إمكانية تطبيق إشراف العمل المعرفي من وجهة نظر المشرفين التربويين بمنطقة الحدود الشمالية

إعداد

د/ سعود بن جبيب الرويلي

أستاذ المناهج والإشراف التربوي المشارك

كلية التربية والآداب- جامعة الحدود الشمالية

إمكانية تطبيق إشراف العمل المعرفي من وجهة نظر المشرفين التربويين بمنطقة الحدود الشمالية

سعود بن جبيب الرويلي
قسم المناهج والإشراف التربوي، كلية التربية والآداب، جامعة الحدود الشمالية، المملكة العربية السعودية.
البريد الالكتروني: nsj98@hotmail.com

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن إمكانية تطبيق إشراف العمل المعرفي من وجهة نظر المشرفين التربويين بمنطقة الحدود الشمالية، وتكونت عينة الدراسة من (97) مشرفاً، واستخدم الباحث المنهج الوصفي من خلال استبانتين من إعداده، واحدة للتعرف على إمكانية تطبيق اشراف العمل المعرفي، والثانية لمعوقات تطبيقه، وأظهرت النتائج وجود إمكانية لتطبيق إشراف العمل المعرفي بدرجة مرتفعة بشكل عام، وقد حازت أربعة مجالات بإمكانية تطبيق بدرجة مرتفعة هي (دعم رؤية المعلم، التنفيذ، الأساليب، المعرفة) فيما حاز مجال (دعم الأداء الفردي للمعلم) على إمكانية تطبيق بدرجة متوسطة، وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً تبعاً لمتغيرات (المؤهل، التخصص، سنوات الخبرة)، كما أشارت النتائج إلى وجود ثلاثة معوقات لإمكانية تطبيق اشراف العمل المعرفي تمثلت في (ازدحام جدول المشرف التربوي بالأعمال التقليدية، وضعف قناعة القيادة العليا، وتصورات المعلمين السلبية تجاه العمل الاشرافي).

الكلمات المفتاحية: إشراف العمل المعرفي، الإشراف التربوي، رؤية المملكة 2030.

The application of the knowledge work supervision from the educational supervisors' perspectives in the Northern Borders region

Saud Jubaib Alrawaili
Department of Curriculum and Educational Supervision, College of Education and Arts, Northern Border University, Kingdom of Saudi Arabia.

Email: nsj98@hotmail.com

ABSTRACT:

The study aims to explore the possibility of applying the knowledge work supervisions. Ninety-seven (97) supervisors participated in this study. A descriptive approach was adopted in this study using two questionnaires designed by the researcher. The questionnaires were used to identify the possibility of applying the knowledge work supervision. and the obstacles of their application. The results showed that in general there is a high possibility of applying the knowledge work supervision. Such skills can be applied to a high degree in four domains, namely teacher's vision, implementation, methods and knowledge. The other domain (the individual teacher's performance support) can be applied to a lesser extent. In addition, the results revealed that there were no significant differences in the following variables (qualification, specialization, years of experience). The results also showed that there are three obstacles that hinder the possible application of the knowledge work supervision. These obstacles include the overload of the educational supervisor's schedule with traditional work, the weakness of the conviction of the senior leadership, and the teachers' negative perceptions towards supervisory work.

Key words: The knowledge work supervision, Educational Supervision, Saudi Vision 2030.

مقدمة:

المملكة العربية السعودية منذ نشأتها أولت التعليم أهمية كبيرة، حيث حرصت على نشر المدارس في كل أنحاء البلاد، حتى أصبحت المدارس الحكومية بالآلاف وانتشر التعليم الجامعي أيضاً في جميع مناطق المملكة، واليوم مع انطلاق العمل برؤية المملكة 2030 لم يكن التعليم وتطويره غائباً عن تلك الرؤية بل كان من أهم أولوياتها؛ لأنه ركيزة لتطوير الجوانب الأخرى.

وقد اتسمت رؤية المملكة 2030 فيما يخص التعليم بالعديد من السمات، منها الشمولية، فالتعليم متاح لجميع أفراد المجتمع، ويضم مختلف المراحل من الحضانة إلى الدراسات العليا، كذلك يشمل التنوع في المناهج التعليمية مختلف المراحل العمرية بما يتناغم مع العقيدة الإسلامية والفكر العربي، وفق التطورات المعرفية والثورة التكنولوجية المتزايدة، وتعمل الرؤية على زيادة العناية بتطوير التعليم؛ منهجا، ومعلما، وطالبا، وتدريساً، ومدرسة، فهي تسعى إلى أن تواكب المناهج التطورات العلمية والحضارية؛ كي يكون الطالب على تواصل دائم مع أي تطورات علمية ومعرفية، وربط ذلك ببرامج إعداد المعلم ونموه المهني وتطوير المنهج وفق احتياجات التنمية. (رؤية المملكة العربية السعودية 2030، 2019).

وتؤكد الرؤية على أهمية العنصر البشرية، الذي يحتاج إلى تأهيل وتدريب، وخير من يقوم بهذا المجال هي المؤسسات التربوية والتعليمية، حيث تسعى الرؤية وما تحويه من أهداف وأفكار تعنى وتهتم بإظهار الدور الفعال للمشرف والإشراف التربوي من خلال الاستثمار بالتعليم والتوجيه، وإعداد وتطوير المناهج التعليمية، وتدريب وتزويد الطلاب والمعلمين على حد سواء بكافة المعارف والعلوم التي تلزمهم في تعليمهم، وأداء مهام عملهم، فقد أصبح تفعيل الإشراف التربوي مطلباً ملحاً وضروريا لتطوير التعليم باعتباره ممارسة قبل أن يكون علماً أو نظرية أساسه البحث عن الكفايات والاتجاهات التي يمكن بها تعديل المواقف التعليمية، وتحسين مستوى الأداء، وللوصول إلى إشراف تربوي فعال فلابد من مواكبة ما تسعى المملكة إلى تحقيقه في ضوء رؤيتها الطموحة. (المشعان، 2019)

ولضمان تطوير وتحسين البيئة الإدارية والتعليمية في إدارات التعليم، تؤكد رؤية المملكة 2030 على اعتماد التوجه الإداري غير المركزي، وإعطاء الصلاحيات للإدارات والمدارس بما يخدم المنظومة التعليمي. وتطوير الأنظمة والإجراءات بما يكفل جدية العمل والانضباط في النظام التعليمي، ويعزز العدالة، ويكافئ بناء على الأداء المتميز، ورفع كفاءة الأداء، وتفعيل التقنيات الحديثة المساندة في منظومة العمل التعليمي (رؤية المملكة العربية السعودية 2030، 2019).

وللوصول إلى تحقيق ما تهدف إليه الرؤية يرى الباحث أن ذلك يتطلب تظافر جهود كل المعنيين للعمل وفق منظومة تعليمية متكاملة، ويعد الإشراف التربوي قائدا ومنظما لهذه المنظومة.

ويرى دافي (Duffy, 1997) وهو من أوائل من نادوا بإشراف العمل المعرفي، أنه لتحسين الأداء العام للنظم المدرسية؛ لابد من البدء بتغيير النماذج والأساليب الإشرافية التقليدية التي لا جدوى منها.

ويؤكد أغوغلو (Agaoglu, 2006) أن نماذج الإشراف التربوي الجديدة يمكن أن تحقق هدف التحول في النظم المدرسية، وذلك من خلال تكييف هذه النماذج مع السياق التعليمي لأي بلد، وبالتالي يتم التحول المطلوب للنظام والمدارس.

ويعتبر الإشراف القائم على العمل المعرفي من النماذج الجديدة للإشراف التي تم تصميمه لمساعدة النظام المدرسي في إعادة تصميم الهيكل التنظيمي، ووظائف الأعضاء فيه، من خلال تدفق المعلومات وشبكات العلاقات، والمعتقدات والقيم. حيث يعتبر هذا النوع من الإشراف بمثابة نقطة رائدة في تحول نموذجي متطور في مجال الإشراف التربوي (Duffy, 1997)،

ويركز الإشراف التربوي التقليدي بشكل عام على الرقابة، بينما يعمل إشراف العمل المعرفي على تحويل تركيز الإشراف على المعلمين إلى تحسين التعليم، أي تحسين عمليات التعليم والتعلم، ويتم تحسين التدريس والتعلم في سياق إشراف العمل المعرفي من خلال إشراك المعلمين في أنشطة المنظمة التي تخلق وتنشر المعرفة المهنية في جميع أنحاء النظام المدرسي بأكمله (Issan & Gomaa, 2010).

ويرى دافي (Duffy, 2007) أن التغيير التحويلي يجب أن يخلق ويدعم التغييرات المتزامنة من خلال ثلاث مسارات: 1. تحويل جوهر النظام ودعم العمل؛ 2. تحول البنية التحتية الاجتماعية الداخلية للنظام؛ 3. تحويل العلاقات البيئية للنظام.

وفي هذا السياق يري دوفور وإيكر (Dufour & Eaker,1998) أن أفضل استراتيجية تعد بالتحسين المستمر والجوهري للمدرسة هي الاستراتيجية التي تنمي قدرة المعلمين على العمل كمجتمعات تعلم مهنية.

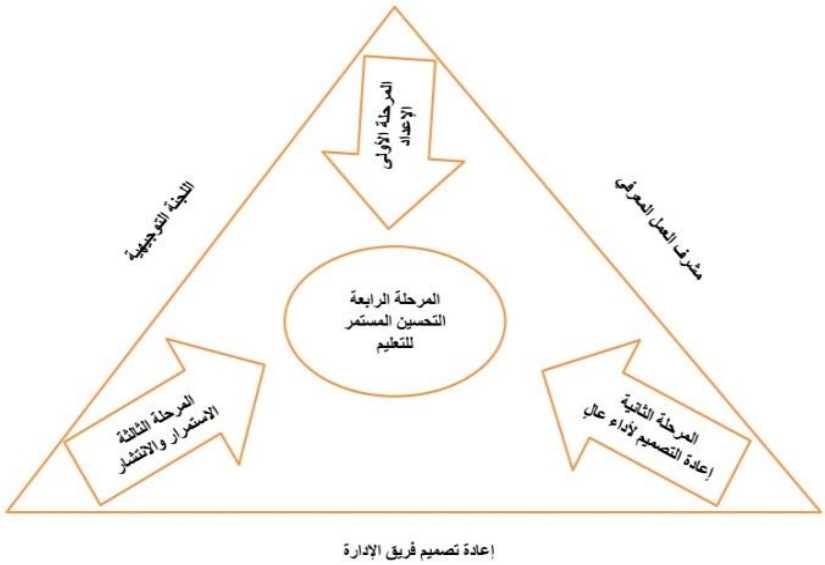
وتستند نظرية التغيير وفقا لما يراه دافي (Duffy, 1997) إلى الاعتقاد الشائع بأن المكان المناسب للبدء هو معرفة الأفراد وسلوكياتهم، وأن التغييرات في المواقف التعليمية تؤدي إلى التغيير في سلوك الفرد، حيث يؤدي تكرار ذلك إلى التغيير التنظيمي، ويتشكل سلوك الفرد بقوة من خلال الأدوار التنظيمية التي يقوم بها، فالطريقة الأكثر فاعلية لتغيير السلوك هو وضع الأفراد في سياق تنظيمي جديد يفرض عليهم أدواراً ومسؤوليات وعلاقات جديدة، وقد أكد كل من بير واخرون (Beer, Eisenstat & Spector,1990) أن المشرفين يركزون انتباههم على السلوك الفردي للمعلمين، ويرون أن تحسين النظام المدرسي يعتمد على تفاعل المعلمين في المدرسة، وهذا ما يسمى بالنهج للتحسين التنظيمي.

