جامعة عمّان العربية للدراسات العليا
كلية الدراسات التربوية العليا
قسم المناهج وطرق التدريس

مستوى فهم مشرفي العلوم لخصائص منهاج العلوم للمرحلة الأساسية في الأردن وعلاقته بكيفية تفاعلهم مع معلمي العلوم

أطروحة دكتوراه

إعداد

إياد عبد الحليم محمد النجار

إشراف

الأستاذ الدكتور عمر حسن الشيخ

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات منح درجة دكتوراه الفلسفة تخصص مناهج العلوم وطرق تدريسها في كلية الدراسات التربوية العليا في جامعة عمان العربية للدراسات العليا

2005

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

نوقشت هذه الأطروحة وأجيزت بتاريخ 2005/8/10

أعضاء لجنة المناقشة:		التوقيع
1) الأستاذ الدكتور عايش زيتون	رئيساً	.....
2) الأستاذ الدكتور عادل أبو العز	عضواً	.....
3) الدكتور طلال الزعبي	عضواً	.....
4) الأستاذ الدكتور عمر حسن الشيخ	عضواً ومشرفاً	.....

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

شكر وتقدير

(من لا يشكر الناس لا يشكر الله)

أتقدم بالشكر الجزيل إلى العّلامة الفاضل، صاحب العطاء المتواصل، أستاذي الدكتور عمر الشيخ، على جهده ووقته وصبره وتوجيهاته مما كان له الأثر الأكبر في تحسين هذه الرسالة، وأنا أعلم أني ما وفيتك حقك، ويكفيك أن الله وملائكته وجميع خلقه تصلي على معلم الناس الخير، فجزاك الله خيراً.

و يسرني أن أتقدم بالشكر الجزيل إلى أساتذتي الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة على تفضلهم بالمناقشة.

كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى جميع المعلمين والمشرفين ولجنة المحكمين، لتعاونهم في إخراج هذه الأطروحة على الوجه المطلوب، وكل من ساعد وساهم في تسهيل إجراءات هذه الدراسة.

وأخيراً، شكري الدائم إلى أهلي: أمي وأخواتي وإخوتي على مساندتهم ودعمهم اللا محدود لي لأنجز هذه الرسالة، لكم جميعاً خالص شكري، وجزاكم الله خيراً.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الإهــداء

أهدي هذا العمل المتواضع إلى:

* سيدي وحبيبي محمد رسول الله - صلى الله عليه وسلم -

* الشهداء في سبيل الله - متّم ليحيى غيركم بعزة وكرامة -

* أبي - رحمك الله-

* أمي - حباً و وفاءً-

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فهرس المحتويات

شكر وتقدير ..... ج
الإهــداء ..... د
فهرس المحتويات ..... هـ
فهرس الجداول ..... و
فهرس الملاحق ..... ز
الـخـلاصــة ..... ح
ABSTRACT ..... ي
الفصل الأول مشكلة الدراسة وخلفيتها 1
مقدمة 1
هدف الدراسة وأسئلتها: 14
تعريف المصطلحات: 15
محددات الدراسة: 16
أهمية الدراسة: 17
الفصل الثاني الأدب النظري والدراسات السابقة 19
أولاً: الأدب النظري 19
ثانياً: الدراسات السابقة: 37
الفصل الثالث الطريقة و الإجراءات 52
مجتمع الدراسة: 52
عــيــنة الدراسة: 52
أدوات الدراسة: 53
تصميم الدراسة وإجراءاتها: 58
الفصل الرابع تحليل البيانات والنتائج 62
الفصل الخامس مناقشة النتائج والتوصيات 110
الـمـراجــع 117
الـمــلاحــق 127

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فهرس الجداول

رقم الجدول	الموضوع	الصفحة
1	توزيع أفراد عينة الدراسة في مديريات محافظة العاصمة	53
2	أعداد ونسب مشرفي العلوم حسب إجاباتهم التي يتعارض معظمها مع خصائص منهاج العلوم للمرحلة الأساسية	67
3	الموضوعات التي تناولها مشرف العلوم مع المعلم في اللقاء الإشرافي	81
4	طبيعة العلاقة بين مشرفي ومعلمي العلوم من وجهة نظر المعلمين	93
5	أدوار مشرفي العلوم من وجهة نظر المعلمين	97

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فهرس الملاحق

رقم الملحق	الموضوع	الصفحة
أ	أعداد مشرفي العلوم، وتخصصاتهم، وخبراتهم، وتوزيعهم في مديريات التربية في محافظة العاصمة عمّان 2004/2003	136
ب	استبانة فهم مشرفي العلوم لخصائص منهاج العلوم للمرحلة الأساسية	137
ج	صحيفة المقابلة مع معلمي العلوم الذين تمت زيارتهم من قبل مشرف العلوم	142
د	صحيفة المقابلة مع عينة معلمي العلوم (Focus group)	145
هـ	عينة من لقاء إشرافي لمشرف يمتلك فهماً عالياً لخصائص منهاج العلوم للمرحلة الأساسية	148
و	عينة من لقاء إشرافي لمشرف يمتلك فهماً غير عالٍ لخصائص منهاج العلوم للمرحلة الأساسية	152

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الـخـلاصــة

مستوى فهم مشرفي العلوم لخصائص منهاج العلوم للمرحلة الأساسية في الأردن وعلاقته بكيفية تفاعلهم مع معلمي العلوم

الطالب: إياد عبد الحليم محمد النجار

المشرف: الأستاذ الدكتور عمر حسن الشيخ

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء مستوى فهم مشرفي العلوم لخصائص منهاج العلوم للمرحلة الأساسية في الأردن وعلاقته بكيفية تفاعلهم مع معلمي العلوم، وعلى وجه التحديد فإنها حاولت الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1) **ما مستوى فهم مشرفي العلوم لخصائص منهاج العلوم للمرحلة الأساسية في الأردن ؟**
2) **كيف يتفاعل مشرفو العلوم مع معلمي العلوم ومعلماته في الأردن ؟**

ويتضمن هذا السؤال:

- ما مضمون تفاعل مشرفي العلوم مع معلمي العلوم ومعلماته؟

- ما أساليب تفاعل مشرفي العلوم مع معلمي العلوم ومعلماته؟

3) **ما علاقة فهم مشرفي العلوم لخصائص منهاج العلوم للمرحلة الأساسية بكيفية تفاعلهم مع معلمي العلوم ومعلماته في الأردن ؟**

وقد تكونت عينة الدراسة من جميع مشرفي العلوم في مديريات تربية العاصمة، عمان، وعددهم (14) مشرفاً.

وقد استخدمت في هذه الدراسة أربع أدوات: استبانة لقياس فهم مشرفي العلوم لخصائص منهاج العلوم للمرحلة الأساسية، وملاحظة اللقاء الإشرافي بين المشرف والمعلم،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وصـــحيفـة مقابلة مع معلم العلوم الذي زاره المشرـــف، وصـــحيفة مقابلة مع جميع معلمي العلوم في المدرسـة التي زارها المشرف، والتي سـمح وقتهم بذلك، باعتبارها مجموعة تركيز من معلمي العلوم. وتم تصـميم صـحيفتي المقابلة لتوضـحا مضـمون تفاعل المشرف مع المعلم، والأسلوب الذي مارسه المشرف في هذا اللقاء .

وتم جمع البيانات في اللقاء الإشرافي والمقابلات باسـتخدام جهاز تسـجيل، ومن ثم اسـتخلصـت النقاط المتضمنة في كل مقابلة، ثم تم تصنيفها في موضوعات وتحليل البيانات استقرائياً.

وقد بينت نتائج هذه الدراســة أن معظم مشرــفي العلوم في عينة الدراســة لم يمتلكوا فهماً عميقاً لخصـائص منهاج العلوم للمرحلة الأساسية. كذلك أظهرت النتائج أن تفاعل مشرفي العلوم تميز بالسطحية والسـلبية، من حيث مضـمون اللقاء الإشرافي، وأسـلوب المشرف في التفاعل مع المعلم، فمن حيث مضمون اللقـاء فقـد تركز في تنـاول جزئيـات الســلوك التعليمي التعلمي البارزة على الســطح، بعيداً عن النظرة التحليليـة الشــاملـة إلى الموقف التعليمي التعلمي، كما أن اللقـاء لم يتناول موضــوعات هامة بنوع من النقـاش العميق والتحليل الموضــوعي مثل كيفية تحســين تعلم الطلبة، وكيفية مراعاة الفروق الفردية، وإبراز خصـائص منهاج العلوم، والأهداف التربوية في مسـتوياتها العليا، والنمو المهني، ومن حيث سـلبية اللقاء فقد كان خطياً وفي اتجاه واحد مصـدره المشرف غالباً، ويستجيب المعلم للملاحظات شكلياً وفي جو متوتر، ولم تؤثر هـذه الملاحظات في تحســين تدريســه وتطوير أفكاره، كذلك لم يعطِ المشرــف اهتماماً بالعلاقات الإنســانية، ولم يُشــعر المعلمين بروح الفريق والزمالة والتعاون معاً لتحقيق الهدف، فقد كان رسمياً ومفتشاً ومقوّماً بيروقراطياً لا يعطي فرصة للمعلمين ليتواصلوا معه.
كذلك أظهرت الدراسـة أنه لم توجد علاقة واضحة بين فهم مشرفي العلوم لخصائص منهاج العلوم للمرحلة الأساسية وكيفية تفاعلهم مع معلمي العلوم.

وقد أوصـت الدراسـة بدعم قسـم الإشراف مادياً ومعنوياً بهدف تطويره جذرياً، والعمل على ربط الإشراف التربوي بتطوير المدرسـة الأردنية لتكون مدرسـة جودة، وقدمت مجموعة من التوصيات الأخرى من شأنها تطوير الإشراف التربوي بشكل عام وإشراف العلوم بشكل خاص.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ABSTRACT

Science Supervisors' Understanding of the Main Characteristics of the Basic stage Science Curriculum in Jordan and it's Relation to their Interaction with Science eachers

Prepared By: Eiad Abdulhalim M. AL-Najjar

Supervised By: Prof. Omar Hasan Al-Sheik

The study aimed at answering the following questions:

1- What is the level of supervisors' understanding of the main characteristics of science curriculum for the basic stage in Jordan?

2- How do science supervisors interact with the science teachers? This question was branched into two questions as follows:

a- What is the significance of interaction between supervisors and teachers?

b- What are the modes of interaction between supervisors and teachers?

3- What is the relation between supervisor's level of understanding of the curriculum and his mode of interaction with science teachers?

The study sample contained all fourteen science supervisors in the capital Amman district.

Four data collection methods were used in the study.

The first to measure supervisors' understanding of the main characteristics of science curriculum for the basic stage; a questionnaire was used to measure such understanding.

Secondly, the researcher observation to the supervision meeting.

Thirdly, the researcher interviewed a science teacher (who was interviewed earlier by supervisor) and he was presented with Interview schedule.

Lastly, Focus group of science teachers were also interviewed and presented with the Interview schedules which were designed to clarify the substance of supervisor- teacher interaction

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

Data were recorded using a tape- recorder, key points were classified categorically, and data were analyzed by using Inductive analysis.

The results of this study showed that the majority of science supervisors didn't possess deep understanding of the main characteristics of the science curriculum for the basic stage. Furthermore, the study showed that supervisor-teacher interaction was negative and superficial in terms of content and method; the meeting was shallow and dealt with fragments of the obvious educational behavior faraway from the comprehensive analytical view. On the other hand, the negativity of the meeting was prevalent in the following: the meeting was linear and supervisors-oriented, and the teacher responded to comments pretentiously amid tense atmosphere. The meeting was formal and bureaucratic.

The study also showed that there isn't a clear relation between supervisors' understanding of the curriculum and their interaction with teachers.

In conclusion, the study recommended that supervision department should receive additional moral and material support which will develop it drastically. Moreover, it was recommended that educational supervision should be connected to the development of Jordanian schools in order to improve the quality of education. Finally, different recommendations were presented which aim to improve the educational supervision.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وخلفيتها

مقدمة

اكتسب مشرف العلوم أهمية خاصة في البحث التربوي، إلى درجة مطالبة بعض الباحثين بضرورة وجود قسم خاص بإشراف العلوم، وقد تعزى هذه الأهمية إلى خصوصية منهاج العلوم الذي تميز بمميزات عديدة سنتطرق إليها فيما بعد، وهذا الاهتمام بالإشراف في مجال العلوم ليس حديثاً، فنجد (Harbeck , 1976) يبرز خصائص مشرف العلوم الذي يتميز عن غيره من المشرفين. كذلك انتقد (الخليلي والصباريني ، 1989 ؛ الخليلي وسلامه ، 1989 ؛ عقيل ، 1990 ؛ علي ، 1990 ؛ Voss , 1983) ندرة الأبحاث والدراسات الخاصة بالإشراف التربوي في مجال العلوم، وطالبوا بإجراء العديد من الأبحاث في هذا المجال، لتميزه وخصوصيته عن مجالات الإشراف الأخرى.

يؤيد ذلك دراسة (Harmon , 1978) التي أشارت إلى أن مشرف العلوم شخص مهم جداً في مجال التربية العلمية، وأن وظيفته قديمة ومتميزة ومُشار إليها في الأدب السابق، وطالبت بضرورة وجود قسم إشراف خاص به. كما قام قسم الإشراف في رابطة معلمي العلوم الوطنية (NSTA) بالعديد من الدراسات حول الإشراف في مجال العلوم، وخصوصية مشرف العلوم، وبحثت في أدواره ومهماته (Modrazo & Motz, 1983).

والسؤال الذي يطرح نفسه، من أين اكتسب مشرف العلوم هذه الخصوصية؟ ولماذا طالب العديد من التربويين بوجود قسم خاص بإشراف العلوم؟ وهل لطبيعة منهاج العلوم، والنظرة الحديثة للعلم، والتصورات الحديثة حول مفهوم التعليم والتعلم، تأثير في مشرف العلوم؟

اتسمت مناهج العلوم الحديثة بخصائص معينة انبثق معظمها من النظرة الحديثة لطبيعة العلم حيث يُرى العلم بحسب النظرة الحديثة لطبيعته على أنه نشاط إنساني خلاق، وأنه ليس بناءً معرفياً فقط وإنما هو أيضاً الطرق العلمية التي بها يتم التوصل لهذا البناء المعرفي، وبفضل هذه النظرة الحديثة لطبيعة العلم، بدأ الاهتمام بطرق البحث والاستقصاء و

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أصبح تحصيل هذه الطرق لا يقل قيمة عن تحصيل البناء المعرفي، وأن المعرفة العلمية رغم تعدد أشكالها هي نتاج الاستقصاء والبحث العلمي وكان طبيعيا أن تصمم مناهج العلوم الحديثة بحيث تكشف عن طبيعة العلم هذه، وبالتالي فقد وضعت لهذه المناهج أهداف تنسجم معها. ولكي تتحقق هذه الأهداف وضعت معايير مناسبة لاختيار المحتوى، كما تم تبني سيكولوجية مناسبة لتعلم العلوم وتعليمها. وقد استندت هذه المناهج إلى المبادئ والتعميمات النفسية المستمدة من المدرسة المعرفية التي تنظر إلى التعلم على أنه بناء الخبرات وتنظيمها في ضوء استراتيجية معينه يتبناها المتعلم الذي يقوم بدور المكتشف الذي يتوصل بنفسه إلى المعرفة العلمية، فهو الذي يقوم بالأنشطة المختلفة كي يتمكن من بناء المفاهيم في ذهنه وربطها بالبناء المفاهيمي الذي يمتلكه ثم يوسع هذه المفاهيم بمزيد من الأنشطة، كما أنه هو الذي يقوم بالتقويم الذاتي لعملية تعلمه (الشيخ ، 1973).

ولمّا كان المفهوم العلمي هو وحدة بناء الخبرة، فقد اهتمت مناهج العلوم الحديثة بالمفاهيم العلمية، وبالتالي اعتمدت المفاهيم العلمية محاور لبناء منهاج العلوم، حيث يعدّ المنهاج المفاهيم العلمية الكبيرة أساس المعرفة العلمية. فهي سلسلة متصلة من المفاهيم الجزئية التي تنبثق عن التجارب والمشاهدات التي تتدرج في العمومية والتجريد. ويظهر بذلك تركيب المعرفة العلمية واتصالها وتكاملها العضوي وهو يُظهر أن المعرفة العلمية لا تنمو بالإضافة وإنما بالتراكم والتطوير، وقد سمح اختيار المفاهيم الكبيرة واعتمادها أساساً للمعرفة العلمية بتنظيم فعال لمناهج العلوم المدرسية يكشف عن طبيعة العلم الحديث. وبموجب هذا التنظيم يتحدد ترتيب الحقائق والمفاهيم والقوانين العلمية التي تُعطى في المنهاج، وبحسب هذا التنظيم فلا تعطى إلا الحقائق التي ينظمها المفهوم المندرج تحت الخطة المفاهيمية.

وفيما يتعلق بمصادر التعلم، فقد تميزت مناهج العلوم الحديثة بتوفيرها مصادر ووسائل تعين المعلم على التدريس والطالب على التعلم. وقد نحت هذه المناهج منحى تكاملياً، فبالإضافة إلى الكتاب المدرسي تتضمن هذه المناهج دليل المعلم، ودليل التجارب، والأدوات والأجهزة المخبرية، والشرائح والأفلام التعليمية، والكتب المرجعية، وكذلك مجموعة من مشكلات بحثية للطلبة، وتشكل هذه العناصر بمجموعها ما يسمى بالرزمة التعليمية Instructional package . وبذلك يتبين أن هذه المناهج توفر أوساطاً للتعلم والتعليم تتناسب وطبيعة هذه المناهج (الشيخ ، 1973).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ونتيجة لذلك تطورت استراتيجيات التعلم والتعليم، حيث يعدّ الاستقصاء و الاكتشاف الموجهان من أنسب الأساليب لتعلم المفاهيم العلمية، وتنمية المهارات والاتجاهات العلمية المرغوب فيها بالإضافة إلى العمل المخبري بجميع أنواعه، وأسلوب الاستقراء في تكوين المفاهيم العلمية من خلال تقديم مشاهدات مناسبة في حالات مختلفة متصلة بالمفهوم العلمي، وكذلك المناقشة بجميع أنواعها، والقراءة الذاتية في موضوعات متصلة بالمفهوم العلمي، أي أن التركيز يكون على المفاهيم وطرق الاستقصاء العلمي والتلاحم بينها، وترى مناهج العلوم الحديثة أنه لبناء المفاهيم بشكل سليم يجب مراعاة ما يلي:

- يزيد احتمال تكون المفهوم في ذهن الطالب عندما يستخدم المعلم أنشطة تعليمية مختلفة، ذات ارتباط بالمفهوم فيستخدم أمثلة مناسبة، وعروضاً عملية، حيث يحتاج بناء المفهوم أكثر من نشاط.
- لتمكين الطالب من بناء المفهوم ينبغي مساعدته للحصول على خلفية معرفية ذات علاقة بالموضوع.
- التجارب التي يُخطط لها جيداً توفر وسطاً مناسباً لبناء المفهوم العلمي في ذهن الطالب، فهذه التجارب تزود الطالب بخبرات محسوسة وتتطلب منه أن يركز انتباهه للحصول على المشاهدات ولتحويل المشاهدات إلى بيانات، ثم تقديم التفسيرات العلمية، وهذا قد يستدعي إجراء تجارب جديدة وهكذا، فالمنحى هنا هو منحى استقصائي

(الشيخ ، 1973 ؛ NSTA , 1993).

كذلك تعدّ مناهج العلوم الحديثة الطالب عنصراً نشطاً في عملية التعلم، فهو المكتشف الذي يتوصل بنفسه إلى المعرفة العلمية، وهو الذي يقوم بالأنشطة المختلفة، وبالتالي يتمكن من بناء المفاهيم في ذهنه، ثم بمزيد من الأنشطة يوسع هذه المفاهيم، كما أنه يقوم بالتقويم الذاتي لعملية تعلمه، الأمر الذي يثري في النهاية تعلمه.

وينبغي الإشارة هنا إلى أن دور الجانب العملي في تدريس المناهج الحديثة لا يقتصر على الدور التوضيحي، وإنما يتعداه إلى الدور البحثي والاستقصائي الذي يتعلم فيه الطلبة طرق البحث والاستقصاء العلمي ويحصل من خلاله على المفاهيم والقوانين المناسبة، فالجانب العملي هنا لا ينفصل عن الجانب النظري، وإنما يمهد له وينبثق عنه، ويتفاعل معه تفاعلاً متبادلاً مثمراً، كما أن مناهج العلوم أصبحت وثيقة الصلة بالمجتمع، فالمجتمع يتطور بتأثير العلم وتقنياته، كما أن العلم ينمو ويترعرع بتأثير الظروف والاتجاهات السائدة في المجتمع، بمعنى أن هناك تفاعلاً تبادلياً بين العلم والمجتمع، ونتيجة لهذا التفاعل من جهة، وحاجة المتعلم ليتعلم العلوم ويطبقها في عصر يتميز بالعلم والتكنولوجيا

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

من جهة أخرى، ظهرت حركة تربوية علمية جديدة في تدريس العلوم ركزت على منحى: العلم-التكنولوجيا- المجتمع STS، ثم تطورت حتى شملت الاهتمام بالبيئة والمحافظة عليها STSE ، ولضمان تحقيق ما سبق، فإن ذلك يتطلب: إعادة التفكير، وإعادة البناء، وإعادة التنظيم، ومراجعة البرامج التربوية والمناهج العلمية، وهذا يعني إعادة النظر في تعديل الأهداف والغايات المنشودة لتدريس العلوم، وكذلك إعادة النظر في التربية العلمية على مختلف المستويات والمسؤوليات من متخذي القرارات، ومشرفي العلوم إلى معلمي العلوم أنفسهم (الشيخ ، 1973 ؛ Yager , 1993).

كذلك نجد أن منهاج العلوم للمرحلة الأساسية في الأردن قد تأثر بالخصائص العامة لمناهج العلوم الحديثة، لذلك كان من الطبيعي أن يكون لهذا المنهاج خصائص يشترك بها مع خصائص مناهج العلوم العالمية، فنجد أن هذا المنهاج يركز على النظرة الحديثة لطبيعة العلم، وبالتالي على التلاحم بين المعرفة العلمية وطرق البحث والاستقصاء، كما يركز هذا المنهاج على المفاهيم العلمية واعتماد التتابع في عرض المفاهيم، ولقد قام الباحث بمراجعة وثيقة الخطوط العريضة لمنهاج العلوم للمرحلة الأساسية، وكذلك كتب العلوم المختلفة لهذه المرحلة، وأدلة المعلمين، والأنشطة العملية التي يتضمنها المنهاج، و الفقرات الآتية تكشف النقاب عن أهم خصائص منهاج العلوم للمرحلة الأساسية في الأردن:

ففيما يتعلق بنظرة المنهاج إلى العلم، فإن المنهاج ينظر إلى أن المفاهيم العلمية على أنها لُحمة المعرفة العلمية وسداها، كما يُبرز المنهاج العلم على أنه نشاط إنساني خلاّق، ويحرص المنهاج على تقديم المعرفة العلمية على أنها معرفة دينامية متجددة ومتطورة، وهي رغم تعدد أشكالها، نتاج الاستقصاء والبحث العلمي.

وفيما يخص أهداف المنهاج، فإن المنهاج يسعى إلى تنمية قدرات الطلبة في الاعتماد على النفس في فهم العلوم. كما يعدّ المنهاج التربية العلمية ضرورية لتلبية حاجات المتعلم الأساسية. كما يتوجه المنهاج للاستفادة من البيئة المحلية، بمعنى تنمية القدرة على فهم البيئة والتعامل معها بحكمة ورشاد. ويسعى المنهاج إلى تعميق الإيمان بالله من خلال التبصر في الكون ومعرفة القوانين التي تحكمه، وكذلك التعريف بالتراث العلمي العربي والإسلامي وفهمه من أجل بناء ثقة الأمة في ذاتها، وتلبية حاجات المجتمع الأردني وتعزيز إمكانيات تطوره وتقدمه الحضاري. و يهدف المنهاج -أيضاً- إلى إلمام الطلبة بالحقائق والمفاهيم العلمية بصورة وظيفية، وتنمية التفكير الناقد التحليلي،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وفهم التـأثير المتبـادل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة، وتكوين الفرد الذي يمتلك سـمات عقلية ونفسـية كتلك التي يمتلكها العالِم، وتزويد الطلبة بثقافة علمية واسـعة، وقاعدة علمية متينة، تمكنهم من التفاعل بصـورة فعّالة مع عالمهم ومجتمعهم، ومتابعة التحصـيل العلمي في الحقول المختلفة، وإكسـاب الطلبة قيماً واتجاهات واهتمامات علمية مناسـبة، و مهارات عقلية وعملية من خلال اسـتخدام عمليات العلم المختلفة.

وفيما يخص مضمون المنهاج، فإن المنهاج يكون على شكل رزمة تعليمية متكاملة تتضمن بالإضافة إلى الكتاب المقرر الوسائل التعليمية المختلفة (شفافيات، أفلام، لوحات...)، ومبني حول المحاور التالية: جسم الإنسـان وصـحته، والعلم والتقانـة، والكائنات الحية وبيئاتها، وكوكب الأرض والغلاف الجوي، والمادة والطاقة، والمجموعة الشمسية والكون. ويرى المنهاج أن المتعلم ينظم معلوماته التي يستقبلها وفق البناء المفاهيمي الذي يمتلكه، فإذا كان هذا البناء واضـحاً ومنظماً فإن التعلم يسـهل ويزيد الاحتفاظ به. كذلك يسـتخدم المنهاج الأسـلوب اللولبي في بناء المفاهيم، بأن يكرر عرض المفهوم في مسـتويات مختلفة، مع تقدم الطالب في الدراسـة. كما يعدّ المنهاج دور الجانب العملي غير مقتصر على الدور التوضـيحي، وإنما يتعداه إلى الدور البحثي والاسـتقصـائي، الذي يتعلم الطالب فيه طرق البحث العلمي، ويحصل من خلاله على المفاهيم والقوانين. فالجانب العملي لا ينفصل عن الجانب النظري وإنما يتفاعل معه.

وفيما يخص اسـتراتيجيات التعليم والتعلم، فإن المنهاج يعدّ الاعتماد على خبرات الطلبة السابقة أمراً لا بد منه في بناء المفاهيم الجديدة. كما يعدّ المنهاج الطالب عنصراً نشطاً في عملية التعلم، إذ إن دوره هو دور المكتشف الذي يتوصل بنفسه إلى المعرفة العلمية، وهو الذي يقوم بالأنشطة المختلفة، كي يتمكن من بناء المفاهيم بنفسـه، ثم يوسـع هذه المفاهيم بمزيد من الأنشـطة، والرجوع إلى مراجع مناسـبة تتصـل بـالمنهاج، كما أنه هو الذي يقوم بالتقويم الذاتي لتعلمه. أما دور المعلم فهو الموجه لعملية تعلم الطالب، حيـث يصـمم المواقف التعلمية ويوجه النقاش والأنشـطة، كما يوفر مصـادر التعلم المختلفة للطلبة، ويفترض المنهـاج أن تشـويق الطـالـب للتعلم يزداد من خلال تلبيـة حـاجاته العقلية، كالرغبة في الاطلاع والبحث والاسـتفسار. كما يؤكد المنهاج مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة بتنويع الأساليب والنشاطات بما يتلاءم وقدرات الطلبة الجسـمية والنفسية والعقلية. ويؤكد المنهاج أن يُراعى في اختيار الوسائل التعليمية ما يلي: اعتماد الوسـائل البسـيطة، والاسـتفادة من الأدوات والخامات الموجودة في البيئة في صـنع أجهزة تعليمية،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وعدّ الوسائل التعليمية جزءاً لا يتجزأ من منهاج العلوم. ويوصي المنهاج باستخدام مجموعة من أساليب التدريس منها: أسلوب الاستقصاء و الاكتشاف الموجه، وأسلوب الاستقراء في تكوين المفاهيم العلمية من خلال تقديم مشاهدات مناسبة في حالات مختلفة متصلة بالمفهوم العلمي، والعمل المخبري بجميع أنواعه، والمناقشة التي يقودها المعلم ويشارك فيها الطالب، والعروض والمشاهدات، والقراءة الذاتية في موضوعات متصلة بالمفهوم العلمي.

وفيما يخص التقويم، فإن المنهاج يعدّ التقويم جزءاً أساسياً من عملية التعلم هدفه تحديد مقدار ما يتحقق من الأهداف التربوية المطلوبة ويتناول تقدير درجة تمثل الطلبة للمعرفة العلمية وقدرتهم على استخدامها في المواقف المختلفة، ودرجة تمثل الطلبة للقيم والاتجاهات والميول العلمية ومشاركتهم في النشاطات العلمية، ودرجة امتلاك الطلبة للمهارات المتعلقة بالعمليات العلمية المختلفة، وقدرة الطلبة على تحليل المشكلات الحياتية باستخدام المنهج العلمي (منهاج العلوم وخطوطه العريضة في مرحلة التعليم الأساسي ، 1991).

بناءً على ما سبق، وبعد مناقشة مفهوم العلم وبنيته، وتأثر مناهج العلوم بهذه النظرة الحديثة، ومناقشة الخصائص التي تُميز هذا المنهاج عن غيره، فإن أسئلة تطرح نفسها، من بينها: هل يحتاج مشرف العلوم أن يفهم خصائص منهاج العلوم؟ وهل خصائص مناهج العلوم ومنها طبيعة العلم واضحة في أذهان مشرفي العلوم ومعلميهم؟ وما انعكاسات ذلك الفهم والوضوح على الممارسات الإشرافية لمشرفي العلوم؟ وعلى الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم؟

يحتاج مشرف العلوم أن يفهم خصائص منهاج العلوم لأسباب منها أنه قد يؤثر هذا الفهم في سلوكه الإشرافي، وفي أساليبه الإشرافية، وقد يساعدنا معرفة مستوى فهم المشرفين لخصائص المنهاج في توضيح كيفية ممارسات مشرفي العلوم مع معلمي العلوم، التي يجب أن تتميز عن غيرها من الممارسات الإشرافية، متأثرة بفهمهم العالي لخصائص مناهج العلوم، ويمكن من خلال وصف مستوى فهم مشرفي العلوم لخصائص مناهج العلوم تفسير الخلل الواضح في دور مشرفي العلوم في تحسين تدريس العلوم، في ضوء النظرة الحديثة لطبيعة العلم، كما أن الدراسات المحلية حول فهم مشرفي العلوم لخصائص المنهاج قليلة، وهنا تأتي هذه الدراسة كخطوة على طريق الإصلاح التربوي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ومن هذه الأسباب كذلك أن لمشرف العلوم دوراً مهماً في تطوير المناهج ومتابعة تنفيذها، ومساعدة المعلمين على تنفيذها كما هو مخطط لها، فعليه أن يفهم خصائص المنهاج أولاً ليساعد المعلمين على تنفيذها. وفيما يأتي توضيح لهذه الأسباب التي تعدّ من المبررات المقنعة لهذه الدراسة.

لمّا كان السلوك التعليمي لمعلمي العلوم يتأثر إلى حد كبير بمدى فهمهم لطبيعة العلم، وخصائص المنهاج، فقد اهتم الباحثون في تدريس العلوم بدراسة مستوى فهم معلمي العلوم لخصائص المنهاج، وطبيعة العلم، وانعكاسات ذلك الفهم على ممارساتهم التدريسية. وتذكر أدبيات الموضوع أن طبيعة العلم وخصائص منهاج العلوم غير واضحة في أذهان الكثيرين من معلمي العلوم الذين يقومون بتدريس المراحل التعليمية المختلفة، وأن هذا الفهم الضعيف يؤثر بدرجة كبيرة في سلوكهم التعليمي وممارساتهم التدريسية، فقد بينت بعض الدراسات أن فهم معلمي العلوم لخصائص المنهاج، وطبيعة العلم كان ضعيفاً، وأثّر هذا الفهم الضعيف في سلوكهم التعليمي، حيث اعتمد هؤلاء المعلمون على الأساليب التقليدية في الشرح، مثل التلقين والمحاضرة (حماشا ،1995؛ طاهر وزيتون ، 1987 ؛ مسلم ، 1981؛ Shringly , 1983 ; Caroll , 1981).

كذلك تأثرت استراتيجيات تدريس المفاهيم العلمية بفهم معلمي العلوم لخصائص منهاج العلوم، وطبيعة العلم، حيث استخدم معلمو العلوم - الذين يمتلكون فهماً متدنياً لطبيعة العلم- استراتيجيات تقليدية في التدريس، تمثلت في سيطرة معلم العلوم على عملية تعلم المفاهيم العلمية وتعليمها سيطرة شبه كاملة، بمعنى أن المعلم هو العنصر النشيط في عملية التعليم والتعلم (سويلم ، 1985؛ العرافين ، 1985 ; Haidar , 1999 ; Tomlinson , 1993) كذلك تأثرت اتجاهات الطلبة العلمية بفهم معلمي العلوم لطبيعة العلم، حيث أظهرت بعض الدراسات أنه كلما زاد فهم معلمي العلوم لطبيعة العلم زاد احتمال انعكاس ذلك الفهم على تكّون الاتجاهات العلمية المناسبة لدى الطلبة (المحتسب ، 1984 ؛ زيتون 1988 ؛ Kennon , 2003 ; Tairab , 2001). كما أن فهم معلمي العلوم لطبيعة العلم له علاقة بنوعية أسئلة امتحاناتهم، وكيفية تقويمهم للطلبة، فقد أظهرت بعض الدراسات أن نسبة الأسئلة في المستويات العليا من المعرفة تزداد بازدياد فهم المعلمين لطبيعة العلم (غنيم ، 1989؛ زيتون ، 1987).

وهذا يتفق مع ما ذكره الأدب التربوي، من أن الأفكار والمفاهيم والمعتقدات تؤثر بدرجة كبيرة في السلوك، كما أن هناك فرقاً بين المعتقدات والنظريات المعتنقة والمستخدمة،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فقد يتبنى المشرف التربوي نظريات حديثة لكن هذه النظريات قد لا تؤثر مباشرة في سلوكه، فكثيراً ما نتساءل باستغراب بعد الاستماع إلى محاضرة لقائد تربوي: لماذا لا يمارس هو ما يعظ به؟. وكم من مشرف يدعو إلى التعليم الفعال والديمقراطي، ثم يخبر المعلم الذي زاره في غرفة الصف بما عليه أن يعمل دون أن يسأله عن رأيه أو وجهة نظره؟!. وكم من ورشة عمل مميزة يحضرها المعلمون بهدف تطبيق معارف واتجاهات جديدة ثم يعودون إلى ممارساتهم القديمة؟.

يدل ذلك على أن النظرية أو المعتقدات التي يمارسها الفرد تتجذر بعمق في وجدانه بحيث لا يستطيع أن يغيرها بسهولة، بمعنى أن النظريات المستخدمة بُنيت وتبلورت في فترة طويلة من الزمن وأصبحت جزءاً من كياننا، حتى أننا أصبحنا غير مدركين للفروق بين معتقداتنا وأفعالنا. والتغير الحقيقي في سلوك المشرفين لا يتحقق إلا عندما يدركون الفرق بين نظرياتهم المستخدمة ونظرياتهم المعتنقة، وكذلك عندما يدركون مدى الفهم الذي يمتلكونه لعملية الإشراف التربوي وخصائص المناهج التربوية التي يشاركون في تطويرها ويساعدون المعلمين على تنفيذها. يتضح مما سبق أن قيمنا ومعتقداتنا وأفكارنا تترجم في سلوكنا، فإذا كانت أفكار المشرفين ومفاهيمهم ونظرياتهم تركز على التعاون والتشارك، فإنهم يميلون إلى بناء بيئة تربوية تتميز بالقوة الذاتية والمشاركة، أما إذا كانت أفكارهم تركز على الأفكار البيروقراطية، فإن سلوكهم سيتجه نحو التفتيش والتقويم (Sergiovanni & Starratt, ؛ Sullivan & Glanz , 2000 1998).

وتكاد الدراسات العربية والعالمية تُجمع على أن لفهم معلمي العلوم لطبيعة العلم وخصائص المنهاج أثراً في سلوكهم التعليمي، وفي اتجاهاتهم نحو التدريس، وفي تحصيل طلبتهم (زيتون ، 2004). فهل ينطبق ذلك على مشرفي العلوم؟ وهل يؤثر فهم المشرفين لخصائص المنهاج، وطبيعة العلم في ممارساتهم الإشرافية، وفي كيفية تفاعلهم مع المعلمين؟ ألا يتأثر السلوك الإشرافي لمشرفي العلوم إلى حد كبير بمدى فهمهم لطبيعة العلم، وخصائص المنهاج؟ وهل توجد دراسات بحثت في هذا المجال؟ وهنا تأتي هذه الدراسة لمحاولة الإجابة عن هذه الأسئلة.

تناولت الدراسات والبحوث السابقة مفهوم الإشراف التربوي في مجال العلوم، إلا أن القليل منها - حسب علم الباحث- تناول فهم مشرفي العلوم لطبيعة العلم، وخصائص مناهج العلوم الحديثة، وهنا تأتي هذه الدراسة لتلقي الضوء على مستوى فهم مشرفي العلوم لخصائص مناهج العلوم، وانعكاسات هذا الفهم على الممارسات الإشرافية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كما أن تطوير مناهج العلوم وفهمها ومساعدة المعلمين على فهمها وتنفيذها بالشكل المطلوب من المسؤوليات الإشرافية المهمة. حيث يعدّ دور المشرف التربوي في عملية تطوير المناهج وتحسينها دوراً تشاركياً، فهو ليس عملية فردية يقوم بها المشرف بل عمل تعاوني يشترك فيه المشرف التربوي والمختصون وبعض المعلمين، وهو تطوير للأهداف و المحتوى والطريقة والأسلوب والتقويم، أي تطوير للعملية التعليمية التعلمية كاملة.

كذلك يعتمد التنفيذ الناجح للمنهاج الجديد في الأغلب على مدى فعالية إعداد المعلمين لاستعماله وتنفيذه، و يقوم بهذه المهمة عادة المشرف التربوي. ويجب أن يكون هذا الإعداد معرفياً وانفعالياً، أي أنه يجب على المعلمين أن يفهموا محتوى المنهاج الجديد ومسوغاته المنطقية، ويجب أن يشعروا أيضاً براحة في تعليمه، ففي كثير من الأحيان تُعطى مواد جديدة للمعلمين دون تقديم توضيحات كافية لهم ودون تدريبهم على تنفيذها، مما يؤدي بعدد كبير من المعلمين إلى القلق والارتباك وعدم تنفيذ هذا المنهاج كما أراده واضعوه، لذلك فمن الضروري أن تكون هناك سلسلة من اللقاءات التدريبية في أثناء الخدمة مع مشرفي العلوم يتناقشون فيها حول خصائص مناهج العلوم ومحتوى المواد الدراسية وأساليب تدريسها مما يؤدي إلى تنفيذ أفضل لمناهج العلوم. كذلك قد يحتاج معلمو العلوم الجدد في المدرسة تدريباً خاصاً على المنهاج، وهنا يستطيع مشرفو العلوم أن يساعدوا هؤلاء المعلمين في التعرف إلى المواد وخصائص مناهج العلوم وكيفية تنفيذ هذه المناهج.

وكما ورد في (ديراني ،2001) يعدّ موشر وبيربل أن مهمات الإشراف هي تعليم المعلمين كيف يعلّمون، والمساهمة في تطوير المناهج وطرق التدريس، كما أن المشرفين هم قادة تربويون يشاركون في صنع المناهج وتعديلها، ويقومون بدور القائد في الكثير من اللقاءات التربوية وجلسات التدريب في أثناء الخدمة، فهم يمتلكون فهماً لطبيعة عملهم، حيث إن المعلمين هم المنفذون الحقيقيون للمنهاج الذي سيواكب النظرة الحديثة للعلم، فوجب على المشرفين، وقد ساهموا في صنع هذا المنهاج، أن يشاركوا المعلمين فهمهم لخصائص مناهج العلوم، وأن تظهر هذه الخصائص في طريقة إشرافهم، وأن يساعدوا المعلمين في فهمهم للمنهاج، وأن يوفروا لهم التدريب المناسب، فهم قدوة في نظر المعلمين، حتى يتم تنفيذ المنهاج كما أراده واضعوه.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يستطيع الجهاز الإشرافي أن يقدم المساعدة في تصميم المناهج، حيث يستطيع المشرف أن يجمع من الملاحظة الصفية، ومن الزيارات المدرسية اقتراحات عن المواد الدراسية التي يجب أن تعلّم وكيفية تعليمها، وإضافة إلى ذلك فإن هذه الاتصالات بالمعلمين توفر فرصة للمشرفين لشرح المنهاج وتفسيره. وينطبق ذلك أيضاً على مشرفي العلوم، حيث يعتمد التنفيذ الناجح لمنهاج العلوم على فعالية إعداد معلم العلوم لاستعماله، أي أنه يجب على معلم العلوم فهم خصائص منهاج العلوم، الأمر الذي يتأتى بسلسلة من اللقاءات التدريبية أثناء الخدمة يستطيع من خلالها مشرفو العلوم مساعدة المعلمين في فهم هذا المنهاج وحسن تنفيذه، فهم المنفذون الفعليون للمنهاج، لذلك من الواجب أن يمتلك مشرفو العلوم فهماً عميقاً لخصائص مناهج العلوم ليستطيعوا أن يقوموا بمهمتهم على أكمل وجه، ويسهموا في تطوير المعلمين، ويحسّنوا التدريس، ويحصلوا على مخرجات جيدة (Madrazo & Motz , 1982).

وقد كان للإصلاحات التربوية في الأردن أثر كبير في تطوير المناهج التعليمية، حيث دعا مؤتمر التطوير التربوي الأول (1987) إلى ضرورة إعادة بناء المناهج التعليمية، ومنها منهاج العلوم، وتحديد أهدافها بدقة، بما يعكس حاجات الطلبة وقدراتهم، ويربط العلم بالمجتمع وحاجاته، وبالتكنولوجيا ومتطلباتها، وبالبيئة ومعطياتها، وبالقيم الروحية والاجتماعية والوطنية والإنسانية، وبالتالي يحسّن من تعليم الطلبة، ويحدث نقلة نوعية جديدة في التعليم الذي يخدم حاجات الفرد والمجتمع معاً.

لقد استدعت التطورات التي رافقت المؤتمر الوطني للتطوير التربوي (1987) والمتمثلة بتصميم مناهج وكتب مدرسية جديدة ضرورة تعريف المعلم بهذه المناهج وتوجهاتها وكيفية تنفيذها والتعامل معها، مما استدعى إعداد برامج تدريبية شاملة هدفت إلى تطوير معارف المعلمين، ورفع مستواهم الأدائي، وإكسابهم اتجاهات تربوية حديثة، ومهارات أساسية مثل: مهارات التفكير الناقد، ومراعاة الفروق الفردية، وربط المعرفة بالحياة، والتعلم بالعمل. ولذلك اعتمدت وزارة التربية والتعليم سياسة تربوية خاصة فيما يتعلق بتدريب المعلمين على تنفيذ المناهج الجديدة، وقد تم البدء بهذه السياسة في العام الدراسي 1992 ضمن جدول وخطة محددة، وقد تولى عملية التدريب المشرفون التربويون. وهذا يُحتم على المشرفين فهم المنهاج بصورة أفضل تؤهلهم لمساعدة المعلمين على حسن تنفيذ المنهاج.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يُلاحظ مما سبق، أن الاهتمام بنمو المعلمين مهنياً، والاهتمام بالمناهج ومساعدة المعلمين على تنفيذها من المسؤوليات الإشرافية المهمة، في الأردن، حيث يُطلب من المشرف عدة مهمات فنية خاصة بمجال المناهج، منها (وزارة التربية والتعليم ، 2002):

أ- مساعدة المعلم على النمو الذاتي

ب- الإسهام في تنمية المعلم الجديد، وتعريفه بمهام عمله ومتابعته للتأكد من سلامة أدائه.

ج- إعداد النشرات التربوية وتعميمها على المعلمين، للإفادة منها في تحسين أدائهم وتطويره.

د- عقد الندوات والمحاضرات واللقاءات التربوية الفردية والجماعية مع المعلمين، لمناقشة كل ما من شأنه تحسين مستوى أداء المعلم وتحصيل الطلبة.

هـ ـ إجراء البحوث التربوية التي يمكن أن تساهم في معالجة المشكلات التربوية؛ لتحسين العملية التربوية.

و- تشجيع تبادل الزيارات الصفية بين المعلمين لتبادل الخبرات.

ز- توجيه المعلمين إلى مواكبة الأفكار التربوية التجديدية.

ح- دراسة الكتب المدرسية والتعرف إلى محتواها وأهدافها للإسهام في تحسينها وتطويرها وتقويمها.

ط- تعريف المعلمين بالمناهج والكتب المدرسية من حيث أهدافها ومحتواها وتقويمها وتطويرها، ومساعدتهم على تنفيذها.

ي- مساعدة المعلمين في تحليل محتوى الكتاب المدرسي، لتحقيق أهداف المنهاج.

ك- مساعدة المعلمين في استخدام الوسائل التعليمية، والتقنيات المناسبة، لتحقيق أهداف المنهاج، وتشجيعهم على إنتاج وسائل تعليمية إضافية.

ل- إرشاد المعلمين إلى تحديد الصعوبات الناجمة عن تطبيق الكتاب المدرسي، مثل الزمن، والصعوبات العلمية والعملية، واقتراح الحلول المناسبة.

م- توجيه المعلمين إلى اختيار أنشطة لا صفية هادفة، مصاحبة للكتاب المدرسي، تزيد من فعالية التعليم.

ن- إرشاد المعلمين إلى استثمار وتوظيف الإمكانات المتاحة في المدرسة التي تخدم تنفيذ المنهاج المدرسي.

ص- دراسة ملاحظات المعلمين حول المناهج والكتب المدرسية المقررة، وإعداد التقارير المتعلقة بهذه الملاحظات، تمهيداً لرفعها إلى الجهات المختصة في الوزارة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يتضـــح لـدينـا مما ســـبق أن للإشراف التربوي في مجـال العلوم خصـــائص تميزه عن غيره، وتنبثق خصـوصـيته من خصـوصـية المنهاج الذي يتعامل معه، فنرى أن هذا الإشراف يركز على اسـتيعاب طبيعة العلم وبنيته، وأسـلوب الاسـتقصـاء والاكتشـاف والعمل المخبري، واسـتراتيجيات التعلم والتعليم الحديثة التي يـدعو إليهـا منهـاج العلوم، ويؤكـد فهم التطور في العلاقـة بين العلم والتكنولوجيـا والمجتمع والبيئة وتأثير كل منها في الآخر.

ومن الطبيعي أن يفهم مشرـف العلوم خصـــائص منهاج العلوم حتى ينعكس هذا الفهم في إشرافه، و يسـاعد معلم العلوم على فهم خصـائص المنهاج الذي يدرسـه، كي يقوم بتنفيذ هذا المنهاج وتدريسه على النحو المناسب، وبالتالي يبني جواً مناسباً لتعلم مرغوب فيه لدى طلبته ومن ثم تحقيق النتائج المطلوبة.

