتقديم تغذية راجعة لصناع القرار التربوي.

- تحليل فاعلية البرامج التدريبية المقدمة للمشرفين التربويين في تأهيلهم لتطبيق النموذج الجديد.
- تقييم جاهزية المدارس السعودية لتطبيق نموذج الإشراف القائم على التمكين وفق أبعاد البنية التحتية، والثقافة المؤسسية، والقيادة المدرسية.
- دراسة مقارنة بين النموذج السعودي للإشراف القائم على التمكين ونماذج عالمية مماثلة (مثل نموذج المدارس المستقلة Charter Schools في أمريكا أو بولندا).
- قياس أثر توظيف التقنيات الرقمية والمنصات الإشرافية على فاعلية تطبيق النموذج الإشرافي الجديد.

المراجع العربية

إبراهيم، حسام الدين، (2020). "الإدارة الذاتية للمدرسة في دول أمريكا الوسطى وإمكانية الإفادة منها بسلطنة عمان: السلفادور أنموذجًا"، *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، 7 (2)، 263-287.

البابطين، عبد الرحمن، (٢٠١٢). "معوقات العمل الإشرافي في مدينة الرياض من وجهة نظر المشرفين التربوي"، *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، 10(1)، ٦٤٥-٦٧٤.

الروقي، مطلق (2012). *تطوير نظام التقويم الشامل لمدارس التعليم العام في ضوء إدارة الجودة الشاملة* [رسالة دكتوراه]. قسم الإدارة التربوية والتخطيط، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

الرويلي، سعود، (2013). "معوقات تنفيذ آلية الإشراف التربوي المباشر على المدرسة بفاعلية في مدارس مدينة عرعر كما يراها المشرفون التربويون ومديرو المدارس"، *مجلة التربية*، جامعة الأزهر، ١٥٣(٢)، ١٠٢-١٣٤.

العتيبي، فهد، (٢٠٢٣). "تصور مقترح لتطبيق الإدارة الذاتية للمدرسة في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية"، *مجلة كلية التربية* (أسيوط)، ٣٩(٣)، ١٢٣-١٥٢. https://shorturl.at/C2d6h

قدوري، هنيدة، (2019). "إنموذج مقترح للإشراف التربوي في ضوء التوجه نحو تمكين المدرسة تحديد وتمكين"، *مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية*، (14)، 105-126.

المحيا، أمل؛ القحطاني، الخزامى؛ المطيري، عائشة، (2024). "واقع تطبيق النموذج الإشرافي لتمكين المدرسة من وجهة نظر المديرات في مدينة الرياض"، *المجلة العربية للتربية النوعية*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، 8 (31)، 347 - 384.

نوار، أحمد، (2021). "العوامل المؤدية لتسرب المعلمين من مهنتهم بمدارس التعليم العام "دراسة ميدانية على المعلمين في بعض دول الخليج العربي"، *مجلة البحث العلمي في التربية*، جامعة عين شمس، 8 (22)، 1-45

النوح، عبدالعزيز، (٢٠١٧). "التمكين الإداري مدخل لإصلاح المدرسة". *مجلة رسالة التربية وعلم النفس*، ٥٧، ٧٩ - ١٠٢. http://search.mandumah.com/Record/836083

هيئة تقويم التعليم والتدريب [@EtecKsa]. (13/ 3/ 2024). "الهيئة تفخر بأن يعد مجلس الوزراء اختيار منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) للهيئة لتكون أول جهة تعليمية في العالم توثق المنظمة تجربتها، وتنقلها لأكثر من ٨٠ دولة عضوة وشريكة للمنظمة، انعكاسًا لما توليه الدولة من الاهتمام بهذا القطاع والعناية البالغة بجودته. وتثمن الهيئة عالياً للقيادة الرشيدة -أيدها الله- دعمها الكبير لقطاع التعليم والتدريب وجودتهما". [تغريدة من منصة X] https://rb.gy/xkpild

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (٢٠٢٣). *سياسات التقويم والاعتماد المدرسي*. الرياض: مركز تميّز. متاح على: https://shorturl.at/CY0Ip