ويقدم نموذج إشراف العمل المعرفي من خلال عملية منهجية لإعادة تصميم المدارس في أي مكان في العالم، وتتمثل رؤية هذا النوع من الإشراف في مساعدة النظم المدرسية في جميع أنحاء العالم لأن تصبح منظمات تعليمية عالية الأداء تقوم بتطبيق معارفها الجماعية، ولإنشاء خدمات تعليمية ذات قيمة حقيقية لجميع الطلاب وأولياء الأمور. (Duffy, 1997).

وقد أكد كل من عيسى وجمعة (Issan& Gomaa, 2010) أن اعتماد نموذج إشراف العمل المعرفي سيتطلب من المشرفين التربويين معرفة كبيرة وتنمية مهارات للمعلمين والإداريين

من خلال أنشطة تدريبية مصممة بعناية. وعلاوة على ذلك، يجب أن يدرك المعلمون والإداريون مسؤوليتهم تجاه خلق المعرفة وتبادلها داخل مدارسهم.

قام دافي (Duffy, 1997) ببناء نموذجه من خلال مراجعة العديد من الممارسات المترابطة وهي: تصميم النظم الاجتماعية التقنية، والعمل المعرفي، وتحسين الجودة، وعملية إعادة هندسة الأعمال، وتطوير المنظمة. وقد ساهمت تجربة دافي Duffy كمستشار إداري لشركات التأمين، ورابطة الإشراف وتطوير المناهج، ووزارتي الطاقة والزراعة في الولايات المتحدة في تصميم هذا النموذج من الإشراف، ويحتوي نموذج إشراف العمل المعرفي على أربع مراحل، لكل منها خطوات متعددة، ويعتبر النموذج دائريا، حيث أنه عند الانتهاء من المرحلة الرابعة (وهي فترة زمنية تختلف من نظام مدرسي إلى نظام مدرسي آخر) تتم إعادة تدوير العملية مرة أخرى إلى المرحلة الأولى، وتستمر العملية الدورية طوال عمر النظام المدرسي، مما يجعل إشراف العمل المعرفي عملية لا تنتهي أبدا فهي عملية تنظيمية متجددة، وشكل (1) يظهر هيكل النموذج:



شكل (1) نموذج إشراف العمل المعرفي

واولى مراحل إشراف العمل المعرفي هي مرحلة الإعداد، وتتم هذه المرحلة من خلال الخطوات الآتية: 1. توفير الدعم اللازم لإشراف العمل المعرفي؛ 2. تحديد نقطة البداية؛ 3. إنشاء عقد بين الأطراف المعنية؛ 4. تشكيل لجنة إشراف توجيهية؛ 5. إشراك اللجنة التوجيهية في تقييم البيئة المدرسية؛ 6. إشراك اللجنة التوجيهية في إعادة تحديد مهمة ورؤية النظام المدرسي؛ 7. إنشاء هيكل لإدارة عملية التغيير.

ويلاحظ أن الأنشطة الإشرافية في هذه المرحلة تركز على إعادة تصميم النظام المدرسي، حيث تعتبر الخطوات الثلاث الأولى ضرورية لنجاح جهود إعادة التصميم الشامل، والفشل في إكمال هذه المرحلة أو اختصارها عادة ما يؤدي إلى فشل جهود إعادة التصميم، ويتم تنفيذ الخطوات الثلاث الأولى من قبل مجموعة من المسؤولين المؤثرين والمشرفين والمعلمين الأقدم الذين يرون ضرورة إنشاء هذا النوع من الإشراف، وتوفر هذه المجموعة الدعم اللازم للإشراف، ويتم تحديد مجموعة من المدارس المترابطة ضمن منطقة معينة.

وذكر كوتير (Kotter, 1995) أن اللجنة التوجيهية السابقة تتألف من قيادة استراتيجية للإشراف، تعمل على تشخيص علاقة المنظمة مع بيئتها، وإعادة تحديد أو توضيح مهمة النظام المدرسي ورؤيته. ويعتبر فريق إدارة إعادة التصميم القوة الدافعة وراء عملية إعادة التصميم من خلال توفير القيادة التكتيكية، وتدير اللجنة عملية إعادة التصميم من خلال نظام مجموعة خاصة بهم تسعى لتعلم كيفية القيام بإعادة تصميم العمل.

المرحلة الثانية هي مرحلة إعادة التصميم لتحقيق أداء عال، وتتم هذه المرحلة وفقا لما ذكره دافي (Duffy, 1997) من خلال الخطوات الآتية: 1. تشخيص نظام عمل مجموعة المدارس ابتداءً من إشراف العمل المعرفي؛ 2. تشخيص البنية الاجتماعية للمجموعة؛ 3. تطوير مقترحات لإعادة تصميم وإعداد الأفراد؛ 4. تطوير خطة التنفيذ؛ 5. تنفيذ المقترحات المحددة؛ 6. تقييم عملية ونتائج جهد إعادة التصميم.

وفي هذه المرحلة يتم فحص نظام عمل المجموعة الخاصة بعملية إعادة التصميم، ويحتوي نظام العمل فيها على عمليتين رئيسيتين هما: 1. العملية المعرفية وتعد ذات أهمية في التدريس ضمن الفصول الدراسية، باعتبارها أساس العمل المعرفي، 2. العملية التدريسية والتي يمثلها البرنامج التعليمي الذي يتم تنظيمه للصفوف من مستوى رياض الأطفال إلى الصف الثاني عشر، وهي عملية طولية تتم خطوة بخطوة، وتدعم العمل الأساسية، ويقوم فريق إعادة التصميم بفحص ومراجعة البرنامج التعليمي من خلال فحص السياسات والإجراءات وتدفق المعلومات وتحديد الأخطاء. (Ward & Stewart, 1994).

ويتم في هذه المرحلة هندسة الجانب الاجتماعي للنظام المدرسي، الذي يعتبر أكبر عملية إشراف تتضمنها النماذج التنظيمية الحالية كجهود لتحسين المدارس، وعملية إعادة هندسة الأعمال، وإدارة الجودة الشاملة، فالهندسة الاجتماعية عبارة عن هيكل يحدد أدوار ومهارات العمل المطلوبة والعلاقات والمعتقدات والقيم والتصورات، حيث يتفاعل النظام الاجتماعي ونظام العمل على مستوى عالٍ، وهنا لا بد من تحسين الهيكل الاجتماعي ونظام العمل في وقت واحد من أجل رفع مستويات الأداء التنظيمي (Glanz & Zepeda, 2016).

ومن الواضح وفقاً لرأي الباحث أنه في هذه المرحلة يتم القيام بالعديد من الإجراءات التي من شأنها تحسين العمل المعرفي في الأنظمة المدرسية، مثل تحسين أداء المعلمين، وتشجيع تبادل المعلومات، وتجهيز البيئة التعليمية بالأجهزة اللازمة، وتحسين دور الإدارة في دعم العملية التدريسية.

المرحلة الثالثة وهي مرحلة الاستمرارية والانتشار، تتم هذه المرحلة وفقا لما ذكره دافي (Duffy, 1997) من خلال الخطوات الآتية: 1. إجراء حلقات دراسية تعليمية / حلقات مزدوجة؛ 2. الالتزام بالتغييرات المكتسبة التي تم إجراؤها؛ 3. تخصيص المكافآت للسلوكيات المطلوبة؛ 4. نشر التغييرات على أجزاء أخرى من المنظمة؛ 5. كشف وتصحيح الانحرافات عن النتائج المرجوة.

ويرى الباحث أن المرحلة هذه المرحلة (المرحلة الثالثة)، تمثل جانباً تطبيقياً لما تم الإعداد له في المرحلة الثانية، حيث تمثل المرحلة الثانية إعداد البيئة التحتية، وهذه المرحلة تمثل مرحلة الممارسة والتطبيق.

ويؤكد كل من نورث وجولدنبيرج (North & Gueldenberg, 2011) إن المعلمين الجادين في تحسين مستوى أداء نظامهم المدرسي يقومون بالأعمال التي تتطلب منهم جهداً عالياً، ولديهم التزام انفعالي، ويستغلون الطاقات لقطف ثمار التحسينات الدائمة، وتساعد هذه الخطوات مجموعة المدارس على تثبيت عملية التحسين للنظام المدرسي وغيرها من الهياكل التنظيمية، وتقوم بعدها اللجنة التوجيهية باستخدام الدروس المستفادة من التجربة الأولى لإعادة تصميم مجموعات جديدة من المدارس الأخرى، ثم يتم مقارنة التحسينات التي تتم إعادة تصميمها بشكل متكرر مع بيان رؤية المؤسسة، فإذا كانت التحسينات تبتعد عن الرؤية فسيتم إعادتها، ويعد هذا النوع بالتوافق الاستراتيجي وهو أمر حاسم في نجاح إشراف العمل المعرفي على المدى البعيد.

المرحلة الرابعة من مراحل إشراف العمل المعرفي هي مرحلة التحسين المستمر، حيث تتم هذه المرحلة وفقا لما ذكره دافي (Duffy, 1997) من خلال البحث عن فرص للتحسين المستمر، والإشراف على حدود النظام، بعد إعادة تصميم النظام المدرسي بأكمله وتحقيق الأداء العالي، تبدأ الإدارة الإقليمية بالبحث عن طرق لإحداث تحسينات تدريجية في العلاقات البيئية لمدارسها، وعمليات العمل والبنية الاجتماعية، وتشرف اللجنة التوجيهية على مستوى المنظمة على العملية برمتها، وهذا الأمر مهم لأنه يساعد النظام المدرسي في القضاء على مواطن الخلل في التحسينات التي أدخلت، فهناك حواجز غير مرئية للنظام بين مستويات التعليم وبين النظام المدرسي من جهة والبيئة من جهة أخرى، حيث تمر المعلومات عبر هذه الحواجز، فالجودة وكمية المعلومات، والعلاقات بين الأفراد بحاجة إلى أن تدار لضمان أداء تنظيمي فعال، ويتم الإشراف على هذه الحواجز من خلال عملية التحسين المستمر للتعليم، ومن خلال تطوير واستخدام استراتيجيات وأساليب اتصال عالية الجودة، فهي إحدى المسؤوليات الرئيسية لمشرفي العمل المعرفي. فمشرفو العمل المعرفي هم مشرفون يعملون في النظام المدرسي ولكن بطريقة ذات مهارة في إعادة تصميم المؤسسة.

وهنا يرى الباحث أن المرحلة الرابعة تمثل أهمية خاصة؛ حيث تشمل التغذية الراجعة ليستمر العمل بطريقة متجددة وفاعلة ومثرية للميدان التربوي.