وخلاصـة القول، إذا أُريد تحسـين تدريس العلوم وتنفيذ منهاج العلوم بشـكل جيد وتعديل السـلوك التعليمي لمعلمي العلوم، فيجب أن يمتلك معلمو العلوم فهماً عميقاً لخصـائص مناهج العلوم حتى يترجم هذا الفهم في الفعل والسلوك، ويتطلب ذلك وجود مشرفين تربويين يفهمون خصائص المناهج بشكل جيد، حيث إن عليهم مسـؤولية تدريب المعلمين على تنفيذ هذه المناهج ومسـاعدتهم في كيفية التعامل معها، كما يؤثر هذا الفهم إيجابياً في سلوكهم الإشرافي وفي طبيعة التفاعل والعلاقات المتبادلة بين المشرف والمعلم.

وعنـد مراجعة الرؤية المســـتقبلية للنظام التربوي في الأردن نجد أن وزارة التربية والتعليم تســـعى في تطلعـاتها إلى تحقيق نموذج إشرافي تربوي يتفق والمعايير الدولية المتقدمة، كما تعمل جاهدة لرفع الكفاءة المؤســـســـيـة لأجهزتها المختلفة، فتطوير معلميها ومديري المدارس فيها يتطلب بناء نظام إشرافي متميز، ينسـجم ورؤى الوزارة للارتقاء بمسـتوى الوحدات الفنية، وتقديم الخدمات التربوية ذات المسـتوى العالي من الجودة، مع ضـمان توكيدها في غرفة الصـف، والبيئة المدرسـية، والتربوية بشكل عام، وتطمح الوزارة إلى اسـتمرارية التطوير والتجويد لتلك الخدمات كماً ونوعاً، انسـجاماً مع قانون التربية والتعليم والأنظمة التربوية في الوزارة، ويشـكل الجهاز الإشرافي الأداة والمحرك الرئيسي- لدعم الفعاليات التربوية ومسـاندتها، كما يعمل هذا الجهاز على تفعيل نظام المتابعة والتقييم في المسـتويات المختلفة (وزارة التربية والتعليم ، 2002).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وفي ضوء الرؤية المستقبلية لنظام الإشراف التربوي في الأردن، ثمة أسئلة هامة تطرح نفسها، منها: هل يواكب النظام الإشرافي الأردني في مجال العلوم في ممارساته العملية النظرة التربوية الحديثة للإشراف التربوي؟ تلك النظرة التي تركز على أهمية دور المعلم في اللقاء الإشرافي، بعد أن كان دوره ثانوياً في الإشراف التقليدي، والتي تبرز العلاقة التفاعلية بين المشرف والمعلم بأبعادها التشاركية والحوارية والتأملية، كما أنها تؤكد على أهمية الأدوات والدراسات الاثنوغرافية في الإشراف ودورها في الكشف عن ثقافة وأفكار المشرف والمعلم، وهل يتميز مشرف العلوم في ممارساته الإشرافية عن المشرفين الآخرين، ويواكب النظرة التربوية الحديثة لمناهج العلوم؟ وهل يفهم مشرفو العلوم خصائص المنهاج بشكل جيد؟ وما علاقة هذا الفهم في ممارساتهم الإشرافية، وطبيعة تفاعلهم مع المعلمين؟ وهل سينفذ معلم العلوم المناهج الجديدة كما هو مخطط لها، وقد تلقى تدريبه من مشرف قد لا يفهم خصائص هذه المناهج بشكل جيد؟

أشارت العديد من الدراسات في الأردن وفلسطين (الجنازرة ، 2000 ؛ وزارة التربية والتعليم ، 1995 ؛ نشوان ، 1992) إلى قصور الإشراف التربوي، بشكل عام، عن تحقيق النتائج المرجوة منه في تطوير المعلمين وتحسين التدريس، وإلى تكوّن اتجاهات سلبية لدى المعلمين عن الإشراف التربوي بشكل عام.

وأظهرت هذه الدراسات وغيرها أن الزيارات الصفية واللقاءات الفردية والجماعية تحتل النسبة العظمى من أساليب الإشراف التربوي، و تشكل الأساليب الأخرى، كالبحوث الإجرائية وإعداد النشرات التربوية والدروس التطبيقية وتجريب أساليب تجديدية وغيرها نسبة ضئيلة جداً. كما أظهرت الدراسات سلبية الملاحظات وسطحيتها في الزيارة الصفية مما يشير إلى ضعف فعالية الخدمة الإشرافية المقدمة للمعلم، واقتصارها على مجموعة من الملاحظات والتوصيات وتعميم الأحكام.

ومع أن هناك اهتماماً عالمياً بالعملية الإشرافية، وبرغم أن مشرف العلوم شخص مهم جداً في مجال التربية العلمية، إلا أن الإشراف التربوي في مجال العلوم لم ينل الاهتمام الكافي من الباحثين في العالم عامة، وفي الأردن خاصة، وقد أعطت بعض هذه الدراسات انطباعاً بأن سلوك مشرفي العلوم لا يتميز عن باقي المشرفين ولا يراعي خصوصية العلم وطبيعته، بل يمارس إشرافه بطريقة تقليدية لا تُظهر خصوصية مناهج العلوم وطبيعة العلم، ولا تساعد المعلمين على إثارة تفكير الطلبة ولا تشجعهم على البحث و الاستقصاء (الخليلي وسلامة، 1989 ؛ عقيل ، 1990 ؛ زيتون ، 2004 ؛ Lunenburg , 1998 ; Kent , 2001)،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كما أن هناك العديد من الدراسات التي تناولت مستوى فهم معلمي العلوم لخصائص منهاج العلوم، وعلاقة هذا الفهم بممارساتهم التدريسية- كما ذكر سابقاً-

، إلا أنه لا توجد دراسات محلية - حسب علم الباحث- تكشف عن مستوى فهم مشرفي العلوم لخصائص مناهج العلوم، وعلاقة هذا الفهم بممارساتهم الإشرافية، ونحن بحاجة إلى مثل هذه الأبحاث، الأمر الذي قد يساعد في التعرف إلى نقاط الخلل في العملية الإشرافية، ومن ثم إيجاد الحلول لها.

لذلك أصبح من الضروري أن يتوقف المرء عند قصور الإشراف التربوي في مجال العلوم متسائلاً: هل يفهم مشرفو العلوم خصائص المنهاج بشكل جيد؟ وما علاقة هذا الفهم بممارساتهم الإشرافية، وبطبيعة التفاعل والعلاقات المتبادلة بين المشرف والمعلم؟ وهل تتماشى الممارسات الإشرافية في مجال العلوم مع خصائص مناهج العلوم؟ وهل يقوم مشرف العلوم بمساعدة معلمي العلوم على تنفيذ منهاج العلوم للمرحلة الأساسية على النحو الذي قصده واضعوه، وكيف له أن يقدم مثل هذه المساعدة وهو ربما لا يفهم خصائص هذا المنهاج بشكل جيد؟ وهل يرى معلمو العلوم أن المشرف التربوي هو زائر غير مرغوب في زيارته، رغم أن هدفه تطويرهم وتحسين أدائهم؟ ولماذا لا يرون فيه القائد الفعال الذي يوجه أفراده نحو الهدف؟.

من هنا جاءت هذه الدراسة لمحاولة الإجابة عن مثل هذه التساؤلات. وبذلك نستطيع التعرف إلى بعض مشكلات العملية الإشرافية في مجال العلوم، ومحاولة حل هذه المشكلات، وتحسين تدريس العلوم.

هدف الدراسة وأسئلتها:

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مستوى فهم مشرفي العلوم لخصائص مناهج العلوم للمرحلة الأساسية وعلاقته بكيفية تفاعلهم مع معلمي العلوم ومعلماته في الأردن.

وبالتحديد فإن هذه الدراسة حاولت الإجابة عن الأسئلة الآتية:

4) ما مستوى فهم مشرفي العلوم لخصائص منهاج العلوم للمرحلة الأساسية في الأردن ؟
5) كيف يتفاعل مشرفو العلوم مع معلمي العلوم ومعلماته في الأردن ؟

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويتفرع هذا السؤال إلى:

- ما مضمون تفاعل مشرفي العلوم مع معلمي العلوم ومعلماته؟
- ما أساليب تفاعل مشرفي العلوم مع معلمي العلوم ومعلماته؟

6) ما علاقة فهم مشرفي العلوم لخصائص منهاج العلوم للمرحلة الأساسية بكيفية تفاعلهم مع معلمي العلوم ومعلماته في الأردن ؟

تعريف المصطلحات:

* مشرف العلوم التربوي: هو الموظف الذي تُعينه وزارة التربية والتعليم لمادة العلوم بهدف تحسين العملية التعليمية، وقد يكون مشرفاً لجميع مباحث العلوم أو مشرفاً لمبحث واحد فقط.
* التفاعل بين المشرف والمعلم: صيغة من الأساليب والإجراءات والسلوكات المشتركة بين المشرف والمعلم التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المطلوبة، ويمكن تحليله إلى: مضمون التفاعل، الذي يتضمن النقاط/ الموضوعات التي دارت عليها الرسائل الصادرة من كل من المشرف والمعلم، والسياق الذي يتم به توصيل هذه الرسائل، أي الأسلوب الذي يستخدمه كل منهما لتوصيل رسائله، و الجو النفسي الذي يسود هذا اللقاء، بما في ذلك كيفية معاملة كل منهما للآخر.
* فهم مشرفي العلوم لخصائص منهاج العلوم للمرحلة الأساسية: ويقصد به معرفة المشرف للأسس النفسية والفلسفية والمعرفية والاجتماعية التي يقوم عليها المنهاج والخصائص التي تتميز بها مكوناته: الأهداف، والمحتوى، واستراتيجيات التعلم والتعليم والتقويم، أي أنه معرفة شاملة بالخصائص الرئيسة لهذا المنهاج، ومعرفة تأثير كل من هذه الخصائص على فهم المعلمين وتعلم الطلبة، وإدراك مدلولات هذه الخصائص بحيث ينعكس ذلك على أسلوب المشرف في ممارساته وأنماطه الإشرافية، وقيس هذا الفهم بواسطة استبانة فهم خصائص منهاج العلوم التي طُورت خصيصاً لأغراض هذه الدراسة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

محددات الدراسة:

يتحدد تعميم نتائج هذه الدراسة بالنقاط الآتية:

اقتصرت هذه الدراسة على مشرفي العلوم ومعلمي العلوم ومعلماته في محافظة العاصمة، عمّان التابعة لوزارة التربيـة والتعليم للعام الدراسي (2004/2003)، في المملكة الأردنية الهاشـــمية. وعند تعميم نتائج هذه الدراسـة ينبغي الأخذ بعين الاعتبار ما إذا كانت العينة المشـمولة في الدراسـة تمثل مجتمع الدراسـة بشكل جيد، كما يحدد تعميم نتائج هذه الدراسة: أدوات الدراسة المستخدمة، وآلية جمع البيانات، والمدة الزمنية المستغرقة في جمع البيانات.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أهمية الدراسة:

بحثت دراسات كثيرة في الإشراف التربوي من زوايا مختلفة، إلا أن الإشراف التربوي في مجال العلوم لم ينل الاهتمام الكبير من الباحثين (الخليلي وسلامة، 1989 ؛ عقيل ، 1990 ؛ Lunenburg , 1998 ; Kent , 2001 ; Zuckerman , 1998).

وكذلك بحثت دراسات أخرى في فهم معلمي العلوم لخصائص مناهج العلوم وفي اتجاهات معلمي العلوم نحو العلم، و نحو تدريس العلوم. ولكن لا تتوفر دراسات عربية تصدت إلى التعرف إلى فهم مشرفي العلوم لخصائص مناهج العلوم للمرحلة الأساسية وأثره في ممارساتهم الإشرافية وكيفية تفاعلهم مع معلمي ومعلمات العلوم - وذلك اعتماداً على إجراء مسح للرسائل الجامعية العربية المنشورة، وغير المنشورة، والمقالات، من خلال الحاسوب، والانترنت، ودليل الرسائل الجامعية ومستخلصاتها-. وبذلك جاءت هذه الدراسة لتبين مستوى فهم مشرفي العلوم لخصائص مناهج العلوم، وتوضح علاقة هذا الفهم بكيفية تفاعلهم مع معلمي ومعلمات العلوم، وتكمن أهمية هذه الدراسة في الاعتبارات الآتية:

* تؤثر الفلسفة، والمعتقدات، والأفكار، على الأقل بطريقة غير مباشرة، في الأفعال والسلوك، وتقدم هذه الدراسة صورة وصفية لمستوى فهم مشرفي العلوم لخصائص مناهج العلوم للمرحلة الأساسية، وهذه الصورة قد تعين على توضيح كيفية ممارسات مشرفي العلوم مع معلمي العلوم، والتي يجب أن تتميز عن غيرها من الممارسات الإشرافية، متأثرة بخصائص مناهج العلوم، ذلك أن نجاح أي منهاج تربوي يعتمد على تصميمه حيث يشارك في ذلك المشرف كما يعتمد أيضاً على تنفيذه حيث يقوم المعلم بهذا الدور، ويساعده في ذلك المشرف التربوي، ويمكن من خلال وصف مستوى فهم مشرفي العلوم لخصائص مناهج العلوم تفسير الخلل الواضح في دور مشرفي العلوم في تحسين تدريس العلوم، في ضوء النظرة الحديثة لطبيعة العلم، كما أن الدراسات المحلية حول فهم مشرفي العلوم قليلة، وهنا تأتي هذه الدراسة كخطوة على طريق الإصلاح التربوي.
* إن الدراسات الاثنوغرافية عن تفاعلات المشرف مع المعلم في وضع مدرسي حقيقي قد تشكل مصدراً معرفياً مضيئاً، يؤدي إلى استخدام الأساليب النوعية في دراسة الإشراف، مثل تحليل حوار المشرف والمعلم. ويطالب الأدب التربوي الحديث بإجراء مثل هذه الأساليب،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

* وذلك لأنها تســـتطيع أن توفر فهماً جديداً لبعد من أبعاد اللقاء الإشرافي. وقد أظهرت الدراســـات أن الإشراف التربوي لم يعد يُنظر إليه كظاهرة أحادية - أي هيمنة المشرف على المعلم- بل يجب أن يُنظر إليه من منطلق المناقشـة العميقة لتفاعل المشرف مع المعلم، ذلك لأن كلا الطرفين له مصادر ثقافية، ومعتقدات، ومفاهيم، قد تؤثر في مسار اللقاءات، وفي عملية التعليم.

* توفر هذه الدراسـة وصـفاً لفهم مشرفي العلوم لخصـائص المنهاج، وطبيعة اللقاء الإشرافي، وبالتالي قد تفيد في تصميم البرامج التدريبية التي تعدها وزارة التربية و التعليم بُغية تدريب هؤلاء المشرفين على تعميق فهمهم لخصـائص مناهج العلوم، ومن ثم تطوير ممارساتهم الإشرافية الأمر الذي يساعد على تحســـين تـدريس العلوم، حيـث يتيح للقـائمين على التـدريب في الوزارة مراجعة برامجهم التدريبية، وتطوير برامج تدريب متخصصة لمشرفي العلوم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الثاني

الأدب النظري والدراسات السابقة

أولاً: الأدب النظري

تطور الإشراف التربوي تاريخياً خلال العقدين الأخيرين شـأنه في ذلك شـأن كثير من المفاهيم التربوية التي تنمو وتتطور نتيجة الأبحاث والدراسـات والممارسات التربوية، فنتيجة للتغير في مفهوم التربية، وتغير أدوار كـل من المعلم والمتعلم، وانعكـاســاته على العملية التربوية، وتقدم البحوث التي أجريت في مجال علم النفس التربوي والاجتماعي، وتطور علم الإدارة، وانتشــار المباديء الديمقراطية، فقد تطورت مفاهيم وأهـداف تربويـة، وانحسرـــت مفاهيم وأهداف أخرى، وبالتالي نجد أن الإشراف التربوي قد تأثر بمختلف هـذه التغيرات، إلا أن تطوره اتخذ أشــكالاً متنوعة من حيث مفهومه، وأدواره، ووظائفه، ولم يتخذ خطاً معيناً يمكن من خلالـه التعرف إلى طبيعتـه ومتغيراتـه، بـل تعـددت مفـاهيمـه بتعدد النظريات الإدارية والاتجاهات والمنطلقات.

أبرز الأدب التربوي أهمية المشرف التربوي في عقد السبعينيات عندما بدأت محاولات جادة لتنشيط عملية الإشراف ونقلها من حالة السُبات إلى حالة النشاط الفاعل. وبدأت مؤشرات النهوض بالعمل الإشرافي تظهر بشـكل لافت في الأدب التربوي، وزاد التركيز بشـكل خاص على تطوير مفاهيم أساسية للإشراف، بدلاً من أن يكون التركيز على الاهتمام بالمواصــفات المحدودة للعمل الإشرافي، وبالمهمات الضــيقة التي تعطى للمشرفين (Sergiovanni & Starrat , 1998).

في نهاية عقد الثمانينات بدأ الإشراف يأخذ وزناً كبيراً في المدارس. وما كان يعدّ قبل هذا التاريخ نهضة إشرافية مبتدئة وغير مؤثرة، تحولت الآن إلى ما يشبه الثورة، إذ بدأ الإشراف يحتل الأولوية بين الموضوعات التي كانت تُبحث على مسـتوى صـانعي القرار ومديري المدارس، وأشـارت البحوث إلى أن المدارس الفعالة ترتبط إيجـابيـاً بـالمديرين والمشرـفين الذين يمتلكون القدرة على الممارســة القيادية في أعمالهم، وبذلك أصبحت القيادة الموضوع الساخن لكثير من الحلقات الدراسية والورش التربوية،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مما دفع بعض المؤسسات التربوية إلى وضع قوانين تنص على أن يخضع جميع الإداريين والمشرفين لبرامج تدريبية في القيادة التربوية، اعتمدت رسمياً وعدّت شرطاً لاستمرارهم في الخدمة، وجزءاً من نظام منحهم الإجازة لتقويم المعلمين (Sergiovanni & Starrat , 1983).

مع إطلالة عقد التسعينيات جرى تغير نوعي في اتجاهات الإشراف واهتماماته حيث تحول الاهتمام بتقويم المعلمين إلى الاهتمام بنموهم المهني، وبناء مجتمع مهني يقوي العلاقة بين المعلمين، ويعزز شعورهم بالانتماء إلى هذا المجتمع. إضافة إلى ذلك فإن تميز المديرين والمشرفين بصفة القيادة التربوية مهّد للمشرفين لأن يكونوا مطورين وقادة القادة. وقد افترض هذا التصور الجديد لعمل المشرف مسؤوليات أكبر يتحملها المعلمون تجاه دورهم القيادي. هذه التطورات الجديدة أوصلت الإشراف إلى نقطة حاسمة فيما يخص ردود الأفعال التي أحدثتها المعطيات الجديدة على الواقع التربوي. إذ إنها أثارت تساؤلات حول تأثير السلوك الإشرافي الجديد على التعلم والتعليم، وعلى المعلمين وردود أفعالهم حول دور الإشراف في الارتقاء بقيادتهم التعليمية، وتعزيز روح الزمالة بينهم وبين المشرفين (Sergiovanni & Starrat , 1998).

كان تعريف الإشراف التربوي لسنوات عديدة مصدراً للحوار والمناظرة، وكان محور النقاش هو: هل الإشراف وظيفة الإدارة؟ أم أنه وظيفة لتطوير المنهاج أم للنمو المهني؟ أم أنه مزيج منها جميعاً؟. ونتيجة لذلك فقد جاءت تعريفات الإشراف متعددة ومختلفة، فلا يوجد تعريف واحد أو وصف واحد للإشراف يقبله ويتفق عليه جميع المختصين. حيث يعرفه سيرجو فاني وستارات (Sergiovanni & Starrat , 1983) بأنه عملية يستخدمها أولئك المسئولون في المدارس عن تحقيق جانب من أهداف المدرسة، والذين يعتمدون مباشرة على الآخرين لمساعدتهم في تحقيق هذه الأهداف.

أما بن هاريس (Ben Harris, 1975) فيرى أن الإشراف مرتبط بالتدريس ارتباطاً وثيقاً ولكن ارتباطه بالتلميذ أقل من ذلك، والإشراف وظيفة رئيسة للعملية المدرسية. وهو ليس مهمة، أو عملاً محدداً، أو مجموعة من التقنيات، ولكنه موجه نحو المحافظة على عمليات التعلم والتعليم في المدرسة ونحو تحسينها.

وتعرفه إيزابيل المشار إليها في (ديراني ،2001) أنه عملية التفاعل التي تتم بين فرد أو أفراد وبين المعلمين بقصد تحسين أدائهم، أما الهدف النهائي من ذلك كله فهو تحسين تعليم التلاميذ، وقد يتضمن تحقيق هذا الهدف تغيير سلوك المعلم أو تعديل المنهاج أو إعادة تشكيل البيئة التعليمية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويقدم وايلز ولوفيل (Wiles & Lovel , 1975) التعريف التالي: السلوك الإشرافي التدريسي ـ كما يُفترض أن يكون هو نظام سلوكي إضافي توفره المدرسة بشكل رسمي، لغرض التفاعل مع النظام السلوكي التعليمي على نحو يضمن تغيير وتحسين وتوفير الفرص التعليمية للتلاميذ.

ويرى سوليفان و جلانز (Sullivan & Glanz , 2000) أن الإشراف هو المصدر الرئيس لتحسين التدريس، وأنه عملية إشغال المعلمين في حوار تعليمي غرضه تحسين التدريس، وزيادة تحصيل التلاميذ، ويعتقدان أن هذا الغرض سيكون الاهتمام الأول للمشرفين وللقادة التربويين في القرن الحادي والعشرين.

كما يورد (الخليلي وسلامه ، 1989) بعض التعريفات من وجهات نظر متعددة، خلصا منها إلى: أنه مجهود منظم وعمل إيجابي ديمقراطي يهدف إلى تحسين عمليتي التعلم والتعليم.

ويعرض (الدويك ، 1982) مجموعة من تعريفات الإشراف التربوي، وبعد مراجعتها خلص منها إلى: أنه عملية ديمقراطية تعاونية منظمة، تُعنى بالموقف التعليمي بجميع عناصره، من مناهج ووسائل وأساليب ومعلمين وطلبة.

ويُعرَّف الإشراف في القاموس التربوي (نشوان ، 1992) بأنه جميع الجهود المنظمة التي يبذلها المسؤولون لتوفير القيادة للمعلمين والعاملين في الحقل التربوي في مجال تحسين التعليم.

يتضح مما سبق أنه يمكن تفسير الإشراف التربوي بمعانٍ متعددة ومختلفة، فالأفراد الذين يقرؤون أو يسمعون هذا التعبير يفسرونه من خلال خبراتهم الماضية، وحاجاتهم وأغراضهم. ربما يعدّ مشرف ما الإشراف التربوي قوة إيجابية لتحسين التعليم، ومعلم ما قد ينظر له كتهديد لفرديته، بينما قد يعتقد معلم آخر أنه مصدر دعم له. لذلك لا يمكن الإجماع على تعريف واحد يقبله جميع التربويين، لكن الإشراف التربوي بمفهومه الحديث عملية فعّالة قادرة على تحسين نوعية التعليم والتعلم في غرفة الصف.

ويرى الباحثون أن الممارسات الإشرافية تتنوع وتتغير اعتماداً على أشياء هامة، هي: الأفكار والنظريات والمعتقدات التي يحملها المشرفون، وكذلك السُلطة التي تحكم هذه الممارسات، وتدعمها، وفيما يأتي توضيح لهذين الموضوعين، الأمر الذي يساعد في فهم كيفية تغيير الممارسات الإشرافية التقليدية، والوصول إلى نموذج إشرافي حديث (Glickman , 1998).

من الملاحظ أن الإشراف التربوي الذي تهيمن عليه معتقدات التراث البيروقراطي الذي يسوده نظام هرمي مركزي، وتشيع فيه هيمنة المشرفين على المعلمين، أصبح معرضاً لانتقادات شديدة من قبل الباحثين،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وأصبحت الجهود تتضاعف من أجل تكوين صورة إشرافية جديدة قائمة على مشروع ديمقراطي يهدف إلى تحسين التعليم، وتطوير نظام عقائدي يؤمن بعلاقة تشاركية بين المشرفين والمعلمين، ومع ذلك، فإننا نجد في الوقت الحاضر أن هناك مشرفين يعتنقون اتجاهات إشرافية حديثة ديمقراطية، إلا أنهم في واقع الأمر يمارسون أساليب أتوقراطية في المدارس. مثل هؤلاء المشرفين لا يزالون متأثرين بمفاهيم الإشراف التقليدية. وهذا يؤكد أن أفعالهم كمشرفين وكقادة غالباً ما تكون غير متفقة مع مقاصدهم أو معتقداتهم، وأن الأفكار الجديدة لا تقود بالضرورة إلى سلوكيات جديدة. فقد يتبنى المشرف التربوي نظريات حديثة لكن هذه النظريات قد لا تؤثر مباشرة في سلوكه، وكم من مشرف يدعو إلى التعليم الفعال والديمقراطي، ثم يخبر المعلم الذي زاره في غرفة الصف بما عليه أن يعمل دون أن يسأله عن رأيه أو وجهة نظره؟. وكم من ورشة عمل مميزة يحضرها المعلمون بهدف تطبيق معارف واتجاهات جديدة ثم يعودون إلى ممارساتهم القديمة؟.

يدل ذلك على أن النظرية أو المعتقدات التي يمارسها الفرد تتجذر بعمق في وجدانه بحيث لا يستطيع أن يغيرها بسهولة، بمعنى أن النظريات المستخدمة بُنيت وتبلورت في فترة طويلة من الزمن وأصبحت جزءاً من كيانه، حتى أصبحنا غير مدركين للفروق بين معتقداتهم وأفعالهم. والتغير الحقيقي في السلوك لا يتحقق إلا عندما يدرك الفرق بين نظرية مستخدمة ونظرية معتنقة.

يتضح مما سبق أن القيم والمعتقدات والأفكار تترجم في السلوك، فإذا كانت أفكار المشرفين ونظرياتهم تركز على التعاون والتشارك، فإنهم يميلون إلى بناء بيئة تربوية تتميز بالقوة الذاتية والمشاركة، أما إذا كانت أفكارهم تركز على الأفكار البيروقراطية، فإن سلوكهم سيتجه نحو التفتيش والتقويم، كذلك فإن نوع الممارسات الإشرافية مرهون بنوع السُلطة التي تحكمها، وأن تغيير هذه الممارسات يعني تغيير السُلطة المستندة إليها، فما النظريات التي يستند إليها الإشراف التربوي؟، وما أنواع السُلطة التي تحكم هذه الممارسات؟ (Sullivan & Glanz , 2000).

يشير الأدب التربوي إلى أن الإشراف الذي يُمارس في مدارسنا اليوم يستند إلى أربعة فلسفات ونظريات إشرافية مختلفة، أو إلى مزيج منها، حيث أثّرت هذه النظريات في معتقدات المشرفين وأفكارهم، ومن ثم في سلوكاتهم وممارساتهم الإشرافية، الأمر الذي يساعد في فهم كيفية تغيير الممارسات الإشرافية التقليدية، والوصول إلى نموذج إشرافي حديث، وفيما يلي وصف لهذه النظريات الإشرافية:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أ- إشراف الإدارة العلمية الكلاسيكي: استمد هذا الإشراف مبادئه من النظرية الإدارية العلمية، حيث يقوم هذا الإشراف على فلسفة أتوقراطية كلاسيكية، فهو ينظر إلى المعلمين على أنهم عناصر ثانوية تابعة للإدارة عليها تنفيذ المنهاج المدرسي المعدّ إعداداً مسبقاً، يعقبها عملية إشرافية تفتيشية تقوم على المراقبة والمحاسبة، للتأكد من أن المعلمين يقومون بمهماتهم وفقاً للخطة المرسومة، ويستند هذا الإشراف إلى نظرية (X) التي تفسر السلوك الإداري، وتقوم على الفرضيات الآتية:

- الأفراد بطبيعتهم كسولون ويعملون بأقل جهد ممكن.
- يكره الأفراد المسؤولية، وهم قليلو الطموح، ويحبون أن تحدد لهم أعمالهم.
- الأفراد أنانيون ولا يهتمون بحاجات المؤسسة التي يعملون فيها.
- الأفراد أغبياء ويمكن تضليلهم بسهولة.

وعلى الرغم من وجود هذا النوع من الإشراف في بعض الأنظمة المدرسية، إلا أنه غير مقبول في وقتنا الحاضر، ومع ذلك، فإن المباديء الأساسية لهذه النظرية لا زالت تجتذب العديد من صانعي القرار.

ب- إشراف العلاقات الإنسانية: فقد جاءت هذه الحركة كردّ فعل لظروف العمل القاسية والنظام المتشدد الذي كانت تفرضه الإدارة العلمية. فقد اهتم هذا الإشراف بالمشاعر الشخصية الراضية والعلاقات المريحة القائمة على الاحترام المتبادل، وعدّ رضا المعلمين الهدف الرئيسي لكسب تعاونهم، وقلل من أهمية الجانب التنظيمي الرسمي، إلا أن الإشراف التشاركي الذي نادت به تحول إلى إشراف متساهل ومتسيب أدى إلى إهمال كبير من جانب المعلمين.

ج- إشراف الإدارة العلمية الجديدة: أكّد هذا الإشراف بُعد العمل والإنتاج، واهتم بتنفيذ الأداء الموصوف بدقة كصياغة الأهداف بصورة سلوكية، وركّز هذا الإشراف على الجانب الفني والعقلاني، وعلى آلية العمل الموضوعية، والبعيدة عن الذاتية. يفترض هذا الإشراف أنه إذا أمكن تحديد وتعريف مستويات الأداء بأهداف سلوكية قائمة على الكفايات فإنه يمكن عندئذ ضبط عمل المعلمين من خلال اعتبارهم مسؤولين عن تحقيق هذه المستويات، وقد أكد أهمية المحاسبة والمراقبة والتقويم، كذلك اعتمد كثيراً على السُلطة المفروضة من خارج المدرسة، لذلك لم يلقَ هذا الاتجاه ترحيباً من قبل المعلمين، وقد انتُقد هذا الإشراف كثيراً، حيث أنه يفتقر إلى الإيمان بقدرات المعلمين الفردية، ورغبتهم في العطاء، وهو يشابه الإشراف الكلاسيكي السابق، إلا أنه أكثر موضوعية في تقييم المعلمين.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

د- إشراف المصـادر البشـرية: يركز هذا الجانب من الإشراف على الكفاءة الفردية، والالتزام، والمسـؤولية الـذاتيـة، والمنظمات الحيويـة، فالقيادة هنا لا تكون مباشرة، ولا متعالية، بل مسـاندة وداعمة. فإذا كان الهدف من المنحى الكلاسـيكي أو البيروقراطي هو التركيز على التنظيم الرسـمي مع اهتمام قليل بالأفراد، والهدف من منحى العلاقات الإنسانية هو التركيز على الأفراد مع اهتمام قليل بالجانب التنظيمي الرسمي، فإن الهدف من هذا المنحى هو التركيز على السـلوك الإنسـاني في إطار البيئة المنظمية الرسمية. فهو منحى يقع في مجال العلاقات الإنسـانية الواسـع، إلا أنه يعدّ فرعاً من فروع المعرفة التي تسعى إلى وصف وفهم السـلوك الإنساني في بيئة المنظمة الرسمية، وقد أظهر هذا المنحى أن المنظمة الرسمية هي نظام اجتماعي مؤلف من البعد التنظيمي والإنسـاني، وطبيعة المهمة التي يجب إنجازها. يسـتند هذا الإشراف إلى نظرية (Y) التي تفسر السلوك الإداري، وتقوم على الفرضيات الآتية:

- الأفراد بطبيعتهم ناشطون ويحبون أن يُشركوا في العمل.
- يستطيع الأفراد تحمل المسؤولية عندما يعطون الفرصة لذلك.
- يهتم الأفراد بأهداف المؤسسة التي يعملون فيها ويبذلون جهودهم لتحقيقها.
- يتميز الأفراد بالقدرة على توجيه أنفسـهم بأنفسـهم (التوجيه الذاتي)، وبالإبداع، وبالسعي إلى تحقيق ذواتهم.

فهو منحى يتبنى الافتراضات التفاؤلية عن طبيعة العاملين، ويركز على خلق الأوضاع اللازمة للعمل الناجح كوسيلة لزيادة رضا المعلمين، وتعزيز ثقتهم بأنفسهم، واعتبار الذات لديهم.

لكن الشك ساور العديد من الباحثين والمفكرين في احتمالية وجود طريقة فُضلى لتنظيم وإدارة الجهد الإنساني تحت جميع الظروف، و يرى سيرجو فاني وستارات أن النظرية الأولى والثانية لا تصلحان أن تكونا نموذجاً للإشراف المـدرسي الحـديـث، وأن التفتيش البيروقراطي ليس لـه مكـان في مـدارس القرن الحادي والعشرين (دواني، 2003 ؛ Sergiovanni & Starrat , 1998 ; Owens , 1981).

كذلك فإن نوع الممارسـات الإشرافية مرهون بنوع السُـلطة التي تحكمها، وأن تغيير هذه الممارسات يعني تغيير السُـلطة المسـتندة إليها، فالتغيير الذي يتم بقرار من القمة يتطلب قدراً كبيراً من المراقبة في أثناء عملية التنفيذ مما يصـعب توفيرها، أما التغيير الحقيقي هو الذي يُحدث فارقاً جوهرياً في تحسـين نوعية التعليم والتعلم،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وهذا يتطلب تفكيراً تأملياً في مصادر السُلطة التي يعتمد عليها الإشراف، وفيما يأتي توضيح لأنواع هذه السُلطة التي تقوم عليها السياسات الإشرافية وممارساتها:

أ- السُلطة البيروقراطية: تعتمد هذه السُلطة على البنية الهرمية وأنظمتها وشرائعها، وتقوم على الافتراضات الآتية:

- المعلمون أتباع نظام هرمي مرسوم.
- المشرفون موضع ثقة، بينما التابعون لا يوثق بهم كثيراً.
- أهداف واهتمامات المعلمين والمشرفين ليست واحدة، لهذا فإن على المشرفين أن يراقبوا المعلمين بيقظة وحذر.
- وفقاً للتسلسل الهرمي، يعدّ المشرف أكثر معرفة وخبرة من المعلم.
- المحاسبة الخارجية هي أفضل وسائل المحاسبة.

يشير الأدب التربوي إلى أن هذه السُلطة ربما تجعل المعلمين يفقدون ارتباطهم بالنظام، أو الحس بالالتزام في غياب المراقبة الفعالة، وأن هذه المراقبة تجعلهم يستجيبون لما هو مطلوب بطريقة آلية، دون استثمار مواهبهم ومهاراتهم، ولذلك فالأدب التربوي الحديث لا يتفق مع هذه الافتراضات، ولا يدعو أن يعتمد الإشراف على هذه السُلطة.

ب- السُلطة الشخصية: تقوم هذه السُلطة على خبرة المشرف ودرايته القيادية في التفاعل مع الأفراد، وترتكز على الافتراضات الآتية:

- أهداف واهتمامات المعلمين والمشرفين ليست واحدة، لذلك تجري عملية مقايضة بين الطرفين كي يحصل كل منهما على ما يريد.
- تزيد العلاقات المنسجمة والمُناخ الدافيء من قناعة المعلمين ورضاهم، ويصبح لديهم استعداد أكثر للتعاون.
- يُفترض بالمشرفين أن يكونوا خبراء في قراءة حاجات المعلمين، وفي التفاوض معهم حتى يحصلوا على مزيد من الطاعة والأداء.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يشير الأدب التربوي إلى أن هذا الإشراف لا يستطيع أن يتوصل بعمق إلى مقدرة الإنسان وإرادته، بل إنه يخلق سلوكاً اعتمادياً عند المعلمين، كذلك هناك أسباب أفضل، علمياً وأخلاقياً، لحمل المعلمين على المشاركة الفعالة في العمل المدرسي، وهي أفضل من الأسباب البسيطة التي تتعلق بشخصية القائد، وجاذبيته، ومهارته البيشخصية، والسؤال الذي يطرح نفسه: هل يريد المشرفون أن يبنوا ممارساتهم الإشرافية على سلوكهم الفضفاض، وجاذبيتهم الشخصية، أم على موضوعهم الجوهري؟!.

ج- السُلطة التقنية العقلانية: تعتمد هذه السُلطة على البحث العلمي، وتقوم على الافتراضات الآتية:

- عدّ الإشراف والتعليم ضمن العلوم التطبيقية.
- المعرفة العلمية تسبق الممارسة العملية وتسود عليها.
- يعدّ المعلمون في ظل هذه السُلطة فنيين مهرة.
- القيم والاعتقادات والتفضيلات خصائص ذاتية سريعة الزوال، بينما الحقائق والبيانات الموضوعية هي التي تهم عملية الإشراف.

يلاحظ أن أثر هذه السُلطة في المعلمين لا يختلف عن أثر السُلطة البيروقراطية، وكما تشير الدراسات فإن هناك احتمالاً ضعيفاً في أن يلتزم المعلمون ذاتياً بما يقوله البحث العلمي، وعندما يجبرون على ذلك فإنهم يستجيبون كما في السُلطة البيروقراطية. إن عدّ الإشراف التربوي علماً تطبيقياً يبدو جيداً، كما أن استخدام البحث العلمي لتحديد أفضل الممارسات يبدو معقولاً، لكن التعليم والتعلم عملية معقدة جداً لا يمكن التحكم بها بهذه البساطة.

د- السُلطة المهنية: تُبنى هذه السُلطة على قاعدة مكونة من المعرفة النظرية وخبرة المعلمين الشخصية، وتقوم على الافتراضات الآتية:

- يعدّ التعليم مواقف خاصة بالمعلم، ولا يوجد طريقة فضلى يتبعها جميع المعلمين.
- المعرفة العلمية، والمعرفة المهنية مختلفتان، فالمعرفة المهنية تنشأ من ممارسة المعلم الشخصية.
- السُلطة المهنية ليست خارجة عن السياق التعليمي، بل داخلية تُمارس من خلال المعلم.
- تأتي السُلطة سياقياً من تدريب المعلم وخبرته، ومن قيمه واعتقاداته.

يسعى الإشراف هنا إلى إقامة نوع من الحوار بين المعلمين يعمّق في نفوسهم القيم المهنية ويعزز ممارساتهم التعليمية، وتصبح مهمة المشرف توفير الدعم والمساعدة للمعلمين وتهيئة فرص النمو المهني لهم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

هـــ - السُـلطة الأخلاقية: تتكون هذه السُـلطة من القيم والأفكار والمثل التي يلتزم بها المعلمون نتيجة اتصالهم وتفاعلهم مع المجتمع، وتقوم على الافتراضات الآتية:

- المدارس عبارة عن مجتمعات تعلم مهني.

- تعرف هذه المجتمعات بقيمها واعتقاداتها والتزاماتها المشتركة.

- يندفع المعلمون للعمل - كباقي الأفراد في المجتمع- بعاطفة وعقيدة كما يندفعون للمصلحة الذاتية.

في هذه المجتمعات المدرسية، يوجه المشرفون جهودهم نحو تحديد وتوضيح القيم والاعتقادات المشتركة التي تتحول إلى معايير تحكم سلوك الأفراد وتعزز لديهم قيم الزمالة والانتماء، فيقل بهذا اعتماد المشرفين على الضبط الخارجي، ويزيد اعتمادهم على مخزون المعلمين الوجداني، وعلى شعورهم بالالتزام الذاتي نحو واجباتهم ومسؤولياتهم.

وتعدّ كل واحدة من السُـلطات السابقة شرعية وتستخدم في الواقع التربوي، إلا أن أثرها في المعلمين وفي عملية التعليم والتعلم يتوقف على أي من هذه السُـلطات تكون السـائدة أو المهيمنة على العملية التربوية. فالإشراف التقليدي مثلاً يعتمد على خليط من السُـلطات البيروقراطية، والشـخصـية، والتكنوعقلانية، بينما الإشراف الحديث المتقدم بممارساته يعتمد بشـكل رئيس على السـلطتين المهنية، والأخلاقية

(Sergiovanni & Starrat , 1998 ; Glickman , 1998 ; Zaleznik , 1989).

كان لمنظور الحداثة (Modernity) الذي ميّز القرن العشرين انعكاسات كبيرة ومؤثرة في المدارس، وقد أحدث تغيرات عميقة في عمليات التعليم والتعلم، فالفلسـفة البنائية، والتعلم التعاوني، والتربية العالمية، والتكنولوجيا، والتعليم المتعدد الثقافات، وإدارة الجودة الشـاملة، ما هي إلا جزء من تجديدات متعددة تناقش في دوائر التعليم، وفي الجامعات، وعلى صفحات المجلات والدوريات التربوية المتخصصة. وهذا يثير سؤالاً هاماً: أين الموقع الملائم للإشراف في سياق التغيير؟ هل يمتلك هذا الإشراف إمكانات النمو والاستمرار؟.

وللإجابة عن هذا السـؤال يطرح الأدب التربوي اتجاهات إشرافية حديثة، يمكن أن تكون أكثر ملاءمة لتحديات القرن الحادي والعشرين، ومن أهمها: الإشراف التأملي، والإشراف الحواري، والإشراف التشاركي، والإشراف اللا مباشر، والإشراف التطويري،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وتعطي هذه الاتجاهات الحديثة أساليب جديدة في التفكير وفي بناء العلاقات، حيث تركز على أهمية دور المعلم في اللقاء الإشرافي، بعد أن كان دوره ثانوياً في الإشراف التقليدي، أي أنها تبرز العلاقة التفاعلية بين المشرف والمعلم بأبعادها التشاركية والحوارية والأخلاقية، كما أنها تؤكد أهمية الأدوات والدراسات الاثنوغرافية في الإشراف ودورها في الكشف عن ثقافة وأفكار المشرف والمعلم، الأمر الذي يساعد في تطوير هذه الأفكار للوصول إلى نتائج أفضل، وفيما يأتي توضيح لهذه الاتجاهات الإشرافية.

أ- الإشراف التأملي: يرى أصحاب هذا الاتجاه أن التعليم هو نشاط تأملي، وأن على كل معلم أو مشرف أن ينشئ من خبراته الماضية مخزوناً من الأمثلة والتصورات التي يمكن أن تفيده في مواجهة مشكلات عديدة. ويهدف الإشراف التأملي إلى: إشغال المعلم في عملية السلوك التأملي، وهذا بدوره، ينمي الاستقصاء الناقد في عملية التعليم والتعلم، مما يزيد من فهمه لممارسة عملية التعليم، وبالتالي يزيد من مخزونه في التصورات والاستعارات التي يستخدمها في أثناء معالجة مشكلات جديدة، فاللقاء التأملي بين المشرف والمعلم له أهمية كبيرة في توضيح دور المشرف الفعال في تعزيز السلوك التأملي عند المعلمين، فالاجتماع وجهاً لوجه بين الطرفين يعطي المشرف فرصة ثمينة لتوجيه المعلم من خلال عملية تحليل السلوك التعليمي، وأثره في المتعلمين. ويمكن لتطبيق هذا الفهم للممارسة التأملية على العلاقة بين المشرف والمعلم أن يساعد في ملاحظة كيفية مشاركة المشرف للمعلم في أثناء اللقاء البعدي في تأملاته حول الدرس الملاحَظ . لكن المشرف في هذه الحالة لا يمارس عملية تأملية مع المعلم فحسب، بل أيضاً يساعد المعلم بطريقة غير مباشرة في الممارسة التأملية إزاء الدرس الذي قام بتدريسه. فالعملية التأملية بهذه الصورة تكون مزدوجة، حيث إن نشاط المشرف التأملي يؤدي إلى نشاط تأملي من جانب المعلم. هذا إضافة إلى أن الخبرة التأملية تساعد كلا الطرفين في فهم المعرفة الضمنية التي تؤثر في عمل المعلم في غرفة الصف، وفي رؤية ما إذا كانت هذه المعرفة قد استجابت بصورة ملائمة لحاجات التلاميذ التعلمية، وللنتيجة المرجوة من المنهاج الدراسي.

ب- الإشراف الحواري: تنبع فكرة هذا الإشراف من أن الفرد وحده لا يستطيع أن يعرف كل ما في ذاته، ولا كل ما في حياته الاجتماعية، كما لا يستطيع أن يدرك جميع السياقات التي تؤثر فيه، أو تلك التي يؤثر فيها، فوجود شخص آخر يساعد المعلم على إدراك كل ما في ذاته تعدّ مبرراً كافياً لتأكيد حاجة المدارس إلى مشرفين، أو إلى شخص يقوم بهذا الدور، ويركز المشرف الحواري على تعزيز وتحسين نوعية الحديث مع المعلم،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بدلاً من التركيز على البيانات التي يجمعها في غرفة الصف، ويمكن استخدام الأسلوب القصصي من قبل المعلم والمشرف لسرد قصته المهنية، أو حدث مهم، أو خبرة تعليمية، ثم يجري نقاش مفتوح حولها، ومن القواعد التي يستند إليها الإشراف الحواري حرية كل طرف في مساءلة الطرف الآخر في جوٍ من الثقة المتبادلة، واستخدام الحوار للتأمل وليس للمراقبة والضبط والتقويم.

ج- الإشراف التشاركي: انبثق هذا الإشراف من الفلسفة التجريبية، حيث يقوم هذا الاتجاه على منحى قائم على الاعتقاد بأن التعليم - بشكل رئيسي- هو عملية حل المشكلة، حيث يقوم اثنان أو أكثر بوضع فرضيات لمشكلة ما، يتبعها تجريب وتطبيق تلك الاستراتيجيات التي تبدو أنها الأنسب، ودور المشرف في هذا المنحى هو أن يقوم بعملية إرشادية، وأن يكون عضواً فعالاً في التفاعل. وقد انبثق هذا الإشراف من الإشراف الحواري، ومن أبرز مزاياه: أنه يتم فيه تبادل صريح ومتكافئ في وجهات النظر بين المشرف والمعلم، وتسود المساواة بينهما عندما يشتركان في إنجاز مهمة، أو في صنع قرار ما، كما أن كليهما يعرفان مسبقاً أن عليهما أن يتفقا في النهاية على حل للمشكلة يرضي الطرفين، وعندما تصبح وجهات النظر متباعدة والاختلاف واضحاً يعيد المشرف صيغة هذا الاختلاف، ويؤكد للمعلم أن الحل المشترك للمشكلة أمر ممكن. ويُلاحَظ هنا أن اختلاف الرأي أمر يتم تشجيعه لا قمعه من قبل المشرف، وإذا لم يتم التوصل إلى اتفاق فإن هذا لا يعني القطيعة بين المشرف والمعلم، ولا يعني فرض وجهة نظر المشرف على المعلم، بل يعني التفاوض، وإعادة النظر بطريقة التفكير، حتى لو استغرق ذلك أكثر من لقاء، ويمكن الاستعانة بطرف ثالث يقوم بدور الوسيط.