وزارة التعليم (2024). النموذج الإشرافي في ضوء تمكين المدرسة "الاصدار الثاني".

al-Bābaṭīn, ʻAbd al-Raḥmān, (2012). "Muʻawwiqāt al-ʻamal al'shrāfy fī Madīnat al-Riyāḍ min wijhat naẓar almshrfyn al-tarbawī", al-Majallah al-Tarbawīyah al-Dawlīyah al-mutakhaṣṣiṣah, 10 (1), 645-674.

al-ʻUtaybī, Fahd, (2023). "Taṣawwur muqtaraḥ li-taṭbīq al-Idārah al-dhātīyah lil-madrasah fī Madāris al-Taʻlīm al-ʻāmm fī al-Mamlakah al-ʻArabīyah al-Saʻūdīyah", Majallat Kullīyat al-Tarbiyah (Asyūṭ), 39 (3), 123-152. https : / / shorturl. at / C2d6h

al-Muḥayyā, Amal ; al-Qaḥṭānī, al-Khuzāmaī ; al-Muṭayrī, ʻĀ'ishah, (2024). "wāqiʻ taṭbīq al-namūdhaj al'shrāfy ltmkyn al-Madrasah min wijhat naẓar al-mudīrāt fī Madīnat al-Riyāḍ", al-Majallah al-ʻArabīyah lil-Tarbiyah al-nawʻīyah, al-Mu'assasah al-ʻArabīyah lil-Tarbiyah wa-al-ʻUlūm wa-al-Ādāb, Miṣr, 8 (31), 347-384.

al-Nawḥ, ʻAbd-al-ʻAzīz, (2017). "al-tamkīn al-idārī madkhal li-iṣlāḥ al-Madrasah". Majallat Risālat al-Tarbiyah wa-ʻilm al-nafs, 57, 79-102. http : / / search. mandumah. com / Record / 836083

al-Rūqī, Muṭlaq (2012). taṭwīr Niẓām al-Taqwīm al-shāmil li-Madāris al-Taʻlīm al-ʻāmm fī ḍawʼ Idārat al-jawdah al-shāmilah (Risālat duktūrāh). Qism al-Idārah al-Tarbawīyah wa-al-takhṭīṭ, Kullīyat al-ʻUlūm al-ijtimāʻīyah, Jāmiʻat al-Imām Muḥammad ibn Saʻūd al-Islāmīyah, al-Riyāḍ.

al-Ruwaylī, Saʻūd, (2013). "Muʻawwiqāt Tanfīdh ālīyat al-ishrāf al-tarbawī al-mubāshir ʻalá al-Madrasah bfāʻlyh fī Madāris Madīnat ʻArʻar kamā yarāhā almshrfwn al-Tarbawīyūn wmdyrw al-Madāris", Majallat al-Tarbiyah, Jāmiʻat al-Azhar, 153 (2), 102-134.

Hayʼat Taqwīm al-Taʻlīm wa-al-Tadrīb [@ EtecKsa]. (13/3 / 2024). al-Hayʼah tafkhar bi-anna yaʻud Majlis al-Wuzarāʼ ikhtiyār Munaẓẓamat al-Taʻāwun al-iqtiṣādī wa-al-tanmiyah (OECD) lil-Hayʼah ltkwn awwal jihat taʻlīmīyah fī al-ʻālam tuwaththiqu al-Munaẓẓamah tjrbthā, wtnqlhā li-akthar min 80 Dawlat ʻḍwh wshrykh lil-Munaẓẓamah , anʻkāsan li-mā Tūlīh al-dawlah min al-ihtimām bi-hādhā al-qiṭāʻ wa-al-ʻināyah al-Bālighah bjwdth. wtthmn al-Hayʼah ʻālyan lil-qiyādah al-rashīdah-ʼydhā allh-dʻmhā al-kabīr li-qiṭāʻ al-Taʻlīm wa-al-Tadrīb wjwdthmā"). [taghrīdah min minaṣṣat X]. https://rb.gy/xkpild