ويركز إشراف العمل المعرفي على النقاط الآتية في عملية التحول لهذا النموذج وفقا لما ذكره دافي (Duffy, 2007) والتي يمكن تلخيصها فيما يلي:

- الفلسفة الكامنة: وتركز هذه الفلسفة على التغيير المؤسسي بأكمله الذي يحسن السلوك الفردي.

- تركيز النموذج: ويكون ذلك من خلال التركيز على الأداء العام للنظام المؤسسي.
- الوحدات التنظيمية التي يحدث فيها الإشراف التربوي: وتعمل ضمن مجموعة أو وحدات تنظيمية مترابطة في المدارس.
- الأساليب الأساسية: وتشمل تقييم وتحسين علاقة النظام المدرسي ببيئته، وتقييم وتحسين عمليات العمل المعرفي ضمن خطط طولية وغير طولية، وتقييم وتحسين الجانب الاجتماعي بما في ذلك الدافع، والرضا الوظيفي، والمهارات ونوعية الحياة العملية، والتقييم والتحسين المستمر من أجل بقاء المنظمة.
- المنفذين الرئيسيين: مجموعة من الأفراد ذوي المهارات العالية تتكون منهم لجنة توجيهية على مستوى المنطقة توفر القيادة الاستراتيجية، وفريق إدارة إعادة التصميم في المدارس حيث يوفر قيادة التكتيكية لمبادرة إعادة التصميم ومشرفي العمل المعرفي الذين يعملون على التنسيق الشامل وإدارة العمليات.
- رؤية المعلمين: تكون الرؤية في العمل من خلال العمل المستقبلي ضمن المجال المعرفي، والتحسين التنظيمي المستمر للأداء.
- طرق تحسين الأداء الفردي للمعلم: وتتم ذلك من خلال التقويم التكويني، والتدريب الذاتي أثناء الخدمة، والإشراف العيادي، والتركيز على نمذجة الكفاءة، والتركيز على التكنولوجيا في تحسين مستويات الأداء الفردي.

ويرى دراكر (Drucker, 1991) أن المعلمين هم المحركون للمعرفة كأساس للأداء الوظيفي، وأن أدوات العمل المعرفي تتضمن الاستعارات، والقياسات، والمفاهيم، والمبادئ، والمعلومات التي تتوفر لدى المعلمين.

وما ذكره داركر يؤكد وفق رأي الباحث أن عمليات التطوير والتحسين للعملية التعليمية، لن تكون ناجعة ما لم يكن المعلم عنصرا فاعلا ومتفاعلا فيها.

ويعتمد نموذج إشراف العمل المعرفي على نظرية وممارسة إنشاء المعرفة، وتم تصميم أدواته وعملياته لتحويل المعرفة المهنية الضمنية إلى معرفة مهنية واضحة يمكن مشاركتها (Nonaka&Takeuchi, 1995).

وهناك نوعين من المعرفة هما:

1. المعرفة الضمنية، وهي ليست لفظية ولا بديهية ولا تتبلور بطريقة مكتوبة، وإنما تنتمي إلى الأفراد، ويمكن تطويرها من خلال التجربة المباشرة والعمل، وعادة ما يتم مشاركتها من خلال محادثة تفاعلية عالية، ومن أشكالها التفاوض والتوافق بين الاختلافات الشخصية، وتقييم الحالة. (Wong & Radcliffe, 2000)
2. المعرفة الصريحة، هي التي يمكن التعبير عنها رسميا وبدقة، ويمكن إرسالها أو نقلها لأنه يمكن التعبير عنها بطريقة رسمية باستخدام مجموعة من الرموز، حيث تتواجد هذه المعرفة في النظم المدرسية على شكل مستندات تحتوي على

الخبرة العملية لساحة المدرسة؛ كالحقائب والكتب المدرسية وقواعد البيانات والتقارير ونماذج الملاحظة. (Choo, 2000)

ويرى سنج (Senge, 1990) أن أي نظام مدرسي يمكنه الاعتماد على سمات مميزة لمنظمة التعلم باستخدام إشراف العمل المعرفي، ومن هذه السمات حل المشكلات بشكل منهجي، تجربة أساليب جديدة، التعلم من التجارب، التعلم من تجارب الآخرين، ونقل المعرفة بسرعة وبشكل هائل في جميع أنحاء المنظمة.

ويصف غارفين (Garvin, 1993) المنظمة التعليمية بأنها منظمة ماهرة في إنشاء المعرفة واكتسابها ونقلها، وتعديل السلوك لإثارة معارف ورؤى جديدة. ويرى غوه (Goh, 2003) أن وضوح المهمة والرؤية، والالتزام بالقيادة وتمكينها، والتجريب والمكافآت، والنقل الفعال للمعرفة، والعمل الجماعي وحل المشكلات الجماعية، تعتبر من الخصائص والممارسات الرئيسية للإدارة التي تعتبر شرطاً أساسياً لإنشاء المنظمة التعليمية.

وللاطلاع على ما توصل اليه الباحثون في مجال الدراسة يستعرض الباحث ما وقع تحت يديه من دراسات تدعم الدراسة الحالية، فقد تناولت دراسة دافي (Duffy, 1997) خطوات تحول النظم المدرسية إلى مؤسسات تعليمية عالية الأداء في ظل إشراف العمل المعرفي، بهدف تقديم نموذج مبتكر للإشراف التربوي، حيث أعتمد الباحث في ذلك على عمله لرابطة الإشراف وتطوير المناهج، ومن خلال مراجعة الممارسات الواقعية في العديد من المجالات المترابطة مثل تصميم النظم الاجتماعية والتقنية ، والعمل المعرفي، وتحسين الجودة، وإعادة هندسة التطوير التنظيمي، توصل الباحث إلى بناء هيكل لنموذج إشراف العمل المعرفي والذي يتكون من أربعة مراحل على شكل دائري: الإعداد، وإعادة التصميم لتحقيق أداء عالٍ، والاستمرارية والانتشار، والتحسين المستمر للتعليم.

وهدفت دراسة فولالز وشارب (Voulalas & Sharpe, 2005) إلى توضيح مفهوم مجتمع التعلم، وأهم الخصائص القيادية المطلوبة لتحويل المدارس لمجتمعات تعلم نجاح، شملت العينة (50) مدرسة في ولاية نيو ساوث ويلز بأستراليا، وأظهرت النتائج أن غياب الفهم الواضح للمنظمة التعليمية، والبنى التقليدية للمدرسة، والثقافات السائدة، والافتقار إلى وقت التنفيذ، وصعوبة الحصول على دعم من الموظفين وأولياء الأمور تعتبر من أهم الأمور التي تمنع تحول المدارس لمجتمعات التعلم، كما أظهرت النتائج أن القيادة التعليمية تقوم بدور رئيس في تحول المدارس لمجتمعات تعلم.

وأجرى سركار آراني وشيباتا ومطوبا (Sarkar Arani, Shibata & Matoba, 2007) دراسة هدفت إلى تقديم برنامج الحكم لإعادة تشكيل المدارس كمؤسسات تعليمية وتغييرها في اليابان، تم تحليل أوراق بحثية متعلقة بإعادة تشكيل المدراس، وأظهرت نتائج الدراسة أن الشراكات الحقيقية بين المدرسة والمجتمع تسهم في رفع جودة الأداء للمعلم، وتشجيع التغيير الإيجابي المدرسي، وتعزز وتطور تعلم الطلاب، وهي عوامل مهمة ومترابطة لتحسين الجو الدراسي، وأن قيادة المدرسة بشكل إيجابي للشراكات بين المدارس والجامعات تساعد في بناء قدرات مدرسية على نطاق واسع من التعلم التنظيمي، وتغيير دور المعلمين من التدريس إلى القيادة والتعلم.

وهـدفت دراسـة عبابنـة (2007) إلى معرفـة واقـع ممارسـة المدرسـة الحكوميـة لخصائص المدرسة كمنظمة تعليمية في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (875) معلماً وإدارياً. أظهـرت نتـائج الدراسـة أن العـاملين يمارسـون ضـوابط المدرسـة كمنظمـة تعليميـة بدرجـة متوسـطة، وهي مرتبة على النحـو التالي: التمكن الشخصي، التفكير النظمي، النماذج العقلية، الرؤيـة المشتركة، تعلم الفريق. كما أظهـرت النتـائج وجـود فـروق ذات دلالـة إحـصائية لدرجـة ممارسـة العـاملين في المركـز الـوظيفي لـصالح الإداريـين، ومـستوى المدرسـة لـصالح المـدارس الأساسية، والنوع الاجتماعي لصالح الإناث، وعدم وجود فروق تبعاً لمتغيري المؤهل والخبرة.

وفي دراسة بلاكلوك (Blacklock, 2009) التي هدفت إلى معرفة مدى تطوير العوامل المجتمعية في التحسين المثالي للخصائص التعليمية في المدارس الابتدائية، وشملت العينة (5) مدارس في ولاية تكساس. أظهرت أن مجتمعات التعلم أسهمت في رفع مستوى الطلاب، وذلك بسبب التعلم الجماعي للموظفين، والثقة والاحترام المتبادل، وانخراط المدراء في السلوكيات الداعمة لمجتمع التعلم.

وقام عيسى وجمعة (Issan & Gomaa, 2010) بفحص نموذج إشراف العمل المعرفي كنموذج يتيح الحلول الممكنة لتعزيز التعليم والتعلم في المدارس العُمانية عن طريق تحويلها إلى مؤسسات تعليمية في ظل القرن الحادي والعشرين، توصلت نتائج الدراسة إلى أن إشراف العمل المعرفي يقوم بدور حيوي في تحسين أداء المعلمين، وضرورة دعم البنية التقنية للمدارس ومساعدة المدرسة على التحول إلى منظمة تعليمية ذات صلة وتكامل مع النظم الأخرى خارج المدرسة.

وأجرت الزايدي (2011) دراسة هدفت إلى تقديم تصور مقترح لتوطين الإشراف التربوي في المدرسة كمجتمع تعلم مهني من خلال التعرف على واقع ثقافة المدرسة وملاءمة تلك الثقافة لتبنى مفهوم مجتمع التعلم المهني، حيث تم تطبيق الدراسة على عينة من (394) معلمة في مدن مكة وجدة والطائف، وكان من نتائج الدراسة أن درجة ملاءمة ثقافة المدرسة السائدة في مدارس التعليم العام للبنات لتبني مفهوم المدرسة كمجتمع تعلم مهني كان بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج بشكل عام أن معوقات تبني المدرسة لمفهوم مجتمع التعليم المهني من خلال ثقافة المدرسة السائدة في مدارس التعليم العام للبنات لم تكن معوقات حقيقة تحول دون تبني مفهوم مجتمع التعلم المهني.

وأجرى جده (2014) دراسة هدفت إلى معرفة معوقات تحول المدارس لمجتمعات تعلم من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين، وتكونت عينة الدراسة من (40) مديراً و(230) معلماً في محافظة صبيا. أظهرت نتائج الدراسة أن المعوقات جاءت على الترتيب: المادية، وثم التنظيمية، والبشرية. بينما كانت ضعف مشاركة مؤسسات المجتمع المحلي في حل مشاكل المدرسة من أبرز المعوقات التنظيمية، وأن أعداد الطلاب في الفصل من أبرز المعوقات البشرية، وغياب الحافز المادي للمعلمين من أبرز المعوقات المادية. وتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمعوقات التحول تعزى لمتغير التخصص ومجال العمل، والمؤهل العلمي، وأعداد الطلاب، وسنوات الخبرة باستثناء المعوقات التنظيمية كانت لصالح ذوي الخبرة من 5-أقل من 10 سنوات.