د- الإشراف اللا مباشر: انبثق هذا الإشراف من الفلسفة الوجودية، حيث يفترض أن المعلم هو أفضل من يعرف عن التغيرات التي يحتاجها التدريس في غرفة الصف، وأن لديه القدرة على التفكير والعمل بصورة مستقلة. دور المشرف هنا أن يصغي، وأن لا يكّون حكماً، وأن يساعد في عملية التفكير وفي التركيز على الملاحظة والتفسير وتحديد المشكلة تمهيداً لحلها، فيكون دوره امتداداً لتفكير المعلم وتغذية راجعة له، كما أنه يزود المعلمين بخبرات تساعدهم في تقوية الوعي الذاتي والقدرة على التوضيح،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويعدّ هذا الإشراف الأنسب للمعلمين عندما يكونون قادرين على العمل بمستوى متطور، وعندما يمتلكون الخبرة والدراية بشؤون التعليم، ويكون لديهم القدرة والاستعداد لتحمل مسؤولية اتخاذ القرار.

هـ - الإشراف التطويري: انبثق هذا الإشراف من الفلسفة الأصولية، وهو إشراف مباشر يقوم على الاعتقاد بأن التعليم يتطلب مهارات فنية، يُعلن للمعلمين عن مستوياتها وكفاياتها، لكي يتقيدوا بها، ويكون دور المشرف بذلك هو أن يعلّم ويوجه وينمذج ويقيّم هذه الكفايات، وهو يناسب فئة من المعلمين الذين يعملون بمستوى أدائي متدنٍ لا يتعدى مرحلة التطور المعرفي، وأنهم بمستوى مفاهيمي متدنٍ. مثل هؤلاء المعلمين الذين يمتلكون أداءً متدنياً من حيث المستوى التطوري والخبروي والالتزامي لا يناسبهم سوى الإشراف المباشر، ذلك لأنهم يواجهون صعوبات في تعريف المشكلات وفي الاستجابة لها، كما أن هناك احتمالاً قليلاً بأن يقبلوا بمسؤولية اتخاذ القرار، إضافة إلى أنهم بحاجة إلى من ينظم لهم المهمات ويقدم لهم المساعدات، لأنهم يواجهون مشاكل جديّة في التدريس

(Sergiovanni & Starrat , 1998 ; Glickman , 1998 ; Sullivan & Glanz , 2000)

وبعد أن تم إلقاء الضوء على الاتجاهات الإشرافية التي يدعو إليها الأدب التربوي الحديث، يظهر سؤال هام يتعلق بلقاء المشرف والمعلم، والتغييرات التي ستطرأ على هذا اللقاء، وما هي أدوات الملاحظة الصفية التي تتسق مع هذه الاتجاهات الإشرافية الحديثة؟.

يعدّ الإشراف التربوي الحديث عملية إنسانية تهدف قبل كل شيء إلى الاعتراف بقيمة الفرد بصفته إنساناً، لكي يتمكن المشرف من بناء صرح للثقة المتبادلة بينه وبين المعلم، ويتعرف إلى الطاقات الموجودة لدى كل فرد يتعامل معه، فالإشراف التربوي بمفهومه الحديث يهتم بالعلاقات الإنسانية بين عناصره، فلا يستطيع المربون في أي وقت من الأوقات أن يرضوا بإشراف تربوي يقوم على علاقات فاترة للقياس، ذلك لأنه يوجد في قلب هذه العلاقات رابطة حقيقية إنسانية، وهذه الرابطة المعقدة بين هؤلاء الأفراد والمعلمين التي تعرف بالاتصال الإشرافي لاتشكلهاعلاقة واحدة بل جملة من العلاقات التي تسير جنباً إلى جنب، فعندما يعمل شخص ما مع شخص آخر، أو أشخاص آخرين، فإنه يجري بينهما سلسلة من الاتصالات الشخصية التي تحدث فيها أشياء يتعذر تحديدها؛ إلا أنه ينتج عن ذلك تغير إنساني. فقد تصقل الإدراكات وتتضح الدوافع وتسرع الأفعال السلوكية أو تحول، وتشكل هذه النتائج عملية الإشراف سواء أكان ذلك رسمياً بين الرئيس والمرؤوس، أم غير رسمي بين الزميل والزميل -

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وهذا ما ستحاول هذه الدراسة البحث عنه- ويتطلب الإشراف الناجح والقادر على تطوير علاقات جيدة بين الأشخاص مجموعة من المهارات والسمات المحددة، منها وجود مفهوم ذاتي إيجابي عند المشرف، ذلك أن تطوير علاقات جيدة بين الأشخاص يتطلب اعترافاً أساسياً بقيمة الذات قبل تولد الاحترام للآخرين ونقله إليهم. فثمة حاجة للمشرفين إلى أن يتحلوا بالوعي والقدرة على مشاركة الآخرين لمواقفهم وانفعلاتهم، ولأن الإشراف يتضمن نشاطات جماعية، وكذلك اتصالات فردية، فإنه لا غنى للمشرفين عن ديناميات الجماعة.

ويجب أن تشمل عملية الإشراف مهارات اتصال شفوية وكتابية، ومهارات لفظية وغير لفظية، ومهارتي إرسال الكلام والاستماع إليه، كما يتطلب تحليل التدريس مهارات الملاحظة، وإلماماً بأدوات جمع المعلومات الصفية، وإضافة إلى إلمامه بالعلاقات الإنسانية فإن على المشرف الفعال أن يكون قادراً على تسيير الوقت، والتعامل مع الصراع والتغلب على التوتر، و حل المشكلات التعليمية، كما أن هنالك ضرورة لإلمام المشرفين بالمعرفة المتعلقة بالتعلم والتعليم، وفهم خصائص المنهاج فهماً عميقاً، ليظهر أثر هذا الفهم في كيفية تفاعلهم وطبيعة علاقاتهم مع المعلمين، الأمر الذي يؤدي إلى تحسين التعليم (ديراني ، 2001).

كذلك يعدّ الإشراف التربوي الحديث عملية شورية ديمقراطية تقوم على احترام رأي كل من المعلمين والطلبة وغيرهم من المتأثرين بعمل الإشراف والمؤثرين فيه، وتسعى هذه العملية إلى تهيئة فرص متكاملة لنمو كل فئة من هذه الفئات وتشجيعها على الإبداع والابتكار، كما يهتم بالعاملين و بدورهم ومساهمتهم بالعمل وإشراكهم عند بحث المشكلات واتخاذ القرارات، ويتميز هذا الإشراف الحديث، انطلاقاً من هذه النظرة، بعدة مميزات، منها:

- يتخذ المشرف قراراته بعد استشارة العاملين معه، ومن خلال توفر البيانات والمعلومات ومشاركتهم بذلك.
- يعمل المشرف على تنمية مهارات العاملين معه بشتى ومختلف أعمالهم وتطوير قابلياتهم وكفاءاتهم عن طريق التجريب والبحث والابتكار.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- يكوّن المشرف علاقات شخصية مع الهيئة التدريسية حتى يشعر الجميع بأنه عضو منهم.

- يؤمن المشرف بالعمل الجماعي التعاوني وهو يحاول أن يجعل المعلمين مجموعة متناسقة متعاونة، إيماناً منه بأن عمل المدرسة يجب أن يكون متكاملاً ومتناسقاً.

- يفوض المشرف بعض سلطاته إلى الأكفياء من العاملين معه كالمنسقين والمعلمين الخبراء.

- يناقش المشرف أسلوب العمل ككل مع العاملين معه.

- يستشير المشرف المعلمين عند توزيع المسؤوليات عليهم.

- يتم التفاعل مع المعلمين في جوٍ دافئ وروح معنوية عالية (البدري ، 2001).

لقد أظهر البحث المتعلق باللقاء التقليدي بين المعلم والمشرف أن هناك تحولاً في تكافؤ القوى في أثناء الانتقال من اللقاء القبلي إلى اللقاء البعدي. وتفسير ذلك هو أن العلاقات المتكافئة في اللقاء القبلي تتحول إلى علاقات غير متكافئة في اللقاء البعدي ولصالح المشرف. إذ يعطي المعلم ما لديه من معلومات في اللقاء القبلي استجابة للأسئلة التي يطرحها المشرف عليه، وهي: ما موضوع الدرس؟ ماذا ستعمل في أثناء الحصة؟ ماذا سيعمل التلاميذ؟ ماذا تريدني أن ألاحظ في غرفة الصف؟.

والمتغير الرئيس الذي يقلب الموازين في اللقاء البعدي ويؤدي إلى نقل القوة إلى المشرف هو البيانات التي يجمعها المشرف في أثناء ملاحظته للدرس ويستخدمها للهيمنة على اللقاء. إن ظاهرة تحول القوة إلى المشرف في اللقاء البعدي يركز عليها المهتمون بالبحث العلمي، والموضوعية، وقوة البيانات الناتجة عنه التي يستخدمها المشرف للسيطرة والهيمنة في أثناء نقاشه مع المعلم. فنتائج البحث العلمي وحقائقه غالباً ما تستخدم لإنهاء النقاش لا لإطلاق حريته، وإن استخدام المشرف للبيانات الإشرافية الناتجة عن الملاحظة يكون في حقيقة الأمر وسيلة لإغلاق باب النقاش بدلاً من فتحه. والجدير بالذكر أن الملاحظات الإشرافية التقليدية، وما ينتج عنها من بيانات تكون بطبيعتها اختزالية، أي إن البيانات التي يجمعها المشرف في أثناء الزيارة الصفية تكون مختصرة، كما أن الحديث عنها في اللقاء الإشرافي مع المعلم لا يمثل كل ما يحدث في غرفة الصف. هذه الممارسات الاختزالية، التي يسلكها المشرف التقليدي، بقصد أو غير قصد، تختصر ما تتم مشاهدته في غرفة الصف، وما يتم الحديث عنه في اللقاء البعدي، وهي بالتالي تخدم أهدافاً معينة وتهمل أخرى، والمعلم- بشكل عام- يُحرم من حقه بالإدلاء برأيه في اللقاء.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

إن غرفة الصف قد تكون مكاناً تكثر فيه الأحداث وتزدحم المعرفة والمفاهيم والأفكار بحيث يصعب أحياناً على المشرف أن يرى كل ما يجري، كما أن بعض ما يحدث قد لا يكون مرئياً، والعمليات التي يمكن أن تدرك بالرؤية أو بالسمع ما هي إلا تحيزات المشرف وما يرافقها من مصافٍ إدراكية قد يتم بواسطتها اختزال أحداث مهمة. ومما يزيد من الحذف والتقليص للأحداث الصفية استخدام أداة من أدوات الملاحظة الصفية، ذلك لأن أفضل هذه الأدوات لا يمكنها أن تستحوذ إلا على نسبة أقل مما يدركه المشرف أو يلاحظه في غرفة الصف. كما أن ما يتم مناقشته في اللقاء الإشرافي مع المعلم يأتي مختصراً لدرجة انه لا يمكن أن يمثل حقيقة ما يجري في غرفة الصف. علاوة على ذلك،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فإن في مناقشة هذه البيانات المختزلة والمنقوصة نادراً ما تتاح للمعلم فرصة التعليق عليها، أو فرصة التكلم بكل ما يريد نظراً لجوّ اللقاء الذي تسوده هيمنة المشرف أو ربما بسبب ضيق الوقت. حتى في اللقاءات التي يبدو فيها نوع من المشاركة في النقاش تبقى فيها الأولوية لبيانات المشرف، وهي التي تحدد أُطر التفاعل بين المعلم والمشرف.

يُلاحظ في هذا الأسلوب اللقائي التقليدي أن المعلمين مستضعفون، لأن المحادثة تكون على شكل سلسلة متعاقبة ينظمها جانب واحد، ونادراً ما تكون على شكل خبرات متفاعلة من كلا الطرفين ضمن إطار كلي. لا أحد يستطيع بمفرده أن يتكلم عن كل شئ في آن واحد. وهكذا تستمر اللقاءات الإشرافية التقليدية دون أن تكون تفاعلية، أو متفقة بموضوعاتها مع السياقات المناسبة والمفيدة للمعلم. فإذا أراد المعلم -على سبيل المثال- أن يثير قضية ما، في أثناء اللقاء يجد نفسه مضطراً لمقاطعة المشرف، كأن يقول له: أنت قلت كذا... ولكن أنا أشعر بكذا... وهذا ليس ممكناً دائماً، وقد يكون نادراً ما يحدث، وفي النتيجة يُحرم المعلمون من أن يطرحوا همومهم، أو اهتماماتهم بحُرية، وهذا على العكس من لقاء الإشراف الحديث الذي يعدّ جميع الموضوعات مناسبة للنقاش الحر والمفتوح، كما يعدّ أن أية سُلطة، أو افتراض، أو قانون يمكن إخضاعه للتساؤل والنقاش، فيصبح اللقاء بذلك مكاناً لتقوية المعلم بدلاً من استضعافه (Tang , 2000 , Waite , 1995).

ومن الجدير ذكره في موضوع اللقاء الإشرافي، أن هذا اللقاء كثيراً ما يتأثر بالمُناخ التعليمي ، حيث يقدم الأدب التربوي بياناً مقنعاً في أن المُناخ يحسّن من الفرص التعليمية من خلال توفير علاقات نوعية في العمل المدرسي، وتعرّف النوعية بأنها درجة الانفتاح والثقة والاتصال والدعم التي يتشارك فيها المعلمون في أثناء عملهم، فهذه العوامل لا تشجع التعلم فحسب، بل تعزز الشعور بالرضا عن العمل وتحسّن الأداء. كما أن إهمال المُناخ التنظيمي سوف يؤدي قطعاً إلى الحد من المواهب القيادية المتاحة في المدارس، لذلك فإن الحاجة ماسة للتركيز على المُناخ التنظيمي لما له من أهمية أساسية في إطلاق حرية المشرفين والمعلمين للعمل بكفاية وفاعلية. ولا يزال البعض يستخدم مفهوم المُناخ للإشارة إلى السلوك العام، أو الشعور العام لأفراد المجموعة العاملة، ويفكر البعض الآخر أن المُناخ هو صفة التفاعل بين الفرد والبيئة، أما البحوث الأكثر حداثة فإنها تنظر إلى مُناخ المنظمة على أنه خصائص أفراد المجموعة التي تتأثر بالطريقة التي يعمل بها أصحاب السُلطة وصانعو القرار.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فالمُناخ التنظيمي في المدارس يتأثر بشدة بفلسفة هذه المجموعة الحاكمة وبنمطها الإداري، هؤلاء الأفراد الذين يحتلون قمة الهرم يمارسون سلطتهم في التأثير في نمط القيادة في المنظمة، ويضعون بذلك اللبنة الأساسية لنوع المُناخ. لذلك إذا استطعنا التحكم بمثل هذه المتغيرات فإنه يغدو بإمكاننا أن نصلح من شأن المُناخ. فنوع القيادة، والدافعية المستخدمة للعاملين، وطريقة اتخاذ القرار عوامل قد تلعب دوراً حاسماً في تقرير نوع المُناخ الذي يسود المنظمة (Rosenholtz , 1989).

يشير الأدب التربوي إلى قصص عديدة للمعلمين يظهرون فيها خبراتهم مع المشرفين و من أبرزها أن كثيراً ما يكون المعلمون والمشرفون على طرفي نقيض، وأن علاقاتهم قد تفسر بمفهوم "إدارة الصراع" على أنها علاقات قائمة على الربح والخسارة. إن أفضل هذه العلاقات التي تؤدي مباشرة إلى أحكام تقويمية معتمدة على بيانات ضئيلة بين الطرفين مدمرة لاستقلال المعلمين وثقتهم بأنفسهم، ولكرامتهم الشخصية، ويوصف مثل هذا الإشراف بأنه ليس مهنياً ولا أخلاقياً، فإذا عددنا الإشراف التربوي عملاً أخلاقياً فإن عليه أن يشجع التواصل الأخلاقي بين المشرف والمعلم، أي أن العلاقة التبادلية بينهما يجب أن تقوم على الثقة والانفتاح والمرونة، وهنا يدعو الإشراف الحديث إلى تفويض السلطة كنشاط إشرافي أخلاقي، ويعني ذلك إعطاء المعلمين الثقة والحرية والمصادر التي تدعم عملهم وأحكامهم وقراراتهم، وتعزيز سلطتهم واستقلاليتهم، وبذلك يزيد المشرفون من حجم العلاقات التي يحتاجها المعلمون كي يحققوا ذواتهم. مثل هذه العملية التفويضية تتضمن الاحترام المتبادل والحوار والاعتراف بأن لكل شخص مواهب وكفايات وإمكانيات يمارسها بطرق مسؤولة وخلاقة لمنفعة الطلبة، وللصالح العام للمدرسة، وضمن هذه العلاقات التفويضية يدعو المشرفون والمعلمون بعضهم بعضاً لممارسة السلطة التي تعبر عن ذواتهم، وهذه صورة نموذجية للعلاقة بين المعلمين والمشرفين وللقوة المفوضة للمعلمين.

أما أدوات الملاحظة الصفية التقليدية فقد تعرضت لانتقادات شديدة بسبب محدوديتها وتوجهاتها السلوكية المباشرة واختزالها للعديد من الأحداث الصفية، وربما تكمن إشكالية هذه الأدوات في ارتباطها المباشر بعملية التقويم، واقتصارها على الأحداث التي تطفو على السطح، الأمر الذي يشجع المشرف على أن يكون مشرفاً عاماً يخطط مسبقاً لأحداث غرفة الصف. إن الخلفية التي يجب أن ينطلق منها المشرف عند استخدامه لهذه الأدوات هي أن يكون مرشداً ومشاركاً في عملية التعليم والتعلم، وإذا اعتمد المشرف على الاتصال الفعال والفهم المشترك فإنه يستطيع أن يستخدم أدوات الملاحظة الصفية كمصدر لتشجيع علاقات الزمالة والعلاقات البيشخصية مع المعلمين (Sergiovanni & Starrat , 1998).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يتضمن الأدب التربوي الكثير من أدوات الملاحظة وأساليبها واستراتيجياتها، بعض هذه الأدوات كمي، يهدف إلى الكشف عن حجم ومعدلات وأنماط السلوك، وبعضها الآخر نوعي، يهدف إلى الكشف عن طبيعة أنماط السلوك الملاحظ. وهناك مصداقية لكلا النوعيين، لأن كلاً منهما يزودنا بمناظير فريدة ومختلفة لرؤية موقف معين، أو وصف خبرة معينة. إلا أن الأدوات النوعية الاثنوغرافية بدأت تكتسب أهمية خاصة في الإشراف الحديث مثل السرد القصصي، والسيناريو، والمشاهدة الصفية عن طريق الفيديو، والملاحظة المفتوحة، فأدوات الملاحظة الصفية التي يستخدمها المشرفون عادة قد لا تكون فعالة في الكشف عن حقيقة ما يجري في غرفة الصف، أما المشرف المدرَّب على الأدوات الاثنوغرافية فهو أكثر قدرة على رؤية الأفكار والمعتقدات والافتراضات الثقافية، وما ينتج عنها من سلوكيات في غرفة الصف، وكذلك في المدرسة. هذا لا يعني أن الاثنوغرافية هي السبيل الوحيد لرفع مستوى الوعي لدى المشرفين، لكن الجوانب الثقافية للفكر والسلوك لها تأثير عميق في عملية الإشراف. كما إن توفر هذه المعرفة للمشرف يكسبه قوة إضافية تثري عمله، وبالتالي تثري عملية التعليم والتعلم. مثل هذه الأدوات والأساليب تستطيع أن توفر فهماً جديداً لبعد من أبعاد اللقاء الإشرافي (Glickman , 1998).

على صعيد آخر، هناك بعض التوجهات الإشرافية التي تقترح ملاحظة صفية لا يستخدم فيها المشرف أسلوباً أو أداة لجمع البيانات، بل يقف شاهداً على أحداث غرفة الصف كي يدخل فيما بعد في حوار مع المعلم، مركزاً على تعزيز نوعية الحديث الذي يدور بينهما، بدلاً من أن يركز على البيانات. وهناك بعض المبادئ التي يدعو إليها الأدب التربوي حول أدوات الملاحظة، منها:

- الإشراف الجيد هو الذي يشغل المعلمين بالتفكير التأملي وبالمناقشات القائمة على التبصر والملاحظة المفيدة، لا على التقويم.
- الإشراف الذي يعتمد على استخدام أدوات الملاحظة لتزويد المعلمين بمعلومات عن دروسهم في غرفة الصف، يجب أن يهدف إلى تعزيز فكر المعلم والتزامه بتحسين التدريس.
- الملاحظة عملية تتكون من خطوتين: الأولى، تصف ما يحدث في غرفة الصف، والثانية، تفسر معنى ما يحدث.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- الابتعاد عن مصيدة التفسير، أي القفز إلى استنتاجات عن سلوك معين قبل وصف هذا السلوك. وعندما نفسر، نحن لا نصف الحدث فحسب، بل نخلق صعوبات في الاتصال قد ينتج عنها مقاومة من جانب المعلم.

- إن أداة الملاحظة المفيدة يجب أن يتم اختيارها بالتعاون بين المشرف والمعلم، مع أنه في أكثر الحالات يجب أن يكون القرار في النهاية للمعلم حول الأداة التي يجب أن تستخدم في صفه.

- ليس بالضرورة أن تكون الملاحظة الصفية عملية موضوعية.

- على المشرف أن يدرك محدودية الملاحظة، وأن لا يتوقع أنه قادر على ملاحظة جميع التفاعلات والأحداث التي تجري في غرفة الصف.

- يجب أن لا يستخلص المشرف نتائجه من ملاحظة صفية واحدة، فالمعلمون قد يمرون بأوقات سيئة، وكذلك الطلبة قد يواجهون ظروفاً صعبة، والدروس لا تنفذ أحياناً كما يراد لها. لهذا فإن تعدد الملاحظات وتنوعها أمر ضروري للمشرف.

- الانفتاح بين المشرف والمعلم عنصر أساسي للملاحظة الناجحة

(Sergiovanni & Starrat , 1998 ; Glatthorn , 1990).

والمشرفون اليوم مطالبون، أكثر من أي وقت مضى- بأن يضعوا أسساً جديدة لبناء علاقة مع المعلمين قائمة على أسلوب ديمقراطي تشاركي زمالي كبديل للأسلوب البيروقراطي الأحادي الفوقي. وعلى المؤسسة التربوية أن تعدّ مشرفين بالتعاون مع الجامعات لا ليكتسبوا معرفة هذه الاتجاهات الحديثة وقيمها فحسب بل ليجدوا المُناخ المؤسسي- المناسب الذي يشجعهم على ممارستها. هناك العديد من المشرفين الذين يعرفون الكثير عن الإشراف الديمقراطي التعاوني بينما هم يمارسون طرقاً أتوقراطية، لذلك فإن الطريقة الفضلى للتحول بنجاح إلى نموذج إشرافي جديد يتوقف على الدرجة التي يستطيع بها المشرفون أن يغيروا من أنماط تفكيرهم ومنظومة قيمهم وتصوراتهم الفكرية وممارساتهم العملية.

ثانياً: الدراسات السابقة:

حظي الإشراف التربوي في الأردن ، وخارجه بالعديد من الدراسات بهدف تحسينه وتطويره، كما اهتم الباحثون بالمناهج التربوية، ومدى تنفيذها بالشكل الذي أراده واضعوها، ومدى فهم المعلمين الذين يدرّسون هذه المناهج لخصائصها التي تتضمن فلسفة هذه المناهج

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

والمنحى العام الذي استخدم في تدريسها، كما تتضمن اختيار مضمونها وتنظيم هذا المضمون، ومع أن المشرفين هم الذين يقومون بتدريب المعلمين لتنفيذ المناهج، وهم الذين يساعدونهم على تغيير فهمهم وسلوكهم التعليمي، إلا أن الباحثين لم يتناولوا فهم المشرفين لخصائص المناهج.

وقد قام الباحث بمسح معظم الدراسات العربية التي تناولت موضوع الإشراف التربوي منذ عام 1979 ولغاية 2004 ، وقد بلغت هذه الدراسات (203) دراسة، ما بين رسالة ماجستير أو دكتوراه منشورة أو غير منشورة، وذلك اعتماداً على دليل الرسائل الجامعية ومستخلصاتها، والحاسوب، والانترنت، وكذلك قام الباحث بمسح الدراسات الأجنبية بواسطة الحاسوب، ولاحظ أن هذه الدراسات العربية والأجنبية قد تناولت موضوعات عديدة في الإشراف التربوي مثل: الأنماط الإشرافية وتفضيلات المعلمين لها، وكفايات المشرف التربوي، وتقويم عملية الإشراف التربوي، والمشكلات والمعيقات التي تواجه عملية الإشراف، وتوجهات المعلمين نحو عملية الإشراف، ويمكن تصنيف هذه الدراسات إلى الأقسام الآتية:

* دراسات تناولت الإشراف التربوي بشكل عام:

وهي دراسات كثيرة على المستوى العربي والعالمي، ويمكن تقسيمها إلى:

- دراسات هدفت إلى تحديد الممارسات والأساليب الإشرافية والكشف عن واقعها وتفضيلات المعلمين لها:

وقد تباينت واختلفت هذه الممارسات، كما اختلفت تفضيلات المعلمين لهذه الأساليب. فقد أجرى (السعود ، 2003) دراسة هدفت إلى تحديد درجة ممارسة المشرفين التربويين لأساليب الإشراف التربوي في الأردن، وأظهرت الدراسة أن الممارسات الإشرافية مازالت تعدّ تقليدية وتدور حول الزيارة الصفية وتقويم المعلمين. أما دراسة (العمري ، 2001) فقد أظهرت عدم رضا المعلمين في محافظة إربد في الأردن عن ممارسات مشرفيهم التي كانت في أغلبها ممارسات تقليدية. كذلك تتفق مع هذه النتائج دراسة (صالح ، 1993). وفي موضوع مشابه أجرت مقابلة (2000) دراسة هدفت إلى التعرف إلى ممارسة المشرفين التربويين لأسلوب الإشراف الإكلينيكي من وجهة نظر المعلمين في المدارس الثانوية في محافظة جرش. وأظهرت هذه الدراسة أن أسلوب الإشراف الإكلينيكي أكثر فاعلية من الأساليب الإشرافية التقليدية، وأوصت بضرورة تدريب المشرفين على هذا الأسلوب، كما أظهرت دراسة (االدويك ، 1982) نتائج مشابهة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كذلك قام (الشيخ ، 2002) بدراسة هدفت إلى تقويم برنامج الإشراف التكاملي الذي بدأت وزارة التربية والتعليم بتطبيقه منذ مطلع العام 2000/1999، واستمرت بتطبيقه ثلاثة فصول دراسية. وقد جاءت الدراسة تلبية لطلب المسؤولين في الوزارة، ليُستنار بنتائجها في اتخاذ القرار المناسب حول البرنامج من حيث التوقف عنه أو الاستمرار فيه. واشترك في هذه الدراسة (42) مشرفاً، و(42) مديراً، و(42) مجموعة تركيز، بالإضافة إلى رؤساء أقسام الإشراف التربوي، ومديري الشؤون التعليمية، ومديري التربية. واستخدمت الدراسة طريقة المقابلات المركّزة مع عينة ممثلة لكل من الأطراف المشاركة في تنفيذ البرنامج، والتي دُعمت بتحليل الوثائق التي تيسر جمعها من هذه الأطراف. وأظهرت الدراسة أن برنامج الإشراف التكاملي لم يطبق تطبيقاً سليماً، كما أظهرت الدراسة غموضاً في مفهوم الإشراف التكاملي لدى الأطراف المشاركة، وأبرزت أن الأطراف المشاركة فضلت الإشراف التخصصي على الإشراف التكاملي.

كما قام قسم الإشراف التربوي في الأردن بدراسة حول واقع العملية الإشرافية في الأردن، وطبيعة الممارسات الإشرافية التي يستخدمها المشرفون. وأظهرت الدراسة قصور الدور الإشرافي وتمركزه حول الزيارة الصفية، وسطحية الملاحظات المسجلة في سجلات الزيارات الإشرافية، مما يشير إلى ضعف فعالية الخدمة الإشرافية المقدمة للمعلم، واقتصارها على التقويم، ومجموعة من الملاحظات والتوصيات العامة (وزارة التربية والتعليم ، 1995). وهناك العديد من الدراسات التي أظهرت نتائج مشابهة للنتائج السابقة (طافش ، 1988 ؛ العدارية ، 1984؛ المسّاد ، 1983).

وفي فلسطين أجرى العدوي (2002) دراسة عن اتجاهات مديري المدارس الأساسية في وكالة الغوث الدولية نحو الأساليب والممارسات الإشرافية، وأظهرت وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الإشراف الديمقراطي والاتجاهات الإيجابية عن الإشراف لدى المعلمين ومديري المدارس، و وجود اتجاهات سلبية نحو الأساليب الإشرافية التقليدية. وأوصت بتطبيق الإشراف التكاملي، والإشراف بالأهداف، واستخدام أساليب إشرافية حديثة غير أسلوب الزيارة الصفية. وفي دراسة مشابهة (أبو هويدي ، 2000) أظهرت اتجاهات سلبية لدى المعلمين عن الأساليب الإشرافية المستخدمة في الضفة الغربية. وأوصت بتنويع الأساليب الإشرافية وتحديثها. وهناك دراسات كثيرة أظهرت نتائج متقاربة من حيث قصور العملية الإشرافية في تحقيق أهدافها، والمطالبة بتنويع الأساليب الإشرافية، والبعد عن الممارسات التقليدية والتقويمية (الجنازرة ، 2000 ؛ كشك ، 1997).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كما أظهرت دراسات أخرى أن النمط الإشرافي السائد لدى مديري المدارس هو النمط الديمقراطي ثم الديكتاتوري (الشوّا ، 1998 ؛ المحاسنة ، 1996).

وفي الإمارات العربية المتحدة أجرى الشوابكة (2002) دراسة عن توقعات معلمي المرحلة الأساسية للممارسات الإشرافية المرغوب فيها في منطقة العين، وأظهرت الدراسة عدم تقبل كثير من المعلمين للممارسات الحالية، ومطالبتهم بتقوية العلاقة بين المشرفين والمعلمين، والتوجه نحو ممارسات إشرافية أكثر ديمقراطية.

وفي ليبيا قام عبد الله (2000) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى مراحل تطور أساليب الإشراف التربوي في الجماهيرية الليبية في الفترة من 1977-1997، واستعرض من خلالها الباحث أهم مراحل تطور العملية الإشرافية، وكيفية تطور الأساليب والممارسات الإشرافية في ليبيا.

وفي عُمان أجرى رعفيت (1999) دراسة هدفت إلى معرفة مدى ممارسة أنماط الإشراف التربوي الفعال كما يتصورها المعلمون في المدارس العُمانية. وتكونت عينة الدراسة من (228) معلماً ومعلمة. وأظهرت الدراسة أن أولوية الممارسات الحالية لأنماط الإشراف التربوي في المدارس العمانية تترتب على الشكل التالي: النمط الإشرافي القيادي ثم النمط الإكلينيكي ثم نمط التعليم المصغر ثم نمط العلاقات الإنسانية.

وفي اليمن أجرى طاهر (1999) دراسة عن السلوك الإشرافي للموجهين التربويين في مدينة عدن، وعلاقته باتجاهات المعلمين نحو التوجيه التربوي. وأظهرت الدراسة اتجاهات سلبية لدى المعلمين نحو التوجيه التربوي، وأوصت بضرورة إعطاء جانب العلاقات الإنسانية اهتماماً كبيراً.

وفي الكويت أجرى الدويج (1987) دراسة لمعرفة تأثير الأسلوب الإشرافي المتبع في الرضا الوظيفي لمدرسي المرحلة الثانوية، ومدى أخذ المشرفين بعين الاعتبار تطور نمو المعلمين، ومعرفتهم بالأساليب الإشرافية الفعالة. وتكونت عينة الدراسة من (400) معلم، تم اختيارهم عشوائياً. وأظهرت الدراسة علاقة قوية بين الرضا الوظيفي للمعلمين وبعض الأساليب الإشرافية الديمقراطية، وأن الأساليب الإشرافية الديمقراطية، كالحوار، ومشاركة المعلمين في اتخاذ القرار، تعطي المعلمين حافزاً أكثر من الأساليب التقليدية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وفي المملكة العربية السعودية قام التويجري (1985) بدراسة هدفت إلى إبراز نقاط القوة والضعف في العملية الإشرافية من خلال إبراز العلاقة بين الممارسة الإشرافية الفعلية والممارسة المثالية المطلوبة من وجهة نظر المشرفين أنفسهم. وتكونت عينة الدراسة من (175) مشرفاً. وأظهرت رضا أفراد العينة عن العملية الإشرافية، إلا أنهم رأوا أن هناك حاجة لتعديل النظام الإشرافي من أجل زيادة كفاءته.

وفي دراسة أجراها المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج العربي (1985) تناولت الإشراف التربوي من حيث أساليبه وكيفية تطويره، وشملت جميع أقطار الخليج العربي، وتكونت عينة الدراسة من (180) مشرفاً و (900) معلمٍ ومعلمة. وتوصلت الدراسة إلى تحديد مهام المشرف، ومنها: توضيح الأهداف التربوية للمعلم وتوجيهيه، والمساهمة في تقويم المناهج وتطويرها، وتمكين المعلم من النمو الذاتي.

وفي تونس، أجرى الشتاوي والأحمر (1985) دراسة حول الأساليب الإشرافية وتأثيرها النفسيـ في المعلمين، وفي رضاهم الوظيفي. وأظهرت نتائج الدراسة أن (71%) من المشرفين رأوا أنهم أثروا إيجابياً في المعلمين، إلا أن ثلثي المعلمين رأوا أن الأساليب الإشرافية المتبعة هي أساليب تقليدية تقوم على المراقبة والمحاسبة، وأن علاقتهم بالمشرفين هي علاقة خوف وعدم اطمئنان، الأمر الذي يولد شعوراً بعدم الرضا عند المعلمين.

ومن الدراسات المشابهة، دراسة كنت (Kent , 2001) التي هدفت إلى التعرف إلى مهام المشرفين التربويين، وكفاياتهم وتطويرها، وأظهرت الدراسة أن المشرفين لا يمتلكون كثيراً من المهارات التقنية مثل القيادة ، وتطوير المنهاج، وتسهيل عملية التعليم، وتحقيق النمو المهني للمعلمين، ويمكن تطوير المشرفين بواسطة ورش العمل والدورات التدريبية أثناء الخدمة. وهي تشابه نتائج دراسة (Luneburg , 1998) و أجرى غلكمان (Glickman , 1998) دراسة عن السلوك اللا مباشر والتشاركي والمباشر لمجموعة من المشرفين في اللقاء الإشرافي، وأظهرت الدراسة أن السلوك اللامباشر كان الأقل شيوعاً في الأساليب التي استخدمها المشرفون، كما أن استخدام السلوك التشاركي في هذه اللقاءات ليس بالأمر السهل، لذلك وجب على المشرفين أن يُعدوا أنفسهم لهذه الأدوار الجديدة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

. كذلك أجرى غوردن (Gordon , 1990) دراسة مشابهة، حيث هدفت دراسته إلى معرفة فعالية اللقاءات الإشرافية لثلاثة مناحٍ إشرافية، هي الإشراف المباشر والتشاركي و اللا مباشر. وأظهرت الدراسة أن الإشراف التشاركي و اللا مباشر قد ساعد المعلمين في تحسين تدريسهم، وكوّن لديهم اتجاهات إيجابية عن الممارسات الإشرافية، أما منحى الإشراف المباشر فقد كان الأقل فاعلية في مساعدة المعلمين لتحسين تدريسهم.

ويُلاحظ عدم وجود دراسات تربط بين الأساليب والممارسات الإشرافية وبين فهم المشرفين للمنهاج التربوي، وهذا مما يعطي هذه الدراسة أهمية لأنها تبحث في هذا المجال.

- دراسات تتعلق بدور المشرف في النمو المهني للمعلمين، ومنها:

دراسة (المساعيد ، 1998) التي هدفت إلى التعرف إلى دور المشرف التربوي في تطوير النمو المهني لمعلمي ومعلمات المرحلة الأساسية في مدارس لواء البادية الشمالية في الأردن، ولإبراز هذا الدور قام الباحث بتوزيع استبانة خاصة على عينة الدراسة، تكونت من (74) فقرة موزعة على سبعة مجالات هي: التخطيط للتدريس، والكتاب المدرسي والمنهاج، والأساليب وطرق التدريس، والوسائل التعليمية، والتقويم والاختبارات، والعلاقات الانسانية، وإدارة الصف. وتكونت عينة الدراسة من (205) معلماً ومعلمة، تم اختيارهم عشوائياً. وأظهرت الدراسة مجالات دور المشرف التربوي في تطوير النمو المهني للمعلمين مرتبة تنازلياً، كما يأتي: إدارة الصف، الأساليب وطرق التدريس، التقويم والاختبارات، الكتاب المدرسي والمنهاج، التخطيط للتدريس، العلاقات الانسانية، الوسائل التعليمية. وأوصت الدراسة بضرورة تنويع الأساليب الإشرافية، وعقد دورات تدريبية للمعلمين والمعلمات لتدريبهم على إنتاج واستخدام الوسائل التعليمية.

وأجرى حسن (1995) دراسة هدفت إلى التعرف إلى دور المشرف التربوي في تحسين النمو المهني للمعلمين. ولإبراز هذا الدور قام الباحث بتوزيع استبانة مكونة من(50) فقرة موزعة على سبعة مجالات هي: التخطيط للتدريس، والوسائل التعليمية، والتقويم، والتقنيات الإشرافية، والانتماء للمهنة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وتكونت عينة الدراسة من (404) معلماً ومعلمة، يعملون في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن، تم اختيارهم عشوائياً. وأظهرت الدراسة أن مجالات دور المشرف التربوي في تحسين النمو المهني للمعلمين جاءت كما يأتي: الانتماء للمهنة، والتخطيط للتدريس، والأساليب وطرائق التدريس، والمنهاج، والاختبارات. ولم تظهر الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلمين في دور المشرف التربوي في تحسين النمو المهني للمعلمين تُعزى إلى المؤهل العلمي، أو الجنس، أو الخبرة. وأوصت الدراسة بضرورة تنويع الأساليب الإشرافية، وعقد دورات تدريبية للمعلمين والمشرفين، وزيادة عدد المشرفين التربويين في المناطق التابعة لوكالة الغوث الدولية.

كذلك أجرى دفروكس (Devereaux , 2001) دراسة هدفت إلى فهم كيف يدرك المعلمون ومشرفوهم خبراتهم من خلال عرض وجهات نظرهم، حيث التقى المشرفون والمعلمون عدة لقاءات، واستعرض كل منهم أهم المراحل والخبرات المهنية التي مروا بها،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وأثرت كثيراً في نموهم المهني، وساعدت في تطويرهم، وقد اشتغل المعلم في عملية السلوك التأملي لخبراته وممارساته التربوية، كما أن المشرف في هذا اللقاء لم يُمارس عملية تأملية مع المعلم فحسب، بل أيضاً ساعد المعلم بطريقة غير مباشرة في الممارسة التأملية إزاء الدرس الذي قام بتدريسه. فالعملية التأملية بهذه الصورة تكون مزدوجة، حيث إن نشاط المشرف التأملي يؤدي إلى نشاط تأملي من جانب المعلم، وقد كان اللقاء تشاركياً وحوارياً. ومن نتائج هذه الدراسة: تأمل المعلمين في خبراتهم ساعدهم على سهولة تطورهم إلى معلمين جيدين، كما ساعد تأمل المشرفين واستبصارهم في خبراتهم وسلوكهم في تطوير ممارساتهم الإشرافية.

وأجرى كورنوتا (Kornuta , 2001) دراسة هدفت إلى وصف خبرات المعلمين الذين أكملوا مشروع حقائب الإنجاز(Portfolio) كجزء من عملية الإشراف والتطور المهني ، حيث يقوّم المعلم نفسه ذاتياً من خلال الإنجاز الذي قام به. وأظهرت هذه الدراسة أن هذه الطريقة وسيلة جيدة للوصول إلى النمو المهني والشخصي والشعور بالإنجاز ومتعة التعلم.

وأجرى شولت (Schult , 2001) دراسة هدفت إلى توضيح كيف يساعد المشرفون المعلمين في تطورهم المهني. وركّزت الدراسة على ضرورة الحوار بين المشرفين والمعلمين، ومشاركة كل منهما الآخر في عرض خبرته السابقة، والتأمل فيها. كما طالبت الدراسة بضرورة مساعدة الجامعات في تهيئة هؤلاء المشرفين التربويين ليقوموا بهذا الدور.

- دراسات تتعلق بمعيقات الإشراف التربوي، ومنها:

دراسة (مساعده ، 2001) التي هدفت إلى تحديد معيقات الإشراف التربوي كما يراها المشرفون التربويون في محافظات الشمال في الأردن، وكيفية تجاوز هذه المعيقات. وأظهرت هذه الدراسة بعض المشكلات الميدانية التي أعاقت فاعلية تخطيط المشرفين لبرامجهم الإشرافية كزيادة عدد المعلمين الذين يشرفون عليهم وقلة المواصلات، وأوصت بعمل جلسات حوار بين المسؤولين والمشرفين حول عملية الإشراف لتوضيح مهام المشرف، و المواصفات المطلوبة للخطة المراد من المشرف إعدادها. كذلك أجرت (القاسم ، 2001) دراسة مشابهة في فلسطين، أظهرت من خلالها المعيقات التي تواجه العملية الإشرافية. وكانت نتائجها مشابهة للدراسة السابقة، إلا أن الاحتلال يزيد من هذه المعيقات.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وخلاصة القول، إن المتأمل في هذه الدراسات يرى تقارباً في أهدافها، ونتائجها، فتظهر هذه الدراسات وغيرها ما يلي:

- اتجاهات المعلمين نحو الإشراف التربوي تميل إلى السلبية، وتقل هذه السلبية كلما اتجه المشرف نحو الممارسات الإشرافية الحديثة، وكلما اتجه نحو تنمية العلاقات الإنسانية.

- تباينت وجهات النظر حول وظائف العملية الإشرافية، وأدوارها، ومهامها، إلا أن هناك اتفاقاً على أن من أهم أهداف العملية الإشرافية تحسين التدريس.

- لا توجد دراسات تربط بين الأساليب والممارسات الإشرافية و فهم المشرفين للمنهاج التربوي، وهذا مما يعطي هذه الدراسة أهمية، فهي تبحث في هذا المجال.

* دراسات تناولت موضوع الإشراف التربوي في مجال العلوم بشكل خاص، ومنها:

- دراسات هدفت إلى التعرف إلى أدوار الإشراف التربوي في مجال العلوم، والمشكلات التي تواجهه، والأساليب الإشرافية المستخدمة فيه، ومنها:

دراسة (الشيباني ، 1991) التي هدفت إلى التعرف إلى كفايات المشرف التربوي في مجال العلوم، وأدواره، ومشكلات العملية الإشرافية، والتطلعات المستقبلية لتحسينها من وجهة نظر فئات تربوية مختلفة في اليمن. وتكونت عينة الدراسة من (12) قائداً تربوياً، و(11) مشرفاً، و(19) مديراً ومديرة، و(18) وكيل مدرسة، و(103) معلماً ومعلمة. وأظهرت الدراسة وجود فروق ذوات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد العينة لدور المشرف الحالي، والعملية الإشرافية ككل، وأوصت بتطوير دور مشرف العلوم، وطالبت بضرورة الاهتمام بالأساليب الإشرافية الحديثة.

وأجرى عقيل (1990) دراسة هدفت إلى توضيح مشكلات الإشراف التربوي في مجال العلوم في الأردن، من خلال زوايا مختلفة، مركزة على العناصر ذات العلاقة بدور مشرف العلوم، والعملية الإشرافية، ومشكلاتها، والحلول الممكنة لها. وتكونت عينة الدراسة من (19) قائداً تربوياً، و(11) مشرفاً، و(54) مديراً ومديرة للمدارس الثانوية، و(227) معلماً ومعلمة للعلوم في عدة مديريات في الأردن. وطوّر الباحث لهذا الغرض أربعة مقاييس خاصة بآراء أفراد العينة، خصص المقياس الأول لدور مشرف العلوم، والثاني للعملية الإشرافية بمجالاتها الثلاثة: التخطيط، والتنفيذ، والمتابعة والتقييم، والمقياس الثالث لأهم مشكلات الإشراف، والرابع لإبراز أهم الحلول الممكنة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وأظهرت الدراسة إجماع كل أفراد العينة على أن المشكلات الإشرافية تعيق تحقيق الأدوار المنوطة بالإشراف، ومن أبرز هذه المشكلات: عدم تأهيل قسم من المشرفين تأهيلاً كافياً، وكثرة عدد المعلمين التابعين للمشرف، وقلة الميزانية المخصصة لتجهيز المختبرات، وتأخر وصول المعلومات الكافية عن المعلمين الجدد لتحديد حاجاتهم الإشرافية، وعدم كشف المعلمين عن حاجاتهم الحقيقية، كما أجمع أفراد العينة على عدد من الحلول لمشكلات الإشراف التربوي في مجال العلوم، ومنها: إجراء التنقلات المدرسية أثناء العطلة الصيفية لتستقر المدارس مع بداية العام، وإجراء جميع التعيينات للمعلمين الجدد أثناء العطلة الصيفية، وتلمس مشكلات الميدان الحقيقية واقتراح الحلول لها، وزيادة مخصصات المختبر والوسائل التعليمية.

وأجرى علي (1990) دراسة هدفت إلى التعرف إلى الاحتياجات التدريبية لمشرفي العلوم في الأردن، من وجهة نظرهم، ومن وجهة نظر معلمي العلوم في المرحلة الثانوية. وتكونت عينة الدراسة من (246) معلماً ومعلمة في المرحلة الثانوية، و(40) مشرفاً للعلوم في مديريات التربية والتعليم. وتم توزيع استبانة خاصة بالاحتياجات التدريبية للمشرفين على عينة الدراسة. وأظهرت نتائج الدراسة أن مشرفي العلوم عبروا عن حاجتهم للتدريب في مجالات الاستبانة السبعة، وكان الترتيب كما يأتي: التقويم، إدارة الصف، العلاقة مع المعلمين والمجتمع المحلي، التخطيط، تطوير المناهج وأساليب التدريس، البحث، النمو المهني. كما عبر المعلمون عن حاجة مشرفي العلوم إلى التدريب في مجالات الاستبانة السبعة، وكان الترتيب كما يأتي: التقويم، إدارة الصف، العلاقة مع المعلمين والمجتمع المحلي، التخطيط، الأبحاث، تطوير المناهج وأساليب التدريس، النمو المهني. وأوصت الدراسة بعقد دورات تدريبية لمشرفي العلوم لإكسابهم الكفايات الأساسية للإشراف، والتركيز على الحاجات التي احتلت أولويات أكثر من غيرها، كما أوصى الباحث بإجراء المزيد من الدراسات عن الإشراف في مجال العلوم.