Hayʼat Taqwīm al-Taʻlīm wa-al-Tadrīb. (2023). Siyāsāt al-Taqwīm wa-al-iʻtimād al-Mudarrisī. al-Riyāḍ : Markaz tmyyz. mtāḥ ʻalá : https : / / shorturl. at / CY0Ip

Ibrāhīm, Ḥusām al-Dīn, (2020). "al-Idārah al-dhātīyah lil-madrasah fī duwal Amrīkā al-Wusṭá wa-imkānīyat al-Ifādah minhā bi-Salṭanat ʻAmmān : alslfādwr unamūdhajan", al-Majallah al-Dawlīyah lil-Dirāsāt al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah, 7 (2), 263-287.

Nawwār, Aḥmad. (2021). al-ʻawāmil al-muʼaddīyah ltsrb al-Muʻallimīn min mhnthm bi-madāris al-Taʻlīm al-ʻāmm "dirāsah maydānīyah ʻalá al-Muʻallimīn fī baʻḍ duwal al-Khalīj al-ʻArabī. Majallat al-Baḥth al-ʻIlmī fī al-Tarbiyah. Jāmiʻat ʻAyn Shams, Kullīyat al-banāt lil-Ādāb wa-al-ʻUlūm wa-al-tarbiyah. 8 (22), 1-45

Qaddūrī, hnydh, (2019). "inmūdhaj muqtaraḥ lil-ishrāf al-tarbawī fī ḍawʼ al-tawajjuh Naḥwa Tamkīn al-Madrasah Tajdīd wa-tamkīn", Majallat Buḥūth ʻArabīyah fī majālāt al-Tarbiyah al-nawʻīyah, (14), 105-126.

Wizārat al-Taʻlīm (2024). al-namūdhaj alʼshrāfy fī ḍawʼ Tamkīn al-Madrasah "al-iṣdār al-Thānī".

المراجع الأجنبية

Alazzam, Nourah (2022). Challenges facing the educational supervision methods of the Ministry of Education in light of Saudi Vision 2030. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*. 13(4). 390-401.

Bakar, A., Hasibuan, L., & Maisah, M. (2020). Self-regulation approach supervision in increasing work motivation of principals. *Journal of Education and Practice*, *11*(27), 152-159.

Mazurkiewicz, G., Walczak, B., & Jewdokimow, M. (2014). *Implementation of a new school supervision system in Poland* (OECD Education Working Paper No. 111). OECD Publishing. https://dx.doi.org/10.1787/5jxrlxrxgc6b-en

Mohammady, Z. A. (2018). *The role of school principals in developing the quality of organizational culture*. Muslim Heritage, 2(2). https://doi.org/10.21154/muslimheritage.v2i2.1118

Musundire, A. (2022). The Effectiveness of Self-Directed Supervision on Improving Quality of Teaching. *International Journal of Teacher Education and Professional Development*. https://doi.org/10.4018/ijtepd.304873.

National Alliance for Public Charter Schools. (n.d.). *Home*. Retrieved May 29, 2025, from https://publiccharters.org/

Nirwan, A. (2017). A pattern of empowerment in improving the professionalism of school supervisors. *Journal Akuntabilitas Manajemen Pendidikan*, 5(1), 1-15.

Radinger, T. (2014). *School inspections and school improvement: The Austrian experience* (OECD Education Working Paper No. 103). OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/5jz2jg1rqrd7-en

Sudrajat, A. (2008). *The role of principals in improving teacher competence*. Pendidikan.

Suherman, Rusdiyani, I., & Kholidah, L. (2023). Implementation Of Supervision and Self-Evaluation of Schools with Performance of Teachers. *Journal of Namibian Studies: History Politics Culture*. https://doi.org/10.59670/jns.v33i.558.

Waston, W., & Taryanto, T. (2019). The role of principals in improving the quality of education at Muhammadiyah Integrated Islamic Elementary School Jumapolo Karanganyar. Profetika: *Jurnal Studi Islam*, 20(1), 21–33. https://doi.org/10.23917/profetika.v0i0.8949