وهدفت دراسة كمال (2017) إلى معرفة التحول نحو الأدوار المعاصرة للمعلم العربي في ضوء قيادة التغيير، وقد أعتمد البحث على أحدث الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بالموضوع، وقد توصلت النتائج إلى مجموعة من المسؤوليات التي تقع على عاتق مدير المدرسة والمشرف التربوي والمعلمين نحو تحقيق هذا التحول؛ فمسؤولية مدير المدرسة تتمثل في مجال التنمية المهنية، وتوجيه الهيئة التعليمية والإشراف عليهم ومساعدتهم على النمو المهني، بينما مسؤولية المشرف تتمثل في تشجيع العاملين على الابتكار والتجديد في عمليات التعلم والتعليم، والكشف عن حاجات المعلمين وتكوين علاقات إنسانية بينهم وبين إدارة المدرسة، ومساعدة العاملين على الوقوف على أحسن الطرق التربوية والاستفادة منها في تدريس موادها. أما مسؤولية المعلم تتمثل في تطويرهم مهنيا، وفحص أعمال زملائه المعلمين.

ويلاحظ الباحث أن أغلب الدراسات السابقة تناولت النظم المدرسية، وخصائصها، وإمكانية تحويلها إلى منظمات تعليمية بشكل عام، كدراسة سركار وآخرون (Sarkar et al., 2007)، ودراسة عبابنة (2007)، ودراسة الزايدي (2011)، أما الدراسات التي ركزت على النظم المدرسية في ظل إشراف العمل المعرفي كانت دراسة دافي (Duffy, 1997) وتعد الدراسة الأم التي قدمت هذا التصور الإشرافي في خطواته المقترحة، ودراسة عيسى وجمعة (Issan & Gomaa, 2010).

بينما أشارت دراسة فولالز وشارب (Voulalas & Sharpe, 2005) إلى توضيح مفهوم مجتمع التعلم، وأهم الخصائص القيادية المطلوبة لتحويل المدارس لمجتمعات تعلم نجاح، وفي دراسة بلاكلوك (Blacklock, 2009) فقد هدفت إلى معرفة مدى تطوير العوامل المجتمعية في التحسين المثالي للخصائص التعليمية في المدارس الابتدائية، أما دراسة جده (2014) تناولت معرفة معوقات تحول المدارس لمجتمعات تعلم من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين. أما دراسة كمال (2017) فقد تناولت معرفة التحول نحو الأدوار المعاصرة للمعلم العربي في ضوء قيادة التغيير، وتأتي الدراسة الحالية لمسح الواقع حول إمكانية تطبيق إشراف العمل المعرفي كآلية إشرافية حديثة في المدارس في ضوء رؤية المملكة 2030، وتحديد أبرز المعوقات التي قد تحد من إمكانية التطبيق، وذلك وفقاً لما يراه المشرفون التربويون في منطقة الحدود الشمالية، وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تصميم الأداة وكذلك في الخلفية النظرية للدراسة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

في ظل عصر المعرفة أصبح تطور النظم الحياتية المختلفة أمراً ضرورياً لمواكبة تطور المجتمعات، ويعتبر النظام التعليمي أحد هذه النظم التي يتوجب تطويرها للارتقاء بمستويات مجتمعية أفضل، كما أن اقتصاد المعرفة خلق تحدياً جديداً لهذه النظم التعليمية؛ لتحقيق أداء أفضل وجعل القائمين عليها مسؤولين عن إنشاء وتنفيذ معايير عالية، وهذا ما أكدت علية وزارة التربية والتعليم (1429) حيث أشارت إلى أن هذه التغيرات والتحديات لا يمكن الاستجابة لها بالأساليب القائمة وإنما تتطلب رؤى واستراتيجيات جديدة وأساليب تتطلب طرحا فكريا مغايراً.

ولمواكبة هذه التحديات في النظم المدرسية يتواجب على المسؤولين تحويل المدارس إلى منظمات تعليمية، توفر للطلبة تعليماً ذا جودة عالية، وتتيح للمعلمين حياة عملية مرضية ومحفزة، ولديهم علاقات إيجابية ذات فائدة مع المجتمع المحيط، وعلى جميع العاملين في

النظم المدرسية أن يكونوا سباقين ومبدعين عند تصور كيفية تحويل النظم المدرسية، ولديهم استعداد للتعامل مع التغييرات التي تصادفهم في مختلفة المجالات في ظل المستجدات الحديثة سواء التقنية أو الاقتصادية أو الاجتماعية، ويرى الباحث أن النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية يتطلب نموذجاً جديداً للإشراف التربوي على المعلمين يتلاءم مع رؤية المملكة 2030 ومتطلبات عصر المعرفة في القرن الحادي والعشرين، بحث تقوم عملية الإشراف من خلاله بدور بارز في العملية التعليمية والارتقاء بالمجتمع في مختلف الجوانب، وبناء الفرد والمجتمع من خلال تقويم مسيرة التعليم، وتحسين وتطوير البنية الأساسية للتعليم، ومن هنا انبثقت مشكلة الدراسة وهي مدى إمكانية تطبيق إشراف العمل المعرفي في النظم المدرسية لإحداث التغير المطلوب، ومعيقاتها من وجهة نظر المشرفين التربويين بمنطقة الحدود الشمالية، وفي ضوء ذلك تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما إمكانية تطبيق إشراف العمل المعرفي في ضوء رؤية المملكة 2030 من وجهة نظر المشرفين التربويين بمنطقة الحدود الشمالية؟
2. هل تختلف آراء المشرفين التربويين بمنطقة الحدود الشمالية نحو تطبيق مهارات إشراف العمل المعرفي باختلاف المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والتخصص؟
3. ما هي المعوقات التي تواجه تنفيذ مهارات إشراف العمل المعرفي من وجهة نظر المشرفين التربويين بمنطقة الحدود الشمالية؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. الكشف عن إمكانية تطبيق إشراف العمل المعرفي في ضوء رؤية المملكة 2030.
2. التعرف على الفروق في آراء المشرفين التربويين بمنطقة الحدود الشمالية نحو تطبيق مهارات إشراف العمل المعرفي تبعاً لمتغيرات: المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والتخصص.
3. التعرف على المعيقات التي تواجه تنفيذ إشراف العمل المعرفي من وجهة نظر المشرفين التربويين بمنطقة الحدود الشمالية.

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية هذه الدراسة من أهمية الإشراف التربوي بشكل عام وإشراف العمل المعرفي بشكل خاص في تطوير العملية التربوية والتعليمية، وتنمية كفايات العاملين في النظم المدرسية، ويمكن أن تبرز أهمية هذه الدراسة من خلال:

الأهمية النظرية: قد تكون هذه الدراسة إحدى مراجع الباحثين والدارسين والمهتمين بالأمور التعليمية والإشراف التربوي، وقد تفتح آفاقا جديدة لهم لدراسات أخرى؛ تثري عملية البحث العلمي بالمزيد من الدراسات التي تدعم الميدان التربوي.

الأهمية العملية: قد تكون الدراسة الحالية مفيدة للعاملين في مجال الإشراف التربوي لتطوير أدائهم وتعريفهم بالمهام الموكلة لهم، والتي تتناسب مع معايير التحسينات المستمرة، وإبراز دور

المشرفين التربويين كقادة لهم أعمال تؤثر في جودة التعليم العام، وقد تدعم ترسيخ مفهوم إشراف العمل المعرفي في الميدان التربوي، كما يمكن أن تطلع القيادات العليا على إمكانية تبني مفهوم إشراف العمل المعرفي، وكذلك معالجة المعوقات التي يمكن أن تؤثر في الاستفادة من مميزاته في تطوير العلمية التعليمية.

مصطلحات الدراسة:

إشراف العمل المعرفي (Knowledge Work Supervision): ويعرفه دافي (Duffy, 2007) بأنه أسلوب يعمل على مساعدة النظم الداخلية للمدارس وتحويلها إلى منظمات تعليمية محفزة بدلاً من التركيز على سلوك المعلم.

ويعرفه الباحث إجرائياً بأنها "آلية عمل إشرافية حديثة تعتمد على تحويل النظم المدرسية إلى نظم فاعلة متفاعلة محفزة، يكون المعلم عنصرا أساسيا في تكوينها، والمشرف التربوي داعم ومحفز وعنصر من عناصر التطوير والتحسين والمساعدة".

رؤية المملكة 2030: هي رؤية شاملة تتضمن آليات وبرامج تنفيذها على مستوى المملكة، تعمل على نقل المملكة من الوضع الراهن إلى أوضاع تنموية مستقلة ومعتمدة على المكونات الوطنية وفي مقدمتها الإنسان (رؤية المملكة العربية السعودية 2030).

حدود الدراسة:

1. الحدود البشرية: المشرفون التربويون في منطقة الحدود الشمالية.
2. الحدود الزمنية: خلال الفصل الدراسي الثاني 1441/1440 هـ.
3. الحدود المكانية: منطقة الحدود الشمالية في المملكة العربية السعودية.
4. الحدود الموضوعية: تطبيق إشراف العمل المعرفي ومعوقاتها لدى المشرفين التربويين بمنطقة الحدود الشمالية.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

اقتضت طبيعة الدراسة استخدام المنهج الوصفي، وذلك لقدرته على المساهمة بتزويدنا بالمعلومات اللازمة للتعرف على مستوى تطبيق إشراف العمل المعرفي، ومستوى معوقات تطبيق إشراف العمل المعرفي لدى هذه الفئة، ثم تحليل هذه البيانات وتفسيرها للوصول إلى النتائج التي تسهم في تحقيق أهداف الدراسة الحالية.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع المشرفين التربويين في منطقة الحدود الشمالية خلال العام الدراسي 1441/1440هـ، والبالغ عددهم (117) مشرفاً تربوياً (استبعد منهم 15 مشرفا الذين طبقت عليهم الدراسات الاستطلاعية للصدق والثبات)، استجاب منهم (97) مشرفا والجدول (1) يبين توزيع أفراد الدراسة حسب متغيرات الدراسة.

جدول (1):

توزيع أفراد الدراسة حسب متغيرات الدراسة

المتغير	فئة المتغير	العدد	النسبة المئويّة	المتغير	فئة المتغير	العدد	النسبة المئويّة
المحافظة	عرعر	61	62.9	التخصص	علمي	50	51.5
	رفحاء	13	13.4		نظري	47	48.5
	طريف	10	10.3				
	العويقيلة	6	6.2				
	الهباس	7	7.2				
سنوات الخبرة	من 1-5 سنوات	25	25.8	المؤهل العلمي	بكالوريوس	83	85.6
	من 6-10 سنوات	32	33		دراسات عليا	14	14.4
	أكثر من 10 سنوات	40	41.2				
المجموع الكلي		**384**	**%100**				

أداتي الدراسة:

أولاً-استبانة اشراف العمل المعرفي: للتعرف على إمكانية تطبيق إشراف العمل المعرفي من وجهة نظر المشرفين التربويين بمنطقة الحدود الشمالية، وبالاستفادة من الأدب التربوي والدراسات السابقة وخاصة دراستي دافي (Duffy, 1997; 2007)، ودراسة كوتر (Kotter, 1995)، وخبرة الباحث، تم بناء استبانة مكونة من (30) فقرة، موزعة على خمسة مجالات هي: المعرفة، الأساليب، التنفيذ، دعم رؤية المعلم، دعم الأداء الفردي للمعلم.