كذلك أجرى الخليلي وسلامة (1989) دراسة هدفت إلى معرفة الخصائص الواقعية للدور والعملية الإشرافية في مجال العلوم، وتحديد مشكلاتها، والتطلعات المستقبلية لتحسينها من وجهة نظر مشرفي العلوم في الأردن. واعتمدت الدراسة أسلوب الاستقصاء الطبيعي، وذلك بتحديد مجموعة من الأسئلة مفتوحة الإجابة. وتكونت عينة الدراسة من (17) مشرفاً.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وأظهرت الدراسة أن مشرفي العلوم يشكون من عدم وضوح دورهم الإشرافي، ومن عدم تحديد مسؤولياتهم و واجباتهم الإشرافية بدقة، ويطالبون بتخليص المشرف من الأعمال الإدارية الروتينية، وإعطائه حرية الحركة والتصرف، وزيادة صلاحياته الإشرافية، وتحديد مسؤولياته ومهامه،

وعدم تركها لاجتهادات مديري التربية، كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن مشرفي العلوم يواجهون مشكلات ميدانية، أعاقت من فاعلية تخطيطهم لبرامجهم الإشرافية، ومن أهم هذه المشكلات: عدم توفر الإمكانات المادية الكافية، وقلة المواصلات، وازدياد عدد المعلمين الذين يشرف عليهم المشرف، كما أشارت إلى انخفاض فاعلية الأساليب الإشرافية المستخدمة في تطوير المعلمين.

كما أظهرت دراسات أخرى عدم اتفاق المديرين ومعلمي ومشرفي العلوم حول الدور الذي يجب أن يقوم به مشرف العلوم، فقد أجرى إلسون (Ellison , 2000) دراسة أظهرت اختلاف خمسة قادة تربويين في فهمهم للإشراف التربوي في مجال العلوم، وفي تحديد مهماته ووظائفه، وفي الممارسات الإشرافية التي ينبغي على المشرفين الالتزام بها. وفي دراسة مشابهة أجرى أكواناسو (Okwuanaso , 1985) دراسة هدفت إلى التعرف إلى الممارسات الإشرافية من وجهة نظر الإداريين ومعلمي العلوم، وأظهرت الدراسة عدم اتفاق الإداريين والمعلمين على الممارسات الإشرافية المهمة في تطوير التدريس.

وأجرى باجاك (Pajak , 1993) دراسة هدفت إلى التعرف إلى المهام الإشرافية في مجال العلوم. وأظهرت الدراسة أن هذه المهام ترتبت بحسب أهميتها كما يأتي: التواصل ، وتطوير العاملين، والتعليم، والتخطيط، والدافعية، والزيارات الصفية، والمنهاج ، واتخاذ القرار ، وخدمة المعلمين، والنمو المهني ، والعلاقات مع المجتمع، وبرامج التقييم. وتتشابه هذه النتائج مع دراسة قام بها الاتحاد القومي لمعلمي العلوم في أمريكا (NSTA, 1993) التي أظهرت أن الأدوار المنوطة بمشرف العلوم ترتبت بحسب الأهمية كما يلي: التعليم، المنهاج، النمو المهني للعاملين في التعليم، التنفيذ، الإدارة، التقييم، المساعدة في التعيين والنقل.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وأجرى سمث (Smith , 1991) دراسة هدفت إلى التعرف إلى اتجاهات معلمي العلوم نحو الزيارات الصفية. وشملت الاستبانة (22) فقرة، حيث تم اختيار (5) متغيرات مستقلة، هي: المؤهل العلمي للمعلم، وسنوات الخبرة، وعدد الزيارات الصفية وطولها، ومرحلة التدريس، حيث تم فحص هذه المتغيرات المستقلة على (8) مجالات للمتغيرات التابعة، وهذه المجالات هي: المساعدة في تقويم المعلم، وقيمة الاجتماع القبليPreconference، ودقة المعلومات المسجلة، وطول فترة الزيارة الصفية وتكرارها، و وضوح طريقة التقويم وصدقها، وأهمية الاجتماع البعديPostconference. وأظهرت الدراسة أن اتجاهات المعلمين نحو الزيارات الإشرافية تصبح أكثر إيجابية كلما زاد عددها وزاد وقتها، كما أظهرت الدراسة أهمية اللقاء الإشرافي بعد الزيارة الصفية.

وفي دراسة مشابهة، أجرى برن (Perrine , 1984) دراسة هدفت إلى تحديد الدور المثالي للإشراف في مجال العلوم، من وجهات نظر معلمي العلوم للمرحلة الابتدائية ومشرفي العلوم. وتكونت عينة الدراسة من (29) مشرفاً، و(470) معلماً تم اختيارهم بطريقة عشوائية. واستخدمت الدراسة استبانة مكونة من (32) فقرة، تضمنت موضوعات مثل: الاتصال، وعلاقات العمل، وأسلوب القيادة، والإبداع، والثقة، والوضع الشخصي، واتخاذ القرار. وقد أظهرت النتائج أن هناك عدم اتفاق بين المعلمين والمشرفين حول الدور المثالي المتوقع للإشراف، كما أظهرت الدراسة اتفاقاً بين المعلمين والمشرفين على أن السلوك الإشرافي السائد أقل بدرجة كبيرة من السلوك المثالي المطلوب.

وكذلك أجرى مدرازو و موتز(Madrazo & Motz, 1983) دراسة هدفت إلى معرفة الدور المتوقع لمشرف العلوم، وذلك باستطلاع آراء (595) شخصاً في أمريكا، منهم (208) معلمي علوم ثانوي، و(208) معلمي علوم ابتدائي، و (100) مدير، و (25) أستاذاً جامعياً، والباقي مشرفون ومديرو مؤسسات. وأظهرت الدراسة أن هناك فروقاً بين مديري ومعلمي المرحلة الثانوية ومديري ومعلمي المرحلة الابتدائية نحو الدور المتوقع لمشرف العلوم، كما دلت الدراسة على أن تقديرات معلمي العلوم لدور مشرفي العلوم كانت أعلى من تقديرات مديري المدارس.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وأجرى شرنجلي (Shringly, 1980) دراسة هدفت إلى تحديد خصائص وصفات مشرفي العلوم التي يفضلها المعلمون، وتؤثر في اتجاهاتهم نحو العملية الإشرافية. وتكونت عينة الدراسة من (207) معلماً في أمريكا، وصمم الباحث استبانة تضمنت (26) خاصية من خصائص مشرفي العلوم. وأظهرت الدراسة مجموعة من الصفات والخصائص التي يرغب المعلمون في أن يتحلى بها مشرفوهم، كي يحترموهم ويؤثروا فيهم بشكل إيجابي، منها: استشارة المعلمين عند اتخاذ قرارات أو إجراء تغييرات في المنهاج، وإجراء الدروس التطبيقية والعروض العملية، وإعطاء نصائح للمعلمين بعيدة عن التقويم، والاتصال الجيد مع المعلمين، والاستماع للمعلم أثناء المناقشة، وتسهيل عمل المعلم، وأن يكون معلماً ممتازاً، والتخطيط الجيد للمؤتمر الفردي بعد الزيارة الصفية، وتزويد المعلمين بمجلات متخصصة.

و قام بلاتا (Plata , 1978) بدراسة هدفت إلى معرفة توقعات دور مشرفي العلوم في أمريكا كما يدركونها بأنفسهم، وكما يدركها بعض المديرين، ومعلمو العلوم في المرحلتين الثانوية والابتدائية. وقد تم توزيع استبانة على (865) مشاركاً. وأظهرت الدراسة أن أفراد العينة جميعهم لم يجمعوا على أدوار محددة.

وأجرت هارمون (Harmon , 1978) دراسة قامت من خلالها بمسح الدراسات المتعلقة بالإشراف التربوي في مجال العلوم التي أجريت ما بين (1895- 1976)، ولم تجد سوى (106) دراسات، ووجدت أن: معظم هذه الدراسات ركزت على واجبات مشرف العلوم، وأظهرت أن غموض دور المشرف يحد من فاعليته مع الإداريين والمعلمين، وأن مشرف العلوم يعدّ بشكل أساسي مساعداً في تطوير المناهج وتنفيذها.

دراسات هدفت إلى التعرف إلى كيفية تفاعل مشرف العلوم مع المعلم، ومنها:

هدفت دراسة (نشوان ، 1979) إلى التعرف إلى خصائص التفاعل اللفظي الذي يجري بين مشرفي العلوم والمعلمين في المؤتمرات الفردية التي تعقب الزيارات الصفية. وتكونت عينة الدراسة من عشرة من مشرفي العلوم و مئة معلم من معلمي العلوم في عمّان. وتم تسجيل (100) مؤتمر فردي بعد الزيارة الصفية، أي بواقع عشرة معلمين لكل مشرف، واستخدم نظام فلاندرز لتحليل السلوك اللفظي، ونظام ساندرز لتحديد نوع و مستوى الأهداف التي تناولتها المؤتمرات الفردية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وأظهرت الدراسة أن هذا التفاعل اتصف بالسلبية، حيث إن التفاعل بين معلم العلوم والمشرف كان تفاعلاً متقطعاً و باتجاه واحد، مصدره المشرف التربوي في الغالب، وهو الذي يتحكم فيه في ضوء تصوراته المفاهيمية عن التعلم والتعليم، وأظهرت هذه الدراسة أيضاً سطحية التفاعل اللفظي بين المشرف والمعلم، والذي يظهر في التركيز المباشر على نقد المعلم وتجريحه وعدم التعمق في تحليل السلوك التعليمي، كما أظهرت أن المشرفين نادراً ما يتناولون الأهداف التربوية في مستوياتها العليا في المؤتمرات الفردية. وخلصت هذه الدراسة إلى ضرورة التفكير في استراتيجيات تدريبية تتمركز حول خلخلة النماذج الفكرية التي يمتلكها المشرفون، وإحلال، بدلاً منها، نماذج فكرية مناسبة تتسم بالعمق والايجابية، كذلك خلصت هذه الدراسة إلى ضرورة العناية بالدراسة المتعمقة لمفاهيم المشرفين عن المنهاج والإشراف، ومواقفهم منهما، وأثر ذلك في سلوكهم الإشرافي.

وهدفت دراسة زكرمان (Zuckerman , 1998) إلى معرفة أهم ما يدور في اللقاءات الإشرافية، وكيفية مساهمة هذه اللقاءات في تطوير معلمي العلوم المبتدئين، وذلك من خلال استماع (32) معلماً مبتدئاً لسرد قصصي لمجموعة من مشرفي العلوم، حيث أبرز المشرفون أهم النقاط التي تناولوها مع معلمي العلوم في اللقاءات الإشرافية السابقة، وقد كان بعض هذه اللقاءات مسجلة على أشرطة تسجيل، ثم جرى حوار ونقاش بين المعلمين المبتدئين ومشرفي العلوم، وأظهرت الدراسة أن هذا الأسلوب ساعد المعلمين كثيراً في تنميتهم المهنية، والاستفادة من خبرات وتجارب الآخرين.

ومن الدراسات الخاصة بتفاعل مشرف العلوم مع المعلم، كذلك: دراسة (Zuckerman , 1997) التي هدفت إلى دراسة كيفية تفاعل المشرف في مجال العلوم مع معلم علوم مبتدئ وتقييم هذا المعلم، وذلك عن طريق سرد قصصي من قبل مشرف العلوم والمعلم لأهم خبراته التي أثرت في نموه المهني، وتم استخدام الأسلوب الحواري مع المعلم. ولتقييم المعلم فقد تم تسجيل شريط فيديو لحصة صفية لهذا المعلم، ثم عُرض هذا الشريط بحضور المشرف والمعلم، ثم جرى حوار بين المشرف والمعلم، حول أهم الموضوعات التربوية التي تضمنها الشريط، والمتعلقة بالدرس، والطلبة، واستراتيجيات التدريس. وأظهرت الدراسة أهمية التخطيط للحصة الصفية، واللقاء الإشرافي، كما أظهرت أن أسلوب المشرف وشخصيته عاملان مهمان في كيفية تفاعله مع المعلم، وأن الأساليب الإشرافية الحوارية أكثر فاعلية في تطوير المعلمين.

وكذلك دراسة سمايلي (Smylie ,1992)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين مشرف العلوم والمعلم، من خلال عملية استطلاع لآراء (116) معلماً في المدارس الابتدائية في بريطانيا. وتم توزيع استبانة على أفراد العينة التي تم اختيارها عشوائياً. وأظهرت الدراسة أن الزمالة والتعاون المشترك من الأمور الهامة والضرورية لبناء علاقات عمل جيدة بين معلمي العلوم والمسؤولين في التعليم، على عكس الأساليب الإشرافية التقليدية، التي تؤثر سلبياً في اتجاهات وإنجاز المعلمين .

وخلاصة القول، إن الدراسات السابقة وغيرها أظهرت أن الإشراف التربوي في مجال العلوم لم يختلف كثيراً عن الإشراف التربوي بشكل عام في أهدافه ، ومهامه، وأساليبه، ولم يكن هناك اتفاق تربوي من قبل المعلمين والمديرين والمشرفين على هذه العناصر، كما اتصف الإشراف التقليدي بالسلبية ، كما أظهرت بعض الدراسات سطحية وسلبية تفاعل المشرف مع المعلم.

كما أن هناك دراسات قليلة لها صلة قوية بالدراسة الحالية ، فقد بينت بعض هذه الدراسات أن فهم معلمي العلوم لخصائص مناهج العلوم يؤثر في سلوكهم التعليمي وفي اتجاهاتهم كما يؤثر في تحصيل طلبتهم واتجاهاتهم العلمية. ورغم ما يحمله المشرف من فلسفة ومعتقدات وأفكار ومفاهيم تؤثر في سلوكه، إلا أنه لا تتوفر دراسة سابقة - بحسب علم الباحث- تصدت لهذه القضية، وهذا يكسب هذه الدراسة أهميتها.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الثالث

الطريقة و الإجراءات

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع مشرفي العلوم ومعلمي العلوم ومعلماته في مديريات محافظة العاصمة / عمان، التابعة لوزارة التربية والتعليم للعام الدراسي 2004/2003، وقد بلغ عددهم (18) مشرفاً، أما عدد معلمي العلوم فقد بلغ (1084) معلماً ومعلمة في تخصصات العلوم المختلفة بحسب إحصاءات وزارة التربية والتعليم.

عـيـنة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من جميع أفراد مجتمع الدراسة، ولكن بسبب معيقات إدارية وفنية لم يستطع الباحث أن يكمل لقاءاته مع أربعة مشرفين، لذلك فقد بلغ عدد عينة الدراسة أربعة عشر مشرفاً. وقد توزع أفراد عينة الدراسة في مديريات التربية في محافظة العاصمة/ عمّان، كما في الجدول(1):

الجدول (1)

توزيع أفراد عينة الدراسة في مديريات محافظة العاصمة

المديرية	عدد مشرفي العلوم
مديرية عمان الأولى	3
مديرية عمان الثانية	3
مديرية عمان الثالثة	3
مديرية عمان الرابعة	3
مديرية التعليم الخاص	2
المجموع	14

ويبين الملحق (أ) تخصصات مشرفي العلوم في مجتمع الدراسة، وخبراتهم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أدوات الدراسة:

استخدمت في الدراسة الأدوات الآتية:

أولاً: استبانة فهم خصائص منهاج العلوم:

وهي استبانة أعدت خصيصاً لغرض قياس مستوى فهم مشرفي العلوم لخصائص منهاج العلوم للمرحلة الأساسية الذي تم تطويره ضمن مشروع التطوير التربوي للعام 1987، وقد عُرّف فهم المشرف لخصائص منهاج العلوم بأنه معرفة المشرف واستيعابه للخصائص الرئيسة لمنهاج العلوم المتمثلة في أسسه وأهدافه واتجاهاته ومضمونه وأنشطته التعليمية وتنظيمه وتقويمه.

وقد تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (60) فقرة، كل فقرة عبارة عن جملة تتضمن خصيصة من خصائص المنهاج، وتتطلب من المشرف أن يعبر عن رأيه فيها بالموافقة عليها أو عدم الموافقة، وذلك بوضع إشارة (×) تحت كلمة أوافق إذا كان موافقاً عليها، أو تحت كلمة لا أوافق، إذا كان لا يوافق عليها.

وقد توزعت فقرات هذه الاستبانة في الأبعاد التالية لخصائص المنهاج كما يلي:

1- نظرة المنهاج إلى العلم:

بلغ عدد فقرات هذا البعد (11) فقرة، توزعت في المجالات الآتية على النحو الآتي:

- العلم معرفة وطريقة، والتفاعل بينهما، وشمل الفقرات ذوات الأرقام: (1 ، 34 ، 50 ، 53)
- خصائص المعرفة العلمية، وشمل الفقرات ذوات الأرقام: (18، 27 ، 60)
- العلم نشاط إنساني خلاّق، وشمل الفقرات ذوات الأرقام: (19 ، 29 ، 30 ، 39)

2- أهداف المنهاج وتوجهاته:

بلغ عدد فقرات هذا البعد (13) فقرة، توزعت في المجالات الآتية على النحو الآتي:

- اكتساب المهارات العقلية والعلمية والاجتماعية المناسبة، وشمل الفقرات ذوات الأرقام: (3 ، 35 ، 59)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- تنمية الاتجاهات العلمية المرغوب فيها، وشـــمل الفقرات ذوات الأرقام: (15 ، 16 ، 17 ، 26 ، 44 ، 54)
- توظيف المعرفة العلمية في حل المشـكلات الحياتية، وشـمل الفقرات ذوات الأرقام: (25 ، 38 ، 46 ، 58)

3- مضمون المنهاج:

بلغ عدد فقرات هذا البعد (15) فقرة، توزعت في المجالات الآتية على النحو الآتي:

- نوع المضمون المختار وخصائصه، وشمل الفقرات ذوات الأرقام: (6 ، 13 ، 23 ، 24 ، 37 ، 45 ، 55)
- أسـس اختياره وتنظيمه، وشمل الفقرات ذوات الأرقام: (4 ، 5 ، 11 ، 12 ، 14 ، 28 ، 33 ، 36)

4- استراتيجيات التعلم والتعليم:

بلغ عدد فقرات هذا البعد (14) فقرة، توزعت في المجالات الآتية على النحو الآتي:

- دور المعلم والمتعلم، وشمل الفقرات ذوات الأرقام: (2 ، 10 ، 20 ، 47 ، 51 ، 57)
- أساليب بناء المفهوم العلمي، وشمل الفقرات ذوات الأرقام: (7 ، 43 ، 49)
- النشـاطات التعليمية من حيث نوعها وتنوعها، وشـمل الفقرات ذوات الأرقام: (8 ، 22 ، 31 ، 40 ، 41)

5- التقويم:

بلغ عدد فقرات هذا البعد (7) فقرات، توزعت في المجالات الآتية على النحو الآتي:

- الهدف من التقويم، وشمل الفقرات ذوات الأرقام: (9 ، 42 ، 56)
- قياس المهارات والاتجاهات العلمية والعمليات العقلية العليا، وشـمل الفقرات ذوات الأرقام: (21، 32 ، 48 ، 2)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وقد تم إعداد هذه الاستبانة وفق الخطوات الآتية:

1- تم تحليل (فهم مشرفي العلوم لخصائص منهاج العلوم للمرحلة الأساسية) إلى الأبعاد التالية: نظرة المنهاج إلى العلم، أهداف المنهاج وتوجهاته، مضمون المنهاج، إستراتيجيات التعلم والتعليم، والتقويم، ولمّا كانت هذه الأبعاد هي المحاور الرئيسة التي يتكون منها منهاج العلوم، فقد تمّ التحليل وفقها.

2- تمت قراءة وثيقة منهاج العلوم لمرحلة التعليم الأساسي، وأدلة المعلمين، وكتب العلوم المدرسية المقررة قراءة تحليلية، واستخلصت منها الخصائص التي تصف كلاً من الأبعاد الخمسة السالفة الذكر.

3- عرضت هذه الخصائص بشكل فردي على مجموعة من المحكمين، عددهم ستة أشخاص، وهم: أساتذة جامعات مختصون في مناهج العلوم، ورؤساء أقسام مناهج العلوم، ومشاركون في إعداد مناهج العلوم، وطلب إليهم أن يحكموا على هذه الخصائص من حيث هي خصائص لمنهاج العلوم لمرحلة التعليم الأساسي. وقد تمت كذلك مقابلة المحكمين ومناقشتهم في إجاباتهم وتنقيح قائمة الخصائص، حتى نالت موافقتهم التامة، كما وافق المحكمون - بعد مناقشة الباحث لهم- على الأبعاد الخمسة السابقة باعتبارها المحاور الرئيسة التي يتكون منها منهاج العلوم، ووافقوا على عدد الفقرات التي تضمنها كل بعد من هذه الأبعاد. وقد شملت قائمة الخصائص النهائية (60) خصيصة.

4- انطلاقا من قائمة الخصائص المعدة، تم كتابة فقرات الاستبانة، وقد روعي في كتابتها أن يكون نصفها صحيحاً (أي أنه يمثل خصيصة من خصائص منهاج العلوم)، ونصفها الآخر خطأ (أي أنه لا يمثل خصيصة من خصائص منهاج العلوم).

5- تم عرض الاستبانة على لجنة المحكمين السالفة الذكر، وطلب إلى كل فرد فيها أن يحكم على مدى مناسبة هذه الفقرات لقياس مستوى فهم المشرفين لخصائص منهاج العلوم، ثم تم إجراء التعديلات المقترحة على الفقرات، حتى نالت موافقتهم التامة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويبين الملحق(ب) الاستبانة الخاصة بقياس مستوى فهم مشرفي العلوم لخصائص منهاج العلوم للمرحلة الأساسية.

وقد صُححت استجابات المشرفين على استبانة فهم خصائص المنهاج بإعطائهم علامة (1) إذا وافقوا على الفقرات الإيجابية، وعلامة (صفر) إذا وافقوا على الفقرات السلبية، وقد حسبت علامة لكل بعد من الأبعاد الخمسة السابقة على حدة، ثم حسبت العلامة الكلية بجمع علامات الأبعاد الخمسة.

وقد حُسب معامل الثبات للاستبانة على عينة الدراسة من المشرفين باستخدام معادلة (كودر- ريتشارد سون 20) فكان (0.92) لكل الاستبانة، ولأبعادها الخمسة بالترتيب 0.85 ، 0.88، 0.83، 0.87 ، 0.80 .

ثانياً: ملاحظة اللقاء الإشرافي بين المشرف والمعلم:

قام كل مشرف علوم في العينة بزيارة صفية لمعلم واحد في المدرسة التي زارها، ثم جرى لقاء إشرافي بعد كل زيارة صفية، وبذلك كان هناك (14) لقاءً إشرافياً، وقد كانت مدة كل لقاء ساعة واحدة تقريباً، ولقد حضر الباحث جميع اللقاءات التي تمت بين مشرفي العلوم في العينة والمعلمين عقب الزيارات الصفية لهم، وقام بتسجيل هذه اللقاءات على أشرطة تسجيل.

كذلك قام الباحث بكتابة تقرير عن الجو النفسي- الذي ساد هذا اللقاء، وطرق التواصل غير اللفظية التي حدثت بين المشرف والمعلم، كتعبيرات الوجه، وإيماءات الجسد.

ثالثاً: صحيفة مقابلة لاستطلاع رأي المعلم في اللقاء الإشرافي:

وهي صحيفة مقابلة (Interview Schedule) مع معلم العلوم الذي زاره مشرف العلوم،

وقد هدفت هذه الصحيفة إلى الوقوف على رأي المعلم في اللقاء الإشرافي، و شملت هذه الصحيفة مجالين أساسيين بالإضافة إلى المعلومات الشخصية العامة عن المعلم، وهما: رأيه في مضمون هذا اللقاء، وفي أسلوب تعامل المشرف معه، وضمّ كل مجال منهما سبعة أسئلة رئيسة بعضها مقيد الإجابة وبعضها مفتوح الإجابة. وقد قام الباحث بتسجيل جميع هذه المقابلات على أشرطة تسجيل.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وقد تم إعداد هذا الصحيفة وفق الخطوات التالية:

1- تم تحليل عناصر اللقاء الإشرافي الذي يحدث عادة بين المشرف والمعلم وتقسيمه إلى قسمين هما: مضمون التفاعل، الذي يتضمن النقاط/ الموضوعات التي دارت عليها الرسائل الصادرة من كل من المشرف والمعلم، والسياق الذي يتم به توصيل هذه الرسائل، أي الأسلوب الذي يستخدمه كل منهما لتوصيل رسائله، و الجو النفسي الذي يسود هذا اللقاء، بما في ذلك كيفية معاملة كل منهما للآخر.

2- كُتبت مجموعة من الأسئلة على كل من القسمين السابقين، حيث تمت كتابة أسئلة موجهة لمعلم العلوم، يتم من خلالها توضيح ووصف جوهر الرسالة، وأسئلة أخرى يقدم المعلم من خلالها وصفاً للأسلوب الذي استخدمه المشرف في لقائه مع المعلم، وأسئلة أخرى توضح رأي المعلم في اللقاء الإشرافي.

3- تم عرض صحيفة المقابلة هذه - بشكلها الأولي- على مجموعة المحكمين التي سبق ذكرها - لكونهم أهل خبرة واختصاص- وذلك لإ بداء رأيهم فيها، وبعد مناقشتهم في فقرات هذه الصحيفة، وإجراء التعديلات المقترحة، تم اعتماد هذه الصحيفة بأسئلتها النهائية.

ويبين الملحق (ج)، صحيفة المقابلة التي استخدمت في الدراسة.

رابعاً: صحيفة مقابلة لاستطلاع آراء المعلمين في اللقاءات الإشرافية السابقة:

وهي صحيفة مقابلة مع عينة ممثلة من معلمي العلوم عدّت مجموعة تركيز (focus group) ، في المدرسة التي زارها مشرف العلوم، وهدفت هذه الصحيفة إلى الوقوف على آرائهم في مضمون اللقاءات الإشرافية التي تمت بينهم وبين مشرف العلوم سابقاً، وكيفية تعامل المشرف معهم.

وقد تم إعداد هذه الصحيفة على غرار خطوات الصحيفة السابقة، كما تشابهت أسئلتهما، إلا أنه تم إضافة سؤال في هذه الصحيفة عن صلة اللقاءات السابقة بعضها ببعض، ومدى تكاملها. وقد قام الباحث بتسجيل جميع هذه المقابلات على أشرطة تسجيل.

ويبين الملحق (د)، صحيفة المقابلة مع عينة معلمي العلوم- مجموعة التركيز في المدرسة الواحدة-.

وبالإضافة إلى صحيفتي المقابلة السابقتين، تم جمع ما أمكن من الوثائق ذات العلاقة باللقاءات الإشرافية المتوفرة في جميع المدارس التي تم إجراء الدراسة فيها، والمتعلقة بلقاءات مشرفي العلوم مع المعلمين في ذلك العام، والأعوام السابقة، مثل تقارير الزيارة الصفية، وذلك بقصد الوقوف والاطلاع على مضمون هذه اللقاءات الإشرافية، حيث يسجل المشرف - عادة- أهم النقاط التي ناقشها مع المعلم في هذه التقارير، الأمر الذي قد يساعد الباحث في تصديق النتائج التي يحصل عليها من ملاحظة اللقاء الإشرافي، وصحيفتي المقابلة المشار إليهما سابقاً.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تصميم الدراسة وإجراءاتها:

- للإجابة عن السؤال الأول: ما مستوى فهم مشرفي العلوم لخصائص منهاج العلوم للمرحلة الأساسية في الأردن ؟. فقد أعدت استبانة فهم مشرفي العلوم لخصائص منهاج العلوم للمرحلة الأساسية بصورتها النهائية، وزعت هذه الاستبانة على أفراد عينة الدراسة- أي على مشرفي العلوم في مديريات تربية عمان العاصمة- في شهر نيسان لعام 2004، ثم جمعت منهم بعد مدة من الزمن، ثم صُححت استجابات المشرفين على الاستبانة - كما ذكر سابقاً- وذلك بإعطاء علامة (1) لكل استجابة صحيحة وعلامة (صفر) للاستجابة الخطأ، وحسبت علامة لكل مشرف على كل بعد من أبعاد الاستبانة الخمسة، وحسبت العلامة الكلية بجمع علامات الأبعاد الخمسة، و كانت العلامة القصوى على الاستبانة (60) والصغرى (صفراً).

وبعد ذلك قام الباحث بتقسيم المشرفين إلى قسمين من حيث مستوى فهمهم لخصائص منهاج العلوم للمرحلة الأساسية، ويتضمن القسم الأول أعلى ثماني علامات، ويتضمن الثاني أقل ست علامات، حيث كانت العلامة 44 أي (70%) المعيار في تقسيم المشرفين، وذلك كما يأتي:

أ- مشرفون يمتلكون فهماً عالياً لخصائص منهاج العلوم للمرحلة الأساسية، أي الذين كانت علاماتهم على الاستبانة أكبر أو تساوي العلامة 44 ، وبلغ عددهم ثمانية مشرفين.

ب- مشرفون يمتلكون فهماً غير عالٍ لخصائص منهاج العلوم للمرحلة الأساسية، وهم الذين كانت علاماتهم على الاستبانة أقل من العلامة 44 ، وبلغ عددهم ستة مشرفين.

- للإجابة على السؤال الثاني: كيف يتفاعل مشرفو العلوم مع معلمي العلوم في الأردن ؟

قام الباحث بوضع جدول زمني بمواعيد زيارات مشرفي العلوم بالاتفاق معهم ومع رؤساء أقسام الإشراف التربوي في مديريات التربية في محافظة العاصمة، وذلك قبل البدء بإجراء الملاحظات، والمقابلات السالفة الذكر.

وقد نُظمت مواعيد الزيارات الإشرافية، بحيث تمكن الباحث من حضور اللقاء الذي تم بين مشرف العلوم والمعلم، ثم مقابلة معلم العلوم منفرداً، ثم مقابلة جميع معلمي العلوم في المدرسة - الذين سمح وقتهم وجدولهم التدريسي بالمقابلة-

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وبالنسبة إلى اللقاء الإشرافي، فقد حضر الباحث جميع اللقاءات التي تمت بين مشرفي العلوم والمعلمين، وقد كان مكان اللقاء في الغالب غرفة الإدارة، وبحضور مدير المدرسة، إلا أن ثلاثة لقاءات تمت في غرفة المختبر وغرفة مساعد المدير بطلب من الباحث - لغرض تسجيل اللقاء في جو هادىء-، كذلك تمت اللقاءات جميعها بعد الحصة الصفية التي حضرها المشرف مباشرة، وقد كان طول مدة كل لقاء في الغالب ساعة واحدة، و كان دور الباحث هو تسجيل اللقاء باستخدام جهاز التسجيل، وملاحظة التفاعل غير اللفظي بين مشرف العلوم والمعلم، وكتابة تقرير عن الجو النفسي الذي ساد كل لقاء.

وفيما يخص مقابلة معلم العلوم الذي زاره مشرف العلوم فتمت بشكل منفرد، بعد اللقاء الإشرافي مباشرة، وقد كان طول مدة كل لقاء في الغالب ساعة واحدة تقريباً. وقد قام الباحث بإجراء هذه المقابلات بنفسه، وتسجيلها على أشرطة تسجيل.

وأما المقابلة مع عينة المعلمين في المدرسة الواحدة، فقد أخذت شكل مجموعة التركيز(focus group)، وبلغ عدد المعلمين الذين شاركوا في مجموعات التركيز (30) معلماً ومعلمة غير الذين التقى بهم مشرف العلوم، إلا أن احدى المدارس لم يلتقِ الباحث فيها مع مجموعة تركيز بسبب وجود معلم علوم واحد في ذلك اليوم وهو الذي التقى به المشرف، لذلك فإن عدد مجموعات التركيز كان (13) مجوعة، ضمت كل مجموعة منها اثنين أو ثلاثة من معلمي العلوم، وهم جميع معلمي العلوم الذين سمح وقتهم بإجراء هذا اللقاء.

وقد اختلف مكان المقابلات، فأحياناً كان في غرفة الإدارة، أو غرفة مساعد المدير، أو المختبر، أو المكتبة، وكان الباحث يحرص على أن يكون مكان المقابلات هادئاً لغرض تسجيلها، ولم يحضر هذه المقابلات غير الباحث والمعلمين المقابلين، وذلك لضمان أن تكون إجاباتهم عن أسئلة الباحث حرة بقدر الإمكان ، وقد كان طول مدة المقابلة في كل من المقابلات ساعة واحدة تقريباً. وقد قام الباحث بإجراء هذه المقابلات بنفسه، وتسجيلها على أشرطة تسجيل. هذا وقد استنفد جمع البيانات وإجراء المقابلات شهر نيسان لعام 2004.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تحليل البيانات:

بعد الانتهاء من ملاحظة اللقاءات الإشرافية، تم الاستماع إلى تسجيلها أكثر من مرة من قبل الباحث، ثم تم تفريغ جميع اللقاءات على شكل عبارات وجُمل مفيدة، ثم تم استخلاص النقاط الرئيسة المتضمنة في هذه الجُمل، وبعد ذلك تم تجميعها وإعادة تصنيفها في فئات أو موضوعات (Themes)، باستخدام طريقة التحليل الاستقرائي(Inductive Analysis). ثم حُسب تكرار كل فئة/ موضوع عند جميع المعلمين.

كذلك قام الباحث بتحليل الوثائق المتعلقة بلقاءات مشرفي العلوم مع المعلمين في ذلك العام، والأعوام السابقة، والتي حصل عليها من المدارس التي تم إجراء الدراسة فيها، مثل تقارير الزيارة الصفية، حيث تم قراءة الجُمل في كل تقرير، ثم تم تجميعها وتصنيفها في فئات أو موضوعات على غرار الخطوات السابقة.

أما المقابلات الفردية مع معلمي العلوم الذين زارهم مشرفو العلوم، فقد تم الاستماع إلى تسجيلها أكثر من مرة، ثم تم تفريغها بقصد استخلاص النقاط التي تضمنتها بحسب الأسئلة الواردة في صحيفة المقابلة. وبعد استخلاص النقاط المتضمنة في كل مقابلة، تم تجميعها وإعادة تصنيفها في فئات أو موضوعات (Themes)، باستخدام طريقة التحليل الاستقرائي(Inductive Analysis). ثم حُسب تكرار كل فئة/ موضوع عند جميع المعلمين.

وكذلك المقابلات مع مجموعات التركيز من المعلمين فقد جرى اتباع الخطوات السابقة في تحليل هذه البيانات.

هذا وقد استنفد تحليل البيانات شهراً كاملاً.

- للإجابة عن السؤال الثالث وهو: ما علاقة فهم مشرفي العلوم لخصائص منهاج العلوم للمرحلة الأساسية بكيفية تفاعلهم مع معلمي ومعلمات العلوم في الأردن ؟

فبعد الإجابة عن السؤالين الأول والثاني، تم تقسيم المشرفين - كما ذكر سابقاً- إلى فئتين:

أ- مشرفون يمتلكون فهماً عالياً لخصائص منهاج العلوم للمرحلة الأساسية.

ب- مشرفون يمتلكون فهماً غير عالٍ لخصائص منهاج العلوم للمرحلة الأساسية.

ثم قام الباحث بإجراء مقارنة بين فهم المشرفين وكيفية تفاعلهم مع المعلمين، حيث حلّل الباحث نتائج كل فئة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وقارنها مع الفئة الأخرى كما يلي:

- مقارنة المحاور والموضوعات التي ناقشها المشرفون والمعلمون في الفئة (أ) مع الفئة (ب)، وتسجيل نقاط الاتفاق والاختلاف بينهما.

- مقارنة أسلوب مشرفي الفئة (أ) مع الفئة (ب) في تعاملهما مع المعلمين في اللقاءات الإشرافية، وتسجيل نقاط الاتفاق والاختلاف بينهما، حيث أظهرت إجابة السؤال الأول والثاني هذه الموضوعات والأساليب بشكل كمي وأحياناً بشكل وصفي، الأمر الذي ساعد في إجراء هذه المقارنات، وكذلك العمل على إبراز جميع نقاط الاتفاق والاختلاف بين لقاءات مشرفي الفئتين، والمتعلقة بتأثير هؤلاء المشرفين في أداء المعلمين التدريسي، أو آراء المعلمين في موضوعات النقاش، وفي أساليب المشرفين.

ولتحقيق ثبات التحليل، قام محلل خارجي - بطلب من الباحث - بإجراء تحليل لهذه البيانات، ثم تمت مناقشة حول تحليل البيانات حتى تم الاتفاق عليها، كذلك قام الباحث بإعادة تحليل البيانات أكثر من مرة خلال عام كامل، وأجرى مقارنة بين هذه التحليلات والتحليل الأول، وأجرى التعديلات اللازمة.

كما عرضت التقارير التي أعدها الباحث عن الأجواء النفسية على مختص آخر بغية تصديقها.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الرابع

تحليل البيانات والنتائج

يتناول هذا الفصل نتائج تحليل إجابات مشرفي العلوم عن الأسئلة التي تضمنتها الاستبانة الخاصة بقياس مستوى فهم مشرفي العلوم لخصائص منهاج العلوم للمرحلة الأساسية والمشار إليها سابقاً. كما يتناول نتائج تحليل اللقاء الإشرافي الذي تم بين مشرفي العلوم ومعلمي العلوم، متضمناً تحليلاً لمضمون هذا التفاعل وأسلوبه.

هذا، ويتخلل عرض نتائج المقابلات مع المعلمين، النتائج التي جرى استخلاصها من تحليل الوثائق التي تيسر جمعها من الأطراف المشار إليها أثناء إجراء المقابلات.

<u>أولاً: النتائج الخاصة بمستوى فهم مشرفي العلوم لخصائص منهاج العلوم للمرحلة الأساسية:</u>

تضمنت استبانة فهم مشرفي العلوم لخصائص منهاج العلوم على (60) فقرة مقسمة إلى خمسة مجالات - كما ذكر سابقاً- وكانت أعلى علامة (60) وأقل علامة (صفر)، وقد تراوحت علامات المشرفين على هذا المقياس بين 16 و 55 وفيما يلي علامات جميع المشرفين مرتبة تصاعدياً:

16 ، 32 ، 35 ، 35 ، 41 ، 42 ، 44 ، 44 ، 45 ، 47 ، 47 ، 49 ، 50 ، 55

هذا، وقد قام الباحث بعرض أكثر الفقرات التي عارض فيها المشرفون خصائص منهاج العلوم للمرحلة الأساسية، ويبين الجدول (2) أعداد المشرفين بحسب إجاباتهم التي تتعارض مع خصائص منهاج العلوم للمرحلة الأساسية، موزعة على مجالات المنهاج الخمسة السالفة الذكر، حيث كان مجال التقويم هو أكثر مجال من المجالات الخمسة تضم استجابات لا تتفق مع خصائص المنهاج، فقد رأى معظم المشرفين (78.6 %) أن المنهاج يعدّ هدف التقويم هو تحديد انتقال الطالب من صف أو مرحلة إلى صف أو مرحلة أعلى، في حين أن المنهاج يعدّ هدف التقويم هو تحديد ما يتحقق من الأهداف التربوية المطلوبة.

كذلك عدّ نصف المشرفين في مجال التقويم أن المنهاج يدعو المعلم إلى أن يقتصر في تقويمه تعلم الطلبة على الامتحانات الشهرية والفصلية فقط، متجاهلين درجة تمثل الطلبة للقيم والاتجاهات العلمية، وامتلاكهم للمعرفة والمهارة العلمية، وقدرتهم على توظيفها في حل المشكلات المختلفة، وهذا يتعارض مع خصائص منهاج العلوم للمرحلة الأساسية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وبالنسبة إلى المجال الخاص بنظرة المنهاج إلى العلم، فقد عدّ معظم المشرفين (71.5%) أن المنهاج ينظر إلى الحقائق العلمية على أنها لُحمة المعرفة العلمية وليست المفاهيم العلمية، كذلك عدّ نصف المشرفين أن المنهاج يبرز العلم على أنه مشروع يهدف إلى البرهنة على الحقائق العلمية، في حين أن المنهاج يبرز العلم على أنه نشاط إنساني خلاّق.

أما المجال الخاص بأهداف المنهاج وتوجهاته، فقد عدّ معظم المشرفين (71.5 %) أن المنهاج يدعو المعلمين إلى تزويد الطلبة بمعرفة علمية محددة ومتخصصة وعميقة، بينما يدعو المنهاج إلى تقديم ثقافة علمية أساسية ومبسطة لطلبة هذه المرحلة، فهي مرحلة أساسية، تساعد الطلبة على أن يمتلكوا ثقافة أساسية في مجالات العلوم المختلفة، تمكنهم من حل المشكلات الحياتية. كذلك عدّ معظم المشرفين (64.3 %) أن المنهاج يبرز العلم على أنه أداة لتسخير الطبيعة واستغلالها في خدمة الإنسان والمجتمعات، في حين أن المنهاج يدعو لفهم البيئة، وتنمية القدرة على التعامل معها بحكمة ورشاد.

أما المجال الخاص بمضمون المنهاج وكيفية تنظيمه، فقد عدّ معظم المشرفين (57.1%) المنهاج هو الكتاب المقرر فقط، في حين أن المنهاج يكون على شكل رزمة تعليمية متكاملة تتضمن بالإضافة إلى الكتاب المقرر: الوسائل التعليمية المختلفة، وكتاب المعلم، وتقرير التجارب العملية، ووثيقة المنهاج، وغيرها. كذلك عدّ معظم المشرفين أن المنهاج ينظم المحتوى التعليمي في موضوعات منفصلة عن بعضها بعضاً بحيث يمكن للمعلم تقديم بعضها أو تأخيره حسب ما يراه مناسباً، في حين أن المنهاج يعرض المحتوى التعليمي بطريقة مترابطة ومتكاملة.

أما المجال الخاص باستراتيجيات التعلم والتعليم فقد عدّ معظم مشرفي العلوم (64.3%) أن المنهاج يطلب من المعلم أن يكثر من استخدام العروض العملية في تعليم العلوم، في حين أن المنهاج يعدّ الطالب عنصراً نشطاً في عملية التعلم فهو المكتشف الذي يقوم بالأنشطة المختلفة كي يتمكن من بناء المفاهيم العلمية، كذلك عدّ معظم المشرفين(57.1%) أن المنهاج يدعو المعلم إلى استعمال طرق التعليم التي تتعامل مع الصف كمجموعة واحدة مثل الأساليب التوضيحية والشرحية، في حين أن المنهاج يؤكد مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة بتنويع الأساليب والنشاطات المناسبة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

هذا وقد قسم الباحث المشرفين إلى قسمين - كما ذكر سابقاً-، يتضمن القسم الأول أعلى ثماني علامات، ويتضمن الثاني أقل ست علامات، حيث كانت العلامة (44) المعيار في تقسيم المشرفين، وذلك كما يأتي:

أ- مشرفون يمتلكون فهماً جيداً لخصائص منهاج العلوم للمرحلة الأساسية، وهم الذين كانت علاماتهم على استبانة فهم خصائص المنهاج أكبر أو تساوي 44 (أي أكبر أو تساوي 70 %)، وبلغ عددهم ثمانية مشرفين، وسيقوم الباحث بتسميتهم فئة(أ).

ب- مشرفون يمتلكون فهماً متدنياً لخصائص منهاج العلوم للمرحلة الأساسية، وهم الذين كانت علاماتهم على استبانة فهم خصائص المنهاج أقل من 44 (أي أقل من 70 %)، وبلغ عددهم ستة مشرفين، وسيقوم الباحث بتسميتهم فئة(ب).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول (2)

أعداد ونسب مشرفي العلوم حسب إجاباتهم التي يتعارض معظمها مع خصائص منهاج العلوم للمرحلة الأساسية

المجالات والفقرات	مشرفو فئة(أ)		مشرفو فئة(ب)		جميع المشرفين	
	العدد	النسبة المئوية %	العدد	النسبة المئوية %	العدد	النسبة المئوية %
المجال الأول: نظرة المنهاج إلى العلم						
ينظر المنهاج إلى الحقائق العلمية على أنها لحمة المعرفة العلمية وسداها.	6	75.0	4	67.0	10	71.5
يبرز المنهاج العلم على أنه مشروع يهدف إلى البرهنة على الحقائق العلمية.	3	38.0	4	67.0	7	50.0
يبرز المنهاج المعرفة العلمية على أنها ثابتة ومطلقة الصحة.	1	12.5	2	33.3	3	21.4
يبرز المنهاج العلم على أنه مشروع إبداعي يدعو إلى الاكتشاف المستمر للمعرفة العلمية.	1	12.5	2	33.3	3	21.4
المجال الثاني: أهداف المنهاج وتوجهاته						
يدعو المنهاج المعلمين إلى تزويد الطلبة بمعرفة علمية محددة ومتخصصة، تمكنهم من التفاعل بصورة فعّالة مع عالمهم ومجتمعهم، وتغنيهم عن متابعة التحصيل العلمي في الحقول المختلفة.	4	50.0	6	100	10	71.5
يبرز المنهاج العلم على أنه أداة لتسخير الطبيعة واستغلالها في خدمة الإنسان والمجتمعات.	4	50.0	5	83.3	9	64.3

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المجال الثالث: مضمون المنهاج					
يكون المنهاج على شكل كتاب يتضمن المادة العلمية والتدريبات والأشكال التوضيحية والأنشطة التقويمية ويتم طباعته وإخراجه بشكل جيد.	3	38.0	5	83.3	8	57.1
ينظم المنهاج المحتوى التعليمي في وحدات منفصلة عن بعضها بعضاً بحيث يمكن للمعلم تقديم بعضها أو تأخيره حسب ما يراه مناسباً.	2	25.0	4	67.0	6	60.0
المجال الرابع: استراتيجيات التعلم والتعليم						
يطلب المنهاج من المعلم أن يكتفي بالعرض العملي أمام الطلبة في تعليم العلوم.	4	50.0	5	83.3	9	64.3
يدعو المنهاج المعلم إلى استعمال طرق التعليم التي تتعامل مع الصف كمجموعة واحدة في تدريس المفاهيم العلمية.	3	38.0	5	83.3	8	57.1
يدعو المنهاج المعلم إلى التركيز في تدريسه للمفهوم العلمي على استعمال الأساليب والطرق الشرحية والتوضيحية.	3	38.0	4	67.0	7	50.0
يدعو المنهاج المعلم إلى تقديم المفهوم العلمي لفظياً وبشكل مباشر.	2	25.0	2	33.3	4	28.6
المجال الخامس: التقويم						
يعدّ المنهاج التقويم جزءاً أساسياً من عملية التعلم هدفه وضع معيار لانتقال الطالب إلى المرحلة الدراسية التالية.	5	62.5	6	100	11	78.6
يدعو المنهاج المعلم إلى أن يقتصر في تقويمه لتعلم الطلبة للمفاهيم العلمية على الامتحانات الشهرية والفصلية فقط.	3	38.0	4	67.0	7	50.0

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثانياً: النتائج الخاصة باللقاء الإشرافي:

كيف بدأ المشرف لقاءه الإشرافي مع المعلم؟ وما دور كل من المشرف والمعلم في هذا اللقاء؟ وما مضمون وأسلوب تفاعل المشرف مع المعلم؟

بدأت جميع اللقاءات بترحيب المشرفين بالمعلمين مثل: " أهلاً وسهلاً، الله يعطيك العافية يا أستاذ، وغيرها". بعد ذلك طلب جميع المشرفين من المعلمين إحضار دفتر التحضير، والخطة الفصلية، ودفتر العلامات، وما يتعلق بالتدريس.

كما أن معظم المعلمين استجابوا لطلبات المشرفين، وأحضروا ما طُلب منهم، إلا أن بعض المعلمين لم يحضروا جميع ما طلبه المشرف لعدم إنجازها، وقد جرى نقاش طويل عن أسباب عدم إنجاز هذه المهمات - سنتعرض لها فيما بعد-.