دلالات الصدق والثبات للاستبانة:

تم إيجاد مؤشرات صدق الاستبانة باستخدام الطرق التالية:

1 . **صدق المحتوى:** لأغراض الدراسة الحالية وللتأكد من صدق الأداة الظاهري، تم عرضها بصورتها الأولية، والمكونة من (30) فقرة، على (10) محكمين من ذوي الاختصاص في مجال الاشراف التربوي والإدارة التربوية وطرق التدريس، حيث طُلب منهم الحكم على دقة الصياغة اللغوية وسلامتها، وعلى وضوح الفقرة ومناسبتها للهدف النهائي من الاستبانة، وجرى التعديل لبعض الفقرات بناءً على رأي المحكمين.

2 . **صدق البناء:**

تم حساب دلالات صدق البناء للاستبانة من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية تضمّ (15) مشرفا، تم اختيارهم من مجتمع الدراسة ومن خارج من طبقت عليهم الدراسة، وقد تم حساب معاملات الارتباط بين الدرجة على كلّ فقرة بالدرجة الكلية للاستبانة والمجال التي تنتمي إليه، والجدول (2) يوضح ذلك.

الجدول رقم (2):

قيم معاملات ارتباط كل فقرة من فقرات استبانة اشراف العمل المعرفي بالدرجة الكلية على الاستبانة والمجال التي تنتمي إليه

رقم الفقرة	معامل الارتباط	الارتباط بالمجال	رقم الفقرة	معامل الارتباط	الارتباط بالمجال	رقم الفقرة	معامل الارتباط	الارتباط بالمجال
1	**0.65	**0.86	11	*0.55	0.77**	21	**0.66	**0.73
2	**0.67	**0.76	12	**0.76	0.81**	22	**0.75	0.66*
3	**0.86	**0.74	13	**0.64	0.60*	23	**0.70	0.69*
4	**0.79	**0.80	14	0.77**	0.88*	24	**0.65	0.71**
5	**0.65	**0.82	15	**0.69	0.56*	25	**0.64	0.60*
6	**0.66	0.64*	16	**0.71	**0.80	26	**0.70	0.68*
7	**0.75	0.67**	17	**0.64	**0.74	27	**0.67	0.49*
8	**0.70	0.70**	18	*0.56	**0.69	28	0.76**	*0.59
9	**0.66	0.63*	19	*0.49	*0.59	29	0.70**	*0.62
10	0.44*	0.76**	20	*0.52	**0.61	30	**0.70	*0.52

* ذات دلالة عند (α=0.05)** دال عند (α=0.01)

يتضح من الجدول (2) أن قيم معاملات الارتباط بين فقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية قد تراوحت بين (0.44 - 0.89) ومعامل ارتباط الفقرات بمجالاتها (0.47- 0.88) وقد تجاوزت جميعها (0.25) وهي جميعاً قيم دالة إحصائيًا عند مستوى (α≤0.5) وفقا لما ذكره عودة (عود،2010)، وتعتبر مؤشرات جيدة للحكم على صدق الأداة، كما قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين المجالات ببعضها وبالدرجة الكلية للاستبانة، والجدول (3) يوضح ذلك:

الجدول (3):

قيم معاملات الارتباط بين أبعاد استبانة اشراف العمل المعرفي ببعضها البعض وبالدرجة الكلية

المجال	المعرفة	الأساليب	التنفيذ	دعم رؤية المعلم	دعم الأداء الفردي للمعلم	الكلي
المعرفة	-					0.79**
الأساليب	65*0.	-				0.56*
التنفيذ	64*0.	*0.58	-			0.69*
دعم رؤية المعلم	*0.60	**0.80	0.72**	-		0.84**
دعم الأداء الفردي للمعلم	*0.66	**0.82	**0.77	**0.79	-	**0.79

** ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.01). * ذات دلالة إحصائية عند (α = 0.05).

يتضح من الجدول (3) أن جميع قيم معامل الارتباط بين الأبعاد دالة إحصائيًا، وتراوحت بين (0.51 – 0.80)، بينما تراوحت معاملات الارتباط بين الأبعاد والاستبانة بين (0.56 - 0.84) وجميعها دالة إحصائيًا، وهذا مؤشر على صدق البناء للاستبانة، وبذلك فإن الاستبانة بصورتها النهائية تكونت من (30) فقرة.

ثبات استبانة اشراف العمل المعرفي:

قام الباحث باستخلاص مؤشرات ثبات الاستبانة باستخدام أسلوبي الاتساق الداخلي والاختبار وإعادته، وتم تطبيق الاستبانة على العينة الاستطلاعية، حيث تم تطبيق الاستبانة وإعادة تطبيقه على نفس العينة بفاصل زمني بلغ أسبوعين، وتم إيجاد معاملات الارتباط بين التطبيقين، كذلك تم حساب قيم الاتساق الداخلي للاستبانة ككل ولكل مجال من مجالاته باستخدام معامل كرونباخ ألفا، والتجزئة النصفية، والجدول (4) يبين نتائج الثبات.

الجدول (4):

معاملات الثبات للاستبانة بأبعاده الفرعية ودلالته الكلية باستخدام معادلة كرونباخ ألفا وطريقة التجزئة النصفية

المجال	عدد الفقرات	إعادة الاختبار	كرونباخ الفا	التجزئة النصفية
المعرفة	6	0.88	0.81	0.79
الأساليب	6	0.71	0.89	0.82
التنفيذ	6	0.66	0.79	0.88
دعم رؤية المعلم	6	0.80	0.87	0.66
دعم الأداء الفردي للمعلم	6	0.80	0.86	0.69
الكلي	30	0.74	0.75	0.82

تشير نتائج الجدول (4) إلى أن معاملات الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا تراوحت بين (0.75- 0.89)، وعلى الدرجة الكلية (0.75)، وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$). وقد تراوحت قيم معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية بين (0.76- 0.88)، وبلغت للدرجة الكلية (0.82)، وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) وتراوحت معاملات ارتباط إعادة الاختبار بين (066-0.88)، وبلغت للدرجة الكلية (0.74)، وهذا مؤشر على دقة الاستبانة.

تقدير الاستجابات على استبانة إشراف العمل المعرفي:

تتكون الاستبانة بصورتها النهائية من (30) فقرة، موزعة على (5) مجالات، تتم الاستجابة على كل فقرة وفق سلم استجابات خماسي (عالية جدا، عالية، متوسطة، متدنية، متدنية جدا)، وذلك حسب انطباق محتوى الفقرة على المفحوص، وقد تم تحويل سلم الاستجابات إلى درجات على النحو التالي:

عالية جدا = 5، عالية = 4، متوسطة = 3، متدنية = 2، متدنية جدا = 1، هذا في حال الفقرات الايجابية؛ والتي تشير إلى إمكانية تطبيق إشراف العمل المعرفي، ويتم عكس الدرجات لسلم الاستجابات عندما تكون الفقرة سلبية؛ وبذلك فإن الدرجة الكلية التي يُمكن أن يحصل عليها المستجيب على الاستبانة تتراوح بين (30-150) درجة. وتم اعتبار الدرجة (111.1) فما فوق درجة القطع ومؤشر لمستوى إشراف العمل المعرفي، والتي تمثل (33.4%) من درجة الكلية

للاستبانة.

ولتصنيف مستوى تطبيق إشراف العمل المعرفي بدلالتها الكلية إلى ثلاثة مستويات (عالي، متوسط، منخفض)، فقد تم اعتماد المعادلة:

$$1.33 = \frac{4}{3} = \frac{1-5}{3} = \frac{\text{الحد الأعلى للاستبانة} - \text{الحد الأدنى للاستبانة}}{3}$$

وبناءً على ذلك، فإن مستويات الاستجابة على الاستبانة تكون على النحو الذي يوضحه جدول (5)

الجدول (5):

مستوى درجات احتساب مستوى تطبيق اشراف العمل المعرفي

مستوى منخفض من تطبيق إشراف العمل المعرفي	1 – 2.33
مستوى متوسط من تطبيق إشراف العمل المعرفي	2.34 – 3.67
مستوى مرتفع من تطبيق إشراف العمل المعرفي	3.68 – 5

ثانياً- معوقات تطبيق إشراف العمل المعرفي:

للتعرف على مستوى معوقات تطبيق إشراف العمل المعرفي قام الباحث ببناء استبانة مكونة من (9) فقرات أحاديّة البعد.

دلالات الصدق والثبات للاستبانة:

تم إيجاد مؤشرات صدق الاستبانة باستخدام الطرق التالية:

1 . **صدق المحتوى**: للتأكد من صدق الاستبانة الظاهري، تم عرض الاستبانة بصورتها الأولية، والمكونة من (9) فقرات، على (10) محكمين من ذوي الاختصاص في مجال الاشراف التربوي والإدارة التربوية وطرق التدريس في الجامعات السعودية، مع (استبانة اشراف العمل المعرف المشار اليها أعلاه) حيث طُلب منهم الحكم على دقة الصياغة اللغوية وسلامتها، وعلى وضوح الفقرة ومناسبتها للهدف النهائي من الاستبانة. حيث تم تعديل صياغة بعض الفقرات بناء على آراء المحمين.

2. صدق البناء

تم حساب دلالات صدق البناء للاستبانة من خلال تطبيقه على العينة الاستطلاعية، وقد تم حساب معاملات الارتباط بين الدرجة على كل فقرة بالدرجة الكلية للاستبانة، والجدول (6) يوضح ذلك.

الجدول (6):

قيم معاملات ارتباط كل فقرة من فقرات استبانة معوقات تطبيق إشراف العمل المعرفي بالدرجة الكلية على الاستبانة

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0.76**	6	*0.49	21	*0.59
2	**0.75	7	**0.70	22	*0.47
3	**0.65	8	**0.74	23	**0.69
4	**0.71	9	**0.68	24	0.79**
5	**0.88				

* ذات دلالة عند (α=0.05)** دال عند (α=0.01)

يتضح من الجدول (6) أن قيم معاملات الارتباط بين فقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية قد تراوحت بين (0.47 - 0.88) وقد تجاوزت جميعها (0.25) ووفقا لـ(عودة، 2010) هي جميعًا قيم دالة إحصائيًا عند مستوى (α≤0.5) وتعتبر مؤشرات جيدة للحكم على صدق الأداة.

ثبات استبانة معوقات تطبيق إشراف العمل المعرفي:

قام الباحث باستخلاص مؤشرات ثبات الاستبانة باستخدام أسلوبي الاتساق الداخلي والاختبار وإعادته، وتم تطبيق الاستبانة على العينة الاستطلاعية، حيث تم تطبيق الاستبانة وإعادة تطبيقه على نفس العينة بفاصل زمني بلغ أسبوعين وبلغ معامل الارتباط (0.82)، كذلك تم حساب قيم الاتساق الداخلي للاستبانة ككل باستخدام معامل كرونباخ ألفا حيث بلغ (0.88)، والتجزئة النصفية (0.70).

تقدير الاستجابات في استبانة معوقات تطبيق إشراف العمل المعرفي:

تم التعامل معها بنفس آلية استبانة إشراف العمل المعرفي، وفي الإخراج النهائي تم توزيع الاستبانتين في نموذج واحد.

إجراءات تطبيق الدارسة:

تم تطبيق الدراسة وفقًا للآتي:

- مخاطبة إدارة التعليم بمنطقة الحدود الشمالية لتسهيل مهمة الباحث.
- تم لقاء مع إدارة الإشراف التربوي واطلاعهم على طبيعة الدراسة وأهدافها.
- تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول 1442هـ حيث تم توزيع الاستبانتين في نموذج واحد الكترونيا على أفراد الدراسة، ومن ثم اجراء التحليل وفقا للأساليب الإحصائية المناسبة، ومن ثم التفسير النتائج.

المعالجة الإحصائية:

- للإجابة عن السؤال الأول والثالث تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لتقديرات إجابات أفراد مجموعة الدراسة على كل فقرة من فقرات إشراف العمل المعرفي ومعوقات تطبيق إشراف العمل المعرفي
- للإجابة عن السؤال الثاني تم استخدام تحليل التباين المتعدد (MANOVA) وهو ما يعرف بتحليل التغاير لتوفر افتراضات هذا الإحصائي واستخدام اختبار شافيه للمقارنات البعدية عن الحاجة.

نتائج الدراسة:

أولًا- النتائج المتعلّقة بالسؤال الأول الذي ينصّ على: "ما إمكانية تطبيق مهارات إشراف العمل المعرفي في ضوء رؤية المملكة 2030 من وجهة نظر المشرفين التربويين بمنطقة الحدود الشمالية؟"؟

للإجابة عن هذا السؤال، فقد تمّ إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى إمكانية تطبيق إشراف العمل المعرفي لكل مجال والاستبانة ككل والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات استبانة إشراف العمل المعرفي وللاستبانة ككل مرتبة تنازليا

المجال	المتوسط حسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
دعم رؤية المعلم	4.20	0.48	%82	مرتفع
التنفيذ	4.04	0.66	%80	مرتفع
الأساليب	3.91	0.83	%78	مرتفع
المعرفة	3.83	0.84	%76	مرتفع
دعم الأداء الفردي للمعلم	2.97	0.59	%58	متوسط
الكلي	3.79	**0.55**	**%74**	**مرتفع**

يلاحظ من الجدول (7) أن إمكانية تطبيق إشراف العمل المعرفي على الاستبانة ككل كانت مرتفعة حيث بلغ المتوسط حسابي (3.79)، والانحراف المعياري(0.55) وبنسبة مئوية (74%)، و كانت للمجال(دعم رؤية المعلم) مرتفعة، وبمتوسط حسابي (4.20) وانحراف معياري (0.48) وبنسبة مئوية (84%) وكانت للمجال (التنفيذ) مرتفعة، بمتوسط حسابي (4.04) وانحراف معياري (0.66) وبنسبة مئوية (80%) وكانت للمجال (الأساليب) مرتفعة، بمتوسط حسابي (3.91) وانحراف معياري (0.83) ونسبة مئوية (78%) وكانت للمجال (المعرفة) مرتفعة بمتوسط حسابي (3.83) وانحراف معياري (0.84)، وكانت للمجال (دعم الأداء الفردي للمعلم) متوسطة بمتوسط حسابي (2.97) وانحراف معياري (0.79) ونسبة مئوية (58%) وكانت على الدرجة الكلية للاستبانة مرتفعة، بمتوسط حسابي (3.79) وانحراف معياري (0.55) ونسبة مئوية (74%)،

المجال الأول- المعرفة:

تـمّ حـساب المتوسـط حـسابي والانحـراف المعيـاري لجميـع فقـرات مجـال المعرفـة وللمجال ككل، ويبين الجدول (8) النتائج المتعلّقة بذلك.

جدول (8):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وامكانية تطبيق إشراف العمل المعرفي لمجال المعرفة مرتبة تنازليًا

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	3	ترابط مهام إشراف العمل المعرفي.	4	.915	مرتفع
2	4	التفاعل المرن مع مستجدات المهنة، والحياة.	3.99	.889	مرتفع
3	6	معرفة ممارسات دعم التحول في النظام المدرسي.	3.88	.913	مرتفع
4	2	شمولية الاهتمام بالأداء العام للمدرسة: كنظام مؤسسي.	3.88	.913	مرتفع
5	5	معرفة جوانب التأثير على النظام المدرسي.	3.64	.944	مرتفع
6	1	تطوير سلوك المعلم عبر عمل مؤسسي متقن.	3.64	.944	مرتفع
		كلي	**3.83**	0.84	**مرتفع**

يلاحظ من الجدول (8) أن إمكانية تطبيق إشراف العمل المعرفي لمجال المعرفة كانت مرتفعة، وبلغ المتوسط الكلي (3.83)، وبانحراف معياري (0.84)، وحازت الفقرة رقم (3) "ترابط مهام إشراف العمل المعرفي." على أعلى متوسط حسابي بلغ (4.00) وانحراف معياري (0.91) وبنسبة مئوية (80%) وبمستوى مرتفع، بينما حازت الفقرة رقم (1)" تطوير سلوك المعلم عبر عمل مؤسسي متقن." على أقل متوسط حسابي بلغ (3.64) وانحراف معياري (0.94) وبنسبة مئوية (72%) وبمستوى متوسط.

المجال الثاني- الأساليب:

تـمّ حـساب المتوسـط حـسابي والانحـراف المعيـاري لجميـع فقـرات مجـال الاسـاليب وللمجال ككل، ويبين الجدول (9) النتائج المتعلّقة بذلك.

جدول (10).

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الاساليب مرتبة تنازليًا

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	10	تنمية اجتماعية المهنة: (دافعية، رضا وظيفي، نوعية الحياة العملية)	4	.915	مرتفع
2	7	تقييم علاقة النظام المدرسي بالمجتمع).	4	.915	مرتفع
3	11	متابعة تطوير أداء المنظومة المدرسية: من: (عناصر، علاقات، عمليات، نواتج)	3.99	.889	مرتفع
4	8	تحسين علاقة النظام المدرسي بالمجتمع.	3.99	.889	مرتفع
5	9	تنويع أساليب التخطيط والمتابعة لعمليات إشراف العمل المعرفي.	3.88	.913	مرتفع
6	12	تحسين التدريس والتعلم عبر شراكة واعية للمعلمين في نشاط المنظمة.	3.64	.944	متوسط
		كلي	**3.91**	**0.83**	**مرتفع**

يلاحظ من الجدول (9) أن مستوى إمكانية تطبيق إشراف العمل المعرفي لمجال الاساليب كانت مرتفعة، وبلغ المتوسط الكلي (3.91)، وانحراف معياري (0.83)، وحازت الفقرة رقم (10) "تنمية اجتماعية المهنة: (دافعية، رضا وظيفي، نوعية الحياة العملية)" على أعلى متوسط حسابي بلغ (4.00) بانحراف معياري (0.91) وبنسبة مئوية (80%) ومستوى مرتفع، بينما حازت الفقرة رقم (12) "تحسين التدريس والتعلم عبر شراكة واعية للمعلمين في نشاط المنظمة." على أقل متوسط حسابي بلغ (3.64) وانحراف معياري (0.94) وبنسبة مئوية (72%) ومستوى متوسط.

المجال الثالث- التنفيذ:

تمّ حساب المتوسط حسابي والانحراف المعياري لجميع فقرات مجال الاساليب وللمجال ككل، ويبين الجدول (10) النتائج المتعلّقة بذلك.

جدول (10).

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى تطبيق إشراف العمل المعرفي

لمجال التنفيذ مرتبة تنازليًا

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	18	إعطاء صلاحيات مراجعة السياسات التنفيذية لفريق فحص مختص.	4.27	.900	مرتفع
2	17	شراك معلمين لديهم الرغبة في صناعة منظمات تعليمية.	4.26	.900	مرتفع
3	15	توفير مشرفين تربويين في جانب قيادة العمليات المدرسية.	4	.915	مرتفع
4	16	دعم عمليات التنفيذ بكادر إداري، وفني.	3.99	.889	مرتفع
5	14	تكليف فرق قيادة تكتيكية وفق ظروف المتابعة، والمواءمة.	3.88	.913	مرتفع
6	13	تعيين لجنة قيادة إستراتيجية في ضوء حاجات الإشراف على مستوى المنطقة.	3.88	.913	مرتفع

كلي	**4.04**	**0.84**	**مرتفع**

يلاحظ من الجدول (10) أن مستوى إمكانية تطبيق إشراف العمل المعرفي لمجال التنفيذ كانت مرتفعة، وبلغ المتوسط الكلي (4.04)، وانحراف معياري (0.84)، وحازت الفقرة رقم (18) "إعطاء صلاحيات مراجعة السياسات التنفيذية لفريق فحص مختص" على أعلى متوسط حسابي بلغ (4.27) بانحراف معياري (0.90) وبنسبة مئوية (84%) ومستوى مرتفع، بينما حازت الفقرة رقم (13) "تعيين لجنة قيادة إستراتيجية في ضوء حاجات الإشراف على مستوى المنطقة" على أقل متوسط حسابي بلغ (3.88) وانحراف معياري (0.84) وبنسبة مئوية (76%) ومستوى مرتفع.

المجال الرابع- دعم رؤية المعلم:

تمّ حساب المتوسط حسابي والانحراف المعياري لجميع فقرات مجال الاساليب وللمجال ككل، ويبين الجدول (11) النتائج المتعلّقة بذلك.

جدول (11).

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال دعم رؤية المعلم مرتبة تنازليًا

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	22	تشجيع المعلم على تقييم النظم المدرسية وفق إشراف العمل المعرفي.	4.41	.732	مرتفع
2	21	تحسين اتجاهات المعلم نحو العمل المنظومي.	4.33	.732	مرتفع
3	20	تشجيع مبادرات المعلم في جانب نقد السلوك التنظيمي.	4	.988	مرتفع
4	19	بناء تصور مستقبلي معزز لدى المعلم في ضوء طبيعة العمل المدرسي.	3.99	.900	مرتفع
5	24	إكساب المعلم قدرات مدرسية في جانب المنظمة المتعلمة.	3.88	.856	مرتفع
6	23	إطلاع المعلم على طبيعة المهام التطويرية للنظام المدرسي.	3.88	.851	مرتفع
		كلي	**4.20**	**0.48**	**مرتفع**

يلاحظ من الجدول (11) أن مستوى إمكانية تطبيق إشراف العمل المعرفي لمجال دعم رؤية المعلم كانت مرتفعة، وبلغ المتوسط الكلي (4.20)، وانحراف معياري (0.48)، وحازت الفقرة رقم (22) "تشجيع المعلم على تقييم النظم المدرسية وفق إشراف العمل المعرفي." على أعلى متوسط حسابي بلغ (4.41) بانحراف معياري (0.73) وبنسبة مئوية (88%) ومستوى مرتفع، بينما حازت الفقرة رقم (23) "إطلاع المعلم على طبيعة المهام التطويرية للنظام المدرسي." على أقل متوسط حسابي بلغ (3.88) وانحراف معياري (0.84) وبنسبة مئوية (76%) ومستوى مرتفع.