وقد تباينت موضوعات الدروس في الحصص التي حضرها المشرفون حيث شملت جميع فروع العلوم المختلفة، ومن هذه الدروس: (المبلمرات، القوة، قوانين نيوتن، الماء الجوفي، المغناطيس، الأمراض، وغيرها)

وأثنى بعض المشرفين - من الفئة (أ)- خيراً على تمهيد المعلمين للدرس وقدموا بعض الملاحظات، وانتقد آخرون - أيضاً من الفئة (أ)- تمهيد المعلمين وقاموا بالشرح والتوضيح لكيفية التمهيد الصحيح، من وجهة نظرهم، ولكن بعض المعلمين لم يتقبلوا رأي المشرف وأخبروا أن " هناك أكثر من طريقة يمكن اتباعها، فلا تجبرني أن أستخدم طريقة تحبها أنت، فهذا صفي وأنا أعلم الطريقة الأنسب لهم ".

أما أبرز الموضوعات التي تناولها مشرفو العلوم في لقاءاتهم مع المعلمين فقد دارت حول: دفتر التحضير، والخطط الفصلية، ودفتر العلامات، وإبراز سلبيات الحصة وإيجابياته، وموضوع الدرس الذي شرحه المعلم.

هذا، وقد قام الباحث بتحليل الموضوعات السابقة التي تناولها مشرفو العلوم في اللقاء الإشرافي، كما يأتي:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجانب الخاص بمتابعة دفتر التحضير: فقد تناول جميع المشرفين في لقائهم موضوع دفتر التحضير من زوايا مختلفة كما أنهم اختلفوا في الوقت المصروف في ذلك ، إلا أنهم أجمعوا في مناقشة الأمور الآتية :

التحقق من تحضير الدرس الذي تمت مشاهدته، وتضمنه للتاريخ والعنوان، و التحقق من احتواء دفتر التحضير على عناصر الخطة الدرسية من حيث الأهداف والأساليب والتقويم، ومدى صياغة الأهداف بطريقة سلوكية. وقد صرف ثلاثة مشرفين ربع وقت اللقاء

وهم يشرحون للمعلمين كيفية صياغة الأهداف السلوكية، حيث اتضح وجود أخطاء في صياغة الأهداف السلوكية لدى هؤلاء المعلمين، الأمر الذي تطلب من المشرفين توضيح ذلك، وينتمي هؤلاء المشرفون جميعاً إلى الفئة (ب). كذلك صرف مشرف آخر - ينتمي إلى الفئة (أ)- ربع وقت اللقاء، وهو يشرح للمعلم أهمية دفتر التحضير حيث لم يكن المعلم قد أعد دفتر التحضير محتجاً بعدم قناعته بهذا الدفتر وأن خبرته الطويلة تؤهله أن يقدم دروساً متميزة دون الحاجة إلى كتابة التحضير بهذه الطريقة الروتينية المملة وغير المفيدة، حيث جرى نقاش غير هادىء بينه وبين المشرف - سنتناوله فيما بعد-.

أما المجال الخاص بالخطة الفصلية: فقد تناول معظم المشرفين (78.6 %) موضوع الخطة الفصلية وتم الحوار في الأمور الآتية:

التحقق من إنجاز الخطية الفصلية، ومطابقة ما قطعه المعلم من المنهاج مع هذه الخطة، والعناصر التي يجب أن تتضمنها الخطة.

كما أن معظم المشرفين الذين تناولوا موضوع الخطة الفصلية صرفوا بضع دقائق في مناقشتها، فقد تحققوا من إنجازها ومطابقتها مع ما قطعه المعلم من المنهاج، ومساءلة المعلم عن أسباب تأخره في قطع المنهاج، وعدم تقبله أي عذر من المعلم؛ إلا أن أحد المشرفين صرف وقتاً طويلاً على الخطة الفصلية حيث قام بشرح كيفية إعداد هذه الخطة والعناصر التي يجب أن تتضمنها، وهو ينتمي إلى الفئة (أ). وردّ المعلم: " أعرف ذلك، فأنتم دائماً تطلبون هذه الخطة، ونحن ننجزها لنرضيكم، وما حدث في خطتي هو خطأ مطبعي، لأني طبعتها على الحاسوب "، فطلب المشرف منه أن ينجز الخطة كما أرادها المشرف، متضمنة جميع العناصر التي شرحها المشرف.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أما المجال الخاص بدفتر العلامات: فقد تناول نصف المشرفين موضوع دفتر العلامات من حيث رصد علامات الامتحانات في دفتر العلامات، ونسبة النجاح، ودفتر العلامات الجانبي(متابعة الواجبات والمشاركة). كما أن جميع المشرفين الذين تناولوا موضوع دفتر العلامات تحققوا من رصد العلامات في دفتر العلامات، ولاحظوا نسبة الرسوب وطلبوا من المعلم معالجة ذلك الأمر ولم يوضح أي مشرف منهم كيفية معالجة الضعف عند الطلبة، ولا الأساليب المتبعة لمعالجة هذه المشكلة.

أما المجال الخاص بتقرير المختبر: فقد طلب مشرف واحد من بين المشرفين- وهو ينتمي إلى الفئة (أ)- الاطلاع على تقرير المختبر: ولاحظ المشرف قلة إجراء المعلم للتجارب في المختبر؛ إلا أن المعلم ردّ أنه يجري هذه التجارب، ولكنه لا يسجلها في تقرير المختبر بسبب ضيق الوقت، مبرراً ذلك بكثرة الأعباء والمهمات الإدارية المطلوبة من المعلم، فلم يتقبل ذلك المشرف وشكك في صحة كلام المعلم وطالبه بتسجيل التجارب في تقرير المختبر، وأخبره " أن هذا جزء من عملك عليك القيام به دون تقصير". أما بقية المشرفين فلم يتناولوا في لقائهم موضوع المختبر إلا على نحو عابر، وذلك بطرح سؤال هل تستخدم المختبر؟، فيجيب المعلم: نعم، وينتهي الأمر عند هذا الحد. ولم يجب أحد من المعلمين أية إجابة تدل على أنه لا يستخدم المختبر. كذلك لم يسأل أحد من المشرفين معلميهم عن التجارب التي يجدون صعوبة في تنفيذها، ولم يسألوهم عن مدى توفر المواد والأدوات والأجهزة المطلوبة لإجراء التجارب، ولم يناقشوا معهم أهمية التدريس من خلال المختبر، وأساليب التدريس المفضلة في المختبر التي أثبت البحث فعاليتها.

أما المجال الخاص بصياغة الاختبارات وتحليلها: فقد طلب مشرف واحد الاطلاع على أسئلة الامتحان، وجرى حوار مطول بين المشرف والمعلم حول أسئلة الامتحان استغرق نصف وقت اللقاء تقريباً، وقد دار الحوار حول صياغة أسئلة الاختبار، ومدى شموليتها، وأثنى المشرف على بعض الأسئلة، وأخبر أنها جيدة ومثيرة للتفكير، وانتقد بعض الأسئلة وطلب إعادة صياغتها أو تغييرها، وينتمي هذا المشرف إلى الفئة (أ).
كذلك سأل أحد المشرفين المعلم عن فائدة تحليل الاختبار، وجدول مواصفات الاختبار، فردّ المعلم: " لا فائدة منه فقط إذا طلبتموه يكون جاهزاً "، فنفى ذلك المشرف، وبدأ يشرح أهميته والمعلم صامت لا يتفاعل مع المشرف، وقد كان هذا الحوار أمام مدير المدرسة الذي أيّد المعلم في كلامه، قائلاً " كلام المعلم صحيح ".

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أما المجال الخاص بموضوع الحصة فقد تناوله جميع المشرفين، واختلفوا في الوقت المصروف في مناقشته، فبعض المشرفين صرفوا معظم وقت اللقاء ليشرحوا ويوضحوا بعض مفاهيم الحصة التي شعروا أن المعلمين لم يتناولوها بشكل صحيح، وبعضهم صرف ربع وقت اللقاء يناقشون هذا الموضوع ولكن تحت عنوان سلبيات الحصة وإيجابياتها،

حيث جرى انتقاد لكيفية الشرح و التمهيد للحصة، وأثنى بعض المشرفين على ضبط الحصة، وإنجاز دفتر التحضير.

أما دور المشرفين في ثلاثة لقاءات فقد قام المشرفون بالشرح المباشر والتوضيح لبعض موضوعات الحصة، أو توضيح كيفية كتابة دفتر التحضير والخطة الفصلية بطريقة صحيحة، فمثلاً، شرح أحد المعلمين - وتخصصه كيمياء- مفهوم الخزان الجوفي، ولكنه لم يشرحه بشكل جيد من وجهة نظر المشرف " لقد لاحظت يا أستاذ أن المفهوم غير واضح في أذهان الطلبة"، وبناءً على ذلك بدأ المشرف يشرح للمعلم هذا المفهوم، وأخذ ورقة وقلماً وبدأ يشرح المفهوم بإسهاب، وتعرض لمفهوم المياه الجوفية، وأنواع صخور الخزان الجوفي، ومصدر كيميائية الخزان الجوفي، والمعلم صامت، وأحياناً يهز رأسه موافقاً، وإذا أراد أن يدافع عن كيفية شرحه للمفهوم، قاطعه المشرف قائلاً: " الأخطاء العلمية مغفورة لك يا أستاذ، لأنه ليس تخصصك"، إلا أن المعلم شعر بالحرج وقال: " أنا لا أريد تدريس مادة علوم الأرض" فرد المشرف: " أنت أولى الناس بتدريسها". واستمر المشرف بالشرح، بعد ذلك- ومثل جميع المشرفين- طلب المشرف دفتر التحضير والخطة الفصلية ودفتر العلامات، وبدأ المشرف يشرح كيفية صياغة الأهداف السلوكية، ووضح الشروط الثلاثة لكتابة الأهداف السلوكية، ثم انتقل إلى توضيح كيفية كتابة الأساليب التي تحقق هذه الأهداف، ثم شرح التقويم التكويني والختامي، وكيفية التمهيد الصحيح للحصة، بعد ذلك انتقل إلى توضيح عناصر الخطة الفصلية، والمعلم يوافق إما " بنعم أو ماشي أو يهز رأسه"، وفي نهاية اللقاء طلب المشرف من المعلم الالتزام بتعليماته، وشكره على جهده. وكذلك الحال في لقاء آخر، إلا أن المشرف صرف أكثر من نصف اللقاء وهو يوضح ويشرح كيفية صياغة الأهداف السلوكية، وأنواع التقويم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أما المشرف الثالث فقد صرف وقتاً طويلاً وهو يوضح عناصر الخطة الفصلية، وكيفية كتابتها، وتوضيح أهميتها، ثم انتقل إلى بعض موضوعات الدرس، وبدأ يشرحها للمعلم. والجدير بالذكر، أن هؤلاء المعلمين من المعلمين المبتدئين، وينتمي اثنان من مشرفيهم إلى الفئة(ب).

أما دور المعلمين في هذه اللقاءات الثلاثة فقد كان سلبياً جداً، فهم يستمعون إلى المشرفين، ويجيبون عن أسئلتهم وتعليماتهم بكلمات قليلة مثل: " نعم، ماشي، إن شاء الله"، أو يهزون رؤوسهم موافقين على ملاحظات المشرف، فهم لا يناقشون أو يعترضون أو يسألون، وإنما يوافقون بكلمات قليلة أو يصمتون راضين بقرارات المشرف.

وبالنسبة إلى أسلوب المشرفين في تعاملهم مع المعلمين في هذه اللقاءات الثلاثة، فقد كان بعيداً عن الديمقراطية، وتصرفوا كأنهم أساتذة للمعلمين، فلم يسعوا إلى تطوير علاقة حميمة معهم، ولم يظهروا أنهم زملاء للمعلمين، وإنما رؤساء وأساتذة، عليهم مهمة توصيل المعلومات الخاصة بالتدريس إلى هؤلاء المعلمين، ويدعم ذلك قول أحد المشرفين للباحث: "علينا تعليم هؤلاء المعلمين المبتدئين".

أما الجو النفسي في هذه اللقاءات الثلاثة، فقد كان من الواضح تحفظ المعلمين في المشاركة في اللقاءات، وربما يخفون قلقاً أو توتراً ظهر في سلبيتهم.

أما دور المشرف في ثلاثة لقاءات أخرى فقد كان مقوماً للمعلمين، وقد رفض المعلمون هذا الدور التقويمي، حيث ظهر هذا الرفض من خلال النقاش الحاد في هذه اللقاءات، كما أن كلاً من المشرف والمعلم يريد أن يثبت صحة كلامه وخطأ الآخر، وينتمي اثنان من هؤلاء المشرفين إلى الفئة (أ). فمثلاً بدأ أحد المشرفين بعد طلب دفتر التحضير والخطة الفصلية ودفتر العلامات بتصفح دفتر التحضير، فأخبره المعلم" دفتري كامل، وإن لم يكن كذلك فخذني إلى السجن- ساخراً-" ثم سأل المشرف: " أين مفهوم التكهرب؟ لماذا لم تكتبه في دفتر التحضير"، رفض المعلم ذلك، قائلاً: " لا يا أستاذ إنها مكتوبة في الأهداف"، ولم يتقبل المشرف ذلك وطالبه بكتابة هذا المفهوم بشكل صريح في دفتر التحضير، ثم انتقد المشرف طريقة صياغة الأهداف والتقويم، وطلب من المعلم كتابة جميع أساليب التقويم الشفهية والكتابية، فرفض المعلم ذلك قائلاً: " لقد كتبت حل أسئلة الوحدة، وهذا هو التقويم الذي أريده"، لكن المشرف رفض ذلك، واستمر المشرف بالنقد والمعلم لم يتقبل رأي المشرف،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بعد ذلك طلب المشرف دفتر العلامات ولاحظ نسبة الطلبة الراسبين وقد كانت مرتفعة، فطلب من المعلم حل هذه المشكلة، فرد المعلم – بغضب- " ماذا أفعل لهؤلاء الطلبة الضعاف، إذا كان بعضهم لا يعرف القراءة، هل أضع له عقلاً من عندي ..."، لكن المشرف رفض ذلك، وطالبه بحل هذه المشكلة، فرد المعلم: " سأزيد علاماتهم كما يفعل البعض". ثم انتقل المشرف إلى انتقاد الخطة الفصلية وعناصرها، والمعلم رفض هذا النقد، بعد ذلك انتقل المشرف إلى موضوع الحصة، واستمر نقد المشرف للمعلم،" لماذا كتبت مفهوم المغناطيس الصناعي والتمغنط والدّلك في أماكن متباعدة على اللوح؟ كان يجب أن تكتبهما متقاربتين للربط بينهما"، وأجاب المعلم: " لقد ربطت بينهما يا أستاذ"، واستمر المشرف في نقاشه بهذه الطريقة، والمعلم أحياناً يجيب ويرفض نقد المشرف، وأحياناً يصمت وهو غير راضٍ، وبعد نقاش حادٍ حول سلبيات الحصة قال المعلم:" لا يُعقل أن درسي الذي تعبت كثيراً في تحضيره لا يتضمن أية إيجابية، لقد سببت لي إحباطاً !.." فردّ المشرف " إن ايجابيات الحصة هو جزء من عملك الذي يجب أن تقوم به، وأنت لا تريد أن تستفيد، وإنما تريد أن تدافع عن أخطائك.. ".

وفي لقاء آخر، لم ينجز أحد المعلمين دفتر التحضير، حيث وضّح أنه " غير مقتنع بهذا الدفتر" وأن خبرته الطويلة تؤهله أن يقدم دروساً متميزة دون الحاجة إلى كتابة التحضير بهذه الطريقة الروتينية المملة وغير المفيدة، حيث قال: " أنا أستطيع أن أنسخ دفتر التحضير القديم وأقدمه لك، كما يفعل البعض، ولكني لا أرضى ذلك، وأعتقد أن فائدة هذا الدفتر هو اطلاع المشرف عليه ليعبئ نموذج الزيارة الصفية "، إلا أن المشرف لم يتقبل رأي المعلم ولم يساعده في إيجاد البديل بل ألزمه بضرورة إنجاز هذا الدفتر، وقال: " أنت معلم على رأس عملك، وهذا جزء من عملك، ونحن نتعامل مع الشيء المكتوب، فهذا الدفتر يثبت أنك محضر للحصة، فيجب أن تهتم به"، فهزّ المعلم رأسه غير مقتنع بكلام المشرف قاطعاً للنقاش، ثم بدأ المشرف يتحدث عن كيفية شرح المعلم في الحصة، وبدأ بنقد المعلم " لقد أفرطت في شرح مفهوم التمدد الحراري"، فرد المعلم غاضباً: " سبب إطالتي في شرح هذا المفهوم لأني أعرف طلبتي، وفي شعب أخرى لم يفهموا هذا الموضوع جيداً، لذلك صرفت وقتاً أطول"، لم يتقبل المشرف ذلك مقاطعاً حديث المعلم: " سأعزو عدم انتباه الطلبة، وإطالتك في شرح بعض المفاهيم، وعدم توزيعك للوقت إلى عدم إنجازك لدفتر التحضير" واستمر النقاش بهذه الطريقة حيث عزا المشرف أي تقصير للمعلم إلى عدم إنجازه لدفتر التحضير، ثم عاد المشرف مشككاً في تحضير المعلم للحصة، زاعماً أنها حصة مكررة، فنفى المعلم ذلك بغضب، وقال: " ألم تلاحظ أدوات التجربة، فكيف تكون معادة.."

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

. بعد ذلك - وكبقية المشرفين- سأل المشرف عن الخطة الفصلية، وعن دفتر العلامات، ودار النقاش حول ما قطع من المنهاج، وتسجيل علامات الطلبة للامتحانات الشهرية، بعد ذلك طلب المشرف من المعلم تنفيذ تعليماته، والاهتمام بدفتر التحضير، حيث أخبره " أن سلبيات الحصة، وأخطاء المعلم سببها عدم إنجازه لدفتر التحضير، ولو أنجزته يا أستاذ لكانت الحصة أفضل"، الأمر الذي لم يوافق عليه المعلم، وانتهى اللقاء بعدم الاتفاق على هذا الأمر، حيث طلب المشرف من المدير متابعة هذا الأمر مع المعلم.

وفي اللقاء الثالث، كذلك رفض أحد المعلمين طريقة تقويم المشرف لحصته، فالمشرف يسأل أو يقوّم أو يشرح، والمعلم يدافع أو يخالف وجهة نظر المشرف أو يجيب عن التساؤل وهو غير مكترث، وقد يسكت ويبتسم معبراً عن عدم رضاه، كذلك جرى نقاش طويل غير هادئ بين المشرف والمعلم عن الخطة الفصلية، وتقرير المختبر، وضرورة الاهتمام بهما، إلا أن المعلم ردّ أنه يجري هذه التجارب، ولكنه لا يسجلها في تقرير المختبر بسبب ضيق الوقت، قائلاً: " أنت تعلم الضغوط على معلمي العلوم، من حيث كثرة الحصص، وكثرة الأعمال الإدارية من تحضير وخطة ودفاتر علامات ودفاتر جانبية وتحليل امتحانات، وتحضير للتجربة قبل عرضها أمام الطلبة في حصة الفراغ، وتسجيل التجارب في السجل الخاص، وقبلها كتابة خطة التجارب الأسبوعية، والله لو كان المعلم آلة لا يستطيع القيام بهذا كله". فلم يتقبل ذلك المشرف وشكك في صحة كلام المعلم وطالبه بتسجيل التجارب في تقرير المختبر، وأخبره " أن هذا جزء من عملك عليك القيام به دون تقصير، وكيف لنا معرفة أنك أنجزت هذه التجارب، فهذا الدفتر هو الدليل على عملك". وقد استغرق هذا النقاش معظم وقت اللقاء.

وبالنسبة إلى أسلوب المشرفين في هذه اللقاءات الثلاثة فقد كان غير مرضٍ للمعلمين، كما أثار قلقهم، ويمكن وصفه أنه غير ديمقراطي، كما أن المشرفين لم يتصرفوا كزملاء لهم بل كرؤساء، يستخدمون سلطتهم إذا خالفهم أحد، وعلى المعلمين الامتثال لأمرهم.

أما الجو النفسي في هذه اللقاءات الثلاثة فقد ساده التوتر، وعدم الراحة في النقاش والحوار.

أما اللقاءات الإشرافية الأخرى، فقد كان المشرف هو المسيطر فيها جميعها

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ولكن بدرجات مختلفة، فهو المبادر بطرح الأسـئلة، وهو الذي يقدم التعليمات والنصـائح للمعلم، وهو الذي يشرح ويوضح طريقة التدريس الصحيحة، وكيفية التحضير، وكيفية كتابة الخطة الفصلية. فمثلاً، قام أحد المشرفين بسؤال المعلم حول موضوع الدرس وكأنه يختبر معلوماته، فالمشرف يسأل والمعلم يجيب، ثم قام المشرف بشرح هذه المفاهيم مستخدماً ورقة خارجية، وعدّ ذلك من سلبيات المعلم، فلم يتقبل المعلم ملاحظات المشـرف وحاول إثبات صـحة فهمه مسـتنداً إلى الكتاب المقرر، وقد كان الدرس في موضـوع الفلزات، فأخبر المشـرف " أن النيكل من الفلزات، ورمزه الكيميائي (Ne)، فقاطعه المعلم ليثبت للمشـرف أنه يعرف المادة جيداً وأن المشرف هو المخطئ وأن رمز النيكل هو (Ni)، فلم يعترف المشرف بخطئه وإنما برّر ذلك قائلاً: " نحن نهتم بالأسـماء وليس الرموز"، ثم أضـاف المشرف لكنك لم تشرح هذا المفهوم جيداً للطلبة، فعارض المعلم ذلك وقال لقد شرحته بطريقة ممتازة"، وينتمي هذا المشرف إلى الفئة (ب).

أما دور المعلم فقد كان سـلبياً بدرجات متفاوتة، فهو الذي يجيب عن الأسـئلة التي يطرحها المشرف، وهو الذي عليه أن يتقبل تعليمات المشـرف ونصـائحه، وإن بادر هو بسـؤال عدّه المشـرف غير مهم، أو ناقش في موضـوع معين وقد خالف وجهة نظر المشرف يسـارع المشرف ليقطع نقاشه ويصحح وجهة نظر المعلم محاولاً إقناعه أحياناً، وفارضـاً رأيه مبرراً ذلك بالقانون والتعليمات، وفي جميع هذه اللقاءات كان حديث المشـرف أكثر بكثير من حديث المعلم، وقد يصمت المعلم أحياناً أو يهز رأسه موافقاً وغير مقتنع - وهـذا ينطبق على المعلمات أكثر من المعلمين-، فمثلاً طلـب أحـد المشـرفين من المعلمـة أن تهتم بـدفتر التحضـير، فلم تناقشـه، وإنما ظلت صامتة، وهزت رأسها موافقة، وبعد انتهاء اللقاء أخبرت الباحث: " لقد كـان تحضـيري جيداً ولا يحتاج إلى أي تعديل". كذلك قام أحد المشـرفين بانتقاد المعلم لأنه كتب بعض علامات الطلبة بقلم الرصـاص، وأن القانون لا يسـمح بذلك، وبرّر ذلك المعلم أن هؤلاء الطلبة قد انتقلوا حديثاً إلى هذه الشـعبة، فلم يقبل ذلك المشرف. ومعلم آخر طلب من مشرفه - وقد شهد له المشرف أنه جيـد- أن يغير طريقة تحضـيره، بأن يبتعد عن الكتابة المملة في دفتر التحضـير، ويجد طريقة ربما تكون أفضـل في التخطيط للحصـة، فرفض ذلـك المشـرف محتجاً بـالقانون، وعلى المعلم الالتزام بالتعليمات والقوانين.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أما أسلوب المشرفين فيمكن وصفه أنه غير ديمقراطي، فهم الذين يشرحون ويوضحون ويقيمون، فقد تصرفوا كأنهم يمتلكون المعرفة، وبسبب ذلك الاعتقاد، وبسبب امتلاكهم للسلطة، ظهروا كأنهم رؤساء للمعلمين، ولهم الفضل في تعليم المعلمين وتوجيههم، ولم يهتموا بتنمية علاقاتهم مع المعلمين، كما أنهم لم يفسحوا المجال للمعلمين أن يتكلموا ويعبروا عن آرائهم.

أما الجو النفسي- فقد اختلف من مشرف لآخر، إلا أن معظم اللقاءات ساد فيها التعامل الرسمي، وكان الجو عادياً عند بعض المعلمين، ومتوتراً عند آخرين، وبالنسبة إلى اختلاف جنس المشرف والمعلم، فربما زاد اختلاف الجنس ذلك التوتر عند المعلمات خاصة. وبشكل عام لا يمكن أن يوصف جو اللقاء الإشرافي بأنه دافئ وحميمي عند المعلمين والمعلمات .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وعقب اللقاءات الإشرافية، تمّ الاطلاع على الوثائق التي جمعها الباحث عن اللقاءات الإشرافية السابقة، وقد تبين أنها في جملتها لا تخرج عن نطاق ما يأتي:

- شكر المعلم على أدائه.
- كتابة وصف عام عن إنجاز المعلم لدفتر التحضير، والخطة الفصلية، وكيفية تنفيذ الحصة.
- المطالبة بتجنب السلبيات، وقد اختلفت هذه السلبيات من معلم إلى آخر.

وخلاصة القول: إن محور لقاء مشرف العلوم مع المعلم دار حول قضايا تتعلق بدفتر التحضير، والخطة الفصلية، وموضوع الحصة، وسلبيات الحصة وإيجابياتها، وقد اختلف المشرفون في تناول هذه الموضوعات من حيث وقت النقاش وعمقه، فبعض المشرفين تصرفوا مع المعلمين المبتدئين كأساتذة، ورأوا أن من واجبهم التوضيح والشرح لهم كيفية كتابة الخطة ودفتر التحضير، وتوضيح بعض المفاهيم في الحصة التي شعروا أن المعلمين لم يشرحوها بشكل جيد. وبعض المشرفين تصرفوا كمفتشين ومقيمين لأداء المعلمين، الأمر الذي لم يقبله المعلمون، بل أثار غضبهم حيث ظهر ذلك جلياً في نقاشهم. أما البعض الآخر فقد تصرف كمعلم للمعلمين أحياناً، وكرئيس ومقيم لهم أحياناً أخرى. ولم يكن الحوار مفتوحاً لمناقشة مفاهيم وأفكار المعلمين حول طبيعة العلم ومناهج العلوم، كما أن الجو النفسي ـ كان متوتراً، ظهر ذلك في صمت بعض المعلمين، وفي عدم رضا البعض الآخر، كذلك لم يظهر فرق واضح بين فئتي المشرفين في الموضوعات التي تمت مناقشتها في اللقاء الإشرافي، وقد يعطي هذا انطباعاً بأن لقاءات مشرفي العلوم تتميز بالسطحية وعدم مناقشة موضوعات عميقة هامة تفيد المعلمين وتعمل على تحسين تدريسهم للعلوم، مثل الاستراتيجيات الخاصة بتدريس العلوم، والمفاهيم البديلة، والأهداف في مستوياتها العليا، وغيرها.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثالثاً: النتائج الخاصة بتفاعل مشرفي العلوم مع المعلمين:

تناول النقاش تفاعل مشرفي العلوم مع المعلمين المحاور/ الأبعاد الآتية:

1) مضمون تفاعل مشرف العلوم مع المعلم

2) أسلوب تفاعل مشرف العلوم مع المعلم

3) تقييم ا للقاء الإشرافي من جانب معلمي العلوم

خلفية عامة:

*** عدد لقاءات مشرف العلوم مع المعلمين:**

كم مرة التقى مشرف العلوم مع المعلمين هذا العام؟ وما عدد اللقاءات التي تمت بين المشرف والمعلم في جميع سنوات خبرته؟

أخبر جميع المعلمين أنهم التقوا مرة واحدة هذا العام مع مشرفيهم، وهو اللقاء الذي تمت دراسته، أما عدد اللقاءات التي تمت بين مشرف العلوم والمعلم في جميع سنوات خبرته فقد كانت قليلة جداً، فعند حساب نسبة عدد لقاءات المشرفين إلى عدد سنوات خبرة المعلمين(الزيارة/الخبرة) نجد أنها تراوحت بين (0.14) إلى (2.00)، وفيما يلي هذه النسب مرتبة تصاعدياً:

14/2 ، 17/3 ، 15/3 ، 5/1 ، 8/2 ، 8/3 ، 4/2 ، 13/10 ، 24/20 ، 10/9 ، 1/1 ، 1/1 ، 4/4 ، 1/2 .

ويلاحظ أن معظم المشرفين ومن جميع الفئات التقوا مع المعلمين بمعدل أقل من زيارة واحدة في العام، وأن مشرفاً واحداً وهو ينتمي إلى الفئة (أ) التقى مع المعلم مرتين في العام، وقد كان هذا المعلم من المعلمين المبتدئين.

كما أن ثلاثة مشرفين، وينتمون إلى الفئة (ب) التقوا مع المعلمين بمعدل مرة في العام.

وبحسب الإحصاءات الصادرة عن وزارة التربية والتعليم في الأردن فإن نسبة المشرفين إلى المعلمين هو مشرف واحد لكل (60) معلماً، (وزارة التربية والتعليم، 1997)، أي أنه ينبغي على المشرف أن يلتقي مع المعلم - على الأقل- مرتين كل عام.

لكن - كما ذكر سابقاً- هناك قلة ملحوظة في عدد لقاءات المشرف مع المعلم، فبعض المعلمين خلال (17) عاماً لم يلتقوا مع المشرف إلا (3) لقاءات، وهذا قليل جداً.

كما أنه لا يظهر فرق لصالح الفئة (أ) من المشرفين، حيث كان معدل لقاءاتهم مع المعلمين مشابهاً للفئة (ب)، كذلك لم يصل معدل اللقاءات فيهما إلى مستوى الطموح.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وعزا بعض المشرفين قلة اللقاءات الإشرافية إلى: كثرة عدد المعلمين، ومشكلات متعلقة بالمواصلات، وقلة تفويض الصلاحيات.

و قلة هذه اللقاءات كانت في نظر بعض المعلمين سبب قلة الفائدة من المشرف التربوي - وسيتم مناقشة هذا الموضوع فيما بعد- إلا أن معظم المعلمين أخبروا بأنهم لا يطلبون أبداً زيادة عدد هذه اللقاءات لعدم استفادتهم منها.

وخلاصة القول: إن معدل عدد لقاءات مشرف العلوم مع المعلم قليلة جداً ولم تصل إلى العدد المخطط له، كذلك لم يظهر فرق لصالح الفئة الأولى من المشرفين حيث كان عدد لقاءاتهم مع المعلمين مشابهاً للفئة الأخرى، مما أدى ذلك إلى قلة الاستفادة من هذه اللقاءات.

1) مضمون تفاعل مشرف العلوم مع المعلم:

1، 1) محور الحديث بين مشرف العلوم والمعلم:

ما الأمور التي تناولها مشرف العلوم مع المعلم في هذا اللقاء؟ وعلى ماذا دار الحديث بينهما؟ وهل تم تناول موضوعات تتعلق بخصوصية منهاج العلوم من حيث أهدافه وكيفية تنظيمه واستراتيجيات تدريسه؟

اتفقت نتائج هذا المجال مع نتائج اللقاء الإشرافي الذي حضره الباحث ، حيث رأى معظم معلمي العلوم(85.7 %) أن محور لقائهم مع مشرفي العلوم دار حول أمور روتينية إدارية غير مهمة - من وجهة نظرهم- مثل دفتر التحضير، والخطط الفصلية، ودفتر العلامات، وإبراز سلبيات الحصة وإيجابياتها، وقد أخبر المعلمون أن مشرفيهم ركّزوا على إبراز السلبيات وتعظيمها والمرور السريع على ايجابيات الحصة دون تعزيز المعلمين فيها. ويوضح الجدول (3)، الموضوعات التي تناولها مشرف العلوم في لقائه مع المعلم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول (3)

الموضوعات التي تناولها مشرف العلوم مع المعلم في اللقاء الإشرافي

الموضوع الإشرافي	مشرفو فئة(أ)		مشرفو فئة(ب)		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية %	التكرار	النسبة المئوية%	التكرار	النسبة المئوية %
متابعة دفتر التحضير	8	100	6	100	14	100
سلبيات وإيجابيات الحصة	5	62.5	6	100	12	85.7
متابعة الخطة الفصلية	6	62.5	5	83.3	11	78.6
متابعة دفتر العلامات	3	37.5	4	66.7	7	50.0
متابعة تقرير المختبر	-	-	1	16.7	1	7.1
الاختبارات تحليلها وصياغتها	1	12.5	-	-	1	7.1

ويلاحظ من الجدول السابق عدم تميز لقاء المشرفين من الفئة الأولى – الذين يمتلكون فهماً عميقاً لخصائص منهاج العلوم- في الموضوعات التي تمت مناقشتها مع المعلمين، فالجميع ناقشوا الموضوعات نفسها، ولم يظهر أثر الفهم العميق الذي يمتلكه المشرفون لخصائص منهاج العلوم في تفاعلهم مع المعلمين. هذا، وقد قام الباحث بتحليل الموضوعات السابقة التي تناولها مشرفو العلوم في اللقاء الإشرافي - من وجهة نظر معلمي العلوم-، كما يأتي:

الجانب الخاص بمتابعة دفتر التحضير: أخبر جميع المعلمين أن مشرفيهم تناولوا في لقاءاتهم موضوع دفتر التحضير من زوايا مختلفة كما أنهم اختلفوا في الوقت المصروف في ذلك ، إلا أنهم أجمعوا في مناقشة الأمور الآتية :

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التحقق من تحضـير الدرس الذي تمت مشـاهدته، وتضـمنه للتاريخ والعنوان، و التحقق من احتواء دفتر التحضـير على عناصر الخطة الدرسـية من حيث الأهداف والأسـاليب والتقويم، ومدى صـياغة الأهداف بطريقة سلوكية.

كما رأى ثلاثة معلمين أن مشـرفيهم صرفوا وقتاً طويلاً وهم يشـرحون لهم كيفية صـياغة الأهداف السـلوكية، حيث اتضـح وجود أخطاء في صياغة الأهداف السلوكية لدى هؤلاء المعلمين، الأمر الذي تطلب من المشرفين توضيح ذلك، وهؤلاء المشرفون ينتمون جميعاً إلى الفئة (ب).

كذلك رأى جميع المعلمين أن مشرفيهم تعاملوا مع دفتر التحضـير كأنه مهمة مقدسة لا يمكن للمعلم أن يتخلى عنها، ولم تعط أية فرصـة للمعلمين في إبداء رأيهم في دفتر التحضـير أو التفكير في بدائل أخرى، وقد طلب أحد المعلمين المتميزين - بحسـب وصـف المشرف له - أن يتم التفكير في بدائل أخرى غير دفتر التحضير، قائلاً للمشرف:

" يا أسـتاذ أنت تعلم الاتجاه السـلبي لدى معظم المعلمين حول دفتر التحضـير، ألا يمكن أن يتخلى بعض المعلمين أصحاب الخبرة عن دفتر التحضـير، وقد حفظ بعضـهم المنهاج عن ظهر قلب، ألا تستطيع الوزارة التفكير ببدائل أخرى ". فرفض المشرـف ذلك رفضـاً قاطعاً، وشـدد على ضرورة دفتر التحضـير، والالتزام بالتعليمات.

كذلك رأى معلم آخر أن مشرفه - الذي ينتمي إلى الفئة (أ)- صرف وقتاً طويلاً وهو يشرـح له أهمية دفتر التحضـير، حيث لم يكن المعلم قد أعد دفتر التحضـير، محتجاً بعدم قناعته بهذا الدفتر وأن خبرته الطويلة تؤهله أن يقدم دروساً متميزة دون الحاجة إلى كتابة التحضير بهذه الطريقة الروتينية المملة وغير المفيدة، حيث قال: " أنا أسـتطيع أن أنسـخ دفتر التحضير القديم وأقدمه لك، كما يفعل البعض، ولكني لا أرضى ذلك، وأعتقد أن فائدة هذا الدفتر هو اطلاع المشرـف عليه ليعبئ نموذج الزيارة الصـفية "، إلا أن المشرف لم يتقبل رأي المعلم ولم يساعده في إيجاد البديل بل ألزمه بضرورة إنجاز هذا الدفتر، فهزّ المعلم رأسه غير مقتنع بكلام المشرف قاطعاً للنقاش، وطالب المشرف المدير متابعة هذا الأمر مع المعلم.

كذلك أخبر بعض المعلمين أن مشرـفيهم تحققوا من عناصر الخطة الدرسـية، وأن مشرـفيهم يقيمون المعلم من خلال إنجازه لدفتر التحضير والخطة الفصلية، وينتمي اثنان منهم إلى الفئة (ب).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وأخبر معلمان أن مشرفيهما طالباهما بالتنويع في الأساليب التدريسية وذلك باستخدام مجموعات العمل، ولم يوضح أي من المشرفين كيفية تنفيذ مثل هذه الأساليب، حيث شكا من ذلك معظم المعلمين (78.6 %)، وأخبروا أن مشرفيهم لم يدربوهم على مثل هذه الأساليب ولم تُهيأ لهم الظروف لتنفيذها، حيث قال أحدهم: " دائماً يأتي المشرف ويطالب المعلم باستخدام أساليب حديثة في التدريس، فماذا يعنون بذلك، هل مجموعات العمل التي يطالب بعض المشرفين بها، هي أساليب حديثة؟ ألا توجد أساليب حديثة غير هذا الأسلوب؟ هل نستطيع أن نطبق هذه الأساليب في مدارسنا؟ وهل طبق هؤلاء المشرفون هذه الأساليب عندما كانوا معلمين؟! ولماذا لا يأتي مشرف ويطبق هذه الأساليب عملياً مع طلبتنا؟ ".

وأخبر أحد المعلمين أن مشرفه قام بشرح مفهوم التقويم بشكل عام، والتكويني بشكل خاص، مستغرقاً ربع وقت اللقاء وطالب بتدوين ذلك في دفتر التحضير، ولم يناقش المعلم ذلك، و ينتمي هذا المشرف إلى الفئة (أ).

كما أخبر معظم المعلمين (85.7 %) أن مشرفيهم لم يتناولوا مجال الأساليب والاستراتيجيات التدريسية بنوع من الشرح والتفصيل،

وإنما اقتصروا على المطالبة بتغيير الأساليب الشر حية والتوضيحية، ولم يوضحوا لهم أساليب جديدة يمكن تطبيقها في غرفة الصف.

أما الجانب الخاص بسلبيات الحصة وإيجابياتها، فقد أخبر جميع المعلمين أن مشرفيهم تناولوا سلبيات الحصة و إيجابياتها التي تمت مشاهدتها بصورة غير مباشرة، وأضاف (86%) منهم أن مشرفيهم تناولوا هذا المجال بشكل مباشر وبنفس هذا العنوان، كما أنهم صرفوا ما يقارب نصف وقت اللقاء في مناقشة هذا المجال، وقد أخبر هؤلاء المعلمون أن هذا النقاش تركز لدى معظم المشرفين حول الأمور الآتية:

- النظام الصفي في الحصة: فإذا كانت الحصة هادئة، عُدّ ذلك من الإيجابيات، فقد أخبر معظم المعلمين " أنه إذا كانت الحصة منضبطة - بحسب رأي المشرف-، والصف هادئ، فهذا جيد " .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- إشراك أكبر عدد ممكن من الطلبة في الإجابات: ويعدّ ذلك إيجابياً، بل ويعدّ كثير من المشرفين ذلك مراعاة للفروق الفردية حيث تم تسجيل ذلك في قائمة الملاحظات لدى المشرفين، " حيث قال أحد المشرفين أثناء حواره مع المعلم: لقد سألت شريحة كبيرة من الطلبة، وأشركت عدداً كبيراً منهم فهذا جيد، لأنه يجب مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة ".
- التمهيد للدرس، واستخدام اللوح والطباشير.
- موضوع الحصة وكيفية تقديم المعلم للدرس.

وأخبر معظم المعلمين أن مشرفيهم طالبوهم بالتمهيد للدرس، ولكن دون توضيح كيفية ذلك، في حين أن بعضهم أخبر أن " المعرفة لا يملكها المشرف وحده، وأن المعلم قادر على اختيار الطريقة المناسبة في شرح الدرس والتمهيد له".

كما أخبر أحد المعلمين أن مشرفه بدأ بذكر السلبيات وصرف عليها وقتاً طويلاً، في حين أنه لم يتعرض لذكر الإيجابيات، فطلب المعلم من المشرف - وهو غاضب- تعداد إيجابيات الحصة، وعدم التركيز على السلبيات وقال: " لا يُعقل أن درسي الذي تعبت كثيراً في تحضيره لا يتضمن أية إيجابية، لقد سببت لي إحباطاً !.."، واستمر المعلم قائلاً: " يأتي المشرف إلى الحصة لا ليساعد المعلم وإنما لينتقده، وفي كثير من الأحيان يكون المعلم أفضل من المشرف علماً وخبرة"، وينتمي هذا المشرف إلى الفئة (أ)، وأضاف المعلم أيضاً

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

" أن من السلبيات التي تطرق إليها المشرف: عدم تفعيل الدفتر الجانبي لمتابعة الطلبة، وضعف مستوى الطلبة وعدم إشراكهم في الإجابات، وأن التمهيد للدرس لم يكن مناسباً، وكذلك تنظيم اللوح، وعدم تسجيل الواجب البيتي في دفتر التحضير، وعدم إنجاز تحليل علامات الطلبة".

وأخبر أحد المعلمين أن لقاءه مع المشرف كان على شكل امتحان، حيث قام المشرف بسؤال المعلم حول موضوع الدرس وكأنه يختبر معلوماته، فالمشرف يسأل والمعلم يجيب، وقال المعلم: " أن المشرف إذا أخطأ في معلومة معينة فلا يعترف، ومثال ذلك عندما أخطأ في رمز النيكل(Ni) لم يعترف بخطئه، وإنما برر ذلك أننا لا نهتم بالرموز وإنما بالأسماء، ما هذا المبرر؟!.." ، وينتمي هذا المشرف إلى الفئة (ب).

والمتأمل لسلبيات وإيجابيات الحصة التي تعرض لها المشرفون في لقاءاتهم التي صرفوا عليها وقتاً طويلاً من اللقاء الإشرافي يجد أنها عامة وسطحية لا تراعي خصوصية حصة العلوم، ولم يتم إبراز خصائص العلوم أو مناقشتها بشكل عميق ولم يكن هناك فرق بين فئتي المشرفين في تناولهم لهذا الموضوع.

أما المجال الخاص بالخطة الفصلية: فقد أخبر معظم المعلمين (78.6 %) أن مشرفيهم تناولوا موضوع الخطة الفصلية وتم الحوار في الأمور الآتية:

التحقق من إنجاز الخطية الفصلية، ومطابقة ما قطعه المعلم من المنهاج مع هذه الخطة، والعناصر التي يجب أن تتضمنها الخطة.

وأضاف هؤلاء المعلمون أن مشرفيهم الذين تناولوا موضوع الخطة الفصلية تحققوا من إنجازها ومطابقتها مع ما قطعه المعلم من المنهاج، ومساءلة المعلم عن أسباب تأخره في قطع المنهاج، وعدم تقبله أي عذر من المعلم؛ إلا أن أحد المعلمين أخبر أن مشرفه صرف وقتاً طويلاً على مناقشة الخطة الفصلية حيث قام بشرح كيفية إعداد هذه الخطة والعناصر التي يجب أن تتضمنها، وهو ينتمي إلى الفئة (أ). وردّ المعلم " أعرف ذلك، فأنتم دائماً تطلبون هذه الخطة، ونحن ننجزها لنرضيكم، وما حدث في خطتي هو خطأ مطبعي، لأني طبعتها على الحاسوب "، فطلب المشرف منه أن ينجز الخطة كما أرادها المشرف، متضمنة جميع العناصر التي شرحها المشرف.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أمـا المجال الخاص بدفتر العلامات: فقد أخبر نصـــف المعلمين أن مشرـفيهم تناولوا دفتر العلامات من حيـث رصـــد علامـات الامتحـانـات في دفتر العلامـات، ونســـبة النجاح، ودفتر العلامات الجانبي(متابعة الواجبات والمشاركة).

وأضــاف هؤلاء المعلمون أن جميع المشرــفين الذين تناولوا موضــوع دفتر العلامات تحققوا من رصــد العلامات في دفتر العلامات، ولاحظوا نسـبة الرسـوب وطلبوا من المعلم معالجة ذلك الأمر ولم يوضـح أي مشرف منهم كيفية معالجة الضعف عند الطلبة، ولا الأساليب المتبعة لمعالجة هذه المشكلة، وهذا ما شكا منه المعلمون حيث طلب منهم المشرــفون معالجة مشــاكل الطلبة التعليمية، إلا أنه لم يتم تناول الآلية والكيفية في معالجة الضـعف عند هؤلاء الطلبة، و الأسـباب المؤدية لذلك، وكيفية تفعيل قنوات الاتصـال مع أولياء الأمور؟، وأقصى ما فعله المشرفون هو لفت نظر المعلمين إلى هؤلاء الطلبة اعتماداً على علاماتهم. وأخبر بعض المعلمين: " ماذا أفعل لهؤلاء الطلبة الضـعاف، إذا كان بعضـهم لا يعرف القراءة، هل أضـع له عقلاً من عندي، أم أتخلى عن منهاجي وأبدأ بشرـح موضـوعات السـنوات السـابقة حتى يفهموها، وهل يرحمني المشرف إذا فعلت ذلك وتأخرت في المنهاج؟!، وهل علاماتهم معيار لتدريسي وأدائي؟! وهل أزيد علاماتهم حتى لا يحرجني المشرف مرة أخرى؟! ".

كـذلـك أخبر اثنان من المعلمين أن مشرــفيهما طلبا الإطلاع على الدفتر الجانبي للتحقق من أن المعلم حسـب علامات الواجبات والمشـاركة، إلا أن أحد المعلمين لم ينجزه، فبدأ المشرف يشرح أهمية هذا الدفتر وضرورته، وطالب المعلم بالاهتمام بهذا الدفتر في المرات القادمة، وينتمي هذان المشرفان إلى الفئة(ب).

أما المجال الخاص بتقرير المختبر: فقد أخبر معلم واحد أن مشرــفه - وهو ينتمي إلى الفئة(أ)- طلب الاطلاع على تقرير المختبر: ولاحظ المشرف قلة إجراء المعلم للتجارب في المختبر؛ إلا أن المعلم ردّ أنه يجري هذه التجارب، ولكنه لا يسـجلها في تقرير المختبر بسـبب ضـيق الوقت، ثم أخبر الباحث: " هناك ضـغوط كبيرة على معلمي العلوم، من حيـث كثرة الحصـــص، وكثرة الأعمال الإداريـة من تحضـــير وخطـة ودفاتر علامات ودفاتر جانبية وتحليل امتحانات، وتحضـــير للتجربة قبل عرضـــها أمام الطلبة في حصـــة الفراغ، وتسجيل التجارب في السجل الخاص، وقبلها كتابة خطة التجارب الأسبوعية، والله

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

لو كان المعلم آلة لا يستطيع القيام بهذا كله، والمشرف يعرف ذلك لكنه لا يتعاون مع المعلم أبداً، وقد رأيت كيف تصرف المشرف وشكك في صحة كلامي، واستخدم سُلطته لكي أنفذ تعليماته ".

أما بقية المعلمين فقد أخبروا أن مشرفيهم لم يتناولوا في لقائهم موضوع المختبر إلا على نحو عابر، وذلك بطرح سؤال هل تستخدم المختبر؟، فيجيب المعلم: نعم، وينتهي الأمر عند هذا الحد. ولم يجب أحد من المعلمين أية إجابة تدل على أنه لا يستخدم المختبر.

أما المجال الخاص بصياغة الاختبارات وتحليلها: فقد أخبر معلم واحد أن مشرفه طلب الاطلاع على أسئلة الامتحان، وجرى حوار مطول بين المشرف والمعلم حول أسئلة الامتحان صرف حوالي نصف وقت اللقاء تقريباً، وقد دار الحوار حول صياغة أسئلة الاختبار، ومدى شموليتها، وأثنى المشرف على بعض الأسئلة، وأخبر أنها جيدة ومثيرة للتفكير، وانتقد بعض الأسئلة وطلب إعادة صياغتها أو تغييرها، وينتمي هذا المشرف إلى الفئة (أ). كما أخبر أحد المعلمين أن مشرفه سأله عن فائدة تحليل الاختبار، وجدول مواصفات الاختبار، فردّ المعلم: " لا فائدة منه فقط إذا طلبتموه يكون جاهزاً "، فنفى ذلك المشرف، وبدأ يشرح أهميته والمعلم صامت لا يتفاعل مع المشرف، وقد كان هذا الحوار أمام مدير المدرسة الذي أيّد المعلم في كلامه، قائلاً " كلام المعلم صحيح ".

وأخبر معظم المعلمين (78.6 %) أنه لم تتم مناقشة مفاهيمهم حول طبيعة العلم، والمفاهيم البديلة والخطأ التي يمتلكها الطلبة في موضوعات العلوم، كذلك لم تتم مناقشة النظريات الخاصة بتعلم الطلبة وتعليمهم، وأساليب التدريس الحديثة التي يدعو إليها المنهاج.

مما سبق يتضح أن معظم لقاءات مشرفي العلوم مع المعلمين لم تكن عميقة ولم تطرح قضايا هامة أو مفيدة – من وجهة نظرهم-.

وخلاصة القول: إن محور لقاء مشرف العلوم مع المعلم دار حول قضايا تتضمن دفتر التحضير، والخطة الفصلية، وسلبيات الحصة وإيجابياتها، وتم تناول هذه الموضوعات بنوع من السطحية والسلبية - من وجهة نظر المعلمين-، على نحولا تظهر من خلاله خصوصية مناهج العلوم، كذلك لم يكن الحوار مفتوحاً لمناقشة مفاهيم وأفكار المعلمين حول طبيعة العلم ومناهج العلوم، و لم يظهر فرق واضح بين فئتي المشرفين في الموضوعات التي تمت مناقشتها في اللقاء الإشرافي، وهذا يعطي انطباعاً بأن لقاءات مشرفي العلوم تتميز بالسطحية وعدم مناقشة موضوعات عميقة هامة تفيد المعلمين وتعمل على تحسين تدريسهم للعلوم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

2، 1) تأثير مشرف العلوم على المعلمين في تحسين الأداء التدريسي:

هل أحدث مشرف العلوم أي تغيير في المعلم من حيث قدرته على التدريس الصفي، أو إعداد الاختبارات وتحليلها، أو مراعاة الفروق الفردية، أو التخطيط الجيد للدرس، أو نظرته إلى الإشراف التربوي، أو مفاهيم المعلم وأفكاره حول طبيعة العلم وكيفية تعلم الطلبة؟

يرى جميع معلمي العلوم (في العينة) أنه لم يؤثر فيهم مشرف العلوم تأثيراً واضحاً في المجالات الآتية: كيفية مراعاة الفروق الفردية، وفهم كيفية تعلم الطلبة، والنظرة إلى الإشراف التربوي. كما أخبر اثنان من المعلمين أنهما استفادا من مشرفيهما فائدة بسيطة في موضوع التخطيط للدرس، وكيفية كتابة الخطة الدرسية متضمنة عناصرها، وينتمي هذان المشرفان إلى الفئة (ب).

معلم آخر أخبر أنه استفاد من المشرف في مجال تحليل الاختبار، ذلك أن معظم وقت اللقاء الذي تم بين المشرف والمعلم تناول هذا الموضوع، وينتمي هذا المشرف إلى الفئة(أ).

ويجدر بالذكر أن المعلمين الذين استفادوا من لقاء المشرف هم من المعلمين المبتدئين، والذين كانت خبرتهم التدريسية سنة واحدة فقط.

كما أشار أحد المعلمين أنه لم يستفد من المشرف معللاً ذلك " بأن فاقد الشيء لا يعطيه"، وعند سؤال الباحث له: كيف ذلك، والمشرف مؤهل علمياً ومسلكياً؟ أجاب " أننا نرى المشرفين في الدورات التدريبية وفي اللقاءات الإشرافية، ونرى ضعفهم العلمي والتربوي، ولم يساعدني أحد منهم على التطور المهني، بل كانوا سبباً في إحباطي، والمشرف في نظري هو معلم قد أخفق في مهنة التعليم فتوجه إلى مهنة إدارية، ثم بدأ يمارس سلطته على المعلمين الذين يشعر أنهم أفضل منه، كذلك هناك الكثير من المعلمين يحملون مؤهلات وخبرات ومهارات أعلى من المشرف، فكيف أصبح مشرفاً عليهم؟! "، وينتمي هذا المشرف إلى الفئة (أ).

كما أخبر معظم المعلمين أنهم طوّروا أنفسهم في هذه المجالات وغيرها ذاتياً، ومن طريق الدراسات المهنية أو العليا في الجامعة، أو حتى من طريق زملائهم المعلمين أصحاب الخبرة، ولم يستفيدوا كثيراً من مشرفيهم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وعلى العكس من ذلك، فقد أخبر بعض المعلمين أن ممارسات مشرفيهم التفتيشية والتسلطية، أثرت فيهم تأثيراً سلبياً مما جعلهم يسلكون سلوكاً مهنياً غير مقبول، مثل: نقل الخطة الفصلية ودفتر التحضير الخاص بالعام السابق،

وتكرار الدرس السابق عند حضور المشرف، وزيادة علامات الطلبة حتى لا يُقيّم أداء المعلم بشكل سلبي، وعدم عرض أي مشكلة تواجه المعلم للمشرف خوفاً من اتهامه بالتقصير.

ويتضح مما سبق أنه لم يظهر فرق واضح بين فئتي المشرفين من حيث تأثيرهم في المعلمين من حيث تحسين الأداء التدريسي، وكان المفترض والمأمول أن يكون هناك فرق بين هاتين الفئتين لصالح الفئة الأولى، وأن يساعد المشرفون الذين يمتلكون فهماً جيداً لخصائص المنهاج المعلمين مساعدة واضحة وأن يؤثروا فيهم أثراً واضحاً في المجالات السابقة، حيث من المفترض وجود تفاعل بين الأفكار والمفاهيم والممارسات والسلوك، إلا أن النتائج لا تؤيد هذا التوقع. والسؤال الذي يطرح نفسه: ألم يستفد المعلمون من المشرفين أي فائدة في المدى البعيد؟ هل ممارسات بعض المشرفين السلبية - من وجهة نظر بعض المعلمين- كوّن عند المعلمين نظرة سلبية عن المشرف ومهمته وبالتالي لا يفتح المجال لأن يستفيد منه؟ لماذا لم يستفد المعلمون من المشرفين الذين يمتلكون فهماً عميقاً لخصائص منهاج العلوم؟.

وخلاصة القول: إن جميع معلمي العلوم تقريباً يرون أن مشرف العلوم لم يحدث تأثيراً وتطويراً واضحاً في نظرتهم إلى طبيعة العلم، أو نظرتهم إلى الإشراف، أو فهمهم لكيفية تعلم الطلبة، أو كيفية مراعاتهم للفروق الفردية، أو إعداد الاختبارات والتخطيط للدرس، وقد كانت هناك فائدة قليلة لبعض المعلمين المبتدئين في مجال تحليل الاختبار والتخطيط للدرس، وعلى العكس من ذلك، أسهمت بعض ممارسات المشرفين التفتيشية والتسلطية في تكوين آثار وممارسات سلبية لدى بعض المعلمين في أدائهم التدريسي، كذلك لم يظهر فرق بين فئتي المشرفين في تغيير وتطوير المعلمين، فقد كان دورهم جميعاً أقل من الطموح.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

2) أسلوب تفاعل مشرف العلوم مع المعلم:

1، 2) وصف أسلوب تعامل مشرف العلوم مع المعلم:

كيف كان أسلوب تعامل مشرف العلوم مع المعلم؟ و ما رأي معلم العلوم في هذا الأسلوب؟ هل يفسح مشرف العلوم المجال للمعلم للحوار والنقاش؟ أم أنه يسيطر على اللقاء، ويفرض رأيه؟ وهل يثير أسلوب المشرف تفكير المعلمين، ويدعوهم إلى البحث والاستقصاء لحل المشكلات التي تواجههم في عملية التدريس؟ وهل يسعى المشرف في أسلوبه إلى أن يشعر المعلم أنه زميل له، ويشاركه في الأفكار وفي صنع القرار؟ أم أن المشرف يشعر المعلم أنه رئيسه وأن عليه تنفيذ أوامره؟ وهل يتوجه المشرف نحو تنمية العلاقات الإنسانية مع المعلمين؟ أم أنه يتوجه نحو إنجاز المهمة دون السعي نحو تنمية العلاقات الإنسانية؟.

نظر معظم معلمي العلوم (85.7 %) إلى أسلوب مشرف العلوم نظرة سلبية ، فقد رأوه مسيطراً في النقاش، وإذا أتاح فرصة للنقاش فلا يمكن أن يتقبل الرأي الآخر، كما أنه قليلاً ما يعزز المعلمين، إلا أن أحد المعلمين شكر أسلوبه وعبر عن ارتياحه في التعامل معه.

وقد قام الباحث بتحليل وصف المعلمين لأسلوب تعامل المشرف معهم في اللقاء الإشرافي، فقد أخبر جميع المعلمين تقريباً(92.8 % منهم) أن أسلوب المشرف لم يكن على مستوى التوقع، فهم يرون أنه متسلط في رأيه، ومسيطر في اللقاء، يتحدث أكثر من المعلم، ويلقي عليه الأوامر والتعليمات، ويقطع نقاش المعلم ليفرض رأيه، ويصفونه بأنه يتحدث من برج عالٍ، وأن عليهم أن يستمعوا لتعليماته فهو مصدر المعرفة والخبرة. فقد أخبر بعض المعلمين " دائماً يعدّ المشرف نفسه أستاذاً للمعلم، ولا يمكن أن يكون المعلم على صواب وهو على خطأ، ولا يمكن أن يثق المشرف في المعلم، فهو دائماً متهم بالتقصير في نظره، كما أن المشرف لا يفسح المجال للنقاش العلمي، ولكي يبدو ديمقراطياً يظهر أنه يفسح المجال للحوار فإن خالفه أحد ينهي النقاش باستخدام سلطته قائلاً هذه هي التعليمات".

كما أنهم رأوا أنه لم يعززهم ذلك التعزيز المطلوب الذي يرفع من معنوياتهم. ويشير بعض المعلمين أنه وإن كانت الحصة متميزة فإن المشرف يحرص على عدم إبراز إيجابيات الحصة، ويعدّها جزءاً من عمل المعلم الذي لا ينبغي أن يُشكر عليه، فأحد المعلمين يقول: " أستغرب من المشرفين، إن أحسنت فلا شكر، لأن هذا جزء من عملك، وإن أسأت يجب تطبيق الأنظمة والعقوبات اللازمة ".

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كـذلـك أخبر هؤلاء المعلمون أن مشرـفيهم متوجهون نحو إنجـاز مهمة معينة وهي تقويم المعلم في الغالب - وبطريقة غير موضـوعية- ولا يسعون أبداً إلى تنمية العلاقات الإنسانية معهم، فكيف ذلك وهم يرون أنهم أفضل علماً وخبرة من المعلمين، ولذلك فهؤلاء المعلمون يرون أن مشرفيهم ونتيجة لأسلوبهم لا يسـعون إلى أن تكون علاقتهم مع المعلمين علاقة زمالة وتعاون، وإنما يرونهم رؤسـاء عليهم، يهدفون إلى تقويمهم. أخبر بعض المعلمين " أنا لا أرى أن المشرـفين متوجهون نحو إنجاز مهمة هي تحسـين التدريس، وإنما هي تقويم المعلم بطريقة غير موضـوعية، بل وبعض المشرفين لا يزور المعلم وفق خطة معينة، وإنما يزورهم حسب انشغاله، فإن كان له مصلحة شخصية في مكان ما قريب من مدرسة معينة، فإنه يزور تلك المدرسة ".

كذلك أخبر جميع المعلمين بلا اسـتثناء أن المشرف لم يدعهم أبداً إلى البحث والاستقصاء لحل مشكلة معينة، ولم يتطرق إلى هذا الموضـوع في لقائه، فلم يشـعروا أن أسـلوبه كان دافعاً لهم للتفكير بطريقة مباشرة أو غير مباشرة.

كذلك أخبر أحد المعلمين أن أسـلوب المشرف كان جيداً فهو زميل متعاون، لطيف في أسـلوبه، يفتح مجالاً للحوار، ويعزز المعلم، إلا أنه يتفق مع باقي المعلمين في أن المشرف لم يدعه إلى البحث والاستقصاء، ولكن وعند سؤال هذا المعلم عن طبيعة علاقته مع المشرف، وسبب مخالفته لآراء المعلمين الآخرين أجاب أن هناك علاقة صـداقة تربطه مع المشرف " كنا أصـدقاء عندما كان معلماً "، وقد انعكست هذه العلاقة بصورة ايجابية في العمل، وينتمي هذا المشرف إلى الفئة (أ).

مما سـبق يتضـح أن أسلوب المشرف هو بوجه عام سلبي من وجهة نظر جميع المعلمين. كذلك يتضح مما سـبق أن هناك فرقاً بسيطاً لصالح الفئة (أ) من المشرفين الذين يمتلكون فهماً عميقاً لخصائص منهاج العلوم، في مجـال إثارة الحوار، والتعزيز، والتوجه نحو العلاقات الإنسـانية، ولكنهم يتسـاوون مع الفئة الأخرى في مجال البحث والاسـتقصـاء وإثارة التفكير، ولكن إذا أخذنا بعين الاعتبار علاقة المعرفة السـابقة والصـداقة بين ذلك المعلم ومشرفه من الفئة الأولى مع أسلوب تعامله مع المعلم فإن هذا الأسلوب الجيد لم يكن ناتجاً عن الفهم العميق الذي يمتلكه ذلك المشرف وإنما قد يكون بسـبب هذه العلاقة السابقة مع المعلم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وخلاصة القول: إن أسلوب تعامل مشرف العلوم مع المعلم لم يكن مرضياً لجميع المعلمين تقريباً، فقد اتصف هذا الأسلوب بالتسلط، والسيطرة، والتقليل من التعزيز، والتوجه نحو إنجاز مهمة معينة، هي في نظر المعلمين تقويم المعلم، كما أنه أشعر المعلمين أنه رئيسهم وعليهم تنفيذ أوامره، وليس زميلاً لهم يتعاون معهم لتحسين التدريس، ولم تظهر أية فروق بين فئتي المشرفين، إذا تم استثناء أحد المعلمين الذي كانت لهم علاقة صداقة سابقة مع المشرف.

2، 2) ء لاقة مشرف العلوم مع المعلم:

كيف يصف معلمو العلوم علاقتهم بالمشرفين؟ وهل تعدّ علاقة حميمة وإيجابية، يتعاون فيها الجميع من أجل تحسين التدريس؟ أم أنها علاقة جافة ورسمية تسيطر عليها البيروقراطية والقنوات الإدارية التي لا تهدف إلى حل المشكلات التعليمية، أو تطوير المعلمين؟

يرى جميع معلمي العلوم تقريباً أن علاقتهم مع مشرفي العلوم هي علاقة رسمية فهم يرون أنه يتصرف كرئيس لهم، ويوضح الجدول (4) وصفاً لعلاقة مشرفي العلوم مع المعلمين كما يراها المعلمون، وقد صنفت هذه العلاقة بطريقة مشابهة للتصنيف المستخدم في دراسة تقويمية للإشراف التكاملي في وزارة التربية والتعليم في الأردن. (الشيخ، 2001)

الجدول (4)

طبيعة العلاقة بين مشرفي ومعلمي العلوم من وجهة نظر المعلمين

طبيعة العلاقة	مشرفو فئة(أ)		مشرفو فئة(ب)		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية%	التكرار	النسبة المئوية%	التكرار	النسبة المئوية %
رسمية	6	75.0	6	100	12	85.7
رئيس ومرؤوس	6	75.0	5	83.3	11	78.6
جافة	4	50.0	4	66.7	8	57.1

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

زميل	1	12.5	-	-	1	7.1
حميمة	-	-	-	-	-	-
تعاون	-	-	-	-	-	-

يظهر من الجدول (4) أن (85.7%) من المعلمين رأوا أن علاقتهم مع المشرفين هي علاقة رسمية، وكذلك وصف (78.6 %) منهم علاقتهم بأنها علاقة رئيس ومرؤوس، كذلك رأى (57.1 %) منهم أن علاقتهم مع المشرفين هي علاقة جافة، ولم يظهر فرق لصالح مشرفي الفئة الأولى الذين يمتلكون فهماً عميقاً لخصائص منهاج العلوم، إلا أن معلماً واحداً وصف علاقته بالمشرف أنها علاقة زمالة، وقد أخبر هذا المعلم - كما ذكر سابقاً- أن هناك علاقة ومعرفة سابقة تربطه بالمشرف، لذلك لا يمكن عدّ هذه الايجابية في العلاقة انعكاساً للفهم العميق الذي يمتلكه مشرف العلوم.

كذلك - وكما يظهر من الجدول (4)- فإنه لم يصف أحد من المعلمين علاقتهم بالمشرفين بأنها علاقة حميمة، أو علاقة تعاون، أو أنها علاقة جيدة، وقد اشترك جميع المعلمين في هذا الوصف، هذا ولم تكن هناك فروق لصالح المشرفين الذين يمتلكون فهماً عميقاً لخصائص منهاج العلوم.

وقد تكون الأسباب في تكّون هذه العلاقة الجافة بين المعلمين ومشرفيهم - كما أشار بعض المعلمين- إلى قلة اللقاءات الإشرافية، والاتجاهات السلبية لدى المعلمين نحو الممارسات الإشرافية، التي كان لبعض المشرفين دور في ترسيخها لدى المعلمين، وكذلك ربما ساهم الجانب التقويمي من الإشراف في تكوين هذه العلاقة.

وخلاصة القول: إن معظم معلمي العلوم وصفوا علاقتهم مع المشرفين بأنها علاقة رسمية، وجافة، وعلاقة رئيس بمرؤوسيه، ولم تتطور العلاقة عند أي من المعلمين لتصبح علاقة تعاون وزمالة وعلاقة إنسانية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

2.3) مدى تقبل معلم العلوم للمشرف:

إلى أي درجة يتقبل معلم العلوم زيارة المشرف له؟ وهل ما يزال يعدّه المعلم زائراً غير مرغوب في زيارته؟ وما الأسباب التي جعلت المشرف زائراً غير مرغوب في زيارته؟

رأى جميع معلمي العلوم تقريباً أن المشرف هو زائر غير مرغوب في زيارته، إلا أن معلماً واحداً يرى أنه يتقبل زيارة المشرف ويرغب فيها - وكما ذكر سابقاً- فإن هذا المعلم تربطه علاقة سابقة مع المشرف، وينتمي هذا المشرف إلى الفئة (أ)، وقد يعزى هذا الفرق لصالح الفئة الأولى ليس إلى الفهم العميق لخصائص المنهاج وإنما إلى طبيعة هذه العلاقة بين المشرف والمعلم.

وعند سؤال المعلمين عن الأسباب التي أدت إلى عدم تقبلهم لمشرفي العلوم مع أن أهدافهم هي تطوير المعلمين وتنميتهم مهنياً، والعمل سوياً لتحسين التدريس، كانت إجاباتهم كما يلي:

- " لم يساعدني في حل مشكلاتي التعليمية، ولم أشعر أنه يهدف إلى تطويري "، وقد أجاب بذلك جميع المعلمين.
- " لم أستفد منه في أي مجال أبداً "، وقد أجاب بذلك جميع المعلمين تقريباً (92.8% منهم).
- " يقوّم المعلم بطريقة غير موضوعية، فهو يقدم تقريراً عن أداء المعلم من خلال حصة واحدة "، وقد أجاب بذلك معظم المعلمين(85.7% منهم)، ينتمي نصفهم إلى الفئة(أ).
- " أسلوبه متعالٍ، وجاف، ويشعرك أنه أستاذك - فهو الذي يملك المعرفة وحده- " وقد أجاب بذلك معظم المعلمين(71.4% منهم)، ينتمي نصفهم إلى الفئة(أ).
- " لا يفتح مجالاً للحوار والاتصال، ولا يحترم رأي المعلم "، وقد أجاب بذلك معظم المعلمين(78.6% منهم)، ينتمي نصفهم إلى الفئة(أ).

وخلاصة القول: إن جميع معلمي العلوم يرون أن المشرف هو زائر غير مرغوب في زيارته، و لم يؤثر فهم المشرفين العميق لخصائص منهاج العلوم للمرحلة الأساسية في تقبل المعلمين لهم، وعزا هؤلاء المعلمون ذلك إلى عدة أسباب منها: عدم استفادتهم من المشرف، وأسلوب التعامل الجاف وغير اللطيف، وإغلاق المشرف قنوات الاتصال مع المعلمين وعدم تقبل آرائهم، وسعي المشرف إلى تقويمهم بطريقة غير موضوعية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

2.4) دور مشرف العلوم كما رآه المعلمون:

تباينت وجهات نظر المعلمين حول أدوار مشرفيهم، انطلاقاً من لقاءاتهم وتفاعلهم معهم، ويظهر الجدول (5) أدوار مشرفي العلوم من وجهة نظر المعلمين مقسمة إلى فئتي المشرفين، وصنفت هذه الأدوار حسب دراسة الإشراف التكاملي (الشيخ ، 2002).

الجدول (5)

أدوار مشرفي العلوم من وجهة نظر المعلمين

دور مشرف العلوم	مشرفون فئة(أ)		مشرفون فئة(ب)		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية%	التكرار	النسبة المئوية %	التكرار	النسبة المئوية %
مفتش و متصيد أخطاء	7	87.5	5	83.3	12	85.7
مساعد للمعلم	-	-	1	16.7	1	7.1
خبير تعليمي	1	12.5	-	-	1	7.1
وسيط بين المدرسة والمديرية	-	-	-	-	-	-
وسيط بين المعلمين وإدارة المدرسة	-	-	-	-	-	-
ميسر لعملية التعليم	-	-	-	-	-	-

و يلاحظ من الجدول (5) أن معظم معلمي العلوم وصفوا دور مشرف العلوم بطريقة سلبية، حيث رأى (85.7 % منهم) أن دوره ما زال مفتشاً يبحث عن قضايا معينة هي في معظمها سلبيات المعلم، كذلك وصفوا دور المشرف أنه متصيد للأخطاء وكثير الطلبات، وهي نظرة سلبية لدور المشرف، ولم يرتق دور المشرف في نظرهم إلى دور الميسر ـ والمسهل في عملية التعليم كما يتطلع إلى ذلك النظام التربوي في الأردن،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كذلك وصف أحد المعلمين دور المشرف بأنه مساعد للمعلم، وقد كان صاحب هذا الرأي من المعلمين المبتدئين، الذين أشاروا سابقاً إلى أنهم استفادوا إلى حد ما من المشرفين في مجال التخطيط للتدريس.

كما وصف أحد المعلمين دور المشرفين بأنهم أصحاب خبرة في التعليم، وقد عزا المعلم ذلك إلى " أن المشرف يلتقي بأصناف كثيرة من المعلمين فتتكون لديه خبرة من لقاءاته مع هؤلاء المعلمين، وأنا أعرف المشرف معرفة شخصية، فهو شخص له خبرة طويلة في التعليم ". وكما ذكر سابقاً، فإن هذا المعلم له علاقة سابقة جيدة مع المشرف، الأمر الذي يعتقد أنه ساهم في هذا الوصف.

ولم يكن هناك فروق ظاهرية لصالح الفئة الأولى من المشرفين تعزى إلى فهمهم العميق لخصائص المنهاج، والمعلم الذي وصف المشرف بأنه خبير تعليمي قد يكون ذلك بسبب العلاقة السابقة التي تربطه بالمشرف، ولم يختلف وصف باقي المعلمين لمشرفي الفئة الأولى عن الأخرى، الأمر الذي يجعل سبب اختلاف رأي هذا المعلم عن بقية المعلمين هو علاقة الزمالة والصداقة السابقة بين المشرف والمعلم.

وخلاصة القول: إن معظم معلمي العلوم يصفون دور مشرف العلوم إنطلاقاً من الواقع العملي وصفاً سلبياً، فالمشرف من وجهة نظرهم مفتش يتصيد الأخطاء، ويبرز السلبيات، ولم يرونه أبداً ميسراً ومسهلاً لعملية التعليم، ولم تظهر فروق واضحة لصالح المشرفين الذين يمتلكون فهماً جيداً لخصائص منهاج العلوم.

3) تقييم ا للقاء الإشرافي من جانب معلمي العلوم:

ما رأي معلم العلوم في اللقاء الإشرافي؟ وكيف ينظر إليه؟ وكيف يقوّمه؟

تتفق نتائج هذا المجال مع المجالات السابقة، حيث رأى جميع المعلمين تقريباً (92.2%) أن اللقاء الإشرافي سلبي وغير مفيد، إلا أن أحد المعلمين، وهو من المعلمين المبتدئين نظر إلى اللقاء الإشرافي على أنه كان جيداً ولا بأس به.

وقد قام الباحث بتصنيف آراء المعلمين في اللقاء الإشرافي إلى عدة جوانب هي: زمان اللقاء ومكانه، وموضوع اللقاء، وجوّ اللقاء النفسي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فمن حيث جوّ اللقاء النفسي: رأى معظم المعلمين (92.9 %) أن جوّ اللقاء كان متوتراً، وغير مريح، فقد كان مصدر هذا القلق المشرف الذي يتصيد أخطاء المعلم، ولا يتيح مجالاً للحوار، ولا يتقبل رأي المعلم، و يتعامل مع المعلم باستعلاء وفوقية، بل وزاد على ذلك بعض المعلمات أن هذا اللقاء مرعب ويسبب التوتر، وقد أخبرت بعض المعلمات " أن إحدى زميلاتها أصيبت بالإغماء عند سماعها أن المشرف سيزورها في غرفة الصف، دون أن ينسق معها من قبل "، في حين أن أحد المعلمين المبتدئين رأى أن اللقاء كان مريحاً، وأن المشرف في نظره هو أستاذ للمعلم، عليه أن يحترمه ويستفيد منه.

أما الجانب الخاص بموضوع اللقاء: فقد تمت مناقشة هذا الجانب سابقاً، حيث رأى معظم المعلمين أن اللقاء الإشرافي غير مفيد - في نظرهم- ولا جديد فيه، فهو تكرار للقاءات السابقة، ويتناول موضوعات روتينية غير مهمة، بل رأى هؤلاء المعلمون أن هدف هذا اللقاء هو تقويم المعلم وكتابة تقرير عن أدائه، علماً أن هذا التقويم في رأيهم غير دقيق، ولا يعطي صورة حقيقية عن أداء المعلم، فكيف يُقيَّم أداء المعلم على مدار عام كامل من خلال حصة دراسية فقط؟ كما يسأل بعض المعلمين مستنكراً، " كيف يستطيع المشرف أن يملأ التقرير الخاص بالزيارة الإشرافية والذي يحتوي على العديد من البنود من خلال مشاهدته حصة صفية واحدة أو جزءاً من الحصة؟ حيث يساهم ذلك التقرير في تحديد مستقبل المعلم المهني، وكيف يتم تقويم أداء المعلم من خلال علامات الطلبة، وإنجازه لبعض المهمات الإدارية الروتينية كدفتر التحضير، والخطة الفصلية؟ ". وقد أخبر بعض المعلمين المبتدئين أن موضوعات اللقاء جيدة، وأنهم استفادوا منها، وخاصة في مجال التخطيط للدرس، وتحليل الاختبارات.

أما الجانب الخاص بمكان اللقاء: فقد حضر الباحث جميع اللقاءات التي تمت بين مشرف العلوم والمعلم، وقد كان مكان اللقاء في الغالب هو غرفة الإدارة، وبحضور مدير المدرسة، وقد تمت ثلاثة لقاءات في غرفة المختبر وغرفة مساعد المدير بطلب من الباحث - لغرض تسجيل اللقاء في جو هادىء-، ولم يعترض معظم المعلمين على مكان اللقاء، وقد عدّوه مكاناً جيداً، إلا أن أحد المعلمين فضّل أن يكون اللقاء في غرفة أخرى غير غرفة الإدارة.

أما الجانب الخاص بزمان اللقاء: فقد تمت اللقاءات جميعها بعد الحصة الصفية التي حضرها المشرف مباشرة، وقد كانت مدة اللقاء في الغالب حصة صفية، ولم يعترض أحد من المعلمين على وقت اللقاء، إلا أن بعض المعلمين تضمن برنامجهم حصة صفية في وقت اللقاء، مما سبب بعض الإرباك في الجدول المدرسي،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كذلك أخبر جميع المعلمين أنه لم يتم التنسيق بين المعلم والمشرف بخصوص الزيارة الصفية، وطالب معظم المعلمين بضرورة التنسيق بين المشرف والمعلم لإجراء هذه الزيارة الصفية.

يتضـــح مما ســـبق أنـه لا يوجـد فرق بين فئتي المشرـــفين من حيث تقويم المعلمين لهذه اللقاءات الإشرافية.

وخلاصـــة القول: لم يكن هناك فرق بين فئات المشرـــفين جميعها في رأي المعلمين لهذه اللقاءات، فقد أجمع جميع معلمي العلوم تقريباً في فئتي المشرـفين- وخاصـة أصـحاب الخبرات- على رأيهم ونظرتهم إلى اللقاء الإشرافي نظرة سـلبية، وأنه يسـبب التوتر والقلق، كما أنه روتيني، ومكرور، ولا يقدم شـيئاً جديداً، ويركز على السلبيات ويتصيد الأخطاء، ولا يسعى إلى تنمية المعلم وتطويره مهنياً.

<u>رابعاً: النتائج الخاصة بتفاعل مشرفي العلوم مع مجموعات التركيز من المعلمين:</u>

تناول النقاش في تفاعل مشرفي العلوم مع مجموعات التركيز من المعلمين المحاور/ الأبعاد الآتية:

1) مضمون تفاعل مشرف العلوم مع المعلم

2) أسلوب تفاعل مشرف العلوم مع المعلم

3) تقييم ا للقاء الإشرافي من جانب معلمي العلوم

4) صلة لقاءات مشرف العلوم مع المعلمين في مجموعات التركيز ومدى تكاملها

خلفية عامة:

* عدد لقاءات مشرف العلوم مع معلمي العلوم في مجموعات التركيز:

كم مرة التقى مشرـــف العلوم مع المعلمين - في مجموعة التركيز- هذا العام؟ وما عدد اللقاءات التي تمت بين المشرف والمعلم في جميع سنوات خبرته؟

تكونت مجموعات التركيز - كما ذكر ســـابقاً- من (30) معلماً ومعلمة غير الذين التقى بهم مشرـــف العلوم، إلا أن احدى المدارس لم يلتق الباحث فيها مع مجموعة تركيز بســـبب وجود معلم علوم واحد في ذلك اليوم وهو الذي التقى به المشرـف، لذلك فإن عدد مجموعات التركيز هو (13) مجوعة، تضـمنت كل مجموعـة اثنين أو ثلاثـة من معلمي العلوم، وهم جميع معلمي العلوم الـذين ســـمح وقتهم بإجراء هذا اللقاء.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وقد جاءت نتائج هذا المجال متفقة مع النتائج السـابقة للمعلمين الذين التقى المشرـفون معهم، حيث أخبر جميع المعلمين تقريباً في مجموعات التركيز أن نسـبة عدد لقاءات المشرـفين إلى عدد سـنوات خبرة المعلمين قليلـة جـداً، وأن معـدل هـذه اللقاءات هو زيارة واحدة كل ثلاث سـنوات، وقد تراوحت هذه اللقاءات بين (7/1) إلى (1/1)، حيث أخبر معلم واحد أنه التقى مع المشرف مرة واحدة في العام.

كذلك لم يسـتطع كثير من المعلمين معرفة جميع المشرفين الذين التقوا معهم سـابقاً وتذكرهم بسبب طول الفترة التي مرت على هـذه اللقـاءات، لذلك لم يسـتطع الباحث أن يصـنف المشرـفين إلى الفئتين السابقتين حسب فهم خصائص المنهاج.

وبسـبب قلة هذه اللقاءات عزا بعض المعلمين قلة الفائدة من المشرف التربوي – وسيتم مناقشة هذا الموضـوع فيما بعـد- إلا أن معظم المعلمين أخبروا أنهم لا يطلبون أبـداً زيـادة عدد هذه اللقاءات لعدم استفادتهم منها.

وهذه النتائج تؤكد وتدعم النتائج السابقة للمعلمين الذين التقى المشرفون معهم.

وخلاصـة القول: إن عدد لقاءات مشرـف العلوم مع المعلم - في مجموعة التركيز- قليلة جداً ولم تصـل إلى العدد المخطط له، مما أدى ذلك إلى قلة الاستفادة من هذه اللقاءات.

1) مضمون تفاعل مشرفي العلوم مع المعلمين في مجموعات التركيز:

1، 1) محور الحديث بين مشرف العلوم والمعلم:

مـا الأمور التي تناولها مشرـفو العلوم مع معلمي مجموعة التركيز في لقاءاتهم الإشرافية؟ وعلى ماذا دار الحديث بينهم؟ وهل تم تناول موضـوع طبيعة العلم وخصوصية منهاج العلوم من حيث أهدافه وكيفية تنظيمه واستراتيجيات تدريسه؟

اتفقت نتائج هذا المجال مع النتائج السـابقة والخاصـة بلقاء مشرـف العلوم مع المعلم، الذي حضرـه البـاحـث، حيث رأى معظم معلمي العلوم في مجموعات التركيز أن محور لقائهم مع مشرـف العلوم دار حول أمور روتينية إدارية غير مهمة - من وجهة نظرهم- مثل دفتر التحضـير، والخطط الفصـلية، ودفتر العلامات، وإبراز سـلبيات الحصة وإيجابياتها، وقد أخبر المعلمون أن المشرفين يركزون على إبراز السلبيات وتعظيمها والمرور السريع على ايجابيات الحصة دون تعزيز المعلمين فيها.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كذلك لم يظهر فرق في الموضوعات التي تمت مناقشتها في اللقاءات بين معلم مبتدئ ومعلم خبير، فجميع المعلمين أخبروا أن الموضـوعات التي طرحت متشـابهة ومكررة، وأخبر بعض المعلمين " أنه قد يسـتفيد المعلم المبتديء من بعض هذه الموضوعات إلا أن المعلم صاحب الخبرة الطويلة في التعليم لا يستفيد منها أبداً، لأنه ناقشـها كثيراً مع مشرفين سابقين، ومعلمين أصحاب خبرة طويلة، و لأنه مارسها كثيراً، ولا جديد يقدمه لنا المشرف حتى نستفيد منه " .

أمـا فيما يتعلق بـدفتر التحضـير الذي كان محوراً في لقاءات جميع المشرـفين، فقد كان الحوار حول التحقق من تحضـير المعلم وكتابته للتاريخ والعنوان في دفتر التحضـير وكيفية صـياغة الأهداف والتقويم، وقد أشار بعضهم إلى أنه استفاد من ملاحظات المشرف حول دفتر التحضير في بداية خبرته، إلا أنه لم يستفد من ملاحظاته أبداً لاحقاً.

أما ما يتعلق بالخطة الفصلية، فقد كان الحوار عن التحقق من إنجاز المعلم لهذه الخطة، ومطابقة ما قطعه المعلم من المنهاج مع هذه الخطة، و العناصر التي يجب أن تتضمنها الخطة. ومع أنه تمت مناقشة موضـوع الحصـة معدداً المشرف إيجابياتها وسلبياتها، إلا أنه لم يتعرض أحد من المشرفين بشكل واضح إلى طبيعة العلم وخصـوصـيته، وخصـوصية منهاج العلوم، فقد كان اللقاء عاماً حول استخدام اللوح، وإشراك أكبر عـدد ممكن من الطلبة في الإجابة، وضـــبط الصـــف، والتمهيد للدرس، والواجب البيتي، وغيرها من الأمور التي لا تثري ولا تطور أفكار المعلم ومفاهيمه، وأخبر بعض المعلمين " كلنا يعرف الموضـوعات التي سيناقشها معنا المشرف، ولا جديد فيها منذ سنوات ". وقد أشار عدد قليل جداً من المعلمين إلى أن المشرف تناول بعض مفاهيم الدرس بطريقة غير مباشرة.

وقـد أخبر جميع المعلمين أنـه لم يتم تنـاول موضـــوع كيفية تحســـين تعلم الطلبة للعلوم في جميع اللقاءات، بالرغم من اطلاع المشرـفين على دفتر العلامات وملاحظة العلامات المتدنية لبعض الطلبة ولفت نظر المعلمين إليهم، وأنه لم يتم تناول الآلية والكيفية في معالجة الضـعف عند هؤلاء الطلبة و الأســباب المؤدية لذلك، وكيفية تفعيل قنوات الاتصـال مع أولياء الأمور، وأقصىـ ما فعله المشرـفون هو لفت نظر المعلمين إلى هؤلاء الطلبة اعتماداً على علاماتهم، وهذا أيضـاً اتفق مع النتائج السابقة الخاصة بلقاء المعلم مع المشرف الذي حضره الباحث.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كما أخبر ثلاثة معلمين أن بعض المشرفين طلبوا التنويع في أساليب التدريس، إلا أنه لم تتم مناقشة استراتيجيات التعلم والتعليم التي تناسب خصوصية منهاج العلوم والتي أثبت البحث التربوي فعاليتها كاستراتيجية الاستقصاء والاكتشاف الموجه والتعلم التعاوني وغيرها، ولم تقدم أية مساعدة للمعلمين في كيفية تنفيذ هذه الاستراتيجيات.

كذلك أخبر جميع المعلمين أنه لم تتم مناقشة مفاهيم المعلمين حول طبيعة العلم، والمفاهيم البديلة والخاطئة التي يمتلكها الطلبة حول العلوم، كذلك لم تتم مناقشة النظريات الخاصة بتعلم الطلبة وتعليمهم بشكل واضح.

مما سبق يتضح أن معظم لقاءات مشرفي العلوم مع المعلمين لم يكن عميقاً ولم يطرح قضايا هامة أو مفيدة - من وجهة نظرهم- وهذا يتفق مع رأي المعلمين الذين حضر الباحث لقاءهم مع المشرف.

وخلاصة القول: إن محور لقاءات مشرف العلوم مع معلمي مجموعة التركيز دار حول قضايا تتضمن دفتر التحضير، والخطة الفصلية، وسلبيات الحصة وإيجابياتها، ولم تتم مناقشة عميقة لخصوصية منهاج العلوم من حيث أهدافه وتنظيمه واستراتيجيات تعلمه وتعليمه، وكذلك لم تتم مناقشة مفاهيم المعلمين وأفكارهم عن طبيعة العلم، ونظريات التعلم والتعليم، ولم تختلف الموضوعات المطروحة من معلم لآخر، و بحسب خبرته وحاجته، وهذا يعطي انطباعاً بأن لقاءات مشرفي العلوم - حسب رأي المعلمين- تميزت بالسطحية وعدم مناقشة موضوعات عميقة هامة تفيد المعلمين وتؤدي إلى تحسين تدريسهم للعلوم.

2، 1) تأثير مشرف العلوم على معلمي مجموعة التركيز في تحسين الأداء التدريسي:

هل أحدث مشرف العلوم أي تغيير في المعلم من حيث قدرته على التدريس الصفي، أو إعداد الاختبارات وتحليلها، أو مراعاة الفروق الفردية، أو التخطيط الجيد للدرس، أو نظرته إلى الإشراف التربوي، أو مفاهيم المعلم وأفكاره عن طبيعة العلم وكيفية تعلم الطلبة؟

اتفقت نتائج هذا المجال أيضاً مع النتائج السابقة الخاصة بلقاء مشرف العلوم مع المعلم، الذي حضره الباحث، حيث يرى جميع المعلمين في مجموعة التركيز أنه لم يؤثر فيهم مشرف العلوم تأثيراً واضحاً في المجالات الآتية: كيفية مراعاة الفروق الفردية، وفهم كيفية تعلم الطلبة، والنظرة إلى الإشراف التربوي.

كذلك أخبر معظم المعلمين في مجموعات التركيز أنهم لم يستفيدوا من لقاءاتهم مع المشرف، ولم يستفيدوا حتى من الدورات التدريبية معللين ذلك بعدة أسباب، منها: قلة فرص اللقاء بين مشرف العلوم والمعلم

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

حيث أشار بعضهم إلى أنه لم يلتق مع المشرف منذ سنوات (تم عرض وتحليل عدد لقاءات مشرف العلوم مع المعلم سابقاً)، كما أشار بعض المعلمين أن من هذه الأسباب:" إن هدف المشرف هو انتقاد المعلم وتقويمه بطريقة غير موضوعية وليس إفادته وتطويره، وأقصد بغير موضوعية أن المشرف يزور المعلم في ظرف قد لا يكون مناسباً، ولمدة ساعة في السنة وربما في عدة سنوات ثم يكتب تقريره عن أداء المعلم، فهل هذا التقرير موضوعي؟! ". كما أشار بعض المعلمين إلى أنه طوّر نفسه في هذه المجالات وغيرها من طريق برامج الدراسات المهنية أو العليا في الجامعة، لذلك لم يقدم لهم المشرف شيئاً جديداً، كذلك أشار البعض أن المشرف لا يمتلك قدراً وافراً من المعرفة في هذه المجالات فكيف يفيد الآخرين.

كذلك أخبر ثلاثة معلمين- وهم من المعلمين المبتدئين- أنهم استفادوا من لقائهم مع المشرفين في مجال التخطيط للدرس وإعداد الاختبارات وتحليلها، ويؤيد ذلك ما أخبر به بعض المعلمين أنهم استفادوا فائدة قليلة في مجال التخطيط للدرس في بداية خبرتهم، ولكنهم الآن- وبعد خبرة طويلة- لم يستفيدوا من لقائهم مع المشرف بسبب تكراره.

وقد أشار بعض المعلمين إلى أن الدورات التدريبية التي تشرف عليها وزارة التربية والتعليم أكثر فائدة من اللقاءات الإشرافية، فهذه اللقاءات - بحسب رأيهم- تسبب القلق والتوتر أكثر من تحقيق الفائدة، وأكّد ذلك بعض المعلمين قائلين: " بعد هذه الخبرة الطويلة، ماذا سيفيدني المشرف؟ ".

يتضح مما سبق اتفاق النتائج السابقة مع نتائج لقاء المشرف مع المعلم الذي حضره الباحث، فهذه اللقاءات غير مفيدة للمعلمين أصحاب الخبرة الطويلة، وفائدتها قليلة وسطحية لباقي المعلمين.

وخلاصة القول: إن جميع معلمي العلوم تقريباً يرون أن مشرف العلوم لم يحدث تأثيراً وتطويراً واضح الأثر في نموهم المهني، أو في نظرتهم إلى طبيعة العلم، أو في تغيير نظرتهم السلبية إلى الإشراف، أو فهمهم لكيفية تعلم الطلبة، أو كيفية مراعاتهم للفروق الفردية، وقد كانت هناك فائدة قليلة عند بعض المعلمين المبتدئين في مجال تحليل الاختبار والتخطيط للدرس.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

2) أسلوب تفاعل مشرفي العلوم مع المعلمين في مجموعات التركيز:

1، 2) ١ لأساليب والنشاطات الإشرافية المستخدمة في اللقاء الإشرافي:

ما الأساليب والأنماط الإشرافية التي استخدمها مشرفو العلوم في لقاءاتهم الإشرافية السابقة مع المعلمين في مجموعة التركيز؟

أجمع جميع معلمي العلوم في مجموعة التركيز أن الأسلوب الذي استخدمه مشرفو العلوم في اللقاءات الإشرافية هو الزيارة الصفية، حيث كانوا يحضرون حصة صفية عند المعلم، ثم يجرون لقاء بعد الحصة.

ولم تستخدم أساليب جديدة أو أنماط إشرافية حديثة، مثل ممارسة الإشراف الإكلينيكي، أو إجراء ورشات عمل تربوية، أو الإشراف التدريبي من طريق التعليم المصغر، أو إجراء ندوات ومؤتمرات تربوية، أو الدعوة إلى إجراء بحوث إجرائية، أو تقديم دروس نموذجية، أو إجراء تقويم تشخيصي، أو غيرها.

كذلك أضاف أحد المعلمين " أن بعض المشرفين استخدموا أسلوب الاجتماعات مع المعلمين، وتمت مناقشة بعض الأمور الروتينية، مثل الاهتمام بدفتر العلامات، وإنجاز أسئلة الامتحانات ".

وقد أبدى المعلمون عدم رضاهم عن الأسلوب الإشرافي المستخدم ووصفوا هذا الأسلوب بالروتيني الممل، وغير المفيد.

2، 2) أسلوب تعامل مشرفي العلوم مع المعلمين في مجموعة التركيز:

كيف كان أسلوب تعامل مشرف العلوم مع المعلم؟ و ما رأي معلم العلوم في هذا الأسلوب؟ هل يفتح مشرف العلوم المجال للحوار والنقاش؟ أم أنه مسيطر في اللقاء، ويفرض رأيه؟ وهل يثير أسلوب المشرف تفكير المعلمين، ويدعوهم إلى البحث والاستقصاء لحل المشكلات التي تواجههم في عملية التدريس؟ وهل يسعى المشرف في أسلوبه إلى أن يشعر المعلم بأنه زميل له، ويسعى لمشاركته الأفكار وصنع القرار؟ أم أنه يُشعر المعلم بأنه رئيسه وعليه تنفيذ أوامره؟ وهل يتوجه المشرف نحو تنمية العلاقات الإنسانية مع المعلمين؟ أم أنه يتوجه نحو إنجاز المهمة المطلوبة منه دون السعي نحو تنمية العلاقات الإنسانية؟.

اتفقت نتائج هذا المجال مع النتائج السابقة الخاصة بلقاء مشرف العلوم مع المعلم الذي حضره الباحث، حيث نظر معظم معلمي العلوم في مجموعة التركيز إلى أسلوب مشرف العلوم نظرة سلبية، فقد رأوا أن أسلوب المشرف لم يكن على مستوى الطموح،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وأنه متسلط في رأيه، ومسيطر في اللقاء، يتحدث أكثر من المعلم، ويلقي عليه الأوامر والتعليمات، ويقطع نقاش المعلم ليفرض رأيه، ويصفونه بأنه يتحدث من برج عالٍ، وأن عليهم أن يستمعوا لتعليماته إذ يعدّ نفسه مصدراً للمعرفة والخبرة.