المجال الخامس- دعم الأداء الفردي للمعلم:

تمّ حساب المتوسط حسابي والانحراف المعياري لجميع فقرات مجال الاساليب وللمجال ككل، ويبين الجدول (12) النتائج المتعلّقة بذلك.

جدول (12).

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى مستوى إمكانية تطبيق إشراف العمل المعرفي لمجال دعم الأداء الفردي للمعلم مرتبة تنازليًا

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	25	التقويم التكويني لمستويات الأداء الفردي.	3.04	.732	متوسط
2	28	نمذجة الكفاءة وفق مطالب تحسين الأداء الفردي.	3.04	.732	متوسط
3	27	توظيف الإشراف العيادي (الإكلينيكي) في معالجة المشكلات التدريسية.	2.99	.988	متوسط
4	30	الالتزام المهني بقرارات تطوير النظام المدرسي.	2.97	.900	متوسط
5	26	تعزيز القدرة على التدريب الذاتي لمهام الأداء الفردي.	2.96	.856	متوسط
6	29	دمج التقنية الحديثة في ممارسات تحسين الأداء الفردي.	2.84	.851	متوسط
		كلي	2.97	**0.48**	**متوسط**

يلاحظ من الجدول (12) أن مستوى إمكانية تطبيق إشراف العمل المعرفي لمجال دعم الأداء الفردي للمعلم كانت متوسطة، وبلغ المتوسط الكلي (2.97)، وانحراف معياري (0.54)، وحازت الفقرة رقم (25) "التقويم التكويني لمستويات الأداء الفردي" على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.04) بانحراف معياري (0.48) وبنسبة مئوية (60%) ومستوى متوسط، بينما حازت الفقرة رقم (29) "دمج التقنية الحديثة في ممارسات تحسين الأداء الفردي.." على أقل متوسط حسابي بلغ (2.84) وانحراف معياري (0.85) وبنسبة مئوية (56%) ومستوى متوسط.

ثانياً- النتائج المتعلّقة بالسؤال الثاني: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المشرفين التربويين نحو تطبيق إشراف العمل المعرفي باختلاف (المحافظة، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والتخصص)؟

للكشف عن وجود دلالة الفروق عند ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات تبعًا لمتغيّر المحافظة، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والتخصص تم استخدام نتيجة اختبار التباين المتعدد والجدول (13)

جدول (13):

تحليل التباين المتعدد (MANOVA) لمتغير المحافظة، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والتخصص على استبانة تطبيق إشراف العمل المعرفي وعلى كل مجال من مجالاته

مصدر التباين	المتغيرات التابعة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
المحافظة	المعرفة	3.049	4	0.762	1.018	0.404
	الأساليب	2.983	4	0.746	1.025	0.401
	التنفيذ	0.416	4	0.104	0.236	0.917
	دعم رؤية المعلم	0.736	4	0.184	0.782	0.541
	دعم الأداء الفردي للمعلم	0.608	4	0.152	0.504	0.733
التخصص	المعرفة	0.201	1	0.201	0.269	0.606
	الأساليب	0.162	1	0.162	0.223	0.638
	التنفيذ	0.51	1	0.51	1.157	0.286
	دعم رؤية المعلم	0.053	1	0.053	0.226	0.636
	دعم الأداء الفردي للمعلم	1.319	1	1.319	4.372	0.991
سنوات الخبرة	المعرفة	1.812	2	.906	1.210	0.304
	الأساليب	1.671	2	.835	1.148	0.324
	التنفيذ	2.051	2	1.026	2.328	0.105
	دعم رؤية المعلم	.169	2	.085	.359	0.700
	دعم الأداء الفردي للمعلم	.009	2	.004	.015	0.985
المؤهل	المعرفة	.210	1	.210	.281	0.598
	الأساليب	.113	1	.113	.155	0.695
	التنفيذ	.564	1	.564	1.279	0.262
	دعم رؤية المعلم	.719	1	.719	3.055	0.085
	دعم الأداء الفردي للمعلم	.475	1	.475	1.574	0.214
الخطأ	المعرفة	50.138	67	0.748		
	الأساليب	48.768	67	0.728		
	التنفيذ	29.523	67	0.441		
	دعم رؤية المعلم	15.774	67	0.235		
	دعم الأداء الفردي للمعلم	20.219	67	0.302		
الكلي	المعرفة	1021.861	97			
	الأساليب	1068.861	97			
	التنفيذ	1127.528	97			
	دعم رؤية المعلم	1214.278	97			
	دعم الأداء الفردي للمعلم	529.457	97			

يلاحظ من الجدول (13) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لجميع المتغيرات وعلى جميع المجالات.

ثالثاً- النتائج المتعلّقة بالسؤال الثالث الذي ينصّ على:

"ما المعوقات التي تواجه تنفيذ إشراف العمل المعرفي من وجهة نظر المشرفين التربويين بمنطقة الحدود الشمالية"؟ للإجابة عن هذا السؤال، فقد تمّ إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى المعوقات التي تواجه تنفيذ إشراف العمل المعرفي لكل فقرة والاستبانة ككل وتمّ ترتيب هذه الفقرات تنازليًا بحسب المتوسط الحسابي الذي حصلت عليه كل فقرة، والجدول (14) يوضح ذلك

جدول (14):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمعوقات التي تواجه تنفيذ إشراف العمل المعرفي مرتبة تصاعديا

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	9	ضعف مستوى فكر الشراكة المهنية التي تتطلبها الية إشراف العمل المعرفي.	1.99	1.186	منخفض
2	8	سيادة البيروقراطية الإدارية.	2.09	1.145	منخفض
3	1	ضعف مستوى معرفة المشرف التربوي بهذه الآلية.	2.14	1.280	منخفض
4	2	قلة الدورات التدريبية للمستجدات التربوية.	1.18	1.452	منخفض
5	3	إهمال تضمين دورات الإشراف التربوي العامة لمثل هذه النظريات الحديثة.	1.20	1.458	منخفض
6	4	مقاومة التغيير لدى بعض المشرفين التربويين.	1.25	1.232	منخفض
7	5	ازدحام جدول المشرف التربوي بالأعمال التقليدية.	2.79	1.292	متوسط
8	6	ضعف قناعة القيادة العليا بالعمل ضمن منظومة إشراف العمل المعرفي.	3.68	1.324	مرتفع
9	7	تصورات المعلم السلبية تجاه العمل الإشرافي.	3.69	1.598	مرتفع
		الكلي	**2.11**	**0.45**	منخفض

يلاحظ من الجدول (14)، إن المتوسطات الحسابية لفقرات الاستبانة تراوحت بين (1.99) كحد أدنى للفقرة (9) "ضعف مستوى فكر الشراكة المهنية التي تتطلبها آلية إشراف العمل المعرفي."، و(3.69) كحد اعلى للفقرة (7) "تصورات المعلم السلبية تجاه العمل الإشرافي." وهناك (6) فقرات أشارت إلى مستوى منخفض من المعوقات التي تواجه تنفيذ مهارات إشراف العمل المعرفي، بينما أشارت (1) فقرة إلى مستوى متوسط وفقرتان إلى مستوى مرتفع من المعوقات التي تواجه تنفيذ إشراف العمل المعرفي، وبشكل عام كانت المعوقات ذات تأثير منخفض بمتوسط عام قدره (2.11).

مناقشة النتائج:

أظهرت النتائج وجود إمكانية تطبيق إشراف العمل المعرفي بدرجة مرتفعة لأربعة مجالات هي دعم رؤية المعلم، والتنفيذ، والأساليب، والمعرفة، حيث يعزو الباحث هذا إلى أن المشرفين التربويين في منطقة الحدود الشمالية يرون أنفسهم أنهم يركزون في إشرافهم على تحسين عملية التعلم التعليم من خلال إشراك المعلمين في الأنشطة المدرسية المختلفة، ويعملون على تنمية وتطوير المعرفة المهنية لدى العاملين بالمدرسة بشكل عام والمعلمين بشكل

خاص، ويمارسون أساليب قد تعزز هذه الجوانب، وهو مؤشر على استشعارهم ضرورة تطوير العملية الإشرافية بما يتناسب مع متغيرات العصر، ومع توجهات رؤية المملكة 2030 والتي تدعم التغيير الإيجابي في الاتجاهات الحديثة؛ من خلال تحسين وتطوير البيئة الإدارية والتعليمية في المدراس، وتطوير الأنظمة المدرسية وإجراءاتها بما يكفل الجدية في العمل والانضباط في النظام التعليمي، والعمل على تعزز العدالة والمساواة، وفاعلية الأداء المتميز، كما أن هذه النتائج مؤشر أن لدى المشرفين التربويين الحماس نحو الدخول بمنظومة إشرافية متطورة، وهذا يدل على وجود قناعة لديهم بأن إشراف العمل المعرفي يقوم بدور حيوي بتحسين الأداء وفقا لنتائج دراسة عيسى وجمعة (Issan& Gomaa)

فيما أظهرت النتائج إمكانية متوسطة لتطبيق إشراف العمل المعرفي في مجال دعم الأداء الفردي للمعلم، وهذا قد يعود إلى ارتفاع نصاب المشرفين التربويين بالمعلمين، مما قد يؤثر سلبا على دعم مجال والأداء الفردي للمعلم لما يتطلبه ذلك من تقييم جوانب النظام المدرسي من خلال التدريب الفردي والإشراف الإكلينيكي وما يتطلبه ذلك من وقت مخصص لمعلم واحد، ومن تشخيص لنظام العمل المدرسي والبنية الاجتماعية للعاملين فيه، وتقديم مقترحات تخص إعداد العاملين وتطوير أدائهم بشكل فردي، وتطوير الخطة التدريسية، ورفع الكفاءة الأدائية للمعلمين، وتفعيل التقنيات الحديثة المساندة في العملية التعليمية، وهذا يتفق مع نتائج دراسة عبابنة (2007) التي أظهرت أن العاملين يمارسون ضوابط المدرسة كمنظمة تعليمية بدرجة متوسطة، وهي مرتبة على النحو التالي: التمكن الشخصي، التفكير النظمي، النماذج العقلية، الرؤية المشتركة، تعلم الفريق، كما يتفق مع نتائج دراسة الزايدي (2011).