كما أنهم رأوا أنه لم يعززهم ذلك التعزيز المطلوب الذي يرفع من معنوياتهم، ويشير بعض المعلمين أنه - وإن كانت الحصة متميزة- فإن المشرف يحرص على عدم إبراز إيجابيات الحصة، بل يعدّها جزءاً من عمل المعلم الذي لا ينبغي أن يشكر عليه.

كذلك يرى هؤلاء المعلمون مشرفيهم متوجهين نحو إنجاز مهمة معينة وهي تقويم المعلمين في الأغلب، ولا يسعون أبداً إلى تنمية العلاقات الإنسانية معهم، ذلك أنهم يرون أنفسهم أفضل علماً وخبرة، ولذلك رأى المعلمون أن مشرفيهم ونتيجة لأسلوبهم لا يسعون إلى أن تكون علاقتهم مع المعلمين علاقة زمالة وتعاون، وإنما رأوهم رؤساء عليهم، يهدفون إلى تقويمهم، وأشار هؤلاء المعلمون إلى أن المشرف لم يدعهم أبداً إلى البحث والاستقصاء لحل مشكلة معينة بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، ولم يتطرق إلى هذا الموضوع في لقائه، ويضيف أحد المعلمين: " هل قام المشرف بنفسه بعمل أبحاث، تفيد العملية التربوية؟ وهل مارس عملية الاستقصاء عندما كان معلماً؟ وهل يمارسها الآن في أثناء عمله كمشرف؟ "، كما أن المعلمين لم يشعروا أن أسلوب المشرف كان دافعاً لهم للتفكير، بل على العكس من ذلك فقد وصف بعض المعلمين هذه الممارسات قائلاً " ممارسات بعض المشرفين هي السبب في تكوين اتجاهات سلبية لدينا نحو مهنة التدريس، ونحن بسبب هذه الممارسات نبحث عن مهنة أخرى غير التعليم، وإذا أكملنا عملنا في مهنة التعليم فسوف نسلك سلوكات مهنية غير مقبولة حتى نرضي المسؤولين ".

إلا أن ثلاثة معلمين أخبروا أن أسلوب المشرف كان جيداً فهو زميل متعاون، لطيف في أسلوبه، ويعزز المعلم، إلا أنهم اتفقوا مع باقي المعلمين في أن المشرف لم يدعهم إلى البحث والاستقصاء، كما أن أسلوبه لم يكن دافعاً لهم نحو التفكير، والجدير بالذكر أن خبرة هؤلاء المعلمين تجاوزت عشر سنوات - وقد يعزى هذا الاختلاف إلى هذه الخبرة الطويلة-. يتضح مما سبق اتفاق هذه النتائج مع النتائج السابقة الخاصة بلقاء مشرف العلوم مع المعلم الذي حضره الباحث.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وخلاصة القول: إن أسلوب تعامل مشرف العلوم مع معلمي مجموعة التركيز لم يكن مرضياً لجميع المعلمين تقريباً، فقد اتصف هذا الأسلوب بالتسلط، والسيطرة، والتقليل من التعزيز، والتوجه نحو إنجاز مهمة معينة هي - في نظر المعلمين- تقويم المعلم بطريقة غير موضوعية، كما أنه أشعر المعلمين بأنه رئيسهم وعليهم تنفيذ أوامره، وليس زميلاً لهم يتعاون معهم لتحسين التدريس.

3، 2) ع لاقة مشرفي العلوم مع المعلمين في مجموعة التركيز:

كيف يصف معلمو العلوم في مجموعة التركيز علاقتهم بالمشرفين؟ وهل تعتبر علاقة حميمة وإيجابية، يتعاون فيها الجميع من أجل تحسين التدريس؟ أم أنها علاقة جافة ورسمية تسيطر عليها البيروقراطية والقنوات الإدارية و لا تهدف إلى حل المشكلات التعليمية، أو تطوير المعلمين؟

رأى جميع معلمي العلوم في مجموعة التركيز تقريباً أن علاقتهم مع مشرفي العلوم هي علاقة رسمية، فهم يرون أنه يتصرف كرئيس لهم. ويضيف إلى ذلك بعض المعلمين أن هذه العلاقة جافة، وأن المشرف هو المسئول عن تكوين هذه العلاقة؛ إلا أن أحد المعلمين وصف علاقته بالمشرفين بأنها علاقة زمالة، وقد كانت خبرة هذا المعلم أكثر من عشرين سنة. كذلك لم يصف أحد من المعلمين علاقتهم بالمشرفين بأنها علاقة حميمة، أو علاقة تعاون، أو أنها علاقة جيدة.

وقد اتفقت هذه النتائج مع النتائج السابقة الخاصة بلقاء مشرف العلوم مع المعلم الذي حضره الباحث.

وقد تكون الأسباب في تكوّن هذه العلاقة الجافة بين المعلمين ومشرفيهم – كما أشار بعض المعلمين- إلى قلة اللقاءات الإشرافية، والاتجاهات السلبية لدى المعلمين نحو الممارسات الإشرافية، والتي كان لبعض المشرفين دور في ترسيخها لدى المعلمين، وكذلك ربما ساهم تقويم المشرف - غير الموضوعي- في تكوين هذه العلاقة.

وخلاصة القول: إن معظم معلمي العلوم يصفون علاقتهم مع المشرفين بأنها علاقة رسمية، وجافة، وعلاقة رئيس بمرؤوسيه، وقد وصفها أحد المعلمين الخبراء بأنها علاقة زمالة، ولم تتطور العلاقة عند أي أحد من المعلمين لتصبح علاقة تعاون أو علاقة إنسانية حميمة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

2.4) مدى تقبل معلمي العلوم في مجموعة التركيز لمشرف العلوم:

إلى أي درجة يتقبل معلم العلوم في مجموعة التركيز زيارة المشرف له؟ وهل ما يزال يعدّه المعلم زائراً غير مرغوب في زيارته؟ وما الأسباب التي جعلت المشرف زائراً غير مرغوب في زيارته؟

ما زال يرى معظم معلمي العلوم أن المشرف زائر غير مرغوب في زيارته، إلا أن ثلاثة من المعلمين أخبروا أنهم يتقبلون مشرف العلوم، ورأوا أنه زائر مرغوب في زيارته، وهؤلاء المعلمون هم من المعلمين المبتدئين.

وعند سؤال المعلمين عن الأسباب التي أدت إلى عدم تقبلهم لمشرفي العلوم مع أن أهدافهم هي تطوير وتنمية المعلمين المهنية، ورفع كفاءتهم، والعمل سوياً لتحسين التدريس، لم تختلف إجاباتهم عن إجابات المعلمين الذين حضر الباحث لقاءهم مع المشرف، ومن هذه الأسباب:

- عدم الموضوعية في تقويمه لأداء المعلم.

- لا يقدم أية فائدة في المجال العلمي أو التربوي، وخصوصاً للمعلمين أصحاب الخبرة الطويلة.

- أسلوب معظم المشرفين يتصف بالفوقية، والتعالي على المعلمين.

- لم يحاول بجد مساعدة المعلم في حل مشكلاته التعليمية والسعي نحو تنميته مهنياً، ولم يفتح المجال للحوار الهادف معه.

ويظهر مما سبق اتفاق هذه النتائج مع النتائج السابقة الخاصة بلقاء مشرف العلوم مع المعلم الذي حضره الباحث، مما يؤيد ويدعم النتائج السابقة.

وخلاصة القول: إن معظم معلمي العلوم رأوا أن المشرف هو زائر غير مرغوب في زيارته، وعزا هؤلاء المعلمون سبب ذلك إلى عدة أسباب منها: عدم استفادتهم من المشرف، وأن أسلوب التعامل كان جافاً وغير لطيف، كذلك إغلاق المشرف لقنوات الاتصال مع المعلمين وعدم تقبل آرائهم، وسعي المشرف إلى تقويمهم بطريقة غير موضوعية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

2.5) دور مشرفي العلوم كما رآه المعلمون في مجموعة التركيز:

اتفقت نتائج هذا المجال مع النتائج السابقة والخاصة بلقاء مشرف العلوم مع المعلم، الذي حضره الباحث، حيث وصف معظم معلمي العلوم في مجموعة التركيز (93.3 % منهم) دور مشرف العلوم بطريقة سلبية، انطلاقاً من لقاءاتهم وتفاعلهم معهم، فقد أخبروا أن دوره ما زال مفتشاً يبحث عن قضايا معينة هي في معظمها سلبيات المعلم، ويهدف إلى تصيد أخطاء المعلم ليثبت فاعليته، ولم يرتقِ دور المشرف في نظرهم إلى دور الميسر والمسّهل في عملية التعليم كما يتطلع النظام التربوي في الأردن.

كذلك وصف اثنان من المعلمين دور المشرف أنه مساعد للمعلم وأنه صاحب خبرة في التعليم، وقد كان أصحاب هذا الرأي من المعلمين المبتدئين، الذين أشاروا سابقاً إلى أنهم استفادوا إلى حد ما من المشرفين في مجال التخطيط للتدريس.

وقد اتفقت هذه النتائج مع النتائج السابقة الخاصة بلقاء مشرف العلوم مع المعلم الذي حضره الباحث.

وخلاصة القول: إن معظم معلمي العلوم وصفوا دور مشرف العلوم انطلاقاً من الواقع العملي وصفاً سلبياً، فقد رأوا أنه ما زال مفتشاً يتصيد الأخطاء، ويبرز السلبيات، ولم يرونه أبداً ميسراً ومسهلاً لعملية التعليم، ووصف بعض المعلمين - خبرتهم التعليمية سنة واحدة- المشرفين بأنهم أصحاب خبرة في التعليم، و أنهم يساعدون المعلم في بعض الموضوعات.

3) تقييم اللقاء الإشرافي من قبل معلمي العلوم في مجموعات التركيز:

ما رأي معلم العلوم في اللقاء الإشرافي؟ وكيف ينظر إليه؟ وكيف يقومه؟

عند توجيه هذا السؤال إلى معلمي العلوم في جميع مجموعات التركيز أجاب الجميع تقريباً إجابات متشابهة، فقد وصفوه بالسلبية وتصيد الأخطاء، وعندما طلب الباحث من كل معلم أن يعبر عن رأيه في اللقاءات الإشرافية من حيث موضوع اللقاء، وزمانه، ومكانه، ووجوه النفسي، أخبر جميع المعلمين تقريباً أن مكان اللقاء كان في الغالب غرفة الإدارة، وأن زمن اللقاء - حتى وإن سبب بعض الإرباك في جدول الحصص- لم يكن بالأمر المهم.

أما موضوع اللقاء، فقد أخبر معظم المعلمين أن الموضوعات التي تمت مناقشتها في اللقاءات جميعها كانت متشابهة، وروتينية، وبالتالي لا يمكن الاستفادة منها بعد سنوات من الخبرة- وقد تم عرض ذلك سابقاً-

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

إلا أن بعض المعلمين المبتدئين وصـــفوا اللقاء بأنه جيد، ولا بأس به، وقد أفادهم في بعض القضـــايا، مثل التخطيط للدرس، وإعداد الاختبارات.

أما الجو النفسيـ للقاءات الإشرافية، فقد وصـفه معظم المعلمين بأنه " يثير عصـبية المعلم، ويشـحنه بشـحنات سـالبة، ويسبب له التوتر طيلة ذلك اليوم "، كما وصفه معلمون آخرون بأنه " اختلف باختلاف المشرف، فإذا كان المشرف لطيفاً كان جو اللقاء مريحاً "، ومع ذلك فهو غير مفيد بحسب رأيهم.

يتضح مما سبق أن آراء معظم معلمي العلوم في اللقاء الإشرافي كانت سلبية، فهو غير مفيد في نظرهم ولا جديد فيه، وإنما يتصـــيد الأخطاء ويركز على إبراز الســـلبيات، وهدف المشـــرف في نظرهم هو تقويم المعلم بطريقة غير موضوعية وكتابة تقرير عن أدائه، علماً بأن هذا التقويم في رأيهم غير دقيق، ولا يعطي صورة حقيقية عن أداء المعلم، فكيف يقيم أداء المعلم على مدار عام كامل من خلال حصة دراسية فقط؟ ويضـيف أحد المعلمين: " من ممارسات المشرفين غير الموضوعية - التي يمارسها معظم المشرفين- في تقويم المعلم هو أن يقيم المشـرف المعلم بوضـع تقدير جيد جداً - مثلاً- في تقرير الزيارة الصـفية، ثم يعود ربما بعد ثلاث سـنوات - وقد زادت خبرة المعلم- ويضع نفس التقدير، والسؤال الذي يطرحه المعلم: ألم تتطور خبرة المعلم؟، ألم يســـتفد المعلم من ملاحظات المشـــرف في اللقاءات الســـابقة؟ فإذا كانت الإجابة: نعم، فلماذا لم يتغير تقدير المشرف للمعلم، وإذا كانت الإجابة لا، فأين هي فائدة اللقاءات الإشرافية؟ ".

وقد اتفقت هذه النتائج مع إجابات المعلمين على هذا السؤال الذين التقاهم المشرف بحضور الباحث.

وخلاصـــة القول: إن جميع معلمي العلوم تقريباً وخاصـــة أصـــحاب الخبرات اتفقوا في رأيهم في اللقاء الإشرافي ونظرتهم إليه، فقد نظروا إليه نظرة سلبية، ووصفوه بأنه روتيني، ومكرور، ولا يقدم شيئاً جديداً، ويركز على السـلبيات ويتصـيد الأخطاء، ولا يسـعى إلى تنمية المعلم مهنياً، إلا أن بعض المعلمين المبتدئين رأوا أن هذا اللقاء جيد و مفيد، ولا بأس به.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

4) صلة لقاءات مشرف العلوم مع المعلمين في مجموعات التركيز ومدى تكاملها:

هل اختلفت لقاءات مشرفي العلوم مع المعلمين بعضها عن بعض، من حيث الموضوعات التي تمت مناقشتها في اللقاء، وأسلوب تفاعل المشرف مع المعلم، ومدى الاستفادة من هذه اللقاءات؟ وما مدى تكامل هذه اللقاءات خلال خبرة المعلم جميعها؟ وهل تمت متابعة الملاحظات في اللقاءات الآتية؟

أجمع جميع معلمي العلوم في مجموعة التركيز أنه لا صلة أو تكامل بين لقاءات المشرف بعضها مع بعض، فكل لقاء منفصل عن الآخر، وكأنه لقاء جديد، وعزا المعلمون ذلك بأن اللقاءات قليلة جداً ومتباعدة، يفصل بينها أحياناً سنوات كثيرة، حيث يصعب متابعة ما تمت مناقشته في اللقاءات السابقة، كذلك أخبر المعلمون أن المشرفين كثيراً ما يتغيرون، ويعيدون مناقشة قضايا متشابهة.

كما أخبر المعلمون أن مضمون تفاعلهم مع المشرفين وكذلك أسلوب هذا التفاعل في جميع اللقاءات كانا متشابهين في جميع اللقاءات، وهذا ما جعلهم يصفونه بالروتينية والمكرورة، وأضاف المعلمون أن الفائدة من هذه اللقاءات كانت محدودة جداً.

وقد لاحظ الباحث من الوثائق التي جمعها عن اللقاءات الإشرافية - كما ذكر سابقاً- ما يشير إلى أن هذه اللقاءات متشابهة في مضمونها وأسلوبها، كما أشار إلى ذلك المعلمون، فقد اشتركت هذه الوثائق بتسجيل ما يلي: كتابة شكر للمعلم على أدائه في الحصة الصفية حيث لم يتجاوز سطراً واحداً، وكتابة وصف عام عن إنجاز المعلم لدفتر التحضير، والخطة الفصلية، وكيفية تنفيذ الحصة، وقد أسهب بعض المشرفين في ذلك، ثم المطالبة بتجنب السلبيات التي اختلفت من معلم لآخر.

<u>خامساً: علاقة فهم مشرفي العلوم لخصائص منهاج العلوم للمرحلة الأساسية بكيفية تفاعلهم مع معلمي العلوم في الأردن :</u>

ما علاقة فهم مشرفي العلوم لخصائص منهاج العلوم للمرحلة الأساسية بكيفية تفاعلهم مع معلمي العلوم في الأردن؟

يتضح من إجابة السؤال الأول والثاني أنه لا توجد علاقة واضحة بين فهم المشرفين لخصائص المنهاج و كيفية تفاعلهم مع المعلمين مضموناً وأسلوباً، فعند تحليل الجانب الخاص بعدد اللقاءات الإشرافية في كلتا الفئتين اتضح أن معدل عدد لقاءات مشرف العلوم مع المعلم قليلة جداً ولم تصل في معظمها إلى زيارة واحدة في العام،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

حيث لم يظهر فرق لصالح الفئة الأولى من المشرفين، فقد كان عدد لقاءاتهم مع المعلمين مشابهاً للفئة الأخرى.

أما الجانب الخاص بمضمون اللقاء فلم يظهر فرق واضح بين فئتي المشرفين في الموضوعات التي تمت مناقشتها في اللقاء الإشرافي، فقد دار مضمون لقاء مشرف العلوم مع المعلم - في كلتا الفئتين - على قضايا تتضمن دفتر التحضير، والخطة الفصلية، وسلبيات الحصة وإيجابياتها، ولم تتم مناقشة خصوصية منهاج العلوم من حيث أهدافه وتنظيمه واستراتيجيات تعلمه وتعليمه، وكذلك لم تتم مناقشة مفاهيم وأفكار المعلمين عن طبيعة العلم، ونظريات التعلم والتعليم.

وبالنسبة إلى مدى تأثير المشرفين في المعلمين من حيث نموهم المهني فقد ظهر- مما سبق - أنه لم يوجد فرق بين فئتي المشرفين في تطوير المعلمين و نموهم المهني، فقد كان دورهم جميعاً أقل من الطموح، كما أن جميع معلمي العلوم تقريباً رأوا أن مشرف العلوم - من كلتا الفئتين- لم يحدث تغييراً وتطويراً واضح الأثر في نظرتهم إلى طبيعة العلم، أو في نظرتهم السلبية إلى الإشراف، أو فهمهم لكيفية تعلم الطلبة، أو كيفية مراعاتهم للفروق الفردية، أو إعداد الاختبارات والتخطيط للدرس، وقد كانت هناك فائدة قليلة لبعض المعلمين المبتدئين - خبرتهم التعليمية سنة واحدة- في مجال تحليل الاختبار والتخطيط للدرس، وينتمي مشرفوهم إلى الفئة (ب).

أما المجال الخاص بأسلوب المشرفين فقد أظهرت النتائج السابقة أنه لم توجد أية فروق بين فئتي المشرفين في أسلوب تعاملهم مع المعلمين، إذا تم استثناء أحد المعلمين الذي كانت له علاقات صداقة سابقة مع المشرف، كما أخبر جميع المعلمين تقريباً أن أسلوب تعامل مشرف العلوم معهم لم يكن مرضياً، فقد اتصف هذا الأسلوب بالتسلط، والسيطرة، والتقليل من التعزيز، والتوجه نحو إنجاز مهمة معينة، كانت في نظر المعلمين تقويم المعلم، كما أنه أشعر المعلمين أنه رئيسهم وعليهم تنفيذ أوامره، وليس زميلاً لهم يتعاون معهم لتحسين التدريس.

وكذلك لم تظهر في المجال الخاص بعلاقة المشرف مع المعلم أية فروق بين فئتي المشرفين في علاقتهم مع المعلمين، حيث وصف جميع معلمي العلوم

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- تقريباً- علاقتهم مع المشرفين بأنها علاقة رسمية، وجافة، وعلاقة رئيس بمرؤوسيه، ولم تتطور العلاقة عند أي من المعلمين لتصبح علاقة تعاون وزمالة وعلاقة إنسانية، إذا تم استثناء أحد المعلمين الذي كانت له علاقات صداقة سابقة مع المشرف.

كذلك لم يؤثر فهم المشرفين العميق لخصائص منهاج العلوم للمرحلة الأساسية في تقبل معظم المعلمين لهم، حيث رأى معظم معلمي العلوم أن المشرف زائر غير مرغوب في زيارته، إذا تم استثناء أحد المعلمين الذي كانت له علاقات صداقة سابقة مع المشرف.

كذلك لم تظهر فروق واضحة لصالح المشرفين الذين يمتلكون فهماً عميقاً لخصائص منهاج العلوم في الوصف الايجابي لأدوار المشرفين، حيث وصف معظم معلمي العلوم دور مشرف العلوم إنطلاقاً من الواقع العملي وصفاً سلبياً فهم رأوا أنه ما زال مفتشاً يتصيد الأخطاء، ويبرز السلبيات، ولم يروه البتة ميسراً ومسهلاً لعملية التعليم، ووصف بعض المعلمين المبتدئين دور المشرفين على أنه مساعدة المعلم في موضوع التخطيط للتدريس.

أما المجال الخاص بتقييم اللقاء الإشرافي من جانب معلمي العلوم، فقد اتفق جميع معلمي العلوم تقريباً في فئتي المشرفين - وبخاصة أصحاب الخبرات- في رأيهم ونظرتهم إلى اللقاء الإشرافي، إذ نظروا إليه نظرة سلبية، يتسم بالروتينية والتكرار، ولا يقدم شيئاً جديداً، ويركز على السلبيات ويتصيد الأخطاء، ولا يسعى إلى نمو المعلم مهنياً، إلا أن بعض المعلمين المبتدئين رأوا أن هذا اللقاء جيد و مفيد، ولا بأس به.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مستوى فهم مشرفي العلوم لخصائص منهاج العلوم للمرحلة الأساسية في الأردن، و إلى وصف كيفية تفاعل مشرفي العلوم مع معلمي العلوم في الأردن، مضموناً وأسلوباً، و إلى استقصاء العلاقة بين فهم مشرفي العلوم لخصائص منهاج العلوم للمرحلة الأساسية وبين كيفية تفاعلهم مع معلمي العلوم في الأردن.

وقد استخدمت في هذه الدراسة أربع أدوات: استبانة لقياس فهم مشرفي العلوم لخصائص منهاج العلوم للمرحلة الأساسية، وملاحظة اللقاء الإشرافي بين مشرف العلوم ومعلم العلوم، وصحيفة مقابلة مع معلم العلوم الذي زاره المشرف، وصحيفة مقابلة مع معلمي العلوم الذين تمت زيارتهم سابقاً.

وقد بينت نتائج هذه الدراسة أن (21.4 %) من المشرفين كانت علاماتهم على استبانة فهم خصائص المنهاج أكبر أو تساوي 80 %، و (50 %) من المشرفين كانت علاماتهم على مقياس الفهم أقل من 80 % وأكبر من 60 %، كما أن (28.6 %) من المشرفين كانت علاماتهم أقل أو تساوي 60 %، وهذا يعني أن ما يقارب نصف المشرفين لا يفهمون خصائص منهاج العلوم للمرحلة الأساسية كما ينبغي.

والحقيقة أن فهم مشرف العلوم لخصائص منهاج العلوم يجب أن يكون عالياً ولا يقبل منه فهم بسيط أو متدنٍ، ذلك أن مشرف العلوم- كما ذكر سابقاً- من مهماته الإسهام في تطوير مناهج العلوم، ومساعدة المعلمين في تنفيذ هذه المناهج بطريقة سليمة، ولأن التنفيذ الناجح للمنهاج الجديد يعتمد في الأغلب على مدى فاعلية إعداد المعلمين لاستعماله وتنفيذه، و يقوم بهذه المهمة عادة المشرف التربوي، أي أنه يجب على المعلمين أن يفهموا محتوى المنهاج الجديد ومسوغاته المنطقية، ويجب أن يشعروا أيضاً براحة في تنفيذه.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كذلك قد يحتاج معلمو العلوم الجدد في المدرسة تدريباً خاصاً على المنهاج، وهنا يستطيع مشرفو العلوم أن يساعدوا هؤلاء المعلمين في التعرف إلى المواد وخصائص مناهج العلوم وكيفية تنفيذ هذه المناهج. لذلك يُنظر إلى مشرف العلوم على أنه خبير تربوي، يجب أن تتوفر فيه مجموعة من المميزات والكفايات التي تجعله مؤهلاً علمياً ومسلكياً للقيام بمساعدة المعلمين في تنفيذ المنهاج، وتطويرهم مهنياً، من أجل تحسين التدريس.

إن تدني فهم مشرفي العلوم (في عينة الدراسة) لخصائص منهاج العلوم للمرحلة الأساسية قد يعني أن هؤلاء المشرفين لا يدركون فلسفة المنهاج وتوجهاته بشكل سليم، كما أن وعيهم لكيفية بناء وتسلسل المفاهيم العلمية وارتباط ذلك كله بالمشاهدات والتجارب العلمية لم يكن جيداً. وبعبارة أخرى يبدو أن مشرفي العلوم يفهمون منهاج العلوم للمرحلة الأساسية فهماً تقليدياً بعيداً عما تقتضيه النظرة الحديثة لطبيعة العلم وكيفية التعامل معه وعمّا تتطلبه سيكولوجية تعلم العلوم وتعليمها الملائمة.

ويمكن أن يُردّ تدني فهم مشرفي العلوم (في عينة الدراسة) للخصائص الرئيسة لمنهاج العلوم للمرحلة الأساسية إلى الاعتبارات الآتية:

- يبدو أن معظم مشرفي العلوم (في عينة الدراسة) لم يقرؤوا وثيقة المنهاج بشكل عميق، التي انبثق عنها منهاج العلوم بجميع فروعه.
- من مهمات مشرفي العلوم مساعدة المعلمين على تنفيذ المنهاج، أي أنه يجب عليهم قراءة المنهاج كاملاً بجميع محتوياته، وربما لم يقرؤه بعض المشرفين كاملاً، أو أنهم يقرؤون هذا المنهاج، إلا أنهم قد لا يقرؤون ما بين السطور حين يقرؤون المادة العلمية المتضمنة في منهاج العلوم للمرحلة الأساسية، أي أنهم لا يتمعنون بهذه المادة ولا يقرؤونها قراءة تحليلية، فهي مليئة بخصائص المعرفة العلمية والطرق العلمية المختلفة، وبالتالي فإن عدم تمعن مشرفي العلوم لدى قراءتهم منهاج العلوم يجعلهم يفهمونه ويتعاملون معه بطرق تقليدية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- إن مشرف العلوم هو معلم سابق لمادة العلوم، وتشير العديد من الدراسات العربية والعالمية إلى أن معلمي العلوم يمتلكون فهماً متدنياً لخصائص منهاج العلوم – سبق ذكرها-، أي أن المشرف عندما كان معلماً للعلوم ربما كان فهمه متدنياً لخصائص المنهاج، كما أشارت إلى ذلك الكثير من الدراسات، فإذا لم يطور المشرف نفسه بالقراءة العميقة والأبحاث والتعلم المستمر، فلن يتطور الفهم الذي يمتلكه عن خصائص منهاج العلوم.

كذلك أظهرت نتائج هذه الدراسة أن تفاعل مشرفي العلوم يتميز بالسطحية والسلبية، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات السابقة (نشوان ، 1979)، أما اتصافه بالسطحية فيبرز في عدة أمور:

- لقد كان عدد لقاءات مشرفي العلوم مع المعلمين قليلاً جداً، فهل يمكن أن تحصل فائدة كبيرة من خلال لقاء بمعدل أقل من ساعة كل ثلاث سنوات؟!.
- كذلك كان محور اللقاء سطحياً تناول جزئيات السلوك التعليمي التعلمي البارزة على السطح، بعيداً عن النظرة التحليلية الشاملة إلى الموقف التعليمي التعلمي.
- كذلك تركز اللقاء حول نقد المعلم: تجريحه والإشادة به متناولاً النقاط الإيجابية والسلبية الطافية على سطح السلوك الصفي دون مس عمق ذلك السلوك بتحليل موضوعي شامل.
- لم تبرز خصوصية منهاج العلوم في اللقاءات الإشرافية بشكل واضح، ولم يُسهم مشرف العلوم في إبراز هذه الخصوصية، بالرغم من أن منهاج العلوم يتميز بخصائص تميزه من غيره من المناهج - كما ذكر سابقاً- ، فلم تتم أي مناقشة لطبيعة العلم، ولم يدعُ المشرف إلى استخدام استراتيجيات حديثة كالاستقصاء، وإبراز دور الطالب في عملية تعلم المفاهيم العلمية، ولم يتم نقاش عميق للأخطاء المفاهيمية التي يمتلكها الطلبة، و كيفية توظيف المعرفة في الحياة، وعلاقة العلم بالتكنولوجيا.
- لم يتناول اللقاء موضوعات هامة بنوع من النقاش العميق والتحليل الموضوعي، مثل كيفية تحسين تعلم الطلبة، وكيفية مراعاة الفروق الفردية، وتحقيق الأهداف التربوية في مستوياتها العليا، وتنمية التفكير، والنمو المهني، ولم يتم تناول المشكلات التي تواجه العملية التعليمية وكيفية معالجتها.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وتبرز سلبية اللقاء الإشرافي في عدة أمور:

- لقد كان اللقاء غالباً خطياً وفي اتجاه واحد من المشرف إلى المعلم، وكان المعلم يستجيب لملاحظات المشرف شكلياً في جو متوتر، ولا تؤثر هذه الملاحظات في تحسين تدريسه وتطوير أفكاره.
- لم يعطِ المشرف اهتماماً بالعلاقات الإنسانية، ولم يُشعر المعلمين بروح الفريق والزمالة والتعاون معاً لتحقيق الهدف، فقد كان رسمياً ومفتشاً ومقوّماً بيروقراطياً لا يعطي فرصة للمعلمين أن يتواصلوا معه.
- لم يؤثر مشرف العلوم تأثيراً واضحاً وإيجابياً في فهم المعلمين، وفي تنميتهم المهنية، ولعل السبب في ذلك قلة اللقاءات الإشرافية المثمرة، وكذلك ضعف مستوى مشرفي العلوم في فهمهم لخصائص المنهاج، وفي قدرتهم على التواصل الايجابي مع المعلمين.

ومن هذا التحليل المختصر لوصف الإشراف في مجال العلوم بصفتي السطحية والسلبية، يتضح عجز الجهود المتواصلة التي بذلتها وزارة التربية والتعليم لتطوير الإشراف التربوي بشكل عام، كما يتضح حاجة الوزارة إلى الاهتمام بالإشراف التربوي في مجال العلوم بشكل خاص، فهل هذا الإشراف هو الذي تطمح إليه وزارة التربية والتعليم؟

وللإجابة على هذا السؤال، يجب بداية تحديد الغرض الأساسي الذي نتوخاه من الإشراف التربوي في مجال العلوم، وهذا يشكل نقطة الانطلاق في أي برنامج لتطويره. فما هو الغرض الأساسي الذي يجب أن يتوجه إليه الإشراف التربوي في مجال العلوم في الأردن؟ ومع أن الإجابة عن هذا التساؤل ليست سهلة، إلا أن المرء يستطيع أن يقرر في ضوء توجهات مؤتمر التطوير التربوي الأول وتطلعات الوزارة إلى الارتقاء بجودة المدرسة الأردنية والجهود التي بذلتها وتبذلها في هذا السبيل، أن الغرض الأساسي للإشراف التربوي، بشكل عام، يجب أن يرتبط بتطوير المدرسة الأردنية لتكون بالفعل مدرسة تقدم لطلبتها مستوى فائقاً من التعلم، على النحو الذي أشارت إليه توجهات مؤتمر التطوير التربوي الأول، وبعبارة أوضح، يجب أن يوجَّه الإشراف التربوي في أهدافه ومهماته وأساليبه وأنشطته نحو تطوير المدرسة الأردنية لتكون مدرسة جودة، بكل ما تحمله هذه الكلمة من معنى (الشيخ ، 2002)، وينبثق من ذلك دور مهم وخاص بالإشراف التربوي في مجال العلوم، هو تطوير معلمي العلوم، وعندما يُطبق الإشراف التربوي بجميع تخصصاته - ومنهم إشراف العلوم- هذه المهمات تتحقق عندئذ مدرسة الجودة التي نريد.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويُلاحظ مما سبق أن هذا الإشراف في شكله التقليدي الذي يُمارس به لا يؤدي على الإطلاق إلى تطوير المدرسة نحو الجودة، ولا يؤدي إلى تطوير معلمي العلوم، إذ إن ما يحققه في أحسن الأحوال هو المحافظة أو الإبقاء على ما هو قائم في المدرسة بالفعل.

ولكن لماذا سلك المشرفون هذا المنحى في ممارساتهم الإشرافية؟ و لماذا أظهرت الدراسة علاقة ضعيفة بين فهم المشرفين لخصائص منهاج العلوم للمرحلة الأساسية وبين كيفية تفاعلهم مع المعلمين؟

وعند محاولة تفسير سبب توجه مشرفي العلوم بجميع فئاتهم- بحسب فهمهم للمنهاج- نحو هذا المنحى، نجد أن الأسباب التالية تبدو معقولة:

- نظام حركة المشرفين وتنقلاتهم بين المديريات والمدارس، و بنية الجهاز الإشرافي يشكل صعوبات إدارية تعيق الجانب الفني من عملهم.
- بنية الإشراف الحالية تجعل عدد المعلمين المطلوب متابعتهم من المشرف التربوي كبيراً نسبياً فتقلل بذلك من قدرته على القيام بأنشطة تطويرية.
- الفعالية الوحيدة التي ترصد للمشرف، ويتم توثيقها في التقرير هي الزيارة الصفية، مما يجعل هذا النشاط المؤشر الوحيد على منجزات المشرف، ويجعل المسؤولين عن الإشراف يقوِّمون عمله من خلاله، وبالتالي يركز المشرف التربوي جهوده على هذا الأسلوب رغبة منه في كسب رضا المسؤولين، أو لأنه يرتاح لهذا الأسلوب أكثر من غيره من الأساليب التي قد تحتاج من المشرف الكثير من الجهد والوقت، أو لأنه لم يتدرب على أساليب حديثة أخرى.
- منظومة القوانين والتعليمات المعمول بها التي ربطت تقرير الزيارة الصفية بتقدير الأداء السنوي بنسبة 30% مما يجعل المشرف يركز على هذا الأسلوب أيضاً، فأثر ذلك سلبياً في العلاقة بين المشرف والمعلم وأدى إلى أن يحاول المعلم إخفاء حاجاته الحقيقية عن المشرف كي لا تعد ضعفاً لديه.
- طبيعة السُلطة التي يستخدمها المشرفون في ممارساتهم الإشرافية، وهي سُلطة بيروقراطية. كما أن نماذجهم الفكرية ومعتقداتهم قد تقوم على النظريات الإشرافية التقليدية، حتى وإن طالبوا المعلمين بتفعيل النظريات الحديثة في التعليم والتعلم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فهذا الإشراف يستهدف تقويم أداء المعلمين لأغراض بيروقراطية، ولأنه كذلك، ولأن نسبة المعلمين إلى المشرفين مرتفعة، ولأن فهم المشرفين لخصائص منهاج العلوم منخفض، ولأن النماذج الفكرية التي يمتلكها المشرفون عن المعرفة والتعلم والتعليم تقليدية، فإن أثره

في تطوير المدرسة ضعيف إلى حد بعيد، ناهيك عن الاتجاهات السلبية نحو الإشراف التي يحدثها عند المعلمين.

وبالتأكيد، يمكن تطوير الإشراف التربوي ليسهم إسهاماً أكبر في تنمية المعلمين مهنياً وبالتالي تحسين أساليب التعلم والتعليم، إلا أن ذلك يتطلب تخفيضاً كبيراً في نسبة المعلمين إلى المشرفين، وتدريب المشرفين على أساليب فعالة لتحسين أداء المعلمين، والتحول عن تقويم أداء المعلمين لأغراض بيروقراطية، وكذلك إحداث ربط قوي مع الجهود التي تبذلها المدرسة لتطوير ذاتها لتكون مدرسة جودة. وبناء على النتائج السابقة، فإن الباحث يوصي بما يلي:

- دعم قسم الإشراف مادياً ومعنوياً بهدف تطويره جذرياً، وذلك: بتخفيف نسبة المعلمين إلى المشرفين، وحُسن اختيار المشرفين، والعمل على تدريبهم وتنميتهم مهنياً بشكل مستمر، وتأمين المستلزمات المادية اللازمة لعمل المشرف وتطوير المدارس، وتحديد مهمات المشرف وصلاحياته في المدرسة، واعتماد أساليب التقويم الذاتي للمشرف وتطوير نماذج خاصة لهذه الغاية، كما يقوم رئيس قسم الإشراف بمتابعة المشرفين في تنفيذ خططهم الإشرافية.
- تطوير أسلوب تقويم المعلمين وإعادة النظر بنموذج تقرير الزيارة الصفية على نحو يجنب المشرف إصدار الأحكام ويحقق للزيارة الصفية أهدافها التشخيصية والعلاجية، على أن يستبدل به تقرير يصف أداء المعلم في ضوء معايير خاصة للمعلم الفعال، ومعالجة الحاجات الإشرافية وفق أولوياتها من خلال أساليب إشرافية متنوعة.
- أدوات الملاحظة الصفية التي يستخدمها المشرفون عادة قد لا تكون فعالة في الكشف عن حقيقة ما يجري في غرفة الصف، فيجب العمل على تطوير أدوات للملاحظة الصفية، كما أن الأدوات النوعية الاثنوغرافية بدأت تكتسب أهمية خاصة في الإشراف الحديث، مثل: السرد القصصي والسيناريو، والمشاهدة الصفية عن طريق الفيديو، والملاحظة المفتوحة، فينبغي تدريب المشرفين على هذه الأدوات الاثنوغرافية،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الأمر الـذي يجعلهم أكثر قـدرة على رؤيـة الأفكـار والمعتقدات والافتراضـــات الثقافية، وما ينتج عنها من سلوكات في غرفة الصف.

- تعميق أسـلوب الإشراف التعاوني والحواري بين مشرف العلوم والمعلم وذلك بترسيخ أنماط من الإشراف التربوي تقوم على البحث والتجريب والاختبارات النوعية، وتدريب المشرـفين تدريباً كافياً على اسـتخدام هذه الأسـاليب الإشرافية، ويمكن عقد دورات متخصصة في الاتصال بأنواعه، وذلك لصقل مهارات الاتصال وتطويرها لدى المشرفين، فالاتصـال الجيد يؤدي دوراً أسـاسياً في الإشراف، ويعكس اتجاهات المعلمين نحو عملية الإشراف.

- تطوير فهم المشرفين لخصائص المنهاج، وتعديل نماذجهم الفكرية عن التعلم والتعليم والمعرفة العلمية، وذلك بعقد دورات وندوات أثناء الخدمة تهدف إلى تنمية المشرفين مهنياً، وتعمل على تعميق الوعي لدى المشرـفين بـالمبـادئ والمفاهيم التي ترتكز عليها ممارســاتهم وتتحدد بإطارها أعمالهم، فالوعي هو أول الطريق إلى التغيير وأكثره أثراً.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الـمـراجــع

المراجع العربية:

- أبو هويدي، فايق سـليمان.(2000). " درجة ممارسـة المشرفين التربويين لكفاياتهم الإشرافية من وجهة نظر معلمي وكالة الغوث الدولية في الضـفة الغربية". رسـالة ماجسـتير، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.
- الجنازرة، صـبري عبد الفتاح.(2000). " علاقة السـلوك الإشرافي للمشرـفين التربويين باتجاهات المعلمين نحو الإشراف التربوي في مدارس محافظة الخليل ". رسـالة ماجسـتير، جامعة القدس، فلسطين.
- حسـن، ماهر محمد.(1995). " دور المشرف التربوي في تحسـين النمو المهني للمعلمين ". رسـالة ماجستير، جامعة اليرموك، الأردن.
- حماشـا ، وحيد .(1995)." مستوى معرفة معلمي مجال العلوم الملتحقين ببرنامج تأهيل المعلمين في جامعة اليرموك للمفاهيم الأسـاسـية في الفيزياء وعلاقته بفهمهم لطبيعة العلم ". رسـالة ماجستير ، جامعة اليرموك، الأردن.
- الخليلي، خليل يوسف؛ سلامة، كايد محمد.(1989)." الخصائص الواقعية لعملية الإشراف التربوي ومشـكلاتها والتطلعات المسـتقبلية لتحسينها كما يراها مشرفو العلوم في الأردن". أبحاث اليرموك سلسلة العلوم الانسانية و الاجتماعية، 5(2) ، 97-130
- الخليلي، خليل يوسـف؛ والصـباريني، محمد سـعيد.(1989). " دراسـة تحليلية لتقارير المشرـفين التربويين عن معلمي العلوم بـالمرحلة الثانوية في الأردن"، المجلة العربية للبحوث التربوية، 7(1)، 103- 117
- دواني، كمال. (2003). " الإشراف التربوي مفاهيم وآفاق". ط1، عمّان: الجامعة الأردنية، 70-85
- الدويك، محمد فهمي. (1982). " تأثير استخدام أسلوب الإشراف الإكلينيكي في السلوك التعليمي الصفي للمعلمين"، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، الأردن.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- ديراني، محمد عيد.(2001). " الإشراف التربوي على المعلمين دليل لتحسين التدريس" . ط3، عمان: روائع مجدلاوي، 22 -25
- رعفيت، أحمد سالمه.(1999). " مدى ممارسة أنماط الإشراف التربوي الفعال كما يتصورها المعلمون في المدارس العمانية "، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، الأردن.
- زيتون، عايش محمود.(2004). " أساليب تدريس العلوم". الإصدار الرابع، عمّان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- زيتون، عايش محمود.(1988). " نمو الاتجاهات العلمية وفهم طبيعة العلم عند طلبة التربية في الجامعة الأردنية". المجلة التربوية، 5(18) : 15- 41
- زيتون، عايش محمود.(1987). " فهم طبيعة العلم لدى طلبة معلمي تدريس العلوم وعلاقته باتجاهاتهم العلمية". المجلة التربوية، 4(14) : 179- 205
- السعود، أمين عبد اللطيف.(2003). " درجة ممارسة المشرفين التربويين لأساليب الإشراف التربوي من وجهة نظر المشرفين التربويين والمديرين والمعلمين في المدارس الحكومية في محافظة مادبا ". رسالة ماجستير، جامعة الفاشر، السودان.
- سويلم، محمد. (1985). " فهم معلمي العلوم للخصائص الرئيسة لمنهاج العلوم الطبيعية "، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان.
- الشتاوي، عبد العزيز و الأحمر، محمد. (1985). " فتصور متفقدي التعليم الابتدائي لهيكل التعليم وموقفهم منه "، المجلة التونسية للعلوم التربوية، 1(12) : 5-31 رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان.
- الشوّا، أحمد.(1998) ." الأنماط الإشرافية التي يمارسها مديرو المدارس الأساسية والثانوية الحكومية من وجهة نظر المعلمين "، رسالة ماجستير، جامعة النجاح، فلسطين.
- الشوابكة، عبد الحميد علي. (2002). " توقعات معلمي المرحلة التأسيسية للممارسات الفنية المرغوبة للمشرف التربوي في منطقة العين- الإمارات العربية المتحدة". رسالة ماجستير، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- الشيباني، أحمد مجاهد. (1991)." تحليل دور كفايات موجه العلوم وعملية التوجيه ومشكلاتها والتطلعات المستقبلية لتحسينها من وجهة نظر مختلف الفئات التربوية اليمنية"، رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
- الشيخ، عمر.(2002). " دراسة تقويمية لبرنامج الإشراف التكاملي في الأردن "، منشورات المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية، رقم (91).
- الشيخ، عمر.(1973). " المساقات الحديثة في العلوم للمرحلة الثانوية أهدافها مادتها تعلمها تعليمها "، رسالة المعلم، 16(1)، 43 – 58
- صالح، صالح موسى. (1993) ." العلاقة بين الممارسات الإشرافية للمشرفين التربويين والممارسات الإشرافية المفضلة لدى مديرية عمان الكبرى الأولى"، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان.
- طافش، محمود.(1988). " قضايا في الإشراف التربوي ". ط2، عمان: دار البشير للنشر والتوزيع.
- طاهر، علوي عبد الله.(1999). " السلوك الإشرافي للموجهين التربويين في مدينة عدن وعلاقته باتجاهات المعلمين نحو التوجيه التربوي ". رسالة ماجستير، جامعة جمهورية اليمن، اليمن.
- طاهر، محمود ؛ زيتون، عايش. (1987). " أثر فهم معلم الكيمياء لطبيعة العلم في نوعية أسئلة امتحاناته". مجلة العلوم الاجتماعية، 15 (2): 121- 144
- عبد الله، علي حسن. (2000). " تطور الإشراف التربوي في الجماهيرية الليبية في الفترة من 1977- 1997". رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، الأردن.
- العدارية، عبد المجيد؛ و زوايدة، آمال.(1984). " واقع الممارسات الإشرافية في مكتب التربية والتعليم بلواء مادبا". رسالة المعلم، 25، (4)، 73-81.
- العدوي، زهير أحمد.(2002). " اتجاهات مديري ومديرات المدارس الأساسية في وكالة الغوث الدولية نحو عملية الإشراف في شمال فلسطين ". رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- العرافين، سليم.(1985). " استراتيجيات تدريس المفهوم العلمي في مدارس المرحلة الإعدادية في الأردن وتأثرها بفهم المعلمين لطبيعة العلم وخبرتهم في التدريس". رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، الأردن.
- عقيل، نور الدين.(1990). " تحليل دور مشرف العلوم وعملية الإشراف ومشكلاتها والتطلعات المستقبلية لتحسينها من وجهة نظر مختلف الفئات التربوية الأردنية". رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، الأردن.
- علي، فتحي محمد. (1990). " الاحتياجات التدريبية لمشرفي العلوم في الأردن من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر معلمي العلوم في المرحلة الثانوية ". رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، الأردن.
- العمري، جمال فواز.(2001). " مستويات رضا المعلمين عن أساليب الإشراف التربوي الممارسة من قبل المشرفين في محافظة اربد". رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، الأردن.
- غنيم، سميرة صالح.(1989). " الأسئلة الصفية لمعلمي العلوم في المرحلة الابتدائية العليا وعلاقتها بمستوى فهمهم لطبيعة العلم ولخصائص المنهاج الذي يدرسونه". رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، الأردن.
- القاسم، رقية زياد.(2001). " المعوقات التي تواجه المشرف التربوي في فلسطين ". رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.
- كشك، فايق محمود. (1997). " اتجاهات معلمي الرياضيات والعلوم نحو الزيارات الإشرافية في مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية". رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.
- المحاسنه، محمد سلامة.(1996) ." الأنماط الإشرافية التي يستخدمها مديرو المدارس الثانوية في شمال الأردن "، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، الأردن.
- المحتسب، سمية.(1984)." أثر فهم معلمي الفيزياء لطبيعة العلم على سلوكهم التعليمي"، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، الأردن.
- المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج العربي. (1985). " الإشراف التربوي في دول الخليج العربي، واقعه وتطويره". دراسة قام بها المركز العربي للبحوث لدول الخليج، الرياض.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- مساعده، وصفي أحمد.(2001). " معوقات الإشراف التربوي كما يراها المشرفون التربويون في مديريات التربية والتعليم في محافظات الشمال". رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، الأردن.
- مساعيد، أحمد عطا.(1998). " دور المشرف التربوي في تحسين النمو المهني لمعلمي ومعلمات المرحلة الأساسية في مدارس البادية الشمالية في الأردن ". رسالة ماجستير، جامعة آل البيت، الأردن.
- المسّاد، محمود أحمد.(1983). " خصائص السلوك الإشرافي وعلاقتها باتجاهات المعلمين نحو الإشراف". رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، الأردن.
- مسلّم، إبراهيم.(1981). " أثر فهم المعلم لطبيعة العلم وسمات شخصيته واتجاهاته العلمية على اتجاهات الطلبة العلمية "، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، الأردن.
- مقابله، إخلاص يوسف.(2000). " مدى ممارسة المشرفين التربويين لأسلوب الإشراف الإكلينيكي من وجهة نظر المعلمين في المدارس الثانوية في محافظة جرش". رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، الأردن.
- نشوان، يعقوب حسين. (1992). " الإدارة والإشراف التربوي بين النظرية والتطبيق". ط3، عمان: دار الفرقان.
- نشوان، يعقوب حسين. (1979). " تحليل التفاعل اللفظي بين المشرف والمعلم في المؤتمرات الفردية عقب الزيارة الصفية"، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، الأردن.
- وزارة التربية والتعليم.(2002). " دليل الإشراف التربوي"، قسم المناهج والإشراف التربوي، عمان، الأردن.
- وزارة التربية والتعليم.(1995). " توصيات المؤتمر التربوي"، قسم المناهج والإشراف التربوي، عمان، الأردن.
- وزارة التربية والتعليم.(1991). " منهاج العلوم وخطوطه العريضة في مرحلة التعليم الأساسي"، المديرية العامة للمناهج وتقنيات التعليم، عمان، الأردن.
- وزارة التربية والتعليم.(1987). " توصيات مؤتمر التطوير التربوي الأول "، رسالة المعلم، 29(3).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المراجع الأجنبية:

- Al-Duaij. A. (1987). A study of the impact of supervisory style on teachers' job satisfaction in the secondary schools in Kuwait. Dissertation Abstracts International, 48 (1),12-A
- Al-Tuwaijri, S. H. (1985). The relationship between ideal and actual supervisory practice as perceived by supervisors in Saudi Arabia. Dissertation Abstracts International, 46 (11),3323-A
- Ben Harris, M. (1975). "Supervisory Behavior in Education". 2Ed, Engleword Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc, P. 18-25
- Carroll, D. (1981). The effects of knowledge on elementary science inquiry teaching. Dissertation Abstracts International,41(9), 397-A
- Devereaux, Matthew J. (2001). The relationship and communication experiences between student-teacher and their supervisors in a university child care laboratory setting. Dissertation Abstracts International, 52 (9), 3523-A
- Ellison, Pamela Norris. (2000). An inquiry into the reflective supervisory practice among selected principals: A case study. Dissertation Abstracts International, 53 (7), 4436-A
- Gordon, A. (1990). Introduction to instructional supervision. Supervisory Leadership, Illinois, U.S., 40 (2),31-38
- Glickman, C. (1998). Right Question, Wrong Extrapolation, Journal of Curriculum & Supervision, 6(1), 87-95

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- Haidar, A. H. (1999). Emirates Pre-service and in-service teacher's views about the nature of science. International Journal Of Science Education, 21(8),80-88.
- Haladyana, T. & Johan, A. (1982). Relations of students, teacher and learning environmental variables to attitudes towards science. Science Education. 66(5), 71-77.
- Harbeck, M. B. (1976). Science Supervisors. National Science Teachers Association, Washington. D.C.
- Harmon, A. (1978). A Description of the role of the public school science supervisor. Dissertation Abstracts International, 38(11), 6433-A
- Kennon, James. (2003). A study of the levels of understanding of physical science concepts of K-8 pre service and in-service teachers. Dissertation Abstracts International, 55 (11), 2433-A
- Kent, Susan. (2001). Supervision of student teachers: practices of cooperating teachers prepared in a clinical supervision course. Journal of Curriculum & Supervision, 16(3), 228-234.
- Kornuta, Halyna M. (2001). Teacher portfolio in the supervision process: a journey of discovery. Dissertation Abstracts International, 52 (10), 6483-A
- Lawrenz, F. (1990). The relationship between science teacher characteristics and attitudes. Journal of Research in Science Teaching, 27(9), 833-847.
- Lunenburg, Fred. (1998). Techniques in the supervision of teachers: Pre-service and in-service applications. Education, 118(4), 521-527
- Madrazo, G. & Motz, A (1982). Science Supervisors: An Endangered Species? .

www.manaraa.com

- adrazo, G. & Motz, A(1983). Do we link school science to science supervisors as a resource?. NSTA, 76-79.
- Okwuanaso, Sam. (1985). Teachers and principal perceptions of effective supervisory practices in Nigerian secondary schools. Education, 105(4), 449-455.
- Owens, R.(1981). " Organizational Behavior in Education". 2ed New Jersey: Prentice-Hall. Inc,P.30-38
- Pajak, E. (1993). Teacher and supervisory perception of elementary science supervision. Science Education, 60(3), 10-18.
- Perrine, W. G. (1984). The teacher and supervisory perceptions of elementary science supervisors. Science Education. 68(1), 3-9.
- Plata, O. (1978). Expectations for The role of the science coordinators in Puerto Rico as perceived by themselves and their immediate role associates at the school district level. Dissertation Abstracts International, 38 (4), 1797-A
- Rosenholtz, S.(1989). " The Social organization of Schools". 2Ed. New York: Longman, P. 53-60
- Sergiovanni, T., and Starratt, R.J. (1998). Supervision: A Redefinition, 6 Ed. New York: McGraw-Hill, P.15-20
- Sergiovanni, T.J.; and Starratt, R.J. (1983). "Supervision Human Perspective", 4 Ed, New York: McGraw-Hill, P.11-17.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- Schult, Ann Katherine. (2001). Student teachers in transformation: A self- study of supervision's practice. Dissertation Abstracts International, 52 (9), 3467-A
- Shringly, R. L. (1980). Science supervisor characteristics that influence their credibility with elementary school teachers. Jeurnal of Research in Science Teaching, 57(3), 121-130.
- Shringly, R. (1983). The correlation of science attitudes and science knowledge of preserves elementary teachers. Science Education, 67(4), 423-441.
- Smith, James. (1991). Teacher attitudes toward classroom observation as a mean of their evaluations . Dissertation Abstracts International, 50 (2), 324-A
- Smylie, Mark A. (1992). Teacher's report of their interactions with teacher leaders concerning classroom instruction. Elementary School Journal, 93(1),88-98.
- Sullivan, S & Glanz, J . (2000). Supervision That Improves Teaching, Cal: Grorwin Press INC.
- Tairab, Hassan. (2001). How do pre-service and in-service science teachers view the nature science and technology. Research In Science And Technological Education, 19(2), 23-30.
- Tang, Rosina, others. (2000). "Roles and relationships in tripartite supervisory conferencing processes". Journal of Curriculum Supervision, 16(1), P.51-65.
- Tomlinson, R. (1993). Science in the School. Science Education, 77(4), 14-16.
- Voss, B. A. (1983). A summary of research in science education. Science Education, 67(3), 74-76.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- Wiles, K & Lovel, J. (1975)." Supervision for better Schools". 4Ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc, P.26-30
- Yager, R. (1993). What research says to the science teacher: The Science, Technology, Society movement NSTA. V(7), Washington, D.C. U.S.A
- Zaleznik, N.(1989). " The Managerial Mystique Restoring Leadership in Business". 3Ed.New York: Harpep and Row, P.40-47
- Zuckerman, June Trop. (1997). In service Science Supervisors' Assessments of a Novice Science Teacher's Videotaped Lesson. ERIC, EJ564511.
- Zuckerman, June Trop. (1998). In-service Science Supervisors' Stories: A Source of Practical Knowledge for Student Science Teachers . ERIC, ED419684.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الـمــلاحــق

الملحق (أ)

أعداد مشرفي العلوم، وتخصصاتهم، وخبراتهم، وتوزيعهم في مديريات التربية في محافظة العاصمة عمّان

2004/2003

المديرية	أعداد المشرفين حسب المباحث												المجموع
	فيزياء			كيمياء			أحياء			علوم أرض			
	العدد		الخبرة / سنة	العدد		الخبرة / سنة	العدد		الخبرة / سنة	العدد		الخبرة / سنة	
	ذكور	إناث		ذكور	إناث		ذكور	إناث		ذكور	إناث		
عمان الأولى	1	-	19	1		17	-	1	14	1	-	13	4
عمان الثانية	1	-	16	1	-	19	1	-	30	1	-	18	4
عمان الثالثة	1	-	11	1	-	14	1	-	20	-	-	-	3
عمان الرابعة	1	-	23	1	-	13	1	-	21	-	-	-	3
التعليم الخاص	1	-	21	1	-	23	-	1	14	1	-	11	4

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الملحق (ب)

استبانة فهم مشرفي العلوم لخصائص منهاج العلوم للمرحلة الأساسية

بسم الله الرحمن الرحيم

الأستاذ الفاضل.....المحترم

تحية طيبة وبعد،

فيما يلي مقياس يشتمل على (60) فقرة: كل منها عبارة عن جملة تصف منهاج العلوم للمرحلة الأساسية في الأردن،

الرجـاء أن تقرأ كل فقرة بعناية، وأن تعبر عن رأيك فيما إذا كنت موافقاً على أن هذه الفقرة تمثل خصيصة من خصائص منهاج العلوم للمرحلة الأساسية، وذلك بأن تضع إشارة (X) تحت خانة (أوافق)، و إذا لم توافق عليها فضع إشارة (X) تحت خانة (لا أوافق).

شاكراً ومقدراً حسن تعاونكم

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

طالب الدكتوراه

إياد عبد الحليم محمد النجار

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

خصائص منهاج العلوم للمرحلة الأساسية في الأردن:

	المجالات والفقرات	أوافق	لا أوافق
1	ينظر المنهاج إلى أن الحقائق العلمية هي لحمة المعرفة العلمية وسداها.		
2	يعدّ المنهاج تعلم الطلبة للمفاهيم العلمية ينبغي أن يتم من خلال النشاط الذي يقوم به المعلم وليس من خلال النشاط الذي يقوم به الطالب.		
3	يسعى المنهاج إلى إكساب الطلبة قيماً واتجاهات واهتمامات علمية مناسبة مثل الأمانة العلمية والموضوعية ونبذ الخرافات وحب القراءة العلمية وغيرها.		
4	يدعو المنهاج المعلم إلى مراجعة ما تعلمه الطلبة سابقاً عند توجهه لتعليم مفهوم علمي جديد.		
5	ينظم المحتوى التعليمي في منهاج العلوم بطريقة لا تسمح بتأخير أو تقديم موضوع على الآخر.		
6	يؤكد المنهاج أن الهدف من التجارب العلمية هو التأكد من صحة القوانين العلمية.		
7	يؤكد المنهاج ضرورة استظهار الطلبة لأكبر عدد ممكن من القوانين والحقائق العلمية بغض النظر عن استيعابهم لها.		
8	يدعو المنهاج المعلم إلى استعمال طرق التعليم التي تتعامل مع الصف كمجموعة واحدة في تدريس المفاهيم العلمية.		
9	يتناول التقويم قياس قدرة الطلبة على تحليل المشكلات الحياتية باستخدام المنهج العلمي.		
10	يدعو المنهاج المعلم إلى التركيز في تدريسه للمفهوم العلمي على استعمال الأساليب والطرق الشرحية والتوضيحية.		
11	يبنى المنهاج حول مفاهيم علمية أساسية تمثل الفروع العلمية المختلفة.		
12	يركز المنهاج في الصفوف الأربعة الأولى على علاقة الطفل بالأشياء والظواهر الطبيعية المحسوسة، أما في الصفوف الستة التالية فيكون التركيز بالإضافة إلى ما سبق على علاقة العلم بالتقانة من خلال إبراز التطبيقات اليومية والتاريخية للعلم وانعكاساته على المجتمع.		
13	يكون المنهاج على شكل كتاب يتضمن المادة العلمية والتدريبات والأشكال التوضيحية والأنشطة التقويمية ويتم طباعته وإخراجه بشكل جيد.		

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

14	يستخدم المنهاج الأسلوب اللولبي في بناء المفاهيم، بأن يكرر عرض المفهوم في مستويات مختلفة من العمق والاتساع، مع تقدم الطالب في الدراسة.		
15	يهدف المنهاج إلى أن يفهم الطلبة التأثير المتبادل بين العلم والتكنولوجيا والبيئة.		
16	يهدف المنهاج إلى الاهتمام بالأفكار العلمية المعاصرة دون الاهتمام بتطورها التاريخي.		
17	يسعى المنهاج إلى تنمية قدرات الطلبة في الاعتماد على الآخرين في فهم العلوم وإصدار الأحكام.		
18	يبرز المنهاج المعرفة العلمية على أنها ثابتة ومطلقة الصحة.		
19	يبرز المنهاج العلم على أنه مشروع إنساني يهدف إلى خير الإنسان ومصلحته.		
20	يعدّ المنهاج المتعلمين متشابهون في استعداداتهم وميولهم وخبراتهم السابقة، لذلك يدعو المنهاج المعلم أن يقدم المعرفة العلمية ذاتها لجميع الطلبة وبنفس الطريقة حتى يحقق العدالة والمساواة بينهم.		
21	يدعو المنهاج المعلم إلى أن يبتعد عن تقويم درجة تمثل الطلبة للقيم والاتجاهات العلمية لصعوبة قياسها.		
22	يحث المنهاج المعلم على دعم تعليمه بالوسائل التعليمية المناسبة كاللوحات والأفلام والمجسمات.		
23	يركز المنهاج على عمليات العلم التالية: الملاحظة، التصنيف، الاستقراء، الاتصال، تطبيق العمليات الرياضية، الاستدلال، التنبؤ، تفسير البيانات، صياغة الفرضيات، عزل المتغيرات وضبطها، التجريب، الانتقال من المحسوس إلى المجرد.		
24	يعدّ المنهاج الهدف من العمل المخبري هو توليد معرفة جديدة وليس تثبيت المعرفة العلمية أو ترسيخها.		
25	يدعو المنهاج المعلمين إلى تزويد الطلبة بمعرفة علمية محددة ومتخصصة تمكنهم من التفاعل بصورة فعّالة مع عالمهم ومجتمعهم وتغنيهم عن متابعة التحصيل العلمي في الحقول المختلفة.		
26	يدعو المنهاج المعلمين إلى أن يوجهوا تعليمهم للعلوم بما يحقق الإيمان بالله وبقدرته العظيمة وبدقة صنعه وخلقه.		
27	يقدم المنهاج العلم على أنه معرفة مجردة لا تمس حياة الإنسان ومجتمعه.		
28	لا يتطلب تنفيذ المنهاج من المعلم أن يراعي في تعليمه لموضوع جديد مفاهيم الطلبة وخبراتهم المتعلقة بذلك الموضوع.		
29	يبرز المنهاج العلم على أنه أداة لتسخير الطبيعة واستغلالها في خدمة الإنسان والمجتمعات.		
30	يبرز المنهاج العلم على أنه مشروع يهدف إلى البرهنة على الحقائق العلمية.		

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

31	يعدّ المنهاج تعلم العلوم في هذه المرحلة يمكن أن يتم بدرجة كبيرة بغض النظر عن تشويق الطالب للتعلم.		
32	يتناول المنهاج قياس تمثل الطلبة للمعرفة العلمية وقدرتهم على استخدامها في المواقف المختلفة.		
33	يكرر المنهاج عرض المفهوم العلمي الواحد بنفس المستوى مع تقدم الطالب في الدراسة.		
34	يبرز المنهاج العلم على أنه بناء منظم من المعرفة العلمية فقط.		
35	يعدّ المنهاج التقدم العلمي والتقني حاجة اجتماعية إنتاجية نهضوية أساسية لذا تبنى مناهج العلوم لتلبي حاجات المجتمع الأردني وتعزز إمكانيات تطوره وتقدمه الحضاري.		
36	ينظم المنهاج المحتوى التعليمي في وحدات منفصلة عن بعضها بعضاً بحيث يمكن للمعلم تقديم بعضها أو تأخيره حسب ما يراه مناسباً.		
37	يعرّف المنهاج ببعض المهن المتصلة بالعلم من أجل مساعدة الطالب للتوجه نحو المهنة المناسبة.		
38	يدعو المنهاج المعلمين إلى الاهتمام بالجانب النظري في العلم بدون التعرض لتطبيقات العلم في الحياة.		
39	يبرز المنهاج العلم على أنه مشروع إبداعي يدعو إلى الاكتشاف المستمر للمعرفة العلمية.		
40	يطلب المنهاج من المعلم أن يكتفي بالعرض العملي أمام الطلبة في تعليم العلوم.		
41	لا يعطي المنهاج أية أهمية للوسائل التعليمية في تعليم المفاهيم العلمية.		
42	يعدّ المنهاج التقويم جزءاً أساسياً من عملية التعلم هدفه وضع معيار لانتقال الطالب إلى المرحلة الدراسية التالية.		
43	يحث المنهاج المعلم على تحليل المفهوم العلمي وعرضه على الطلبة عرضاً منظماً وفق خطة مناسبة لضمان استيعابهم.		
44	يدعو المنهاج المعلمين إلى تقديم المعرفة العلمية دون ربطها بأية عقيدة دينية أو قيمة أخلاقية.		
45	يحرص المنهاج على تقديم المعرفة العلمية على أنها معرفة ديناميكية متجددة ومتطورة.		
46	يهدف المنهاج إلى مساعدة الطلبة على فهم القوانين العلمية بغض النظر عن استعمالاتها.		
47	يدعو المنهاج إلى أن تعلم العلوم يجب أن يتم من خلال نشاط الطالب.		
48	لا يعطي المنهاج أية أهمية لتقويم أداء الطلبة في النشاطات العلمية.		
49	يعدّ المنهاج أن عرض الأمثلة المتعددة ذات العلاقة بالمفهوم العلمي المراد بناؤه يؤدي إلى الملل عند الطلبة ويشتت انتباههم.		
50	يميل المنهاج إلى إظهار أن العلم عبارة عن تنظيم من المعرفة وطريقة تؤدي إلى المعرفة.		

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

51	يدعو المنهاج المعلم إلى تقديم المفهوم العلمي لفظياً وبشكل مباشر.		
52	يدعو المنهاج المعلم إلى أن يقتصر في تقويمه لتعلم الطلبة للمفاهيم العلمية على الامتحانات الشهرية والفصلية فقط.		
53	يعدّ المنهاج أن للعلم طبيعة خاصة وبنية متميزة من الحقائق والمفاهيم، ومنهجية قائمة على البحث والاستقصاء، لذا يراعى في بناء مناهج العلوم طبيعة العلم وبنيته ومنهجيته الخاصة.		
54	يحرص المنهاج على توجيه الطلبة لفهم البيئة والتعامل معها بحكمة ورشاد.		
55	يهتم المنهاج بتطبيقات العلم في الحياة فيقدم أمثلة تطبيقية على المفاهيم العلمية التي يشتمل عليها.		
56	يحث المنهاج المعلم على تقويم تعلم الطلبة للمفهوم العلمي بشكل مستمر.		
57	يؤكد المنهاج ضرورة استعمال المعلم لأساليب متعددة في تعليم المفهوم العلمي كأسلوب الحوار والنقاش والعمل المخبري بجميع أنواعه والزمر التعليمية وأسلوب الاستقصاء والاكتشاف الموجه.		
58	يهدف المنهاج إلى أن يمتلك الطلبة القدرة على توظيف المعارف العلمية في تفسير الظواهر الطبيعية وحل المشكلات.		
59	يسعى المنهاج إلى صقل مهارات الطلبة الفكرية دون العملية.		
60	يعدّ المنهاج المعرفة العلمية رغم تعدد أشكالها هي نتاج الاستقصاء والبحث العلمي.		

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق (ج)

صحيفة المقابلة مع معلمي العلوم الذين تمت زيارتهم من قبل مشرف العلوم

أولاً: معلومات عامة:

اسم المعلم:.....التخصص:..... الخبرة:.....

ثانياً: كم مرة التقى بك مشرف العلوم منذ بداية العام الدراسي؟ وخلال سنوات خبرتك؟

ثالثاً: مضمون تفاعل مشرف العلوم مع المعلم:

1، 2) على ماذا دار الحديث بينك وبين المشرف؟ ما الأمور التي تناولها المشرف معك في هذا اللقاء؟

- هل تم تناول موضوع تحسين تعلم الطلبة؟ وضح ذلك؟

- هل تم تناول خصوصية منهاج العلوم من حيث أهدافه وكيفية تنظيمه وأساليب تدريسه؟وضح ذلك؟

- هل تم تناول موضوع تنميتك مهنياً؟ وضح ذلك؟

2، 2) هل أحدث المشرف أي تغيير فيك من النواحي التالية:

- قدرتك على التدريس الصفي:----------

- إعداد الاختبارات: ----------

- التخطيط للدرس:----------

- مراعاة الفروق الفردية:----------

- مفاهيمك وأفكارك حول طبيعة العلم:----------

- نظرتك إلى كيفية تعلم الطلبة:----------

- نظرتك إلى الإشراف:----------

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

3، 2) كيف تقيم لقاءك هذا مع المشرف؟ ما هو رأيك فيه؟ وكيف تنظر إليه؟

رابعاً:أسلوب تفاعل مشرف العلوم مع المعلم:

3، 1) ما الأساليب والأنماط الإشرافية التي استخدمها المشرف في هذه الزيارة؟

3، 2) صف أسلوب تعامل المشرف و تفاعله معك؟

- هل يفتح المجال للحوار والنقاش؟----------

- هل يثير التفكير ويدعوك إلى البحث والاستقصاء لحل المشكلات التي تواجهك؟----------

---

- هل يشعرك أنه زميل لك أم أنه رئيسك؟----------

- هل ترى أنه يتوجه نحو تنمية العلاقات الإنسانية أم أنه يتوجه نحو إنجاز المهمة؟----------

---

3، 3) صف علاقتك بالمشرف؟

- رسمية----------
- حميمة----------
- جافة----------
- زملاء----------
- رئيس ومرؤوس----------
- تعاون----------
- شيء آخر (حدّد)----------

3، 4) ما مدى تقبلك للمشرف؟ لماذا؟----------

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

5، 3) كيف تنظر إلى دور المشرف؟ لماذا ؟

- مفتش----------
- مساعد----------
- وسيط بين المدرسة والمديرية----------
- إداري----------
- وسيط بين المعلمين والإدارة----------
- متصيد أخطاء وكثير الطلبات----------
- خبير تعليمي يفيد المعلمين من خبرته----------
- شيء آخر (حدّد)----------

خامساً: هل لك اقتراحات لتحسين تفاعل المشرف معك مضموناً وأسلوباً؟

ملحق (د)

صحيفة المقابلة مع عينة معلمي العلوم (Focus group)

أولاً: معلومات عامة:

اسم المعلم:.....التخصص:..... الخبرة:.....

ثانياً: كم مرة التقى بك مشرف العلوم منذ بداية العام الدراسي؟ وخلال سنوات خبرتك؟

ثالثاً: مضمون تفاعل مشرف العلوم مع المعلم:

1، 2) على ماذا دار الحديث بينك وبين مشرف العلوم السابق؟ ما الأمور التي تناولها المشرف معك في هذا اللقاء؟

- هل تم تناول موضوع تحسين تعلم الطلبة؟ وضح ذلك؟

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- هل تم تناول خصوصية منهاج العلوم من حيث أهدافه وكيفية تنظيمه وأساليب تدريسه؟وضح ذلك؟

- هل تم تناول موضوع تنميتك مهنياً؟ وضح ذلك؟

2، 2) هل أحدث المشرفون السابقون أي تغيير فيك من النواحي التالية:

- قدرتك على التدريس الصفي:----------

- إعداد الاختبارات: ----------

- التخطيط للدرس:----------

- مراعاة الفروق الفردية:----------

- مفاهيمك وأفكارك حول طبيعة العلم:----------

- نظرتك إلى كيفية تعلم الطلبة:----------

- نظرتك إلى الإشراف:----------

3، 2) كيف تقيم لقاءاتك مع المشرفين السابقين؟ ما هو رأيك فيها؟ وكيف تنظر إليها؟

رابعاً:أسلوب تفاعل مشرف العلوم مع المعلم:

1، 3) ما الأساليب والأنماط الإشرافية التي استخدمها المشرفون السابقون؟

2، 3) صف أسلوب تعامل المشرف السابق و تفاعله معك؟

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- هل يفتح المجال للحوار والنقاش؟----------

- هل يثير التفكير ويدعوك إلى البحث والاستقصاء لحل المشكلات التي تواجهك؟----------
---

- هل يشعرك أنه زميل لك أم أنه رئيسك؟----------

- هل ترى أنه يتوجه نحو تنمية العلاقات الإنسانية أم أنه يتوجه نحو إنجاز المهمة؟----------
---

3، 3) صف علاقتك بالمشرفين السابقين؟

- رسمية----------
- حميمة----------
- جافة----------
- زملاء----------
- رئيس ومرؤوس----------
- تعاون----------
- شيء آخر (حدّد)----------

4، 3) ما مدى تقبلك للمشرف؟ لماذا؟----------

5، 3) كيف تنظر إلى دور المشرف؟ لماذا ؟

- مفتش----------
- مساعد----------
- وسيط بين المدرسة والمديرية----------
- إداري----------
- وسيط بين المعلمين والإدارة----------
- متصيد أخطاء وكثير الطلبات----------
- خبير تعليمي يفيد المعلمين من خبرته----------
- شيء آخر (حدّد)----------

خامساً: هل تكاملت اللقاءات الإشرافية؟ وهل اختلفت اللقاءات السابقة عن بعضها، من حيث:

- الأمور التي تم تناولها:----------
- أسلوب التفاعل بينك وبين المشرف:----------
- صلة اللقاء الجديد باللقاءات السابقة:----------
- مدى الاستفادة من هذه اللقاءات ؟ وضح ذلك؟----------

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

سادساً: هل لك اقتراحات لتحسين تفاعل المشرف معك مضموناً وأسلوباً؟

ملحق(هـ)

عينة من لقاء إشرافي لمشرف يمتلك فهماً عالياً لخصائص منهاج العلوم للمرحلة الأساسية

حضر الباحث هذا اللقاء الإشرافي، وسجله على أشرطة تسجيل، وقد كان موضوع الحصة التي حضرها المشرف عن المغناطيس للصف السابع.

- المشرف: أهلاً وسهلاً بك يا أستاذ.
- المعلم: أهلاً بك.
- المشرف: لو سمحت أحضر دفتر التحضير، والخطة الفصلية، ودفتر العلامات.
- المعلم: غادر، وأحضر ما طُلب منه.
- المشرف: تصفح دفتر العلامات، أين مفهوم التمغنط والتكهرب، يا أستاذ؟
- المعلم: موجودة في دفتر التحضير.
- المشرف: لا يا أستاذ، هذه خصائص للمادة ولكنك لم تكتبها في دفتر التحضير.
- المعلم: لا، إنها مكتوبة في الأهداف، حيث يجري الطالب بعض التجارب حول خصائص المادة، ويتعرف على هذه المفاهيم.
- المشرف: هذه مفاهيم مهمة يجب أن تكتبها في دفتر التحضير بشكل واضح.
- المعلم: كتبتها في الأهداف، وشرحتها جيداً.
- المشرف: لا، أنت دمجت هدفين في هدف واحد، ثم عليك أن تجري هذه التجارب في المختبر.
- المشرف: بدأ بتصفح الخطة الفصلية، وتحقق من عناصرها، ثم قال: أنت تسير وفق الخطة.
- المشرف: الآن نأتي في دفتر التحضير إلى أساليب التقويم، فقد ذكرت في أساليب التقويم حل أسئلة الوحدة وأسئلة الاختبار، فهل أجريت الاختبار؟
- المعلم: نعم.
- المشرف: عليك أن تحدد مادة الاختبار الأول والثاني والثالث في دفتر التحضير، وتكتب أسئلة الامتحان.
- المعلم: ليس أنا من يضع جدول الامتحانات، وإنما الإدارة.
- المشرف:حتى ولو، عليك تحديد مادة الاختبار.
- المعلم: كيف ذلك وربما جاء امتحاني متأخراً.
- المشرف: عليك أن تكتب مادة الامتحان في دفتر التحضير.
- المعلم: لا تعليق.
- المشرف: هناك العديد من أساليب التقويم، ولم تكتب في دفتر التحضير سوى اثنين، فالأنشطة من أساليب التقويم، وكذلك سلوك الطالب ومشاركته، وحل الواجبات، وإجابات الطلبة الشفهية، وغيرها، وأنت لم تكتب سوى الاختبار وحل أسئلة الوحدة، وعليك كتابة أساليب أكثر لعملية التقويم.
- المعلم: لا يتفاعل.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- المشرف: يجب عليك الالتزام بالتعليمات، وتسجيل كل ذلك في دفتر التحضير.
- المعلم: يا أستاذ أنا أستخدم دفتر جانبي لرصد علامات الطلبة، ولكل طالب علامات مشاركة أرصدها له بعد مشاركته وإجابته في الحصة، فأنا أهتم بالتقويم جيداً، ولا يعني إذا لم أكتب في دفتر التحضير في خانة التقويم مناقشة الطلبة، والأسئلة الشفهية، والواجب، لا يعني ذلك أني لا أستخدم هذه الأساليب، وأني لا أقيم الطلبة بشكل جيد.
- المشرف: أيوه، هذا ما أريد، ولكنك لم توظف هذا الدفتر في الحصة، وعليك أن تستخدم هذا الدفتر في الحصة.
- المعلم: أنا أوظفه دائماً، وهو مهم، وأنا أعلم ذلك، فهو مفيد في اجتماعات أولياء الأمور، ويعطي وصفاً لمستوى الطالب.
- المشرف: يجب أن تفعّله بطريقة أفضل.
- المعلم: أنا أستخدمه دائماً، وإذا لم تصدقني فتأكد من ذلك واسأل الطلبة.
- المشرف: تصفح دفتر العلامات، وبدأ بإحصاء عدد الطلبة الراسبين.
- المعلم: لقد أخطأت بالعد فهذا الطالب غير راسب.
- المشرف: نبدأ العد من جديد، وبدأ بإحصاء عدد الطلبة الراسبين من جديد، وبصوت عالٍ، وتابع: نسبة الرسوب المسموح بها 10%، وعندك أكثر من ذلك، فعليك أن تحل هذه المشكلة.
- المعلم: يا أستاذ مستوى هؤلاء الطلبة ضعيف، وماذا أفعل لهم، هل أضع لهم عقلاً من عندي؟ أم أزيد علاماتهم كما يفعل البعض، وأنا لا أفعل ذلك، ولا يعني تدني علامات الطلبة تقييم لتدريسي.
- المشرف: أين تحليل نتائج الاختبار؟
- المعلم: غير موجود.
- المشرف: عليك إنجازه والالتزام بالتعليمات.
- المعلم: سأجهزه قريباً، وسأجعل أسئلتي سهلة.
- المشرف: هل عندك ملف تجمع فيه أسئلة الامتحان؟
- المعلم: نعم.
- المشرف: أحضره.
- المعلم: ربما غير موجود الآن.
- المشرف: تصفح دفتر التحضير من جديد.
- المشرف: من الأهداف السلوكية التي كتبتها أن يمغنط الطالب قطعة حديد، فيجب أن تجري هذه الأنشطة في المختبر.
- المعلم: أنا أستخدم المختبر كثيراً، واسأل قيم المختبر حتى تتأكد.
- المشرف: يجب أن تكون الأهداف مصوغة بطريقة سلوكية، تتضمن الشروط الثلاثة لصياغة الهدف السلوكي.
- المعلم: أعرف ذلك، وقد طبقت ذلك.
- المشرف: أين الواجب؟ لماذا لم يسجل في دفتر التحضير؟ هل تعطيهم واجبات؟
- المعلم: طبعاً، وإذا لم تصدقني اسأل الطلبة.
- المشرف: نحن لا نسأل الطلبة، وإنما دفتر التحضير هو وثيقة يدل على عملك، ويجب أن تدون كل شيء فيه حتى نتأكد من إنجازك.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- المعلم: والله أعطيهم واجبات دائماً، ولكن أحياناً لا أسجل ذلك في دفتر التحضير.
- المشرف: عليك الاهتمام أكثر بدفتر التحضير.
- المعلم: إن شاء الله.
- المشرف: لنتأكد من استمرارية التحضير.
- المعلم: جاهز وكامل كل يوم، وإذا لم يكن كذلك فخذني إلى السجن - ساخراً-.
- المشرف: كم عدد صفوف السابع؟
- المعلم: ستة
- المشرف: سنرى هذا الأسبوع هل هو كامل؟
- المعلم: أكيد كامل.
- المشرف: تصفح الدفتر، وتحقق من اكتمال التحضير. وقال: في هذا اليوم التحضير ناقص، فلم تعطَ الحصة، لماذا؟.
- المعلم: في تلك الحصـــة كان عندهم امتحان اجتماعيات، والامتحانات عندنا ضـــمن جدول محدد على الجميع الالتزام به.
- المشرف: الحصة التي لا تعطى يجب أن تعوضها.
- المعلم: طبعاً أعرف ذلك.
- المشرف: هذه مسؤوليتك.
- المعلم إن شاء الله.
- المشرف: لكن يجب أن تكتب الواجبات في الدفتر.
- المعلم: أكتبها، وأعطيهم دائماً واجبات.
- المشرف: لكنها غير مكتوبة هنا.
- المعلم: يا أستاذ ذكرت كل سلبيات الحصة، ألا يوجد إيجابيات لي؟
- المشرف: لا تعليق، واستمر في تصفح دفتر التحضير.
- المشرف: عليك الاهتمام بدفتر التحضير، وكتابة الواجبات، والتقويم.
- المعلم: أنا أكتب كل شيء مثل الجرائد.
- المشرف: لكنك لم تكتب بعض المفاهيم مثل التكهرب والتمغنط وتعريف المغناطيس.
- المعلم: لكني شرحت ذلك.
- المشرف: لقد ذكرت أنواع المغانط، ولم تربط بين الدلك والكهرباء والمغناطيس، وأنواع المغانط.
- المعلم: لم أفهم، كيف لم أربط؟
- المشرف: أنت فصلت بين الدلك والكهرباء والمغناطيس، وكتبتها في أماكن متباعدة على اللوح.
- المعلم: لم أفصل بينها، وقد وضحت ذلك للطلبة بشكل جيد (بغضب).
- المشرف: عليك أن تشرح أن الكهرباء إذا مرت في السلك حول المسمار فإنه يصبح مغناطيساً صناعياً، وأن تربط بين الدلك والكهرباء والمغناطيس، وأن تكتبها بشكل غير منفصل على اللوح.
- المعلم: لقد وضحت ذلك، وشرحته جيداً على اللوح.
- المشرف: عليك أن تستفيد من الملاحظات.
- المعلم: أريد أن أخبرك شيئاً بصراحة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- المشرف: ما هو؟
- المعلم: لقد أحبطتني.
- المشرف: لماذا
- المعلم: لقد حضرت جيداً، وشرحت بشكل ممتاز، وتعبت كثيراً في حصتي، ولكنك لم تقدر ذلك، بل جعلت حصتي مليئة بالسلبيات، ولم تذكر أية إيجابية، ولم تشكرني عليها.
- المشرف: هذا واجبك يا أستاذ.
- المعلم: أستاذ، أنت على عيني وعلى رأسي، لكن هل الشيء الذي تريده هو الصحيح، وهو الذي يجب أن يطبق، فأنت لا تستمع إلى كلامي، ولا تصدقني، وتريد ما يثبت صحة كلامي.
- المشرف: أنت لا تريد أن تستفيد، وتريد أن تدافع عن أخطائك.
- المعلم:لا، لا.
- المشرف: نعود لموضوعنا، فطريقة الدلك هي ناحية وظيفية، وأنت لم توضح ذلك، وهي الناحية العملية لصنع مغانط بالدلك.
- المعلم: لقد وضحت ذلك في الحصة.
- المشرف: لا، فعندما سألت بعض الطلبة عن أنواع المغانط لم يجب أحد من الطلبة، لأنهم لم يفهموا عليك.
- المعلم: أنت رأيت حصصاً كثيرة، وإذا قارنتها بحصتي ترى أنها نموذجية، أليس كذلك؟ ومع ذلك أنت لا تبرز الجوانب الإيجابية في هذه الحصة، وإنما تكثر من ذكر السلبيات، وتعداد الأخطاء.
- المشرف: لا تعليق.
- المشرف: عليك أن تذكر كيفية فقدان المغانط لخواصها.
- المعلم: لقد ذكرت ذلك، علماً أنها غير موجودة في الكتاب.
- المشرف: لا، إنها موجودة في الكتاب، وأخذ المشرف الكتاب وبدأ يتصفحه، ثم قرأ من الكتاب أنه بالطرق تفقد المغانط خواصها، ثم قال: أرأيت يا أستاذ،إنها موجودة في الكتاب.
- المعلم: وأنا شرحتها للطلبة.
- المشرف: عليك الاهتمام بالطلبة الضعاف، كما أخبرتك.
- المعلم: هؤلاء مستواهم ضعيف، وجمعوهم في صف واحد، وفي المرة القادمة سأجعل امتحاناتي أسهل، وسأزيد علاماتهم.
- المشرف: المهم أن تحل مشكلتهم.
- المعلم: إن شاء الله.
- المشرف: عليك أن تستخدم أوراق العمل.
- المعلم: تسبب الفوضى، وقد جربتها في مرات سابقة فلم تكن مفيدة، والصفوف كبيرة، وعدد الطلبة كثير، فهي غير مفيدة.
- المشرف: سيتعود عليها الطلبة، إذا أكثرت استخدامها.
- المعلم: نريد منكم التشجيع والتعزيز وذكر الايجابيات.
- المشرف: حصتك هذه أفضل من السابقة، فقد كانت السابقة مش نافعة.
- المعلم: شكراً.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق(و)

عينة من لقاء إشرافي لمشرف يمتلك فهماً غير عالٍ لخصائص منهاج العلوم للمرحلة الأساسية

حضر الباحث هذا اللقاء الإشرافي، وسجله على أشرطة تسجيل، وقد كان موضوع الحصة التي حضرها المشرف عن الماء الجوفي للصف الأول ثانوي.

- المشرف : أهلاً وسهلاً، الله يعطيك العافية.

- المعلم: الله يعافيك.

- المشرف: كتبت يا أستاذ عنوان الدرس على اللوح، وهذا جيد، ومن واجب المعلم ذلك، كذلك من واجبه ربط الدرس السابق بالجديد، وكثير من المعلمين يخطئون في ذلك، فهم يعدّون التمهيد للحصة هي ربط الدرس الجديد بالدرس القديم وهذا خطأ، وهناك فرق سنوضحه فيما بعد.

- المشرف: المياه الجوفية هي من مصادر المياه الصالحة للشرب وعنوان درسنا هو كيميائية المياه الجوفية. وهل هذه المياه نقية؟ وهل هي صالحة للشرب؟ وبما أن درسنا عن كيميائية المياه الجوفية، أي المواد الكيميائية الموجودة في المياه الجوفية مما يعني أنها تحتوي على مواد كيميائية. وكان بإمكانك يا أستاذ أن تمهد للدرس باستخدام هذه الأسئلة، ما هو الماء النقي؟ وما خصائص الماء النقي؟ اطرح هذه الأسئلة على الطلبة، وبذلك أنت تمهد للدرس.

- المعلم : لا يشارك، صامت ، أحيانا يهز رأسه موافقاً، أو يقول : نعم .

- المشرف: ما مصدر تلوث الماء الجوفي؟

- المعلم: لا يجيب.

- أخذ المشرف ورقة وبدأ بالرسم عليها مقطعاً عرضياً لخزان جوفي، موضحاً أنواع الطبقات الصخرية، ثم أخبر المعلم أن مصدر المياه الجوفية هو مياه الأمطار وان هناك نوعين من الصخور حول الخزان الجوفي إما صخور كتيمة أو مسامية تمرر الماء من خلالها، ومصدر التلوث لهذا الماء لأنه كما تعلم عندما ينزل المطر يتفاعل مع بعض الغازات الموجودة في الجو مثل CO_2, NO_2، SO_2 مما يؤدي إلى تشكيل المطر الحمضي، وعندما يسير هذا المطر على الأرض ويمر عبر الصخور يذيب بعضاً منها ويحملها معه، وبذلك يصبح الماء ملوثاً كيميائياً وغير نقي ويستمر هذا الماء بالسير حتى يصل إلى الخزان الجوفي.

- المعلم: أعلم ذلك.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- المشرف: ما هو الخزان الجوفي؟

- المعلم: صامت.

- المشرف: أجاب بسرعة، الكثير يعتقد انه بركة ماء موجودة في باطن الأرض، وهذا خطأ. وسأشرح لك هذا المفهوم حتى يتوضح لك جيداً. وقد لاحظت أن الطلبة لم يفهموا ذلك جيداً، وأنت لم تشرحه بشكل جيد، والأخطاء العلمية مغفورة لك يا أستاذ لأنه ليس تخصصك.

- المعلم: لا، لقد شرحته جيداً، ولكن...

- المشرف: مقاطعاً حديث المعلم، خليك معي يا أستاذ. الخزان الجوفي هو طبقة مشبعة بالماء، مصدرها ماء المطر، وهو ليس بحيرة أو بركة ماء في باطن الأرض، ولابد أن يكون أسفلها طبقة صخرية كتيمة حتى تمنع تسرب الماء.

- المعلم: أعرف ذلك.

- المشرف: النفط يمكن أن يتجمع في الأرض على شكل برك وبحيرات في باطن الأرض، أما الماء الجوفي فلا. فهو يكون مشبعا داخل طبقة صخرية مسامية.

- المعلم: هز رأسه موافقاً.

- المشرف: وهذا الخزان الجوفي ليس نقياً، لأنه كما ذكرنا يحتوي على ماء حمضي وقد أذاب بعض الغازات في الجو، وبعض الصخور والمواد الكيميائية في طريقه، أما الخزان الرملي فهو أنقى من الجيري.

- المشرف: يجب يا أستاذ أن تربط التعلم السابق بالجديد، ويكون ذلك إذا شرحت درساً ولم تكمله، فعليك أن تربط الجديد بالقديم، ومثال ذلك القسمة فأنت لا تستطيع أن تشرح القسمة دون أن تمهد بمراجعة الضرب.

كذلك ذكرت في الحصة يا أستاذ أن رمز كربونات الكالسيوم هو $CaCo_3$ ولم تتأكد من أن الطلبة يعرفون ذلك فيجب أن تمهد قبل أن تعطي معلومة جديدة وتربطها بالتعلم الجديد.

- المعلم: أنا شرحت ذلك ولم أفترض أن الطلبة يعرفون ذلك، فقد وضحت...

- المشرف: مقاطعاً، عليك ربط التعلم الجديد بالقديم.

- المشرف: ما هي أنواع الخزان الجوفي؟

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- المشرف: المحصور، وغير المحصور، وأنت تعلم المحصور هو الذي تحيط به طبقات كتيمة من جميع الجهات أما غير المحصورة فهي طبقات مسامية، ولقد قلت يا أستاذ أن الخزان الجوفي المحصور يتغذى من جميع الجهات، وهذا خطأ وإنما من الشقوق في الطبقة الكتيمة، أما غير المحصور فيتغذى من خلال مسامات الطبقة ويستخدم المشرف ورقة ليوضح ذلك.

- المشرف: يا أستاذ أحضر دفتر التحضير ؟

- المعلم: عند المدير.

- المشرف: أحضره.

- المعلم: إن شاء الله.

- المشرف: تصفح دفتر التحضير، وقرأ بعض أهداف الدرس.

- المشرف: هناك بعض الأهداف غير مصاغة بطريقة سلوكية، مثال: أن يكون الطالب قادراً على توضيح الفرق بين الخزان المحصور وغير المحصور، وهذا خطأ يا أستاذ، وسأشرح لك كيفية صياغة الأهداف بطريقة سلوكية.

- المشرف: هناك (3) شروط لصياغة الأهداف بطريقة سلوكية: أن يصاغ بلغة الطالب، أن يكون قابلاً للقياس، كيف ؟ أي أن تطرحه على شكل سؤال، مثال يذكر الطالب الخصائص الفيزيائية و الكيميائية للمياه الجوفية، أن يميز الطالب بين الخزان الجوفي الصخور وغير المحصور، وتصبح أذكر فرق وميز وهكذا. مثال آخر، أن يعرف الطالب كيف تتكون الهوابط والصواعد، والسؤال كيف تتكون الهوابط والصواعد، وكذلك ذكرت في دفترك منطقة التغذية، ماذا تقصد من ذلك هل هي المنطقة التي تتم التغذية من خلالها يجب توضيح ذلك.

- المعلم: صامت.

- المشرف: وبعد صياغة الأهداف السلوكية نأتي إلى الوسائل أي كيف أحقق هذه الأهداف التي كتبها؟ هل أستخدم اللوح أم الحوار والمناقشة أم الكتاب أم النشاط، كأن أحضر إسفنجة وأصب الماء عليها لتمثيل الخزان الجوفي ثم أطرح سؤال لمعرفة هل تحقق هدفي أم لا. وهذا السؤال يسمى التقويم التكويني وألاحظ مشاركة الطلبة وإجاباتهم فإذا أجاب المعظم إجابة صحيحة يكون ذلك إشارة إلى أن هدفي تحقق، وإلا فأن الهدف لم يتحقق

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويحتاج إعادة توضيح مني. ثم بعد ذلك أضع أسئلة التقويم الختامي، حول الدرس كاملاً.

ولكي أمهد للدرس القادم أطلب من الطلبة تحضير الموضوع الجديد، فلان حضر درس كذا، وفلان أجرِ النشاط كذا، وهكذا يكون التمهيد للدرس.

- المعلم: أنا لا أريد أن أعمل في تدريس الجيولوجيا لأنه ليس تخصصي.

- المشرف: أولى الناس بتدريس علوم الأرض هو معلم الكيمياء فانظر إلى الصف التاسع والعاشر اسم الكتاب الكيمياء وعلوم الأرض، فأنت غير مطلوب منك إلا أن تفهم المادة الموجودة في الكتاب فقط، وعليك أن تحضر وتقرأ المادة جيداً، فلا يطلب منك معلومات عميقة كما أن المتخصصين يخطئون في هذه المواضيع.

وانتبه أن تجيب على أسئلة الطلبة خارج المنهاج، ولا تقل لا أعرف، وإنما حول السؤال إلى قضية بحثية، واطلب من الطلبة المشاركة في كل سؤال.

- المشرف: أحضر الخطة الفصلية.

- المعلم: حاضر.

- المشرف: بدأ يشرح، هناك نوعان من التخطيط اليومي وهو دفتر التحضير الذي شرحناه سابقاً، والفصلي أو السنوي وهذا يتضمن عدة عناصر هي الوحدة، والمحتوى، والأهداف، والأساليب، والزمن، والتقويم.

وتكون الأهداف هنا مصاغة بطريقة عامة، ويشتق منها عدة أهداف سلوكية وتحقق خلال أسبوع أو شهر.

- المعلم: هز رأسه موافقاً.

- المشرف: شكراً لك يا أستاذ، وقد كان ضبطك للحصة جيداً.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com