كما أشارت النتائج لعدم وجود فروق دالة إحصائياً في إمكانية تطبيق إشراف العمل المعرفي تعزى لمتغير المؤهل العلمي، حيث يعزو الباحث هذا إلى أن المشرفين بمجملهم لديهم اهتمام بتطبيق مبادئ الإشراف المختلفة في العملية الإشرافية، وهذا مؤشر على وجود تعاون وتكامل بين المشرفين التربويين بمختلف مؤهلاتهم، ويعزز الاعتقاد بوجود تبادل المعلومة والتعاون، وأيضا يعزز الاعتقاد بأن المشرفين التربويين يمتلكون القدرة على تقييم النظام المدرسي وتحسين العلاقات بين الأفراد فيه، بالإضافة إلى تقييم إجراءات العمل المعرفي ضمن خطط ذات أهداف واضحة، وتقييم الجوانب الاجتماعية لدى العاملين في النظام المدرسي لتحقيق الرضا لديهم. فهم يهتمون بإظهار الدور الفعال للمشرف والإشراف التربوي من خلال التوجيه وإعداد وتطوير المناهج التعليمية وتدريب المعلمين وتزويدهم بالمعارف والعلوم التي تلزمهم في أداء مهام عملهم. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة عبابنة (2007)، ودراسة جده (2014) حيث أشارتا إلى عدم وجود فروق تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في إمكانية تطبيق إشراف العمل المعرفي تعزى لمتغير التخصص، حيث يعزو الباحث هذا إلى توافق في الأداء الاشرافي والاعداد في هذا المجال، مما يقلل من تأثير التخصص العلمي في إيجاد فروق بينهم في الرأي، وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة جده (2014) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص.

وأظهرت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في إمكانية تطبيق إشراف العمل المعرفي تعزى لمتغير سنوات الخبرة، حيث يعزو الباحث هذا إلى أن المشرف التربوي ذو سنوات الخبرة الطويلة لديه القدرة على التعامل مع المعلمين على اختلاف احتياجاتهم وبما يتلاءم مع خلفياتهم التعليمية ويراعي ظروفهم داخل المدرسة، كما أنهم يمتلكون القدرة على استخدام أساليب إشرافية تتلاءم مع قدرة المعلمين وإمكانياتهم وقد يكون لقرب المشرفين التربويين من بعضهم وتكامل أدائهم يؤدي الى استفادة مباشرة للمشرفين التربويين الأقل خبرة مما يقلل فرصة وجود فروق في الأداء، كما أن تعرضهم (المشرفين القدامى والاقل خبرة) للعديد من الدورات والبرامج التأهيلية المتقاربة يجعل مرحلة الإعداد للعمل الاشرافي شبه موحدة، حيث يلحق أي مشرف بعد تكليفه بدورة الإشراف التربوي بالإضافة إلى الدورات التدريبية المستمرة في مجال الإشراف التربوي والتي تتاح للجميع والاستفادة العلمية والعملية في مجال الإشراف الميداني من خلال الاحتكاك وتكامل الخبرات، وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة عبابنة (2007)، ودراسة جده (2014) اللاتي أشرن إلى عدم وجود فروق تبعاً لمتغيري سنوات الخبرة في ممارسة المدرسة الحكومية لخصائص المدرسة كمنظمة تعليمية.

وأشارت النتائج إلى أن ستة معوقات من أصل تسعة حازت على مستوى متدن لاستجابات المشرفين التربويين، حيث يعزو الباحث هذا سعي إدارة التعليم إلى مواكبة الاتجاهات الحديثة في إعداد المشرفين التربويين وتأهيلهم مهنياً، حيث تعمل إدارة التعليم باستمرار على تطوير وتحسين مستوى كفاءة المشرفين التربويين من ناحية شخصية ومهارية بما يتناسب مع احتياجات المجتمع التربوي، ومطالبه التنموية، ومواكبة التطورات العالمية المتسارعة، وأيضا تعمل على اختيار المشرفين التربويين من أجل إعدادهم للقيام بدورهم الريادي في تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المنشودة، والعمل على دعمهم بالتغذية الراجعة، والتكامل في الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية في العملية الإشرافية، وتحمل المسؤولية للمشرفين، وقد يكون لإدراك المشرفين التربويين للتحديات التي تواجه العملية التربوية في ظل تسارع العصر يجعلهم يتحمسون لتخطي العقبات، فيما أشارت النتائج إلى وجود معوق واحد حاز على درجة متوسطة والذي ينص على "ازدحام جدول المشرف التربوي بالأعمال التقليدية" وهذه نتيجة متوقعة ويعود ذلك لإرهاق المشرفين التربويين بالأعمال الإدارية اليومية والتي قد يتطلبها العمل الإداري ولكنها تؤثر في الأداء الفني للمشرف التربوي، كما أشارت النتائج لوجود معوقين حصلا على درجة مرتفعة، ونص الأول على "ضعف قناعة القيادة العليا بالعمل ضمن منظومة إشراف العمل المعرفي" وقد يعود ذلك إلى تمسك تلك القيادات بالعمل التقليدي من باب ضبط العمل الاشرافي باليات بيروقراطية حرصا على العمل اليومي بشكله التقليدي، وهذا قد لا يعبر عن توجه الوزارة الطموحة نحو التغيير والتطوير، والتحول نحو اشراف العمل المعرفي يتطلب دعم هذه القيادات وقناعتها وهذا ما أكدت عليه دراسة فولالز وشارب (Voulalas & Sharpe, 2005) من صعوبة الحصول على دعم من الموظفين والقيادات من أهم الأمور التي تمنع تحول المدارس لمجتمعات التعلم، فيما نص المعوق الاخر الذي حصل على درجة مرتفعة على "تصورات المعلم السلبية تجاه العمل الإشرافي" وهذا يعود إلى تصورات متوارثة ربما بين المعلمين أن المشرف التربوي ما هو إلا باحث عن الاخطاء ومتصيد لها، وتغيير هذه النظرة يحتاج لجهد من المشرف التربوي ومن قيادة العمل الإشرافي؛ لرسم صورة جديدة للمشرف التربوي على أنه خبير ومساعد للمعلم فيما يواجهه من صعوبات، ودعم ثقة المعلم بالمشرف في اطلاعه على كل السلبيات التي يواجهها في عمله التدريسي اليومي ليساعده كشريك وناقل خبرة، وهذا ما أشارت اليه دراسة كمال (2017) من أن مسؤولية المشرف تتمثل في

تشجيع العاملين على الابتكار والتجديد في عمليات التعلم والتعليم، والكشف عن حاجات المعلمين وتكوين علاقات إنسانية.

التوصيات:

بناءً على نتائج الدراسة، يوصى الباحث بما يلي:

- نشر فكرة إشراف العمل المعرفي بين المشرفين التربويين والمعلمين ومديري المدارس والقيادات في العمل التعليمي.
- تبني فكرة إشراف العمل المعرفي من قبل وزارة التربية والتعليم بعد تجهيز البنية الفكرية والتقنية بما يخدم رؤية المملكة 2030.
- تبني مفهوم التعليم المستمر للعاملين في المجال التعليمي من خلال الدورات التربوية التي تتضمن المستجدات التربوية.
- تشجيع المشرفين التربويين على حضور المؤتمرات التربوية التي تعقد داخل المملكة وخارجها.
- تعديل أفكار المقاومين للتغيير في إدارات التعليم والمدارس بفكرة إشراف العمل المعرفي.
- اجراء دراسة مماثلة لهذه الدراسة في مناطق اخرى من المملكة ومقارنة نتائجها بنتائج هذه الدراسة.
- إجراء دراسة لتقديم تصور مقترح لآلية تطبيق إشراف العمل المعرفي بما يتلاءم مع التعليم في بلادنا.

قائمة المراجع

أولا: المراجع العربية:

جده، علي (2014). *معوقات تحول المدارس الثانوية في محافظة صبيا لمجتمعات تعلم مهنية من جهة نظر مديري المدارس والمعلمين*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك عبد العزيز، جدة، السعودية.

رؤية المملكة العربية السعودية 2030 (2019). *التعليم ورؤية المملكة 2030*. تم الرجوع إليه بتاريخ 2020/5/2 من الموقع الالكتروني التالي: https://vision2030.gov.sa/

عبابنة، صالح (2007). *المدرسة الأردنية كمنظمة متعلمة: الواقع والتطلعات*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

كمال، حنان (2017). التحول نحو الأدوار المعاصرة للمعلم العربي في ضوء قيادة التغيير. *مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، 41* (2)، 70-140.

المشعان، وفاء (2019). *الدور الفعال للمشرف التربوي في ضوء رؤية 2030*. تم الرجوع إليه بتاريخ 2019/5/2 من الموقع الالكتروني التالي: http://www.jblnews.com/art/s/594

الزايدي، نور عواض (2011) توطين الإشراف التربوي في المدرسة كمجتمع تعلم مهني (تصور مقترح)، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

ثالثا: المراجع الأجنبية:

Agaoglu, E. (2006). The reflection of the learning organization concept to school of education. *Turkish online Journal of Distance Education- TOJDE,7*(1), 132-145.

Beer, M., Eisenstat, R. & Spector, B. (1990). Why change programs don't produce change. *Harvard Business Review, 68* (6), 158-66.

Blacklock, P. (2009). *The five dimensions of professional learning communities in improving exemplary Texas elementary schools: A descriptive study*. Ph.D dissertation in education, university of Northern Texas.

Choo, C. (2000). Working with knowledge: How information professionals help organizations manage what they know. *Library Management, 21*(8), 395-403.

Drucker, P. (1991). The new productivity challenge. *Harvard Business Review 69* (6), 69-79.

Duffy, F. (2007). *Dream! create! sustain!: Mastering the art & science of transforming school systems (learning systemic school improvement)*. London: Rowman & Littlefield.

Duffy, F. (1997). Knowledge work supervision: Transforming school systems into high performing learning organizations. *International Journal of Educational Management, 11*(1), 26–31.

Duffy, F. (1996). *Designing high performance schools: A practical guide to organizational reengineering*. Delray Beach: Lucie Press.

Dufour, R.and Eaker , R (1998).*Professional Learning Communities at work :best practices for enhancing student achievement* .Alexandria ,VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Garvin, D. A. (1993). Building a learning organization, *Harvard Business Review,* July-August 1993, 78-91.

Glanz, J. & Zepeda, S. (2016). *Supervision: New perspectives for theory and practice.* London: Rowman & Littlefield.

Goh, S. (2003). Improving organizational learning capability: Lessons from two case studies. *The Learning Organization, 10*(4), 216-227.

Issan, S. & Gomaa, N. (2010). knowledge work supervision: Transforming Omani schools into learning organizations. *International Journal of Educational Leadership Preparation, 5* (2), 1-13.

Kotter, J. (1995). Leading change: Why transformation efforts fail. *Harvard Business Review*, March-April1995, 59-67.

Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation*. New York: Oxford University Press.

North, K. & Gueldenberg, S. (2011). *Effective knowledge work: Answers to the management challenges of the 21st century*. Bingley: Emerald Group Publishing Limited.

Sarkar Arani, M., Shibata, Y. & Matoba, M. (2007). Delivering Jugyou Kenkyuu for reframing schools as learning organizations: an examination of the process of Japanese school change. *Nagoya Journal of Education & Human Development, 3*, 25-36.

Senge, P. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday.

Voulalas, Z. & Sharpe, F. (2005). Creating schools as learning communities: Obstacles and processes. *Journal of Educational Administration, 43*(2), pp. 187 - 208.

Ward, A. & Stewart. T. (1994). Your company's most valuable asset: Intellectual capital. *Fortune, 30* (7), 68-74.

Wong, W. & Radcliffe, D. (2000). The tacit nature of design knowledge. *Technology Analysis & Strategic Management, 12* (4), 493-512.